

Revista

IBERO AMERICANA

de Educación / Educação

OEI

MONOGRÁFICO
VOL. 86 NÚM. 1

ISSN: 1022-6508
ISSNe: 1681-5653

mayo-agosto 2021

maio-agosto 2021

Educación y pandemia.
Efectos y opciones de políticas
en Iberoamérica

Educação e pandemia.
Efeitos e opções de política
na Ibero-América



© Madrid, OEI, 2021

Educación y pandemia. Efectos y opciones de políticas en Iberoamérica

Educação e pandemia. Efeitos e opções de política na Ibero-América

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

Vol. 86. Núm. 1

Mayo-Agosto / *Maio-Agosto*

209 páginas

Revista cuatrimestral / *Revista quadrimestral*

EDITA

Educación Superior, Ciencia y EFTP

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.int; <https://rieoei.org/RIE>

ISSN: 1022-6508 - ISSN-e: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

Diseño de la cubierta: Noelia Gordon, OEI - Madrid

Foto de la portada: Shutterstock

TEMAS / TEMAS

Educación a distancia; educación virtual; COVID-19; pandemia y educación; políticas educativas

Ensino remoto; educação virtual; COVID-19; pandemia e educação; políticas educacionais

La REVISTA es una publicación indizada en: / *A REVISTA é uma publicação indexada em:*

WOS: <https://clarivate.com/>

DOAJ: <https://doaj.org/>

REDIB: www.redib.org/

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>

IRESE: www.iisue.unam.mx/iresie

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/biblioteca digital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.



Director / Diretor: Francesc Pedró, UNESCO-IESALC

Secretaría de Redacción / Secretaria de Redação: Ana Capilla

Equipo de Redacción / Equipe de Redação: Bárbara García, Paula Sánchez-Carretero, Andrés Viseras

Traducción (portugués) / Tradução (português): Simone Nascimento

COORDINADOR DE ESTE NÚMERO / COORDENADORE DESTE NÚMERO

Fernando Reimers, Universidad de Harvard, EE.UU.

CONSEJO EDITORIAL / CONSELHO EDITORIAL

Otto Granados, ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI

Ángel Gabilondo, Universidad Autónoma de Madrid (España)

Alejandro Jorge Granimian, Universidad de New York (EE.UU.)

Ariel Fiszbein, Diálogo Interamericano (Argentina)

Axel Rivas, Universidad de San Andrés (Argentina)

Cecilia María Vélez, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (Colombia)

Claudia Laura Limón Luna, CONCIUS (México)

Claudia Peirano, Fundación Educacional Oportunidad (Chile)

Emiliana Vegas, Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)

María Claudia Uribe Salazar, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Representante para Chile

Juan Ernesto Treviño Villareal, Pontificia Universidad Católica de Chile

Fernando M. Reimers, Universidad de Harvard (EE.UU.)

Héctor Valdés Véloz, Corporación Conciencia Educativa de Chile

Víctor Hugo Díaz Díaz, Consejo Nacional de Educación, Perú

Jaime Saavedra, Banco Mundial

Jorge Sainz González, Universidad Rey Juan Carlos (España)

José Augusto Britto Pacheco, Instituto de Educação do Minho (Portugal)

José Henrique Paim Fernandes, Centro de Gestão Municipal e Políticas Educacionais (Brasil)

José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales (Chile)

José David Weinstein Cayuela, Universidad Diego Portales (Chile)

Lorenzo Gómez Morin Fuentes, Secretaría de Educación del Gobierno de Baja California (México)

Margarita Peña, Universidad Jorge Tadeo Lozano (Colombia)

María Helena Guimarães de Castro, Universidad Estatal de Campinas - UNICAMP (Brasil)

Mariano Fernández Enguita, Universidad Complutense de Madrid (España)

Mariano Narodowski, Universidad Toruato Di Tella (Argentina)

Melina Gabriela Furman, Universidad de San Andrés (Argentina)

Rafael de Hoyos Navarro, Unidad de Educación para América Latina. Banco Mundial

Renato Esteban Opertti Belando, Universidad Católica del Uruguay

Ricardo Cuenca Pareja, Instituto de Estudios Peruano - IEP (Perú).

Sergio Cárdenas Denham, Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)

CONSEJO CIENTÍFICO / CONSELHO CIENTÍFICO

Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España. ❶

Américo Domingos Matindigue, Universidade Jean Piaget de Moçambique. ❷

Ángel San Martín Alonso, Universidad de Valencia, España. ❸

Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España. ❹

António Manuel Águas Borralho, Universidade de Évora, Portugal. ❺

Carmen Nieves Pérez Sánchez, Universidad de La Laguna, España. ❻

Cleci Werner da Rosa, Universidade de Passo Fundo, Brasil. ❼

Edson Jorge Huairé Inacio, Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Perú. ❶

Elsa Piedad Cabrera Murcia, Pontificia Universidad de Chile. ❷

Francisco Ramos Calvo, Loyola Marymount University, EE.UU. ❸

Gregorio Jiménez Valverde, Universidad de Barcelona, España. ❹

Isabel María Gallardo Fernández, Universidad de Valencia, España. ❺

Isabel Patricia Espino Barrera, Universidad Santo Tomás, Chile. ❻

Joan Andrés Traver Martí, Universidad Jaime I, España. ❼

Jorge Bonito, Universidade de Évora, Portugal. ❶

José Armando Salazar Ascencio, Universidad de La Frontera, Chile. ❷

José Quintanal Díaz, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. ❸

Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España. ❹

Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia. ❺

Liliana Soares Ferreira, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. ❶

Manuel Ferraz Lorenzo, Universidad de La Laguna, España. ❷

Márcia Lopes Reis, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil. ❸

Marco Silva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil. ❹

María Ángeles González Galán, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. ❺

María Amelia Pídello Rossi, IRICE-CONICET, Argentina. ❶

María Clemente Linuesa, Universidad de Salamanca, España. ❷

María Célia Borges, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil. ❸

María del Carmen Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. ❹

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, Ministério da Educação, Brasil. ❺

María Inmaculada Egidio Gálvez, Universidad Autónoma de Madrid, España. ❶

María Jesús Vitón de Antonio, Universidad Autónoma de Madrid, España. ❷

María José Bautista-Cerro Ruiz, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. ❸

María Teresa Gómez del Castillo, Universidad de Sevilla, España. ❹

Ondina Pena Pereira, Universidade Católica de Brasília, Brasil. ❺

Rafael Guimarães Botelho, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil. ❶

Rafael Pérez Flores, Universidad Autónoma Metropolitana, México. ❷

Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz, España. ❸

Ronilson Freitas de Souza, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil. ❹

Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil. ❺

Teresita Alzate Yepes, Universidad de Antioquia, Colombia. ❶

Valentín Martínez-Otero Pérez, Universidad Complutense de Madrid, España. ❷

William Moreno Gómez, Universidad de Antioquia, Colombia. ❸

EVALUADORES DE DE ESTE NÚMERO / AVALIADORES DESTE NÚMERO

Adair de Aguiar Neitzel, *Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)*, Brasil. Adriano de Araujo Santos, *Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRRPE)*, Brasil. Alejandra Mizala, *Universidad de Chile*. Alicia Sianes-Bautista, *Universidad de Jaén (UJA)*, España. Ailx Moraima Agudelo Pereira, *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, Venezuela. Alfonso López Ruiz, *Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM)*, España. Alma María del Amparo Salinas Quintanilla, *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*, México. Álvaro Moraleda, *Universidad Camilo José Cela*, España. Ana Cláudia Pavão Siluk, *Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*, Brasil. Ana Eugenia Garduño, *OCDE - México*. Ana Laura Russo Cancela, *Universidad de la República (UdelaR)*, Uruguay. Ana Paula Monteiro, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal. Andréa Schmitz-Boccia, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil. Américo Domingos Matindigue, *Universidade Jean Piaget de Moçambique*. Antonio Carlos Bento, Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC), Brasil. Alberto José Picón, *Universidad de la República Uruguay (Udelar)*. Arturo Molina Gutiérrez, *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*, México. Aurelio Nuño, *Harvard Graduate School of Education*, EE.UU. Beatriz Peña-Acuña, *Universidad de Huelva (UHU)*, España. Begoña Ladrón de Guevara Pascual, *Universidad Villanueva*, España. Begoña Sopena Egusquiza, *Universidad Camilo José Cela (UCJC)*, España. Bernardo Naranjo, *proyectoeducativo.org*. Carlos Iván Moreno, *Universidad de Guadalajara (UDG)*, México. Carlos Mancera, *Instituto Tecnológico Autónomo de México*. César Guadalupe, *Universidad del Pacífico (UP)*, Perú. Claudia Maria Costin, *Fundación Getulio Vargas*. Claudio José Almeida Mello, *Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO*, Brasil. Cristovam Buarque, *Universidad de Brasília*, Brasil. Daniel dos Santos, *Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)*, Brasil. Diana Judith Chamorro Miranda, *Universidad del Norte*, Colombia. Edson Jorge Huairé Inacio, *Universidad San Ignacio de Loyola (USIL)*, Perú. Edson Souza de Azevedo, *Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*, Brasil. Eduardo Vélez Bustillo, *University of Illinois*, EE.UU. Elisa Bonilla, *Education expert at International level. Partner & Head of Quality Education*. Elizabeth Carrillo Vargas, *Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)*, México. Estefano Veraszto, *Universidade Federal de São Carlos*, Brasil. Fabián Alejandro Buffa, *Universidad Nacional de Mar del Plata*, Argentina. Fernanda Tonelli, *Universidade Estadual Paulista*, Brasil. Flavia Andrea Navés, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina. Francisco J. Marmolejo, *Higher Education President & Education Advisor*, Qatar. Gislene Silva Dutra, *Secretaria Municipal de Educação & Centro Universitário UNA*, Brasil. Guadalupe Maribel Hernández Muñoz, *Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)*, México. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, *Ministerio de Educación Superior de la Rep. de Cuba*. Gustavo Fischman, *Arizona State University*, EE.UU. Inés Dussel, *DIE-CINVESTAV*, México. Irene García Lázaro, *Universidad de Sevilla*; *Universidad Loyola Andalucía*, España. Ivana Griselda Zacarias, *Ministerio de Educación de la Nación*, Argentina. Jaime Alberto García-Serna, *Universidad Piloto de Colombia*, Colombia. Javier M. Valle, *Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*, España. Joaquín Paredes Labra, *Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*, España. Jorge Bonito, *Universidade de Évora*, Portugal. Jorge Sainz, *Universidad Rey Juan Carlos (URJC)*, España. José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera*, Chile. José Asunción González, *CHD Consultora*, Paraguay. José Luís Gonçalves, *Escuela Superior de Educación de Paula Frassinetti*, Portugal. José María Fernández Batanero, *Universidad de Sevilla (US)*, España. José Peirats Chacón, *Universitat de València*, España. Juan Carlos Castro Baños, *Escuela Superior de Administración Pública (ESAP)*, Colombia. Juan Vicente Ortiz Franco, *Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales*, Colombia. Jutta Cornelia Reuwsaat, *Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)*, Brasil. María Covadonga de la Iglesia Villasol, *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, España. Magaly Robalino, *Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas*, Ecuador. Marcela Gutiérrez Bernal, *Banco Mundial*. María Amelia Pidello Rossi, *IRICE-CONICET*, Argentina. María Célia Borges, *Universidade Federal de Uberlândia (UFU)*, Brasil. María Covadonga de la Iglesia Villasol, *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, España. María de Ibarrola, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados - IPN*, México. María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba (UNC)*, Argentina. María del Rosario Eugenia Gómez Zarazúa, *Escuela Normal Oficial de Irapuato*, México. María Elisa Rolo Chaleta, *Universidade de Évora (UE)*, Portugal. María Esther Urrutia Aguilar, *Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM)*, México. Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério de Educação*, Brasil. María Luisa López Huguet, *Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*, España. María Nayleet Beltrán Correa, *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*, Venezuela. María Teresa Gómez del Castillo Segurado, *Universidad de Sevilla (US)*, España. Marián Navarro-Beltrá, *Universidad Católica de Murcia (UCAM)*, España. Maribel Castillo Díaz, *Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)*, México. Milagros Mederos Piñeiro, *Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas*, Cuba. Noemí López Santiago, *Universidad del Mar (UMAR)*, México. Omar de Jesús Reyes-Pérez, *Universidad del Mar (UMAR)*, México. Omar Villota Hurtado, *Universidad Jorge Tadeo Lozano*, Colombia. Oscar Alfredo Rojas Carrasco, *Universidad Miguel de Cervantes*, Chile. Pedro Mucharreira, *Universidade de Lisboa*, Portugal. Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rio de Janeiro (IFRJ)*, Brasil. Renato Opertti, *Universidad Católica del Uruguay (UCU)*, Uruguay. Rosario Mendoza Carretero, *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, España. Sergio Cárdenas, *Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)*, México. Sheila Parra Gómez, *Universitat Jaume I (UJI)*, España. Socorro Elizabeth Hernández Juan, *Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)*, México. Sylvia Schmelkes, *Universidad Iberoamericana: Lomas de Santa Fe*, México. Valentín Gonzalo Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, España. Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, España. Valentina Lorena Contreras Fernández, *Fundación Avanzar*, Chile. Viviane Ferreira Martins, *Universidad Complutense de Madrid y Universidad Pontificia de Comillas*, España. Yanneth del Socorro López Andrade, *Corporación Universitaria Minuto de Dios (UMD)*, Colombia

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

volumen 86. número 1
mayo-agosto / mayo-agosto 2021

MONOGRÁFICO / MONOGRÁFICO

Educación y pandemia. Efectos y opciones de políticas en Iberoamérica

Educação e pandemia. Efeitos e opções de política na Ibero-América

Coordinador / *Coordenador*: Fernando Reimers

Sumario / Sumário

Editorial

Fernando Reimers. Educación y pandemia. Efectos y opciones de políticas en Iberoamérica9

Monográfico

Nora Gluz, Marcelo David Ochoa, Verónica Cáceres, Valeria Martínez del Sel y Pablo Sisti. Continuidad pedagógica en Pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad.....27

Gustavo Javier Annessi y Juan Ignacio Acosta. La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina43

Lucicleide Alves, Alexandra Souza Martin e Adriana de Moura. Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica61

Luiz Paulo Ribeiro, Álda Angélica Leal, Leandro Oliveira, Sandra Regina Ribas. Educação, povos do campo e pandemia da COVID-19: reflexões a partir de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira.....79

Tania Ponce, Constanza Vielma y Cristián Bellei. Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19...97

Ernesto Treviño, Catalina Miranda, Macarena Hernández y Cristóbal Villalobos. Clase social y estrategias parentales de apoyo a los estudiantes en pandemia. Resultados para Chile del *International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study*.....117

Marina Fierro, Michelle Morales, Daniela Norambuena, Bárbara Bravo y Priscilla Contreras. Objetivos priorizados del eje de lectura en la región del Maule, Chile: problemáticas y desafíos135

Carlota Guzmán. Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México153

Jaime César Mendoza y Jordi Abellán. Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara..169

José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado, Joana Sousa e Ila Beatriz Maia. Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa187

Recensión

Sergio Cárdenas. [Reseña del libro Reformas educativas del siglo XXI para un aprendizaje más profundo. Una perspectiva internacional.207



Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina

Fernando Reimers 

Universidad de Harvard, EE.UU.

Resumen. El artículo discute el impacto educativo de la COVID-19 en América Latina, situando dicho estudio en el contexto de las políticas educativas avanzadas durante las últimas décadas, y de sus efectos en el aumento de las oportunidades educativas.

En el texto se argumenta, que con la pandemia se inicia la quinta ola de transformación de los sistemas educativos de América Latina, incrementando las brechas de oportunidad educativa entre los alumnos de distinta clase social y nacionalidad, y aumentando con ello también la necesidad de una mayor relevancia de los sistemas educativos para atender a los desafíos sociales, políticos y económicos de la región, que a su vez ha complicado la pandemia.

A partir de la revisión de estudios sobre el tema, se examina también el impacto educativo de la pandemia; bien, vía sus efectos sanitarios y económicos, con el resultado de un aumento en las condiciones de pobreza; y, bien vía suspensión presencial de clases y de la creación de modalidades de aprendizaje remoto, con el resultado de una eficacia variable y, en particular, de limitada eficacia para mantener las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con menores ingresos.

Palabras clave: educación y COVID-19; pandemia y educación; enseñanza remota; oportunidades de aprendizaje; políticas educativas.

Oportunidades educacionais e a pandemia da COVID-19 na América Latina

Resumo. O artigo discute o impacto educacional da COVID-19 na América Latina, inserindo o estudo no contexto das políticas educacionais avançadas durante as últimas décadas, e seus efeitos no aumento das oportunidades educacionais.

O texto argumenta que a pandemia inicia a quinta onda de transformação dos sistemas educacionais na América Latina, aumentando as lacunas nas oportunidades educacionais entre alunos de diferentes classes sociais e nacionalidades e, assim, aumentando também a necessidade de maior relevância dos sistemas educacionais para enfrentar os desafios sociais, políticos e econômicos da região, o que, por sua vez, a pandemia complica.

Com base na revisão de estudos sobre o tema, examina-se o impacto educacional da pandemia, através de seus efeitos sanitários e econômicos, provocando um aumento das condições de pobreza; assim como através da suspensão das aulas presenciais e da criação de modalidades de aprendizagem remota, resultando em eficácia variável e, em particular, eficácia limitada para manter as oportunidades de aprendizagem para os estudantes de baixa renda.

Palavras-chave: educação e COVID-19; pandemia e educação; ensino remoto; oportunidades de aprendizagem; políticas educacionais.

Educational opportunities and the COVID-19 pandemic in Latin America

Abstract. This article examines the educational impact of COVID-19 in Latin America, situating this study in the context of the education policies advanced during the last decades, and their effects on the increase in educational opportunities.

The article argues that the pandemic initiates the fifth wave of transformation of the educational systems of Latin America, increasing the educational opportunity gaps between students of different social class and nationality, and thus also increasing the need for greater relevance of the educational systems in addressing the social, political and economic challenges in the region, which the pandemic has, in turn, complicated.

The article examines, based on the review of studies on the subject, the educational impact of the pandemic via its health and economic effects, which result in an increase in poverty conditions, as well as via the in-person suspension of classes and the creation of modalities of remote learning, of variable effectiveness and in particular of limited effectiveness in maintaining the learning opportunities of lower-income students.

Keywords: Education and COVID-19; pandemic and education; remote teaching; learning opportunities; educational policies.

1. Introducción

La pandemia de la COVID-19 impactó considerablemente los sistemas educativos de Iberoamérica, por lo que es previsible que dicho impacto defina no solo el curso de la educación, sino las condiciones sociales, económicas y políticas en esta región durante los años venideros.

De una parte, es posible que las pérdidas de oportunidad educativa resultantes de la pandemia produzcan un retroceso en materia de acceso y calidad, al menos en los países de Latinoamérica. De otra parte, la crisis educativa creada por la pandemia podría animar un ciclo de reformas educativas, que permitan hacer a la educación más incluyente y relevante a las necesidades de un mundo complicado por otros efectos de la pandemia.

La definición de cuál de estos dos cursos seguirán los sistemas educativos de la región, dependerá de las decisiones que tomen los gobiernos y las sociedades de los países en respuesta a la crisis educativa creada por la pandemia. Esta definición requiere un dialogo social sobre la base de conocimiento de los hechos. El propósito de este monográfico es aportar evidencia que apoye dicho dialogo, dicha definición y, ojalá, el mejor de los escenarios para las oportunidades educativas, que es el de priorizar la educación, como parte de los esfuerzos de ‘reconstruir mejor’ luego de la pandemia.

Los artículos que se incluyen en este monográfico son el resultado de varios estudios empíricos realizados en Iberoamérica para conocer de qué forma los diversos arreglos para mantener las oportunidades educativas durante la pandemia fueron percibidos y experimentados por los estudiantes, los profesores y los administradores educativos.

Me complace mucho que, en respuesta a la convocatoria a este número monográfico, recibimos 156 artículos. Esto es, ya de por sí, una señal del interés que la preocupación por el impacto de la pandemia sobre la educación ha generado entre las comunidades de investigación de Iberoamérica.

La altísima calidad de los trabajos presentados hizo necesario dedicar dos números monográficos, en lugar de uno solo como se había previsto originalmente, al tema. Estamos muy agradecidos a los más de cien colegas, en su mayoría profesores e investigadores universitarios, que generosamente dictaminaron los artículos presentados y sobre la base de cuyo juicio pudimos hacer la selección final que se incluye en este número de la revista y en el próximo. En la selección final buscamos, además de seleccionar artículos de alta calidad científica, representar una diversidad de países, así como de aproximaciones metodológicas. Esperamos que, leídos en su conjunto, estos dos monográficos aumenten la comprensión de la forma en que la pandemia está afectando las oportunidades de aprender para diversos grupos de estudiantes en Iberoamérica y con ello proporcionen una base que permita definir opciones para mitigar y revertir las pérdidas educativas que se han producido.

El propósito de este artículo introductorio es situar el estudio de los efectos de la COVID-19 en el contexto de las políticas educativas en Iberoamérica. El foco del artículo está principalmente en los países de América Latina, puesto que en ellos es

en los que previsible el impacto sea más fuerte, debido a la mayor duración de la suspensión de la enseñanza presencial, y a los mayores niveles de pobreza y desigualdad, agravados por la pandemia misma.

La tesis central de este capítulo es que la pandemia inicia la quinta ola de transformación de los sistemas educativos de América Latina, incrementando las brechas de oportunidad educativa entre alumnos de distinta clase social y nacionalidad, y aumentando también con ello la necesidad de mayor relevancia de los sistemas educativos para atender a los desafíos sociales, políticos y económicos de la región, que la pandemia a su vez ha complicado.

Mas allá de las obvias pérdidas de vidas, económicas y educativa creadas por la pandemia, paradójicamente, ella también ha activado un gran potencial de innovación, y tal vez creado una mayor conciencia de la urgencia de atender a brechas educativas generadas por la pandemia. Sobre este potencial y reconocimiento descansa la esperanza de poder revertir lo que de otro modo podría convertirse en la mayor pérdida de oportunidad educativa en la historia de la región.

2. El comienzo de la quinta ola de globalización en educación

En otro texto se ha analizado la evolución de la educación en América Latina como el resultado de las dinámicas que entrelazan actores y esfuerzos locales y globales en cuatro olas de globalización (Reimers, 2021a). Cada una de estas olas se caracteriza por propósitos específicos educativos con relación a quien debería ser educado y para qué. La primera, se inicia con el proceso de colonización; la segunda, se inicia con el surgimiento de repúblicas independientes; la tercera, se inicia con la adopción de la declaración universal de derechos humanos y el reconocimiento de la educación como derecho humano, como parte del orden mundial que sigue a la segunda guerra mundial; y la cuarta, se inicia en los años noventa, como respuesta a la 'década perdida' de los años ochenta y como parte de los procesos de democratización de la región. Es esta última ola de reformas educativas la que constituye el telón de fondo, la línea de base sobre el cual se desarrolla el impacto de la pandemia en los sistemas educativos de la región.

En comparación con el estancamiento educativo que produce la década perdida de los años ochenta, cuando los programas de ajuste económico que se implementaron en los países de la región disminuyeron la prioridad de la educación, la cuarta ola se caracteriza por un decidido apoyo a la educación, parte de esfuerzos de democratización y de búsqueda de una transformación económica en muchos países. Las bases de este nuevo énfasis están recogidas en la publicación del informe *Educación y Conocimiento: bases de la transformación productiva con equidad* de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que prepararon Fernando Fajnzylber y sus colegas (United Nations, 1992). Este documento argumenta que el abandono de la estrategia de sustitución de importaciones en favor de estrategias de liberalización de la economía, así como el regreso al orden democrático en muchos países de la región, requerirían desarrollar las capacidades de la población para competir sobre la base de industrias apoyadas en el conocimiento, con el fin de que permitiesen reducir la desigualdad para garantizar la estabilidad democrática. Como resultado de este nuevo consenso social sobre la importancia de la educación, América Latina comienza

a aumentar la inversión en educación, tanto como porcentaje del gasto público como también como porcentaje del producto bruto, llegando a alcanzar estos indicadores de gasto educativo, antes de la pandemia, los niveles más altos de ninguna región del mundo (Unesco, 2021a).

En este contexto de aumento de la inversión educativa, se incrementa también el gasto focalizado en la educación de los hijos de los pobres, a través de diversos mecanismos de focalización, tales como el Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y la valorización de los profesionales de la Educación en Brasil, una fórmula para asignación del gasto educativo establecida en 2007, con el fin de cerrar brechas en el gasto por alumno entre las diversas municipalidades del país (Unesco, 2021a). En Chile, la Subvención Educativa Preferencial asigna transferencias mayores a las escuelas con mayor número de estudiantes de bajos ingresos, incluyendo una cantidad por alumno de bajos ingresos y otra por porcentaje de alumnos de bajos ingresos (Unesco, 2021a). Finalmente, Latinoamérica diseñó y generalizó el uso de los programas de transferencias condicionadas para apoyar la educación de estudiantes de mayores niveles de pobreza (Reimers, DeShano y Trevino 2006).

En este contexto de creciente compromiso con la educación muchos países de la región impulsaron reformas que elevaron los estándares educativos, aumentando los años de escolaridad obligatoria y los niveles de exigencia del currículum (Reimers, 2020a), mejoraron la formación de profesores, aumentaron la autonomía escolar, y la rendición de cuentas y la gestión, desarrollando por ejemplo sistemas de medición de la calidad educativa.

Como resultado de estas reformas educativas de la cuarta ola de globalización de la región, la educación obligatoria incluye desde entonces la escolaridad a niños y niñas de entre nueve y diez años. Además, el ciclo superior de educación secundaria es obligatorio en 12 de los 19 países de Latinoamérica. Estas reformas aumentaron los niveles de escolaridad de la población, alcanzando asistencia casi universal a la educación primaria y al primer ciclo de la educación secundaria, y reduciendo el número de niños fuera de la escuela de 15 millones en 2000 a 12 millones en 2018 (Unesco, 2021a). Aun cuando los mayores niveles de exclusión actualmente se encuentran en el ciclo superior de la educación secundaria, donde la asistencia a este nivel aumentó del 70% en el año 2000 al 83% en el año 2018 (ibid). Durante este periodo el porcentaje de estudiantes que completaron la educación primaria aumentó del 79% al 95%, en el primer ciclo de educación secundaria del 59% al 81% y en el ciclo superior de educación secundaria del 42% al 63%, lo cual coloca a la región de América Latina por encima de los promedios globales de acceso a esos niveles que son respectivamente 85%, 73% y 49% (ibid).

A pesar de estos avances educativos en la región, existen aún brechas de oportunidades educativas. Uno de cada tres niños entre 4 y 5 años no asiste al pre-escolar, solo cuatro de cada cinco entre los 13 y 17 años asisten a la escuela, y de ellos el 14% están aún cursando la escuela primaria como resultado de la repitencia crónica. Las oportunidades educativas están estratificadas por nivel socioeconómico y por origen étnico. Más de la mitad de los niños pobres que viven en zonas rurales no completan nueve años de instrucción básica. Existen diferencias considerables entre países en el porcentaje de estudiantes que completan la educación secundaria, siendo

más bajas en Guatemala y Nicaragua, que en Argentina, Chile, Colombia o México. Estos contrastes reflejan en parte las diferencias por las condiciones sociales entre los alumnos, considerables en una región con el mayor nivel de desigualdad de ingresos en el mundo, pero también reflejan diferencias en las condiciones de las escuelas a las que asisten estos distintos grupos de estudiantes, en una región donde hay altos niveles de segregación escolar.

A pesar de los avances educativos logrados por las más recientes reformas en la región, la mayoría de las reformas educativas no han logrado aumentar los niveles de aprendizaje de los estudiantes, aun cuando hay que reconocer que dicho aumento tampoco se observa en la mayor parte del mundo. Una de las constataciones que resultan de los estudios de PISA, por ejemplo, es que solo quince de los cuarenta y nueve países que han participado en dichos estudios durante los últimos veinte años han logrado mejoras significativas en los niveles de conocimientos y competencias de sus estudiantes. De estos quince países cuatro son iberoamericanos: Chile, Colombia, Perú y Portugal. Los demás son Albania, Alemania, Estonia, Israel, Jordania, Macao (China), Montenegro, Polonia, Qatar, Rumania y Rusia (OCDE, 2019). De hecho, uno de cada dos latinoamericanos no alcanza los niveles mínimos de competencia lectora a los quince años, según evaluaciones de la OCDE (Unesco, 2021a).

A diferencia de la considerable expansión educativa que produjeron las políticas estatales durante los siglos diecinueve y veinte (el llamado Estado Docente), el progreso del último cuarto de siglo fue el resultado también de la colaboración entre diversos niveles de gobierno y de la sociedad civil, en cierta manera reflejo de la creciente democratización de la región. Alianzas de empresarios por la educación, por ejemplo, en varios países de Latinoamérica, tales como *Empresarios por la educación* en Colombia, *Mexicanos Primero* en México, *Todos Pela Educação* en Brasil, y otras semejantes en otros países, movilizaron a los ciudadanos para demandar más calidad educativa y profesionalización de la educación. Esta mayor participación social, junto con los sistemas de evaluación de la calidad, crearon contrapesos a los riesgos de captura del sistema educativo para servir diversos intereses partidistas de los gobiernos en el poder, de los sindicatos educativos o de otros grupos de interés y en algunos casos contribuyeron a la continuidad de las políticas educativas.

También hubo una considerable expansión en el acceso a la educación superior durante las últimas décadas, en parte como resultado de las demandas del mercado y de una economía abierta a la competencia global, en parte como resultado del mayor número de egresados de secundaria, y en parte como resultado del crecimiento de la clase media y el aumento de las aspiraciones de esta para la educación de sus hijos. El acceso a la educación superior en América Latina aumentó del 20% en el año 2000 al 40% diez años después. Aun cuando este nivel de acceso es aún inferior al nivel de acceso promedio en la OCDE, que es del 67% (OECD, 2015), Latinoamérica ha logrado mayores niveles de acceso a la educación superior que todas las regiones del mundo, excepto América del Norte, Europa Occidental y Europa del Este y Central (Ferreira *et al.*, 2017). Este aumento en el acceso a la educación superior ha beneficiado sobre todo a los estudiantes más pobres. Mientras que en el año 2000, solo el 16% de la matrícula en educación superior procedía del 50% más pobre de la población, esta cifra aumentó al 24% en el año 2012 (*ibid*).

3. Los múltiples desafíos causados por la COVID-19

En marzo de 2020, la región se enfrentó a un nuevo desafío global, el coronavirus (SARS-COV-2), que rápidamente afectaría a múltiples esferas de la vida. El impacto directo del virus, su costo en vidas humanas y su impacto indirecto en la actividad económica, como resultado de las medidas de distanciamiento social que limitaron la capacidad de funcionamiento de las empresas, redujo los ingresos de las familias y la demanda económica. Esto produjo una recesión económica en muchos países. Una encuesta de hogares en diecisiete países de América Latina y el Caribe demuestra que la pandemia de la COVID-19 afectó de manera diferente a los hogares con diferentes niveles de ingresos. El estudio muestra pérdidas de empleo significativas y desiguales con efectos más fuertes entre los hogares de ingresos más bajos. El estudio reveló que el 45% de los encuestados informaron que un miembro de su hogar había perdido su trabajo y que, para los propietarios de una pequeña empresa familiar, el 58% tenía un miembro del hogar que había cerrado su negocio. Estos efectos son considerablemente más pronunciados entre los hogares con ingresos más bajos: casi el 71% informa que un miembro del hogar perdió su trabajo y el 61% que un miembro del hogar cerró su negocio, mientras que solo el 14% informa que un miembro del hogar perdió su trabajo y el 54% reporta que un miembro del hogar cerró sus negocios entre los hogares con ingresos más altos (Bottan, Hoffman y Vera-Cossío, 2020).

Este impacto económico exacerbó las desigualdades en lo que ya era la región más desigual del mundo. La desigualdad social y la vulnerabilidad, así como la infraestructura de salud deficiente, dieron como resultado un impacto desproporcionado de la pandemia en la región, que fue el epicentro –durante la mayor parte de 2020– con seis de los 25 países principales del mundo con más muertes por millón (Banco Mundial, 2020a; 2020b). Como resultado, la economía entró en recesión y el PIB se contrajo en ese año un 6,9%, siendo la mayor contracción que cualquier otra región del mundo (Banco Mundial, 2020a; 2020b). Hasta Junio de 2021, siete de los diez países con más muertes por 100,000 habitantes estaban en Latinoamérica: Perú, Brasil, Colombia, Argentina, México, Chile y Paraguay (Johns Hopkins University, 2021).

Los impactos económicos y sanitarios crearon condiciones de ansiedad prolongada entre los estudiantes, sus familias, los maestros y los administradores, seguramente agravados para aquellos residentes en comunidades donde dichos efectos afectaban a un porcentaje considerable de la población.

Como parte de las medidas de distanciamiento social para contener la velocidad de la propagación de los contagios, los gobiernos ordenaron la suspensión de la instrucción en persona. Tras el cierre completo inicial de las escuelas en la mayoría de los países del mundo, hubo una reapertura parcial de las escuelas, en algunos casos combinada con cierres localizados. Hacia finales de enero de 2021, la Unesco estimó que, globalmente, las escuelas habían cerrado completamente un promedio de 14 semanas, dejando la duración del curso escolar en la escuela en 22 semanas si se incluyen los cierres localizados (Unesco, 2021b). Además, hay una gran variación entre las regiones en la duración de los cierres de escuelas, que van desde las 20 semanas de cierres nacionales completos en América Latina y el Caribe hasta solo 4 semanas en Oceanía y 10 semanas en Europa. Una variación similar ocurre con respecto a

los cierres localizados, de 29 semanas en América Latina y el Caribe a 7 semanas en Oceanía. Para enero de 2021, las escuelas estaban completamente abiertas en 101 países, incluidos la mayoría de los países de América Latina (Unesco, 2021b).

Los gobiernos y las instituciones educativas privadas crearon una variedad de modalidades alternativas para impartir instrucción de forma remota. Dado el acceso limitado a la conectividad a Internet y a los dispositivos en línea, solo el 77% de los jóvenes de 15 años en América Latina tiene Internet en casa, pero solo el 45% de los estudiantes del quintil más pobre lo tiene (Banco Mundial, 2020c), los gobiernos desarrollaron otras alternativas de continuidad educativa, que involucraban el uso de la radio, la televisión, el uso de tecnologías como WhatsApp, y la distribución de libros de texto y de paquetes impresos. La limitada evidencia disponible sobre la eficacia de esos planes de contingencia, hasta la fecha, sugiere que el acceso a estas modalidades alternativas ha reflejado las grandes brechas socioeconómicas que caracterizan a América Latina. Dado que el acceso a las oportunidades para aprender fue mediado, incluso más directamente de lo que normalmente lo es, por apoyos en el hogar, un lugar adecuado para estudiar, el acceso a la conectividad y recursos digitales, la libertad de dedicar tiempo al estudio, el apoyo de padres instruidos... Las ya grandes brechas de oportunidades para aprender que existen entre estudiantes cuando las escuelas sesionan presencialmente, aumentaron. Como resultado de las deficientes oportunidades para continuar aprendiendo de forma remota, muchos estudiantes no lograron aprender, se desvincularon del aprendizaje y otros dejaron de asistir a las actividades que se habían planificado por completo (Reimers, 2021b; Reimers *et al.*, 2021).

Más allá de estos efectos individuales y comunitarios de la pandemia en los estudiantes, los maestros y el personal escolar, la pandemia también afectó a la administración de los sistemas educativos y de las escuelas. Cargados con múltiples demandas nuevas para las que no estaban preparados, y en muchos casos con recursos inadecuados, la capacidad de los líderes y de los administradores de la educación, que también estaban experimentando los factores estresantes descritos anteriormente que enfrentan los estudiantes y maestros, disminuyó considerablemente. Como resultado se redujo la capacidad para atender a las operaciones de rutina y apoyo de las escuelas y de gestionar programas.

En un estudio realizado a finales de abril y principios de mayo de 2020, basado en una encuesta administrada a una muestra de conveniencia de maestros y administradores de la educación en 59 países, encontraron que durante el tiempo que las escuelas estuvieron cerradas, en todos los casos de estos países se habían implementado formas alternativas de afrontar la educación en casa (Reimers y Schleicher, 2020). Para ello, utilizaron una gran variedad de modalidades como la enseñanza en línea, clases remotas impartidas por profesores a los estudiantes regulares, paquetes de instrucción con recursos impresos y programas de televisión educativos. Pero, el mismo estudio reveló graves disparidades en el acceso a la conectividad, a los dispositivos tecnológicos y a las capacidades para usarlos entre estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos. Sin embargo, en conjunto, las estrategias para

la continuidad educativa fueron calificadas favorablemente por maestros y administradores, quienes consideraron que habían brindado oportunidades efectivas para el aprendizaje de los estudiantes.

Este estudio reveló diversos mecanismos para apoyar a los maestros, principalmente brindándoles acceso a recursos, redes de pares dentro de la escuela y en todas las escuelas, y orientación oportuna por parte de los líderes. Una gran variedad de recursos de apoyo se utilizaron para el desarrollo profesional de los maestros, sobre todo a través de las plataformas de aprendizaje en línea, herramientas que permiten a maestros comunicarse con otros maestros, y aulas virtuales (Reimers y Schleicher, 2020).

Hay que reseñar que un número significativo de niños no tuvo acceso a las soluciones en línea proporcionadas, debido a la falta de conectividad, como se muestra en un informe de mayo de 2020 de la Unesco, donde se revela que existen grandes diferencias entre regiones del mundo. En Sub-África subsahariana, el 80% de los niños carecía de Internet en el hogar; esta cifra fue del 49% en Asia Pacífico; 34% en los Estados Árabes y 39% en América Latina, pero fue solo del 20% en Europa del Este y Asia Central y del 14% en Europa Occidental y América del Norte (Giannini, 2020).

Resultados similares fueron obtenidos por un posterior estudio internacional basado en una encuesta administrada a funcionarios de los ministerios de educación, llevada a cabo de forma conjunta por la Unesco, Unicef y el Banco Mundial en dos encuestas realizadas entre mayo y junio de 2020, y entre julio y de octubre de 2020, en 118 países y 149 países, respectivamente. El estudio documentó periodos prolongados de cierres de escuelas con diferencias notables entre países, en cuanto al seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, siendo mucho mayor la duración de la interrupción de educación presencial en los países de ingresos bajos que en los países de ingresos altos.

El estudio también confirmó que la mayoría de los gobiernos crearon sistemas tradicionales de enseñanza para estudiantes y profesores durante el período en que se cerraron las escuelas, a través de diversas modalidades, incluyendo las plataformas en línea, la televisión, la radio y los paquetes didácticos basados en papel. Varios gobiernos además adoptaron medidas específicas para apoyar el acceso a estas plataformas para los estudiantes en desventaja, proveyéndoles de dispositivos tecnológicos o conectividad subvencionada. Dicho estudio mostró que el ofrecimiento de dicho apoyo fue muy superior en países de altos ingresos que en los países de ingresos más bajos (Unesco, Unicef y Banco Mundial, 2020).

Estas encuestas de la Unesco - Unicef - Banco Mundial también revelan diferencias considerables en la duración del periodo de suspensión de clases presenciales por nivel de ingresos del país. Por ejemplo, mientras que a finales de septiembre del 2020 las escuelas en países de ingresos más altos habían cerrado un promedio de 27 días, dicha cifra era de 40 días en el caso de países de ingresos medios y de 68 días en países de ingresos bajos (ibid).

Además, en los primeros meses de la fase de enseñanza remota se hizo evidente que la creación de formas alternativas de impartir instrucción era solo una parte del desafío. Dado que en muchos casos las escuelas ofrecen una gama de

servicios –tales como desayunos o almuerzos, o servicios psicológicos– además de la enseñanza, se hizo necesario encontrar formas alternativas para entregar esos servicios, no sólo para atender necesidades reconocidas antes de la pandemia, sino en respuesta a que la emergencia aumentó rápidamente la pobreza, la inseguridad alimentaria, y los problemas de salud mental, por lo que este tipo de servicios de apoyo se hizo aun más esencial. La Secretaría de Educación del estado de São Paulo, Brasil, por ejemplo, creó un programa de transferencia de efectivo *Merenda en Casa* para reemplazar los programas escolares de comidas diarias (Dellagnelo y Reimers, 2020; São Paulo, 2020).

Además del impacto directo de las crisis económicas y de salud en la participación de los estudiantes, la falta de participación educativa fue también el resultado de la insuficiencia y deficiencia de los esfuerzos del gobierno para mantener la educación a través de medios alternativos, en muchos casos improvisados. En México, por ejemplo, la Secretaría de Educación del Gobierno Federal cerró las escuelas el 23 de marzo de 2020; estos cierres se mantuvieron en vigor durante al menos un año. Cuando comenzó el año académico el 24 de agosto de 2020, el gobierno desplegó una estrategia nacional de continuidad educativa remota a través de la televisión, complementada con el acceso a plataformas digitales como Google y una programación educativa de radio local, con programas de desarrollo profesional docente en la utilización básica de plataformas y en habilidades de TIC para los profesores (Banco Mundial, 2020d; SEP, 2020). El país adoptó una estrategia a través de la televisión como forma de enseñanza remota durante la pandemia ya que solamente el 56,4% de los hogares tienen acceso a Internet, mientras que el 92,5% tiene un televisor, siendo México un país que tiene una larga experiencia con la televisión educativa a nivel de educación secundaria (Ripani y Zucchetti, 2020). Desde marzo de 2020, el contenido de la televisión educativa se entregó a través de *Aprende en Casa I, II, y III* (Aprendizaje en el hogar). Algunos estados mexicanos complementan la estrategia nacional con medidas adicionales, tales como programas de radio y distribución de libros de texto (Banco Mundial, 2020d). También se llegó a las comunidades indígenas en 15 idiomas nativos mediante asociaciones con redes de radio locales (Ripani y Zucchetti, 2020). El Estado de Quintana Roo, por ejemplo, con una gran población maya, produjo y distribuyó guías de trabajo educativo sobre diversos temas escritos en español y en lenguas mayas (SEQ, 2020). La Secretaría de Educación del Estado también creó un canal de YouTube con video-lecciones y un canal de televisión pública, dentro del sistema de Comunicación Social de Quintana Roo, que se dedicó exclusivamente a la distribución de contenido educativo (González, 2020; Hinckley *et al.* 2021).

Si bien la elección de una estrategia basada en la televisión se basa en la accesibilidad casi universal a este medio, y a la larga tradición del Ministerio de Educación produciendo televisión educativa (*Telesecundaria*), una encuesta realizada en junio de 2020 por una agencia del Gobierno mexicano mostró que el 57,3% de los estudiantes no tuvo acceso a la computadora, la televisión, la radio o al teléfono celular durante la emergencia, y que el 52,8% de las estrategias requirieron materiales que los estudiantes no tenían en sus hogares (MEJOREDU, 2020a). En la misma encuesta, el 51,4% de los estudiantes informó que las actividades en línea, en la televisión y en programas de radio eran aburridas (MEJOREDU, 2020a). Los estudiantes refirieron

desafíos de aprendizaje derivados de apoyo limitado o falta de explicaciones por parte de sus profesores, falta de claridad en las actividades que se suponía que debían realizar, retroalimentación limitada sobre el trabajo realizado, falta de conocimiento sobre sus aciertos o errores en las actividades, insuficiente comprensión de lo que estaban haciendo, menos aprendizaje y comprensión, y percepción de no tener los conocimientos necesarios para pasar al siguiente grado. Más de la mitad de los estudiantes (60% en el nivel primario y 44% en el nivel secundario) indican que durante el período de aprendizaje remoto simplemente habían revisado contenidos enseñados previamente (MEJOREDU, 2020a).

El mismo estudio sondeó a los docentes para conocer sus opiniones sobre los factores que impedían la participación de los estudiantes, el 84,6% de los docentes mencionó la falta de acceso a Internet, el 76,3% la falta de dispositivos electrónicos para acceder a las actividades y el 73,3% mencionó recursos económicos limitados (MEJOREDU, 2020a). Los estudiantes, por su parte, reportaron los siguientes factores que los excluyeron: dificultad en el seguimiento de las actividades (“es difícil”, “No entiendo”, “no tengo tiempo”) seguido por el estrés o la frustración, la necesidad de atender las tareas del hogar, obligación de cuidar de otras personas y desmotivación expresada como pereza, cansancio, aburrimiento, pérdida de interés o desánimo. La mitad de los estudiantes refirió que las tareas involucradas en el aprendizaje a distancia les causaban estrés y el 40% tristeza y bajos niveles de motivación (MEJOREDU, 2020a).

4. ¿Que sabemos sobre los efectos de la pandemia en las oportunidades de aprendizaje?

Hasta la fecha son limitados los estudios publicados que examinan el impacto de la pandemia en las oportunidades de aprendizaje. Los que existen, consisten en recopilación y análisis de un número limitado de indicadores educativos como cifras de matrícula, duración del cierre de escuelas, o varios informes sobre el tipo de arreglos alternativos utilizados para sostener la educación de forma no presencial.

Una revisión reciente de la investigación sobre la pérdida de aprendizaje durante la pandemia identificó sólo ocho estudios, todos realizados en países de la OCDE, los cuales experimentaron períodos relativamente breves de cierre de escuelas (Bélgica, los Países Bajos, Suiza, España, Estados Unidos, Australia, y Alemania). Estos estudios confirman la pérdida de aprendizaje en la mayoría de los casos y, en algunos, el aumento de la desigualdad educativa, pero también documentan los efectos heterogéneos de los cierres en el aprendizaje de diversas materias escolares y niveles educativos (Donelly y Patrinos, 2021).

Un reciente estudio comparado sobre los efectos educativos de la COVID-19 muestra resultados muy diferentes dependiendo de las respuestas de los gobiernos, de sus niveles de recursos y de la capacidad institucional, siendo este impacto mayor en países como Brasil, Chile, México o Sudáfrica, que en países como Finlandia, Noruega o Portugal. Este estudio concluye que los principales mediadores del impacto educativo de la pandemia son la clase social del alumno y su país de residencia (Reimers, 2021b).

También ha habido predicciones del posible impacto de la pandemia, consistentes en extrapolaciones basadas en lo que se conoce acerca de la interrupción de la instrucción en otros contextos y épocas (Hallgarten, 2020).

Otro tipo de estimación del probable costo educativo de la pandemia incluye los pronósticos de los costos económicos futuros para las personas y la sociedad. Una simulación del impacto de un año completo de pérdida de aprendizaje lo estimó en una disminución del 7,7% en el PIB (Hanushek y Woessman, 2020). El Banco Mundial estimó el costo de la interrupción de la educación en \$ 10 mil millones de dólares en ganancias perdidas a lo largo del tiempo para la generación actual de estudiantes (Banco Mundial, 2020b).

El Banco Mundial estima que el porcentaje de niños que no pueden leer en el nivel básico aumentará en un 20%, agregando otros 7,6 millones de niños a los que sufren de “pobreza de aprendizaje” (Banco Mundial, 2020b). Las pérdidas de aprendizaje para la región, que afectarán de manera desproporcionada a los estudiantes más pobres, se estiman en un promedio de 1,3 a 1,7 años de escolaridad, lo que representa un costo económico durante la vida de la generación actual de estudiantes de 1,7 mil millones de dólares estadounidenses perdidos en ingresos no percibidos (Banco Mundial, 2020a).

Muchos de los informes hasta la fecha sobre las respuestas educativas a la pandemia y sus resultados son, de hecho, informes de respuestas políticas previstas, que a menudo reflejan las opiniones de las más altas autoridades educativas de un país, una visión algo alejada de las realidades que experimentan profesores y estudiantes y que proporciona información sobre la intención de la política más que sobre su implementación y efecto real de esas políticas. Por ejemplo, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) realizó una encuesta sobre las estrategias para la continuidad de la educación adoptadas por 25 países de América Latina y el Caribe durante la primera fase de la crisis, y concluyó que la mayoría había dependido de la provisión de contenido digital en la web, en portales educativos, junto con el uso de la televisión, la radio, y de materiales impresos, que muy pocos habían integrado estas modalidades de entrega en un sistema de gestión del aprendizaje, y que solo un país había mantenido abiertas las escuelas (Álvarez *et al.*, 2020).

Es fácil anticipar, en base a la información disponible, que es probable que la pandemia deshará gran parte del progreso realizado para cerrar las brechas en el acceso y el aprendizaje en la última década, si no más. Esto bien podría traer a la región otra década perdida para el desarrollo humano, como lo hicieron los programas de ajuste económico de los años ochenta. Si lo hace, las crecientes brechas educativas agravarán otros desafíos sociales, los de pobreza, desigualdad, exclusión, polarización política, desconfianza en el gobierno y las instituciones, violencia social y gobernabilidad democrática. En ese contexto, la urgencia de brindar a todos las oportunidades para adquirir habilidades para convertirse en individuos autónomos y para colaborar con otros en la mejora de sus comunidades, se harán dolorosamente claras.

Una comprensión completa del impacto educativo de la pandemia en los sistemas educativos y en los estudiantes, requerirá un análisis de dicho impacto en tres horizontes temporales: el impacto inmediato, que tiene lugar mientras la pandemia está en curso; las secuelas inmediatas, cuando la epidemia está bajo control, en gran

parte como resultado de que la población ha logrado la inmunidad colectiva después de que la mayoría ha sido inoculada; y las secuelas a medio plazo, una vez que los sistemas educativos, sociedades y las economías recuperen una cierta estabilidad.

Entre los muchos desafíos que enfrentan las escuelas y los sistemas educativos, al depender de estas formas alternativas de continuidad educativa, se encuentra la evaluación de los conocimientos de los estudiantes. Se cancelaron muchas evaluaciones nacionales. La ausencia de información sobre el conocimiento y las habilidades de los estudiantes impidió determinar el alcance de la pérdida de aprendizaje y la implementación de programas de recuperación para abordarla. Otros desafíos surgieron de las habilidades limitadas de los maestros para enseñar a distancia, como se mostró anteriormente.

Si bien, la falta de evaluaciones confiables de la pérdida del aprendizaje hasta la fecha impide estimar el impacto total de la pandemia en la mayoría de los países del mundo, los estudios limitados disponibles documentan impactos profundos, particularmente para los estudiantes desfavorecidos. Un estudio reciente realizado en Bélgica, donde las escuelas estuvieron cerradas durante aproximadamente nueve semanas, muestra pérdidas significativas de aprendizaje en lenguaje y matemáticas (una disminución en los promedios escolares de las puntuaciones de matemáticas de 0,19 desviaciones estándar y de las puntuaciones en lengua holandesa de 0,29 desviaciones estándar en comparación con la cohorte anterior) y un aumento de la desigualdad en los resultados del aprendizaje en un 17% para las matemáticas y un 20% para el idioma holandés, en parte como resultado del aumento de la desigualdad entre las escuelas (un aumento de la desigualdad entre las escuelas del 7% para las matemáticas y del 18% para el holandés). Las pérdidas son mayores para las escuelas con mayor porcentaje de estudiantes desfavorecidos (Maldonado y de Witte, 2020). Una revisión de este y siete estudios empíricos adicionales de la pérdida de aprendizaje, de los cuales uno está centrado en la educación superior, confirman pérdidas también en los Países Bajos, El Reino Unido, Australia, y Alemania, aunque la cantidad de pérdida de aprendizaje es menor que en el estudio en Bélgica. Un estudio en Suiza encuentra que la pérdida de aprendizaje es insignificante y un estudio en España encuentra ganancias de aprendizaje durante la pandemia (Donnelly y Patrinos, 2021). Estos siete de los ocho estudios de la pérdida de aprendizaje se llevaron a cabo en los países donde los sistemas educativos funcionaban relativamente bien, con recursos y en los que el período de cierre de escuelas fue relativamente corto: 9 semanas en Bélgica, 8 semanas en los Países Bajos, 8 semanas en Suiza, 8-10 semanas en Australia, y 8,5 semanas en Alemania (ibid). Los estudios también muestran que, si bien existe una pérdida constante de aprendizaje para los estudiantes de primaria, este no es el caso de los estudiantes de educación secundaria y superior.

Además de las pérdidas en oportunidades educativas que se acaban de describir, puede haber algunos aspectos positivos como resultado de esta calamidad educativa global. La primera es que la interrupción de la escolarización hizo visible la importancia que tienen los docentes y las escuelas para apoyar el aprendizaje, y demostró cuantas otras actividades dependen de la capacidad de las escuelas para desempeñar su función de manera eficaz. Como los maestros tenían que depender de los padres para ayudar a los estudiantes a aprender más de lo habitual en circunstancias normales,

esto puede haber creado valiosas oportunidades para el reconocimiento mutuo entre maestros y padres. Como cada uno de estos grupos conoce ahora mejor lo que hace el otro, tal vez hayan aprendido a colaborar con mayor eficacia. La mayor participación de los padres en la educación de sus hijos también puede haber fortalecido vínculos importantes y desarrollado aún más las habilidades parentales. Para algunos niños, es posible que la libertad de las rutinas y limitantes de las escuelas, y de algunas de las presiones sociales que resultan de la interacción con sus compañeros, puede haber proporcionado la oportunidad de aprender de forma autónoma y de concentrarse más.

La emergencia también hizo visible la importancia de atender el bienestar emocional de los estudiantes y mostró que integrarlo como parte del trabajo de las escuelas no solo es intrínsecamente valioso, sino también parte de una buena educación. Al intentar brindar apoyo emocional a los estudiantes, los maestros también tuvieron que volver a priorizar el plan de estudios, participando en un valioso ejercicio de repensar lo que es realmente importante que los estudiantes aprendan. Frente al desafío de cambiar las prioridades del plan de estudios, algunos países se embarcaron en un proceso de revisión a largo plazo.

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

Si bien hay aún muchas preguntas sin respuesta sobre los efectos de la pandemia para las oportunidades de aprendizaje en Iberoamérica, ello es no solo porque estos no hayan sido suficientemente estudiados, sino porque la pandemia está aún en curso y dichos efectos no han concluido, y porque el impacto de la pandemia dependerá en definitiva de las escogencias que hagan las autoridades educativas, los maestros, los estudiantes y sus familias; en fin, toda la sociedad en general, como respuesta a la interrupción creada por la pandemia. Espero que los estudios presentados en este número monográfico contribuyan al necesario dialogo social para definir dicha respuesta.

Referencias





- Álvarez, H. y otros (2020). La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19, *Documento para Discusión*, N° IDB-DP-00768, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Recuperado de <https://bit.ly/3z4yVS9>.
- Banco Mundial (2020a). *COVID-19 to Add as Many as 150 Million Extreme Poor by 2021*. Recuperado de <https://bit.ly/3clyN71>
- Banco Mundial (2020b). *Simulating the Potential Impacts of the COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A set of Global Estimates*. IBRD-IDA. Recuperado de <https://bit.ly/3cpZyHu>
- Banco Mundial (2020c). *Individuals using the Internet (% of population) - Bangladesh*. Recuperado de <https://bit.ly/2RAoMM4>

- Banco Mundial (2020d). *Education Systems' Response to COVID-19: Brief*. Recuperado de <https://bit.ly/3w22JNm>
- Bottan N, Hoffmann B y Vera-Cossio D (2020). The unequal impact of the coronavirus pandemic: Evidence from seventeen developing countries. *PLoS ONE* 15(10): e0239797. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239797>
- Dellagnelo, L. y Reimers, F. (2020). Brazil: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (São Paulo State Department of Education). *Education continuity stories from the coronavirus crisis*. OECD Education and Skills Today. Recuperado de <https://bit.ly/3gfULJG>
- Donnelly, R. y H. Patrinos (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Covid Economics* 77, 145-153.
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank. Recuperado de <https://bit.ly/3ggdKnA>
- Giannini, S. (2020). *Distance Learning Denied. Over 500 million of the world's children and youth not accessing distance learning alternatives*. Recuperado de <https://bit.ly/3ioXNhq>.
- González, C.J. (2020, September 8). *Mensaje del gobernador Carlos Joaquín a la ciudadanía, en ocasión del 4º Informe de Gobierno, desde el C5 en Cancún*. Gobierno Quintana Roo, Mexico. Recuperado de <https://bit.ly/3iobeOL>
- Hallgarten, J. (2020). *Evidence on Efforts to Mitigate the Negative Educational Impact of Past Disease Outbreaks*. Institute of Development Studies. Reading, UK: Education Development Trust, (Report 793).
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2020). *The Economic Impact of Learning Losses*. Education Working Papers, No. 225. OECD Publishing. Paris. Recuperado de <https://bit.ly/3cnUxIl>
- Hinckley, K., Jaramillo, M., Martínez, D., Sánchez, W y Vázquez, P. (2021). in Reimers, F., U. Amaechi, A. Banerji and M. Wang (Eds.) 2021. *An educational calamity. Learning and teaching during the COVID-19 pandemic* (pp. 191-235). Independently published.
- Johns Hopkins University (2021). *Coronavirus Resources Center*. Recuperado de <https://bit.ly/3vcfzaq>
- Maldonado, J.E. y de Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardized student test outcomes*. KU Leuven. Department of Economics. Discussion paper series DPS20.17. Recuperado de <https://bit.ly/3gkLIY7>
- MEJOREDU (2020a). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19*. Educación básica. Informe Ejecutivo. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3fZNaQE>.
- OECD (2015). *E-Learning in Higher Education in Latin America*, París: Development Center Studies, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264209992-en>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results*. Volume 1 What Students Know and Can. París
- Reimers, F. (Ed.) (2020a). *Audacious Education Purposes*. Cham: Switzerland. Springer. Recuperado de <https://bit.ly/3zeCPb5>
- Reimers, F. (2021a). Education in H. F. Carey (ed.), *Understanding Contemporary Latin America* (Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, 2021), Fifth Edition.
- Reimers, F. (Ed.) (2021b). *Primary and Secondary Education During COVID-19*. Cham, Switzerland: Springer.
- Reimers, F., DeShano, C. y Trevino, E. (2006). *Where is the 'Education' in the Conditional Transfers for Education*. Montreal: Unesco Institute for Statistics. Recuperado de <https://bit.ly/3g4Opht>
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Schooling Disrupted. Schooling Rethought. How the COVID-19 pandemic is changing education*. París: OECD. Recuperado de <https://bit.ly/3zfzWk>
- Reimers, F., Amaechi, U., Banerji, A. y M. Wang (Eds.) (2021). *An educational calamity. Learning and teaching during the COVID-19 pandemic*. Independently published. Recuperado de <https://bit.ly/3ioA8O2>

- Ripani, F. y Zucchetti, A. (2020). *México: Aprende en Casa (Learning at home), Education continuity stories series*. OECD. World Bank Group. HundrED. Global Education Innovation Initiative. Recuperado de <https://bit.ly/3w4LhI3>
- São Paulo (2020). *Merenda em Casa*. São Paulo Governo do Estado. Brazil. Recuoerado de <https://bit.ly/3uXqox7>
- SEP (2020). *Boletín No. 101*. Quintana Roo. Secretaría de Educación Pública, México. Recuperado de <https://bit.ly/3w4RZxw>
- SEQ (2020). *Guías De Experiencias Quintana Roo / Ciclo Escolar 2020-2021*. Edited by Secretaría de Educación de Quintana Roo SEQ. Gobierno Del Estado Quintana Roo
- Unesco (2021a). *Global Education Monitoring Report 2020. Latin America and the Caribbean. Inclusion and Education: All Means All*. París: Unesco.
- Unesco (2021b). *Unesco figures show two thirds of an academic year lost on average worldwide due to COVID-19 school closures*. Recuperado de <https://bit.ly/2TRcqzW>.
- Unesco, Unicef y Banco Mundial (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. Recuperado de <https://bit.ly/2SaUTSY>.
- United Nations (1992). *Education and knowledge: basic pillars of changing production patterns with social equity*. Economic Commission for Latin America. Santiago: Libros de la CEPAL.



Continuidad pedagógica en Pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad

Nora Gluz ^{1,2} , Marcelo David Ochoa ¹ , Verónica Cáceres ^{1,3} , Valeria Martínez del Sel ^{1,2} , Pablo Sisti ¹ 

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), ² Universidad de Buenos Aires (UB), ³ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Resumen. La emergencia sanitaria y la suspensión de las clases presenciales conforman un escenario complejo que en la provincia de Buenos Aires se agrava por sus profundas asimetrías históricas. En este contexto, se presenta un análisis de las condiciones de trabajo docente en la pandemia en la educación secundaria, desarrollando en primer lugar, una caracterización crítica sobre la dimensión socioeconómica y ambiental del territorio bonaerense. En segundo lugar, se analizan las políticas de continuidad pedagógica y la regulación del trabajo docente en una situación de excepcionalidad. Por último, y en vistas a que el sostenimiento de la continuidad pedagógica tuvo lugar en un contexto de clara dilución de las fronteras entre el trabajo docente y la vida doméstica en una profesión altamente feminizada; se señalan las principales tensiones entre las condiciones sociosanitarias, las regulaciones del trabajo docente y las condiciones de género que afectan las dinámicas que articulan el derecho a la educación y los derechos laborales. El análisis es producto de un estudio en curso que propone caracterizar las heterogeneidades territoriales y profundizar su incidencia sobre el trabajo docente a través de fuentes secundarias y de una encuesta y entrevistas en profundidad en cuatro localidades que expresan diferentes condiciones sociosanitarias.

Palabras clave: política educativa; trabajo docente; COVID-19; provincia de Buenos Aires.

Continuidade pedagógica na Pandemia. Um estudo sobre a intensificação do trabalho docente em contextos de desigualdade

Resumo. A emergência sanitária e a suspensão das aulas presenciais compõem um cenário complexo que na província de Buenos Aires é agravado por suas profundas assimetrias históricas. Neste contexto, apresenta-se uma análise das condições de trabalho dos professores do ensino médio na pandemia, desenvolvendo em primeiro lugar uma caracterização crítica da dimensão socioeconômica e ambiental do território bonaerense. Em segundo lugar, analisa as políticas de continuidade pedagógica e a regulamentação do trabalho docente numa situação de excepcionalidade. Finalmente, e tendo em vista que a continuidade do ensino ocorreu num contexto de clara diluição das fronteiras entre o trabalho docente e a vida doméstica numa profissão altamente feminizada, destacam-se as principais tensões entre as condições sociossanitárias, a regulamentação do trabalho docente e as condições de gênero que afetam as dinâmicas que articulam o direito à educação e os direitos trabalhistas. A análise é o produto de um estudo em andamento, que pretende caracterizar as heterogeneidades territoriais e aprofundar sua incidência no trabalho dos professores através de fontes secundárias e uma pesquisa e entrevistas detalhadas em quatro localidades que expressam diferentes condições sociossanitárias.

Palavras-chave: política educacional; trabalho docente; COVID-19; província de Buenos Aires.

Pedagogical continuity in Pandemic. A study on the intensification of teaching work in contexts of inequality

Abstract. The health emergency and the suspension of face-to-face classes make up a complex framework that in the province of Buenos Aires is worsened by its deep historical asymmetries.

Firstly, an analysis of the teaching work conditions in the pandemic in secondary education is presented, developing in the first place, a critical characterization of the socioeconomic and environmental dimension of the Buenos Aires territory. Secondly, the policies of pedagogical continuity and the regulation of teaching work in a situation of exceptionality are analysed. Finally, and because the maintenance of pedagogical continuity took place in a context of clear dilution of the limits between teaching work and domestic life in a highly feminized profession, the main tensions between socio-sanitary conditions, regulations on teaching work and gender conditions are pointed out and this affect the dynamics that articulate the right to education and labour rights. The analysis is the product of an ongoing study that proposes to characterize the territorial heterogeneities and investigate their impact on teaching work through secondary resources and a survey and in-depth interviews in four localities that express different socio-sanitary conditions.

Keywords: educational policy; teaching work; COVID-19; province of Buenos Aires.

1. Introducción

A pocos días del inicio del ciclo lectivo 2020 en la República Argentina, el 11 de marzo de dicho año la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote de la COVID-19 como pandemia. Un día después el Estado nacional argentino amplió la emergencia pública en materia sanitaria y desde el 20 de marzo, mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia 297, dictaminó un “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) que implicó una amplia restricción para la realización de actividades sociales, educativas, laborales y económicas de manera presencial. Esta situación inédita para el sistema educativo en particular se prorrogó mediante sucesivos decretos durante prácticamente todo el ciclo lectivo 2020.

En ese escenario la escolarización, sin dudas, resultó uno de los ámbitos tempranamente afectados por la imposibilidad de sostener la distancia mínima requerida para garantizar las condiciones necesarias para evitar riesgos de contagio entre la comunidad educativa (entre otras medidas), debiendo las jurisdicciones suspender el trabajo escolar presencial y diseñar rápidamente respuestas de continuidad pedagógica a distancia.

En ese sentido el ASPO y las medidas adoptadas expusieron el problema del trabajo pedagógico a distancia en toda su magnitud y complejidad. Por lo cual, esta problemática en particular constituyó una oportunidad para indagar en profundidad el presente, pero también, frente a eventualidades próximas, el futuro de las condiciones de posibilidad garantizar el derecho a la educación en situaciones de no presencialidad.

Los profundos desafíos generados por la pandemia, cuya extensión en el tiempo e intensidad fueron mayores a los previstos, se expresan en las condiciones sociosanitarias de los territorios. Las dinámicas de las familias y la organización social del cuidado se vieron transformadas por la interrupción del cuidado institucionalizado de la infancia a través de las organizaciones escolares y la imposibilidad de acceder a otras redes de cuidado familiar. En el caso de los y las docentes, el acompañamiento escolar en sus respectivas familias se dio en simultáneo a la adecuación del trabajo docente y el sostenimiento del trabajo pedagógico.

Es en este marco donde nos interesó discutir la gestión política de la pandemia en el campo escolar, con foco en el nivel secundario, atendiendo a la heterogeneidad de las condiciones laborales docentes, reconfiguradas frente a la dilución de las fronteras entre trabajo y hogar; lo que significó la superposición de tareas docentes y de cuidado de personas a cargo y de las condiciones sociosanitarias y materiales de vida del hogar y las relativas al ámbito laboral.

Dado que se trata de una profesión altamente feminizada¹; el artículo presenta una reflexión sobre las principales tensiones entre las condiciones sociosanitarias, las regulaciones del trabajo docente y las condiciones de género; que afectan las dinámicas que articulan el derecho a la educación y los derechos laborales en este escenario. El trabajo focaliza la mirada en la Provincia de Buenos Aires, la más poblada del país y donde las asimetrías y vulnerabilidades de la población son una deuda histórica.

¹ Un informe de 2016 elaborado por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación revela que el 73,6% de la fuerza de trabajo ocupada en la enseñanza es femenina: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_ctio_documento_trabajo.pdf

Las reflexiones aquí vertidas son producto del proyecto de investigación “Condiciones y condicionantes del trabajo docente en el nivel secundario en contextos de pandemia. De la presencialidad a la virtualidad obligada”, financiado por el Programa de Articulación y Fortalecimiento Federal de las Capacidades en Ciencia y Tecnología COVID-19 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, específicamente destinado a producir conocimientos sobre áreas estratégicas en el marco de la pandemia.

2. Metodología

El artículo recupera los resultados parciales de una investigación en curso que analiza condiciones del trabajo docente en el contexto de la pandemia y que cuenta con financiamiento específico del Ministerio de Ciencia y Técnica de la Nación. Se trata de una investigación cuali-cuantitativa, que se propuso analizar los procesos de acompañamiento pedagógico en el marco de la suspensión de clases presenciales y el retorno a las aulas a partir del estudio de las condiciones y condicionantes del trabajo docente en contextos de excepcionalidad en el nivel secundario común de la Provincia de Buenos Aires.

Para este artículo, primero se relevaron y analizaron fuentes secundarias sistematizadas en el censo de población hogares y vivienda y en estadísticas propias de la provincia que permiten dar cuenta de la heterogeneidad y vulnerabilidad socio-sanitaria. Para la vulnerabilidad se tomaron 3 indicadores que permitieron relevar, en alguna medida, esta condición: acceso al agua de red, disponibilidad de desagüe cloacal y nivel de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Los 135 municipios fueron clasificados en 4 grupos de acuerdo a dichos indicadores: dentro del Grupo 1 de baja vulnerabilidad, incluye a municipios que muestran una provisión de agua de red superior al 80%, desagüe cloacal de más del 50% y un nivel de NBI inferior al 5% de la población. El Grupo 2 media comprende, cobertura de agua de entre 50% y 80%, desagüe cloacal entre 25% y 50% y nivel de NBI entre 5% y 10%. En el grupo 3 alta vulnerabilidad se incluyen los municipios que tienen un indicador medio o alto en alguno de los indicadores trabajados. Por último, en el Grupo 4 se agrupan a municipios en situación crítica con agua de red inferior al 50%, desagüe cloacal menor al 25% y nivel de NBI por encima del 10% de la población. La unidad de medida utilizada en todos los casos son los hogares. Los datos se basan en el CENSO 2010 del INDEC.

En segundo lugar se recuperaron los resultados de una encuesta autoadministrada, dirigida a docentes del nivel secundario común, que trabajan en cuatro distritos de la provincia de Buenos Aires, que son representativos de la heterogeneidad del territorio bonaerense: el municipio de General Pueyrredón (G1), Baradero (G2), Tigre (G3) y Moreno (G4). El relevamiento se implementó entre octubre y noviembre de 2020, contó con la participación de 1531 docentes, complementa la información producida por organismos públicos y organizaciones sindicales sobre condiciones de trabajo docente, y aporta especificidad local que hasta el momento no se ha producido o desagregado. La encuesta relevó información relacionada a componentes del hogar, características de las viviendas, acceso a dispositivos tecnológicos, conexión a internet, ingresos, trabajo no remunerado, trabajo pedagógico, entre otras.

3. La provincia de Buenos Aires y los desafíos de la gestión de la heterogeneidad en el contexto de la pandemia

Las desigualdades socioeducativas que se observan en el territorio argentino atraviesan con especial atención a la provincia de Buenos Aires, la más extensa del territorio continental argentino (sin considerar la Antártida Argentina e Islas del Atlántico Sur). La población bonaerense representaba el 38,95 % de la población total del país, unos 15.625.084 habitantes radicados en centros urbanos, con proyecciones a 2020 de 17.541.141 habitantes. La provincia gestiona el sistema educativo más "complejo del país y uno de los más vastos de América Latina" (Agoff, Bertranou y Foglia, 2016, p.123). Algunos datos que lo evidencian señalan que concentraba, en 2019, a 20.680 unidades educativas con 5.216.192 de alumnos distribuidos en gestión estatal (3.684.568) y privada (1.531.624), de los cuales 2.205.706 asistían a establecimiento en el interior bonaerense y 3.010.486 en el Conurbano Bonaerense (Dirección de Información y Estadística, 2019).

La provincia se organiza en 135 partidos, que son jurisdicciones político-administrativas de segundo orden y coinciden con los municipios. Se observa la coexistencia de dos regiones geográficas diferenciadas con dinámica demográfica propia: el Gran Buenos Aires (GBA) o conurbano bonaerense, integrado por 24 partidos que rodean a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) que concentra al 63,46% de la población, y por otro, el interior y la capital provincial, conformado por 111 partidos dónde se localiza el resto de la población (INDEC, 2010).

Las dos áreas experimentaron distintos procesos de asentamiento de la población que le imprimen una singularidad propia: por un lado, el interior provincial con pueblos y ciudades cuyo asentamiento data del siglo XIX; y por otro la conurbación, que, junto a la CABA, forma parte de la metrópolis denominada AMBA y que creció de forma notoria al calor de la denominada "Industrialización Sustitutiva de Importaciones". Aunque ambas áreas comparten patrones de asentamiento poblacional y productivo similares a su interior, no son homogéneas, sobre todo en lo que concierne a la disponibilidad de acceso a los servicios básicos, por eso sostenemos que son dos provincias. Asimismo, fue el territorio más afectado por la expansión de la COVID 19.

Los municipios del Interior sin lugar a dudas cuentan con mayor cobertura de los servicios de infraestructura por redes y también mayor cobertura médica provista por las obras sociales en relación a lo que sucede con los municipios del Conurbano (Provincia de Buenos Aires, 2015).

La evolución de los principales indicadores laborales de la provincia (salario real y desocupación) muestran indicios de un proceso de deterioro generalizado que, por el peso específico de Buenos Aires, repercuten a nivel nacional. A partir de 2015 se puso fin a un ciclo de creación de empleo iniciado en 2002, que, con distintas coyunturas, llegó a una tasa de desocupación que se ubicó en un 5,9% a nivel nacional y en 6,7% en la provincia. Entre 2016 y 2018 comienza un ciclo en el que se eleva el nivel de desempleo, que llega al 11,8% en la provincia y a 9,6% a nivel nacional. Estos indicadores, se incrementaron durante 2019 y también en 2020 donde alcanzaron el 13,1% a nivel nacional y el 13,8% dentro de los partidos del Gran Buenos Aires, con una caída de la actividad que se ubicó en 37,6 (INDEC, 2020).

Los indicadores de condiciones de vida que muestra la provincia de Buenos Aires muestran una situación general que es más grave de la que se registra a nivel nacional. En términos de pobreza por ingresos, la provincia de Buenos Aires tiene, para el primer semestre de 2020, un 46,1% de personas en condición de pobreza de los cuales un 13% son indigentes (DPE, 2020) mientras que, a nivel nacional, los indicadores son de 40,9% 10,5% respectivamente (INDEC, 2020). Esta situación expone a situaciones de clara vulnerabilidad a la población y afectan derechos humanos inalienables como la salud, las condiciones de vida, el trabajo y la educación.

Hay una clara desigualdad en la distribución de los ingresos en suelo bonaerense sea per cápita individual como familiar. Durante el primer semestre de 2020 el 40% de la población bonaerense con menores ingresos (aquellos que se ubican en los deciles 1 a 4) se apropian del 14%, y los de mayores ingresos (deciles 9 y 10) del 48%. Esta situación ubicaba a las mujeres en peores condiciones cuando se observa a nivel de la escala individual. Así las mujeres en los deciles 1 a 4 participaban del 24,2% y los varones del 15,8%, lo que se revertía en los mayores deciles donde las mujeres tienen menos participación que los varones, 6,4% y 12,6%. Esta desigualdad también se observaba en los ingresos medios en las mujeres era de \$26.259 y los varones de \$34.979 (DPE, 2020). La desigualdad entre los sexos se extiende también a los valores medios: el ingreso individual promedio femenino es de \$26.259 y el de los varones de \$34.979, marcando una diferencia de \$8.720. Si se observa el componente hogares los de menores ingresos se apropian del 16,5% y los de los deciles más altos del 44,1%.

En síntesis, la información disponible evidencia que la provincia de Buenos Aires enfrenta heterogeneidades estructurales en lo que refiere a distribución de ingresos, de recursos y de condiciones de vida en general entre distintos sectores sociales, pero también se observan intra municipios, en cada una de las regiones; y por género. No menos fue el impacto subjetivo ASPO sobre estas condiciones de base: se intensificaron la preocupación sobre la discontinuidad de los ingresos laborales de los hogares, en especial por el nivel de cuentapropismo, las dificultades para acceder a los alimentos y artículos de limpieza dado la falta de ingresos o problemas de logística en la reposición, entre otras preocupaciones (Maceira *et al.*, 2020).

Con el objetivo de poder dar cuenta de la heterogeneidad que presenta el vasto territorio bonaerense en lo que respecta a las condiciones sociosanitarias de la población directamente vinculadas con las condiciones de cuidado frente a la pandemia, elaboramos una clasificación de los municipios en grupos según su nivel de vulnerabilidad social según se explicita en el apartado metodológico.

En términos generales, la provincia de Buenos Aires tiene la mayor parte de sus municipios comprendidos dentro del Grupo 2: se trata de un total de 91 distritos que representan casi el 67% del total. Si nos basamos en estas referencias, podría parecer que la parte de la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad crítica en la provincia de Buenos Aires es poco significativa en términos relativos, dado que menos del 10% de los distritos se clasifica dentro del Grupo 4. Sin embargo, se trata de municipios muy poblados que superan las 150.000 personas en cada caso. Así, si se suma la población de todos estos partidos (Almirante Brown, Escobar, Ezeiza, José C. Paz, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno y Pilar) se llega a una cifra que supera

los 2.700.000 personas, lo que representa casi el 18% del total de la población de la provincia. La situación de vulnerabilidad crítica tiene así una incidencia considerable en términos absolutos y relativos dentro del territorio provincial: uno de cada 5 hogares se encuentra en condición de vulnerabilidad crítica, especialmente dentro del GBA. Esto implica que una cuarta parte de los distritos que conforman el conurbano bonaerense se encuentra en condición de vulnerabilidad crítica. En términos poblacionales, estos municipios suman un total de más de 2 millones de personas, lo que representa poco más del 23% del total de habitantes del GBA. El grueso de la población bonaerense se caracteriza por lo que podemos considerar como un nivel moderado de vulnerabilidad social. La falta de acceso al agua conforma una deuda pendiente en territorio bonaerense, que más allá de contar con distintos prestadores del servicio está lejos de abastecer a la población, especialmente urbana. En el marco de la pandemia esta situación ha recrudecido las condiciones de vida y sanitarias.

4. Escolarización y trabajo docente: las políticas educativas frente a la pandemia

Las desigualdades estructurales recién reseñadas en la sección anterior, en su mayoría han variado poco a lo largo de la última década y nos posicionan frente a desafíos peculiares en el campo escolar, que además no sólo acompaña esta fragmentación sino que asume su propia dinámica interna en el nivel de educación secundaria en términos de infraestructura, oferta curricular y alcanza al propio cuerpo docente, sus condiciones de vida, su capital cultural, trayectorias laborales y estilos pedagógicos (Poliak, 2009; Birgin y Charovsky, 2013; Gluz y Rodríguez, 2015) e impactan particularmente en algunos territorios, como el Conurbano Bonaerense (Southwell, 2015).

Se trata de un nivel que además, viene transitando diversas reformas que desde los '90 que han dislocado su identidad, incorporando y redefiniendo los saberes docentes por el cambio de estructura primero, luego por los cambios curriculares, que si bien se llevaron adelante sin vulnerar derechos laborales adquiridos, ha significado en algunos casos una compleja articulación entre perfiles docentes y asignaturas (Gluz y Rodríguez, 2015).

El tipo de inserción laboral, que está mayormente organizado en torno a horas-módulo frente a curso -salvo algunas experiencias piloto-, así como la carga horaria de las asignaturas, deriva en algunos casos en la multiplicación de instituciones de trabajo; y en todos los casos, en la diversidad de cursos y, por ende, en una importante cantidad de estudiantes a cargo. Esta situación se constituye sin dudas en un desafío para el desarrollo de estrategias de continuidad pedagógica enmarcadas en las recomendaciones del "sostenimiento del lazo" que surgieron tanto desde la cartera educativa nacional como provincial y agrega a la heterogeneidad común a otros niveles, la vinculada a las modalidades, ciclos formativos y áreas disciplinares; así como la variabilidad de cursos a cargo de cada docente.

Estas condiciones de trabajo docente (Martínez, 1999) han sido dislocadas en el contexto de la pandemia, por su incidencia en la toma de decisiones sobre enseñanza y sostén del vínculo con las y los estudiantes en el marco de la continuidad pedagógica; y por sus efectos sobre el malestar docente (Martínez, Collazo y Liss, 2009). Por un

lado, las regulaciones existentes resultaron inadecuadas frente a la excepcionalidad, lo que requirió la reorganización del andamiaje normativo; para atender centralmente a una dimensión que ha sido especialmente alterada por la suspensión de las clases presenciales que constituyen los escenarios para hacer referencia al contexto espacio-temporal de la representación, pero también a las significaciones subjetivas con que se dota ese contexto (Martínez, 1999). Estos escenarios ligados a la gramática de la escolaridad, a los mecanismos de control institucional y a las culturas escolares que allí se construyen, se articulan con las desigualdades en los territorios, que se profundizan incluso al interior de los barrios y que constituyen un factor ineludible de diferenciación del trabajo docente, de los desafíos que afrontan frente a escuelas que portan distintos proyectos sociales y culturales y atienden poblaciones atravesadas por problemáticas específicas. Estos desafíos se intensifican en el contexto de la pandemia respecto a variables como la conectividad, las condiciones sociales, materiales y culturales del hogar para construir soportes para la continuidad pedagógica y la heterogeneidad de condiciones sociosanitarias críticas para garantizar el cuidado.

En este marco, las políticas educativas gestionaron la pandemia en lo que podrían diferenciarse como tres etapas. Una primera etapa donde las decisiones se concentraron en medidas preventivas que fueron previas al dictamen del ASPO, que tuvieron el propósito fundamental de evitar la propagación del virus. En este momento inicial, que tuvo lugar cuando empezaron a registrarse los primeros contagios y en el que comenzaba a preverse un escenario que anticipaba la posibilidad del ASPO (y que continuó en las primeras semanas de la implementación del mismo), las medidas tuvieron un carácter centralmente sanitario en relación a la necesidad de brindar respuestas urgentes para la problemática que se acercaba. Tanto desde el gobierno nacional como desde el gobierno bonaerense se implementaron políticas y mecanismos organizativos para reglamentar la utilización de licencias extraordinarias por parte de aquellas personas que regresaron de un viaje por países con circulación comunitaria del virus, así como determinar el cierre de aquellas instituciones educativas en las que se confirmara un caso positivo.

El 15 de marzo el gobierno nacional determinó la suspensión de clases presenciales por quince días corridos a partir del 16 de marzo de 2020 y fue refrendada por la Provincia de Buenos Aires mediante la Resolución 554 de la DGCyE de igual fecha. A partir de esta norma aparecen en escena dos dimensiones que vertebrarán la segunda etapa y que tienen implicancias directas sobre el trabajo docente: el sostenimiento de la continuidad pedagógica y la atención a la vulnerabilidad: “durante el plazo que dure la suspensión de asistencia de estudiantes, el personal docente, no docente y directivo concurrirá normalmente a los efectos de mantener el desarrollo habitual de las actividades administrativas, la coordinación de los servicios sociales y las actividades pedagógicas que se programen para el presente período de excepcionalidad”. Se insta entonces a la conducción de los establecimientos educativos a que organicen la disponibilidad y los perfiles del personal docente y auxiliar que cumple actividades presenciales en los establecimientos educativos a fin de asegurar fundamentalmente la plena implementación del programa de continuidad pedagógica y la prestación del Servicio Alimentario Escolar (SAE). Ello implicó adicionalmente reglamentar nuevas licencias para personas incluidas en las categorías de riesgo -mayores de 60 años,

embarazadas, enfermedades crónicas, entre otras- como también para trabajadorxs con menores a cargo, al tiempo que estableció la continuidad del SAE bajo la modalidad de bolsones de emergencia, por lo que reguló la apertura de forma quincenal de las instituciones que brindaron este soporte alimentario, lo cual supuso para las instituciones una reorganización del cuerpo docente para cumplir con esta tarea.²

El dictamen del ASPO inicia la segunda etapa, cambia el foco al concentrarse prioritariamente en las alternativas para el sostenimiento de la continuidad pedagógica en el contexto de la suspensión de las clases presenciales, lo que implicó desplegar una serie de propuestas inéditas que alteraron radicalmente el trabajo docente. En esta etapa las políticas públicas se van a estructurar en torno a los dos ejes fundamentales que mencionamos anteriormente: el sostenimiento de la continuidad pedagógica y la atención a la vulnerabilidad. Este segundo momento se caracterizó por un fuerte dinamismo propio también del desarrollo de la pandemia, el hecho de que la continuidad del ASPO fuera prorrogada por el gobierno nacional quincenalmente, tuvo implicaciones para todas las decisiones en materia educativa tanto para el gobierno nacional como provincial. En este sentido, fueron surgiendo una serie de problemáticas en la medida que se extendía el aislamiento, y que exigieron nuevas respuestas desde las gestiones.

Respecto al sostenimiento de la continuidad pedagógica, tanto desde el gobierno nacional como el provincial el acento estuvo puesto inicialmente en el acceso a los contenidos educativos. Entre las medidas más relevantes cabe mencionar el lanzamiento de los portales Seguimos educando³ y Continuemos estudiando⁴ que tuvieron el propósito de garantizar el acceso a recursos y actividades educativas para todas/os las y los docentes de todos los niveles⁵. Del mismo modo, en el marco de ambos programas se editaron y distribuyeron una serie de cuadernillos que fueron llegando a las escuelas en tiempos distintos, priorizando en un primer momento las asignaturas troncales de la secundaria y luego se fueron incorporando el resto de las materias en tanto continuaba el ASPO. Ambas gestiones evidenciaron de este modo una rápida respuesta en términos de construir soportes para el trabajo pedagógico: Seguimos Educando fue lanzado el 16 de marzo, y Continuemos estudiando el 19 de marzo. La Provincia de Buenos Aires a su vez, también generó una política de apoyo técnico-pedagógico a las/os docentes con la facilitación de aulas virtuales disponibles para el encuentro con estudiantes y el dictado de clases a requerimiento de docentes, como también la asistencia y apoyo técnico a equipos de conducción y equipos docentes desde los CIIES con espacios de formación permanente y acompañamiento para el uso de herramientas educativas en el marco de la virtualidad.

² Es importante señalar que a partir de la Res. 657 (22 de marzo), las tareas de continuidad pedagógica quedan exceptuadas del ASPO y, por otro lado, que es recién a partir del 29 de octubre que se encuadran las tareas docentes en contexto de no presencialidad como resultado de las negociaciones de la Mesa Técnica Paritaria de Condiciones Laborales. En el pliego de reconocimientos de derechos laborales, las tareas de cuidado (menores a cargo) no aparecen como parte de los principales acuerdos paritarios.

³ El Programa fue creado conjuntamente entre el Ministerio de Educación de la Nación, Educar S.A. y Contenidos Públicos S.A., incluye también la producción y emisión de la programación audiovisual a través de las señales dependientes de la órbita de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública: Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Encuentro, Paka Paka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar.

⁴ El portal Continuemos Estudiando fue desarrollado por los equipos de Tecnología Educativa de la DGCyE.

⁵ Ambos portales son de navegación gratuita.

Frente a la inesperada extensión del ASPO, las preocupaciones en torno a la continuidad pedagógica fueron virando hacia la posibilidad de dar respuestas más definitivas vinculadas por un lado al sostenimiento del vínculo pedagógico y por el otro, la problemática de la reorganización de los contenidos y la evaluación y acreditación.

Respecto al primero de los ejes mencionados, la atención a la vulnerabilidad cobró mayor dimensión en esta segunda etapa. Si bien en un inicio estuvo concentrada en garantizar la continuidad del SAE en diversas formas (comedores y entrega de bolsones de comida) y el acceso a través de las distintas medidas vinculadas a la gratuidad de portales web, entrega de netbooks, materiales impresos, etc., de los que ya hemos hecho referencia, la provincia de Buenos Aires tomó una serie de medidas en relación a brindar “algunas orientaciones para el sostenimiento del vínculo pedagógico, como reconocer los tiempos heterogéneos de aprendizaje y el significado de la escuela en la conformación de un colectivo, especialmente en el ASPO” y “la importancia de seguir profundizando los vínculos pedagógicos con los y las estudiantes, sosteniendo una mirada de cuidado”.

La creación de los Equipos Focales Territoriales Educativos para la Emergencia (EFTEE) también apuntó a la atención de las trayectorias. A partir de este dispositivo se instrumenta administrativamente la convocatoria de las/los docentes que integren Equipos de Orientación Escolar o que ocupen algún puesto de trabajo docente en los Centros Educativos Complementarios y se detalla el procedimiento de selección de los cargos para la conformación de dichos equipos. Los mismos, son entendidos como una medida extraordinaria del contexto, y señalan una función específica del trabajo docente abocada al sostenimiento de vínculos pedagógicos en el marco del ASPO y a la atención de situaciones conflictivas. Estas normas señalan la necesidad de que las/los docentes presten atención a las trayectorias reales aún con más cuidado que en el trabajo presencial, y ponen el acento en la evaluación en relación con el fortalecimiento de las decisiones pedagógicas y didácticas adoptadas para mejorar esas trayectorias. Resulta importante señalar que todas estas políticas conllevan de una resignificación del trabajo docente en esta coyuntura, que apuesta al trabajo interdisciplinario con fuerte anclaje territorial considerando las heterogeneidades de la provincia.

El 15 de mayo el Consejo Federal de Educación (CFE), aprobó las “Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica” que indicaba que ningún alumno del país será calificado mientras las clases presenciales se encuentren suspendidas, la priorización y reorganización de los contenidos, y establece que la acreditación del nivel podría tener lugar entre finales de 2020 y la primera mitad de marzo de 2021. La provincia de Buenos Aires en línea con la misma aprueba los lineamientos de Evaluación, Acreditación y Promoción donde además explicita la necesidad de prever un abordaje específico para acompañar las trayectorias educativas interniveles y de los tramos de inicio y finalización de los niveles de enseñanza, además de anticipar la elaboración de material de trabajo y orientación para docentes.

Las decisiones en materia de reorganización de la enseñanza surgieron también ante las redefiniciones en el calendario escolar debido a la expansión del ASPO. El CFE resuelve avanzar en la reorganización curricular a través de la llamada Priorización de contenidos entendida como “(...) un proceso de reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos en normativas curriculares vigentes en las jurisdic-

ciones, para los ciclos, niveles y modalidades de la educación obligatoria”, dejando en manos de las jurisdicciones la implementación de la misma. En esta normativa, se explicita que esta organización de la enseñanza deberá considerar “el diseño de las acciones que se definan para el avance progresivo de presencialidad -integración pedagógica de tiempos de presencialidad y de no presencialidad-, mediante la explicitación de los itinerarios de enlace entre ambas formas de escolarización”, cuestión que se retomará en la tercera etapa.

En paralelo, una acción de relevancia desplegada por la provincia se vinculó a la garantía de los ingresos salariales docentes. Dada la suspensión de los actos públicos presenciales y la consecuente falta de cobertura de cargos en la Provincia de Buenos Aires, se crea el Programa PIEDAS (Programa de Incorporación Especial de Docentes y Auxiliares Suplentes), destinado a trabajadores y trabajadoras docentes y a auxiliares enmarcados/as en regímenes de suplencias, que no hubieran podido acceder a cargos por la imposibilidad de realizar actos públicos. De esta forma se cubrieron los cargos en las instituciones escolares para realizar las actividades extraordinarias exigidas por la emergencia sanitaria, al tiempo que se dio respuesta a los reclamos por continuidad laboral de los y las docentes de toda la Provincia. Recién el día 11 de agosto a través del Decreto 690 de la Gobernación de la Provincia, se aprueban y anuncian los Actos Públicos Digitales para la adaptación de la publicación de las vacantes, la inscripción, notificación y toma de posesión de los cargos docentes a través de medios tecnológicos, para evitar aglomeraciones de más de diez personas en lugares cerrados

La tercera etapa tendrá como foco el retorno a la presencialidad y la revinculación con estudiantes sin continuidad pedagógica. Hacia los meses de junio y principios de julio se inició la discusión sobre la vuelta a la presencialidad. Al respecto, el 2 de julio el CFE hace público el Protocolo Marco y Lineamientos Federales para el Retorno a Clases Presenciales en la Educación Obligatoria y en los Institutos Superiores. Y unos meses después, el 01 de septiembre, lanza el Programa ACOMPAÑAR: Puentes de Igualdad cuyo principal objetivo es “promover y facilitar la reanudación de trayectorias escolares y educativas cuya interrupción ha sido potenciada por la pandemia y su secuela de desigualdades”, previendo la articulación con cada jurisdicción provincial.

En torno a la revinculación, la provincia lanza el Programa “Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación” (ATR) como estrategia para la revinculación y acompañamiento pedagógico de las y los estudiantes que hayan visto vulneradas sus trayectorias educativas con el consecuente impacto que ello genera en el proceso de continuidad pedagógica. El programa propone un dispositivo de visitas domiciliarias, acompañamiento y acciones de revinculación con la escolaridad obligatoria de las/los estudiantes que hayan discontinuado su contacto con los establecimientos. Convoa a estudiantes avanzados de carreras docentes y docentes suplentes (a partir del desarrollo de experiencias de prácticas de enseñanza contextualizadas) para el despliegue de estas tareas. En el caso de aquellos/las docentes en formación, se despliegan apoyos institucionales para la tarea por parte de docentes de los Institutos de Formación Docente.

La cuestión sociosanitaria tendrá una relevancia específica en la Provincia para el regreso progresivo a las clases presenciales en los distritos evaluados de “bajo riesgo epidemiológico”. El “regreso seguro a las aulas” a partir del 26 de octubre se distingue del protocolo nacional aprobado en el CFE, por una minuciosa regulación en términos sociosanitarios. El protocolo señala que las escuelas deben “disponer de agua para la limpieza y de agua potable para consumo humano, así como deberán contar con la infraestructura sanitaria adecuada”, una cuestión difícil de cumplir en una jurisdicción de deudas históricas en esta cuestión tal como se mencionó anteriormente. Asimismo, la distancia mínima requerida entre personas será más compleja de cumplir en los territorios de mayor hacinamiento donde la matrícula es más elevada, lo que dificultará la vuelta a clases en territorios de alta vulnerabilidad, situación que el programa ATR puede atenuar, pero no sortear (además de requerir su continuidad para el ciclo lectivo 2021). Es de destacar el reconocimiento de las dificultades para el trabajo colectivo docente, y la estipulación en función de ello de destinar antes del inicio, de “dos semanas a la planificación de la continuidad pedagógica según los contenidos curriculares priorizados por cada nivel y modalidad; a la organización de la enseñanza en formatos bimodales (clases presenciales y no presenciales) de aceleración, pluriaño, entre otros, y al desarrollo de espacios institucionales de formación y sistematización de lo trabajado; así como también a la capacitación de equipos de dirección, docentes y auxiliares en medidas de bioseguridad obligatorias para las escuelas y las y los estudiantes”

5. Profesoras, madres y jefas de hogar. Las políticas públicas educativas frente a las cuestiones de género

La pandemia encontró al cuerpo docente en una situación específica que puede definirse tanto en términos de ventajas, como de desventajas. Por un lado, se trata de una población que, como otros trabajadores formales, por el carácter protegido de su inserción laboral no se vieron comprometidos sus ingresos (Birgin, 1999) que a diferencia de la desprotección que afecta a la población en contextos de crisis (Kessler y Assusa, 2020), sostuvieron ingresos y redes. Pero, por otro lado, se vieron sometidos a la reconfiguración de su trabajo sin contar con experiencias, sin los recursos materiales para sostenerlo en el hogar, sin recursos pedagógicos extendidos para el nuevo formato y con nuevas y mayores demandas para la transmisión. A ello se suma la especificidad del trabajo docente en el nivel secundario y la condición altamente feminizada del profesorado que configuró desafíos significativos para el sostenimiento de la continuidad pedagógica.

Las políticas adoptadas se dirigieron a la totalidad de las y los docentes, sin gran consideración excepto al inicio, y no de forma generalizada, donde se asignaron licencias a docentes con personas a cargo. La pandemia ha agravado las desigualdades de género por el incremento de la pobreza, el desempleo y la mayor sobrecarga de trabajo doméstico y de cuidados no remunerado. Cabe recordar que el cuidado es provisto por la familia, el Estado, el mercado y la comunidad (Razavi, 2007). No obstante, el trabajo no remunerado al interior de los hogares y en especial, el cuidado en la primera infancia es la fuente central del cuidado asumido, centralmente por mujeres (Rodríguez, 2010). Esto último cobró vital importancia en tanto las decisiones incidieron en la organización social del cuidado, ya que se suspendieron las

clases presenciales en escuelas y centros de primera infancia, en simultáneo con la imposibilidad de organizar el cuidado con trabajo doméstico remunerado y las redes familiares no convivientes (Arza, 2020). En ese contexto complejo la organización del cuidado de niños, niñas y adolescentes, así como adultos mayores y otras personas con problemas de salud en los hogares tuvieron que combinarse con el desarrollo del trabajo docente.

Las condiciones y los condicionantes para sostener la continuidad pedagógica pone de relieve importantes brechas vinculadas a las condiciones de género, a la desigual responsabilidad frente a las tareas de cuidado y de trabajo doméstico y el modo como ello afecta la disponibilidad de tiempo para la actividad de enseñanza. Los primeros relevamientos dieron cuenta tempranamente de estas dificultades. En la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica⁶ en la que se analizan las dificultades de los y las docentes para desarrollar su trabajo, si bien las dificultades de conectividad y tecnologías de comunicación son las razones principales de esta dimensión, también se menciona que un poco más del tercio de los y las docentes declaran tener problemas para compatibilizar las tareas pedagógicas con las tareas de cuidado (36%). dicho porcentaje, además ascienden considerablemente en el caso de los y las docentes de secundaria, donde asciende al 41,5% de las y los encuestados (SEIE-ME, 2020, p. 13). Informaciones similares relevan las encuestas desarrolladas por los sindicatos docentes.

En el caso de la encuesta de CTERA, Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19, vale la pena resaltar que el 84% de los 15.634 docentes de las 24 provincias que participaron son mujeres, y en el 65% de los hogares los y las docentes conviven con niños/as y adolescentes que tienen a su cargo. De acuerdo al procesamiento por géneros que realiza CTERA sobre este punto, es posible afirmar que, “para las mujeres (86%) la convivencia con las tareas domésticas y familiares está resultando más problemática que para los varones (79%)” (CTERA, 2020, p. 26). Adicionalmente, se plantea que “mientras que el 32% de las mujeres con niñas/os adolescentes a cargo no convive con otra persona adulta con quien comparta las tareas de cuidado, sólo el 15% de los varones con niñas/os adolescentes a cargo se encuentra en esa situación.” (CTERA, 2020, p. 25). En relación a las tareas de cuidados de adultos mayores o de personas que forman parte de grupos de riesgo, el 65% declara tener responsabilidades de cuidados directos, con más peso en las mujeres (66% frente al 59% en los varones) (CTERA, 2020, p. 27). Por otro lado, y a diferencia del informe ministerial, la “convivencia del trabajo con las tareas y demandas domésticas y familiares” se consigna como la segunda problemática laboral en contexto de emergencia sanitaria en relación con las otras problemáticas indicadas (conectividad, contactos con estudiantes e insuficiencia del salario). En sintonía con esta información, el relevamiento desarrollado específicamente en la Provincia de Buenos Aires por el SUTIBA, Encuesta Provincial de Trabajo Docente en Contexto de Aislamiento Obligatorio⁷ da cuenta de la “Carga de trabajo de cuidado de otras

⁶ Encuesta desarrollada por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. La misma se implementó en junio 2020 e incluye relevamientos de hogares, equipos directivos y docentes. Participaron más de 21 mil docentes de todo el país.

⁷ La encuesta se desarrolló durante la segunda quincena de mayo de 2020 y participaron 5038 docentes de toda la provincia de Buenos Aires. Se presupone que los/las encuestados/as pertenecen a instituciones de gestión estatal, aunque no se aclara en el informe correspondiente.

personas en el hogar", de los que se desprende que entre casi el 50 y el 60% de los y las docentes comparten las tareas de cuidado con otra persona adulta. El primer informe no presenta datos desagregados por género que permitan profundizar en la distribución de estas tareas. Aunque no sólo se ven condicionadas/os en su trabajo por el peso de las tareas de cuidado. Adicionalmente, las condiciones del hogar no siempre resultan propias. Según el relevamiento del SUTIBA, sólo el 34% de los y la docentes encuestados/as cuenta con un espacio tranquilo para trabajar dentro de su hogar de manera permanente. Esta última dimensión cambia drásticamente entre aquellos docentes que cuentan con niños/as y/o adolescentes en el hogar. Mientras que en aquellos hogares en los que los/las docentes no conviven con niños/as y/o adolescente el porcentaje de espacios tranquilos de trabajo de manera permanente asciende a 56,9%, en los hogares que sí cuentan con ellos, desciende prácticamente a la mitad (23,6%).

En diversos grados de especificidad, estos relevamientos muestran que las tareas de cuidado y el trabajo doméstico aparecen como problemáticas que afectan considerablemente el desarrollo de las tareas de enseñanza, y que dichas tareas afectan mayormente a las mujeres.

Considerando esta problemática, los primeros datos de la investigación relevados a través de una encuesta en cuatro distritos a profesores/as sólo de nivel secundario estatal presenta tendencias acordes a las nacionales y provinciales, como la presencia en un 52% de hogares con menores a cargo y la participación mayoritaria, en términos absolutos, de las mujeres con familiares a cargo en el 51,3% del total de encuestados/as. La distribución por géneros de las tareas de cuidado, arroja que las mujeres asumen en una proporción mayor este trabajo (65,4%) que los varones (60%) que participaron de la encuesta. Asimismo, durante el ASPO para el 46% de las mujeres aumentó la carga horaria de tareas de cuidado, con un impacto algo menor en los varones donde fue del 42%. Es de destacar, no obstante, que estos aumentos suceden frente a puntos de partida asimétricos: mientras anteriormente al ASPO los varones destinan mayormente entre 1-2 horas (52%) y entre 3 y 5 (34%); las mujeres dedicaban más tiempo en el rango de mayor cantidad de horas (33 y 51% respectivamente)

Una dinámica similar sucede en relación al aumento de horas de trabajo doméstico a partir del ASPO en aquellas/os docentes que tienen personas a cargo, que asciende entre el 42% (varones) y el 45 % (mujeres) según género para el total de la muestra. Complementariamente, si bien el procesamiento general de la cantidad de horas de estas tareas, da cuenta que para el 40% de ambos géneros aumentaron las horas de trabajo doméstico, el porcentaje de los casos en que se mantuvo la misma dedicación de horas expresa diferencias importantes por género. Así, mientras para las mujeres representa un 36%, para los varones es de un 46%, por lo cual se infiere que estos últimos vieron menos alterada su dedicación a este tipo de tareas durante el ASPO.

Es posible sostener que el trabajo para las mujeres se intensifica en múltiples sentidos: por las demandas de trabajo docente, por las demandas de tareas de cuidado, por el acompañamiento a la escolarización de sus propios hijos y por el incremento del trabajo doméstico no remunerado. Esto se acentúa en los territorios de mayor vulnerabilidad (los grupos 3 y 4 tienen al 52 y 54% de las mujeres con personas a cargo,

lo que se reduce al 45% en el grupo 1 de vulnerabilidad) y en territorios de mayor ruralidad. De este modo se evidencian más tareas, extendiendo la jornada escolar a la vez que un deterioro de las condiciones de ejercicio de las tareas de enseñar y una mayor necesidad de formación que va en detrimento del tiempo disponible para ello (Hargreaves, 1998).

Finalmente, 26,6% de los docentes indica que ha incrementado el nivel de conflictividad entre miembros del hogar durante el ASPO, lo que en un contexto donde además la violencia sobre las mujeres ha alcanzado niveles significativos, amerita un análisis de mayor profundización en el desarrollo de la investigación.

6. A modo de cierre: tensiones entre condiciones sociosanitarias, condiciones de trabajo docente y políticas de cuidado en el territorio bonaerense

El sistema educativo bonaerense ha mostrado una importante capacidad de adaptación a los cambios en tiempos récord, desmitificando cualquier supuesto respecto de las estructuras anquilosadas incapaces de adaptación a las circunstancias.

Ahora bien, estas vertiginosas transformaciones hacen necesario integrar a las dimensiones históricamente consideradas para el estudio de la estructura del puesto de trabajo docente, a aquellas condiciones vinculadas al género y al cuidado de los otrxs, las condiciones materiales de los hogares, la articulación con otras tareas extrapedagógicas asignadas por las instituciones relacionadas con la pandemia; como así también la diversidad de desafíos que ello supone en la heterogeneidad del territorio bonaerense.

Si bien aún no contamos con información suficiente respecto de lo que la heterogeneidad territorial significa en términos de desafíos para el trabajo pedagógico a distancia y la vuelta a clases; la expansión de la enfermedad en barrios populares brinda una anticipación de lo que el retorno a clases deberá considerar, así como la especificidad de los protocolos a los que habrá que atender frente a las condiciones sociosanitarias más críticas de barrios y de escuelas que aún no cuentan con agua de red o cloacas. Esto resulta central en este contexto de emergencia sanitaria donde el "cuidado" depende centralmente de dichas condiciones. También es insoslayable el modo como se ha evidenciado que las escuelas son parte de las políticas sociales de cuidado de infancias y adolescencias (centralmente a partir del SAE) y que la desigualdad en ese cuidado viola los derechos consagrados contra la discriminación de cualquier tipo frente a la educación.

De acuerdo con los datos producidos y relevados, es indudable que las mujeres desempeñaron como profesoras y como cuidadoras en sus hogares un lugar central, absorbiendo en gran medida la ausencia de políticas públicas de cuidado de menores en la pandemia, así como el acompañamiento a la escolarización en el hogar.

Esta "ceguera de género" en la política de continuidad pedagógica no tuvo correlato en otras dimensiones del cuidado, como la continuidad alimentaria que rápidamente se reestructuró para dar respuesta a la cuestión tal como ya se mencionó.

En este sentido, es importante seguir observando las tensiones entre las condiciones sociosanitarias, la feminización de la docencia y de las tareas de cuidado de modo que permitan profundizar en una agenda abierta ya en nuestro país como lo es la distribución del cuidado y la responsabilidad pública y no individual frente al mismo. Aún queda mucho que recorrer y un próximo y complejo escenario de intermitencia en la vuelta a clases requerirá articular estas cuestiones para garantizar los derechos de todas y todos por parte del Estado.

Bibliografía

- Agoff, S., Bertranou, J. y Foglia, C. (2016). Instituciones, política y burocracia en la formulación e implementación de políticas educativas en la provincia de Buenos Aires. En Bertranou, Isuani y Pereyra (editores.). *¿Unidad en la diversidad? Estudios sobre políticas públicas en la provincia de Buenos Aires*. (pp. 271-312). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Arza, C. (2020). Familias, cuidado y desigualdad. En *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19. La experiencia en la Argentina*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/153), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Assusa, G. y Kessler, G. (2020). Reactivación de desigualdades y vulneración de derechos en tiempos de pandemia. En Bohoslavsky, J. P. (Ed.), *Covid-19 y derechos humanos. La pandemia de la desigualdad*. (pp. 93-107). Buenos Aires: Biblos.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*, Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, 39, 33-48, Bogotá: Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- CTERA (2020). *Encuesta Nacional Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19, Informe Final*. Septiembre 2020. Recuperado de <https://bit.ly/3fwdEYs>
- Dirección de Información y Estadística (2019). *El Estado de la escuela. Datos e indicadores 2019*. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://bit.ly/3p0fYvm>
- Dirección Provincial de Estadística. (2020). *Distribución del ingreso. Total seis aglomerados. Primer trimestre 2020*. Ministerio de Hacienda y Finanzas. Recuperado de <https://bit.ly/3utOFun>
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2015). Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en el *III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina*, 2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada, Argentina.
- Heargreaves A. (1998). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*. Madrid: Morata
- INDEC (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010*. Argentina: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas.
- INDEC (2020). *Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos*. Ministerio de economía, Argentina.
- Maceira, V., Ariovich, A., Crojethovic, M, Jiménez, C. y Founier, M. (2020). *El Conurbano en la cuarentena: Condiciones de vida y estrategias de los hogares. "Prevención y monitoreo del COVID-19 en municipios del Conurbano Bonaerense desde una perspectiva multidimensional"*. Proyecto de investigación apoyado por la Agencia I+D+i. Universidad Nacional General Sarmiento. Recuperado de <https://bit.ly/3i47otR>
- Martinez, J. (1999) *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XX*, Madrid: Miño y Davila.

- Martínez, D., Collazo, M. y Liss, M.I. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, 30(107), 389-408.
- Poliak, N. (junio, 2009). Percepciones de profesores de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires en tiempos de fragmentación educativa. Trabajo presentado en el *Congress of the Latin American Studies Association (LASA)*, Mesa: EDU 053, The Production of Subjectivity in the School. Río de Janeiro, Brasil
- Provincia de Buenos Aires (2015). Ministerio de Economía. *Encuesta Multipropósito Hogares*, Ministerio de Economía.
- Razavi, S. (2007). *The political and social economy of care in a development context. Conceptual Issues, research questions and policy options*, Gender and Development Programme. Paper 3. United Nations Research Institute for Social Development.
- Rodríguez, C. (2010). *La organización social del cuidado de niños y niñas en Argentina y Uruguay, Serie Mujer y Desarrollo*, N° 90, Santiago de Chile, CEPAL
- Southwell, M. (2015). La escolarización en el Gran Buenos Aires. En G. Kessler (dir.). *Historia de la Provincia de Buenos Aires: El Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Unipe: Edhasa, Gonnet.
- SUTEBA (2020). Encuesta Provincial de Trabajo Docente en contexto de Aislamiento Obligatorio. Primera presentación de resultado. Junio 2020. Disponible en <https://bit.ly/3wEzpMO>

La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina*

Gustavo Javier Annessi  ; Juan Ignacio Acosta 

¹ Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de Maipú (CIIIE); ² Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

Resumen. Este trabajo presenta los resultados de una indagación realizada a los docentes de escuelas primarias localizadas en el espacio rural de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina, acerca de las propuestas de enseñanza y medios de comunicación que han implementado para atender a la continuidad pedagógica en este actual contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), implementado desde mediados de marzo de 2020. Para garantizar las trayectorias educativas de los alumnos, el gobierno de la provincia de Buenos Aires puso en marcha un programa de continuidad pedagógica, con el objetivo de que los estudiantes desde sus hogares y con el acompañamiento de sus docentes, continúen con el proceso educativo. Los docentes de las escuelas rurales tienen una larga trayectoria en el desarrollo de una dinámica particular que les ha permitido hacer frente a este escenario con mayor celeridad, gracias a la experiencia adquirida en el trabajo con los alumnos y sus familias, donde éstas ya forman parte de la escuela, con tiempos prolongados de no presencialidad. Sin embargo, en estos espacios hay situaciones muy heterogéneas porque no todas las familias cuentan con el tiempo ni las competencias necesarias para poder acompañar la continuidad pedagógica. Sostener la educación a distancia se vuelve difícil debido a la falta de dispositivos móviles y/o escasa o nula señal de Internet

Palabras clave: escuela rural; educación primaria; continuidad pedagógica.

A educação rural na época do COVID-19. Experiências de continuidade pedagógica nas escolas primárias de Maipú, província de Buenos Aires, Argentina

Resumo. Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa feita aos professores de escolas primárias, localizadas na área rural de Maipú, sobre as propostas pedagógicas e os meios de comunicação implementados para atender à continuidade pedagógica neste contexto atual de isolamento social, preventivo e obrigatório (ASPO), vivido desde meados de março de 2020. Os professores das escolas rurais têm uma longa trajetória de desenvolvimento de uma dinâmica particular, que lhes permitiu enfrentar mais rapidamente este cenário, graças à experiência adquirida no trabalho com os alunos e suas famílias, onde estas já fazem parte da escola, com longos períodos sem aulas presenciais. Entretanto, nestes espaços há situações muito heterogêneas, porque nem todos os pais, mães e famílias têm o tempo ou as competências necessárias para poder acompanhar a continuidade pedagógica e sustentar a educação à distância por períodos muito longos nestas situações. Também é muito difícil garantir a continuidade pedagógica com falta de dispositivos móveis e/ou com pouco ou nenhum sinal de internet.

Palavras-chave: escuela rural; educación primaria; continuidad pedagógica.

Rural education in times of COVID-19. Experiences of pedagogical continuity in the primary schools of Maipú, province of Buenos Aires, Argentina

Abstract. This paper presents the results of an inquiry made to teachers of primary schools located in the rural area of Maipú, province of Buenos Aires, Argentina, about the teaching and communication proposals that they have implemented to attend to the pedagogical continuity in this current context of social, preventive and compulsory isolation (ASPO), implemented since mid-March 2020. In order to guarantee the educational trajectories of the students, the government of the Province of Buenos Aires launched a program of pedagogical continuity, with the aim of that students from their homes and with the accompaniment of their teachers, continue with the educational process. Teachers in rural schools have a long history in developing a particular dynamic that has allowed them to face this scenario more quickly, thanks to the experience acquired in working with students and their families, where they are already part from school, with long periods of absence. However, in these spaces there are very heterogeneous situations because not all families have the time or the necessary skills to be able to accompany the pedagogical continuity. Sustaining distance education becomes difficult due to the lack of mobile devices and / or little or no Internet signal.

Keywords: rural school; primary education; pedagogical continuity.

* Una versión preliminar y exploratoria de este artículo puede encontrarse en una compilación que está disponible en <https://bit.ly/2RMNCbJ>

1. Introducción

1.1 *Pandemias y educación. Antecedentes de la situación actual.*

En el despliegue del sistema escolar de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, las sociedades se propusieron la construcción de vínculos estrechos entre educación y salud basados en el saber científico. Se trata de vínculos que fueron cambiando con el tiempo y establecieron a la escuela como uno de los espacios privilegiados para potenciar dicho encuentro.

Desde el siglo XX encontramos a nivel nacional algunos antecedentes que tuvieron implicancias en el sistema educativo: la gripe española de 1918, el brote de poliomielitis de 1956 y la pandemia de gripe A (H1N1) de 2009.

En los años 1918 y 1919 Argentina fue azotada por la pandemia de gripe –o ‘grippe’, o ‘influenza española’, o ‘dama española’–. Entre las medidas adoptadas fue el cierre de las escuelas durante 10 días, período en el que se “ha puesto en práctica lo mejor que la ciencia aconseja para tratar de disminuir su propagación como: ser cierre de escuelas, de espectáculos públicos en locales cerrados y hasta de impedir reuniones en los cafés hasta altas horas de la noche” (Bortz, 2017, p. 247).

Otro antecedente se da en el año 1956, donde perdieron la vida alrededor de 6.500 personas a causa de la poliomielitis. Ese año las clases no se iniciaron hasta finales de mayo, o incluso más tarde, de acuerdo con la provincia que se analice.

El antecedente más reciente fue en 2009 con una nueva gripe, el Influenza A (H1N1). La “Gripe A” hizo que los gobiernos de la provincia de Buenos Aires y de Capital Federal declarasen la emergencia sanitaria y la suspensión de clases, anticipando en dos semanas el receso escolar.

Así llegamos a la actual pandemia provocada por la COVID-19 en 2020, que provocó el cierre de las instituciones educativas de todos los niveles de la educación básica desde el lunes 16 de marzo y no se sabe –al momento de producir este documento– hasta qué fecha permanecerá esta situación. En todo este tiempo se configuró un sistema de enseñanza basado en la virtualidad.

1.2 *La educación rural en un contexto geográfico de despoblamiento*

Las escuelas en el área rural fueron creadas en un contexto de emergencia por la alfabetización en estas áreas, llamadas desfavorables en diferentes grados de acuerdo a su accesibilidad. A pesar del fuerte proceso de despoblamiento, la oferta de educación rural no disminuyó. Incluso aumentó en las últimas décadas con la creación de escuelas secundarias y jardines de infantes rurales. Si bien la mayoría de los establecimientos educativos presentan oscilaciones en su matrícula interanuales, e incluso estacionales, las familias que han formado parte de su comunidad educativa resisten a su manera a la absorción urbana.

En estos últimos 20 años se llevaron adelante ciertas políticas de sostenimiento de la educación rural que han apuntado a afrontar las diversas problemáticas de las zonas rurales. Una de ellas es la estrategia de “agrupamiento como herramienta estratégica para el desarrollo territorial y de Islas” (DGCyE, 2009, p. 9). La misma promueve el trabajo de instituciones y personas organizadas en red, de compartir lecturas de la

realidad para problematizarla, y diseñar posibilidades para incidir en ella, gestionar y disponer de recursos de manera colectiva y complementaria. Este modo de trabajo, articulado y comprometido entre los distintos sectores sociales de las comunidades posibilita la superación del aislamiento con especial incidencia positiva en el medio rural y de islas.

El rol de los docentes rurales a lo largo de la historia ha sido fundamental para poder retener parte de la matrícula que asiste a estos establecimientos, muchas veces alejados de los centros urbanos más próximos, y cuyos procesos migratorios desde hace tres décadas se vienen dando de manera ininterrumpida:

La tensión que es necesario tener presente es que suelen ser las escuelas que se encuentran sometidas a las transformaciones demográficas y socio-productivas que generan la reducción de la población por abandono del campo. El análisis de la ratio docente/alumno puede determinar el riesgo de cierre con la consecuente desaparición de la garantía de escolarización (MEN, 2012, p. 16).

Los docentes rurales están acostumbrados a desarrollar estrategias de continuidad pedagógica en distintos momentos del año escolar. Por ejemplo, en aquellos años donde hay más lluvias que lo habitual se reducen significativamente los días efectivos de clases.

Las propuestas de continuidad garantizan que los alumnos que asisten a estos establecimientos tengan las mismas posibilidades de aprender que los alumnos de los centros urbanos y que los días que no asisten a la escuela continúen con sus aprendizajes. En la Argentina hay muchas y muy variadas situaciones que garantizan la continuidad pedagógica en contextos muy complejos, y que habilitan alternar períodos de asistencia a la escuela con estadías en la casa.

Una alternativa que se desarrolla en algunas zonas de población dispersa y localización de la escuela en territorios de difícil acceso o carencia de formas de traslado cotidianas son formas organizativas en las que alumnos y docentes conviven en la escuela con la jornada escolar extendida durante un cierto período y vuelven a sus hogares durante el período siguiente.

Se reconocen con expresiones del tipo 20-10: veinte días de permanencia en la escuela y diez de estadía en sus hogares. Posibilita la convivencia de niños que viven cerca de la escuela y se trasladan diariamente con algunos que pernoctan en la misma. En general, se han constituido desde la normativa como “experiencia educativa”.

El Ministerio de Educación de la Nación describe que “el desafío para los docentes es programar la enseñanza de modo de sostener la continuidad de los aprendizajes a través de actividades propuestas a los alumnos para los períodos de estadía” (MEN, 2012, p. 17).

Según las características del medio geográfico donde docentes y alumnos no puedan asistir regularmente a la escuela en el período del año que se establece como ciclo lectivo, cada jurisdicción provincial adopta medidas para garantizar la continuidad pedagógica como considerar “períodos especiales”. Estas consisten en una suspensión más extensa que para el conjunto de escuelas durante el período invernal.

La mayoría de los partidos del interior de la provincia de Buenos Aires cuentan con cientos de kilómetros de caminos de tierra. Durante el período invernal se pueden volver intransitables cuando las precipitaciones son continuas en el tiempo. Esto imposibilita que los docentes puedan llegar hasta los establecimientos educativos, restando días de clases a los alumnos que viven en el campo. En el último quinquenio hubo años donde esta reducción superó incluso el 20% de los días hábiles.

1.3 Estado del arte de la dinámica sociodemográfica y educativa en los espacios rurales en Maipú y la región.

La evolución de las escuelas rurales y su dinámica en Maipú y en la región tiene algunos antecedentes de trabajos de investigación realizados fundamentalmente en la última década. Los temas estudiados fueron la evolución demográfica de los espacios rurales, las características del sistema educativo y el papel de las tecnologías de la comunicación en la vida escolar y cotidiana.

Annessi (2010) estudió la dinámica sociodemográfica de la población rural de Maipú desde mediados del siglo XIX hasta inicios del siglo XXI. Además, analizó la distribución espacial, la estructura demográfica por edad y sexo, las actividades del sistema agrario y la calidad de vida de la población rural. También Annessi (2016) hace un estudio pormenorizado del sistema educativo de la Región Educativa N° 18¹ con especial énfasis en el caso de Maipú, donde analiza los establecimientos educativos y la matrícula de acuerdo con su localización geográfica (urbana o rural), y por tipo de gestión (pública o privada).

Más adelante, Bachex (2017) analiza la evolución de la matrícula en las escuelas rurales dispersas de los distritos de Maipú y General Guido (pertenecientes a la Región Educativa N°18), para el período 2008-2017. Además, realiza un estudio pormenorizado de la localización de los alumnos en relación a la escuela a la que asisten para identificar medios de transporte más utilizados, distancia recorrida, como así también de los docentes. Con el uso de un Sistema de Información Geográfico se mide la efectividad de los servicios educativos en cuanto a distancia a la localización de los alumnos a través de cálculos de áreas de influencia con el uso de la herramienta de buffer.

Annessi, Bachex y Demirta (2018) profundizan los estudios anteriores al analizar la dinámica demográfica de la población rural y de manera simultánea la oferta educativa rural en dicho territorio. En esta investigación se estudia el constante proceso de despoblamiento rural dado durante las últimas cuatro décadas, y que de no ser por el sostenimiento e incluso creación de nuevas escuelas primarias, secundarias y jardines de infantes en este espacio, estaría prácticamente sin habitantes. También abordan algunas de las últimas medidas políticas que afectaron de manera decidida a los espacios rurales que, utilizando como argumento la “optimización de recursos”, llevaron a que varios establecimientos educativos se cierren, sin pensar en el valor que generan dichas instituciones en el territorio.

Los usos, apropiaciones y prácticas de las telecomunicaciones y los medios que realizan las poblaciones rurales de los partidos de Maipú, General Guido y Ayacucho fueron analizados por Acosta (2019a). El autor estudia de qué manera los habitantes

1 Mapa de Regiones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina: <https://bit.ly/3gswLmL>

del espacio rural otorgan sentido a los servicios de telefonía, TV satelital e internet; y cómo los insertan en su vida cotidiana. El trabajo profundiza el papel jugado por las escuelas rurales, instituciones fundamentales que permiten la escolarización de los hijos de los empleados rurales. Las personas que viven en zonas rurales poseen distintos niveles de apropiación de las tecnologías de comunicación. Existen quienes utilizan el teléfono móvil para llevar las cuentas del establecimiento y otros que la llamada de voz es la acción más eficaz de comunicación con sus familiares.

En un trabajo de investigación realizado a pocas semanas de iniciada la cuarentena, Annessi y Varettoni (2020) indagaron a docentes de Ayacucho y Maipú acerca de las propuestas de enseñanza y medios de comunicación que han decidido emplear para atender a la continuidad pedagógica en la emergencia sanitaria y de qué manera tuvieron que realizar ajustes a las tareas que originalmente tenían planificadas para el aula, a la vez que predominan formas de interacción mediadas por recursos digitales. Algunas de las conclusiones obtenidas en este estudio dan cuenta de la complejidad y la diversidad de experiencias desarrolladas por los docentes.

1.4 El ámbito de estudio: escuelas, educación y espacio rural de Maipú

El partido de Maipú está localizado en el sudeste de la provincia de Buenos Aires, y se encuentra en la Región Educativa N°18, una de las 25 en que se divide esta provincia. Para 2010 contaba con 10.188 habitantes, con un 87,2% que residía en Maipú, la ciudad cabecera del partido. El resto se distribuye en las localidades rurales de Las Armas y Santo Domingo, y dispersa por el espacio rural.

La localidad de Las Armas para el último censo contaba con 495 habitantes y Santo Domingo con 95. La población dispersa en el espacio rural era de 845 habitantes. En los tres casos hubo descensos para el último período intercensal 2001-2010, de 15,3%, 30,6% y 24,8%, respectivamente.

En el período 2008-2020 la matrícula rural muestra una reducción como consecuencia de los procesos globales de despoblamiento. Se suman también a los cambios permanentes en los empleados asalariados o jornaleros rurales que presentan una alta movilidad laboral, cambiando de empleo con elevada frecuencia.

La mayoría de los alumnos/as se dirigen a la escuela en movilidad propia o son llevados por su familia en vehículo particular, incluso algunos se trasladan a caballo. En otros casos la maestra los lleva en su automóvil camino a la escuela. La distancia recorrida por un alumno rural de este partido es en promedio de siete kilómetros diarios.

Annessi, Bachex y Demirta (2018) describen que las distancias recorridas por los docentes se extienden desde los 10 a los 67 kilómetros. En promedio, un docente rural de Maipú recorre 43,7 kilómetros para llegar a su escuela. La mayor parte del trayecto se transita por caminos de tierra.

Maipú cuenta con un total de ocho escuelas primarias localizadas en el espacio rural. Seis de ellas se hallan en el espacio rural disperso, y sólo dos en localidades como Santo Domingo y Las Armas.

Estas dos últimas son las escuelas con mayor matrícula de alumnos, con 17 y 81 respectivamente. El resto tienen entre 3 y 9 alumnos. A continuación, se presentan las matrículas y secciones de cada establecimiento educativo.

Tabla 1. Establecimientos y matrícula de escuelas primarias rurales, partido de Maipú.

Establecimiento	Cantidad se secciones	Matrícula Inicial 2020, al primer día de clases.
EP N° 4	1	6
EP N° 5	1	9
EP N° 7	2	17
EP N° 9	1	3
EP N° 13	5	81
EP N° 15	1	5
EP N° 16	1	5
EP N° 17	1	5

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Jefatura de Inspección Distrital de Maipú.

Mapa 1. Localización de escuelas primarias rurales. Partido de Maipú



Fuente: Elaboración propia.

1.5 Estrategias docentes en este escenario de pandemia.

El decreto 297/20 estableció el ASPO debido a la pandemia de la COVID-19. Todas las instituciones de todos los niveles de la educación básica se cerraron el lunes 16 de marzo y no se sabe –al momento de producir este documento– hasta qué fecha permanecerá esta situación.

De inmediato al anuncio del confinamiento obligatorio se configuró un sistema de enseñanza en emergencia en el que todos los actores (autoridades políticas y educativas, equipos de gestión y docentes) se vieron involucrados para desarrollar y hacer llegar las actividades y materiales a los hogares de los alumnos.

Ellos vieron profundamente transformada su vida cotidiana, tanto por el contexto inédito general como por el compromiso que debían asumir respecto a la colaboración y el seguimiento del trabajo escolar.

Frente a este escenario los docentes ejercieron una de las tareas centrales de la enseñanza: la planificación. En otras palabras, anticipar cómo se pretende desarrollar el trabajo con cada contenido en el aula constituye una instancia relevante de la práctica y se asume como un momento de producción intelectual.

Terigi (2012) advierte que esas decisiones se fundamentan, producen y re-producen en las prácticas atendiendo a un saber pedagógico por defecto, el cual es estructurado por características y condiciones que atraviesan la organización de la mayoría de las instituciones de la educación básica como la presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, entre otros. A la vez menciona que ese saber circula en los espacios de formación y se reproduce en las prácticas llevando a que, en aquellos escenarios menos usuales (por ejemplo, escuelas con aulas plurigrado o con modalidad a distancia o semipresencial), los docentes se reconozcan menos capaces para desarrollar su tarea.

Sabemos que no todas las escuelas tienen esa organización por defecto, como es el caso de la mayoría de las escuelas primarias rurales. A su vez, año a año se generan planes educativos que se estructuran a partir de otras configuraciones (por ejemplo, la educación domiciliaria y hospitalaria, los programas de terminalidad del nivel primario o del secundario, entre otros).

Esto demanda desafíos profesionales para actuar en esos otros escenarios (planificar para alumnos que comparten una misma aula, pero pertenecen a grados distintos en un plurigrado, preparar materiales para alumnos que no están presentes en el aula por un largo período, etc.) que, sin duda, interpelan la formación –tanto inicial como continua– y quizás las decisiones se vayan construyendo y fundamentando a partir de lo que Terigi (2006; 2008) denomina “saber hacer”. Esto es desde sus propias decisiones, prácticas y experiencias en esas “otras” escuelas (ibídem).

La situación excepcional por la que se atraviesa un tanto se corresponde con estas últimas demandas y desafíos. Se suma la diferencia que se constituyó en una generalidad, más allá de la organización institucional, su ubicación y nivel educativo al que pertenece, y prácticamente configurada en dos o tres días, inmediatamente después que se comunicó la emergencia sanitaria.

Los docentes de manera acelerada tuvieron que repensar sus planificaciones y recursos para atender a estas exigencias. Se requirió preparar propuestas de enseñanza que puedan ser acercadas a los hogares involucrando la previsión y búsqueda de medios para atender a la enorme diversidad y variantes necesarias.

La conectividad colabora mucho en la comunicación y acceso, pero también es un recurso que tiene un costo elevado y en algunas zonas, por más que se desee y se tengan los recursos para acceder, no existe por falta de infraestructura (como en muchas pequeñas localidades o establecimientos rurales) (Annessi y Varettoni, 2020, p. 61).

Un indicador central para la elaboración del “plan de continuidad pedagógica” estuvo puesto en el grado de comunicación que han logrado establecer en años anteriores con los hogares.

Estas reflexiones ponen en evidencia que la responsabilidad que debieron asumir los docentes va más allá de cómo conectarse con los hogares. El mayor desafío es de qué manera reconstruir los sentimientos e interacciones que se producen en el seno de la escuela, a la vez que las decisiones pedagógicas requieren contemplar otras dimensiones que las que se ponen en juego en la cotidianidad del aula.

El plantel docente de las escuelas rurales, a diferencia de las urbanas, conocen con mayor precisión los tiempos de los alumnos, de las familias y de las actividades. El docente rural conoce la idiosincrasia, la hace propia y planifica en consecuencia, y debe desempeñar simultáneamente muchas funciones. Sabe que todo momento es un espacio de enseñanza, que cada uno es importante para el niño, y que es mejor aprovecharlo porque se podrá ver interrumpida momentáneamente por la próxima lluvia o definitivamente por la pérdida del trabajo del jefe del hogar y su traslado hacia otro sitio, con la consecuente búsqueda de una nueva escuela: “Es así que el docente rural quizás enriquece su perspectiva al considerar el tiempo, su tiempo y el del niño, como único y determinante” (DGCyE, 2007, p. 9).

El recorrido en este tipo de establecimientos educativos les permitió adquirir a través de la experiencia unas capacidades específicas para desplegar estrategias donde su presencia física no sea posible. Esto les permitió enfrentar mejor esta situación excepcional.

Una de las estrategias aplicadas se aprecia desde el campo de la comunicación, entendida como el lugar de producción de significados y disputas de sentido. Según el educador Paulo Freire, la comunicación implica dialogicidad y no hay sujetos pasivos en este proceso (Freire, 1973). En un escenario donde el acceso a internet móvil y fijo es un bien escaso, los docentes se adecuaron para mantener el contacto con sus alumnos y sus familias. El uso del teléfono móvil cumple un rol clave en esta tarea.

Los docentes desarrollaron un proceso particular de apropiación y/o uso, entendiendo a estos como “un proceso tanto material como simbólico en el que los individuos toman el contenido significativo de un artefacto y lo hacen propio, confiriéndole sentido e incorporándolo en las prácticas y relaciones cotidianas” (Acosta, 2019b, p. 4).

Thompson (1998) define a la apropiación como una rutina donde “los individuos se implican y trabajan con los materiales simbólicos que reciben” (p. 62). El uso de las tecnologías es un proceso cargado de conocimientos -saber hacer y poder hacer-, de hábitos y reglas culturales, de un “aire simbólico” (Boczkowski y Mitchelstein, 2017) de significaciones y sentidos en torno a nuestra vida cotidiana.

Ruelas (2014) retoma los dichos de Rheingold (2002) al afirmar que el “real impacto de las comunicaciones móviles vendrá no de la tecnología misma, sino de cómo la gente la utiliza” (p. 107). Rheingold las denomina *smart mobs*, es decir, dispositivos que son inteligentes a medida que las personas las adaptan a sus propias necesidades, para sus redes sociales y la acción colectiva. Para Ruelas, el teléfono móvil se transforma en un “aparato vestible, ubicuo, multifuncional, para comprar y vender, entretenerse, y también para conflictuarse” (Ruelas, 2014, p. 107).

La educación es un proceso de formación de sujetos, subjetividades e identidades sociales y la comunicación un proceso de producción social de sentidos y significados. Hacer docencia es también saber comunicar. Los docentes combinaron dos tipos de conocimiento en este período: el saber hacer de su experiencia en la educación en espacios rurales y el saber usar proveniente de las capacidades y limitaciones que los dispositivos tecnológicos permiten.

2. Preguntas de investigación, métodos y materiales

El trabajo se basó en una investigación cualitativa atenta a las dinámicas y procesos que están presentes en el objeto de estudio. Denzin y Lincoln (1994, p. 2) define a la investigación cualitativa como aquella que “incluye la recolección y el uso estudiado de una variedad de materiales empíricos –estudios de caso, experiencia personal (...) entrevistas (...)– que describen la rutina, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los individuos”.

Para ahondar en las prácticas y reflexiones de los docentes se realizaron entrevistas a seis docentes de las ocho escuelas rurales. Ellos cumplen simultáneamente con la función de directoras. Debido al ASPO, las entrevistas se realizaron a través de llamadas de voz y con acuerdo previo mediante WhatsApp. En aquellos casos donde se necesitaba profundizar alguna respuesta, se logró a través del mismo instrumento.

Yuni y Claudio Urbano definen a la entrevista como una herramienta que le “permite al investigador acceder a hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones de sucesos o fenómenos (internos o externos) a los que no se podría acceder de otro modo” (Yuni y Urbano, 2014, p. 82).

Los ejes de indagación apuntaron en dos direcciones complementarias. El primero sobre lo que estaba sucediendo en la primera etapa del ASPO, con foco en las características de los módulos de continuidad pedagógica para los alumnos. El segundo abordó sobre qué canales de comunicación utilizaron los equipos de supervisión (inspectores), los alumnos y sus familias.

Las preguntas que guiaron esta investigación abordaron las particularidades de los módulos propuestos para la enseñanza de los alumnos, los cambios o continuidades en las características de las actividades en relación a años anteriores, los objetivos propuestos habitualmente durante el año, el tipo de estrategias de los recursos empleados, la función asignada a las tecnologías educativas, la retroalimentación con los alumnos, los medios de comunicarse con ellos, sus familias y los equipos de supervisión.

Los docentes/directivos entrevistados pertenecen a los siguientes establecimientos educativos:

- María José, docente y directora de la EP N°4 (Segurola).
- Virginia, docente y directora de la EP N°5 (San Simón).
- Lorena, docente y directora de la EP N°7 (localidad de Santo Domingo).
- Juliana, docente y directora de la EP N°9 (Santa Isabel).
- Lorena, docente y directora de la EP N°15 (Yamahuida).
- Luciana, docente y directora de la EP N°16 (Monsalvo).

El cuestionario constó de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se adaptaron a esta situación de ASPO?
- ¿Cómo planificaron la entrega de los módulos de continuidad pedagógica?
- ¿Qué materiales recibieron por parte de las autoridades de educación municipales, provinciales y nacionales?
- ¿Qué ocurrió con el servicio de comedor?
- ¿Cómo se comunican con los alumnos?
- ¿En qué horarios y días se comunican?
- ¿Los contenidos son los mismos a los planificados antes del inicio de la cuarentena?
- ¿Son temas nuevos?
- ¿Cómo abordaron el tema de la COVID-19?
- ¿Cómo recibieron estos cambios los alumnos?
- ¿Cómo la recibieron los padres?

Una vez desgrabada y ordenada la información correspondiente se procedió a la descripción y análisis. Los datos fueron organizados en siete categorías distinguidas con subtítulos. Los resultados se desarrollan a través de la citación y argumentación, técnica que Gomes (2003) considera útil para agrupar elementos, ideas o expresiones y puede servir para cualquier tipo de análisis en investigación cualitativa.

3. Resultados

Se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes a dos meses de haberse iniciado el período de ASPO.

3.1 Estrategias durante el ASPO

Las escuelas rurales suspendieron las clases presenciales en la tercera semana de marzo. A partir de ese momento los docentes entregan módulos de continuidad pedagógica a sus alumnos cada quince días. Esta serie de módulos están impresos en papel y contienen todas las áreas, Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Los profesores de asignaturas específicas como Música, Artística o Educación Física también envían sus tareas.

La acción de los docentes rurales puede distinguirse en dos fases. La primera ocurrió durante la primera semana luego de dictada la suspensión de las clases presenciales. Los docentes entregaron contenidos de emergencia para no perder el proceso educativo, con la idea de volver en un tiempo breve.

La segunda etapa se desenvuelve con la extensión del ASPO. La educación se desarrolla de manera planificada y los módulos de continuidad pedagógica forman parte de la nueva normalidad. Los módulos elaborados por los docentes, pero también aquellos elaborados por los ministerios de educación provincial y nacional, son llevados por los docentes a las estancias de sus alumnos, o bien son los padres quienes se dirigen a la escuela para buscarlos. Esto depende de cada institución y de la localización del alumno.

El proceso se realiza cada quince días y es un intercambio. Los docentes entregan los contenidos nuevos y retiran los realizados para su corrección. Asimismo, proporcionan a los alumnos bolsones de alimentos como reemplazo del servicio de desayuno, que se brinda habitualmente en la escuela.

La entrega de módulos de continuidad pedagógica es una práctica arraigada. Todos los años los alumnos reciben distintos módulos para aquellos días de lluvia y que imposibilita asistir a la escuela. No obstante, la pandemia modificó en cierto grado los planes pedagógicos, pasando a clases asincrónicas en tiempo y espacio. Los alumnos completan las actividades en sus casas hasta donde pueden, y si se encuentran con alguna consigna que no entendieron, la explicación de la maestra llega a través de WhatsApp o llamada de voz.

3.2 Las características de los contenidos

En un primer momento los contenidos dados no son nuevos, sino que son actividades de repaso, pero con un grado mayor de dificultad. "Si en primer grado aprendieron sobre el desplazamiento de los animales, en segundo están viendo los tipos de pelaje. Es un trabajo de extensión y ampliación de conocimientos", explica Natalia, docente de la EP N°15 de Yamahuida.

El objetivo es desarrollar la capacidad exploratoria de los alumnos. En el mismo sentido, los alumnos aprenden la herramienta de creación de cuadros sinópticos o la de observación. La premisa es que, ante la ausencia de una persona con una preparación pedagógica y calificada para enseñar, la tarea no puede recaer sobre los padres.

No son temas nuevos porque yo no puedo ponerles la responsabilidad a las familias de que enseñen. Las familias no tienen la obligación de enseñar. Sí de acompañar y de compartir las prácticas pedagógicas como lo haríamos si fuéramos a la escuela (Natalia, docente de la EP N°15).

María José, de la EP N°4, detalla que la mayor dificultad de aprendizaje se encuentra en matemáticas. Es una asignatura que depende mucho de la bajada a tierra con el pizarrón, los ejemplos y la conversación junto al grupo. Los audios o explicaciones a través de las redes sociales a veces no alcanzan.

Los docentes debieron en algún momento modificar sus estrategias e incorporar juegos didácticos por tener escasas respuestas por parte de los alumnos. Además, entregaron libros que forman parte de las bibliotecas escolares y elementos para pintar, colorear y dibujar.

3.3 La COVID-19 como tema de relieve

La temática de la COVID-19 fue abordada a través de distintos módulos con información para que pudiesen comprender qué ocurre en el país con la pandemia, los orígenes de esta nueva enfermedad, la forma de evitar el contagio y el porqué del ASPO.

También se apela a la creatividad, como en la escuela N°7 que realizaron un video destacando los cuidados de higiene y limpieza para contrarrestar al virus, que luego socializaron con sus familias. Virginia, docente de la escuela N°5, relata que en su institución “el equipo de psicología brindó una charla con respecto al Coronavirus”.

Luciana, de la EP N°16, optó por mostrarle distintas fotografías de la ciudad cabecera de Maipú, acerca de cómo las personas utilizaban tapabocas, formaban fila afuera con un metro de distancia para entrar a un comercio, o cómo las calles con acceso a la carretera estaban cerradas con montículos de tierra.

En la segunda recorrida fuimos con los voluntarios de la COVID, que son chicos que trabajan en el hospital municipal. Ellos contaron la diferencia entre urgencia y emergencia, quién puede ir a la salita y quién no, porque se había desdibujado esa idea errada de que nadie podía ir al hospital. Había situaciones en las que había un dolor fuerte y no habían ido al hospital por miedo a contagiarse (Lorena, docente de la EP N°7).

3.4 Alumnos y padres: la relación con los docentes

Los docentes reconocen el compromiso demostrado por los padres en este contexto, desde ayudar a sus hijos con las actividades, hasta limpiar y ventilar la escuela. Es por ello que dentro de los módulos hay actividades con consignas “para conversar en familia”, “para que me ayuden en casa” o “para jugar todos juntos”.

“Muchas mamás se sientan con ellos a realizar las tareas”, dice Virginia. A veces los hermanos mayores son quienes ayudan a los más pequeños: esta es una característica de la educación rural con o sin pandemia. Los padres colaboran con los docentes porque la escuela es la institución más importante de toda comunidad rural. Se produce allí una educación a nivel horizontal entre docente-padre-alumno.

La entrega de módulos en la escuela o en los hogares es un espacio de encuentro entre los docentes y los padres. Allí se despejan las dudas que fueron surgiendo y las consultas de los nuevos contenidos. Este contacto funciona también para socializar las novedades de la ciudad y la región.

3.5 El celular como dispositivo de encuentro y consultas

Posteriormente a la entrega de los módulos, la comunicación continua a través de WhatsApp. Cada docente establece con sus alumnos los términos para mantenerse comunicados y cómo será la revisión de los contenidos. Cada maestra se organiza de acuerdo con las posibilidades y obstáculos de cada alumno.

En la mayoría de los casos los teléfonos son propiedad de los padres y los docentes les envían videos cortos como complemento de los módulos. Mientras hay alumnos que en sus casas cuentan con conectividad, otros en cambio no.

En el primero de los casos la dinámica de comunicación es diaria y fluida a través de los grupos de WhatsApp. Lorena detalla el *modus operandi* de la siguiente manera:

Diariamente vamos corrigiendo algunas actividades, vamos subiendo cosas. Por ejemplo, en Sociales estábamos trabajando unas actividades de Provincia y les voy subiendo algún video cortito, que sea uno por día y que puedan descargar para no consumirle los datos. Que sea entretenido y fácil para que puedan resolverlo (Lorena, docente de la EP N°7).

La respuesta de los padres son mensajes con textos, fotos y videos de sus hijos realizando los deberes, o audios con preguntas sobre cómo se resuelve tal actividad.

Este uso específico del WhatsApp habilita pensar a las tecnologías como un territorio donde los usos esperables pueden modificarse o no ocurrir en un contexto particular. Por el contrario, son condición de posibilidad de nuevas prácticas y luchas por el sentido.

Williams (1997) establece que existen tensiones en el uso de una tecnología, entre lo que él denomina usos dominantes, residuales y emergentes. Lo dominante es lo que se encuentra legitimado; lo residual es aquello que pertenece al pasado, pero opera en el presente; y lo emergente refiere a los nuevos usos, prácticas y apropiaciones que es alternativa u oposición de lo dominante.

Los tiempos para hacer consultas e intercambios entre alumnos-padres-docentes en la mayoría de los casos es durante todo el día. Los docentes están atentas al celular, conscientes de esta situación:

Yo estoy siempre disponible. A veces son las ocho de la mañana, porque la vida en el campo empieza muy temprano, y por ahí me escriben 'Seño, ¿estás?', y yo les respondo 'Sí, estoy'. He vivido en el campo y sé lo que es esa realidad. Con la otra familia, recién a las ocho llega el papá que tiene el teléfono, que es el que ha andado en la estancia. Entonces por ahí ha podido conectarse y baja los mensajitos o trata de ver algún video para después contarlo. Si tienen dudas, recién a las ocho de la noche, se comunican. Aunque tratan de no hacerlo en lo posible (Natalia, docente de la EP N°15).

En el caso de Juliana, de la EP N° 9 de Santa Isabel, el horario estipulado para comunicarse es a la mañana de 8:30 a 12:30, como en un día de clase: "Lo mismo ocurre con las áreas especiales. Se respetan días y horarios. Si surge alguna consulta fuera del mismo, obviamente que también se atiende en otros horarios".

Los padres, propietarios de los teléfonos, no cesaron sus compromisos laborales. A la poca señal para comunicarse, se le suma su disponibilidad horaria. Generalmente utilizan la mañana y la noche para descargar los contenidos multimedia.

(Los padres) me escriben a la nohcecita, yo veo el mensaje y al otro día les contesto, porque hay un solo celular en la casa que tiene datos y WhatsApp, que es del padre. Ellos a la mañana lo ven y lo resuelven. Y si tienen alguna duda, a la noche me vuelven a escribir. O me escriben a la tarde y se les manda el mensaje cuando enganchan señal en algún momento (María José, docente de la EP N°4).

3.6 Casos particulares

Hay situaciones favorecedoras del proceso de enseñanza, como es la situación de los alumnos de la escuela de Monsalvo, donde cinco de los seis alumnos cuentan con internet, computadora (cedida por la docente para este contexto) e impresora en el chalet de la estancia. Allí se comunican más asiduamente por redes sociales y es posible utilizar la plataforma de videollamadas Zoom.

La escuela cuenta con un Aula Digital Móvil entregada hace 5 años por el gobierno nacional y/o provincial con cinco *netbooks*, pero ninguna funciona, situación recurrente y habitual, que en caso contrario podría haber resuelto esta situación con los alumnos. La impresora forma parte de las Aulas Digitales Móviles, plan de infraestructura digital encabezado por el Ministerio de Educación de la Nación en el período 2015-2019.

Una situación parecida sucede en la escuela de Seguro, donde cada alumno posee una netbook en su casa, y de esta manera facilita el trabajo del docente porque en un pendrive les deja copiados los módulos, videos, audiolibros y libros digitales.

3.7 La escuela presencial como espacio de sociabilidad

La escuela es algo fundamental en sus vidas, es el eje de la vida social y comunitaria, y que no esté, como que rompe un poco con los modos de comunicación y sus rutinas. Es a través de las escuelas que ellos se enteran de las cosas. En la anterior recorrida llevamos todas las semillas de Pro Huerta². No habían sembrado porque nosotras no habíamos llegado. Ese rol que cumple la institución en la sociedad es muy fuerte. Están esperándonos para encontrar respuestas que muchas veces no tenemos (Lorena, docente de la EP N°7).

Los chicos desean poder reencontrarse con sus compañeros y sus docentes. Ellos no pueden ir al pueblo ni estar con sus amigos que están a varios kilómetros de distancia. La escuela es el punto de encuentro con sus compañeros. A los padres les ocurre lo mismo. El ingreso y egreso a la escuela es un espacio de sociabilidad.

Fernández y Magnani (2020) enuncian que la escuela sufrió un “cimbronazo drástico” durante la pandemia. La escuela, prosiguen, vio en jaque “el encuadre que la caracteriza desde hace siglos: un tiempo y espacio de encuentro de cuerpos presentes. El mundo digital ofreció alternativas vitales para salir a flote durante la cuarentena y mantener la relación con el mundo educativo” (Fernández y Magnani, 2000, párr. 5).

4. Conclusiones

El presente trabajo describe y analiza los resultados de entrevistas realizadas a docentes de escuelas primarias de las zonas rurales de Maipú, provincia de Buenos Aires. El interés estuvo en conocer qué propuestas de enseñanza y estrategias se pusieron de relieve para sostener la continuidad pedagógica durante el ASPO iniciado en marzo de 2020.

² Para ampliar información sobre el Programa Pro Huerta: <https://inta.gob.ar/documentos/prohuerta>.

Las escuelas rurales interpelan a las urbanas porque han desarrollado con el tiempo una dinámica que les ha permitido hacer frente a este escenario con mayor rapidez. Los docentes de las escuelas estaban acostumbrados a trabajar con las familias, donde ésta ya forma parte de la escuela, con tiempos prolongados de no presencialidad, situación inédita en cambio para todas las escuelas urbanas.

La estrategia de entrega de módulos cada quince días empleada durante el ASPO es una práctica que está articulada y entrenada debido a los frecuentes períodos de días de lluvia y la imposibilidad de acceso a los establecimientos educativos por el estado de los caminos de tierra. Por lo tanto, las medidas adoptadas desde el inicio de esta pandemia de continuidad pedagógica no resultaron ajenas para docentes, alumnos y padres.

El celular como dispositivo tecnológico funcionó como un espacio de comunicación para este trinomio en aquellos casos que lo permitía. El uso del celular entre los docentes-alumnos-padres habilita un lugar de conversaciones para realizar consultas sobre las tareas y ponerse al día con respecto a las cotidianidades de cada uno.

No obstante, esto no quiere decir que el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolle con normalidad. Nunca antes había sido tan prolongado. Nunca antes se había extendido por casi un ciclo lectivo completo. No hay modo de reemplazar las clases presenciales. La explicación junto al pizarrón, la ejemplificación y la interacción entre la docente y los alumnos. En este punto, los módulos de continuidad pedagógica entregados quincenalmente solo permiten transitar este período de aislamiento garantizando que los alumnos sigan aprendiendo aquellos contenidos prioritarios.

En los espacios rurales hay situaciones muy heterogéneas porque no todas las familias cuentan con el tiempo ni las competencias necesarias para poder acompañar la continuidad pedagógica. En estas situaciones se vuelve difícil sostener la educación a distancia, debido a la escasa o nula señal de Internet.

La nueva normalidad que se nos presenta implica poner en cuestión discursos y conceptos previos: la relación padres-docentes, la escuela como institución, la presencia de la tecnología como solución mágica. Este nuevo escenario nos lleva a caminar a tientas, con avances y retrocesos, y nos desafía a no paralizarnos, a afrontar esta situación con las mejores herramientas posibles: es un desafío que los docentes de escuelas rurales han aceptado y lo están logrando. Esto es posible porque el acuerdo tripartito entre docentes, alumnos y padres está muy consolidado en términos de compromiso, responsabilidad y cooperación.

En ese sentido el presente estudio conjuga la descripción y el análisis de la situación de las escuelas rurales desde una perspectiva integradora: el saber hacer de los docentes desde una perspectiva educativa y el saber usar proveniente de los estudios de comunicación ligados a la apropiación social de los dispositivos tecnológicos.




La continuidad pedagógica de las escuelas rurales se desarrolló con prácticas planificadas y aplicadas con anterioridad. Las restricciones como consecuencia de la pandemia hicieron que estas acciones se volvieran a implementar, no sin antes adecuarlas al nuevo escenario.

Referencias

- Acosta, J. (2019a). *Usos de las Telecomunicaciones y Medios en poblaciones rurales: descripción y análisis de las apropiaciones culturales en los partidos de Maipú, General Guido y Ayacucho*. Trabajo Integrador Final. Tesis de Licenciatura en Comunicación Social. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://bit.ly/3xdKmoB>.
- Acosta, J. (2019b). Usos y apropiaciones de la telefonía móvil. El caso de las escuelas rurales del partido de Maipú. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 5(2). Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://bit.ly/3vk03cC>.
- Annessi, G. (2010). *Atlas social, demográfico y territorial del Maipú. Un aporte geográfico para su estudio*. Escuela Normal Superior Normal EVA, Maipú.
- Annessi, G. (2016). El sistema educativo de la Región Educativa N° 18. En: Annessi, G. (Coord.). *Voces de docentes. Maipú en el marco del Bicentenario*, 49-72. Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa, Maipú, Argentina.
- Annessi, G., Bachex, V. y Demirta, P. (2018). La oferta educativa en los espacios rurales como factor de retención demográfica. El caso de la región del este de la provincia de Buenos Aires. Maipú y General Guido 2008-2017. *I Congreso Iberoamericano de Docentes. Modalidad Virtual*, 26/11 al 08/12 de 2018, Algeciras, Cádiz. Recuperado de <https://bit.ly/3vgcBld>
- Annessi, G. y Varettoni, M. (2020). Cuando el hogar y la escuela pasan a ser el mismo lugar. La tarea docente en tiempos de cuarentena. En: *Novedades Educativas N° 355, julio*, 60-64.
- Bachex, V. (2017). La oferta de la educación en los espacios rurales como factor de retención demográfica. El caso de la región del este de la provincia de Buenos Aires. ISFD N° 170. En: *2º jornada de Geografía de ISFD de la Región N° 18*.
- Boczkowski, P. y Mitchelstein, E. (2017). Smartphone, el aire que respiro. *Revista Anfibia*. Recuperado de <https://bit.ly/3iNNOOf>.
- Bortz, J.E. (2017). 1918: la gripe en Buenos Aires. La sociedad porteña en crisis. *Americanía. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 6, 230-261. Recuperado de <https://bit.ly/3gu4sEr>
- Denzin, N. y Lincoln Y. (1994). Introducción: ingresando al campo de la investigación cualitativa. *Manual de Investigación Cualitativa*. Cap. 1. pp. 1-28. Traducción de Mario Perrone. Recuperado de <https://bit.ly/3wflV5D>.
- DGCyE (2007). *La tarea de Enseñar en el Ámbito Rural*. Dirección Provincial de Educación Inicial. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Espacios y Contextos de Desarrollo, La Plata .
- DGCyE (2009). *Programa de Educación para el Desarrollo Rural e Islas. Documento N° 1*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Fernández, E. y Magnani, S. (2020). El único cable hacia el mundo. *Revista Anfibia*. Recuperado de: <https://bit.ly/3znchnW>.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gomes, R. (2003). El análisis de datos en la investigación cualitativa En M.C. de Souza (Org.) *Investigación Social Teoría, método y creatividad* (pp. 53-63). Buenos Aires: Impresiones Sud-América S.A. Recuperado de <https://bit.ly/3cCtQqF>
- MEN (2012). Módulo La Educación en contextos rurales. *Especialización Superior en Educación Rural*. Ministerio de Educación de la Nación . Buenos Aires: DGCyE.
- Rheingold, H. (2002). *Smart mobs. The next social revolution*. Cambridge, Inglaterra: Basic Book
- Ruelas, A. M. (2014). El teléfono celular y los jóvenes sinaloenses. Adopción, usos y adaptaciones. *Revista Comunicación y Sociedad*, 101-131. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de <https://bit.ly/3wgfMup>

- Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En Birgin, A. *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de <https://bit.ly/35cHbSk>.
- Terigi, F. (2006). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad: una teoría de los medios de comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*, Vol. 2. Córdoba, Argentina: Brujas.

Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica

Lucicleide Araújo de Sousa Alves^{1,2} ; Alexandra da Costa Souza Martins³ ; Adriana Alves de Moura² 

¹ Universidade Católica de Brasília (UCB); ² Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; ³ Centro Universitário UniProjção, Brasil

Resumo. Objetivou-se conhecer a percepção de professores da educação básica, das cinco regiões brasileiras, quanto aos desafios e aprendizados em aulas remotas. É uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Utilizou-se o questionário on-line: dados sociodemográficos e relacionados à prática educacional; conhecimento e utilização de tecnologias; desafios e aprendizados com o ensino remoto. O estudo revelou a necessidade de repensar a utilização das tecnologias digitais na educação após a pandemia, de investir na formação e o de analisar as condições escolares quanto aos recursos e possibilidades de utilização. Concluiu-se que o maior desafio foi a utilização das tecnologias com despreparo e a importância do papel do professor como mediador da aprendizagem, foi um dos maiores aprendizados.

Palavras-chave: tecnologias digitais; percepção; desafios; aprendizados.

Desafíos y aprendizajes con la enseñanza remota de los docentes de educación básica

Resumen. El objetivo es conocer la percepción de los profesores de educación básica de las cinco regiones brasileñas sobre los desafíos y los aprendizajes en clases remotas. Se trata de una investigación exploratoria de enfoque cualitativo. Se utilizó un cuestionario online: datos sociodemográficos y relacionados con la práctica educativa; conocimiento y uso de las tecnologías; retos y aprendizaje con la enseñanza remota. El estudio evidenció la necesidad de replantear el uso de las tecnologías digitales en la educación tras la pandemia, de invertir en formación y analizar las condiciones escolares en cuanto a recursos y posibilidades de utilización. Se concluyó que el mayor reto fue utilizar las tecnologías sin preparación, así como la importancia del papel del profesor como mediador del aprendizaje fue uno de los mayores aprendizajes.

Palabras clave: tecnologías digitales; percepción; desafíos; aprendizajes.

Challenges and learning from remote teaching by basic education teachers

Abstract. The objective was to know the perception of basic education teachers, from the five Brazilian regions, regarding the challenges and learning in remote classes. It is an exploratory research with a qualitative approach. The online questionnaire was used: sociodemographic data and related to educational practice; knowledge and use of technologies; challenges and learning from remote education. The study revealed the need to rethink the use of digital technologies in education after the pandemic, to invest in training and to analyze school conditions regarding resources and possibilities of use. It was concluded that the biggest challenge was the use of technologies with unpreparedness and the importance of the teacher's role as a learning mediator, was one of the greatest learnings.

Keywords: Pandemic; Digital technologies; Challenges; Learnings.

1. Introdução

A crise de ordem sanitária, no final da segunda década do século XXI afetou toda a humanidade. O planeta quase entrou em colapso no que se refere à saúde e a humanidade teve de desacelerar todas as suas atividades em prol da existência da vida e sua continuidade. Todo esse caos foi gerado pela pandemia COVID-19, iniciada na China em dezembro de 2019, cujas esferas da vida social, em todas as suas instâncias e áreas profissionais, tiveram de se reinventar para se manterem no mercado e não serem vítimas da estatística do desemprego. Esta situação anômala e inesperada colocou a sociedade mundial em uma luta pela sobrevivência em virtude de tantas incertezas.

Vários decretos foram instituídos e cumpridos em coletividade. As tecnologias digitais foram os meios mais utilizados para a manutenção da comunicação e relação virtual com os familiares, com os amigos e de vinculação com o trabalho.

Na educação, para dar continuidade às atividades educativas, muitas foram as tecnologias que professores, estudantes e pais tiveram de se apropriar - em tempos formativos *records* - para uma reconexão com o processo de conhecimento. A aula na modalidade de ensino presencial/remota foi a “opção” desafiadora para a superação do distanciamento social e para dar continuidade ao ano letivo.

Como assegura Morin (2007) na crise urge os problemas, mas também dela as prováveis soluções. “Um bastão sempre tem duas extremidades” (Nicolescu, 1999, p. 33). O que antes se apresentava tão distante de acontecer, a utilização do computador como um recurso capaz de transportar a lugares virtuais, de conectar a pessoas longínquas e de resgatar inúmeras informações, segundo já apontava Murray (2003), na década de 1990, bem como uma “formação para e com as tecnologias” proposta por Belloni (2005) e, há tempos almejada, fez-se mais que urgente e necessária, provocando uma revolução nos processos formativos de ensino e de aprendizagem e nas formas de ministrar as aulas, principalmente na modalidade presencial, foco deste estudo.

Nesse contexto, o lugar de encontro presencialmente constituído - a escola - passou a se situar e acontecer em um dos pontos da rede. A sala de aula: os espaços da casa. Os computadores e celulares: a saída, o lugar para o encontro, a troca de informações e saberes, o espaço para a comunicação e relação entre os professores e os estudantes no âmbito educacional.

Diante de todo este contexto, o foco deste artigo é no ensino remoto, com o objetivo de conhecer a percepção de docentes da educação básica que vivenciaram a experiência de ministrarem aulas por meio da utilização de tecnologias em rede, em tempos pandêmicos, bem como os desafios e aprendizados envolvidos.]

Para tanto, apresenta-se inicialmente o histórico da pandemia COVID-19 e suas implicações no cenário educacional brasileiro. Depois, discorrer-se-á sobre as diferenças entre Educação a Distância e Aulas Remotas. Em seguida, serão abordadas as percepções dos professores quanto aos desafios e possibilidades, bem como os aprendizados extraídos de tempos pandêmicos e confinamento social.

2. Histórico da COVID-19 e suas Implicações no Cenário Educacional Brasileiro

A Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a considerar o surto da COVID-19 como pandemia em março de 2020, fato que colocou a sociedade mundial em alerta e provocou posteriormente o fechamento de escolas e comércio em diversas nações, ficando abertos apenas os de necessidades essenciais. No Brasil, por meio do Decreto Legislativo N.º 6 de 20/03/2020, o país reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública.

Dada a emergência da situação e as incertezas do futuro, vários documentos foram editados por Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (CNE):

Os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. (Parecer CNE/CP nº 9/2020)

No cenário educacional brasileiro, as instituições de ensino passaram a replanejar o calendário escolar, mesmo com as incertezas do futuro. Os professores adotaram novas metodologias de ensino, planejando aulas especialmente com a utilização de recursos tecnológicos digitais.

A sala de aula tornou-se virtual, sendo adentrada não mais no espaço físico da escola, tradicionalmente constituída - envólucra por seus muros - mas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em que professores e estudantes passaram a dialogar e a se relacionar.

As famílias, muitas anteriormente sem tempo de acompanhar a vida escolar dos seus filhos, em função das demandas do mundo capitalista e acelerado, se viram obrigadas pela necessidade não somente de acompanhá-los como também de ajudá-los diretamente no processo de ensino, especialmente para o grupo de alunos mais jovens (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), que também passaram a ter aulas remotas por meio de tecnologias digitais, entre elas, o uso de plataformas digitais.

No que diz respeito à legalização quanto ao regime de aulas não presenciais, desenvolvidas remotamente, vários foram os documentos publicados pelo Ministério da Educação, pelos Conselhos Estaduais de Educação (CNE) e demais órgãos municipais competentes, explicando e orientando a escola e a família sobre como conduzir o processo de ensinagem distante da sala de aula presencial.

Nunca esteve tão evidente o papel preponderante e determinante da família para a promoção da aprendizagem. Lembrou-se nessas bases normativas que o papel da família é essencial em todas as etapas da “Educação Básica, para além do contexto imposto pela pandemia e isolamento social” (Brasil, 2020, p.1).

A pandemia foi um problema para além da suspensão das aulas presenciais, afetando não apenas o calendário escolar, mas despertando também preocupações ligadas a questões emocionais das famílias, retrocessos na aprendizagem dos alunos e possível aumento da evasão escolar conforme sinalizado no Parecer CNE/CP nº 9/2020:

Dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; abandono e aumento da evasão escolar. (CNE, 2020, p.3)

Em complemento às ações governamentais ligadas ao ano letivo brasileiro de 2020, é publicada também a Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, a qual estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

Com o objetivo de garantir o atendimento escolar aos alunos da educação básica, considerado essencial, foi autorizado em caráter excepcional a utilização de atividades pedagógicas não presenciais, durante o período de duração das restrições sanitárias. O Parecer CNE/CP Nº: 9/2020 sinalizou que essas atividades poderiam ser mediadas ou não por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), considerando a impossibilidade destas não serem possíveis de ocorrer em alguma região, por qualquer que seja o motivo. (Parecer CNE/CP Nº: 9, 2020)

3. Diferenças entre educação a distância e aulas remotas

No tocante à classificação do que foi adotado como medida de manutenção das atividades escolares considera-se cabível uma reflexão quanto aos termos: Educação a Distância (EAD), Educação Presencial e Aulas Remotas para melhor entendimento do que representam, pois, durante a quarentena provocada pela COVID-19, o que antes se apresentava separado - a modalidade de ensino presencial de um lado e a modalidade de ensino a distância por outro - a "opção do ensino remoto" como solução temporária e emergencial, tendo por finalidade minimizar os impactos nos processos de ensino e aprendizagem em tempos de crise, estas modalidades se misturaram. Ressalta-se que há diferenças entre a modalidade Educação a Distância e a modalidade presencial institucionalmente constituída ou aula remota compreendida, neste contexto, como uma medida provisória. Por isso a necessidade de apresentar neste estudo os conceitos de Educação a Distância, Educação Presencial e Aulas Remotas.

O Decreto Nº 9.057 de 2017, no que tange à caracterização da educação a distância, a classifica como modalidade educacional que faz uso de tecnologias de informação e comunicação, devendo existir profissionais qualificados para o exercício da modalidade, bem como políticas de acesso e de acompanhamento compatíveis, o que conduz à interpretação de que devem ser aspectos simultâneos e que permitirão o desenvolvimento de atividades educativas por estudantes e profissionais da educação.

Art. 1º: considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (Decreto, 2017, s/p)

A educação a distância começou por volta de 1.850 em vários países da Europa. Ela existe desde o século XIX, ocorrendo por meio de correspondência. Tinha como objetivo oferecer educação a todos os que, por um motivo ou outro, não podiam chegar até uma escola, seja por necessidades especiais (cegueira, surdez, incapacidade física de se locomover, entre outras limitações), seja por não poderem se afastar de suas casas em razão do compromisso de cuidar de familiares de idade avançada ou de crianças. Neste sentido, a educação a distância cumpre a sua função

de “inclusão social” pela aprendizagem à distância. Justamente pela possibilidade de oferecer educação para além dos muros escolares, das instituições tradicionalmente constituídas (Litto, 2010).

Fazendo uma rápida linha do tempo sobre o percurso da EAD de 1850 a 1900, com base nos estudos de Litto (2010), durante os primeiros cinquenta anos, o meio de acesso ao conhecimento era por meio do material impresso, levado até o aprendiz pelo correio. Os estudantes estudavam o material que recebiam, realizavam os exercícios e o trabalho final e reenviavam aos professores que corrigiam e davam as devolutivas, e os alunos recebiam os *feedbacks*. Tudo isso via correio.

Já o cinema, começou a ser usado para aprendizagem à distância, na primeira década do século XX. Escolas, universidades e empresas criaram cursos inteiros em filmes que eram distribuídos nacional e internacionalmente. Cursos por meio do rádio passaram a ser levados na terceira e quarta décadas do século XX. O mesmo aconteceu a partir da década de 50, com o advento e popularização da televisão.

A educação à distância (EAD) no Brasil tem marcado sua história de sucessos, levando educação, através da mídia impressa, do rádio, da televisão e agora por meio da internet, a todos os cantos do mundo. Por todo este seu histórico, na pandemia ela evidenciou o seu potencial.

Quanto às diferenças, na modalidade de EAD, os estudantes não contam com a presença física do/a professor/a. As aulas são por meio de recursos digitais disponíveis em plataformas *online* ou os chamados ambientes virtuais de aprendizagem. Estas plataformas dispõem de ferramentas de comunicação para postar avisos, criar espaços de discussões por meio de fóruns, enviar mensagens, calendários para a gestão das atividades; ferramentas de gestão de conteúdos para a criação e incorporação de novos conteúdos, de tarefas e atividades para a avaliação dos estudantes; ferramentas de gestão da aprendizagem; relatórios para acompanhar a evolução e estatística dos estudantes. Todo o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade é acompanhado pela plataforma. E o perfil do estudante nesta modalidade é mais independente e autônomo. Disciplina também é uma das posturas requeridas para o estudante não acumular os estudos e cumprir com a agenda escolar, entrega das atividades e realizações das avaliações. É uma modalidade de ensino institucionalmente e legalmente constituída, assim como a modalidade presencial.

Já na modalidade de ensino presencial, há a necessidade da presença física, do diálogo, da interação e convívio entre professores e estudantes. O perfil do estudante é mais dependente do/a professor/a dependendo do nível de ensino, em virtude de estar acostumado a ouvir explicações sobre os conteúdos, a tirar dúvidas, a fazer as atividades sob a orientação e com a presença face a face do/a professor/a mediador/a. Mesmo que o/a professor/a disponibilize recursos *online* para realização de alguma atividade extra-classe, o mesmo é explicado no encontro presencial a fim de que os estudantes consigam realizar com segurança a atividade proposta, mesmo quando estiverem sozinhos. Neste sentido, a modalidade de ensino presencial pode e deve contar com as metodologias do ensino a distância, em um processo de “hibridização” (Moran, 2015), contando também com atividades *online*.

Diante destes esclarecimentos, utilizar-se de estratégias de aprendizagem de ensino *online*, envolvendo texto, imagem e som, como atividades complementares na modalidade de Ensino presencial, e, principalmente nesta situação atípica, de contexto pandêmico, com aulas sendo ministradas remotamente são um dos caminhos a serem vislumbrados mesmo pós-pandemia, pois o ensino presencial e a EaD não são modalidades opostas, mas complementares entre si e uma e outra, de acordo com as suas características, tempos e espaços podem favorecer e dar maior qualidade aos processos educativos. Quanto ao conceito de aulas remotas, considera-se aquelas realizadas por meio de normativas da educação presencial, que permitem a continuidade ou complementação da escolarização com uso de recursos tecnológicos digitais, porém com indivíduos (professores e alunos) em locais distintos. Neste sentido, utilizaremos o termo aula remota. No entanto, estaremos nos referindo à modalidade de ensino presencial, em virtude da circunstância de pandemia.

4. Metodologia

Para realização deste estudo, adotou-se pesquisa exploratória por meio da abordagem qualitativa. O *corpus* desta pesquisa é formado por professores representantes das cinco regiões brasileiras que atenderam ao convite à pesquisa e responderam prontamente o instrumento, totalizando 39 participantes atuantes em escolas públicas e privadas.

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi o questionário *on-line* (*survey* eletrônico) para alcançar o objetivo central proposto com o maior número de participantes possíveis. Ele foi criado no *Google Forms* e sua estrutura apresenta três seções: dados sociodemográficos e relacionados à prática educacional dos pesquisados; conhecimento e utilização de tecnologias por parte dos investigados durante o ensino remoto; percepção dos professores em relação aos desafios e as aprendizagens adquiridas com o ensino remoto.

Para a análise dos dados produzidos, utilizou-se o processo de análise de conteúdo baseado em Bardin (2002).

5. Resultados e discussão

Diante do contexto atual pandêmico ocorrido, na segunda década do século XXI, inúmeros dos recursos tecnológicos já incorporados tanto no computador quanto nos *smartphones* tornaram-se evidenciados na maioria das práticas educacionais, por parte dos professores das escolas públicas e privadas, trazendo consigo mais interatividades aos processos de ensino e aprendizagem. Eles atuaram como fontes de auxílio aos professores em momentos de pandemia, cujo ensino presencial passou, emergencialmente, a ser ministrado remotamente.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) possibilitaram caminhos, luzes para os professores darem continuidade aos seus trabalhos. No entanto, por um lado, muitos foram os desafios enfrentados, mas também por outro, surgiram também os aprendizados. Daí a importância de conhecer a percepção dos docentes que vivenciaram a experiência de ministrarem aulas por meio da utilização de tecnologias em rede.

Para tanto, iniciamos com a apresentação dos dados sociodemográficos e relacionados à prática educacional do público participante da pesquisa, para então apresentar a percepção dos professores quanto aos desafios e aprendizados com o ensino remoto.

5.1 Dados sociodemográficos e relacionados à prática educacional dos pesquisados

Todos os participantes da pesquisa são professores que atuam em escolas tanto da área pública (66,7%), quanto da privada (33,3%). A maioria é do gênero feminino (87,2%) e estão na faixa etária entre 31 a 40 anos (61,5%), com experiência docente há mais de 11 anos. Sendo que essa atuação é predominantemente no Ensino Fundamental - Anos Finais com um percentual de 41% registrados. Seguido do Ensino Médio com 23,1%, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Identificação pessoal/profissional

Identificação pessoal/profissional		
Professores da Educação Básica	Pública	66,7%
	Particular	33,3%
Gênero	Masculino	18,2
	Feminino	87,2%
Idade	31 a 40 anos	61,5%
	41 a 50 anos	25,6%
	18 a 30 anos	7,7%
Experiência profissional	Há menos de 5 anos	15,4%
	Entre 5 a 10 anos	15,4%
	Entre 11 a 20 anos	48,7%
	Há mais de 20 anos	20,5%
Segmento de atuação	Ensino Fundamental - Anos Finais	41%
	Ensino Médio	23,1%
	18 a 30 anos	7,7%

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nos dados do questionário on-line: I – Identificação pessoal e profissional.

Consoante a tabela 1, constata-se que são professores com bastante tempo de experiência no exercício da docência. Eles estão na margem dos 2/3 (dois terços) do perfil correspondente aos chamados “imigrantes digitais” (Palfrey e Gasser, 2011), cuja formação obtida foi anterior ao final das últimas décadas do século XX, marcado pela revolução propiciada pela chegada das tecnologias digitais de informação e comunicação. Neste sentido, estes professores tiveram de aprender a lidar com as tecnologias, incorporando-as no seu cotidiano. Tal qual está ocorrendo neste período de confinamento social, cujo contexto, porém, pegou a todos de surpresa e sem a formação necessária para uma atuação totalmente em rede em relação aos processos de ensino.

Estudos realizados por Alves, Santos e Gonçalves (2017) - com base em artigos publicados em 2003 a 2016 - demonstram que apesar de diferentes políticas, programas governamentais e projetos criados e implementados, em âmbito federal, municipal e estadual, para a formação quanto ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas práticas pedagógicas, a proporção de professores que fazem uso ainda é pouco considerável, limitado, bem como pouco inovador, apesar de há muito tempo no meio educacional já se defender o quanto a tecnologia digital é necessária e importante para os processos de ensino e aprendizagem. Ainda assim, muitos dos profissionais em exercício de suas atividades educativas não se apropriaram dos referidos conhecimentos ou não se adaptaram à utilização destes recursos, mesmo com os movimentos e transformações digitais que a todo momento o mundo contemporâneo vivencia.

O uso da tecnologia digital integrado ao processo de ensinagem, em muitas escolas brasileiras das redes públicas e privadas, ainda não representa a realidade. E mais que de repente a pandemia COVID-19 exigiu, de maneira cruel, que os professores no Brasil se apropriassem do uso de tecnologias digitais como condição *sine qua non* para continuar trabalhando neste momento. Champaoski e Mendes (2017), ao realizar uma pesquisa sobre o uso significativo das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem identificaram que:

A inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar ainda é, ao mesmo tempo, um fator de aproximação e de distanciamento, e por isso mesmo um grande desafio para os professores, visto que, embora muitos recursos dessas tecnologias estejam acessíveis aos estudantes e professores, pouco movimento se percebe para integrá-los nas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. (Champaoski e Mendes, 2017, p. 70)

Os professores precisaram aprender a lidar com determinadas tecnologias, a desenvolver repentinamente habilidades próprias de professores que já trabalham com educação à distância por meio de videoaulas, porém sem tempo para se preparar e conhecer melhor como poderiam explorar determinadas tecnologias para fazer delas o seu melhor uso pedagógico e de forma crítica.

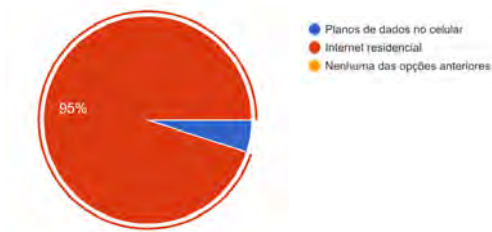
Na educação básica, o espaço físico da sala de aula, onde a comunicação entre professores e alunos ocorria presencialmente, passou a ser um espaço virtual, um novo ambiente de comunicação, com o uso de outros recursos tecnológicos para lá dos tradicionalmente constituídos.

Possivelmente, para alguns professores já com experiência em docência *on-line*, o processo de mudança do ambiente escolar presencial para o virtual possa ter ocorrido com certa tranquilidade. Para a grande parcela de professores, é razoável acreditar que esta inovação escolar, totalmente mediada por tecnologias digitais, embora tenha se apresentado como uma solução pedagógica para o momento, ela foi marcada por inúmeras dificuldades e aprendizagens tanto para a gestão escolar e equipe pedagógica, quanto para os alunos e seus familiares que, em meio a essas mudanças, também tiveram que aprender a se reposicionar como orientadores dos alunos (seus filhos).

Os problemas formativos continuam. Dessa forma demonstrando a importância cada vez mais de investimentos em processos formativos, pois a margem de professores “nativos digitais” (Palfrey e Gasser, 2011) e no exercício da profissão após o surgimento da Internet é somente de 7,7%, em nível nacional, conforme Tabela 1, anteriormente apresentada. Diante desses dados, ficam claros os desafios que os professores (quase 90% da rede pública e privada do país) tiveram de enfrentar ao terem sido submetidos abruptamente ao trabalho com os seus estudantes por meio e auxílio dos recursos tecnológicos. Perpassados, sobretudo, por diversos problemas no que se refere a condições de acesso aos dados e materiais por parte do alunado, revelando a exclusão social dos marginalizados e o poder do acesso à educação por parte dos que dispõem dos recursos tecnológicos, enaltecendo as empresas fornecedoras de dados da Internet e o capitalismo selvagem.

Pelo gráfico 1 abaixo apresentado, constata-se que a Internet residencial foi a mais utilizada durante o tempo de confinamento e distanciamento social, até mesmo em virtude das facilidades de uma rede: velocidade, praticidade de acesso em qualquer canto da casa e ainda distribuição para outros dispositivos. Além da economia, pois planos para celulares não iriam atender aos outros aparelhos disponíveis na residência.

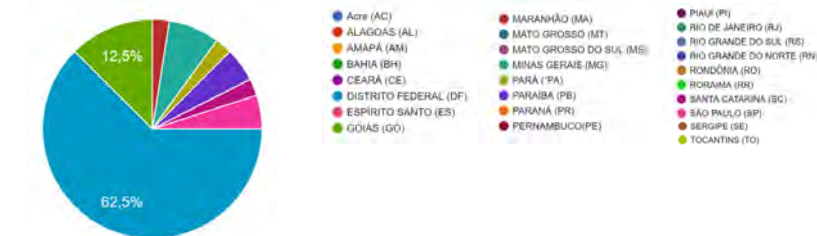
Gráfico 1. Acesso a Internet



Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nos dados colhidos no questionário on-line: I - Google Form.

Apesar de o Brasil ser um país com uma extensão territorial imensa, a abrangência deste estudo contemplou as cinco regiões brasileiras. Situação possível devido às tecnologias envolvidas: *email* e questionário *on-line*. Segue a representatividade nacional:

Gráfico 2. Representatividade dos participantes por Estados



Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nos dados do questionário on-line - Google Form.

Apesar da diversidade territorial brasileira, os problemas entre os estados se igualam no que se refere aos desafios proporcionados com a experiência vivenciada pelos professores por meio do ensino remoto: a formação insuficiente dos próprios professores, a falta de recursos tecnológicos por parte dos estudantes e/ou suporte técnico para atendimentos às dificuldades dos professores, a falta de acesso à internet, a dificuldade de controlar os estudantes na Internet para a realização das atividades propostas, principalmente sem a presença física e mediadora do/a professor/a durante o desenvolvimento das atividades, visto que a lógica estabelecida pelas TDICs implica trabalho em rede, com colaboração e autonomia. Sabendo-se que na educação básica essa autonomia está em construção. Os estudantes ainda são dependentes de outros mais experientes para avançar em seus próprios processos construtivos de conhecimento.

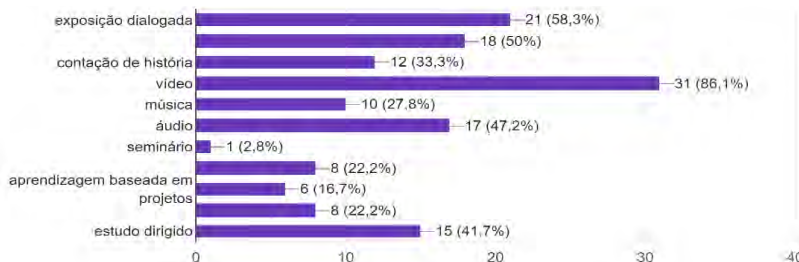
Fazendo uma análise acerca dos recursos que os professores dispunham para acessar a plataforma e ministrar o seu trabalho *online*, entre quatro dispositivos mencionados, dois sobressaíram: *notebook* com 89,7% e *smartphones* com 69,2%, ficando o computador de mesa com 10,3% e por último, o *tablet*, com 7,7%. Esse panorama aponta que os professores pesquisados possuem equipamentos mais modernos e com mobilidade.

O primeiro recurso da lista (o *notebook*) traz consigo vários programas que auxiliam os professores na organização e planejamento de suas aulas remotas: escrever textos, criar planilhas, fazer apresentações de *slides*, navegar em *sites*, organizar arquivos, imagens, vídeos, músicas com o conforto da tela maior que a de outros. O segundo dispositivo (o *smartphone*) atrai pelo acesso a redes sociais, locais em que a maioria de seus estudantes se encontram. E ainda pela facilidade de baixar aplicativos divertidos com foco educacional que podem atender em alguns aspectos pedagógicos da matéria a ser ministrada.

Quanto ao conhecimento e utilização das tecnologias, por parte dos professores pesquisados, verificou-se, conforme os dados, que a maioria dos professores se veem ou no nível básico (39,4%) ou intermediário (42,4%). Ou seja, os professores são sujeitos epistêmicos, em constante busca pelo conhecimento e saberes para atendimento às próprias necessidades reais e atuais. E o momento pandêmico revelou e fez aflorar o potencial já até reconhecido por parte dos professores no que se refere a certo conhecimento em relação a vários recursos tecnológicos. No entanto, adormecido em função da falta de confiança para colocar os saberes já anteriormente apreendidos em contextos formativos.

A pandemia, neste sentido, possibilitou aos professores, mesmo a “fórceps”, de se reinventarem quanto ao fazer pedagógico, tendo as tecnologias como aliadas auxiliares. E as estratégias utilizadas pelos professores no contexto de confinamento social foram as mais variadas possíveis para manter maior proximidade com os estudantes e continuidade aos processos de ensino e aprendizagem.

Dentre as onze estratégias apresentadas, o vídeo (86,1%) destacou-se como a mais utilizada pelos professores no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas *online*. Seguida da exposição dialogada (58,3%), slides (50%) e áudio (47,2%). Vejamos:

Gráfico 3. Estratégias adotadas pelos professores durante as aulas online

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nos dados do questionário on-line: I – Identificação pessoal e profissional. Google Form.

A opção pelos vídeos demonstra que os professores pesquisados desenvolveram estratégias para criar no trabalho meios facilitadores de manter a comunicação e a aprendizagem dos estudantes. De acordo com Alencar, Bruno-Faria e Fleith (2010, p. 138) “estratégias para criar no trabalho se refere aos esforços empreendidos pelo indivíduo para favorecer a criação de ideias novas e úteis na resolução de problemas de trabalho”. Os autores destacam ainda que essas estratégias são derivadas das experiências de cada profissional e de habilidades cognitivas prévias.

Neste aspecto, infere-se que o/a professor/a transpõe as estratégias presenciais de sala de aula utilizadas cotidianamente para o ensino remoto. Nesta questão, no entanto, é fundamental analisar o contexto em que os pesquisados foram inseridos, abruptamente e em um curto espaço de tempo. O que torna plausível essa prática inicial, em função do que já se tem segurança em relação ao fazer pedagógico para uma situação nova e emergente, transpondo o conhecimento já apreendido para um ainda em processo de reorganização. O que não significa que este contexto e prática sejam permanentes à medida que o professor for se acomodando e se confortando com o real contexto, para então poder recriar e ressignificar a própria prática, a partir do novo instaurado. Ou melhor, dizendo, ao “novo normal”, para aos poucos ir significando o espaço pedagógico em conformidade com as circunstâncias dessa realidade em que se situam, bem como irem se apropriando e gerando novos sentidos e significados ao fazer pedagógico, para uma nova adaptação à realidade educativa pós-pandêmica, pois jamais seremos os mesmos, jamais a escola será a mesma, em virtude das mudanças mais profundas na vida em sociedade, nos hábitos de consumo e no mercado de trabalho, provocadas pela crise instaurada pela COVID19.

5.2 Percepção dos professores quanto aos desafios e aprendizados com o ensino remoto

5.2.1 Desafios

No que concerne aos desafios apresentados pelos respondentes deste estudo, destaca-se no quadro abaixo suas respostas classificadas em quatro grupos: recursos tecnológicos, metodologia de ensino, comportamento dos alunos e questões pessoais dos professores.

Tabela 2. Desafios

Desafios relacionados a recursos tecnológicos	Desafios relacionados à metodologia de ensino	Desafios relacionados a comportamento dos alunos	Desafios relacionados a questões pessoais dos professores
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade dos alunos em relação ao acesso à internet de boa qualidade e recursos tecnológicos necessários (aparelhos eletrônicos). • Ausência de cursos de capacitação para esclarecer dúvidas sobre o Google Classroom. • Ausência de apoio da instituição com relação à disponibilização de recursos como internet e notebook. • Uso de tecnologia e recursos alheios à sala de aula. • Aprender a usar várias ferramentas em pouco tempo e lidar com a agonia de ministrar aulas para alunos com câmeras desligadas. • Gravar e editar os vídeos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tentar facilitar a aprendizagem dos alunos. • Preparar as vídeo aulas e lidar com o fato de ter que se direcionar a um público que não está sendo visto no momento da gravação. • Reformular a estrutura curricular do presencial para o online, tendo que inserir novas metodologias para manter o processo de ensino aprendizagem. • Adaptar para uma nova rotina com trabalho quase que exaustiva, tendo que gravar e editar muitas aulas em um curto período de tempo. • Ministrar aulas de forma remota e apropriadas para alunos do maternal, que permitissem despertar sua atenção. • Criar maior proximidade com os participantes silenciosos, isto é, aqueles que somente escutam a aula oferecida. • Participar de reunião online. • Construir planejamentos de conteúdos voltados para o ensino remoto. • Corrigir as tarefas online. • Adotar linguagens diferentes com pais e crianças ao mesmo tempo e na mesma atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distância física dos alunos e entre os alunos. • Retorno das atividades propostas. • Alunos sem interesse pelas atividades online. • Falta de comprometimento dos alunos. • Fazer com que os alunos estudem e respondam as atividades. • Contato telefônico com os alunos. • Convencer os alunos a acordar cedo para a aula ao vivo no Google Meet. • Dificuldade dos alunos em se concentrar nas aulas online. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar o tempo de trabalho. • Manter a motivação para realizar o trabalho e ao mesmo tempo buscar formas de estimular os alunos. • Superar a timidez. • Cativar os estudantes. • Dificuldade para adotar uma rotina de trabalho no ambiente residencial. • Paciência com os pais que desejam sanar dúvidas a qualquer momento do dia e da semana.

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nos dados do questionário on-line - Google Form

Os resultados apresentados na Tabela 2 acima demonstram que os desafios que apresentaram mais diversidade de respostas foram aqueles ligados à metodologia de ensino, comportamento dos alunos e recursos tecnológicos, respectivamente.

Nota-se que a experiência de vivenciar o trabalho docente de forma remota exigiu do profissional revitalizar suas práticas de ensino e aprender a lidar com o distanciamento dos alunos não apenas físico, mas também com o baixo envolvimento dos mesmos nas atividades propostas.

A respeito dos desafios classificados quanto à metodologia de ensino, vale mencionar Coll e Monereo (2010, p. 31), os quais sinalizam que “[...] a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo começa a entrar em crise em um mundo conectado pelas telas de computador.” Ou seja, os itens apresentados revelam a dificuldade de transferir a mesma qualidade de uma docência presencial para uma docência *online*, com uso de recursos tecnológicos pouco explorados anteriormente.

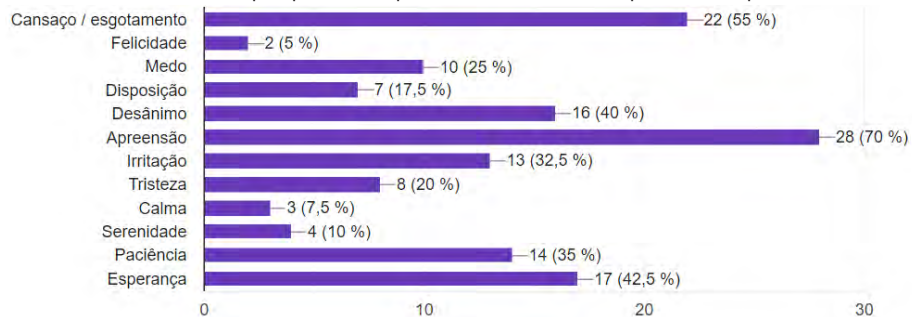
No que concerne aos desafios ligados a recursos tecnológicos, evidencia-se que alguns docentes passaram por dificuldades tanto com relação ao acesso de recursos, quanto com a utilização de determinadas ferramentas consideradas por eles necessárias para o momento. Preensky apud Champaoski e Mendes (2017, p. 56) destaca que “no contexto das tecnologias digitais, o/a professor/a vive a experiência singular de se encontrar em papel dúbio na aprendizagem, pois é mediador/a e também aprendiz digital, ou ainda um/a “imigrante digital”.

Destaca-se o fato de alguns docentes terem buscado soluções sozinhos para resolver problemas de acesso a internet e computador. As respostas demonstram que houve negligência de algumas escolas por não ter oferecido o devido apoio ao docente no que tange ao acesso a recursos mínimos.

Outro ponto que despertou atenção foram os desafios relacionados ao comportamento dos alunos. Nota-se, pela fala dos docentes, que os estudantes estavam pouco motivados e/ou tiveram dificuldades em se adaptar com o novo formato de aula adotado.

A respeito dos desafios relacionados a questões pessoais dos professores, destaca-se que estas tiveram pouca expressividade, porém não menos importância. Notou-se que os docentes apresentaram dificuldades em organizar uma rotina de trabalho residencial, de controlar a ansiedade e expectativa, colocando em risco a motivação de alguns desses profissionais, o que pode ser melhor visualizado ao analisar o Gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4. Sentimentos por parte dos professores durante o período de pandemia



Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nos dados do questionário on-line - Google Form.

O gráfico 4 acima deixa visível sentimentos que mexeram com o emocional de muitos docentes. Apreensão (70%), cansaço/ esgotamento (55%), desânimo (40%) acentuam-se, demonstrando que as aulas *online* trouxeram uma carga de trabalho maior do que o esperado, entrelaçado por momentos de constantes inquietações pelo contexto incerto e inseguro provocado pela pandemia. Porém, a esperança (42,5%) emerge também como luz em tempo de escuridão.

5.2.2 *Aprendizados*

Quanto aos aprendizados no momento de confinamento e aulas remotas, a partir dos relatos descritos, três categorias emergiram: recursos tecnológicos, interação entre pares, tempo e organização do espaço. A tabela 3 apresentada a seguir evidencia as categorias encontradas por meios de critérios de proximidade de conteúdo.

Tabela 3. Aprendizados

Aprendizagens quanto aos recursos tecnológicos	Aprendizagens quanto aos meios de interação entre professores, alunos e comunidade escolar	Aprendizagens quanto ao poder do tempo e da organização no seu cotidiano
<ul style="list-style-type: none">• Uso de tecnologias antes desconhecidas por mim e novas metodologias de ensino.• Usar o Google Sala de Aula e alguns Apps da Google.• Aprender a usar novas tecnologias digitais. Desenvolver atividades mais lúdicas.• Mais domínio de ferramentas eletrônicas e melhoria no uso de aplicativos.• Aprender a lidar com inovações tecnológicas e buscar meios e recursos alternativos para levar o aprendizado ao aluno.• Habilidade tecnológica.	<ul style="list-style-type: none">• Proximidade afetiva com os pais, mesmo a distância, compreensão, didática e desenvoltura em realizar cada vídeo elaborado.• Melhorar no planejamento para compreensão do aluno.• Interação virtual.• Há várias formas de se comunicar...• Posso dizer que aprendi muito a acreditar nos pequenos ...• Interação com pessoas e profissionais de fora do ambiente escolar (convidados e participantes externos)...	<ul style="list-style-type: none">• Organização do tempo e espaço de casa.• Autoconhecimento tive tempo para rever questões pessoais e profissionais/ utilizei poesias...• Não controlo a minha vida.• Durante o período da pandemia aprendi a lidar de maneira mais rápida e ágil com os recursos tecnológicos os quais não tinha conhecimento...• "Regras e horários.

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nos dados colhidos no questionário on-line - Google Form.

Ao analisar os resultados quanto aos aprendizados, pode-se notar um processo complementar aos desafios elencados por esse grupo. Ou seja, o momento foi de constantes desafios, mas os mesmos foram impulsionadores de aprendizagens para lidar com os recursos tecnológicos, as metodologias de ensino e os comportamentos diversos de alunos, pais e ainda com as próprias questões pessoais e emocionais dos pesquisados.

Os termos em **negrito** destacam as referências que permearam as categorias. A primeira categoria refere-se quanto aos avanços e descobertas de recursos tecnológicos. Os vocábulos: usar, aprender, buscar, domínio, encontrados nas frases refletem um ser atento a sua atuação na busca de se apropriar dos recursos tecnológicos frente ao contexto atual advindo pela pandemia, o que remete a Lévy (2010, p. 28) ao dizer que a qualidade desse processo imbuído das relações humanas é mais importante que particularidades das ferramentas. A virtualização da informação

e da comunicação mencionadas por Lévy (2010) estimula a inteligência coletiva e ao se ver sozinho, cumprindo o isolamento social é plausível notar ainda um professor inexperiente ou inseguro neste universo tecnológico, um “aprendiz digital” (Palfrey e Gasser, 2011) com base nas expressões elencadas pelos pesquisados: antes desconhecidas, novas metodologias, desenvolver atividades, melhoria no uso. Porém, despertou a colaboração nos mesmos, além de maior interatividade.

A segunda categoria consiste nos meios de interação entre professores, alunos e comunidade escolar. O recorte exposto na tabela acima evidencia um professor ávido em se comunicar mais e claramente com seus alunos, pais e comunidade em geral. Esta categoria permite retomar o processo de ensino e aprendizagem, pois “a aprendizagem é um processo de construção do discente que elabora os saberes graças e por meio das interações.” (Freire, 2011, p. 84). A busca da promoção de novas interações, agora, digitais, apresenta um novo cenário comunicacional para o/a professor/a e pais. Todavia, não tão distante do nosso aluno rodeado de linguagens digitais no seu cotidiano, talvez agora as aulas possam aproximá-los mais da vida real ao do âmbito educacional.

Na categoria relacionada quanto ao poder do tempo e da organização no seu cotidiano, percebe-se que os desafios inicialmente expressos em sentimentos de apreensão devido ao momento pandêmico junto com o cansaço de todas as atividades, concederam a esse grupo um olhar acerca desses dois aspectos: tempo e organização, para poder lidar não só com o seu trabalho, mas também com sua vida pessoal no mesmo espaço. Autoconhecimento, regras, horários, agilidade evidenciaram-se. Segundo Ribeiro (2020, p. 77),

As rupturas sociais vão acontecer em um ritmo tão acelerado que mal haverá tempo para digeri-las, ou de decidir onde nos encontramos no mundo: sob um ponto de vista da tecnologia, ressignificamos fronteiras, territórios e culturas.

Essa ressignificação foi fundamental em vários setores, principalmente na área educacional tão fechada dentro dos muros da escola. Redefiniu-se as fronteiras, ou melhor, romperam-nas.

Enfim, a disparidade social afetou todo o Brasil, demonstrando o quão a tecnologia está longe de fazer parte da realidade dos estudantes e professores, como instrumento potencial para o desenvolvimento tanto no aspecto humano quanto social. E a escola cada vez mais longe da posse de um aparato tecnológico, como o da Internet e de seu valor potencial em poder contribuir para aprendizagens mais voltadas à autoria docente e discente, com saúde e equilíbrio emocional, aliadas ao aprofundamento pela pesquisa, ao trabalho colaborativo, aos processos dialógicos intersubjetivos, à educação continuada, como assim sugere Moran (2001) sem, necessariamente, os sujeitos do ensino e da aprendizagem estar face a face, de modo presencial.

É importante considerar que o acesso às informações, não é sinônimo de acesso ao conhecimento. Mas é fato que com a pandemia, os processos de ensino e aprendizagem se desmistificaram como processos apenas nos contextos das salas de aula convencionais, indo-se além dos muros que a separam da sociedade.

O ciberespaço como assim considerado por Castells (2001) passa a ser o mais novo e complexo espaço global para ações sociais e educacionais, apontando para o surgimento de novos tempos, novos espaços por meio de um ensino híbrido (misturado) e não mais somente configurado nos modos tradicionalmente constituídos. A escola finalmente, em tempos pandêmicos, se desvincula do chão para o espaço, tornando-se um dos nós da grande rede mundial de computadores, deixando prevalecer como mais um dos grandes marcos na história da Educação, instaurados e demarcados pela COVID-19.

Sendo assim, e diante do cenário pandêmico, é oportuno considerar segundo Demo (2009), Pretto (2008) e Morin (2010), que já não é mais possível, mesmo já anterior e após a pandemia, pensar em educação sem se utilizar do potencial oferecido pelas tecnologias em rede por parte dos envolvidos na práxis pedagógica (professores e estudantes). É preciso repensar os espaços educativos a partir de um novo paradigma tecnológico, compreendendo a escola como “mediadora entre educação e novas instrumentalizações” (Almeida, 2014, p. 38), e não como um espaço estático, mas rico de possibilidades dos sujeitos envolvidos na práxis pedagógica de estarem interconectados e integrados com a realidade que os circundam.

Neste sentido, os dados apresentados neste contexto, só reforçam o que Araújo (2017, p.152-153) já havia constatado em sua pesquisa: a necessidade de investimentos em infraestruturas tecnológicas e em cursos de formação continuada para todos os professores do Brasil – por meio da esfera federal –, com vistas à atualização dos professores, digitalmente, tanto em nível inicial quanto continuada. Haja vista que o processo formativo ao longo da vida apresenta-se como “um dos principais instrumentos mediadores e de aproximação entre escola e cultura, bem como para inclusão dos professores, apropriação dos recursos tecnológicos e a possibilidade de utilização em sala de aula, pedagogicamente, com a necessária fluência tecnológica”.

6. Considerações finais

Quanto aos desafios vivenciados pelos docentes e considerando os recursos tecnológicos como agentes facilitadores da aprendizagem, destaca-se a importância de as escolas brasileiras (rede pública e privada) se tornarem mais tecnológicas. Para tanto, reafirma-se a necessidade de formação docente de qualidade, com, base em um paradigma tecnológico, com sólida junção de teoria e prática, híbrida, que contemplem momentos presenciais com os virtuais, com condições de colocar os conhecimentos adquiridos durante o curso, na prática cotidiana das escolas. Para tanto, requer o acesso a recursos tecnológicos digitais e conectividade tanto para professores, quanto para alunos nos âmbitos das instituições escolares em nível nacional.

O maior desafio enfrentado pelos professores foi o de ter de utilizar-se dos meios tecnológicos sem estar completamente preparados, levando-os a uma reorganização coletiva em meio à crise pandêmica instalada. Esta atitude, de ordem coletiva, evidenciou mais ainda o que há tempos no meio educacional já se defendia: a tecnologia digital é necessária e importante para os processos de ensino e aprendizagem; a tecnologia só tem sentido com a mediação do/a professor/a.

Houve esforço considerável por parte das famílias e nunca ficou tão evidente o seu papel preponderante e determinante para a promoção da aprendizagem. E neste aspecto, as TDICs tem potencial sim, mas com mediação intencionalmente planejada. Ou seja, o quão é importante nos processos de aprendizagem a mediação do/a professor/a, pois tecnologia é apenas meio. E isto ficou bem claro, pois sem a intervenção do/a professor/a para o estudante avançar, o processo de aprendizagem fica estagnado, comprometido e paralisado. E este foi um dos maiores aprendizados suscitados neste tempo pandêmico: a importância do papel do/a professor/a como mediador/a para a ocorrência da aprendizagem, sobretudo, em parceria com as famílias.

As tecnologias sempre fizeram e farão parte do desenvolvimento da humanidade. Durante o período da pandemia, apresentaram-se como possibilidades potenciais para professores e estudantes terem acesso às informações, a comunicação interativa uns com os outros, em seus mais diferentes níveis de realidade, para além da presencialidade física, apesar de uma grande parte considerável da sociedade encontrar-se ainda excluída desse processo.

Enfim, em tempos de tantas incertezas e diante de um novo cenário jamais imaginado, de crise sanitária provocado pela COVID 19, o ano escolar de 2020 no Brasil foi nutrido por um lado de desafios e dificuldades, mas por outro lado, é válido sinalizar que foi perpassado também por oportunidades de novas aprendizagens, entre elas: maior interação e colaboração entre todos do contexto educacional, anunciando um novo cenário comunicativo; reflexões sobre o uso significativo das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem após a pandemia; importância de se investir na formação de professores acerca das tecnologias digitais, bem como de se analisar melhor as condições das escolas quanto à disponibilidade destes recursos para sua utilização sempre que necessário e com maior frequência, tendo em vista a possibilidade de potencializar cada vez mais os processos de ensino e de aprendizagem. Para que desse modo o ensino a distância e o presencial se complementem a partir de elementos virtuais e reais, aumentando-se consideravelmente a eficácia na qualidade da aprendizagem que aponta para o Ensino Híbrido.

Lembrando sempre que o potencial das tecnologias se reveste de um saber fazer pedagógico, por isso a importância dos profissionais da educação na escolha dos melhores caminhos que possibilitem aprendizagens significativas.

Referências

- Alencar, E.M. L.S. Bruno-Faria, M. de F. & Fleith, D. S. (2010). *Medidas de criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, N. A. (Coord.).(2014). Os diferentes aspectos da linguagem na comunicação. In N.A. Almeida (Coord.). *Tecnologias na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica*. São Paulo: Cengage Learning.
- Araújo, L. S. A. (2017). *Repercussões da formação para o uso de tecnologias na subjetividade de professores, numa perspectiva de complexidade e autoria*. 354f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal.
- Alves, L. Santos, B. & Gonçalves, L. (2017). *Impacto das ações formativas no uso de tecnologias nas práticas docentes*. *Revista Psicologia: Teoria e prática* 19(3), 316-334.

- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Belloni, M. L. (2005). *O que é Mídia educação*. 2 ed, Campinas: Autores associados.
- Castells, M. (2001). *A Galáxia Internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Champaoski, E. B. e Mendes, A. A. P. (2017). Percepção de professores do Ensino Fundamental acerca das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Em Almeida, S. C. , Luciano, F. M., Mattar, João. (Or). *Educação e tecnologias: refletindo e transformando o cotidiano*. (52-71). São Paulo: Artesanato Educacional.
- Coll, C. & Monereo, C. (2010). Educação e aprendizagem no século XXI. Porto Alegre: Artmed. In C. Coll, C, Monereo, *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil (2020). Coordenação do Conselho Pleno. *Nota explicativa nº 4 / 2020 coep - cee- 18461 reanp – educação infantil*. Goiânia, 2020. Recuperado de <https://bit.ly/3yPPDnY>.
- Decreto Legislativo N.º 6 de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Recuperado de <https://bit.ly/3i1H83n>
- Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <https://bit.ly/3wJo4uF>.
- Demo, P. (2009). *Educação Hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas.
- Freire, W. (org.); Dimmi A. et al. (2011). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Recuperado de <https://bit.ly/3c39u9K>.
- Lévy, P. (2010). *Cibercultura*. 3.ed. São Paulo: Ed.34.
- Litto, F. M. (2010). *Aprendizagem a distância*. (arquivos). São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo. Recuperado de <https://bit.ly/3c8fkgp>
- Moran, J. M. (2015). *Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje*. Em Bacich, L, Neto, Adolfo, T., Trevisani, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. (27-45). Porto Alegre: Penso.
- Moran, J.M. (2001). *Novos desafios na educação: a internet na educação presencial e virtual*. (site). Porto, editora da UFPel, Pelotas. Recuperado de <https://bit.ly/3vx2rO9>
- Morin, E. (2007). *O método 6: ética*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2010). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Murray, J. H. (2003). *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp.
- Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM.
- Palfrey, J. & Gasser U. (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.
- Parecer CNE/CP nº 9/2020. Parecer homologado parcialmente Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Ver Parecer CNE/CP nº 9/2020 Recuperado de <https://bit.ly/34oW5nU>.
- Pretto, N. L. (2008). *Escritos sobre educação, comunicação e cultura*. Campinas, SP: Papirus.
- Ribeiro, L. (2020). *Aprenda desaprenda Reaprenda*. Recife: Pipa Comunicação.

Educação, povos do campo e pandemia da COVID-19: reflexões a partir de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira

Luiz Paulo Ribeiro ; Álida Angélica Alves Leal ; Leandro Oliveira ; Sandra Regina Sanches Ribas 

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil

Resumo. O objetivo deste artigo foi analisar repercussões da pandemia da COVID-19 para a educação em comunidades rurais nas quais estudantes de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) de uma universidade pública brasileira trabalham e/ou residem. O estudo refere-se a um recorte de uma pesquisa mais ampla, articulada ao projeto de extensão "Povos do Campo e a pandemia da COVID-19", criado em abril de 2020. O percurso metodológico da investigação consistiu na aplicação de questionários online em dois momentos da pandemia no Brasil (abril/maio e julho de 2020). Tais instrumentos foram respondidos por 36 (trinta e seis) estudantes na primeira etapa e por 46 (quarenta e seis) estudantes na segunda etapa. Os dados foram analisados a partir dos dois momentos da pesquisa, descritos e comparados à literatura da área da Educação do Campo. Assim, no primeiro momento, foi notado um maior movimento de manter as escolas fechadas e, no segundo momento, foram observadas tentativas de instaurar um Ensino Remoto Emergencial com distribuição de materiais e aulas/contatos online. Evidenciamos que a pandemia expôs e acentuou as desigualdades na oferta escolar na rede pública brasileira, sobressaltando a precariedade histórica das políticas públicas destinadas à educação das populações camponesas.

Palavras-chave: educação do campo; pandemia; ensino remoto; COVID-19; Brasil.

Educación, pueblos rurales y pandemia de la COVID-19: reflexiones a partir de un proyecto de extensión de una universidad pública brasileña

Resumen. El objetivo de este artículo fue analizar las repercusiones de la pandemia de COVID-19 en la educación de comunidades rurales en las que trabajan y/o viven estudiantes de la Licenciatura en Educación del Campo (LECampo) de una universidad pública brasileña. El estudio se refiere a una parte de una investigación más amplia, articulada al proyecto de extensión "Pueblos del Campo y la pandemia de COVID-19", creado en abril de 2020. El recorrido metodológico de la investigación consistió en la aplicación de cuestionarios online en dos momentos de la pandemia en Brasil (abril/ mayo y julio de 2020). Contestaron a estos instrumentos 36 (treinta y seis) estudiantes en la primera etapa y 46 (cuarenta y seis) en la segunda. Se analizaron los datos de los dos momentos de la investigación, se describieron y se compararon con la literatura en el área de la Educación del Campo. Así, en un primer momento se notó un mayor movimiento para mantener las escuelas cerradas y, en un segundo momento, se observaron intentos de establecer una Educación Remota de Emergencia con distribución de materiales y clases/contactos online. Evidenciamos que la pandemia expuso y acentuó las desigualdades en la oferta escolar en la red pública brasileña, destacando la precariedad histórica de las políticas públicas destinadas a la educación de las poblaciones camponesas.

Palabras clave: educación rural; pandemia; educación remota; COVID-19; Brasil.

Education, peasantry and pandemic of COVID-19: reflections from an extension project of a Brazilian public university

Abstract: This paper analyzed the repercussions of the COVID-19 pandemic for education in rural communities in which students with a Degree in Rural Education from the Federal University of Minas Gerais (UFMG, Brazil) work and/or reside. The study refers to a broader research, linked to the extension project "Peoples of the Field and the COVID-19 pandemic", created in April 2020. The methodological course of the investigation consisted in the application of online questionnaires in two moments of the pandemic in Brazil (April/May and July 2020). These instruments were answered by 36 (thirty-six) students in the first stage and by 46 (forty-six) students in the second stage. The data were analyzed from the two moments of the research, described and compared to the literature in the rural education area. Thus, at first, a greater movement was observed to keep schools closed and, in the second moment, attempts were observed to establish an emergency remote education with distribution of materials and classes/online contacts. We evidence that the pandemic exposed and accentuated inequalities in school supply in the Brazilian public network, highlighting the historical precariousness of public policies aimed at the education of peasant populations.

Keywords: rural education; pandemic; remote education; Covid-19; Brazil.

1. Introdução

Em dezembro de 2019, houve o registro do primeiro caso de um tipo específico de pneumonia na província de Wuhan, na China (Amiri & Akran, 2020; Qian & Jiang, 2020). Dada a potencialidade e a expansão dos contágios, a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou a situação como pandêmica. Considerando a dispersão do vírus, o que se viu foi o crescimento exponencial do número de casos e de mortes em todos os continentes. As principais medidas adotadas pelos governos para conter o avanço do vírus foram profiláticas, a saber: lavar frequentemente as mãos, utilizar álcool em gel e se proteger com o uso de máscaras e *face-shields* até a descoberta de um medicamento eficiente ou vacina para contenção da pandemia da COVID-19.

No percurso de cuidados para com o avanço da pandemia, o que chama a atenção é que também foram impostas e orientadas ações de isolamento social e distanciamento físico, o que incidiu no cancelamento de eventos que aglomeravam pessoas e na suspensão de aulas na Educação Básica e Superior e, depois de certo tempo, a instauração de estratégias de Ensino Remoto Emergencial (ERE). No Brasil, um dos grandes epicentros da doença no mundo, esta forma de continuar ofertando as aulas foi diversa nos diferentes níveis de ensino. Há registros, por exemplo, de ações e métodos utilizados por professores e instituições como a instauração de protocolos de entrega de atividades *online* e/ou presenciais aos estudantes, famílias/responsáveis, aulas síncronas *online*, aulas através de programas de televisão, rádio, criação de grupos em aplicativos de trocas de mensagens por celular e *lives* por meio de redes sociais (Alves, 2020; Almeida & Alves, 2020).

Ressaltamos que as diferentes estratégias adotadas possuem reverses e são passíveis de críticas contundentes que dizem respeito desde a precarização do trabalho docente até a exacerbação das desigualdades de acesso à educação (Virgínio, 2020). O que podemos dizer é que, em grande parte dos casos, a proposta e a execução desse formato de ERE ressaltaram as desigualdades sociais que já existiam antes da pandemia, principalmente quando nos remetemos às populações mais vulneráveis, como é o caso dos povos do campo. É neste quesito que esta investigação se coloca a saber quais as repercussões da pandemia da COVID-19 para sujeitos e comunidades camponesas no Brasil, tendo como foco de análise a educação.

Torna-se importante destacar que, no percurso da pandemia no Brasil, houve um processo de interiorização dos casos (Batella & Miyazaki, 2020; Fundação Oswaldo Cruz, 2020). Isso porque os primeiros casos foram registrados nas grandes cidades e, ao longo dos meses, foi-se notando que as pequenas cidades, distritos e comunidades rurais foram atingidos pela pandemia. Esse processo se deve ao perfil de dependência dos pequenos municípios às cidades polo, aos percursos de trânsito e, possivelmente, às fragilidades das políticas públicas de saúde nas pequenas cidades.

1.1 A educação aos povos do campo no Brasil: alguns apontamentos

Até meados do século XX, havia poucas iniciativas para atender às especificidades educacionais dos povos do campo do Brasil. Com isso, pode-se dizer que o modelo de educação brasileira era quase que exclusivamente voltado para atender

às necessidades urbanas, haja vista a concepção de que, naquele tempo para o desenvolvimento de atividades agrícolas, não eram necessárias a leitura e a escrita, conforme Antunes-Rocha e Carvalho (2016, p. 16).

Ao longo do século XX, inúmeras leis foram promulgadas e projetos implantados sem nenhum resultado expressivo. A precariedade das instalações físicas, a fragilidade dos resultados pedagógicos, a falta de organização administrativa e a presença de professores com pouca formação escolar são características demonstradas por todos àqueles que vivenciam e/ou pesquisam o tema.

As políticas de modernização do campo - referendadas na Revolução Verde e que acarretaram na concentração de terras, mecanização da produção agropecuária, concessão de crédito para grandes empreendimentos, utilização de defensivos agrícolas em larga escala e expansão da fronteira agrícola - impactaram diretamente nas formas de produzir a educação da população rural no Brasil. A responsabilidade da oferta foi transferida do governo federal para os estados e municípios acarretando um aumento da precariedade física, pedagógica e administrativa das escolas rurais. É a partir desse cenário de pouco investimento e de um modelo de escola urbano-centrada que os movimentos sociais, religiosos e sindicais do campo começaram a pautar a necessidade de 'outra' escola no campo.

Durante o Regime Cívico Brasileiro – Ditadura entre 1964 e 1985 – houve o acirramento de conflitos no campo, com líderes religiosos e comunitários sendo perseguidos e mortos, além de uma estagnação nas políticas de Reforma Agrária como forma, inclusive, de conter e silenciar os camponeses (Ribeiro, 2017).

A partir da década de 1980, os movimentos sociais, religiosos e sindicais notaram que transformações das condições de vida e sustento dos povos do campo no Brasil tinham como cerne, além da Reforma Agrária, a necessidade de um paradigma educacional que promovesse o protagonismo dos povos do campo. Entretanto, esse escopo não encontrava representatividade na Educação Rural, por vezes precarizada, descontextualizada e subalternizada a uma 'educação urbana'.

A demanda por um modelo educacional voltado para os povos do campo começou a ganhar força. Esse movimento teve e tem centralidade na construção de uma Escola do Campo que seja capaz de reconhecer e legitimar os modos de vida e de trabalho do camponês, ao mesmo tempo que significa um instrumento de luta por garantia de direitos. Assim, no final da década de 1990 surgiu o movimento conhecido como "*Educação do Campo*", "uma referência política, teórica e metodológica" que nos informa "a emergência de outra matriz para discutir, implantar e lutar pela escola do campo" (Antunes-Rocha & Carvalho, 2016, pp. 12-20).

Sublinhamos que a mudança de paradigma de Educação Rural para Educação do Campo foi proposital, uma vez que trouxe para a cena educativa a figura do camponês, mostrando o foco no protagonismo dos sujeitos do campo, de uma escola de direitos e, ainda, a construção de um projeto de campo articulado a um projeto de sociedade na perspectiva contra-hegemônica. (Rocha, Passos & Carvalho, 2004). Cabe ressaltar que as demandas comunitárias e dos movimentos populares passaram a pressionar por políticas públicas específicas para os povos do campo, visando à garantia não apenas do acesso e a permanência à educação de qualidade, como também abrangendo a luta pelo direito à terra, ao trabalho, à saúde, entre outras.

Tais reivindicações ganham respaldo, a partir de então, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em que são reconhecidos a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença (Brasil, 1996). Outrossim, em 2002, houve a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Conselho Nacional de Educação, 2002). Ambas as legislações se constituíram como um grande passo para avanços da Educação do Campo, reforçando a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação de professores para e do campo, a promoção e a busca do desenvolvimento sustentável no campo etc.

Apartir da aprovação dessas diretrizes e de outras em nível estadual e municipal, vem ocorrendo no Brasil um processo de mobilização e envolvimento social visando à promoção da educação básica para as escolas do campo. Entretanto, ela também ocorreu nas esferas da educação superior com a mobilização de universidades públicas para que houvesse a formação específica de professores para atuar nas escolas, e com isso, surgissem os cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo. (Leal, Dias & Camargos, 2019)

Embora registremos os avanços na garantia de direitos em relação à educação dos povos do campo no Brasil, há heranças dos tempos da Educação Rural que ainda precisam ser superadas, tais como: escolas sem estrutura básica e requisitos tecnológicos; precarização do trabalho docente; ausência de materiais didáticos voltados às especificidades dos povos do campo; e outras precarizações que não podem ser consideradas ocasionais, pois representam escolhas e agências que direcionam e desvalorizam as pessoas do campo, outrora incidem em fechamento político dessas escolas. A título de exemplo, observamos que:

Na zona rural, 7,4% das escolas não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água. Na zona urbana, apenas seis escolas não possuem energia elétrica, 0,2% não têm esgoto sanitário e 0,2% não têm abastecimento de água; [...] 19,9 mil escolas que oferecem anos iniciais têm apenas um docente atuando nessa etapa. Quase a totalidade encontra-se na zona rural (95,1%); [...] 89,8% das escolas com ensino médio estão na zona urbana e 10,2% na zona rural – menor participação da zona rural em toda educação básica [...] (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, pp. 7-9)

É neste cenário que a pandemia chegou às populações camponesas, evidenciando todas as precarizações que podem ser consideradas históricas e decorrentes do descaso político e institucional para com a educação nos contextos rurais brasileiros.

1.2 Percurso Metodológico

Resgatamos que o objetivo dessa investigação consistiu em analisar repercussões da pandemia da COVID-19 para a educação em comunidades rurais nas quais estudantes de Licenciatura em Educação do Campo de uma universidade pública brasileira trabalham e/ou residem. O estudo foi desenvolvido a partir de ações em um projeto de extensão, tendo caráter exploratório e qualitativo.

Para a contextualização deste estudo, sublinhamos que o curso visa à formação de docentes para atuar em escolas do campo. O curso foi criado a partir de um conjunto de questões que emergiram das lutas dos movimentos sociais e sindicais, em

diálogo com profissionais da universidade, que entendem e fazem deste um lugar capaz de proporcionar uma educação que não seja apenas aquela oriunda de um conhecimento instituído, mas na sua relação com o saber instituinte (Ribeiro, Carvalho, & Antunes-Rocha, 2017).

Na referida universidade, o curso é ofertado desde 2005, quando teve início como projeto, sendo, em 2009, regulamentado e incorporado ao conjunto dos cursos da instituição. O currículo é organizado em 04 (quatro) áreas do conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades (CSH), Ciências da Vida e da Natureza (CVN); Língua, Arte e Literatura (LAL) e Matemática (MAT). A formação em alternância é o modo como se organizam os espaços e tempos, com articulação entre Tempo Escola – referente à permanência dos estudantes na Universidade nos meses de janeiro e julho para cursarem disciplinas acadêmicas – e o Tempo Comunidade – concernente ao desenvolvimento de atividades diversas pelos estudantes, nos períodos intermediários, com acompanhamento de docentes e monitores/as – estudantes de pós-graduação da universidade. O ingresso dos estudantes é realizado por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), juntamente com declaração comprobatória de seu vínculo e de sua família com o campo.

O curso possui projetos de ensino, pesquisa e extensão sendo desenvolvidos junto à comunidade acadêmica. Aqui destacamos o projeto de extensão “Povos do Campo e a Pandemia a COVID-19”, criado em abril de 2020. Ele funciona em formato remoto e visa mobilizar sujeitos do campo - estudantes, professores, movimentos sociais, sindicatos, entre outros interessados - em torno de ações relacionadas à centralidade da luta contra a COVID-19 e, de modo especial, destacando o papel da ciência neste contexto. A proposta consiste na articulação de diferentes ações em torno do debate e compreensão do momento atual, assim como a socialização e divulgação de informações sobre a temática em questão, além do acompanhamento das comunidades em que os alunos vivem e trabalham.

Dentre as ações propostas no projeto, ressaltamos a realização de mapeamento e acompanhamento de como a pandemia tem afetado os municípios e comunidades dos alunos da LECampo, com o intuito de produzir informações sobre o contexto para possíveis intervenções junto com movimentos sociais, sindicais e demais parceiros do curso. Neste artigo, apresentamos um recorte desta pesquisa, com o foco na Educação.

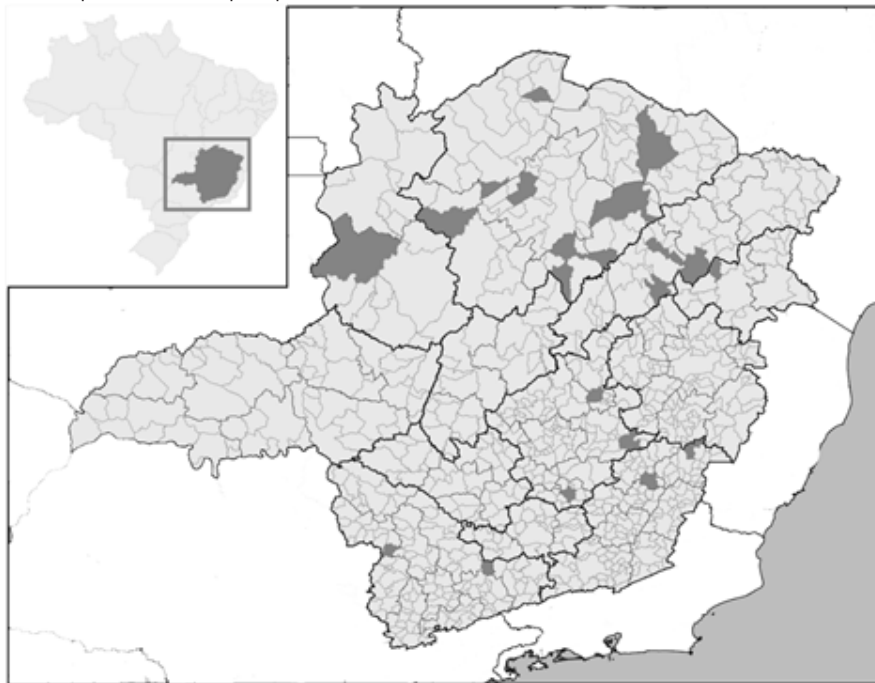
Para a realização da investigação, enviamos um questionário eletrônico ao conjunto de 128 (cento e vinte e oito) estudantes da LECampo, sujeitos vinculados ao campo e que tinham condições de avaliar as repercussões da pandemia em suas comunidades. A primeira aplicação de questionários foi realizada no período entre 20 de abril a 06 de maio de 2020, ao passo que a segunda aplicação foi feita entre 13 e 19 de julho de 2020. Os questionários foram compostos por perguntas fechadas e abertas, organizadas em 02 (dois) blocos: a) perfil dos estudantes; b) enfrentamento da pandemia da COVID-19 pelos sujeitos e suas comunidades. Sobre o tema abordado neste artigo, realizamos um questionamento, solicitando respostas específicas por nível de ensino: “Sobre a Educação Básica, nível municipal e nível estadual, o que tem sido discutido e/ou feito na sua comunidade?”

Seguindo recomendações quanto à ética na pesquisa, disponibilizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes, por meio do qual expressaram autorização da cessão de dados para este estudo. Do total de estudantes do curso, 40 (quarenta) responderam o primeiro questionário e 51 (cinquenta e um) estudantes responderam o segundo. Ao iniciar o tratamento dos dados, excluímos as respostas dos estudantes que não autorizaram a participação. Sendo assim, foram considerados 36 questionários concernentes ao primeiro momento e 46 questionários relativos ao segundo momento.

Sobre o perfil dos respondentes, a investigação abrangeu estudantes de todas as áreas do conhecimento ofertadas pelo curso, com maior presença das turmas com entrada mais recente: Ciências Sociais e Humanidades (2019) e Língua, Arte e Literatura (2018). Quanto à moradia, todos os respondentes são habitantes de comunidades rurais. No primeiro momento, participaram discentes de 15 (quinze) municípios distintos e, no segundo momento, houve ampliação para 20 (vinte) municípios. Estes encontram-se localizados, principalmente, nas regiões Noroeste, Norte, Jequitinhonha/Mucuri, Central e Sul do estado de Minas Gerais (ver figura 01).

Na primeira etapa da aplicação dos questionários, contamos com 27 (vinte e sete) mulheres, 08 (oito) homens e 01 (um) respondente não foi identificado quanto ao sexo. Na segunda etapa, participaram 32 (trinta e duas) mulheres, 10 (dez) homens, sendo 4 (quatro) respondentes não foram identificados neste quesito.

Figura 01: Brasil, Minas Gerais: distribuição geográfica destacando municípios de origem dos respondentes da pesquisa



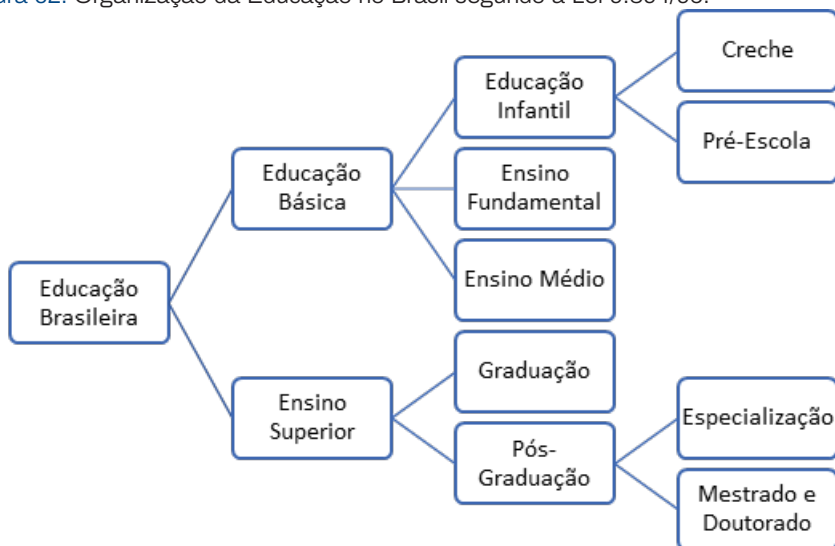
Fonte: Elaboração própria (2021).

A partir das respostas dadas aos questionários, iniciamos a etapa de tratamento e análise de dados. Os dados foram analisados a partir da distribuição dos dois momentos da pesquisa, descritos e comparados à literatura da área da Educação do Campo. Cabe ressaltar que cada um dos momentos da pesquisa teve suas peculiaridades devido ao andamento da própria pandemia. Assim, a escolha pela caracterização dos dados, de forma descritiva, busca dar visibilidade ao que foi vivenciado em cada um deles, conforme também pode ser visto na pesquisa de Leal e Ribeiro (2020).

2. Apresentação e análise de dados

Para iniciar a apresentação dos dados, demonstramos como o sistema de educação está constituído no Brasil. A educação brasileira é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/96 (Brasil, 1996). Neste documento, consta que a Educação está estruturada em níveis de ensino: Educação Básica (dividida nas etapas da Educação Infantil; o Ensino Fundamental e o Ensino Médio); e a Educação Superior (Figura 02). A oferta da educação pode acontecer de forma privada ou pública, sendo que esta última, pode ficar a cargo dos municípios, estados ou do governo federal.

Figura 02: Organização da Educação no Brasil segundo a Lei 9.394/96.



Fonte: Brasil (1996).

Quanto à oferta da Educação Básica durante a pandemia, sublinhamos a aprovação, em 28 de abril de 2020, do Parecer CNE/CP nº 5/2020 (Conselho Nacional de Educação, 2020). Este congrega diretrizes para orientação dos estados, municípios e escolas quanto a normas gerais e práticas a serem adotadas, com destaque para a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, visando ao cumprimento da carga horária mínima anual devido à pandemia. Tal aspecto ficou sob responsabilidade dos diferentes sistemas de ensino.

Em concordância com Oliveira (2020, p. 4), apontamos que, especialmente no início dos processos, as ações passaram a ser “realizadas de maneiras pouco ou nada planejadas e de modo emergencial”, com a adoção do ERE.

No estado de Minas Gerais, foi aprovada a Resolução SEE nº 4310/2020 (Secretaria de Estado de Educação, 2020), divulgada em 22 de abril de 2020, que institucionalizou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)¹. O mesmo foi organizado em três frentes: 1) Planos de Estudo Tutorado (PETs), apostilas mensais que contêm um conjunto de atividades e orientações de estudos (disponibilizado online ou no formato impresso), 2) Programa de TV “Se Liga na Educação” e 3) Aplicativo Digital Conexão Escola. Alguns municípios adotaram este mesmo regime em suas escolas da rede pública, de forma parcial ou total. Outros adotaram estratégias distintas, com produção de materiais e orientações de estudo centralizadas nas Secretarias de Educação ou nas próprias escolas, alcançando diferentes repercussões e resultados junto à comunidade escolar.

3. Primeiro momento

Referimo-nos ao primeiro momento dessa pesquisa relativo à primeira coleta de dados, entre abril e maio de 2020. Cabe ressaltar que, nesse momento, viviam-se as primeiras semanas de instauração das preocupações e ações sobre a pandemia da COVID-19 no Brasil e no Estado de Minas Gerais. A principal ação notada foi a interrupção das atividades escolares tanto nas redes municipais quanto estaduais. Imagina-se que essa interrupção tinha como visão de futuro que a pandemia logo seria superada e, diante disso, suspender as atividades por pouco tempo, adiantar as férias de julho ou esperar para planejar alternativas pedagógicas eram vistas como necessárias para resolver a situação.

Assim, a partir das respostas dos participantes da pesquisa identificamos que, sobre a educação a nível estadual, foi relatado que a maioria das escolas estaduais estavam totalmente fechadas, ou seja, sem nenhuma atividade de ensino sendo realizada. Essa interrupção gerou certa insegurança, conforme relatos:

A escola mantém sem funcionamento. Há informações por parte dos educadores e lideranças da mesma, de que não se sabe quando as aulas e a normalidade no ensino voltarão. A menos que essa pandemia acabe. (Sexo masculino, Icaraí de Minas).

Até onde possuo informação, a rede estadual ainda não divulgou como serão realizadas atividades a distância. Os alunos ainda aguardam ansiosamente para dar início aos trabalhos em casa.” (Sexo feminino, Rio Pardo de Minas).

Uma das participantes comparou a situação das escolas a nível estadual com a situação das mesmas a nível municipal:

Como dito anteriormente, todas as atividades nas escolas estão paradas, porém, constantemente, há incertezas quanto à postura do governo sobre a educação, salário dos servidores, como ficará o ano letivo, os estudantes do 3º ano do ensino médio e o ENEM, a situação dos servidores designados, o retorno ou não das atividades presenciais, como vai funcionar o teletrabalho e

¹ Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>.

tantos outros questionamentos. Os servidores têm utilizado bastante o grupo de WhatsApp das escolas para comunicar entre si e dividir as angústias e anseios frente essa pandemia (Sexo feminino, Piranga).

Dessa forma, notamos que, referente à educação a nível municipal, a situação era semelhante à educação a nível estadual, com a maioria das escolas fechadas no momento de aplicação do primeiro questionário e sem nenhuma atividade escolar sendo realizada por professores e estudantes.

A suspensão das aulas foi uma medida adotada de maneira generalizada, contudo, despertou avaliações diversas e controversas por parte das comunidades escolares. De modo geral, para grande parte das comunidades, essa parece ter sido considerada a atitude mais acertada para evitar o contágio, a exemplo do que descreve uma participante, que entendeu como positivo o fato das escolas estarem fechadas: “As escolas estão paradas para o bem de todos” (Sexo feminino, Rio Pardo de Minas).

Uma situação peculiar foi indicada por uma das participantes: “Até o momento nada, uma vez que já tem muito tempo, desde antes da pandemia, que a aulas estão paradas. Ainda não tomaram medidas.” (Sexo feminino, Icarai de Minas). A este respeito, salientamos que, em algumas escolas estaduais e municipais a retomada do ano letivo estava prevista para o início do mês de fevereiro – portanto, pouco mais de um mês antes da suspensão das aulas devido à pandemia tal retorno não aconteceu. Dentre os motivos, citamos: dificuldades e/ou indisponibilidade do processo de contratação de novos docentes (temporários e, em menor número, permanentes, via aprovação em concurso público); paralisações e/ou greves de profissionais da Educação devido a reivindicações de melhores condições de trabalho, reforma de escolas por motivos diversos, entre outros.

Desde já, se apontava a necessidade de retomada de atividades pós início da pandemia, entretanto, uma participante apontou dificuldade devido à impossibilidade de locomoção na comunidade e acesso à *internet*: “Até o presente momento, nenhuma iniciativa na comunidade foi realizada na educação básica, devido à dificuldade de locomoção dos profissionais de educação e estudantes e ao acesso restrito à *internet*.” (sexo feminino, Capelinha-MG). Outro participante descreveu situação semelhante, apresentando, ainda, dificuldades quanto à relação família-escola nesse contexto, com destaque para dificuldades dos pais em auxiliar os filhos em um possível retorno remoto – aspecto marcante em diversas comunidades rurais no país, devido ao des-caso histórico com a oferta educativa à estas populações (Antunes-Rocha & Carvalho, 2016) –, e falta de acesso à *internet* – outro aspecto crucial a ser salientado, devido à exclusão digital destas localidades, como apontado por uma estudante:

Os pais dos estudantes estão preocupados com a situação, mas não sabem ao certo o que vai acontecer. A maioria dos estudantes da minha comunidade está sem estudar em casa pois a maioria não tem acesso à tecnologia e os pais não sabem orientá-los para estudar em casa. Todas as atividades a nível municipal e estadual estão paradas. Os diretores e secretário municipal têm tido reuniões com responsáveis pela SRE [Superintendência Regional de Ensino] de Conselheiro Lafaiete. (sexo feminino, Piranga).

Além disso, uma das participantes apontou uma situação vivida em algumas comunidades do campo anterior à pandemia: a falta de escolas nestas localidades, em função da nucleação das escolas situadas no meio rural (Gonçalves, 2010), e a necessidade de se deslocar para outras comunidades para ter acesso à educação a nível estadual, especialmente ao Ensino Médio:

Na nossa comunidade não possui escola estadual, os estudantes frequentam escolas em comunidades vizinhas. Está em discussão nesse momento entre os moradores, dúvidas a respeito das aulas online, se vão funcionar, quando vai começar e quais vão ser os procedimentos. Até então as escolas estaduais não estão mandando material para estudo (sexo feminino, Capelinha).

A este respeito, é fundamental destacar que, no Brasil, vem ocorrendo a nucleação de escolas situadas no meio rural, processo que envolve o fechamento de escolas de menor porte em pequenas comunidades rurais e o uso do transporte para que os estudantes sejam direcionados para escolas geralmente situadas em núcleos urbanos ou, com menor incidência, em outras comunidades rurais. Entendemos que mesmo que a pandemia tenha trazido dificuldades educacionais e pedagógicas para a educação em contextos rurais, a precarização das escolas do campo no Brasil, o fechamento de escolas nas comunidades rurais e a marginalização da oferta escolar para os povos camponeses trazem em si marcas históricas, as quais a pandemia só fez reforçar. A ausência de escola na comunidade, a necessidade de deslocamento para estudar nas sedes municipais, a fragilidade estrutural e de acesso à internet são apenas sintomas do descaso e ausência de políticas públicas que atendam especificidades dessas populações (Antunes-Rocha & Carvalho, 2016; Ribeiro, 2017).

Também neste primeiro momento de ações, há relatos de disponibilização de materiais impressos para os estudantes na tentativa de continuidade do processo de aprendizagem em casa:

Em minha comunidade os professores têm elaborado atividades para passar aos alunos, para que eles possam continuar em casa, a ver os conteúdos que seriam passados na sala de aula. Essas atividades são deixadas nas escolas e os pais buscam e levam para seus filhos em casa, assim como tem sido feito na rede municipal. (Sexo feminino, Rio Pardo de Minas).

Apenas um participante informou que as atividades escolares estavam ocorrendo a partir dos PETs e as aulas estavam ministradas pelos professores por meio da *internet*, com destaque para a criação de “possíveis métodos para estimular a aprendizagem dos alunos” (Sexo masculino, Icarai de Minas). Outra participante afirmou que o estudo estava ocorrendo pelos PETs e as orientações estavam dadas pelos professores por meio da *internet*: “foram feitos grupos de *Whatsapp* para serem repassadas as atividades aos estudantes” (Sexo feminino, Rio Pardo de Minas).

Por sua vez, diante da constatação de que o desenvolvimento do ERE seria dificultado, em diversas comunidades rurais, devido à precariedade de acesso à *internet* por muitos de seus membros, algumas ações começaram a ser adotadas por membros da escola relativas à disponibilização de atividades impressas aos estudantes.

Em escolas de redes municipais, quanto à elaboração dos materiais a serem destinados aos estudantes, tanto no primeiro momento como no segundo, há relatos de que equipes pedagógicas, de gestão e, especialmente, de docentes, se dedicavam

à elaboração e organização do material, seja no âmbito da própria escola, seja no âmbito da rede de ensino, com produção de atividades para o conjunto de escolas. Também, há relatos referentes à adesão, por algumas redes municipais, à proposta elaborada pela Rede Estadual de Educação. Neste caso, destaca-se a adoção dos PETs e, em menor número, às videoaulas, transmitidas pela *internet* e pela emissora de televisão estatal Rede Minas.

Quanto à prática de entrega de materiais aos estudantes, observamos que, alguns casos, a mesma foi conjugada com ações relativas ao uso de recursos tecnológicos, seja para entrega dos materiais *online*, seja para que professores passassem a dar orientações pela *internet* quanto à realização das atividades. Os participantes da pesquisa destacaram algumas distinções que começaram a ser estabelecidas quanto aos suportes pedagógicos acessíveis aos estudantes. Os discentes passaram a ser divididos entre aqueles que possuíam e não possuíam acesso à *internet*, sendo este último grupo considerado 'prejudicado' em seu direito à educação com qualidade:

Nas escolas municipais, estão sendo entregues nas casas dos alunos atividades para o mês. Já foi entregue duas vezes. No mês de abril, os alunos não tiveram nenhum suporte para responder as atividades. Os que possuem Internet fizeram pesquisando (na maioria dos casos, pegando respostas prontas). Os que não possuem acesso à internet não sei como estão fazendo. Acredito que responderam apenas a minoria [das perguntas], pois não tem acesso a explicação nenhuma e nem as respostas prontas do Google. Já neste mês de maio, a direção criou um grupo de WhatsApp com os alunos que possuem internet e com os todos os professores, para que os alunos possam tirar dúvidas referente as atividades. Com isso, mais uma vez, os alunos que não têm acesso à internet ficam prejudicados. (Apesar de que este grupo, na minha concepção, mais atrapalha do que ajuda, pois como são adolescentes perdem muito tempo com conversas paralelas) (Sexo feminino, Rio Pardo de Minas).

Neste momento da pesquisa não foram descritas situações nas quais professores ministravam aulas virtuais. Com a chegada dos materiais às casas dos estudantes, também começaram a ser sinalizadas as orientações dadas pelas famílias no desenvolvimento das tarefas.

O que foi visto e descrito pelos participantes da pesquisa, nesse primeiro momento, foi, de início, a suspensão das aulas como estratégia de proteção e enfrentamento a pandemia tanto no nível municipal quanto no estadual. Com o passar das semanas, diante da necessidade de continuidade das atividades escolares e a imposição das restrições sociais e de distanciamento, foram iniciadas práticas pedagógicas com a disponibilização de materiais para estudo (impressas e por meios digitais), além de orientações via aplicativos de mensagens. Essas primeiras ações, mesmo que insipientes e limitadas, demonstraram a tentativa de manter o vínculo educacional e relacional com os estudantes e com a escola.

Pensando no contexto educacional do campo, os relatos dos participantes da pesquisa trazem à tona as iniquidades de acesso à educação às quais, como já dissemos, são anteriores à pandemia da COVID-19. A *internet*, neste primeiro momento utilizado como principal ferramenta para manutenção das atividades, ressaltou as

iniquidades, haja vista o que foi identificado pela ALMG (Assembléia Legislativa de Minas Gerais, 2020) que o ensino não presencial de ensino não presencial excluiu mais de 700 mil estudantes em Minas Gerais.

4. Segundo momento

No segundo momento da pesquisa, realizado em julho de 2020, tanto em nível municipal quanto estadual houve a indicação de uma primazia de respostas sobre as atividades impressas disponibilizadas pelas escolas, seguidas por orientações dadas pelos professores por meio da *internet*, esta última em menor número. Reitera-se, como antes apontado, que a elaboração de materiais no âmbito das escolas e, também, a adoção do REANP, parece ter se acentuado neste momento.

Quanto à entrega de materiais impressos, um sujeito da pesquisa apontou que a educação a nível estadual é, também,

[...] um assunto pouco comentado na comunidade. Na verdade, há várias reclamações pois os pais estão com receio que, apesar das apostilas que os filhos estão recebendo, tem medo deles ficarem prejudicados e não aprenderem o conteúdo, já que muitos não tem internet em casa para dar maior suporte. (Sexo feminino, Rio Pardo de Minas).

Quanto à distribuição dos materiais especificamente nas escolas municipais, chamou nossa atenção a diversidade de modos como as escolas fizeram com que chegassem aos estudantes e, também, embora em menor número, as estratégias utilizadas para que tais materiais retornassem à escola, visando, talvez, que as atividades fossem vistas, corrigidas e/ou avaliadas pelos docentes. Salientamos que, em alguns casos, houve contabilização da frequência escolar por meio do registro da entrega destas atividades, visando à validação do ano letivo.

Sobre a mobilização da comunidade escolar na organização da logística de entrega, recepção e devolução dos materiais, se percebeu que este aspecto passou a ser observado e revisto constantemente na medida em que a pandemia foi avançando nas diferentes localidades:

A direção, juntamente com os professores, está desenvolvendo apostilas com diversas atividades para que os alunos possam resolver em suas casas. Essas apostilas ficam com eles pelo período de um mês. Logo em seguida, os responsáveis pelos alunos vão até a escola devolver e pegar novas apostilas. (Sexo feminino, Grão Mogol)

"Está tendo aulas para as crianças em casa, as professoras levam as atividades nas casas dos alunos" (Sexo feminino, Santa Fé de Minas)

"Têm sido realizadas atividades impressas, que mensalmente são entregues pelo motorista do ônibus." (Sexo feminino, Rio Pardo de Minas).

Nesta logística, os professores assumiram um papel relevante na entrega, entretanto, verificamos o envolvimento de outros profissionais, como motoristas do transporte escolar. Há, também, relatos específicos sobre funcionamento da busca e devolução de materiais na escola pelas famílias, por responsáveis e/ou por estudantes, bem como os cuidados demandados para tanto:

As atividades estão sendo entregues para os pais e compartilhada em grupos do Whatsapp que pais e responsáveis participam para serem repassadas para os alunos" (Sexo feminino, Icaraí de Minas).

[...] em casos de alunos que não tem a internet, são entregues as atividades na secretaria da escola, desde que o aluno ou responsável esteja usando máscara. (Sexo feminino, Rio Pardo de Minas).

Em relação a Educação Básica Nível Estadual, está sendo desenvolvido o PET. Também foram criados grupos em redes sociais para facilitar a comunicação e dessa forma os alunos tiram possíveis dúvidas com os professores. O material fica disponibilizado na escola e também são entregues nos pontos de ônibus. Alguns alunos constataram que no material havia matérias que eles já haviam estudado em anos anteriores. (Sexo feminino, Capelinha).

[...] na escola estadual os alunos têm aulas online e recebem o material em casa. E o auxílio de 50 reais mensais para a merenda. (Sexo feminino, Rio Pardo de Minas)

Nesses trechos, uma das primeiras opções de contato e envio de materiais consistiu na utilização da *internet*, com destaque para o uso do aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*®. Tal uso encontrou respaldo porque o acesso a celulares pareceu ser mais comum do que a *tablets* e computadores, por exemplo. Outra opção consistiu na entrega de materiais impressos, destinada apenas a estudantes e famílias que apresentavam impossibilidade de acesso à *internet*. Quanto a isto, salientamos que tal estratégia esteve bastante presente em diferentes comunidades rurais do estado de Minas Gerais, dada a elevada exclusão digital destas populações, conforme já apontado. No momento da implantação do REANP, circulou a informação de que mais de 700 mil estudantes retomariam os estudos no novo formato sem acesso à *internet*, a equipamentos eletrônicos adequados e a sinal da emissora de televisão responsável pela veiculação das videoaulas (Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2020).

Ainda verificando estes trechos de fala dos participantes, notamos uma situação peculiar neste segundo momento de aplicação da pesquisa em nível municipal: o envio não somente de materiais, mas de uma contribuição financeira para que as famílias do campo complementassem a alimentação. Ressaltamos a importância dessa ação que, ao verificar que estes estudantes tinham no espaço escolar uma possibilidade de se alimentar, alguns municípios e no estado de Minas Gerais instituíram políticas para a distribuição de alimentos e/ou de benefícios para complementação de renda.

Embora em menor número, também foram mencionadas aulas ministradas via *internet* por professores e videoaulas transmitidas via canal de TV estatal pela Rede Estadual de Educação. Novamente, destaca-se que tal ação é bastante limitada, especialmente devido à ausência de acesso à *internet* e baixa cobertura televisiva no estado:

A educação Municipal está na terceira etapa de entrega de atividades xerocadas para os alunos. Os professores preparam atividades para quatro semanas. Prepara o material, tiram o xerox do mesmo. Essas atividades são entregues a um responsável em um envelope, mediante a todas as medidas preventivas. Os professores orientam os alunos via grupo de *WhatsApp*. O desafio é que nem todos os estudantes têm acesso a internet. Os alunos da rede municipal também têm acesso aos PETs (Sexo feminino, Simonésia).

Grupos de WhatsApp, da coordenação da escola, e recentemente, devido à pressão dos pais, que não estavam conseguindo ensinar as atividades para seus filhos, foi criado um grupo de WhatsApp no qual as professoras explicam o conteúdo do dia. (Sexo feminino, Rio Pardo de Minas)

Tem-se aderido ao programa PET e aulas pela internet. (Sexo masculino, São Domingos do Prata).

No contexto do REANP, os participantes descreveram essas orientações remotas de diferentes modos, por exemplo: suporte de professores, orientação pedagógica, sugestões de pesquisas *online* e realização de conversas. O uso de aplicativos de celular reapareceu no contexto dessa orientação de estudos, como descrevem outros participantes:

Devido à falta de acesso às comunidades do município e também a falta de acesso à internet e etc., os professores têm tido dificuldades de prestar apoio ou um acompanhamento mais efetivo sendo assim os alunos estão desligados da escola sem muito o que fazer tanto por parte dos mesmos quanto pelos professores. (Sexo feminino, Rio Pardo de Minas).

Estão acontecendo atividades e realizações de diálogos via WhatsApp, mas nem todos os alunos dispõem deste meio. (Sexo masculino, Rio Pardo de Minas).

Está tendo aula online, mas a maioria não tem acesso à internet e a desigualdade social está cada dia maior. (Sexo feminino, Santa Fé de Minas).

Como visto nos trechos, os participantes da pesquisa salientaram a dificuldade de acesso de estudantes das comunidades para acompanharem as aulas *online*. Embora tenhamos identificado que há uma dificuldade de acesso à *internet* por parte dos sujeitos do campo, foi notado que essa característica também persiste nas áreas de maior vulnerabilidade socioeconômica das cidades, sendo um dos principais desafios para a implantação e execução do ERE (Alves, 2020; Leal & Ribeiro, 2020).

Para além do não acesso à *internet*, percebeu-se, também, que alguns estudantes não possuíam equipamentos para uso pessoal. Além de dividir um mesmo aparelho com um ou mais adultos, também, em alguns casos, passaram a compartilhar com outros estudantes e familiares, situações também desafiadoras para o processo de ensino-aprendizagem neste contexto. Mesmo com a identificação de receios por parte de pais/responsáveis, algumas das respostas enfatizam as ações da comunidade escolar para oportunizar esses materiais impressos aos estudantes, principalmente para aqueles que não têm acesso à *internet*.

Os alunos são responsáveis por pegar suas atividades na escola com um funcionário da instituição, os pais não sabem como proceder para ajudar seus filhos sem contar que há trabalhos da roça a serem desenvolvidos sem contar que está na época da colheita de café. (Sexo feminino, Piranga).

Os alunos estão acompanhados de maneira improvisada, devido à falta de acesso à internet. Os pais estão tendo que se desdobrar para ajudar os filhos, juntamente com o apoio dos professores da escola que mandam o material impresso para os demais. Porém, muitos pais não têm conhecimento necessário para ajudar os filhos (Sexo masculino, Icarai de Minas).

Como evidenciado pelos participantes, neste segundo momento ainda vigoravam o não acesso aos materiais impressos, especificamente por algumas famílias do campo. O não acesso, a dificuldade familiar de auxílio nos estudos tutorados e a dificuldade de conjugação com a vida no campo se somaram a peculiaridades impostas pela pandemia no contexto escolar campesino.

Entretanto, alguns dos participantes descreveram a presença de suporte das famílias na orientação dos estudos em casa, seja lendo e auxiliando os estudantes, na logística e nos estudos, mesmo com dificuldades diversas:

Os alunos estão com orientação dos pais lendo algumas atividades e realizando algumas tarefas impressas (Sexo feminino. Piranga)

Fica sob responsabilidade dos pais buscar as atividades dos filhos na escola. Muitos estão tendo dificuldades para auxiliar seus filhos, pois alguns são analfabetos, outros acham que as atividades são difíceis e encontram dificuldades para manter a concentração de seus filhos. (Sexo feminino. Piranga)

A dificuldade quanto ao suporte para realização das atividades tem relação com a precariedade do acesso de estudantes a livros didáticos, com as condições precárias de alguns professores em relação a recursos pessoais, como celulares e *internet* para desenvolvimento de seu trabalho e não fornecidos pelo poder público municipal e estadual, além da ausência de professores devido ao corte de contratos de docentes temporários em alguns municípios. Esses problemas já estavam acentuados nas escolas do campo bem antes da pandemia e ficaram escancarados neste 'novo' contexto:

A direção da escola está enviando mensalmente atividades para que os alunos respondam nas suas residências, porém, sem nenhuma explicação de professores e em algumas disciplinas nem o livro didático os alunos possuem. Os professores contratados que são uma quantidade bem elevada, os contratos foram suspensos. Na escola na qual as minhas irmãs estudam há apenas 2 professores concursados, então, os alunos não tem um suporte nem online, possui apenas um grupo de WhatsApp "para tirar dúvidas", mas mesmo se funcionasse estes grupos não adiantariam muita coisa, pois apenas duas disciplinas teriam suporte. Até hoje, nunca recolheram nenhuma atividade. Apenas mandam para os alunos fazerem. (Sexo feminino, Rio Pardo de Minas)

No momento, as presenciais aulas estão paralisadas, há apenas um acompanhamento feito pelos profissionais da Educação a distância sem as devidas condições, estrutura ou recursos necessários para o ensino-aprendizagem. Traduzindo, pouco tem sido feito pois muitos não têm acesso a plataformas, internet ou algo semelhante para que possam aprender ou estar em dia com os estudos e etc. (Sexo feminino, Rio Pardo de Minas).

Por fim, houve o relato de um dos participantes sobre uma prática peculiar no contexto da pandemia: aulas particulares lecionadas por professores. Destacamos esta ação devido ao fato de contrariar regras de distanciamento e, por vezes, não ser uma atividade com amparo trabalhista e social que garantem direitos aos professores, embora sendo uma atividade que permitiu que alguns destes sobrevivessem durante a pandemia devido ao rompimento dos vínculos trabalhistas.

Algumas professoras estão dando aulas particulares para alunos, apesar de ser uma saída que vai contra as medidas de proteção.” (Sexo masculino, Icarai de Minas).

Sobre esta prática, compreendemos que, diante de dificuldades vividas por diversas famílias e/ou da ausência e/ou precariedade de estratégias oriundas de políticas públicas, conforme sinalizado anteriormente, nota-se, pois, embora em pequeno número, a adoção de estratégias individuais que colocam em risco a proteção à vida em tempos de pandemia visando à manutenção do processo de ensino-aprendizagem e do acesso de qualidade à educação, entendida por muitas famílias das camadas populares como um dos únicos caminhos possíveis para a ascensão social no país.

5. Considerações finais

Para finalizar este texto, reiteramos os desafios sociais, econômicos e educacionais que a pandemia da COVID-19 trouxe. Nessa pesquisa, que acompanhou o desenvolvimento de um projeto de extensão junto às populações camponesas, verificamos dois momentos dos impactos das restrições sociais impostas para a área educacional no estado de Minas Gerais, no Brasil. Assim, a partir dos dados coletados, é possível notar que, no primeiro momento, em meados de abril/maio de 2020, houve um movimento de manter as escolas fechadas e, no segundo momento, em julho de 2020, foram observadas tentativas de instaurar um modelo de ensino remoto com distribuição de materiais, impressos e/ou digitais, e aulas/contatos *online*.

Evidenciamos que a pandemia expôs e acentuou as desigualdades na oferta escolar na rede pública brasileira, sobressaltando a precariedade histórica das políticas públicas destinadas à educação das populações camponesas. Entretanto, concordamos com Oliveira (2020) sobre a necessidade de reconhecimento do “caráter de excepcionalidade” ao atual momento. Porém, também entendemos ser necessário salientar que, no período pré-pandemia, não contávamos com preparação mínima para encarar o desafio que nos foi colocado coletivamente.

A formação de professores e, também, as condições infraestruturais das escolas do campo pouco ou nada estavam preparadas para a lida com o mundo digital e suas possibilidades de uso e apropriação concretas no campo educacional, por exemplo. A oferta educativa para sujeitos do campo, de modo especial, padece com a descontinuidade de políticas públicas que atendam suas especificidades, relativas à formação docente, à produção, à distribuição e uso de materiais didáticos, às suas condições materiais, à inclusão digital, entre outros aspectos.

Ressaltamos que, a partir dos dados coletados, em nenhum momento da pesquisa foi visto que a educação nos contextos rurais, que guarda sua especificidade pedagógica, política e de sujeitos enquanto um direito dos povos do campo, conforme legislação instituída no país, foi tratada com tal singularidade diante da pandemia. A nosso ver, isso impacta diretamente na qualidade de ensino ofertada e nas perspectivas futuras de desenvolvimento dos sujeitos do campo brasileiro.

Para além dessa situação, a necessidade de implantação de um ensino remoto emergencial trouxe à tona muitas questões que ainda devem suscitar discussões: como construir processos educativos mediados por plataformas *online*? Como manter a atenção de crianças, adolescentes e adultos neste ‘novo’ formato? Como fazer com




que todos tenham acesso com qualidade às aulas? Como garantir a aprendizagem? Como manter a relação estudante-professor em um contexto de isolamento social mediado? Como manter a saúde mental de estudantes e professores diante das restrições impostas e, por vezes, diante da exacerbação das rotinas 'em casa'? Se estas questões têm mobilizado professores e sujeitos da educação diante da situação pandêmica, convidamos a toda a sociedade a respondê-las também observando as especificidades da educação para/com/dos povos do campo.

Referências

- Almeida, B. & Alves, L. (2020). Lives, Educação e Covid-19: estratégias de interação na Pandemia. *interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 149-163. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p149-163>
- Alves, L. (2020). Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas - Educação*, 8(3), 348-365. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>
- Amiri, A. & Akran, M. (2020). COVID-19: The challenges of the human life. *Social work & social sciences review*, 17(1). Recuperado de <https://bit.ly/3fMGhAO>
- Antunes-Rocha, M. & Carvalho, C. (2016). *Caderno II: Educação do Campo: histórico, princípios, conceitos e práticas*. Belo Horizonte: UFMG/FaE.
- Assembléia Legislativa de Minas Gerais. (08 de 06 de 2020). *Ensino não presencial exclui mais de 700 mil alunos*. Assembléia Legislativa de Minas Gerais. Recuperado de <https://bit.ly/34qHPou>
- Batella, W. & Miyazaki, V. (2020). Relações entre rede urbana e Covid-19 em Minas Gerais. *Hygeia: Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde* (Edição Especial: Covid-19), pp. 102-110. <https://doi.org/10.14393/Hygeia0054622>
- Brasil. (1996). *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/3yIaiKF>
- Conselho Nacional de Educação (2002). *Parecer n. 36/2002*. Brasília.
- Conselho Nacional de Educação (2020). *Parecer CNE/CP no. 5/2020*. Fonte: Ministério da Educação. Recuperado de <https://bit.ly/34oW5nU>
- Fundação Oswaldo Cruz. (05 de maio de 2020). *Covid-19: tendência de interiorização aumenta e pode gerar mais pressão sobre grandes centros*. Recuperado de <https://bit.ly/2SAS5hA>
- Gonçalves, G. B. (2010). Nucleação das escolas rurais. Em D. Oliveira, A. Duarte & L. Vieira, *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Censo Escolar da Educação Básica 2016*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <https://bit.ly/3oWVjli>
- Leal, Á. & Ribeiro, L. (2020). Práticas religiosas, Covid-19 e campesinato: uma análise em dois momentos da pandemia a partir de um projeto de extensão. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, e10818. <https://doi.org/10.20873/uftr.bec.e10818>
- Leal, Á., Dias, A. & Camargos, O. (2019). Cartografia das licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e institucionalização. Em M. Molina, & M. Almeida-Martins, *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil* (pp. 39-53). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, V. H. (2020). "O antes, o agora e o depois": alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de covid-19. *Boca: Boletim de Conjuntura*, 9(3). Recuperado de <https://bit.ly/3vz3Q70>
- Qian, M. & Jiang, J. (2020). COVID-19 and social distancing. *Journal of Public Health (Berl.)*. <https://doi.org/10.1007/s10389-020-01321-z>

- Ribeiro, L. P. (2017). *O campo, a violência e a Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Gramma.
- Ribeiro, L., Carvalho, C. & Antunes-Rocha, M. (2017). Representações sociais em movimento: uma análise de duas pesquisas no âmbito da Educação do Campo da FaE-UFMG. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 14(37), 343-366.
- Rocha, E., Passos, J. & Carvalho, R. (2004). *II Conferência Nacional de Educação do Campo: texto Base*. Luziânia.
- Secretaria de Estado de Educação (2020). *Resolução SEE-MG 4.310/2020*. Secretaria de Estado de Educação - Minas Gerais. Recuperado de <https://bit.ly/3wEr6jR>
- Virgínio, A. S. (2020). *Educação, Desigualdade e COVID-19*. Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperdo de <https://bit.ly/2RRX0e3>

Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19

Tania Ponce Mancilla¹ ; Constanza Vielma Hurtado² ; Cristián Bellei Carvacho¹ 

¹ Universidad de Chile

Resumen. Este artículo reflexiona acerca de las experiencias educativas del aprendizaje en casa de niñas, niños y adolescentes confinados por la pandemia COVID-19 en Chile. A partir de los datos de una encuesta en línea dirigida a madres, padres y apoderados de menores entre 4 y 18 años, aplicada durante el mes de septiembre del 2020 (N=4.912), se evaluaron las condiciones de educabilidad, sociales y de aprendizaje de los escolares y sus familias en este contexto de crisis. El análisis de este estudio amplía la definición de lo que se entiende por experiencia educativa, reconociendo que las oportunidades de aprendizaje en casa incluyen también las experiencias no formales experimentadas en la convivencia diaria y la vida cotidiana. Los resultados señalan una fuerte profundización de las desigualdades socioeconómicas, evidenciando los desafíos de equidad que aún mantiene pendientes la educación remota. En las reflexiones finales del artículo exploramos las posibilidades futuras de la "escuela pandémica", la importancia del rol de la escuela como espacio de socialización y la fragilidad de esta experiencia vital para niñas y niños.

Palabras clave: pandemia COVID-19; experiencias educativas en casa; desigualdades educativas.

Experiências educacionais de crianças e adolescentes chilenos isolados pela pandemia COVID-19

Resumo. Este artigo reflete sobre as experiências educacionais de aprendizagem em casa de crianças e adolescentes isolados pela pandemia da COVID-19 no Chile. A partir dos dados de uma pesquisa on-line dirigida a mães, pais e responsáveis de crianças entre 4 e 18 anos de idade, aplicada durante o mês de setembro de 2020 (N=4,912), foram avaliadas as condições de educabilidade, sociais e de aprendizagem das crianças em idade escolar e de suas famílias neste contexto de crise. A análise deste estudo amplia a definição do que se entende por experiência educacional, reconhecendo que as oportunidades de aprendizagem em casa também incluem as experiências não formais vividas na convivência diária e na vida cotidiana. Os resultados apontam para um forte aprofundamento das desigualdades socioeconômicas, evidenciando os desafios de equidade que a educação remota ainda enfrenta. Nas reflexões finais do artigo, exploramos as possibilidades futuras da "escola pandêmica", a importância do papel da escola como espaço de socialização e a fragilidade desta experiência vital para meninas e meninos.

Palavras-chave: pandemia COVID-19; experiências educacionais em casa; desigualdades educacionais.

Educational experiences of Chilean children and adolescents confined by the COVID-19 pandemic

Abstract. This article reflects on the educational experiences of learning at home for children and adolescents confined by the COVID-19 pandemic in Chile. From the data of an online survey directed to parents and guardians of minors between 4 to 18 years old, during the month of September 2020 (N = 4,912), the educability, social and learning conditions of schoolchildren and their families in this context of crisis were evaluated. The analysis of this study broadens the definition of what is understood by educational experience, recognizing that learning opportunities at home also include non-formal experiences experienced in daily living and everyday life. The results indicate a strong deepening of socioeconomic inequalities, showing the challenges that remote education still has pending. In the final reflections of the article, we explore the future possibilities of the "pandemic school", the importance of the role of the school as a space for socialization and the fragility of this vital experience for girls and boys.

Keywords: COVID-19 pandemic; educational experiences at home; educational inequalities.

1. Introducción

Una de las medidas inmediatas para enfrentar la propagación de la pandemia por la COVID-19 ha sido el cierre de las escuelas a nivel mundial. En el peak del confinamiento los establecimientos escolares fueron cerrados para más del 90% de los estudiantes del mundo, dejando a un tercio de niñas y niños completamente privados de educación (UNICEF, 2020). Esta no es una realidad nueva, experiencias de otras crisis sanitarias del pasado reciente -como el ébola o la influenza por H1N1- han demostrado que el mayor impacto de la pandemia en niñas y niños no se relaciona con las tasas de infección, sino que, con las pérdidas en servicios de educación, salud y alimentación por el cierre de las escuelas, aumentando profundamente sus vulnerabilidades (UNICEF, 2015).

En Chile, el escenario no fue diferente. A mediados de marzo del 2020, las autoridades declaran el cierre tanto de las escuelas públicas como privadas -con y sin subvención-, y de los jardines infantiles, coincidiendo con el inicio del año escolar¹, generando que miles de estudiantes no hayan asistido a clases durante todo ese año. Los efectos a nivel educacional, social y emocional han sido gigantescos para niñas y niños, ya que esta situación inédita y compleja de aprendizaje en casa, ha visibilizado la realidad muchas veces precaria de la educación en Chile.

Este artículo reflexiona acerca de las desigualdades e inequidades en las experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos producidas por la pandemia COVID-19 y la educación en casa. El contexto actual ha obligado a repensar urgentemente qué entendemos por educación, para este efecto, hemos adoptado una amplia definición de "experiencias educativas", la cual comprende que en el aprendizaje no solo influye lo cognitivo, sino que también la realidad material (hogar y sus recursos), social (familia, amigos, conectividad con la escuela) y personal (bienestar socioemocional del niño o niña).

2. Antecedentes

La literatura existente sobre otras crisis sanitarias mundiales, han revelado que el cierre de las escuelas tiene fuertes costos económicos y sociales en las familias en torno a su seguridad laboral, ya que los padres deben ausentarse en sus trabajos, y pasar al cuidado de los niños y personas dependientes en el hogar, y a la interrupción de beneficios sociales de niñas y niños más vulnerables, como los programas de alimentación o participación en actividades sociales extraeducativas (Cauchemez, *et al.*, 2009). A su vez, ya se ha investigado acerca de las potenciales pérdidas acumulativas en los estudiantes a lo largo de su trayectorias vitales -producto de las pérdidas de aprendizaje- por el cierre de las escuelas; en términos generales, cada año escolar cursado se asocia con un promedio de ingresos un 10% más alto en muchos países, por lo que estas estimaciones de pérdida generalizada en los alumnos impactarán más fuertemente en los hogares de los estudiantes más desfavorecidos (Hanusheck y Woessmann, 2020). Esta crisis de los ingresos podría llevar a las familias a poner a trabajar a sus hijos, y puede que muchos nunca regresen a la escuela (Azevedo, *et.al*, 2020); en las experiencias pasadas en regiones donde las catástrofes fueron

¹ Recuperado de <https://www.minsal.cl/presidente-anuncia-suspension-de-clases-y-reduce-actos-publicos/>.

más intensas, se demostró que niñas y niños vulnerables están más propensos a la desnutrición, y aumentó a casi al doble la proporción de niños matriculados en la escuela y que simultáneamente trabajaban (Baez y Santos, 2007).

Los sistemas educativos del mundo ya venían enfrentando pre-pandemia una crisis de aprendizaje en relación con las desigualdades educativas, el 53% de las niñas y niños en países de bajos y medianos ingresos eran incapaces de leer y entender un texto simple a la edad de 10 años (Azevedo, *et al.*, 2020), mientras que según datos de UNESCO (2017), unos 263 millones de niños y jóvenes de edades entre 6 y 17 años -la mayoría de ellas niñas-, no asisten a la escuela.

Ahora bien, durante la pandemia ya se ha advertido sobre los riesgos de segregación y desigualdad en las oportunidades de aprendizaje en los hogares, por ejemplo, UNESCO (2020) identificó que los padres, con educación y recursos limitados, no están preparados para la educación a distancia, además de tener que dejar solos a sus hijo/as si es que tienen que trabajar, aumentando la brecha en el cuidado de niñas y niños. En ese sentido, la desigualdad social y educativa, durante esta pandemia, se reproduce y amplía a partir del capital cultural de las familias (Tarabini, 2020; Dietrich, Patzina y Lerche, 2021), y más aún en los hogares monoparentales (Cabrera, Pérez y Santana, 2020). Además, las familias han declarado tener un bajo nivel de conocimiento de enseñanza virtual, ya que vinculan el uso de tecnologías principalmente con el ocio y el divertimento (Hortigüela-Alcalá, *et al.*, 2020); y a esto se le suma, que ahora los padres perciben que tienen la responsabilidad principal de que sus hijos sigan aprendiendo en casa, “obligados a hacer malabarismos con sus propias luchas personales y profesionales” (Fontenelle-Tereshchuk, 2021).

Las desigualdades no sólo son por clase social, el género también es una variable determinante. Ya existe evidencia de que, al cerrarse las escuelas, las niñas sufrieron un aumento en las responsabilidades domésticas y de cuidados, a esto se le suma que están más expuestas al abuso físico y sexual (Giannini y Albrechtsen, 2020).

En términos de bienestar socioemocional, estudios demuestran que en tiempos de adversidad, los estudiantes pueden mostrar diferentes reacciones hacia los demás: algunos necesitarán mayor necesidad de afecto, apoyo social y tranquilidad, mientras que otros -sobretudo en un contexto de pérdida de seres queridos- se alejarán de sus compañeros y maestros (Tanyu, *et al.*, 2020). Un estudio² sobre jóvenes de entre 14-18 años en Ecuador, reveló que el 16% de los estudiantes tiene depresión mayor, y que los niveles de ansiedad y estrés son menores en estudiantes de hogares más ricos, con acceso a Internet y madres más educadas (Asanov, *et al.*, 2020). Otro estudio³, demostró que 1 de cada 5 estudiantes tenían problemas emocionales o de conducta, y estudiantes de bajo grados fueron considerados más vulnerables (Zhao, *et al.*,

² Encuesta telefónica de respuesta rápida a 1500 estudiantes de entre 14-18 años, que buscaba medir cómo utilizaban su tiempo los estudiantes durante la cuarentena, examinar su acceso a aprendizaje remoto y medir su estado de salud mental.

³ Los comportamientos y sentimientos de educación en el hogar de los niños en edad escolar se evaluaron con encuestas en línea de 2010 obtenidas por separado de estudiantes, padres y maestros de los grados 1 a 9 en 15 provincias chinas. Las respuestas fueron comparadas entre los grupos de grado bajo (grados 1-3), medio (grados 4-6) y alto (grados 7-9). (N= 738 respondidos por estudiantes, 1062 respondidas por padres (o tutores similares) y 210 respondidas por maestros).

2020), sin embargo, hay evidencia que demuestra que respecto a lo socioemocional no hay diferencia por niveles educacionales, incluso llegando los jóvenes mayores a necesitar mayor apoyo emocional (Fontenelle-Tereshchuk, 2020).

Investigaciones han determinado la importancia de la actividad física en la salud corporal y psicosocial de niña/os y jóvenes (Roe, *et al.*, 2021), situación que durante esta pandemia se ha visto afectada y en descenso, aumentando el uso de pantallas y del sedentarismo o baja actividad física de niñas y niños (Bonal y González, 2020), debido a la falta de espacio y disponibilidad de herramientas para deportes organizados (Carroll, *et al.*, 2020), estando considerablemente menos activos que cuando estaba la escuela abierta.

Este periodo de aprendizaje en casa, también ha visibilizado la complejidad en el acceso a recursos educativos, un estudio mundial⁴ dio cuenta que este no es justo ni equitativo, hubo casi un 10% de estudiantes que no accedió a trabajos con textos, libros y educación online impartida por profesores (Reimers y Schleicher, 2020). Más desigual es el acceso a tecnología durante la pandemia en los distintos grupos de estudiantes, no todos los niños pueden participar en sus actividades básicas digitalizadas, pues poseen problemas con el acceso a Internet, los dispositivos y las aplicaciones (Iivari, *et al.*, 2020), además de que no todos comprenden el uso de estas; esto a visibilizado una nueva forma de exclusión, basado en la educación (los que saben o no) y en el acceso (los que tienen o no) (Van der Vlies, 2020). Adicionalmente, se podría afirmar que las desigualdades en el aprendizaje en casa se ven afectadas por las condiciones de las viviendas en torno a su bienestar, ya que éstas están fuertemente relacionadas con la clase social o ingreso socioeconómico (Filandri y Olagnero, 2014), evidenciando diferencias en los esfuerzos escolares de niñas y niños que tienen acceso a una habitación propia y tranquila, respecto a los que no (Dietrich, Patzina y Lerche, 2021).

El acceso a recursos educativos varía considerablemente por tipo de escuela, la evidencia mundial muestra que las escuelas privadas entregan más clases en línea que las escuelas públicas, encontrándose desigualdades dentro de este sector (Andrew, *et al.*, 2020), durante la pandemia un número significativo de escuelas públicas no desarrollaron tareas escolares, mientras las escuelas concertadas y privadas no detuvieron su actividad lectiva (Bonal y González, 2020).

3. Métodos y datos

El presente estudio tiene un carácter transversal y cuantitativo. El análisis cuantitativo se realizó con los datos obtenidos por medio de un cuestionario estructurado, usando cruces estadísticos y regresión múltiple para las variables de mayor relevancia.

La encuesta *Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia covid-19* estuvo disponible entre el 1 de septiembre y el 14 de octubre del 2020. Se realizó un cuestionario online basado parcialmente en la encuesta desarrollada por la Universidad Autónoma de Barcelona “Confinamiento y Condiciones de Aprendizaje” (Bonal y González, 2020).

⁴ Estudio elaborado a partir de la participación de 59 países. Se les aplicó una encuesta online a distintos representantes de la comunidad escolar entre el 25 de abril y el 7 de mayo (N=1.370).

Los informantes fueron madres, padres o tutores de menores entre 4 y 18 años que cursaban algún nivel de escolaridad obligatoria en cada una de las comunas de Chile. Según los datos del Mineduc, a abril del 2020, la cantidad de menores matriculados en el país ascendía a 3.608.158 niños, niñas y adolescentes (Mineduc, 2020). Los niveles educativos del sistema escolar en Chile se dividen en tres, educación preescolar (4 y 5 años), básica (6 a 13 años) y media (14 a 17 años), de los cuales sólo “Educación básica” y “Educación media” son obligatorios.

Otra particularidad del sistema educativo chileno es la variedad en el tipo de escuela disponible para los estudiantes. Para efectos de este artículo se nombrarán de acuerdo a su propiedad (público/privada) y financiamiento (gratuita/subsidiada/pagada). Si bien las escuelas públicas son, por definición, gratuitas⁵, las escuelas privadas pueden recibir o no financiamiento por parte del Estado, y exigir o no el pago de aranceles. Por lo tanto, hablaremos de: i) escuelas públicas; ii) privadas subvencionadas por el Estado y gratuitas; iii) privadas subvencionadas por el Estado y pagadas por las familias; y, iv) privadas financiadas únicamente mediante el pago de las familias.

3.1 Diseño muestral

Para la selección final de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por cuotas (tomando como base una cobertura en las 16 regiones del país). Es importante señalar que no se esperaba tener casos para todas las comunas dado el sesgo de conectividad y la menor probabilidad de alcance de la encuesta en municipios muy rurales o con muy poca matrícula. Sin embargo, para ajustar los datos a las particularidades geográficas y socio demográficas locales, se optó por realizar de forma posterior a la recogida de datos un proceso de *ponderación post estratificación* según comuna de residencia del hogar y dependencia administrativa de la escuela a la que asiste el o la menor.

Se alcanzó una muestra de 4.912 hogares con menores en edad escolar, con casos en todas las regiones del país, representando zonas donde se ubica un 87% de la matrícula nacional.

3.2 Caracterización de la muestra.

La mayor cantidad de personas que contestaron la encuesta se identifican con el género femenino (87%) mientras que sólo un 13% con el género masculino. De este grupo, la mayoría de las encuestadas declararon ser las madres de las niñas y niños (76,5%).

Con respecto al género con el que identificaron a la o el menor, se observa una muestra equilibrada, ya que el 51,7% declaró pertenencia al género femenino, frente a un 48,2% al masculino. Los menores no binarios alcanzan un 0,04% de la muestra⁶. La edad más frecuente de las y los menores de la muestra recogida fue de 8 (10%), 5 (9%) y 12 años (8%). La edad menos frecuente fue de 18 años (3% de la muestra).

⁵ Escuelas públicas incluyen a las escuelas Municipales y Servicios Locales de Educación.

⁶ Menores con género “No binario” no se incluyeron en cruces de otras tablas por género a causa del tamaño pequeño de casos (N<5).

El máximo nivel educacional completado por la madre en la muestra fue, con mayor frecuencia, la educación universitaria (44%), seguida por la educación secundaria completa (25%). Una menor proporción de las madres alcanzaron el nivel de postgrado (14%) o completaron la educación terciaria técnico-profesional (11%). Finalmente, sólo un 7% de las madres no terminaron la educación secundaria.

Antes de la pandemia, un 17% de los hogares de la muestra percibían ingresos mensuales de 556 USD o menos, y, en su mayor parte entre 557 y 1.113 USD (22%), seguidos por el grupo que percibía entre 1.114 y 1.670 USD (21%). Esto quiere decir que un 60% de los hogares de la muestra percibían menos de 1.670 USD. Por otro lado, un 16% de los hogares percibieron entre 1.670 y 2.227 USD mensuales, y en un menor porcentaje los encuestados reportaron ingresos mensuales entre 2.227 y 3.480 USD, y/o más de 3.480 USD (13% y 11%, respectivamente), siendo muy similar a la reportada por el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile.

4. Resultados

4.1 *La difícil producción de experiencias educativas en casa para escuelas y docentes*

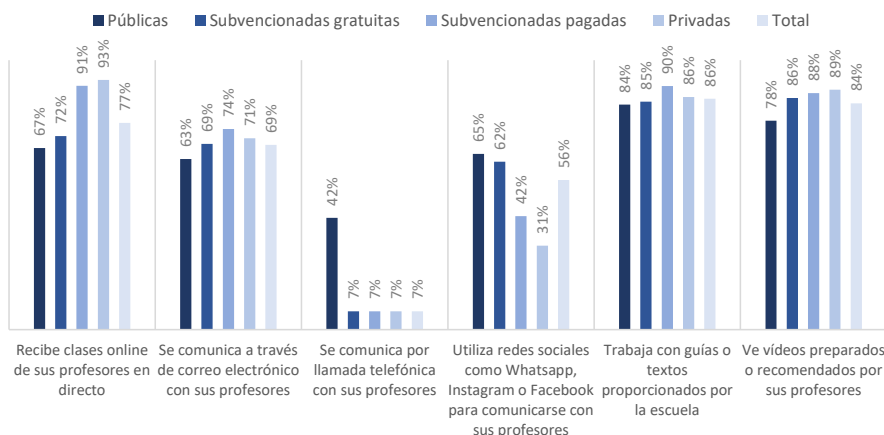
En términos generales, las escuelas parecen haber reaccionado de manera rápida a la interrupción de clases presenciales: al mes de abril el 70% de las familias ya habían tomado contacto con las escuelas. Aunque en algunos casos este contacto fue decreciendo en el tiempo o fue intermitente, al momento de responder la encuesta (septiembre) el 63% de las familias afirmó que el contacto ha sido permanente durante la pandemia. Aquí ya se observan desigualdades: mientras un 55% de los padres o madres de estudiantes de escuelas públicas reportó un contacto permanente entre la escuela y el alumno, esta proporción asciende a un 80% en escuelas privadas.

Ciertamente, la calidad y versatilidad de la comunicación establecida entre la escuela y los hogares de los estudiantes depende del medio que se utilice. En este aspecto, la posibilidad de realizar clases online constituye el reemplazo más cercano de la clase presencial. De acuerdo a los resultados, sólo un 40% de los estudiantes recibe clases online todos los días, existiendo en este aspecto una desigualdad socioeconómica relacionada con el tipo de escuela al que se asiste: mientras el 80% de estudiantes de escuelas privadas tiene clases online diariamente; un 30% niños y niñas de escuelas públicas y subvencionadas gratuitas accede a clases todos los días; y más aún, un 18% de los alumnos de escuelas públicas declara “nunca” tener clases online. Debe recordarse que los estudiantes con peor conectividad no están bien representados en la muestra, por lo que estas diferencias pueden ser mayores en el total de la población escolar.

Como compensación por la falta de intensidad del soporte vía clases online las escuelas están usando variadas estrategias: la más recurrida son las redes sociales (WhatsApp, Instagram), más comunes en las escuelas públicas (65%) que en las privadas (30%), pero incluso medios más tradicionales como las llamadas telefónicas, son importantes en las escuelas públicas (42%), mientras son marginales en las escuelas privadas (7%).

El uso de guías y textos de estudio, ha sido otro medio de enseñanza muy intenso: un 86% del total de alumnos trabaja con ellas “todos” o “algunos” días a la semana. El 85% de las escuelas privadas envía el material de estudio de forma online todas las semanas, contra un 55% en escuelas públicas. Alrededor de un tercio de las familias de escuelas públicas ha ido a retirar guías y otros materiales de manera presencial a las escuelas al menos algunas veces al mes, sin embargo, esta proporción desciende a un 3% para los que asisten a escuelas privadas. Ver videos preparados o recomendados por los profesores es una actividad masivamente extendida de manera transversal para los alumnos de todas las escuelas, alcanzando un 78% de los alumnos y alumnas en escuelas públicas y un 90% en escuelas privadas que dicen hacerlo “todos” o “algunos” días a la semana.

Gráfico 1. Actividades educativas realizadas todos los días o algunos días a la semana por estudiantes, en porcentaje, por tipo de escuela.



Nota: Resultados ponderados. (N=4.285)

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos “Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19” CIAE-UCHILE

Por último, en relación al tipo de actividades que las escuelas promueven entre sus estudiantes, hay una gran intensidad y muy universal uso de tareas/ejercicios, a saber: alrededor de un 80% de los estudiantes recibe tareas para hacer solos “todos los días” o “algunos días a la semana”. Es interesante que una proporción mayoritaria (60%) recibe también tareas para hacerlas con su familia al menos semanalmente, lo cual es más común entre los preescolares (80%) que en la secundaria alta⁷ (50%). En contraste, el recurso de dar tareas para hacerse con compañeros/as es muy poco utilizado: al 70% de estudiantes de primaria/secundaria baja y 45% de secundaria alta “nunca” les han hecho trabajar con sus pares durante este año. Sin embargo, hay diferencias por tipo de escuela, siendo más de dos veces más frecuente el trabajo con pares “al menos algunas veces a la semana” en escuelas privadas (30%) que en escuelas públicas (13%),

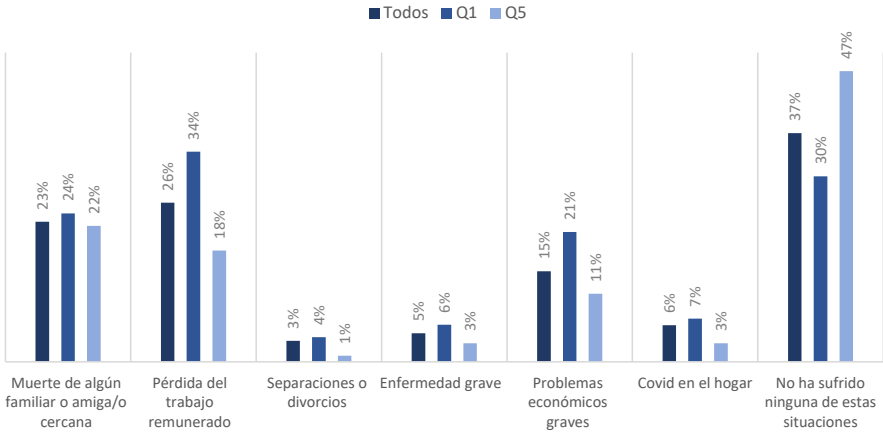
⁷ En Chile los niveles de escolaridad equivalentes son: de 1° a 6° básico (primaria), 7° y 8° básico (secundaria baja) y de 1° a 4° medio (secundaria alta).

4.2 Hogar: ¿Cuál es el contexto de la escuela pandémica?

La familia siempre ha sido una mediadora entre la escuela y los estudiantes, pero nunca tan decisiva como hoy. Ciertamente, la casa no es la escuela, pero ha estado emulándola. Para ser provista como un derecho igualitario de niños y niñas, la educación formal, ha sido organizada alejando lo más posible las extremadamente desiguales condiciones familiares de origen de los estudiantes, y ofreciendo, a cambio, una experiencia común en tiempo, recursos, currículum, espacio de sociabilidad y estudio. Confinar la escuela en el hogar arriesga sensiblemente este principio elemental de equidad.

La encuesta muestra proporciones muy importantes de familias afectadas seriamente en términos de salud como económicos, lo que constituye el contexto vital de los estudiantes. La mayoría de las personas (63%) declaró que sus familias habían vivido alguna situación crítica en el hogar durante la pandemia: el 23% reportó la muerte de algún familiar o amigo/o cercana; el 26% la pérdida del trabajo remunerado; un 15% problemas económicos graves; y un 6% afirmó que al menos una persona en el hogar se había enfermado de coronavirus. Mientras un 53% de las familias del quintil socioeconómico 5 (mayores ingresos) reportaron una situación crítica en el hogar durante la pandemia, esta proporción aumentó a un 70% entre los hogares del quintil 1, de menores ingresos.

Gráfico 2. Porcentaje de hogares cuyos integrantes han vivido una o más situaciones críticas durante el confinamiento, por quintil de ingresos



Nota: Resultados ponderados. (N=4.912)

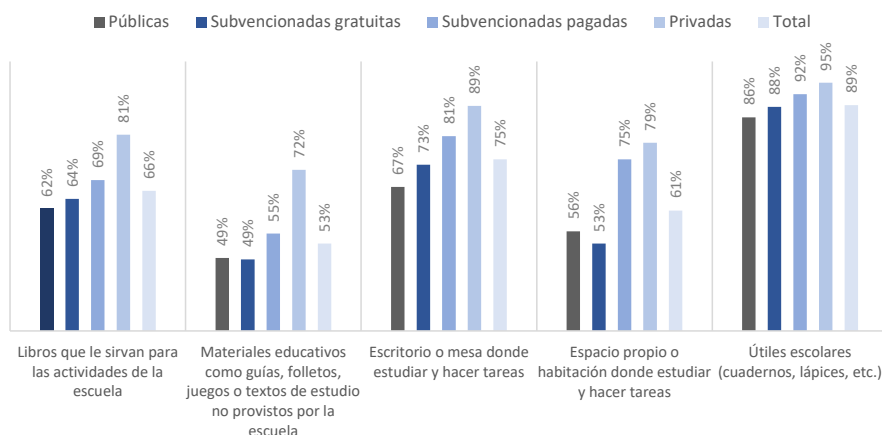
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos "Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19" CIAE-UCHILE

También existieron repercusiones de la pandemia en las desigualdades dentro del núcleo familiar en términos de género. Por ejemplo, la mitad de las personas declaró estar totalmente de acuerdo o de acuerdo en que, durante el confinamiento, niñas y mujeres han estado más expuestas a algún tipo de violencia en el hogar (psicológica, física, sexual), mientras el 71% afirmó que las mujeres (adultas y niñas) se han hecho mayormente cargo de las tareas domésticas y de cuidados del hogar.

Además de su relevancia intrínseca, esto tiene un impacto directo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues han sido las madres el principal apoyo para las actividades escolares de niños y niñas en casa, haciéndolo siempre o la mayoría de las veces (77%), lo que contrasta fuertemente con el nivel de apoyo provisto por el padre (26% siempre o a veces).

Ahora bien, ya que la casa acoge la escuela, la materialidad y el equipamiento de la vivienda se vuelven críticos para el proceso de aprendizaje. La mitad de las familias vive en viviendas de 80 metros cuadrados o menos, lo que impacta directamente en el espacio para estudiar. Por ejemplo, en viviendas con más de 100 mts. cuadrados, más del 80% tiene siempre un espacio propio o habitación donde estudiar y hacer las tareas. Por el contrario, en los hogares de hasta 30 mts. cuadrados, sólo el 36% tiene siempre un espacio donde estudiar, mientras el 34% no lo posee nunca o casi nunca. Más fundamental en este período: un tercio de las familias no cuenta en sus viviendas con un espacio exterior de uso exclusivo; proporción que aumenta a más de la mitad (53%) en el quintil uno, y desciende a cerca de un quinto (22%) en el quintil 5.

Gráfico 3. Porcentaje de niñas y niños de la muestra que cuenta con recursos y espacios educativos en su hogar, según dependencia administrativa del establecimiento al que asisten (% siempre).



Nota: Resultados ponderados. (N=4.285)

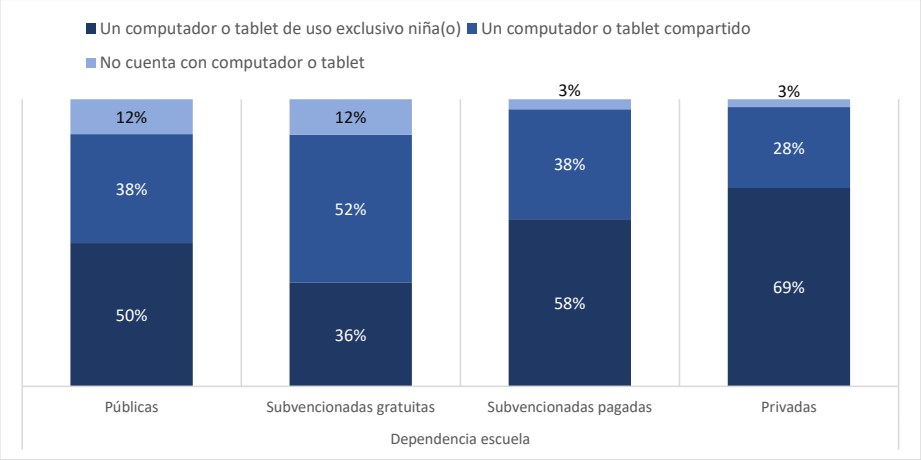
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos "Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19" CIAE-UCHILE

En general, los hogares encuestados también tienen acceso a recursos educativos más tradicionales como libros de apoyo, una mesa o escritorio y un espacio propio o habitación donde estudiar. Sin embargo, mientras la gran mayoría (en torno al 80%) de quienes asisten a escuelas privadas "siempre" cuentan con estos recursos educativos en su hogar, entre los estudiantes de escuelas públicas y subvencionadas gratuitas estos recursos están "siempre" disponibles para un 50% y 70%, dependiendo del recurso que se trate. Una habitación o espacio propio para hacer tareas y estudiar

es el recurso más limitado para los estudiantes más vulnerables: un 25% no tiene acceso “nunca” o solo “a veces” a un espacio propio, situación que sólo viven un 10% de los niños y niñas de escuelas privadas.

Por último, para que la escuela pandémica se active en casa, los dispositivos tecnológicos con capacidad de conexión a internet se vuelven esenciales. En este punto se debe recordar que la encuesta se auto-aplicó online, por tanto, no representa a las familias que no poseen estos medios al menos en grado básico. Así, la disponibilidad de ordenador o tablet en los hogares encuestados es alta: más del 90% cuenta con al menos uno y el 60%, con 2 o más ordenadores portátiles. Sin embargo, solo 1 de cada 2 niños cuenta con un ordenador (de cualquier tipo) o tablet de uso exclusivo para su trabajo escolar; siendo las desigualdades sociales muy marcadas: mientras casi un 70% alumnos de escuelas privadas cuentan con un ordenador exclusivo para su trabajo escolar, entre sus pares de escuelas subvencionadas gratuitas, sólo un 36% tiene este recurso, y un 12% de los alumnos de las escuelas gratuitas no cuenta con ordenador en el hogar.

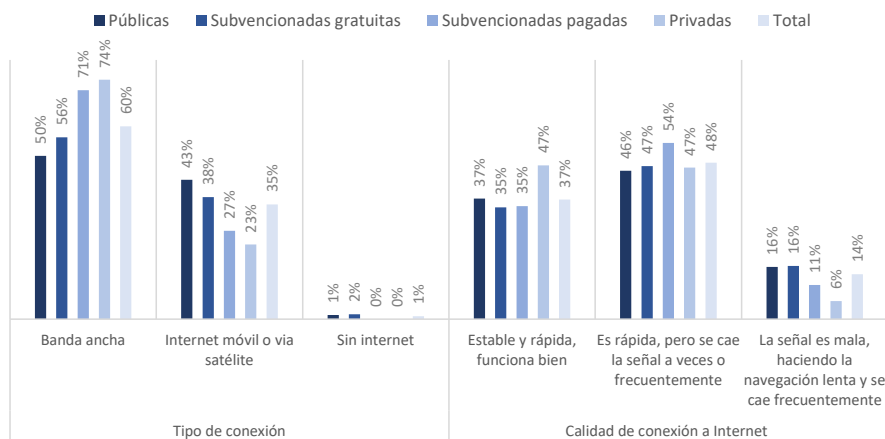
Gráfico 4. Porcentaje de niñas y niños de la muestra que cuenta con recursos tecnológicos en su hogar según dependencia administrativa.



Nota: Resultados ponderados. (N=4.011)
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos “Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19” CIAE-UCHILE

La conectividad es vital para la enseñanza remota. Un 60% de los hogares tiene conexión fija (banda ancha, cable o fibra óptica), y un 33% tiene algún tipo de conexión móvil. Al evaluar la calidad de la conexión a internet para permitir las actividades escolares, sólo el 37% la considera óptima; otro tercio considera que, aunque “es rápida, se desconecta a veces”; y un cuarto de los hogares reporta una conexión deficiente para el trabajo escolar. Las desigualdades sociales son también marcadas: casi un tercio (29%) de quienes asisten a escuelas gratuitas (públicas y subvencionadas) considera su conexión deficiente, juicio que sólo tiene el 14% de quienes asisten a escuelas privadas. Estas desiguales condiciones en el hogar se encuentran probablemente asociadas al acceso a clases online mencionado.

Gráfico 5. Porcentaje de hogares de la muestra por tipo de conexión a internet, y calidad de la conexión, según tipo de escuela.



Nota: Resultados ponderados. (N=4.013)

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos "Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19" CIAE-UCHILE

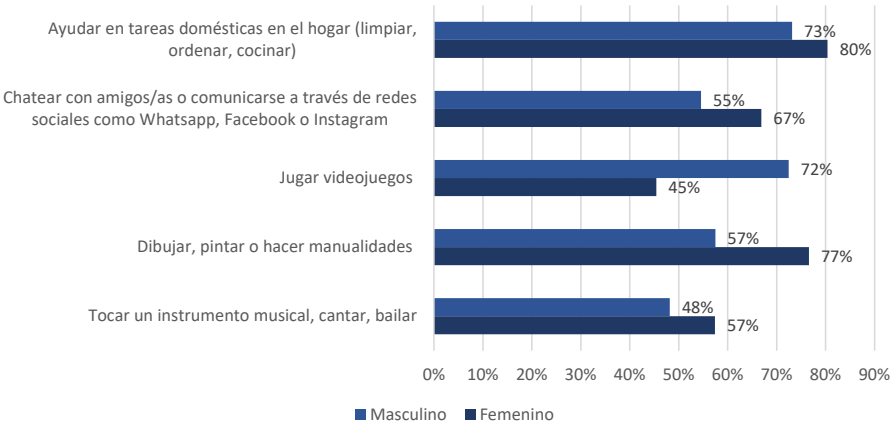
4.3 Estudiantes: La experiencia de la escuela pandémica en casa

Con respecto a la apreciación de la carga de trabajo que las escuelas han puesto sobre los estudiantes, las familias se dividen casi en dos: alrededor del 40% estima que ésta ha sido suficiente y otro 40%, que ha sido bastante o excesiva (incluso en educación preescolar, un 25% de los padres lo declaró). También existen aquí diferencias por escuela: mientras un 6% de las madres, padres y tutores de escuelas privadas calificó la carga de trabajo como "Insuficiente", esta proporción asciende a un 17% en escuelas públicas, mientras que la carga fue calificada como excesiva en mayor porcentaje en las escuelas subvencionadas pagadas (20%).

Debido a la permanencia extendida de los niños y niñas en sus hogares, la encuesta indagó con detalle sobre las diferentes actividades que están realizando en este periodo, más allá de aquellas directamente vinculadas al proceso escolar. Así pudimos observar que el confinamiento ha posibilitado que niñas y niños exploren nuevas formas de aprendizaje en casa, desarrollando actividades creativas, deportivas, de ocio y sociabilidad; algunas actividades transversales a todos los sectores sociales y otros con mayor desigualdad. Por ejemplo, la gran mayoría de las niñas y niños (86,3%) están todos los días frente a una pantalla (televisión, tablet o celular), siendo la actividad más universal; además, otras actividades rutinarias que se dan todos los días son ayudar en tareas domésticas en el hogar como limpiar, cocinar y ordenar (40%), chatear con amigos/as o comunicarse a través de redes sociales (33%) y leer o jugar videojuegos (32%). En cambio, ejercicios y actividades deportivas se realizan con muy baja frecuencia, especialmente en el caso de los estudiantes de secundaria alta.

En esta dimensión nos encontramos con importantes diferencias de género: las niñas realizan mayormente actividades como dibujar, pintar o hacer manualidades, así como colaborar en tareas domésticas y socializar en redes sociales; los niños, en cambio, cotidianamente están jugando videojuegos (72% todos los días o algunos días por semana, frente a un 45% de las niñas). Además, el confinamiento no afecta a todos por igual: los niños que viven en hogares sin acceso a espacios exteriores exclusivos “nunca” realizan actividades deportivas y ejercicios (28%) que las y los niños que sí tienen acceso (16%), al igual que “nunca” jugar sin usar pantallas (23% entre aquellos sin espacio exterior y 14% aquellos que sí lo poseen).

Gráfico 6. Frecuencia de actividades cotidianas en confinamiento, por género.



Nota: Resultados ponderados (N=4.124).

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos “Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19” CIAE-UCHILE

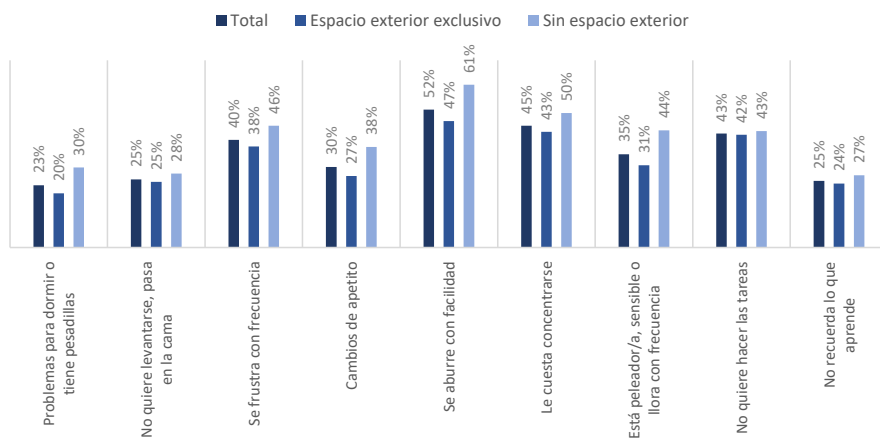
Por último, con respecto al bienestar socioemocional de las niñas y niños en edad escolar, la encuesta muestra resultados preocupantes, revelando el fuerte y generalizado efecto de esta crisis. Los problemas de mayor incidencia, que se presentan siempre o muchas veces, fueron que se aburren con facilidad (52%), les cuesta concentrarse (46%), no quieren hacer las tareas (43%) y se frustran con frecuencia (40%), todas dimensiones que podrían relacionarse con la disposición a actividades escolares. Adicionalmente, problemas más básicos de salud socioemocional, como estar más peleador o irritable, cambios de apetito, no querer levantarse o tener problemas con el sueño, afectan a entre un cuarto y un tercio de niños y niñas.

Los resultados también dieron cuenta que tanto niñas como niños han sido afectados de manera bastante similar a nivel socioemocional. Sin embargo, existen algunas diferencias de género que son interesantes de visibilizar, por ejemplo, en el caso de las niñas, un 29% no quiere levantarse de la cama “siempre” o “muchas veces”, versus un 21% de los niños. También, en la variable problemas para dormir/pesadillas, se declara en un 36% que los niños nunca sufren este evento, versus un 29% de las niñas (brecha de género de 7 puntos porcentuales). Por su parte, las

situaciones donde el niño se ve más afectado (niveles siempre y muchas veces), es en las variables falta de concentración y no querer hacer las tareas, donde la brecha de género es de 10 y 11 puntos porcentuales en contra de los niños, respectivamente.

El acceso a espacio exterior de uso exclusivo también presentó cierta asociación con los resultados socioemocionales de los y las niñas: los hallazgos presentan las siguientes incidencias de conductas “siempre o muchas veces” entre aquellos sin acceso a espacio exterior y los que sí lo tienen: Problemas para dormir o pesadillas (30% y 20%, respectivamente), Cambios de apetito (38% y 27%, respectivamente), Se aburre con facilidad (61% y 47%, respectivamente), y Está peleador/a, sensible o llora con frecuencia (44% y 31%, respectivamente).

Gráfico 7. Porcentaje de madres, padres y tutores que reportaron que niños y niñas presentaron situaciones socioemocionales disruptivas en confinamiento, por tipo de espacio exterior de la vivienda (% siempre o muchas veces).



Nota: Resultados ponderados (N=3.123).

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos "Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19" CIAE-UCHILE

Finalmente, el indicador fundamental que refleja los contrastes en la manera en que familias y estudiantes gestionan la experiencia de estudiar en casa, es el tiempo escolar. Para orquestar experiencias relevantes de aprendizaje para los estudiantes es necesario activar la motivación y disposición a instruirse, y transformarlas en *tiempo de aprendizaje*. Dicho esto, existen diferencias importantes entre los estudiantes en cuanto a las horas de dedicación a actividades escolares: mientras el 27% dedica una hora o menos al día, un tercio (33%) dedica 4 horas diarias o más. Si proyectamos esta diferencia a un mes de trabajo escolar, encontramos que un grupo de estudiantes ha acumulado, a lo más, 20 horas de estudio en un mes; otros, en cambio, han acumulado ese nivel de estudio en solo una semana, totalizando en el mes, por lo menos, 80 horas. En esto hay grandes brechas por nivel educativo y dependencia del establecimiento, siendo los estudiantes de secundaria alta y de escuelas privadas quienes dedican más horas al aprendizaje.

La tabla siguiente presenta los resultados de la regresión múltiple usando 3 modelos explicativos de la variable dependiente “Horas diarias dedicadas a actividades escolares”. Los resultados están organizados de la siguiente forma: el modelo 1 incluye variables acerca de características del estudiante (sexo, edad) y su contexto escolar: el tipo de escuela y el nivel educativo que cursa. En el modelo 2 se ingresan además variables acerca del contexto del hogar, tales como: quintil de ingreso, acceso a espacio exterior, tipo de conexión a internet y presencia de dispositivos tecnológicos. Finalmente, al modelo 3 se le agregan indicadores referentes a la experiencia en la escuela pandémica del estudiante, estas son: la percepción de la carga escolar, la frecuencia en la que recibe clases online y la presencia de problemas socioemocionales.

La comparación entre modelos del más sencillo al más complejo permite evaluar el aporte de cada bloque de variables a la capacidad predictiva del modelo mediante el estadístico R². Este indica que el modelo 1, o las variables relacionadas con características del niño y su escuela, explican alrededor de un 11% de la varianza de la variable dependiente, mientras que el añadir las variables relacionadas con el hogar suman un 3% adicional a la capacidad explicativa del modelo. Por último, la inclusión de las variables relacionadas con la experiencia en la escuela pandémica agrega casi un 8% a la varianza explicada. De esta manera, el modelo completo explica alrededor de un 22% de la variable “Horas diarias dedicadas a actividades escolares”.

Con respecto al efecto de cada una de las variables en el modelo completo, vemos que la mayor parte tienen un efecto estadísticamente significativo, pero con ciertos matices. El ser estudiante mujer aumenta en 0,11 las horas promedio de estudio, en relación a ser hombre, efecto significativo al 90% de nivel de confianza. El asistir a escuelas públicas o subvencionadas gratuitas disminuye entre 0,2 y 0,5 horas de estudio, en comparación a asistir a una escuela privada. Los accesos a espacio exterior exclusivo, a conexión a internet mediante banda ancha y a un ordenador/tablet de uso exclusivo, aumentaron en 0,13, 0,25 y 0,26, respectivamente, el número de horas de estudio promedio en relación a no tener acceso a estos recursos en el hogar. Pertenecer a los quintiles 3, 4 y 5 de ingreso aumenta el número de horas de estudio predichas en entre un 0,3 y 0,5, en relación a pertenecer al quintil 1. El evaluar la carga escolar como Suficiente, Bastante o Excesiva, aumenta entre un 0,4 y un 0,9 las horas de estudio, en relación a haber evaluado la carga escolar como Insuficiente; mientras que tener clases online “todos los días” aumenta en 1,2 horas promedio el estudio diario, en relación a “Nunca” tener clases online. Por último, la presencia frecuente de problemas socioemocionales como “Le cuesta concentrarse” y “No quiere hacer las tareas” disminuye las horas predichas de estudio en 0,3 aproximadamente.

Tabla 1. ¿Qué explica el tiempo de dedicación a actividades escolares en casa?

Modelos de regresión múltiple que asocian las "Horas diarias dedicadas a actividades escolares" (variable dependiente) con diferentes características de los estudiantes y sus hogares.

Variables		Modelo 1 Horas de estudio	Modelo 2 Horas de estudio	Modelo 3 Horas de estudio
Edad	Edad	0.0981*** (0.0145)	0.0789*** (0.0154)	0.0389*** (0.0149)
Sexo estudiante (Ref.: Hombre)	Mujer	0.172*** (0.0589)	0.181*** (0.0612)	0.114* (0.0591)
Tipo de escuela (Ref.: Privada)	Pública	-1.273*** (0.103)	-0.765*** (0.117)	-0.225* (0.117)
	Subvencionada gratuita	-1.216*** (0.102)	-0.874*** (0.116)	-0.491*** (0.114)
	Subvencionada pagada	-0.567*** (0.109)	-0.302*** (0.117)	-0.144 (0.112)
Nivel educativo (Ref.: Preescolar)	Primaria/secundaria baja	0.388*** (0.108)	0.411*** (0.111)	0.267** (0.108)
	Secundaria alta	0.465** (0.190)	0.464** (0.198)	0.484** (0.190)
Acceso a espacio exterior (Ref.: Sin acceso a espacio exterior)	Espacio exterior exclusivo		0.199*** (0.0678)	0.132** (0.0651)
Conexión a internet (Ref.: Móvil u otra).	Banda Ancha		0.277*** (0.0652)	0.245*** (0.0627)
Dispositivos tecnológicos en hogar (Ref.: ordenador/tablet compartido o no tiene).	Ordenador/tablet exclusivo para niña(o)		0.338*** (0.0672)	0.256*** (0.0650)
Quintil de ingresos previo a la pandemia (Ref.: Quintil 1)	Quintil 2		0.130 (0.101)	0.119 (0.0979)
	Quintil 3		0.302*** (0.104)	0.267*** (0.100)
	Quintil 4		0.474*** (0.112)	0.491*** (0.108)
	Quintil 5		0.466*** (0.111)	0.449*** (0.107)
Evaluación carga escolar (Ref.: Insuficiente)	Suficiente			0.428*** (0.101)
	Bastante			0.824*** (0.107)
	Excesiva			0.918*** (0.119)

Variables		Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
		Horas de estudio	Horas de estudio	Horas de estudio
Frecuencia semanal de clases online	Todos los días			1.196***
(Ref.: Nunca)				(0.108)
	Algunos días			0.583***
				(0.104)
	Un día			0.304**
				(0.124)
Problemas socioemocionales	Le cuesta concentrarse, a menudo o siempre.			-0.328***
(Ref.: Nunca o pocas veces)				(0.0680)
	No quiere hacer las tareas, a menudo o siempre.			-0.331***
				(0.0694)
	Constante	2.765***	1.796***	0.959***
		(0.115)	(0.159)	(0.199)
	N	4.229	3.856	3.856
	R2	0.114	0.138	0.216

Errores estándar entre paréntesis / *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: elaboración propia

5. Discusión

En el presente artículo se han explorado las condiciones de aprendizaje de los escolares y sus familias en este contexto de crisis. Tal como lo pronosticaban los estudios en otras naciones (Bonaf y González, 2020) se observaron importantes desigualdades en el acceso a oportunidades de aprendizaje: el porcentaje de alumnos que no tuvieron "Nunca" acceso a la educación online fue mayor aún al 10% encontrado por Reimers y Schleicher (2020). Esto es especialmente relevante a la luz de los resultados de las regresiones, donde los estudiantes que "Nunca" recibieron clases online dedicaron un promedio de 72 minutos menos al día a actividades de aprendizaje que sus pares.

Como hemos divisado en el análisis, las desigualdades por tipo de escuela tienen un origen anterior a esta, específicamente en la estratificación socioeconómica de las escuelas, donde la mayor vulnerabilidad de las familias de los estudiantes de escuelas gratuitas se relaciona directamente con una escasez de recursos para el aprendizaje. Esta escasez se observa tanto en el acceso dispositivos tecnológicos, conexión a internet, un escritorio o habitación propia para estudiar, que afectaron también de forma significativa el uso del tiempo para el aprendizaje en pandemia según los resultados de las regresiones (Filandri y Olagnero, 2014; Dietrich, Patzina y Lerche, 2021).

Los resultados indicaron también que las experiencias de aprendizaje en pandemia tienen un componente relevante de género, tanto de parte de progenitores como de estudiantes. Así, las mujeres a cargo de los hogares han percibido una mayor carga de las tareas domésticas y de cuidados, recayendo tanto en adultas como niñas, lo cual se ve reafirmado por los hallazgos que presentan a la madre como el principal pilar de apoyo de la escuela en casa. Además, hay diferencias por género en las actividades que desarrollan niñas y niños en casa, teniendo las actividades femeninas mayor diversidad, menor conexión con pantallas y ser de un carácter más sociable, creativo y colaborativo. Es destacable también que, aún controlado por las variables del hogar y de la escuela, las estudiantes mujeres presenten una ventaja en el número de horas de estudio diarias, en comparación a sus pares masculinos. Si bien se indagó indirectamente acerca de que tan de acuerdo estaban con la afirmación de si las niñas y mujeres están expuestas a distintos tipos de violencia de género, los altos índices en la respuesta reflejan que ellas corren un mayor riesgo al encontrarse solas en casa.

Roe, *et al.* (2021) reportaron una relación entre las rutinas y actividades de alumnos y su bienestar físico y emocional, como la actividad física, en nuestro análisis encontramos niveles altos de sedentarismo entre las y los estudiantes chilenos, lo cual se agrava entre aquellos que residen en viviendas sin espacios exteriores de uso exclusivo que, a su vez, son más frecuentes en los hogares con mayor número de metros cuadrados y, predeciblemente, mejor nivel socioeconómico. La carencia de acceso a espacios exteriores también se relacionó con peores resultados socioemocionales durante la pandemia y un menor tiempo dedicado al estudio formal.

A su vez, darle la justa importancia al bienestar socioemocional de los estudiantes es clave, como investigó Tanyu, *et al.* (2020), y como también comprobamos en nuestro estudio, la falta de socialización, en momento de crisis, aumenta la vulnerabilidad en la salud mental de niñas y niños, lo que podría tener fuertes repercusiones en un futuro, si es que no nos responsabilizamos de ese plano de la vida. Emociones como la ansiedad, miedos y desgano son repetitivas y transversales a nivel mundial en los hogares y familias, y da cuenta de los desafíos futuros en cómo construiremos la educación con un carácter más integral.

En ese sentido, como hemos visto, la cadena que conforma la educación en casa en un contexto de pandemia es frágil, porque son muchos los puntos de quiebre y cualquiera de ellos compromete buena parte o la totalidad del proceso. No basta con que los docentes preparen buenas clases online, si la conexión a internet de los alumnos no les permite verlas de manera fluida; de poco sirven tablets y ordenadores, si no hay un espacio tranquilo para usarlo; poco importa que esté todo bien dispuesto, si el ánimo no alcanza para salir de la cama. La escuela pandémica pende de un hilo cotidianamente. Es decir, al recluir la escuela a la casa, la experiencia educativa de la niña o niño ha dependido necesariamente de sus condiciones de hogar. En ese sentido, el compromiso colectivo actual implica proveer a cada niño o niña una experiencia educacional independiente de sus privilegios o desventajas, que los entienda como sujetos de derecho, y que, al cierre de las escuelas, los costos sean lo menos injustos posible.

Del mismo modo, se debe actuar interdependientemente y como comunidad, asegurar el derecho a la educación de los más vulnerables implica comprender que nadie estará seguro hasta que aquellos a quienes les es más difícil asegurar sus condiciones de vida, también estén seguros (UNICEF España, 2020). La necesidad de repensar lo urgente, deseable y posible en torno a las fragilidades de la escuela pandémica, se da a diferentes escalas, por lo que la inversión de los esfuerzos es a nivel colectivo y debe ser traducida en oportunidades de aprendizaje que devuelvan el sentido de una educación integral basada en la justicia social.

6. Agradecimientos

Agradecemos el financiamiento de este estudio a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), obtenido a través del Concurso para la Asignación Rápida de Recursos Para Proyectos de Investigación sobre el Coronavirus (COVID-19). También se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003.

Referencias

- Andrew, A., Cattán, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., . . . Sevilla, A. (2020). Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning. London: Institute for Fiscal Studies. Recuperado de <https://bit.ly/3g13Be5>
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M. y Schulte, M. (2020). Remote-learning, Time-Use, and Mental Health of Ecuadorian High-School Students during the COVID-19 Quarantine. *Policy Research Working Paper* 9252, 1-23. Recuperado de <https://bit.ly/3fXHiWJ>
- Azevedo, J., Hasan, A., Goldemberg, D. y Aroob, S. (2020). Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes. A set of Global Estimates. *Policy Research Working Paper* (9284), 1-58. Recuperado de <https://bit.ly/3fX2A6Z>
- Baez, J. y Santos, I. (2007). *Children's Vulnerability to Weather Shocks: A Natural Disaster as a Natural Experiment*. New York: Social Science Research Network. Recuperado de <https://bit.ly/3vSaRQx>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos* XXXIX(1), 325-345.
- Bonal, X. y González, S. (2020). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 44-62. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>
- Cabrera, L., Pérez, C. y Santana, F. (2020). ¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus? *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 27-52. Recuperado de <https://bit.ly/3caxPu7>
- Carroll, N., Sadowski, A., Laila, A., Hruska, V., Nixon, M., Ma, D. y Haines, J. (2020). The Impact of COVID-19 on Health Behavior, Stress, Financial and Food Security among Middle to High Income Canadian Families with Young Children. *Nutrients*, 12(8), 1-14. <https://doi.org/10.3390/nu12082352>
- Cauchemez, S., Ferguson, N., Wachtel, C., Tegnell, A., Saour, G., Duncan, B. y Nicoll, A. (2009). Closure of schools during an influenza pandemic. *The Lancet Infectious Diseases*, 473-481. Recuperado de <https://bit.ly/3idiOHf>

- Dietrich, H., Patzina, A. y Lerche, A. (2021). Social inequality in the homeschooling efforts of German high school students during a school closing period. *European Societies*, S348-S369. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1826556>
- Filandri, M. y Olagnero, M. (2014). Housing Inequality and Social Class in Europe. *Housing Studies*, 977-993. <https://doi.org/10.1080/02673037.2014.925096>
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2020). Mental Health and the COVID-19 Crisis: The Hopes and Concerns for Children as Schools Re-open. *Interchange*. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09413-1>
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). 'Homeschooling' and the COVID-19 Crisis: The Insights of Parents on Curriculum and Remote Learning. *Interchange*. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09420-w>
- Giannini, S. y Albrechtsen, A.-B. (2020, marzo 31). El cierre de escuelas debido a la Covid-19 en todo el mundo afectará más a las niñas. *UNESCO*. Recuperado de <https://bit.ly/2SOLTT9>
- Hanusheck, E. y Woessmann, L. (2020). The economic impacts of learning losses. *OECD Education Working Papers*(225), 1-23. <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., López-Aguado, M., Manso-Ayuso, J. y Fernández-Río, J. (2020). Familias y Docentes: Garantes del Aprendizaje durante el confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 353-370. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019>
- Iivari, N., Sharma, S. y Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Mineduc (2020). *Resumen Estadístico de la Educación Preliminar 2020*. Centro de Estudios Mineduc (CEM), Santiago, Chile.
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Aprendiendo durante la pandemia. De la disrupción a la innovación*. Cambridge: OECD. Global Education Innovation. Recuperado de <https://bit.ly/3c8Z7RI>
- Roe, A., Blikstad-Balas, M. y Pedersen, C. (2021). The Impact of COVID-19 and Homeschooling on Students' Engagement With Physical Activity. *Frontiers in sports and active living*, 2. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.589227>
- Tanyu, M., Spier, E., Pulizzi, S., Rooney, M., Sorenson, I. y Fernandez, J. (2020). *Improving Education Outcomes for Students Who Have Experienced Trauma and/or Adversity*. Paris: OECD Education Working Paper No. 242. <https://doi.org/10.1787/54d45980-en>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación*, 145-155. Recuperado de <https://bit.ly/3yVcWg6>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París. Recuperado de <https://bit.ly/3fEMVKB>
- UNESCO (2020). *Adverse consequences of school closures*. Recuperado de <https://bit.ly/2Txsp65>
- UNICEF. (2015). *El ébola: llegar a cero - para las comunidades, para los niños y las niñas, para el futuro*. Dakar. Recuperado de <https://uni.cf/3vGXFhc>
- UNICEF. (2020, septiembre 23). *Mientras las aulas permanecen cerradas para la mitad de los escolares del mundo, UNICEF y la Unión Europea instan a los países a dar prioridad a las escuelas*. Recuperado de <https://bit.ly/3vLxsy8>
- UNICEF España. (2020, Abril). *La Educación frente al COVID-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*. Recuperado de <https://bit.ly/34F6Xhy>
- Van der Vlies, R. (2020). Digital strategies in education across OECD countries: Exploring education policies on digital technologies. *OECD Education Working Papers* No. 226. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/33dd4c26-en>
- Zhao, Y., Guo, Y., Xiao, Y., Zhu, R., Sun, W., Huang, W., . . . Wu, J.-L. (2020). The Effects of Online Homeschooling on Children, Parents, and Teachers of Grades 1–9 During the COVID-19 Pandemic. *Medical Science Monitor*, 1-10. Recuperado de <https://bit.ly/3p7b8w4>

Clase social y estrategias parentales de apoyo a los estudiantes en pandemia. Resultados para Chile del *International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study* *

Ernesto Treviño ¹  ; Catalina Miranda¹  ; Macarena Hernández¹  ; Cristóbal Villalobos¹ 

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile (UC)

Resumen. La irrupción de la pandemia (COVID-19) y el tránsito a la educación remota posiciona a las familias en el proceso y experiencia educativa de sus hijos e hijas como uno de especial importancia (Bonafina y González, 2020). El objetivo del artículo es explorar las prácticas educativas de la clase media-profesional chilena en período de crisis sanitaria. Para ello se utiliza la base de datos del estudio transnacional, *International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study* (ICIPES) que agrupó a 23 países. En el caso chileno se recogieron 1.597 respuestas que permitieron describir las prácticas educativas ejecutadas por los grupos sociales, además, de testear la relación entre ambas variables. Se concluye que existe un involucramiento parental transversal en el proceso y experiencia de aprendizaje durante la pandemia. Sin embargo, hay diferencias en las prácticas educativas. Mientras los padres y madres no profesionales buscan prácticas de fortalecimiento educativo, aquellos que componen el grupo profesional priorizan la participación del menor en actividades extra-educativas que estimulen su aprendizaje cognitivo. Además, algunas prácticas educativas formales y no formales están asociadas con la clase social de las familias y, por ende, reafirma la desigualdad educativa que se reproduce según los recursos económicos que tiene una persona.

Palabras clave: pandemia; prácticas educativas; familia; clase social.

Classe social e estratégias parentais de apoio aos estudantes na pandemia. Resultados para o Chile do International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study

Resumo. A irrupção da pandemia COVID-19 e a transição para a educação remota situam as famílias no processo e na experiência educacional de seus filhos e filhas numa posição de especial importância (Bonafina e González, 2020). O objetivo do artigo é explorar as práticas educacionais da classe média profissional chilena num período de crise sanitária. Para isso, utiliza-se o banco de dados do estudo transnacional, *International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study* (ICIPES), que agrupou 23 países. No caso chileno, coletaram-se 1.597 respostas para descrever as práticas educacionais realizadas pelos grupos sociais, além de testar a relação entre as duas variáveis. Conclui-se que há um envolvimento parental transversal no processo e experiência de aprendizagem durante a pandemia. No entanto, há diferenças nas práticas educacionais. Enquanto pais e mães não profissionais procuram práticas de fortalecimento da educação, aqueles que fazem parte do grupo profissional priorizam a participação da criança em atividades extraescolares que estimulam sua aprendizagem cognitiva. Além disso, algumas práticas educacionais formais e não formais estão associadas à classe social das famílias e, portanto, reafirmam a desigualdade educacional que se reproduz de acordo com os recursos econômicos que uma pessoa possui.

Palavras-chave: pandemia; práticas educacionais; família; classe social.

Social class and parental support strategies for students in pandemic: Results for Chile from the International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study.

Abstract. The irruption of the pandemic (COVID-19) and the transition to remote education positions families in the educational process and experience of their children as one of special importance (Bonafina & González, 2020). The aim of the article is to explore the educational practices of the Chilean middle-professional class in a period of health crisis. For this purpose, we used the database of the transnational study, *International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study* (ICIPES), which included 23 countries. In the Chilean case, 1,597 responses were collected to describe the educational practices carried out by the social groups, as well as to test the relationship between the two variables. It is concluded that there is a transversal parental involvement in the learning process and experience during the pandemic. However, there are differences in educational practices. While non-professional parents seek educational reinforcement practices, those in the professional group prioritise the child's participation in extra-educational activities that stimulate cognitive learning. Moreover, some formal and non-formal educational practices are associated with the social class of the families and thus reaffirm the educational inequality that is reproduced according to the economic resources a person has.

Keywords: pandemic; educational practices; family; social class

* El proyecto es financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

1. Introducción

La crisis sanitaria experimentada desde el año 2020 hasta la actualidad por la irrupción de la pandemia de la COVID-19 ha provocado la suspensión de las clases presenciales en las instituciones educativas de más de 190 países. A mediados de mayo de 2020, 1.2 billones de estudiantes estaban cursando su año escolar desde sus hogares, de los cuales 160 millones correspondían a estudiantes de América Latina y el Caribe (CEPAL y UNESCO, 2020). En enero de 2021, la región se situaba como aquella con el cierre promedio más prolongado de los centros educativos del mundo (UNESCO, 2021).

Para responder a este escenario, los sistemas educativos de América Latina han implementado distintas iniciativas para favorecer la continuidad educativa, incluyendo modalidades de enseñanza en línea y fuera de línea, la transmisión de programas por televisión y radio, la puesta a disposición de plataformas y portales web con recursos pedagógicos, la entrega de dispositivos tecnológicos y –en menor medida– la ejecución de clases en línea (CEPAL y UNESCO, 2020). Distintos reportes internacionales han posicionado a América Latina y el Caribe como una región especialmente afectada por la pandemia y sus repercusiones por la presencia de profundas desigualdades sociales (Busso y Messina, 2020). Alineado a ello, en el ámbito educativo, el tránsito a la educación remota de emergencia ha sido caracterizado como uno especialmente complejo por las inequidades entre los hogares pertenecientes a distintos grupos sociales, relevando principalmente las brechas tecnológicas preexistentes (OECD, 2020).

En el caso de Chile, el gobierno decretó la suspensión de las clases presenciales a nivel nacional el 16 de marzo de 2020. Al finalizar el año escolar 2020, sólo 1 de cada 10 instituciones educativas habían retomado las clases presenciales (Ministerio de Educación, 2020). A lo largo de este periodo, el foco central de la estrategia ministerial ha consistido en el despliegue de iniciativas principalmente focalizadas en apoyar el tránsito a la educación en línea de los estudiantes, por medio de la puesta a disposición de plataformas online, la entrega de recursos pedagógicos digitales y de capacitaciones a los docentes para las clases virtuales, lo que ha aumentado las brechas educativas y ha deteriorado la capacidad de ejercer el derecho a la educación (Gelber, Castillo, Alarcón, Treviño y Escribano, 2021).

Hasta la fecha, la investigación que ha retratado el tránsito a la educación a distancia desde el lado de los hogares ha evidenciado las condiciones desiguales para el aprendizaje remoto en casa, dando cuenta de las características desiguales de las viviendas, las inequidades respecto de presencia de espacios adecuados para estudiar, las diferencias de disposición de equipos tecnológicos de uso exclusivo para los estudiantes y la calidad de la conexión a internet, entre otros aspectos (Bonal y González, 2020; Ponce, Bellei y Vielma, 2020), todos hallazgos que han alertado acerca de la potencial exacerbación de las inequidades educativas en la era post-pandémica. Pese a la valiosa información provista por estos estudios, menor atención se ha prestado – salvo excepciones (como el caso de Bonal y González (2020) para Cataluña – a las prácticas educativas formales e informales desplegadas por las familias en el hogar, que han sido por varias décadas relevadas por la sociología de la educación como una fuente clave de la producción y transmisión de ventajas de la clase media-alta a sus hijos o hijas (e.g., Nogueira, 2010).

Considerando estos antecedentes, y buscando contribuir en esta última dirección, este artículo utiliza una fuente de datos de un estudio transnacional de 23 países, para focalizarse en el caso de Chile y explorar las prácticas de la clase media profesional y la clase baja no profesional respecto de la experiencia educativa de sus hijos o hijas durante el tránsito a la educación remota. De esta forma, se busca reflexionar en torno al impacto que los desiguales capitales de clase podrían tener en las dinámicas de aprendizaje en los hogares, propiciadas por el cierre de las instituciones escolares y su proyección en la intensificación de las brechas educativas a futuro.

El artículo se divide en cuatro secciones. El primer apartado exhibe el marco teórico y la literatura que enmarca el objetivo de investigación, mientras que el segundo expone los antecedentes principales del sistema escolar chileno y la respuesta nacional ante la irrupción de la pandemia. La tercera sección desarrolla el método del estudio, luego de lo cual se presentan los principales hallazgos. Por último, la sección final sintetiza y discute las conclusiones del estudio.

2. Clases medias-altas, estrategias parentales y la producción de ventajas educativas

El involucramiento parental en la educación de sus hijos e hijas ha sido relevado como un factor clave en el logro de los resultados académicos (Wilder, 2014). Si bien existe una alta variedad de acepciones de este constructo, el involucramiento de las familias puede definirse como la participación de los padres y madres en el proceso y experiencia educativa de sus hijos o hijas (Wilder, 2014). Asumiendo la amplitud del concepto, distintos investigadores han buscado operacionalizar el término, aprehendiéndolo como un continuo entre el involucramiento en/con la escuela, el involucramiento en la escolaridad y el involucramiento con el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes (Goodall y Montgomery, 2014) o bien distinguiendo las esferas del involucramiento en que se ha distinguido entre las prácticas en la escuela y en el hogar (Gubbins y Otero, 2020). Por otra parte, y centrándose en la esfera del hogar, distintos autores han establecido una diferenciación entre las prácticas educativas *formales*, aquellas dirigidas directamente a apoyar la enseñanza escolar y las prácticas educativas *informales*, aquellas experiencias en que los estudiantes son expuestos indirecta o espontáneamente a la adquisición de determinados aprendizajes (Skwar-chuk, Sowinski y LeFevre, 2014).

Si bien el involucramiento de las familias en la educación de sus hijos o hijas ha sido mencionado como una condición clave para el aprendizaje, por varias décadas la investigación de la sociología de la educación ha alertado que la clase social provee a las familias con variados recursos (capitales) y disposiciones que afectan desigualmente sus posibilidades de participar en el proceso y experiencia educativa de sus hijos e hijas (Bourdieu y Passeron, 1964; Lareau, 2000, 2011; Vincent, 2001). En los últimos años, la literatura en este tema ha transitado desde un foco en los grupos desaventajados hacia los privilegiados, volcándose crecientemente el estudio a la relación de las clases medias con la educación (Reay *et al.*, 2011). Uno de los principales consensos en la investigación al respecto es el posicionamiento de la educación como un espacio clave para la transmisión de ventajas a sus hijos o hijas y la reproducción social de este grupo (Nogueira, 2010). Así, basándose en la teoría de Bourdieu y reconociendo

que la posesión de capitales de clase no se traduce automáticamente en ventajas, sino que éstos deben ser activados (Lareau, 2001, 2011), la investigación alrededor del mundo ha dado cuenta consistentemente de las prácticas educativas específicas y sofisticadas de las familias de clases medias, destacando su aporte en la obtención y transmisión de ventajas para sus hijos o hijas (Nogueira, 2010). En esta dirección, Nogueira (2010), a partir de una síntesis de la literatura al respecto, sistematiza – entre otra – prácticas parentales orientadas al intenso monitoreo de las actividades escolares y a la estimulación temprana del desarrollo cognitivo de sus hijos o hijas en actividades fuera de la escuela y en el hogar como parte del repertorio de acciones realizadas por las familias para activar sus privilegios.

Los trabajos seminales de Lareau al respecto, junto con mapear en sus primeros estudios el papel de la clase social en el involucramiento parental en las escuelas (Lareau, 2000), han avanzado a levantar las diferencias de clase en las prácticas y dinámicas en el hogar (Lareau, 2011). Aun cuando su trabajo etnográfico releva que subsiste un conjunto de experiencias que no varían según la clase social – como los rituales familiares o los episodios de conexión emocional con sus hijos o hijas –, la investigación enfatiza el despliegue de parte de las familias de las clases medias profesionales de lo que denomina la lógica del ‘cultivo concertado’ (*concerted cultivation*), marcada por la intensa ejecución de prácticas – favorecidas por sus capitales de clase – dirigidas a la estimulación de los aprendizajes cognitivos y de las habilidades sociales en sus hijos o hijas, en que destaca el énfasis en la organización estructurada de la rutina de los hijos/hijas en el hogar, la promoción de su participación en múltiples actividades extra-educativas (e.g., clases de arte, música, deportes, clubes) y el uso de conversaciones reflexivas y con un lenguaje rico y complejo (Lareau, 2011).

La irrupción de la pandemia de la COVID-19 y el tránsito a la educación remota de emergencia en el hogar posiciona al papel de las familias en el proceso y experiencia educativa de sus hijos o hijas como uno de especial importancia (Bonal y González, 2020). Pese a la novedad de este tránsito, el impacto de la pandemia en la educación ha sido un terreno fértil de investigación. A la fecha, el grueso de los estudios disponibles acerca de la educación en el hogar y centrados en las familias, se han focalizado en dos grandes líneas. Por un lado, un conjunto de trabajos en distintos países del mundo ha estudiado la experiencia de los padres y madres ante la educación en casa. Estas investigaciones han remarcado de manera consistente las dificultades del proceso de enseñanza en el hogar, dando cuenta de situaciones de estrés y agotamiento de parte de las familias en el marco del desafío de balancear sus nuevos roles educativos con las responsabilidades laborales, así como también de los retos que éstas enfrentan por la falta de habilidades pedagógicas y digitales para apoyar a sus hijos o hijas en la enseñanza remota (e.g., Bhamani *et al.*, 2020; Bubb y Jones, 2020; Fontenelle-Tereshchuk, 2021; Parczewska, 2020; Pozas, Letzel y Schneider, 2021). Por otro lado, un segundo grupo de reportes internacionales e investigaciones empíricas se ha enfocado en las condiciones estructurales presentes en los hogares para dar respuesta a las necesidades de la educación remota, relevando las brechas entre clases sociales en aspectos como el tamaño de los hogares, los dispositivos tecnológicos disponibles y la conectividad a internet (e.g., Bonal y González, 2020; OECD, 2020).

Sin desconocer la importante información provista por este último set de investigaciones y su aporte en develar las inequidades al respecto, actualmente son escasos los estudios sobre las prácticas específicas que han desplegado las familias en la educación en el hogar y el rol de sus capitales de clase en este plano. Una relevante excepción es el trabajo investigativo de Bonal y González (2020) en Cataluña que – a partir de los datos de una encuesta a padres y madres – han dado cuenta de un rol marcadamente distinto entre clases sociales en la enseñanza en el hogar, develando que las familias con más recursos adoptan en mayor medida prácticas informales de educación en el hogar alineadas a la lógica escolar así como también actividades extra-curriculares, y muestran una mayor confianza en sus propias habilidades para responder a las necesidades de aprendizaje de sus hijos o hijas. Buscando contribuir a esta última línea de estudios, este artículo – usando el caso de Chile – explora las prácticas de las familias en la educación de sus hijos/hijas en el hogar, bajo el contexto de la pandemia, poniendo especial énfasis en la clase media profesional y su proyección en la intensificación de las desigualdades educativas a futuro. De esta forma, se busca explorar en las estrategias familiares en un país con un sistema altamente segregado y organizado en torno al mercado (Villalobos y Quaresma, 2015), indagando en la relación entre estrategias familiares y capitales sociales en contextos pandémicos.

3. El sistema escolar chileno y la respuesta ante la pandemia de la COVID-19

El sistema escolar chileno ha sido considerado por varias décadas como un caso pionero y radical en la instalación de un modelo de mercado en educación, que se inicia en la década de 1980 en la dictadura militar y ha sido sostenido por los gobiernos democráticos posteriores. En breve, las principales medidas incorporadas en el llamado experimento neoliberal consistieron en la descentralización de la gestión de las escuelas públicas a los municipios, la implementación universal de un subsidio a la demanda por estudiante como mecanismo de financiamiento competitivo de las escuelas y la entrega de incentivos para la expansión de proveedores privados (Bellei, 2015). Estas disposiciones se acompañaron de un sistema escasamente regulado de admisión de los estudiantes a las instituciones escolares y, más adelante, de la introducción de un financiamiento compartido para las familias de escuelas particulares subvencionadas y municipales de enseñanza media¹. Con posterioridad, este esquema ha sido complementado con un amplio conjunto de políticas de rendición de cuentas con consecuencias, en que destaca la aplicación extensa e intensa de evaluaciones estandarizadas en distintos grados y niveles educativos (SIMCE) y la configuración de una nueva institucionalidad encargada de fiscalizar, evaluar, inspeccionar y sancionar a las escuelas públicas y privadas (Parcerisa y Falabella, 2017).

Si bien Chile ha realizado importantes progresos en las últimas décadas en cobertura y retención, y ha mostrado avances progresivos en los resultados de los estudiantes en pruebas internacionales que lo sitúan entre los mejores países de la región (OECD, 2019a; Santiago *et al.*, 2017), hasta la fecha el sistema educativo chileno persiste como uno de más segregados de la OECD y de América Latina (OECD,

¹ Al año 2019, el sistema escolar contaba con 2.949.949 estudiantes en educación primaria y secundaria regular y especial, de los cuales un 37% se educaba en un establecimiento municipal o público, 52% en uno particular subvencionado, 9% en uno particular pagado y 2% de administración delegada (Ministerio de Educación Chile, 2020).

2019b; UNESCO, 2020), y se mantienen profundas inequidades en el rendimiento de los estudiantes según su origen socioeconómico, los cuales reflejan la desigualdad social prevaleciente en el país. En este contexto, entre el año 2014 al 2018 el país se embarcó en un conjunto de reformas dirigidas a mejorar la calidad y equidad educativa, incluyendo iniciativas de largo aliento dirigidas a fortalecer la educación pública, a potenciar la inclusión escolar y a la creación de un nuevo sistema de desarrollo profesional docente (Treviño, 2018).

En el contexto institucional antes descrito, y frente a la irrupción de la pandemia de la COVID-19, Chile decretó el cierre de las instituciones educativas a nivel nacional el 16 de marzo del 2020, situación que se mantuvo hasta julio, momento en el cual se iniciaron los esfuerzos por avanzar a la apertura parcial. Según el catastro del Ministerio de Educación, a diciembre 2020 sólo el 14% de los centros educativos reanudaron las clases presenciales en el segundo semestre de dicho año (Ministerio de Educación Chile, 2021a). De manera de apoyar la continuidad del proceso educativo, el Ministerio de Educación puso en marcha distintas iniciativas, que incluyeron la implementación del portal web *Aprendo en línea*, en la cual estudiantes y docentes cuentan con textos escolares, guías didácticas y cuadernos de actividades para todas las asignaturas, organizados por niveles y grados, la viabilidad del acceso a plataformas de educación remota como Google Suite para las instituciones educativas, una serie de programas de formación y capacitaciones a los profesores, y otras medidas dirigidas a incrementar el acceso a dispositivos y conexión a internet para estudiantes focalizados (Gelber *et al.*, 2021).

Los distintos estudios empíricos desarrollados a lo largo del año 2020 en el marco de la educación remota han aportado evidencia de la implementación de la continuidad educativa en el país, dentro de los cuales destacan tres grandes resultados. En primer lugar, la modalidad de educación remota seguida de parte de las instituciones educativas releva importantes brechas según la dependencia administrativa de las escuelas, identificándose una significativa mayor frecuencia del uso de clases virtuales en el sector privado (Elige Educar, 2020a,b). Así, por ejemplo, según una encuesta efectuada en agosto 2020 a una muestra de profesores, mientras el uso de clases en vivo con posibilidad de interacción era efectuado por 85% de los docentes participantes del sector particular pagado participantes, la cifra disminuía al 52% entre los profesores de establecimientos particular subvencionado y a sólo 33% entre aquellos del ámbito público-municipal (Elige Educar, 2020b).

En segundo lugar, los estudios han levantado los importantes desafíos en las experiencias de los profesores en la implementación de la educación remota, que incluyen problemáticas vinculadas a calidad de su conexión a internet, a aspectos técnicos de la conectividad de sus estudiantes, a la falta de competencias digitales, y a dificultades psicoemocionales como la alta sensación de estrés entre ellos (Centro de Investigación Avanzada en Educación, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y EduGlobal, 2020; Educación 2020).

Por último, desde el lado de los hogares, algunos estudios han develado las profundas brechas en las condiciones para la educación a distancia, mostrando severas diferencias según el nivel social en las características de las viviendas (e.g., tamaño, disposición de un lugar para estudiar, y espacio exterior), la disposición de recursos educativos (e.g., libros), y de dispositivos tecnológicos y conectividad a internet, identificándose una mayor frecuencia de la tenencia de computadores para uso exclusivo del trabajo escolar y una mejor calidad de conexión a internet entre quienes asisten a la educación privada y pertenecen a los grupos socioeconómicamente favorecidos (Educación 2020, 2020; Ponce, Bellei y Vielma, 2020).

Considerando estos hallazgos, la investigación acumulada –ratificando las brechas sociales agudas presentes en el país y el sistema educativo segregado previo a la pandemia– ha ilustrado las profundas inequidades en el tipo de experiencia educativa de los niños, niñas y adolescentes durante el tránsito a la educación remota provocadas tanto por la respuesta de las instituciones educativas como de las condiciones existentes en los hogares. Pese a estos importantes resultados, menor profundización ha existido en torno a las prácticas parentales de educación en casa entre diferentes grupos sociales que permitan visibilizar la producción activa de la inequidad en la educación remota en el hogar, y su proyección a futuro, foco central de este trabajo.

4. Método

4.1 Datos

A partir de la crisis sanitaria que impactó al sector educativo a nivel global y con ello, en el aprendizaje de los estudiantes, se aplicó el *International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study (ICIPES)*. Este estudio es el resultado de una colaboración de 20 instituciones de investigación a nivel mundial, liderado por la Universidad de Bath (Reino Unido). En Chile, la entidad a cargo de la recolección de datos fue la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Durante 3 meses se difundió de manera online un cuestionario que buscaba conocer la forma en que madres, padres y cuidadores construían capacidades para comprometerse con el aprendizaje de sus hijos (Osorio-Saez *et al.*, 2021).

En el caso chileno, en total se recogieron 1.597 respuestas, de las cuales el 92% son madres, padres y apoderados de zona urbana, además el 81% son mujeres y 19% hombres. En relación con la composición del grupo familiar, el 64% plantea vivir con la madre o padre del menor; el 18% no tiene un compañero permanente; un 8% vive con una pareja que no es el padre o madre del menor y 11% prefiere no entregar tal información. Con respecto al menor de edad, el 50% son mujeres y 49% son hombres. La distribución de su edad es heterogénea, entre los 6 a 16 años. En general, los menores tienen 1 hermano (42%), el 31% no tiene hermanos y 20% tiene dos; solo el 2% tiene cuatro hermanos y menos del 1% tiene cinco o más hermanos.

4.2 Variables

La encuesta incluye, a modo de contextualización, preguntas sobre las características del padre, madre o apoderado y sobre el menor. La primera sección de la encuesta indaga en la relación con a las condiciones de aprendizaje en el hogar (conexión a internet, dispositivos tecnológicos y estructuración del aprendizaje, tal

como el tiempo y preocupación para estudiar), mientras que la segunda sección que engloba las prácticas educativas formales (vías para fortalecer el proceso de aprendizaje y estructuración de las experiencias educativas) y prácticas educativas no formales (actividades espontáneas o cotidianas). En la tabla 1 se exponen las variables que serán consideradas en el análisis.

Tabla 1. Dimensiones de prácticas educativas formales y no formales

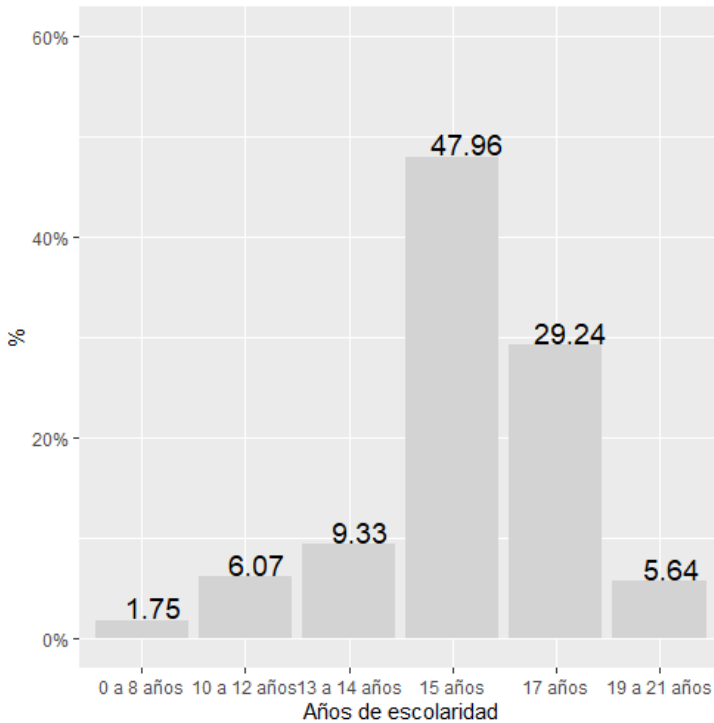
Dimensión	Variables
Prácticas de fortalecimiento educativo	Consulto los correos electrónicos, el blog, el sitio Web o el medio utilizado por el centro educativo para seguir las actividades que sugieren los docentes para los estudiantes. Mezclo mis propias ideas con el plan de la escuela sobre lo que la o el menor a mi cargo necesita aprender. Sigo en las redes sociales lo que otros padres hacen y lo utilizo como una inspiración, como referencia o guía. Tomo ideas de familiares o amigos utilizando otros medios de comunicación (por ejemplo, teléfono, WhatsApp, etc.). Busco ideas en Internet utilizando diferentes sitios web.
Prácticas educativas formales	Trato de replicar la forma en que me enseñaron cuando estaba en la escuela Enumero, preparo y desarrollo las actividades yo misma(o) antes de desarrollarlas con la o el menor a mi cargo. Establezco junto con la o el menor a mi cargo un horario para la educación en casa. Desarrollo con la o el menor a mi cargo actividades de aprendizaje espontáneas no necesariamente relacionadas con la escuela como cocinar, hacer carpintería, jugar videojuegos, hacer actividades físicas, etc.
Prácticas educativas no formales	Comprar online Comer Cocinar Aprender algo nuevo de internet Hablar sobre cosas que son importantes para la o el menor Jugar en el jardín Leer un libro impreso Leer un libro electrónico o un artículo Cantar Ver películas y discutirlos Crear una obra de arte Usar la tecnología para crear o editar contenido Jugar videojuegos en el computador Contactar a amigos o familiares mediante el uso de Internet Interactuar con otros en las redes sociales

Elaboración propia a partir ICIPES, 2020.

4.3 Plan de análisis

Para conocer las prácticas educativas que utiliza la clase media en Chile en comparación a otras clases económicas se realiza una división considerando los años de escolaridad alcanzados por los padres y madres del menor. En esta línea, debido al diseño no probabilístico de la encuesta y con el objetivo de disminuir el sesgo de muestreo existente por la subrepresentación de grupos sociales, se aplican ponderadores en la muestra según el nivel educativo de los y las participantes. Estos pesos se elaboran a partir de los datos disponibles de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) para 2017.

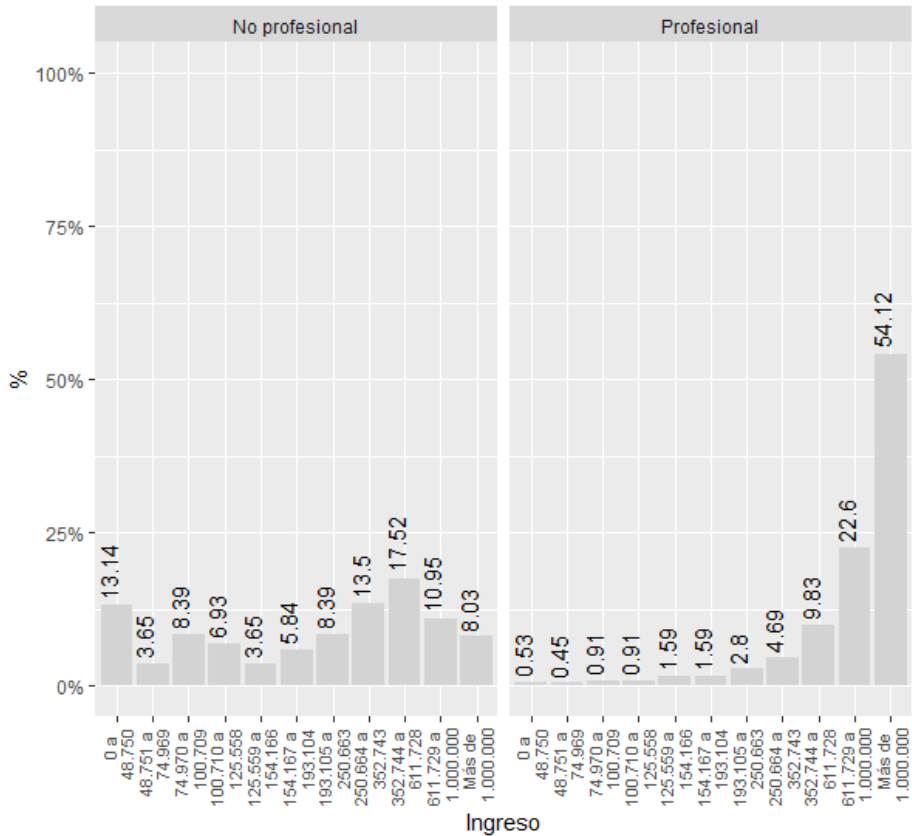
Gráfico 1. Nivel educacional de madres y padres



Fuente: Elaboración propia a partir ICIPES, 2020.

Con respecto a la división de clases sociales, se generan dos grupos. El primero agrupa a las personas sin estudios formales y aquellas que alcanzan 14 años de escolaridad, al cual se le denomina, grupo no profesional. En contraste, el segundo grupo se clasifica como profesional y engloba a los apoderados con 15 hasta 21 años de educación. Al revisar las características de ambos, se observa especiales diferencias en términos de ingreso (gráfico 1), más que en otro ámbito.

Gráfico 2. Ingreso total del hogar en el último mes



Fuente: Elaboración propia a partir ICIPES, 2020.

Al revisar otras características, tal como el género del apoderado según grupo, en ambos la mayoría son mujeres, 79% y 91%, profesionales y no profesionales, respectivamente. En relación con la edad, los dos grupos se concentran en los 35 – 44 años (47% grupo profesional y 43% no profesional) y 45 – 54 años (33% profesionales y 29% no profesionales). La composición del grupo familiar es similar en los dos conjuntos, la mayoría vive con el padre o madre de su menor o bien, no tiene una pareja estable. Con respecto al menor, sus edades son variadas, pero en los dos grupos hay más adolescentes de 13 y 14 años. Por último, tanto en el conjunto de profesionales (44%) y no profesionales (49%) se envía diariamente el plan de aprendizaje o actividades por parte de la escuela. En definitiva, la división social realizada se justifica de acuerdo con los años de escolaridad alcanzado y sus diferencias de ingresos mensuales, más que por otras características.

De manera complementaria al análisis descriptivo se ejecuta un test de independencia, chi cuadrado. La independencia estadística refiere a cuando la distribución condicional de dos variables, en una población, son idénticas, o bien que la probabilidad

de la muestra difiera de la probabilidad de la población (Agresti, 2018). En este estudio, buscamos ver si las prácticas educativas – o algunas de ellas – de las familias chilenas están relacionadas con su clase social (H_a) o, al contrario, están disociadas (H_0).

5. Resultados

Para cumplir con las exigencias del proceso de aprendizaje remoto, las familias recurrieron a diversas prácticas que complementan los recursos entregados por la escuela. Entre estas prácticas de fortalecimiento educativo se encuentra i) consultar sitios oficiales que sugieren los docentes, ii) implementar ideas propias, iii) utilizar redes sociales para conocer la experiencia de otros apoderados y usarlo como guía, iv) tomar ideas familiares o de amigos o solamente v) buscar en internet. De este grupo de prácticas, las últimas tres están relacionadas con la clase social, observando diferencias en la práctica de tomar ideas de familiares o amigos a través de dispositivos tecnológicos. Para Chile, los resultados muestran que el 29% de los apoderados del grupo no profesional aplican esta acción, mientras que 14% de los profesionales lo harían. Cabe señalar que el 63% de los padres de clase profesional rara vez consulta a familiares o amigos, lo que también podría relacionarse con su capital cultural. También es importante notar que el grupo de no profesionales (53%) en comparación a los profesionales (41%) sería más recurrente a buscar en internet ideas para fortalecer el proceso educativo del menor.

Tabla 2. Distribución de las prácticas de fortalecimiento educativo utilizadas por la familia en el hogar

	Frecuentemente	Ocasionalmente	Rara vez	Chi-cuadrado (p-value)
Consulto los correos electrónicos, el blog, el sitio Web o el medio utilizado por el centro educativo para seguir las actividades que sugieren los docentes para los estudiantes.				
Profesional	321 (77,93%)	61 (14,97%)	29 (7,11%)	0.288
No profesional	877 (74,09%)	203 (17,15%)	103 (8,76%)	
Mezclo mis propias ideas con el plan de la escuela sobre lo que la o el menor a mi cargo necesita aprender.				
Profesional	183 (44,60%)	88 (21,54%)	139 (33,86%)	0.215
No profesional	544 (45,99%)	289 (24,45%)	350 (29,56%)	
Sigo en las redes sociales lo que otros padres hacen y lo utilizo como una inspiración, como referencia o guía.				
Profesional	41 (10,05%)	73 (17,76%)	297 (72,18%)	0.000
No profesional	211 (17,88%)	246 (20,80%)	726 (61,31%)	
Tomo ideas de familiares o amigos utilizando otros medios de comunicación (por ejemplo, teléfono, WhatsApp, etc.).				
Profesional	59 (14,44%)	93 (22,60%)	259 (62,96%)	0.000
No profesional	345 (29,20%)	315 (26,64%)	523 (44,16%)	
Busco ideas en Internet utilizando diferentes sitios web.				
Profesional	167 (40,67%)	106 (25,93%)	137 (33,41%)	0.000
No profesional	622 (52,55%)	307 (25,91%)	255 (21,53%)	

Fuente: Elaboración propia a partir ICIPES, 2020

Por otra parte, y respecto de las prácticas referidas a la estructuración del proceso educativo, se distinguen las siguientes opciones: i) replicar la forma en que le enseñaron ii) preparar el estudio y iii) desarrollar actividades de aprendizaje espontáneo con el menor. Como se puede observar en la tabla 2, estas tres acciones son realizadas frecuentemente por los apoderados del grupo no profesional y en menor medida por el grupo profesional. Hipotetizando, se podría considerar el factor de la dependencia administrativa de la escuela, debido a que las instituciones del sector privado presentan una mayor frecuencia de clases virtuales (Elige Educar, 2020a,b), lo que disminuiría la ejecución de labores extras por parte de padres y madres en aprendizaje remoto.

Tabla 3. Distribución de las prácticas educativas formales utilizadas por la familia en el hogar

	Frecuentemente	Ocasionalmente	Rara vez	Chi-cuadrado (p-value)
Trato de replicar la forma en que me enseñaron cuando estaba en la escuela.				
Profesional	90 (21,84%)	141 (34,24%)	180 (43,92%)	0.000
No profesional	501 (42,34%)	350 (29,56%)	333 (28,10%)	
Enumero, preparo y desarrollo las actividades yo misma(o) antes de desarrollarlas con la o el menor a mi cargo.				
Profesional	115 (28,04%)	89 (21,77%)	206 (50,19%)	0.003
No profesional	423 (35,77%)	272 (22,99%)	488 (41,24%)	
Establezco junto con la o el menor a mi cargo un horario para la educación en casa.				
Profesional	282 (68,56%)	72 (17,69%)	56 (13,76%)	0.325
No profesional	774 (65,33%)	211 (17,88%)	198 (16,79%)	
Desarrollo con la o el menor a mi cargo actividades de aprendizaje espontáneas no necesariamente relacionadas con la escuela como cocinar, hacer carpintería, jugar videojuegos, hacer actividades físicas, etc.				
Profesional	275 (66,82%)	92 (22,45%)	44 (10,73%)	0.003
No profesional	890 (75,18%)	190 (16,06%)	103 (8,76%)	

Fuente: elaboración propia a partir ICIPES, 2020.

Por último, consideramos relevante indagar en las actividades extra-educativas a las que están expuestos los menores al estar en el hogar y que las familias potencian. En general, los resultados muestran que los padres y madres profesionales son más asiduos a promover este tipo de prácticas en comparación a los no profesionales. Tal hallazgo se condice con la literatura y estudios recientes, que vincula la realización de prácticas informales de educación o extracurriculares con las lógicas o recursos de las familias de clases medias profesionales (Lareau, 2011; Bonal y González, 2020). Cabe mencionar que, del listado de prácticas no formales, las que no presentan diferencias según clase social son las de cantar y jugar videojuegos, mientras que las actividades que se observaron mayores diferencias se encuentran comprar en línea, aprender sobre algo en internet, leer un libro impreso o leer un libro electrónico, lo que también podría relacionarse con la relevancia que le otorga a la escuela a ciertas prácticas sobre otras.

Tabla 4. Distribución de las prácticas educativas no formales utilizadas por la familia en el hogar

	Sí	No	Chi-cuadrado (p-value)
Comprar online			
Profesional	231 (56,24%)	180 (43,76%)	0.000
No profesional	380 (32,12%)	804 (67,88%)	
Comer			
Profesional	376 (91,38%)	35 (8,62%)	0.000
No profesional	951 (80,29%)	233 (19,71%)	
Cocinar			
Profesional	369 (89,80%)	42 (10,20%)	0.000
No profesional	960 (81,02%)	224 (18,98%)	
Hablar sobre cosas que son importantes para la o el menor			
Profesional	386 (93,80%)	25 (6,20%)	0.000
No profesional	1020 (86,13%)	164 (13,87%)	
Aprender sobre algo en Internet			
Profesional	290 (70,52%)	121 (29,48%)	0.000
No profesional	678 (57,30%)	505 (42,70%)	
Jugar en el jardín			
Profesional	208 (50,49%)	203 (49,51%)	0.000
No profesional	410 (34,67%)	774 (65,33%)	
Leer un libro impreso			
Profesional	270 (65,61%)	141 (34,39%)	0.000
No profesional	441 (37,23%)	743 (62,77%)	
Leer un libro electrónico o un artículo			
Profesional	168 (40,89%)	243 (59,11%)	0.000
No profesional	302 (25,55%)	882 (74,45%)	
Ver una película y discutirla			
Profesional	370 (89,87%)	41 (10,13%)	0.021
No profesional	1011 (85,40%)	172 (14,60%)	
Cantar			
Profesional	239 (58,05%)	172 (41,95%)	0.364
No profesional	657 (55,47%)	527 (44,53%)	
Crear una obra de arte en papel o utilizando cualquier otro material físico			
Profesional	183 (44,44%)	228 (55,56%)	0.000
No profesional	389 (32,85%)	795 (67,15%)	
Usar la tecnología para crear o editar videos, fotos o música u otro contenido			
Profesional	218 (53,06%)	193 (46,94%)	0.000
No profesional	514 (43,43%)	670 (56,57%)	

	Sí	No	Chi-cuadrado (p-value)
<i>Contactar a amigos o familiares mediante el uso de Internet (por ejemplo, Skype, FaceTime, WhatsApp, etc.)</i>			
Profesional	366 (89,04%)	45 (10,96%)	0.000
No profesional	951 (80,29%)	233 (19,71%)	
<i>Jugar videojuegos en la computadora</i>			
Profesional	187 (45,58%)	224 (54,42%)	0.530
No profesional	518 (43,80%)	666 (56,20%)	
<i>Interactuar en las redes sociales (por ejemplo, comentar las publicaciones de los demás)</i>			
Profesional	166 (40,44%)	245 (59,56%)	0.000
No profesional	363 (30,66%)	821 (69,34%)	

Fuente: elaboración propia a partir ICIPES, 2020

A modo de síntesis, los resultados muestran que existe un involucramiento parental transversal en el proceso y experiencia de aprendizaje en el contexto de educación remota. Sin embargo, existen diferencias en las prácticas educativas para enfrentar la escolaridad en el hogar. Así, mientras que los padres y madres no profesionales buscan prácticas de fortalecimiento educativo, aquellos que componen el grupo profesional priorizan la participación del menor en actividades extra-educativas que estimulen su aprendizaje cognitivo. Finalmente, se encuentra que ciertas prácticas educativas formales y no formales están asociadas con la clase social de las familias y, por ende, se reafirma la desigualdad educativa que se reproduce según los recursos económicos que tiene una persona.

6. Discusión y conclusión

El involucramiento parental en la educación de las niñas, niños y adolescentes se ha vuelto un factor clave en el curso de la presente pandemia. Las madres y los padres cuidadores se han transformado en mediadores del aprendizaje escolar, ya sea a través del acompañamiento y monitoreo de actividades escolares virtuales, o bien mediante otros medios en caso de no contar con Internet.

A pesar de la preocupación generalizada y transversal de las familias por el aprendizaje de sus hijos o hijas, se presentan importantes diferencias de apoyo parental entre las clases sociales de profesionales y la de no profesionales. Estas diferencias se aprecian particularmente en relación con atributos del capital cultural y económico. Así, los padres y madres de familia no profesionales tienden a buscar más apoyo entre familiares y amigos profesionales para las tareas escolares, tienen el doble de probabilidades de replicar la forma de enseñanza que experimentaron en la escuela, tienen menor acceso a internet, así como a libros y a obras artísticas que puedan servir de actividad extra-curricular para los estudiantes.

Las tendencias vistas en este artículo muestran un doble fenómeno. En primer lugar, muestran que las madres y padres, independientemente de su nivel de estudios, están interesados en apoyar la continuidad educativa de sus hijos en pandemia. En segundo lugar, se aprecian desigualdades que favorecen a los padres y madres de la

clase profesional, quienes tienen más acceso a recursos y conocimientos culturales y académicos que les permiten apoyar de mejor forma la educación de sus hijos e hijas. En este sentido, vale la pena preguntarse por el valor de la educación en la vida adulta, no solo en términos de la contribución económica y social que esta puede hacer, sino también respecto de cómo más años de escolarización representan una forma de acumular y heredar mejores apoyos y habilidades para las hijas e hijos.

Con el objetivo de explorar las prácticas educativas de la clase media-profesional chilena en período de crisis sanitaria, este artículo presenta diversas experiencias y acciones que realizan las familias en sus hogares a partir de su nivel de escolaridad. Reafirmando literatura producida hace varias décadas, este artículo muestra que las desigualdades económicas en el sistema educativo se reproducen e incluso aumentan en contextos de aprendizaje remoto, o bien, cuando la escuela, como institución socializadora, pierde protagonismo. Ahora bien, este estudio presenta ciertas limitaciones que son importantes de visualizar para ser subsanadas en investigaciones futuras. En primer lugar, la edad de los menores es amplia, existiendo alta proporción de adolescentes, que quizás no experimenten – por su etapa escolar – las prácticas educativas mencionadas. En este sentido, es importante focalizarse en la educación inicial o rangos etarios menores, ya que son quienes más necesitan del apoyo parental en contextos de emergencia. Una segunda limitación refiere al nivel de representatividad del estudio, si bien, se aplican factores de expansión para mejorar su alcance, es necesario generar estudios con una muestra probabilísticas y alta tasa de respuesta. Trabajar en nuevas investigaciones, que permitan subsanar estas limitaciones permitirá, en un futuro próximo, continuar aportando al conocimiento actual sobre el sistema educacional y el rol de la familia, así como al entendimiento de las brechas educativas de Chile y del continente.

7. Agradecimientos

Los y las autoras agradecen el apoyo del proyecto PIA CIE 160007 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile

Referencias

- Agresti, A. (2018). *Statistical Methods for the Social Sciences*. (5th edition). United States: University of Florida.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, Chile: LOM.
- Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S. y Ahmed, D. (2020). Home learning in times of COVID: Experiences of parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9-26. <https://doi.org/10.22555/joed.v7i1.3260>
- Bonal, X. y González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66, 635-655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Bubb, S. y Jones, M.A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209-222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964). *Les heritiers*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Busso, M. y Messina, J. (2020). *La crisis de la desigualdad. América Latina y el Caribe en la encrucijada*. Banco Interamericano del Desarrollo. Recuperado de <https://bit.ly/3fl9tjy>
- Centro de Investigación Avanzada en Educación, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y EduGlobal (2020). *Covid-19. Nuevos contextos, nuevas demandas y experiencia docente en Chile*. Recuperado de <https://bit.ly/3hRZZ0x>
- CEPAL y UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Sui0HB>
- Educación 2020. (2020). *Informe de resultados Estamos Conectados. Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria*. Recuperado de <https://bit.ly/3wrZhes>
- Elige Educar (2020a). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia. Reporte de resultados 19 de mayo 2020*. Recuperado de <https://bit.ly/2Sui0HB>
- Elige Educar (2020b). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia. Versión 2, septiembre 2020*. Recuperado de <https://bit.ly/3vmGC3R>
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). 'Homeschooling' and the COVID-19 Crisis: The Insights of Parents on Curriculum and Remote Learning. *Interchange*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09420-w>
- Gelber, D., Castillo, C., Alarcón, L., Treviño, E. y Escribano, R. (2021). Covid-19 and the right to education in Chile: An opportunity to revisit our social contrast. *International Review of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09881-2>
- Goodall, J. y Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational review*, 66(4), 399-410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Gubbins, V. y Otero, G. (2020). Parental involvement and low-SES children's academic achievement in early elementary school: new evidence from Chile. *Educational Studies*, 46(5), 548-569. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620691>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. California: University California Press.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Ministerio de Educación Chile (2021). *Primer informe Consejo Asesor Paso a Paso abramos las escuelas*. Recuperado de <https://bit.ly/34hO9Fg>
- Ministerio de Educación Chile (2020). *Resumen estadístico de la educación 2019*. Recuperado de <https://bit.ly/3wzHQoS>
- Nogueira, M.A. (2010). A revisited theme: Middle classes and the school. En M. Apple, S.J. Ball y L.A. Gandin (eds.), *The routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 253-63). Abingdon: Routledge.
- OECD (2019a). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019b). *Balancing school choice and equity: An international perspective based on Pisa*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *Making the most of technology for learning and training in Latin America*. Paris: OECD.
- Osorio-Saez, E., Eryilmaz, N., Sandoval-Hernandez, A., Lau, Y.Y., Barahona, E., Anwar-Bhatti, A., ... Zions, A. (2021). Survey data on the impact of COVID-19 on parental engagement across 23 countries. *Data in Brief* 35(1), 1 – 18, <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.106813>
- Parcerisa, L. y Falabella, A. (2017). La consolidación del estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(89), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Parczewska, T. (2020). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education 3-13*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1812689>

- Ponce, T., Bellei, C. y Vielma, C. (2020). *Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia Covid-19*. Recuperado de <https://bit.ly/3bTe3Do>
- Pozas, M., Letzel, V. y Schneider, C. (2021). 'Homeschooling in times of corona': exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874152>
- Reay, D., Crozier, G. y James, D. (2011). *White middle-class identities and urban schooling*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Santiago, P., Fiszbein, A., García, S y Radinger, T. (2017). *OECD reviews of school resources: Chile 2017*. Paris: OECD Publishing.
- Skwarchuk, S. L., Sowinski, C. y LeFevre, J. A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of experimental child psychology*, 121, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.006>
- Treviño, E. (2018). Diagnóstico del Sistema Escolar: Las reformas educativas 2014–2017. En Sánchez, I. (ed.). *Ideas en educación II. Definiciones en tiempos de cambio*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile (pp. 135-165).
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education, all means all*. París: Unesco.
- UNESCO. (2021). *Unesco figures show two thirds of an academic year lost on average worldwide due to Covid-19 school closures*. Recuperado de <https://bit.ly/3oPXvkl>
- Villalobos, C. y Quaresma, M.L. (2015). Sistema escolar chileno. Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 69(3), 63-84.
- Vincent, C. (2001). Social class and parental agency. *Journal of Education Policy*, 16(4), 347-364. <https://doi.org/10.1080/0268093011-54344>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

Objetivos priorizados del eje de lectura en la región del Maule, Chile: problemáticas y desafíos

Marina Fierro ; Mitchelle Morales Vásquez ; Daniela Norambuena ; Bárbara Bravo ; Priscilla Contreras 

Universidad Católica del Maule (UCM), Chile

Resumen. Esta investigación se enmarca en el contexto educativo pandémico causado por la COVID-19. El objetivo de este trabajo fue analizar la implementación que realizan los docentes de Lengua y Literatura de los objetivos priorizados en torno al eje de lectura en 7° y/ u 8° Básico, en la Región del Maule, durante el contexto COVID-19. Se adoptó un enfoque mixto, en el que se revisaron los documentos *Priorización Curricular* y *Didácticas para la proximidad*, además, se implementó una encuesta online dirigida a docentes de diferentes comunas de la Región. Los resultados indicaron, por una parte, que los documentos concuerdan con la teoría, pero su categorización podría ser replanteada. Por otra parte, la encuesta reveló que los docentes han podido implementar los objetivos priorizados, pero existen dificultades atribuidas al contexto rural de la Región. Se concluye primero que existe debilidad respecto al Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPACK), lo que abriría nuevas líneas de investigación. Segundo, lo planteado en la Priorización Curricular sobre los objetivos priorizados podría provocar un proceso de replanteamiento del Currículo establecido en Chile previo a la pandemia.

Palabras clave: COVID-19; priorización curricular; didácticas para la proximidad; TPACK; eje de lectura.

Objetivos priorizados do eixo de leitura na região de Maule, Chile: problemas e desafios

Resumo. Esta pesquisa insere-se no contexto educacional provocado pela pandemia COVID-19. Teve o fim de analisar a implementação dos objetivos de aprendizagem priorizados pelos professores de Língua e Literatura em torno do eixo de leitura no 7º e/ou 8º ano, na Região do Maule, durante o contexto da COVID-19. Adotou-se uma abordagem mista, na qual se revisaram os documentos *Priorização Curricular* e *Didáticas para a proximidade*. Além disso, implementou-se uma pesquisa on-line dirigida a professores de diferentes comunas da Região. Os resultados indicaram, por um lado, que os documentos concordam com a teoria, mas sua categorização poderia ser reconsiderada. Por outro lado, a pesquisa revelou que os professores conseguiram implementar os objetivos priorizados, mas existem dificuldades atribuídas ao contexto rural da Região. Primeiro, conclui-se que existe um ponto fraco no que diz respeito ao Conhecimento Técnico de Conteúdo Pedagógico (TPACK), o que abre novas linhas de pesquisa. Em segundo lugar, o que é proposto na Priorização Curricular sobre os objetivos priorizados poderia provocar um processo para repensar o Currículo estabelecido no Chile antes da pandemia.

Palavras-chave: COVID-19; priorização curricular; didáticas da proximidade; TPACK; eixo de leitura.

Implementation of the prioritized objectives of the reading in the Maule region, Chile: problems and challenges

Abstract. The scenario of this investigation is the pandemic educational context caused by COVID-19. The aim of this thesis was to analyze the implementation made by Language and Literature teachers of the prioritized objectives around the axis of reading in 7th and/or 8th grade, in the Maule Region, during the COVID-19 context. The research was carried out through a mixed research method, in which we reviewed the documents published by MINEDUC, Curricular Prioritization, and Didactics for Proximity. Also, an online survey was implemented, aimed at teachers from different communes in the region. The results indicated, first, that the documents agree with the theory, but the categorization should be reconsidered. Second, the survey revealed that teachers have been able to implement the prioritized objectives, but there are difficulties attributed to the rural context of the region. In conclusion, first, there is a weakness concerning the Technological Pedagogical Content Knowledge TPACK, which opens new lines of research. Second, what was raised in the Curricular Prioritization on the prioritized objectives could provoke a process of rethinking the Curriculum established in Chile prior to the pandemic.

Keywords: COVID-19; curricular prioritization; didactics for proximity; TPACK; reading axis.

1. Introducción

A partir del año 2020 las clases a nivel mundial sufrieron un cambio en su modalidad, se mutó hacia la educación a distancia, lo que requirió de mayores recursos y herramientas —como son la conexión a internet, aplicaciones, programas, computadores, celulares, entre otras— lo que en diversos países fue complejo, ya que no se contaba con debido acceso. Además, surgió un cuestionamiento a la forma tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, demostrando que requiere una actualización y adaptación a un contexto sin precedentes. En Chile, como medida para dar continuidad al proceso enseñanza-aprendizaje, desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) se elaboró y presentó la *Priorización Curricular* (MINEDUC, 2020c), que consiste en una selección de objetivos de aprendizaje (OA) para las diferentes asignaturas y niveles académicos.

Entre las medidas que ha tomado el país ante la pandemia, las que también son acatadas y utilizadas por gran parte de la Región del Maule, surgieron iniciativas como *TV Educa*, *Aprendo en casa*, la plataforma *Aprendo en línea*, entre otras. Estas han funcionado como medios para llevar la educación hasta el hogar de los estudiantes. Sin embargo, los planes de emergencia han ido más allá, pues, en vista de las características del proceso, se formó una Mesa Social COVID-19 que colaboró con el MINEDUC. Dado lo anterior, se determinó que el currículo y las formas en las que se llevaban los procesos educativos debían adaptarse al contexto, por ello, se publicaron dos documentos claves *Priorización Curricular* (2020c) y *Didácticas para la Proximidad* (2020). En estos documentos se incluyeron los apartados de Lengua y Literatura que abordan la habilidad de lectura, la que es claramente transversal a todas las asignaturas, ya que es clave en el aprendizaje y prioritaria para el ingreso a la educación superior, al mismo tiempo, es uno de los puntos críticos de la educación en Chile.

Desde esta perspectiva Moreno (2020) y Cotino (2020) plantean que la situación de la educación es delicada y expone ejemplos de vulnerabilidad en varios países, pero también trae una serie de oportunidades en cuanto a modalidades de trabajo y la actualización del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso específico de Cotino (2020) plantea que, a través de la aplicación de procesos, conocimientos y metodologías del área pedagógica, como son la transposición didáctica, el conocimiento del uso de tecnologías en torno a la disciplina (TPACK) y la aplicación del *Flipped classroom*, la modalidad virtual podía ser viable y efectiva.

Debido a lo anterior, la presente investigación consiste en un estudio mixto en el que se analiza la implementación que realizan los docentes de Lengua y Literatura de los objetivos priorizados en torno al eje de lectura en 7° y/u 8° Básico, en la Región del Maule, durante el contexto COVID-19. A partir de este propósito se plantean cuatro objetivos específicos. El primero, analizar lo que estipula la Priorización Curricular de Lengua y Literatura en torno al eje de lectura. El segundo, examinar las orientaciones que ha entregado el Ministerio de Educación para implementar la Priorización Curricular en el contexto de la modalidad a distancia durante la pandemia provocada por la COVID-19. El tercero, distinguir las características del proceso educativo realizado por los docentes de la asignatura lengua y literatura en el contexto COVID-19. Por

último, contrastar las experiencias de docentes de la asignatura Lengua y Literatura, que cuenten con conectividad con aquellos que no la poseen, en la implementación de la Priorización Curricular.

La pregunta de investigación es: ¿Cómo implementan los docentes de la asignatura Lengua y Literatura, los objetivos priorizados del eje de lectura propuestos por el MINEDUC (2020c), en séptimo y/u octavo Básico de la Región del Maule durante en el contexto COVID-19?

Mientras que la hipótesis plantea que los docentes de la asignatura Lengua y Literatura, implementan los objetivos priorizados del eje de lectura propuestos por el MINEDUC (2020c), en séptimo y octavo básico, en la región del Maule, durante la pandemia provocada por la COVID-19, de acuerdo con el contexto del proceso-enseñanza aprendizaje, por lo que varían aspectos como la selección de textos, su extensión y los medios de entrega.

2. Chile en el contexto latinoamericano

En América Latina, según un informe realizado por la CEPAL y la UNESCO (2020), 160 millones de estudiantes fueron afectados por la suspensión de las clases presenciales. Mientras que el Banco Mundial (2020) afirma que el 60% de las personas en Latinoamérica no utilizan internet, sobre todo en zonas rurales o de alta pobreza. Por su parte, el director internacional del Instituto de Educación Superior de la UNESCO, Pedró (2020, p. 3) indica que “en América Latina, solo el 52% de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha”.

Con tales antecedentes, se evidencia que Latinoamérica no estaba preparada para el cambio drástico de la modalidad de enseñanza. Dado lo anterior, los países tuvieron que adecuar el currículum y generar espacios y medios accesibles para los estudiantes. Es así como el BID (2020, p. 6) expresa que esta nueva modalidad cuenta “con una combinación de soluciones y medios de primera generación (materiales impresos, radio y televisión) y de segunda generación (plataformas, sistemas de gestión de aprendizajes) para entregar contenido y mantener algún nivel de interacción entre escuelas y estudiantes”.

En lo que respecta a las medidas tomadas por los países latinoamericanos durante la pandemia, la CEPAL y la UNESCO (2020) señalan que 29 implementaron modalidades a distancia; de estos, 26 recurrieron al internet, 24 diseñaron estrategias educativas sin conexión a internet y 22 trabajan con modalidades sincrónicas y asincrónicas. Destacan entre los 29 países, cuatro –Bahamas, Costa Rica, Panamá y Ecuador– que se encuentran netamente con clases online en vivo. Además de los 23 países –Chile, Perú y México, entre otros– que se encuentran transmitiendo por radio o televisión programas que apoyan el desarrollo del aprendizaje. Cabe señalar, el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2020) logró conocer la situación de diferentes naciones de América Latina entre las cuales solo tres indican haber realizado un ajuste en su currículo ante la pandemia, estos son Panamá, Ecuador y Chile.

En América Latina y el Caribe la población rural, según indica la OIT (2020), es de 123 millones aproximadamente. En países como Bolivia, Colombia, Perú y Argentina, las tasas de ruralidad llegan a 30,2%, 18,9%, 21,9% y 8%, respectivamente (Banco

Mundial, 2019). Mientras que, en Chile, corresponde a un 12,2% de la población. En el caso específico de la Región del Maule, cuenta con una de las mayores tasas de ruralidad del país, con un 26,8% (INE, 2017). Lo anterior es importante, ya que según lo mencionado anteriormente por el Banco Mundial (2020), es en las zonas rurales donde se presentan mayores dificultades de conectividad, por lo que la realidad educativa de dicha región, puede ser similar a la de los países anteriormente mencionados.

A esto se suma que la región cuenta con la tasa de analfabetismo más alta en la población de 15 años o más con un porcentaje de 6,2 (Ministerio de Desarrollo social, s.f.), según la encuesta Casen del 2015. Otro dato relevante, es que la región ha tenido un alza en su población extranjera, el 2014 (Micheletti, 2019) vivían 5.021 extranjeros en la región. Durante el 2017 este número aumentó a 10.780. Dentro de ese mismo año, se tiene registro (Morales *et al.*, 2019) de que en la séptima región había 562 alumnos extranjeros matriculados en el sistema escolar, esta cifra ascendió a 3.176 estudiantes el año 2019 (MINEDUC, 2020a).

3. Justificación

Las condiciones de la Región del Maule son precarias para enfrentarse al cambio en la modalidad educativa, no solo existe una falta de recursos esenciales como el acceso a internet o un equipo, sino que también hay un alto índice de ruralidad y una situación alarmante en el nivel de alfabetización. Por tanto, es de suma importancia monitorear cómo se realiza la implementación los objetivos priorizados en el eje de lectura, pues es una de las habilidades que contempla la alfabetización y es esencial tanto para el desarrollo académico como recreativo.

Se debe agregar que las características que presenta la mencionada región, pueden ser la representación de las condiciones que se dan en diferentes ciudades y comunas que no sean las capitales de diferentes países de Latinoamérica. A esto se suma el hecho de que Chile, al igual que muchos otros países latinoamericanos, toma como referencia los resultados y las posteriores observaciones de la prueba estandarizada del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA). Entonces, al profundizar en el caso de la región, no solo se verían los resultados de la implementación de las diversas medidas tomadas por el MINEDUC, sino que también serviría como proyección y punto comparativo para el resto de los lugares que tengan condiciones similares en el continente latinoamericano.

4. Efectos de la COVID-19 en la educación chilena

En educación, debido a la suspensión de clases, se identifican dos problemas. El primero es la sobrecarga laboral, pues los profesores deben preparar mayor cantidad de material, por lo que "la escuela está en la casa [...] las jornadas de trabajo no tienen límites" (Bareiro, 2020, p. 81). El segundo es la pérdida de aprendizajes, que según el MINEDUC (2020b) podría ser estimada en un promedio de 88% que varía de acuerdo a los recursos económicos de los estudiantes. Dado lo anterior, Sandra Moreno (2020) destaca los conceptos Transposición Didáctica y TPACK, como fundamentales para la adaptación al nuevo contexto educativo. El primer concepto es definido por Yves Chevallard (1997) como la transformación de conocimientos disciplinarios, para que sean comprendidos por quienes no saben de estos (citado en

De Faria, 2006). Mientras que el segundo consiste en la aplicación de la didáctica en el área disciplinar, en que se utilicen diversas tecnologías acordes con los objetivos de aprendizaje y las características del grupo curso (Mishra y Koehler, 2009). Por tanto, la conjugación de ambos permitirá un desarrollo adecuado para las clases con modalidades a distancia.

5. Modalidades de enseñanza a distancia

En cuanto a modelos pedagógicos de enseñanza, las modalidades online han sido fundamentales, entre ellas se reconocen el *Blended Learning (B-Learning)*, *Flipped classroom* y *E-learning*. Pese a la existencia de las modalidades mencionadas, en Chile se han categorizado bajo otros nombres que corresponden a sincrónicas y asincrónicas. La primera consiste en actividades en que los participantes realizan una acción simultánea, como una video llamada (Propuestas Educación Mesa Social COVID-19, 2020). La segunda es completamente diferente, puesto que consiste en “actividades en que los participantes no coinciden en el mismo tiempo, por ejemplo, la observación de un video o la resolución de una guía” (Propuestas Educación Mesa Social COVID-19, 2020, p. 16). Las dos modalidades mencionadas anteriormente, surgieron como una opción para mantener activo el proceso educativo, y se consideren aquellos estudiantes con conectividad y sin ella.

6. Priorización curricular y didácticas para la proximidad

Las Bases Curriculares se definen como flexibles y buscan construir los lineamientos para que el aprendizaje sea continuo y acumulativo, para ello, se divide en asignaturas que presentan Objetivos de Aprendizaje (OA). El diseño curricular flexible implica seleccionar, organizar y distribuir los contenidos, lo que debe hacerse en consideración de la pertinencia, utilidad social e individual, contextualización, aplicabilidad e impacto (Escalona, 2008). Los programas de estudio son desarrollados a partir de lo estipulado en las Bases curriculares, según Henríquez (2019, p. 20) “los Programas de Estudio elaborados por el MINEDUC integran el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todas las asignaturas con el propósito de utilizar estrategias de búsqueda y selección de la información que sea relevante y confiable”. La asignatura Lengua y Literatura tiene dos enfoques, cultural y comunicativo, y está dividida en cuatro ejes; lectura, escritura, comunicación oral e investigación. El eje de lectura pretende formar lectores que gocen de la lectura y que recurran a ella para cumplir con diferentes propósitos. En 7° Básico se proponen 11 OA relacionados con el eje anteriormente mencionado, mientras que en 8° Básico se establecen 12 OA. La *Priorización Curricular* nace a partir de la necesidad de flexibilización de las bases curriculares para cada nivel educativo, se realiza una selección de OA distribuidos en dos niveles (1 y 2). En 7° y 8° Básico, en el eje de lectura, en el nivel 1 se priorizaron 2 OA, mientras que en el nivel 2 se seleccionó 1 OA. Para poder trabajar la priorización curricular, que se debe mantener aproximadamente hasta fines del 2021, se redactaron las *Didácticas para la Proximidad* que propone orientaciones en cuanto a actividades, tiempo, contenidos, entre otros.

7. Lectura

La lectura, es entendida como un proceso interactivo entre el lector y el texto, además de ser una herramienta cultural que permite entender a los otros y a sí mismos (Núñez, s.f.). Para abordar la lectura en clases, es fundamental la aplicación de estrategias sistematizadas, estas pueden ser planteadas en función de la comprensión y en consideración de los niveles que plantean las taxonomías de Thomas Barret en 1968 (Pérez, Bermúdez y Gallego, 2017) y Robert J. Marzano en 2001 (Gallardo, 2009). Según Núñez (sf), en clases presenciales se pueden aplicar las siguientes estrategias: predicción y verificación, lectura rápida o panorámica, explicitación de objetivos, procesamiento del vocabulario, autopreguntas, síntesis, conexiones, inferencias, visualización, planificación, monitorización, supervisión y evaluación.

8. Estrategias de lectura en modalidades online

En modalidades online la recomendación es trabajar las mismas estrategias que se utilizan en la presencialidad, pero de manera explícita y con el uso complementario de herramientas TIC. La investigadora Nicole Brun-Mercer y el sitio Edutopia coinciden en estrategias para modalidades virtuales, pero Edutopia profundiza en el tema y sugiere establecer momentos sincrónicos que preparen a los estudiantes para enfrentarse a la lectura; entregar plataformas que sirvan para resolver o ejercitarse en vocabulario que sea desconocido; activar conocimientos previos, esto puede ser mediante actividades sostenidas en plataformas como: *Google Forms*, *Google Open Gallery* o encuestas, modelar la actividad, ya sea por cápsula o por sesión sincrónica, en que se utilicen estrategias de lectura como realizar autopreguntas, resumir, realizar diferentes tipos de lecturas o pensar en voz alta. La última estrategia también es sugerida por Coiro (2011), quien afirma que a través de un modelamiento pensando en voz alta, los estudiantes pueden identificar el procedimiento que realiza el docente, un experto al leer, y les permite reconocer y definir lo que pueden hacer en su lectura.

Otro aspecto relevante dentro de la modalidad online vinculado a la lectura, es que existe un cambio en el soporte de las lecturas al formato digital. Los textos en soporte electrónico según explica Carvalho *et al.* (2018) son y tienen un gran potencial para los docentes, pues entregan posibilidades de adaptación de los textos, realizar actividades interactivas, rápida localización de términos o conceptos dentro de los textos, entre otras. No obstante, todo el potencial tiene mayores posibilidades de ser efectivo con la integración del uso de las TIC en la educación. A esta perspectiva se suma la de los estudiantes, Carvalho establece que los estudiantes, a pesar de todas las utilidades y herramientas que presentan los libros digitales, los alumnos prefieren leer y estudiar por medio de libros en formato tradicional, pues perciben una mayor retención de los contenidos, mayores posibilidades de manipular el texto —al destacar o realizar anotaciones al margen— y menores posibilidades de distraerse en su lectura. Lo anterior se ve fundamentado por lo que explican Jabr (2013) y Majul (2014) (citados en Carvalho *et al.*, 2018), pues la lectura digital al estar retenida en una pantalla, limita las capacidades de exploración de los lectores, tiende a requerir que deban ajustar el texto antes de leerlo y elimina el estímulo del tacto al pasar a la página, por lo que quien lee no genera una representación mental del escrito tan amplia como al leer en papel.

Sin embargo, existen otras investigaciones sobre lectura digital en modalidad *e-learning*, en que se ha descubierto que el soporte no incide en la comprensión de lectura, sino que depende de las habilidades lectoras particulares de los sujetos (Flores, Díaz y Lagos, 2017). Además, las estrategias de aplicación digital mejoran significativamente la comprensión de textos narrativos, pero que aun en el aspecto inferencial faltaría ajustar, quizá con la incorporación de una actividad didáctica más reflexiva (Novoa, 2019). Mientras que en ambientes *b-learning*, se evidencia que la experiencia en ambientes virtuales amplía el panorama de lectura a los estudiantes y les provee diversos recursos que contribuyen a la comprensión integral de los textos abordados (Montoya, Gómez y García, 2016).

9. Marco metodológico

En esta investigación se trabajó con un enfoque metodológico mixto, es decir, una mezcla de los enfoques cualitativo y cuantitativo, debido a que permite tener una perspectiva más amplia del fenómeno estudiado. Además, la metodología posibilita el desarrollo de un modelo un tanto artesanal que se acomode a las necesidades de la investigación. En cuanto a las técnicas para recolectar información que se utilizaron, fueron dos. La primera, fue un contraste entre la *Priorización Curricular de Lengua y Literatura* (MINEDUC, 2020c) con lo que indican las Bases Curriculares y las taxonomías de Barret (1968) y Marzano (2001). Además, se comparó las orientaciones señaladas por *Didácticas para la Proximidad* (MINEDUC, 2020) con lo planteado por las estrategias de lecturas presentadas en el marco teórico y lo estipulado por las Bases Curriculares. La segunda, fue una encuesta de aplicación online a docentes de Lengua y Literatura a cargo de 7° y/u 8° Básico durante la modalidad a distancia en la Región del Maule y recabó información sobre aspectos como las condiciones laborales, implementación de la priorización, el eje de lectura y el uso de tecnologías; la muestra fue voluntaria y contó con la participación de 32 docentes de Lengua y Literatura. Cabe mencionar, en la actualidad no se cuenta con un registro actualizado de la cantidad de pedagogos de la disciplina que hay en la región, lo más cercano es lo que se indica en la *Minuta Docentes 2019* que contabiliza un total de 16.678 docentes, sin diferenciar la disciplina o nivel a los que pertenecen (MINEDUC, 2019).

La investigación se enmarcó en el contexto provocado por la pandemia, específicamente, durante el segundo semestre del año académico 2020, que se caracterizó por el trabajo bajo la modalidad a distancia. En el caso específico de los encuestados, ellos son profesores de la Región del Maule de comunas urbanas y rurales, vinculados a establecimientos municipales, sostenidos por fundaciones o particulares.

10. Resultados de la revisión de documentos y encuesta

Respecto de los objetivos priorizados para el eje de lectura en 7° y 8° Básico, ambos cuentan con tres OA, dos en nivel 1 que hacen referencia al análisis de textos literarios y no literarios, y uno en nivel 2 que aborda las estrategias de lectura. En general, los objetivos cumplen con lo que estipulan las Bases Curriculares y con lo que se plantea en las taxonomías de Barret (1968) y Marzano (2001) en cuanto al análisis y aplicación de estrategias, pero no cumplen con el aspecto estético que se establece en los documentos anteriormente mencionados.

El informe de *Didácticas para la Proximidad* (MINEDUC, 2020), plantea que, respecto al eje señalado, el trabajo se debe enfocar en elaborar y plantear objetivos de lectura claros para los estudiantes; diseñar desafíos de lectura que motiven a los alumnos a trabajar con un texto; acompañar y modelar la lectura; plantear apoyo durante la lectura para motivar; procurar la selección de textos breves; crear espacios de diálogo participativo; promover la lectura personal por placer y fomentar el uso de recursos digitales para complementar la lectura.

Dentro de esta investigación se utilizó como recurso una encuesta a través de *Google forms*, estuvo disponible durante octubre y noviembre del 2020 y fue compartida a establecimientos de la Región del Maule; Constitución, Curepto, Empedrado, Maule, Pelarco, Péncahue, San Clemente, Cauquenes, Pelluhue, Vichuquén, Talca, Curicó, Hualañé, Licantén, Molina, Rauco, Romeral, Sagrada Familia, Teno, Linares, Yervas Buenas, San Javier, Villa Alegre, Parral, Longaví, Colbún, Río Claro, San Rafael, Chanco y Retiro. Se obtuvieron las respuestas de 32 docentes de diferentes edades dentro del rango de 20 a 51 o más años, con años de experiencia en docencia que van desde 1 año a más de 31 años. En cuanto a tipos de establecimientos de los que provienen los profesores, destacaron los de instituciones municipales, pero también respondieron de fundaciones y particulares. Por último, respondieron docentes que se hacían cargo tanto de 7° y 8° Básico y también pedagogos a cargo de solo uno de ellos.

Figura 1. Mapa político administrativo de la Región del Maule, Chile



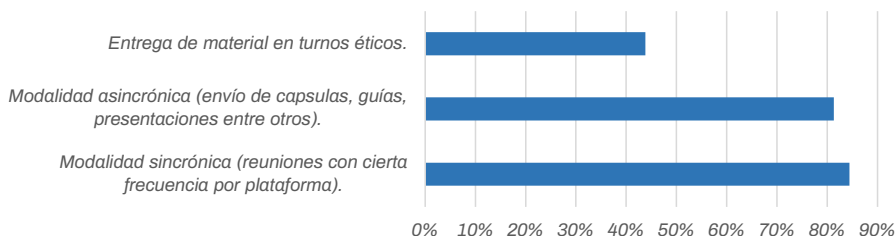
Nota. Adaptado de División político administrativa (p. 43), por Programa Zonas Rezagadas, VOA (2015),

A continuación, se presenta una selección de los resultados de cada sección de la encuesta. En la primera sección, sobre las condiciones laborales de los docentes, estos indican que estas han cambiado, puesto que la gran mayoría de profesores trabajan desde sus casas. Tanto para la modalidad sincrónica como asincrónica, pese

a las circunstancias, han logrado mantener una comunicación fluida con los miembros de la comunidad educativa, aunque, la mayor parte de los profesores afirmó autofinanciar sus recursos para trabajar.

Gráfico 1. Mi trabajo pedagógico durante la enseñanza en contexto de pandemia ha sido en modalidad(es)

Enunciado 1: Mi trabajo pedagógico durante la enseñanza en contexto de pandemia ha sido en modalidad(es):



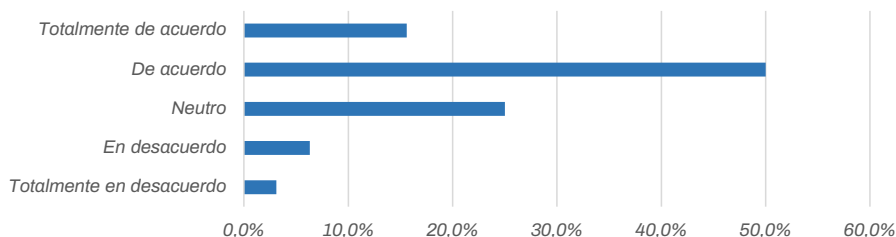
Fuente. Elaboración propia.

De acuerdo con el gráfico, un 84,4% de docentes trabaja con modalidad sincrónica. Mientras que un 81,3% trabaja con modalidad asincrónica. Finalmente, un 43,8% trabaja con entrega de material en turnos éticos, que consisten en períodos de tiempo, en que los establecimientos educacionales permanecen abiertos a la comunidad (MINEDUC, 2020d). Cabe señalar, este enunciado permitía seleccionar más de una opción, por lo que se demuestra que no se adoptó una sola modalidad para el desarrollo del proceso educativo, sino que se han complementado las opciones disponibles.

La segunda sección corresponde a los aspectos pedagógicos, se evidencia que la mayoría de los establecimientos trabajan según lo establecido en la *Priorización Curricular*, ya que consideran que los objetivos permiten abordar las diversas temáticas y contenidos de los cursos. Además, señalan que se implementan diversos tipos de materiales para motivar e interesar a los estudiantes.

Gráfico 2. Hubiera escogido otros objetivos de aprendizaje para la priorización curricular

Enunciado 2: Hubiera escogido otros objetivos de aprendizaje para la priorización curricular



Fuente. Elaboración propia.

Pese a que la mayoría indica estar conforme con los objetivos priorizados, el enunciado del Gráfico 2 demuestra que un 50% está de acuerdo en que hubiera escogido otros OA para la priorización curricular. Mientras que un 25% se declara neutro. Un 15,7% está totalmente de acuerdo. Un 6,3% está en desacuerdo. Finalmente, un 3,1% señala estar totalmente en desacuerdo.

Con lo que respecta a la sección relacionada con el eje de lectura, la mayoría afirmó que propone actividades motivantes para atraer a los estudiantes, dirigidas al análisis literario, enfocándose en el aprendizaje literario y el desarrollo de habilidades. Por lo que se infiere que existió una buena transposición didáctica.

Tabla 1. Resultados sección eje de lectura

Enunciado	Totalmente en des-acuerdo	En des-acuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
2. Diseño actividades variadas que motivan a los estudiantes, y adecuadas para generar aprendizajes (guías de autoaprendizaje, lecturas mensuales, envío de ppt y cápsulas explicativas, etc.)	0%	3,1%	3,1%	50%	43,8%
3. Considero que he logrado realizar actividades que propician el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de lectura.	0%	3,1%	9,4%	50%	37,5%
4. Las actividades de lectura que diseño están dirigidas al análisis, tanto de textos literarios como no literarios, de acuerdo a sus propiedades y las habilidades de los estudiantes.	0%	0%	0%	53%	46,9%
5. Acompañó y modelo diferentes etapas del proceso de lectura.	3,1%	6,3%	6,3%	53,1%	31,3%

Fuente. Elaboración propia

El cuarto apartado enfocado en el uso de las TIC, tuvo un porcentaje mayoritario de docentes que afirmó no tener las competencias necesarias para lograr la modalidad online a cabalidad, mientras que otros señalaron la necesidad de capacitaciones para afrontar el escenario virtual o también el aprendizaje autónomo para llevarlo a cabo.

Tabla 2. Resultados sección TIC

Enunciado	Totalmente en des-acuerdo	En des-acuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Mis conocimientos tecnológicos fueron suficientes para adaptarme a la enseñanza no presencial.	0%	21,9%	15,6%	40,6%	21,9%
2. He recibido por parte del establecimiento capacitación tecnológica.	6,3%	18,8%	28,1%	31,3%	15,6%

Enunciado	Totalmente en des-acuerdo	En des-acuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
3. He aprendido autónomamente sobre diversas herramientas que me permitan optimizar el proceso enseñanza aprendizaje.	0%	3,1%	3,1%	34,4%	59,4%

Fuente. Elaboración propia

Por último, en la sección de reflexión, los docentes indicaron que las principales dificultades se relacionan con la nueva modalidad a distancia, ello implica el uso del tiempo, evaluaciones, uso de tecnologías, la falta de recursos y conexión por parte de los estudiantes.

Tabla 3. Síntesis de los resultados sección Reflexión

De acuerdo con su experiencia de enseñanza durante el año 2020, ¿cuáles han sido sus principales dificultades para implementar los objetivos priorizados del eje de lectura en 7° y/o 8° Básico?	La principal dificultad ha sido el cambio de modalidad y la adaptación a esta.
Puede referirse al uso de las TIC, la adaptación de sus planificaciones a la Priorización Curricular, construcción de instrumentos evaluativos, tiempos de implementación, modalidades educativas, conocimientos de los estudiantes, etc.	La principal dificultad ha sido que los estudiantes no tengan acceso a conexión a internet y otros recursos como impresora o computador.
	La principal dificultad está en el manejo de los nuevos programas y aplicaciones tanto para docentes como para estudiantes.
	La principal dificultad ha sido la elaboración de materiales y evaluaciones.
	La principal dificultad es no poder saber cómo van en sus aprendizajes, por la imposibilidad de monitorear.
	La principal dificultad ha sido el fomento del hábito lector.
	La principal dificultad ha sido los tiempos para implementar y estar con los estudiantes
	La principal dificultad es la desmotivación de los estudiantes.

Fuente. Elaboración propia.

Las respuestas de esta sección dan cuenta sobre la perspectiva que tienen los profesores frente a lo que ha obstaculizado su trabajo y apuntan principalmente a la modalidad y los problemas de conexión de los estudiantes como las grandes barreras a las que se han enfrentado dentro de este contexto. Además, se evidencian dificultades en la adaptación en otros temas como son el manejo de tiempos y la construcción de materiales, lo último podría potenciarse con el bajo dominio de las nuevas tecnologías que se manifiesta tienen tanto los profesores y los estudiantes. Por tanto, los impedimentos no estarían asociados a variables de la disciplina.

Otros temas que no fueron recurrentes en las respuestas son la alusión a las limitaciones del Currículo Priorizado, problemas de gestión por parte del establecimiento, los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes y la falta de motivación.

11. Discusión

Dentro de la revisión de los objetivos priorizados de 7° y 8° Básico, podemos afirmar que cumplen con lo que se establece en las Bases Curriculares en el punto en que abordan tanto textos literarios como no literarios. A ello se suma que también abordan las estrategias de lectura, pero lo dejan en un segundo lugar de prioridades, lo que podría ser replanteado si se ve desde la perspectiva de las modalidades online, que requieren de una mayor autonomía. Por tanto, sería apropiado propiciar la sistematización de estrategias antes de trabajar en el análisis propiamente tal, de esta manera se podría proyectar el análisis como un trabajo a futuro y más independiente. Por último, los objetivos no cumplirían con el desarrollo de un gusto estético ni con formar criterios de selección de textos, esto puede ser por no tomar en cuenta criterios planteados desde las taxonomías de Barret (1968) y Marzano (2001). Los últimos aspectos de cierta manera se contradicen con lo señalado en *Didácticas para la Proximidad*, en que aseguran que la lectura puede servir como “una puerta de escape” por su efecto estético y presentación de mundos diferentes.

En cuanto a las orientaciones entregadas por el documento *Didácticas para la Proximidad* en el eje de lectura, se aprecia concordancia a grandes rasgos con lo que se plantea desde la teoría sobre la lectura, sus estrategias y estrategias sugeridas para el ambiente online. Sin embargo, falta profundizar más en el cómo, pues como se evidencia en los resultados de la encuesta, los docentes carecían de la preparación tecnológica requerida para esta instancia y desconocen herramientas que pueden utilizar para aplicar las sugerencias. En consecuencia, parece conveniente recurrir a las recomendaciones en aplicaciones por parte de la fundación Edutopia, las que fueron presentadas en el marco teórico, o construir algo similar que sea congruente con la realidad de los pedagogos y sus estudiantes. Además, sería adecuado plantear los momentos definidos para cada actividad sugerida, de forma explícita, si lo pensamos desde lo que plantea Ferguson (2020), Brun-Mercer (2019) y Coiro (2011).

Entre nuestros objetivos para esta investigación figuraba realizar un contraste entre docentes que no presentaran las condiciones para realizar clases en modalidad sincrónica y los docentes que sí tenían esa posibilidad. Nuestras expectativas eran que las realidades y desarrollos de los procesos fueran completamente opuestos. No obstante, al examinar la realidad del 12,5% de los encuestados que no puede realizar clases sincrónicas, debido a la falta de conectividad, resulta ser que no se diferencia mucho de los docentes que sí están realizando clases, pues también en su mayoría utilizan más de 6 horas para realizar sus labores, manifiestan problemas por la falta de conectividad y el poco conocimiento del uso de tecnologías. Es necesario destacar que, dentro de estos encuestados, el 75% asegura mantener comunicación fluida con docentes, directivos, alumnos y apoderados, y que sienten que su establecimiento ha reaccionado bien ante la situación. Lo que nos hace pensar que las diferencias mínimas entre estos dos tipos de docentes pueden deberse a una adecuada transposición didáctica por parte de los establecimientos y los pedagogos, pues han tomado su contexto y realidad para transformar la forma en la que guían el proceso de aprendizaje. Mientras que los establecimientos educativos que sí contaban con conexión a internet, probablemente, su interés fue continuar realizando clases del mismo modo que en la modalidad presencial, por lo que su percepción del año académico 2020

sea negativa, ya que no han podido abordar la misma cantidad de contenidos. Cabe señalar, la teoría presentada y las investigaciones realizadas en contextos virtuales, indica que es posible abordar la lectura exitosamente en modalidades de enseñanza a distancia, la diferencia es que es necesario que todo lo que se realice debe ser mencionado de manera explícita, para que los estudiantes sepan lo que están realizando y de qué manera les sirve. En el caso de los alumnos con clases asincrónicas o que han debido aprender mediante la realización de guías, es importante diseñar material en que se modele lo que deben hacer, con el fin de que los estudiantes puedan ver cómo se hace, para que luego ellos lo imiten.

Otro de nuestros objetivos era distinguir las características del proceso educativo realizado por los docentes de la asignatura Lengua y Literatura en el contexto COVID-19. Dado lo anterior, realizamos una encuesta que se refería a aspectos como las condiciones laborales, lo pedagógico, el eje de lectura, TIC y una reflexión sobre las principales dificultades de la implementación de los objetivos priorizados en 7° y/u 8° Básico. A partir de los resultados, tanto los profesores con conexión como los sin conexión, manifiestan que sus tareas relacionadas con la disciplina fueron posibles de realizar. No obstante, aunque realizaron diversas actividades, algunos manifiestan que ha sido difícil llevar a cabo los procesos de comprensión lectora, puesto que no todos los alumnos cuentan con los medios para imprimir y poder tomar notas o destacar, lo que afecta la comprensión, pues consideran que el material impreso es el óptimo para leer. Ejemplo de lo anterior es el caso de un docente (2020, s.p.) que indica: “[...] no todos los estudiantes tienen acceso a una impresora y en el caso de lenguaje es esencial tener material tangible donde puedan subrayar, destacar, tomar notas al margen, etc.”. Esta idea es incompatible con lo señalado por las investigaciones presentadas, porque se indica que no hay grandes diferencias de comprensión entre la lectura digital y la lectura en material impreso, incluso, se señala que se pueden aplicar las mismas estrategias en los medios digitales como impresos. Cabe mencionar que, las herramientas virtuales de lectura si permiten añadir comentarios y destacar ideas importantes, lo que podría significar que los docentes carecen de conocimientos sobre la lectura digital, por lo que es necesario que sean capacitados en este ámbito, no tan solo por la modalidad de enseñanza provisoria que se ha adoptado, sino porque la sociedad exige la lectura en medios digitales, en la que es necesario conocer las herramientas disponibles.

Respecto a lo que manifiestan los encuestados dentro de la última sección de la encuesta sobre las dificultades, el foco está en el cambio de modalidad, la falta de recursos por parte de los estudiantes y el poco conocimiento en torno a las nuevas tecnologías. El primero de los problemas, sobre la modalidad, es peculiar, pues la modalidad sincrónica no es una metodología de enseñanza propiamente tal y desde el MINEDUC solo se especifica en que se lleva a cabo a través de una aplicación de videollamada y que idealmente debe mantenerse por menos de una hora. Por ello, pensamos que el problema puede responder a que la modalidad no tiene una estructura definida, como si la tienen las modalidades concebidas o compatibles con plataformas online (*e-learning*, *b-learning* y *flipped classroom*), y que esto podría ser parte de la solución. En la segunda dificultad debemos decir que responde por completo a los antecedentes y características establecidas dentro del capítulo 1, el acceso a inter-

net y recursos tecnológicos se dificulta para la población chilena y en especial en la región del Maule. Por último, lo que se señala sobre la tecnología, consideramos que se relaciona con el hecho de que tengan dificultades en la construcción de materiales para sus clases usando aplicaciones y que esto como un todo, se debe a que los docentes no presentan TPACK, es decir, su dominio de la disciplina no tiene integrado el dominio y uso de la tecnología de forma funcional y aplicada con su especialidad.

Un aspecto interesante es que, pese a que los docentes señalan que han realizado lo que establece tanto la *Priorización Curricular* como las orientaciones entregadas en los lineamientos de *Didácticas para la proximidad*, su apreciación de lo realizado durante el año no sea satisfactoria. Pensamos que esto puede ocurrir, porque principalmente las sugerencias emitidas por el MINEDUC están pensadas para ambientes ideales en que estudiantes y profesores tienen una buena conexión a internet, poseen un computador personal para acceder a las clases, tienen impresoras para imprimir el material diseñado, entre otras. Sin embargo, la realidad no es esa, así que para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se han tenido que acomodar a la situación y buscar opciones para mantener el contacto con los estudiantes y/o apoderados, por lo que probablemente piensen que, si el contexto hubiera sido diferente, podrían haber obtenido mejores resultados.

Hay que mencionar además, que al analizar las preguntas de la encuesta que realizamos, los profesores sobre 41 años son quienes expresan que han tenido dificultades para seguir las orientaciones emanadas desde el MINEDUC y utilizar las TIC en su quehacer pedagógico, es importante indicar que este problema también lo presentan profesores más jóvenes, pero no con el grado de frecuencia que los mayores. Lo anterior permite interpretar que la edad no influye en los dominios tecnológicos que poseen los docentes, puesto que afecta a jóvenes como a mayores. También, es necesario recalcar que del total de los encuestados el 53,2% considera que no ha recibido apoyo por parte del MINEDUC, lo que puede ser causado por una falta de información en cuanto a las charlas que ha transmitido la entidad por redes sociales o porque las herramientas y apoyos entregados por el Ministerio no responden a las necesidades de los profesores, lo que evidencia una falta de conocimiento en cuanto a las habilidades y dominio de la teoría de los educadores por parte del organismo.

Otro punto interesante para mencionar es que, pese a que la mitad de los docentes encuestados señalan estar conformes con los objetivos priorizados seleccionados, algunos de ellos declaran que hubieran escogido otros objetivos, de manera que, la percepción docente sobre esta selección de objetivos no es completamente satisfactoria. Sería bueno indagar más a fondo el porqué de esta postura, ya que como indican los fundamentos de la *Priorización Curricular* la selección fue realizada, debido a que los objetivos presentados son globales respecto de los que no fueron escogidos, por lo que, aunque no se presenten oficialmente, el desarrollo de los objetivos priorizados permitirá el abordaje de los demás.

12. Conclusiones

A través del análisis y la discusión de los resultados obtenidos tanto de la revisión de documentos como la encuesta aplicada a docentes de Lengua y Literatura a cargo de 7° y/u 8° Básico de la Región del Maule que perseguían el propósito de analizar la implementación que realizan los docentes de Lengua y Literatura de los objetivos priorizados en torno al eje de lectura en 7° y/ u 8° Básico, en la Región del Maule, durante el contexto COVID-19 y en consideración de la hipótesis. Se puede afirmar mediante la investigación que, en general, a pesar de presentar diversas dificultades asociadas a la pandemia y el acceso a recursos por parte de los estudiantes, los docentes de Lengua y Literatura a cargo de 7° y/u 8° Básico han logrado implementar los objetivos priorizados del eje de lectura realizando procedimientos congruentes a los planteados dentro de las orientaciones entregadas en *Didácticas para la Proximidad*.

De acuerdo con la revisión de los documentos, están en concordancia a grandes rasgos con la teoría, pero sería conveniente reconsiderar algunos puntos dentro de los textos, al mismo tiempo, que se actualice la información que entregan, pues como sabemos el mundo está en un cambio constante, por lo que los avances en metodología estrategias y otros aspectos aparecen de forma permanente. Dentro de estos cambios sería pertinente considerar la realidad de los docentes que aún no dominan el TPACK y desconocen herramientas que les pueden servir, sobre todo a los profesores sobre 41 años, pues ellos son quienes presentan menor conocimiento en esta área y para quienes, según lo manifestado en sus respuestas, el MINEDUC no ha sabido llevar la situación, ni les ha prestado apoyo. Con lo que respecta a los objetivos priorizados, reiteramos que apoyadas en la teoría y en la proyección de que esta situación puede extenderse, sería bueno priorizar la utilización de estrategias de lectura.

Por lo que se refiere a los resultados de la investigación, nos permitieron descubrir que existe la necesidad de capacitar tanto a estudiantes como docentes en el uso de nuevas tecnologías y las modalidades de aprendizaje, debido a que por una parte, se pensaba que los alumnos tenían conocimientos acerca del uso de la tecnología, pero los profesores señalan que al parecer el uso de las herramientas digitales se limita a las redes sociales, puesto que desconocen cómo enviar correos, usar *Drive* y/ o acceder a *Google Meet*, entre otros. Cabe señalar, aunque los programas de estudios estipulan el uso de las TIC, su propósito relacionado con las de estrategias de búsqueda y selección de información no es suficiente para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que con las modalidades de clases (sincrónicas y asincrónicas) es más visible la debilidad en cuanto al uso de estas herramientas, ya sea en estudiantes como en profesores. Por otra parte, los educadores en su gran mayoría han tenido que aprender autónomamente y en paralelo a su desempeño en la labor de enseñanza, ya que el contexto les exigió adecuarse a la modalidad, lo que evidenció su debilidad en cuanto al TPACK.

Otro hallazgo realizado mediante la investigación es que las principales dificultades que experimentan los docentes son las características que tiene la región del Maule y las condiciones de vida de quienes la habitan, puesto que tal como se presentó en los antecedentes, dicha zona presenta el mayor porcentaje de ruralidad del país, por lo que existen grandes dificultades de conectividad, lo que perjudica el

poder acceder a las clases sincrónicas, además, no todas las familias pueden proveer un computador, *notebook*, *tablet* o teléfono inteligente a los educandos para que estos puedan realizar las actividades lectivas.

Finalmente, es relevante destacar que la experiencia en la priorización de los objetivos desde el MINEDUC permite reflexionar sobre las posibilidades de actualización de las Bases curriculares y la necesidad de una participación más democrática del profesorado chileno en la sistematización de las necesidades de la asignatura de Lengua y Literatura en distintos niveles de enseñanza. En consecuencia, la experiencia de la pandemia no solo revela carencias a nivel tecnológico y/o territorial, sino una desarticulación respecto de las necesidades de enseñanza en el eje de lectura que es transversal e impacta profundamente en el aprendizaje de diversas asignaturas.

Limitaciones de la investigación

- Complejidad del escenario que se atravesaba a nivel tanto mundial como nacional, que implicó depender de la calidad de la conexión y la adaptación de las metodologías de trabajo.
- Falta de investigaciones enfocadas en el impacto de emergencias dentro de la educación.

Recomendaciones para futuras investigaciones

- Investigar sobre la enseñanza del TPACK dentro de la formación docente.
- Investigar sobre el dominio de herramientas tecnológicas por parte de los profesores que están ejerciendo.
- Priorizar exploración de estrategias de lectura congruentes con la nueva modalidad para potenciar mayor autonomía del proceso de aprendizaje.
- Indagar sobre los aspectos que priorizarían los docentes.

Referencias

- BID (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://bit.ly/3flf0Rm>
- Banco Mundial (2019). *Población rural (% de la población total) - Colombia, Bolivia, Perú, Argentina*. Recuperado 25 de enero de 2021, de <https://bit.ly/34K5M0p>
- Banco Mundial. (2020). *La educación en América Latina enfrenta una crisis silenciosa, que con el tiempo se volverá estridente*. Recuperado de <https://bit.ly/3cenq0p>
- Bareiro, L. (2020). Ser docente en tiempos de pandemia: reflexiones para pensar el ejercicio docente en Paraguay. *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 5(número especial), 78-85. Recuperado de <https://bit.ly/3vOxLle>
- Brun-Mercer, N. (2019). Online Teaching Strategies for the Classrooms. *English Teaching Forum*, 57(4), 2-11. Recuperado de <https://bit.ly/3uQzN9w>
- Carvalho, J., Luengo, R., Casas, L. y Cubero, J. (2018). Para estudiar, ¿mejor el libro impreso o el libro digital?: un estudio exploratorio de naturaleza cualitativa. *CIA/Q2018*, 1, s.p. Recuperado de: <https://bit.ly/2Ri6MWF>
- CEPAL y UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de <https://bit.ly/3hZeW19>

- Coiro, J. (2011). Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension. *Theory Into Practice*, 50(2), 107-115. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.558435>
- Cotino, L. (2020) La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho*, 21, 1-29. Recuperado de <https://bit.ly/3ia1KXf>
- De Faria, E. (2006). Transposición Didáctica: Definición, Epistemología, Objeto de estudio. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, 2, s.p. Recuperado de <https://bit.ly/3uMFy8i>
- Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, 22(44), 143-160. Recuperado de <https://bit.ly/3pgaXi5>
- Ferguson, C. (2020). Adapting Reading Comprehension Instruction to Virtual. *Edutopia: Learning*. Recuperado de <https://edut.to/3uG3sSQ>
- Flores, P., Díaz, A. y Lagos, I. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-17. Recuperado de <https://edut.to/3uG3sSQ>
- Gallardo, K. (2009). *La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. Recuperado de <https://bit.ly/3zgDXuQf>
- Henríquez, A. (2019). *Análisis comparativo del uso de las TIC en comprensión lectora en documentos curriculares de tres países Chile Colombia y México* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/3ph06o9>
- INE (s.f.). *WEB Diseminación CENSO 2017-Maule*. Instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado de <https://bit.ly/3cbvBLE>
- Micheletti, S., Cubillos J., González C., y Valdés De La Fuente, E. (2019). Inserción laboral de migrantes en los territorios agrarios de Chile: el caso de la región del Maule. *Cultura-hombre-sociedad*, 29(1), 33-58. <https://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2019.cuhso.02.a03>
- Ministerio de Desarrollo Social. (s.f.). *Región del Maule. Casen 2015*. Recuperado de <https://bit.ly/3pidKrm>
- MINEDUC (2019). *Minuta Docentes 2019*. Centro de Estudios, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3cgWAFc>
- MINEDUC (2020a, 27 marzo). *Estudiantes Extranjeros*. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bit.ly/2SQYqWv>
- MINEDUC (2020b). *Estudio Ministerio de Educación y Banco Mundial: Los estudiantes del país podrían perder hasta el 88% de los aprendizajes de un año*. Recuperado de <https://bit.ly/3ieiAUY>
- MINEDUC (2020c). *Priorización Curricular Lenguaje y Comunicación / Lengua y Literatura*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://bit.ly/3pfJkFW>
- MINEDUC (2020d). *Protocolo corona virus en establecimientos*. Santiago, Chile: Ayuda Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3vQU4xc>
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Recuperado de <https://bit.ly/2SMEDr3>
- Montoya, O., Gómez, M. y García, N. (2016). Estrategias para mejorar la comprensión lectora a través de las TIC. *EDMETIC*, 5(2), 71-93. Recuperado de <https://bit.ly/3fLQrCR>
- Morales, K., Panes, R., Aguilera, H., Agurto, N. & Bahamondes, M. y Olave, M. (2019). Acciones y percepciones de la gestión educativa en escuelas con alumnado migrante. *Espacios* 40(36) 20. <https://bit.ly/2TEmFaL>
- Moreno, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, (6), 14-26. Recuperado de <https://bit.ly/3cdMwg8>
- Novoa, P. (2019). Estrategias de aplicación digital en la comprensión de textos narrativos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 11, 37-55. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i11.277>
- Núñez, M. (s.f.). *Materiales para un programa de comprensión lectora en la educación secundaria obligatoria*. Recuperado de <https://bit.ly/3fM4SXB>

- OIT (2020). *Sector rural y desarrollo local en América Latina y el Caribe (América Latina y el Caribe)*. Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de <https://bit.ly/3ifmH30>.
- Pedró, F. (2020). *Covid-19 y educación superior en América latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas*. Fundación Carolina. Recuperado de <https://bit.ly/3fHeByp>
- Pérez, A., Bermúdez, A. y Gallego, L. (2017). *Fortalecimiento de la comprensión lectora en sus tres niveles literal, inferencial y crítico mediante el uso de la taxonomía de Barret* (Tesis de magíster). Recuperado de <https://bit.ly/3cwjtUZ>
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19. (2020). *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Recuperado de <https://bit.ly/3yYvigs>
- Sistema de información de tendencias educativas en América Latina. (2020, 12 octubre). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. Recuperado de <https://bit.ly/2RXN2bj>
- VOA. (2015). *División político administrativa* [Mapa]. En Gobierno Regional del Maule y Programa Gestión Territorial para Zonas Rezagadas (2015). *Atlas Territorial Región del Maule* (p.43). Talca: Gobierno Regional de la Región del Maule.
-

Anexos

Carpeta en Google Drive con la encuesta y los resultados completos de la investigación: <https://bit.ly/3fHMdfE>

Código QR:



Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México

Carlota Guzmán Gómez 

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Resumen. En este artículo se analizan las diferencias entre los lineamientos de la política educativa desplegados durante la pandemia de la COVID-19, a través del programa *Aprende en casa*, y las prácticas de los actores escolares. El estudio se enfoca en el nivel medio superior en contextos rurales de alta vulnerabilidad en México, específicamente la modalidad de telebachilleratos comunitarios. Desde una perspectiva metodológica que integra una fase documental y otra cualitativa, se busca visibilizar el destino de la política educativa, tomando en cuenta la perspectiva de los actores y las especificidades del contexto. Se encontró que, a pesar del discurso triunfalista del secretario de Educación, las/os responsables de los planteles y las/os docentes consideran que fue inadecuado para las condiciones y necesidades del medio rural. Por este motivo, enfrentaron con sus propios recursos y estrategias la educación a distancia de emergencia.

Palabras clave: política educativa; Estado y educación; educación rural

As lacunas entre a política educacional e as práticas dos atores escolares no contexto da pandemia. O caso das escolas de ensino médio rurais no México

Resumo. Este artigo analisa as diferenças entre as diretrizes de política educacional implantadas durante a pandemia da COVID-19, através do programa *Aprende en Casa*, e as práticas dos atores escolares. O estudo enfoca a educação de nível médio superior em contextos rurais altamente vulneráveis no México, especificamente a modalidade de telecursos, chamados "telebachilleratos comunitarios". Sob uma perspectiva metodológica que integra uma fase documental e outra qualitativa, procura dar visibilidade ao destino da política educacional, considerando a perspectiva dos atores e as especificidades do contexto. Verificou-se que, apesar do discurso triunfalista do secretário de Educação, as/os responsáveis pelas escolas e as/os docentes consideram que era inadequado para as condições e necessidades do meio rural. Por esta razão, enfrentaram a educação à distância de emergência com seus próprios recursos e estratégias.

Palavras-chave: política educacional; Estado e educação; educação rural.

The gap between education policy and the practices of actors within school systems in the context of the pandemic. The case of rural high schools in Mexico

Abstract. This article analyzes the differences between education policy guidelines deployed during the COVID-19 pandemic, through the *Aprende en casa* (Learn at Home) program and the practices of actors within school systems. This study focuses on upper secondary education in highly vulnerable rural contexts in Mexico, specifically on community distance-learning high schools. From a methodological perspective that consists of a documental and a qualitative phase, the aim is to shed light on the direction of education policy, taking into account the perspective of the actors involved as well as the specificities of the context. The study found that, despite the triumphalist discourse used by the Secretary of Education, both those responsible for the schools and the teachers do not consider that it was adequate for the needs and conditions of rural areas. For this reason, they had to face the emergency of remote education with their own means and strategies.

Keywords: education policy; State and education; rural education.

1. Introducción

Al poco tiempo de que iniciara la pandemia por COVID-19 y el subsecuente confinamiento, fue evidente que los sistemas educativos recibirían un fuerte golpe. Es sabido que la mayoría de los países optó por suspender las clases presenciales para sustituirlas por la educación a distancia. Para las poblaciones más pobres que no cuentan con dispositivos tecnológicos y acceso a internet, este hecho obstaculizó la continuación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (ONU, 2020). Está ampliamente documentado que la pandemia no solo visibilizó las desigualdades sociales y educativas preexistentes, sino que las exacerbó (CEPAL-UNESCO, 2020; ONU, 2020).

Ante dicho contexto, México estableció la educación a distancia de emergencia mediante el programa *Aprende en casa*, el cual se basa en la transmisión de contenidos curriculares por radio y televisión, apoyados en internet. El programa se dirige a la población que cursa desde preescolar hasta el nivel medio superior. De esta manera, la educación a distancia tuvo que instalarse en un país que tiene un acceso muy limitado a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). A nivel mundial, México ocupa el lugar 69 respecto al acceso a TIC (World Economic Forum [WEF], 2016); en América Latina, se coloca por debajo de Chile, Barbados, Uruguay, Costa Rica, Panamá y Colombia. Esta situación se explica si consideramos que en México solo 44.3 % de los hogares cuenta con computadora y 56.4 % tiene conexión a internet (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2019).

Las dificultades de la educación a distancia de emergencia enfrentadas por docentes, estudiantes y familias en México han salido a la luz a través de columnas de opinión, reportajes y entrevistas. El sector académico también ha documentado y analizado los efectos de la pandemia en la educación y las limitaciones de la modalidad a distancia. Diversas instituciones han realizado importantes eventos, convocado a números temáticos de revistas, publicado artículos (incluso libros); asimismo, han aplicado algunas encuestas para conocer los puntos de vista de la población. A partir de dicha producción, se observan tres núcleos temáticos: 1) consecuencias sociales y educativas de la pandemia; 2) vivencias de estudiantes y docentes en la educación a distancia, y 3) uso y manejo de las nuevas tecnologías.¹

Los temas derivados de la pandemia son inagotables y seguramente en el futuro inmediato serán una línea de investigación fructífera. La desigualdad educativa es una vertiente que se posiciona central y transversalmente en otras temáticas. Ante este panorama, resulta necesario avanzar con investigaciones puntuales acerca de las afectaciones de la pandemia en cada nivel educativo y en contextos específicos. Para ello, se requiere escuchar las voces de los distintos actores escolares, no solo a nivel anecdótico, sino con estudios profundos y sistemáticos. El campo analítico de la política educativa resulta fértil para no caer en posturas cerradas que aprueben o rechacen las medidas implementadas sin valorar su incidencia a nivel global y en contextos concretos.

¹ En un sondeo inicial se identificaron 30 trabajos (10 incluyen todos los niveles, 9 al nivel superior, 3 al medio superior y 8 al básico). Se identificaron 26 encuestas relacionadas con confinamiento sanitario y educación; 12 incluyen el nivel medio superior (7 a estudiantes).

Como parte de una línea de investigación emergente, en este artículo se analizan las diferencias entre los lineamientos de la política educativa desplegados durante la pandemia por COVID-19 y las prácticas de los actores escolares. El estudio se enfoca en la educación media superior (EMS) en contextos rurales de alta vulnerabilidad en México, específicamente la modalidad de telebachilleratos comunitarios (TBC). Se busca visibilizar el destino de la política educativa, considerando la perspectiva de los actores y las especificidades del contexto.

En el estudio se retoma la noción de *educación a distancia de emergencia*, utilizada para referirse a una estrategia que busca dar continuidad pedagógica y dista de las capacidades y recursos que habría exigido una educación a distancia óptima (Pedró, 2020). Asimismo, se recupera la noción de *política* de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación y Unesco (INEE, IIEP y Unesco, 2018) que la concibe en dos sentidos:

En primer lugar, como el flujo articulado, regulado y direccionado de bienes, servicios y transferencias que se moviliza desde el Estado para garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes desde el nivel pre-escolar hasta su graduación de la Educación Media Superior [...]. En segundo lugar, la política educativa alude también a la capacidad de los gobiernos para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad del Estado hacia el logro de los objetivos propuestos (pp. 11-12).

Además, interesa destacar el papel de los actores sociales y políticos, que, desde la concepción de política educativa de Flores-Crespo (2011), recrean de manera constante el curso de las acciones implícitas y explícitas del Gobierno. Esta perspectiva, de acuerdo con dicho autor, lleva a enfocar la política como proceso (*policy*) y no solo como macroambiente (*politics*). Se retoman las recomendaciones de Zorrilla y Villa Lever (2003, p.3, citadas por Flores-Crespo, 2011) de atender la EMS, así como abordar las escalas meso y micro de la política educativa para no circunscribirse únicamente al aspecto macrosocial, como ha sido la tendencia de investigación reciente en México.

El aporte de este estudio es el análisis de las escalas macro y meso como referentes para el análisis microsocioal de la implementación de la política educativa. Además, se acota a contextos de alta vulnerabilidad económica y se recupera la perspectiva de los actores. Otra contribución consiste en el carácter dinámico del análisis, pues aborda cambios ocurridos en el transcurso de la pandemia. Asimismo, el estudio se ubica en la EMS, escasamente estudiada desde la política educativa, a pesar de que cubre un tramo importante de la escolarización de las/os jóvenes.

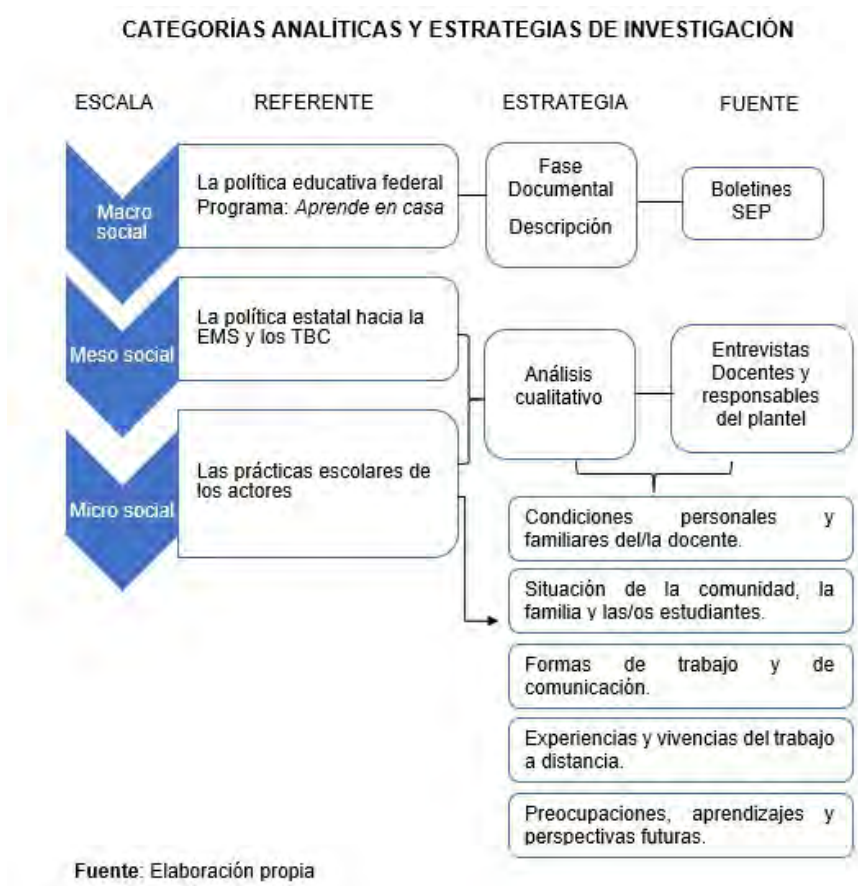
2. Perspectiva metodológica

Con el fin de contrastar la política educativa con las prácticas de los actores escolares, se distinguen tres escalas: 1) macrosocial: la política educativa federal, plasmada en el programa *Aprende en casa*; 2) mesosocial: la política estatal hacia la EMS y los TBC, y 3) microsocioal: las prácticas escolares de los actores. A partir de dichas escalas se pueden observar expresiones diferenciadas del fenómeno y su vinculación. Acorde con dicha perspectiva, el estudio parte de una fase de investigación documental en la cual se describen los lineamientos de la política educativa frente a la pandemia, y posteriormente se despliega una metodología cualitativa para los niveles meso y microsocioal.

La fase documental se basa en el análisis del programa *Aprende en casa* en dos etapas, que fueron difundidas en los boletines de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La fase de investigación cualitativa se fundamenta en el interés por recuperar la perspectiva de los actores e incursionar en la dimensión subjetiva, esto es, en sus valoraciones, posicionamientos y puntos de vista (Filck, 2004). Se pone especial énfasis en los contextos sociales y culturales en los que se insertan los actores, desde donde construyen sus significados y despliegan sus prácticas (Vasilachis, 2006; Gibbs, 2012). La atención se focaliza en las/os docentes y responsables de plantel, quienes refieren su propia situación, sus vivencias y sus prácticas, pero también la situación de la comunidad, las/os estudiantes y sus familias. Para abordar la dimensión subjetiva se utilizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad, que fueron aplicadas con apoyo de una guía que contempló los siguientes bloques temáticos: 1) condiciones personales y familiares del/la docente; 2) situación de la comunidad, la familia y las/os estudiantes; 3) formas de trabajo y de comunicación; 4) experiencias y vivencias del trabajo a distancia, y 5) preocupaciones, aprendizajes y perspectivas futuras.

Esquema 1



La primera etapa del trabajo de campo se realizó durante mayo y junio de 2020. Debido al confinamiento derivado de la pandemia, las entrevistas se realizaron por medio de la plataforma digital Zoom y duraron en promedio dos horas. Con el consentimiento de las/os docentes y el compromiso de mantener el anonimato, quedaron grabadas en esa plataforma. A pesar de las grandes cargas de trabajo de las/os docentes, mostraron amplia disposición para compartir sus experiencias; para ellos, este espacio significó la posibilidad de ser escuchados. Hubiera sido deseable entrevistar también a las/os estudiantes y a sus familias, para que ellas/os hablaran directamente de sus condiciones y sus experiencias, sin embargo, los problemas de conectividad no lo permitieron.

La selección de informantes se realizó a partir de un muestreo teórico, en el cual se establecieron criterios relevantes para dar respuesta a las preguntas de investigación (Vasilachis, 2006; Flick, 2004). Se trata de un estudio de casos múltiples e instrumentales por medio de los cuales, se intenta dar cuenta de una problemática global que no solo compete a los planteles de estudio (Stake, 2010). No se pretende generalizar, sino documentar casos significativos elegidos a partir de criterios contextuales. Para la conformación del universo de estudio, primero se seleccionaron las entidades federativas, posteriormente los planteles y finalmente las/os docentes.

Se eligieron dos entidades federativas: Estado de México y Morelos, las cuales se ubican en el centro del país y comparten condiciones similares de vulnerabilidad económica en los espacios rurales donde se ubican los planteles. En términos del análisis de la política educativa a nivel meso, se buscaron situaciones contrastantes: el Estado de México se caracterizó por poner en marcha dispositivos de apoyo para las/os docentes y establecer lineamientos particulares de gestión desde la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS); mientras que en Morelos no hubo ningún apoyo. En cada una de estas entidades federativas se eligieron tres TBC ubicados en distintas regiones. En cada TBC se entrevistó a dos docentes, de los cuales una/o desempeña labores directivas y funge también como responsable de plantel. De esta manera, el universo de estudio quedó conformado por 12 docentes (8 mujeres y 4 hombres).

Dado el alargamiento de la pandemia y el inicio de un nuevo ciclo escolar con el programa *Aprende en casa II*, se realizó una segunda etapa de entrevistas entre noviembre y diciembre de 2020. Estas se aplicaron a responsables de tres planteles del Estado de México y tres de Morelos (5 mujeres y 1 hombre), quienes habían sido entrevistados durante la primera etapa. La indagación se centró en identificar los cambios presentados en las condiciones de los actores y en las prácticas escolares a lo largo de los seis meses. Dicha estrategia se fundamenta en que la pandemia no es un evento que ocurre en un determinado momento, sino que se desarrolla a lo largo del tiempo, y durante ese periodo se generan cambios y ajustes, tanto en la política educativa como en la situación y en las prácticas de los actores.

Las entrevistas fueron transcritas parcialmente y sistematizadas en guías precategorizadas (Huberman y Miles, 2000). En el primer nivel de análisis se buscó, a partir de una matriz temática, identificar tendencias en cada TBC; posteriormente, en cada entidad para poder compararlas entre sí. El segundo nivel correspondió al contraste entre los lineamientos y metas del programa *Aprende en casa* y lo reportado por las/os docentes.

3. La educación media superior en México

La EMS en México tiene carácter obligatorio, se cursa en tres años y típicamente atiende a la población de entre 15 y 17 años. Dicho nivel está integrado por 5.2 millones de alumnos, 299 mil docentes y 18 mil planteles (INEE, 2019). La tasa de escolarización en este nivel para el mencionado grupo de edad es de 75.2, por debajo de países como Chile (95.5), Bolivia (86.8), Argentina (88.5), Brasil (85.2), Panamá (82.8) y Uruguay (82.1). Además de los problemas de cobertura, en este nivel se presentó una tasa de abandono escolar de 15.2 en el ciclo 2016-2017 (INEE, 2019).

Uno de los problemas más graves de la EMS es la baja cobertura en las zonas rurales; muestra de ello es que 60.9 % del grupo de edad de 15 a 17 años que habita en localidades menores a 2 500 habitantes estudia EMS. Mientras tanto, en las que tienen 2 500 o más habitantes 79.1% de ese mismo grupo de edad estudia ese nivel (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2020a).

La SEMS tiene una estructura muy compleja, ya que se organiza a partir de diversas modalidades, con énfasis en lo propedéutico o lo técnico; de régimen público o privado; centralizadas, descentralizadas y autónomas; federales y estatales; así como presenciales y a distancia. En este nivel se busca preparar a los egresados para continuar con los estudios universitarios en diversas disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, o bien incorporarse al mercado de trabajo. En esta compleja organización de la SEMS se encuentran ubicados los TBC, cuya particularidad es que atienden a una de las poblaciones más vulnerables.

4. Los telebachilleratos comunitarios

En el contexto de las grandes desigualdades de la EMS, los TBC fueron creados en 2013 con la finalidad de ampliar la cobertura de este nivel y cumplir con las metas de expansión que se había propuesto el Gobierno para el sexenio 2012-2018. Se pretendía también promover la inclusión y la equidad educativa. Esta modalidad se dirige a las localidades menores a 2 500 habitantes donde no exista otro plantel de este mismo nivel a cinco kilómetros a la redonda, ya que se considera que son las zonas con niveles más bajos de cobertura educativa y más altos de marginación económica. En el ciclo escolar 2019-2020 se atendió a un total de 144 399 estudiantes en 3 306 planteles distribuidos en 31 entidades federativas del país (SEP, SEMS y Dirección General de Bachillerato, 2020).

El TBC es un modelo propedéutico, escolarizado y presencial que ocupa los espacios de las telesecundarias por las tardes, por lo que no requirió inversión en infraestructura.² Los TBC tienen un mínimo de doce estudiantes y están compuestos por una planta de tres docentes. Cada uno atiende un área curricular y uno de ellos funge simultáneamente como responsable del plantel. Con el fin de promover la inclusión, todos las/os estudiantes reciben una beca, no se cobran colegiaturas y se distribuyen libros de texto gratuitos.³

² La denominación telebachillerato responde a que utilizan los planteles de las telesecundarias.

³ Las becas recibidas forman parte del programa federal *Benito Juárez*, dirigido a todos los estudiantes de EMS, por medio del cual reciben 800 pesos mensuales (equivalente a 40 dólares). (Gobierno Federal, 2021) <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez>

Si bien esta modalidad educativa ha permitido estudiar a muchos jóvenes que no habrían podido cursar el bachillerato fuera de su localidad, presenta problemas que ponen en duda el logro de la equidad. Estos se derivan en gran medida de la falta de presupuesto para los TBC, por lo cual operan en condiciones muy precarias. En primer lugar, destaca la falta de plantel propio, le sigue la falta de servicios adecuados, como luz, agua, acceso a internet, ausencia de equipo de cómputo e insumos. No se ofrecen actividades artísticas ni deportivas y las/os docentes tienen condiciones laborales muy precarias: bajos salarios y falta de prestaciones, como seguro médico (Estrada y Alejo, 2019; Guzmán, 2018; Weiss, 2017). Bajo este esquema, las/os jóvenes más vulnerables en términos académicos y económicos se encuentran en desventaja frente a las/os estudiantes de otras modalidades educativas.

5. El programa *Aprende en casa*

Este programa se planteó como una estrategia de la SEP para apoyar las medidas acordadas por la Secretaría de Salud (SSA) y evitar contagios por COVID-19 (SEP, 2020a). Se basó en la transmisión de los contenidos de los libros de texto gratuitos por medio de televisión, radio y con el apoyo de internet, y se utilizaron los canales televisivos públicos, así como la plataforma de la SEMS para albergar los programas y los libros de texto.

El cierre de las escuelas en México se declaró el 23 de marzo de 2020. En un inicio se planteó como un adelanto de las vacaciones, lo cual generó confusión entre la comunidad escolar y las familias. Posteriormente, de una manera más clara, la SEP definió el 20 de abril para retomar las actividades con el programa *Aprende en casa*. Se intentaba generar certidumbre acerca de la validez de la educación a distancia y asegurar a la población que no se perdería el año escolar. El titular de la SEP aseveraba que se cumpliría tanto con el calendario escolar como con los “aprendizajes esperados”, ya que se había alcanzado 75 % de avance del ciclo escolar 2019-2020 (SEP, 2020b). Ante el alargamiento de la pandemia, el secretario de Educación manifestó que las fechas tenían solo un carácter referencial y que quedaban sujetas a lo que estableciera la SSA. Finalmente, el ciclo escolar tuvo que concluirse a distancia y no pudo llevarse a cabo el periodo de reforzamiento presencial que se tenía previsto al final del ciclo. Reconociendo las dificultades de muchas familias y de las/os estudiantes para llevar a cabo la educación desde casa, se solicitó a las/os docentes no reprobar y tomar en cuenta la comunicación establecida con las/os estudiantes durante esta etapa.

El siguiente ciclo escolar inició el 24 de agosto de 2021 con el programa *Aprende en casa II*, planteado como continuación de la estrategia. El cambio más importante fue que el Gobierno apostó por la ampliación de la cobertura mediante un convenio con las televisoras privadas, con el argumento de que 94% de estudiantes tiene acceso a la señal de televisión (Senado de la República, 2020). A través de una amplia difusión mediática, el presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador, hizo el anuncio oficial de lo que llamaría un “ejemplo histórico” de la televisión privada del país (Televisa, TV Azteca, Imagen televisión y Grupo Multimédios) cooperando con el Gobierno (Infobae, 2020).

En la segunda etapa la cobertura alcanzó cuarenta canales nacionales y locales con horarios más amplios. Se sumaron también los canales públicos federales y estatales que venían funcionando desde el inicio, además de diversas televisoras universitarias. Se contó con la radio pública y comunitaria para llegar a las zonas más marginadas, principalmente indígenas, y transmitir la programación en 22 lenguas. Además, se editaron 700 mil cuadernillos para los lugares que no tienen acceso a la radio ni a la televisión (Senado de la República, 2020). El programa contempló la elaboración de 4 500 programas de televisión, cuyos contenidos se registrarían por los libros de texto elaborados por la SEP sin la intervención de las televisoras. El propio presidente de la República informó que el nuevo programa tendría un costo de 450 millones de pesos (15 pesos por alumno), lo que corresponde únicamente a la operación, ya que no habría ganancias para las empresas (SEP, 2020d). De manera adicional y por medio de un convenio con Google, se logró la gratuidad de sus aplicaciones y se ofrecieron cursos de capacitación a las/os docentes para el manejo del *software* (SEP, 2020i).⁴

Además de la ampliación de la cobertura televisiva, hubo algunos cambios en la estrategia de comunicación, en los contenidos curriculares y en las recomendaciones para las/os docentes. Para dar a conocer las formas de operación del programa *Aprende en casa II*, se transmitieron 21 conferencias de prensa presididas diariamente por el secretario de la SEP. Si bien siguieron vigentes los “aprendizajes esperados”, se ampliaron los contenidos a temas como “vida saludable” y ética. Al mismo tiempo, se incluyó una programación especial para TBC y el programa en línea *Jóvenes en casa*, que incluía cursos, *webinars* y actividades recreativas como lectura, concursos y cine. Se recomendó a las/os docentes tomar en cuenta aspectos emocionales, no exceder las cargas de trabajo y evaluar conforme a la comunicación establecida con las/os estudiantes. Se aclaró que el regreso a clases se haría de forma gradual y escalonada, hasta que cada entidad federativa se considerara en “semáforo epidemiológico en verde”, de acuerdo con los parámetros de la SSA.

Al término de la primera etapa del programa *Aprende en casa* y del desarrollo de su segunda fase, el titular de la SEP manejó un discurso triunfalista que afirmaba que “el aprendizaje a distancia constituye un esquema robusto, equitativo y de calidad” (SEP, 2020c). Sostenía que “con este programa de educación a distancia se está alcanzando a la mayoría de niños, niñas y adolescentes, independientemente de su situación socioeconómica” (SEP, 2020g). También hablaba de un “salto gigante” en materia digital del país, tomando como indicador la creación de 19.5 millones de nuevas cuentas de correo electrónico para estudiantes y 1.2 millones para docentes. Calificaba como un éxito la alianza entre televisoras por llegar a treinta millones de usuarios (SEP, 2020f). Bajo el mismo tenor, mencionó que la educación a distancia permitió a niños, niñas y adolescentes desarrollar nuevas habilidades didácticas, y que el examen para el ingreso a la EMS no registró pérdida de conocimientos (SEP, 2020e). Finalmente, el secretario de Educación también se refería a la revaloración de las/os docentes por parte de las familias y su corresponsabilidad durante esta etapa (Senado de la República, 2020).

⁴ El costo equivale aproximadamente a 225 mil dólares y por alumno a 0.75 dólares.

6. La política estatal hacia los telebachilleratos comunitarios durante la pandemia

En materia educativa, las 32 entidades federativas que componen el país se rigen por los principios generales que establece la SEP como dependencia normativa; sin embargo, quienes operan los sistemas educativos, con algunos márgenes de acción propios, son los gobiernos estatales, a través de sus áreas competentes (SEP, 2020h). En este modelo, el gobierno federal estableció los ajustes al calendario de fin de ciclo, periodo vacacional y reinicio del ciclo escolar. Las/os gobernadoras/es y/o secretarías/os de Educación de cada entidad federativa asumieron la responsabilidad de operar los servicios de educación a distancia y establecer las fechas de regreso a las clases presenciales según los parámetros establecidos por la SSA.

De acuerdo con lo expresado por las/os docentes, desde el cierre de las escuelas por el confinamiento sanitario, en el Estado de México se estableció la plataforma Google Meet como herramienta para la educación a distancia de emergencia. Se propuso para todo el SEMS, independientemente de las condiciones o necesidades de cada modalidad o contexto. La organización por zonas escolares de los TBC operó como base para generar los apoyos necesarios a las escuelas y a las/os responsables de los planteles.

En el caso de Morelos, las/os docentes mencionaron que, si bien se cerraron las escuelas y se ofreció la educación a distancia, fue para acatar la política federal, pero no se establecieron lineamientos particulares para la EMS y mucho menos para los TBC. Cada responsable de plantel definió su propia estrategia y gestionó los apoyos o recursos que consideró necesarios.

7. ¿Qué dicen las/os docentes de telebachilleratos comunitarios?

7.1 Los apoyos a nivel estatal

Las/os docentes de ambas entidades federativas vivieron con angustia el cierre de las escuelas, ya que no se sentían preparadas/os para trabajar a distancia. Les desconcertaba especialmente la falta de claridad en las fechas de inicio, de término del ciclo escolar y del periodo vacacional. La incertidumbre no les permitía planear adecuadamente sus actividades; sin embargo, entendían que se debía al curso que tomaba la pandemia y que había que acatar las medidas sanitarias. En el ciclo escolar 2020-2021 sienten que las fechas están más claras y persiste la esperanza del regreso a clases presenciales.

En el Estado de México, las/os docentes tuvieron que aprender los elementos básicos de la plataforma Google Meet, así como orientaron a los/as estudiantes para su uso y para la apertura de correos electrónicos. Las/os docentes estaban obligados a seguir las directrices establecidas a nivel estatal; sin embargo, gran parte de sus estudiantes no contaban con los recursos necesarios para trabajar en línea. Si bien ellas/os tuvieron claridad en las herramientas a utilizar, se sentían presionados/as para cumplir con dichas directrices, aunque no fueran adecuadas para sus estudiantes; en especial, subir las planeaciones, evidencias de trabajo y evaluaciones a la plataforma.

Las/os docentes apreciaban que hubiera cursos de capacitación y eventos para abordar la educación a distancia; sin embargo, en su opinión, fueron excesivos, no todos de utilidad y se sumaban a sus pesadas actividades de docencia.

Las/os responsables de los planteles del Estado de México sentían que había una excesiva carga burocrática que ahora se dificultaba por realizarla en línea. Las plataformas no funcionaban adecuadamente y se les exigía el acopio de información para generar estadísticas. Además de los cursos de capacitación, se les exigía asistir a eventos oficiales del Gobierno del estado y de la SEMS, o incluso retuitear declaraciones de políticos, y para ello, estar disponibles en cualquier momento. Ellas/os, a su vez, se sintieron presionadas/os por los resultados que debían lograr, y en su opinión, no se tomaban en cuenta las condiciones de vulnerabilidad económica y académica de los/as estudiantes de TBC.

En el caso de Morelos, las/os propias/os responsables de los planteles y las/os docentes tuvieron que tomar todas las iniciativas y decisiones. Fueron ellas/os quienes elaboraron una estrategia para llevar a cabo la educación a distancia y quienes eligieron los medios más apropiados para las condiciones de la comunidad y de las/os estudiantes. Al no contar con recursos ni apoyos por parte del estado, acudieron a las plataformas de la SEMS, a cursos de capacitación que ofreció la Fundación Carlos Slim o aprendieron por su cuenta. La carga para las/os y responsables fue excesiva, pues fueron los encargados de los procesos de inscripción y evaluación, realizados por primera vez en línea. Si bien contaron con un margen de libertad mayor, se enfrentaron a la educación a distancia sin recursos ni apoyos.

7.2 El programa Aprende en casa desde las comunidades rurales

Una vez declarado el confinamiento sanitario y, por ende, el cierre de las escuelas, las/os docentes se dieron a la tarea de contactar a las/os estudiantes por cualquier medio: teléfono, Whatsapp, Facebook o a través de compañeros/as. La propuesta basada en los programas televisivos muy pronto se enfrentó con la realidad de las comunidades rurales. A pesar de que la cobertura televisiva es amplia en el país, no llegaba la señal para captar los canales en los que se transmitían los programas, o bien se requería una antena o televisión de paga. Ante este hecho, las/os docentes tuvieron que perfilar sus propias estrategias.

En el caso de Morelos, las estrategias narradas por las/os docentes fueron múltiples. La mayoría de ellas/os utilizaron Whatsapp o correo electrónico para enviar guías elaboradas por ellas/os mismas/os, tareas, materiales de apoyo y enlaces para videos. Por este mismo medio, las/os estudiantes regresaban la foto de los ejercicios resueltos. El correo electrónico fue utilizado en menor medida y las videoconferencias solo en los casos en que las/os estudiantes contaran con señal. Como se mencionó antes, en el Estado de México desde el inicio utilizaron la plataforma de Google Meet y las/os docentes buscaron otras opciones cuando las/os estudiantes no tenían acceso a esta.

Los problemas más frecuentes que enfrentaron tanto docentes como estudiantes con respecto a la educación a distancia de emergencia fueron el deficiente servicio de luz en gran parte de las localidades, la falta de conectividad a internet y la de señal telefónica. Otro problema fue que las/os estudiantes rara vez disponían de

una computadora personal, cuando más, en casa había una que tenía que compartirse con otros miembros de la familia. Lo mismo sucedió con los teléfonos celulares, pues no todos/as las/os estudiantes contaban con un dispositivo y, por ello, también había que compartirlo. Adicionalmente, las familias no podían sufragar el gasto del teléfono, sobre todo cuando había varias/os hijas/os en edad escolar, y además los dispositivos no tenían capacidad para acceder al *software* y a las herramientas que requerían.⁵

Las condiciones de las/os docentes, en términos generales, fueron mejores que las de las/os estudiantes; sin embargo, los primeros tuvieron que sufragar los gastos de luz, internet y del saldo del celular que se consumían para actividades escolares. Se presentaron casos de docentes que no tenían computadora personal o en cuyas comunidades se presentaban fallas constantes del internet. En un principio, tenían dificultades para el manejo de las plataformas, pero poco a poco las fueron superando. Los problemas principales para ellos estaban relacionados con el exceso de carga de trabajo y los compromisos familiares derivados del trabajo doméstico y del cuidado de sus hijas/os.

Ante los obstáculos, las/os docentes buscaron en todo momento adaptarse a las condiciones de las/os estudiantes y lidiar con sus propias responsabilidades. En todos los casos se trataba de retroalimentar las tareas y aclarar las dudas. Al paso del tiempo, las/os docentes fueron cambiando sus estrategias después de valorar los resultados. Por su lado, las/os estudiantes desplegaron estrategias propias: buscaron conectarse al wifi en lugares públicos y enviar los trabajos por las noches, cuando había mejor señal. A pesar de los enormes esfuerzos, las/os jóvenes sentían que no aprendían y sus maestros/as se daban cuenta de que muchas veces ellas/os cumplían, pero no comprendían a cabalidad o se quedaban con dudas.

En cuanto al currículo, la SEP priorizó cumplir con los “aprendizajes esperados” establecidos para cada asignatura y grado; además puso énfasis en continuar con la secuencia y los contenidos de los libros de texto. En un principio, las/os docentes intentaron incorporar temas relacionados con la pandemia en contenidos de biología, ciencias de la salud y estadística, con la finalidad de generar el interés de las/os estudiantes. No obstante, ante el alargamiento de la pandemia, después se centraron solo en lo que consideraban más importante.

Las/os docentes señalaron que las áreas más difíciles de trabajar a distancia fueron matemáticas, química y física. El desarrollo de los proyectos comunitarios, que son uno de los pilares del modelo de TBC, tuvieron que cancelarse ante el confinamiento sanitario, ya que requerían trabajo directo con la comunidad. Solo se pudieron abordar los aprendizajes teóricos, mientras que las actividades llamadas paraescolares –normalmente deporte o baile– también tuvieron que suspenderse.

El programa *Jóvenes en casa*, que efectivamente abría un espectro de actividades recreativas y de apoyo socioemocional, tampoco tuvo el impacto esperado en las comunidades rurales. En ninguno de los TBC consultados fue utilizado por las/os estudiantes por las mismas razones: falta de recursos para acceder a internet y escasez de tiempo.

⁵ Los problemas descritos y las estrategias desplegadas por docentes y estudiantes coinciden con Mejoredu (2021) y con los resultados de la encuesta de Mejoredu (2020b) en lo que corresponde al nivel medio superior para los municipios con alta y muy alta marginación.

Los libros de texto, por su carácter impreso, podrían haber sido un recurso muy importante para los TBC en la etapa de educación a distancia de emergencia y, sobre todo, de gran utilidad para las/os jóvenes que no tienen acceso a internet. Sin embargo, no fue así, ya que a partir de 2018 hubo un cambio en los planes y programas de estudio: se pasó de una organización por asignaturas a módulos, pero los libros de texto no se actualizaron. Para los/as docentes resultaba muy complicado identificar los contenidos, los ejercicios y las actividades que correspondieran a los del programa; por lo tanto, los utilizaron solo como un recurso complementario cuando había coincidencia.

La evaluación de los aprendizajes fue uno de los aspectos de mayor preocupación para las/os docentes. Ellas/os observaban a diario las dificultades de las/os jóvenes para adaptarse a la modalidad a distancia; la falta de condiciones de sus hogares para trabajar y para conectarse en línea, así como la poca motivación hacia los estudios. Por estas razones, les resultaba difícil establecer parámetros para calificar; intentaron ser flexibles y empáticos con la situación de las/os estudiantes, pero también se percataban de quiénes se esforzaban, quiénes eran indiferentes y quiénes nunca se comunicaron. Asimismo, procuraron seguir las recomendaciones emitidas por la SEP de tratar de no generar angustia entre las/os estudiantes, pero sí dejar clara la validez de la evaluación.

Uno de los parámetros que tuvieron que acatar las/os docentes a nivel federal fue no reprobar estudiantes en el ciclo escolar. Cuando se emitió dicho lineamiento se esperaba realizar un periodo de regularización para quienes presentaran mayores dificultades o que no se hubieran comunicado. Sin embargo, dicho plan no pudo llevarse a cabo por falta de condiciones sanitarias y se permitió continuar con los estudios a quienes así lo desearan. El criterio para asignar la calificación se basó en si se cumplió con la mayor parte del trabajo, se hizo de manera irregular o no hubo trabajo. Las/os docentes no llevaron a cabo la evaluación con base en la carpeta de evidencias propuesta en el programa *Aprende en casa* y que se integraría con los ejercicios y actividades recomendados por las emisiones televisivas.

El inicio del programa *Aprende en casa II* para el ciclo escolar 2020-2021, basado en la estrategia de ampliación de la cobertura televisiva, anunciaba claramente la continuidad de algo que había fracasado. Lo que se requería no eran más canales, sino otro tipo de apoyos. Había evidencias suficientes de las dificultades de acceso a internet en el medio rural, falta de dispositivos y de recursos para pagar la conectividad. No se escucharon las voces críticas que apuntaban el riesgo de establecer una estrategia única que resultaba insuficiente para sortear las profundas desigualdades sociales y económicas (Fernández y De la Rosa, 2020). Oliver (2020) advertía que los convenios con las televisoras, lejos de empoderar a las comunidades escolares reforzaban un modelo privatizador en el cual las/os docentes y las familias terminan pagando los insumos educativos. Se esperaba una estrategia gubernamental con inclusión digital, ampliación de internet, entrega de dispositivos tecnológicos –como se hizo en Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente y las Granadinas y Uruguay (Cepal-Unesco, 2020)– y de tarjetas de prepago para internet y datos del celular tanto a docentes como a estudiantes.

El ciclo escolar dio inicio con los mismos libros de texto, pero a pesar de que se distribuyeron a tiempo, no se actualizaron conforme a los nuevos planes y programas de estudio y, por tanto, se presentaron los mismos problemas que en la etapa previa. Una de las novedades del programa *Aprende en casa II* fue la oferta de un segmento de la programación diseñada especialmente para TBC. Este hecho, que de alguna manera significaba un avance, no tuvo el impacto esperado. Ello se debió, por una parte, a que los problemas para el acceso a la señal televisiva fueron los mismos que en el ciclo escolar anterior y, aunque se podían visualizar los programas desde la plataforma de la SEMS, difícilmente las/os jóvenes podían acceder a ésta. Por otra parte, los contenidos de las transmisiones no coincidían con los planes y programas de estudio y además no se encontraban diferenciados por grado. En las comunidades en las que había señal de televisión, a las/os docentes se les dificultaba utilizar los programas televisivos, ya que no se podía hacer una planeación, pues el contenido no se daba a conocer previamente. Adicionalmente, los horarios de las emisiones no se adaptaban a los/as estudiantes que debían trabajar, puesto que se ofrecían un primer turno de 12:00 a 14:00 h y una repetición de 22:00 a 24:00 h, horario que tanto docentes como estudiantes consideraban ser excesivamente tarde. Las/os estudiantes tampoco siguieron el programa *Jóvenes en casa* por falta de interés y de recursos de acceso a la plataforma.

En cuanto al desarrollo de los proyectos comunitarios, en ambas entidades federativas hubo docentes que encontraron formas creativas de adaptarlos; por ejemplo, mediante actividades realizadas en casa o elaboración de materiales digitales para la promoción de la salud. El espacio de las actividades paraescolares se utilizó para tutorías personales o grupales de apoyo emocional y académico, o bien para conferencias y talleres relacionados con temas de interés, como la violencia de género o la salud.

Siguiendo la misma estrategia gubernamental centrada en la televisión, quienes generaron los cambios fueron los propios docentes y estudiantes. Durante el periodo vacacional, las/os docentes se prepararon, tomaron cursos de capacitación y regresaron a clases con mejores habilidades digitales y algunos de ellos con nuevo equipo telefónico o de cómputo. Tomaron como base la experiencia del ciclo anterior y ajustaron la organización. Entre los cambios más notables que reportaron las/os docentes de ambas entidades federativas se pueden mencionar los siguientes: 1) utilizaron una plataforma única por plantel; 2) aprovecharon las distintas aplicaciones para alojar el material de apoyo y las tareas, con el fin de que las/os estudiantes pudieran utilizarlos a cualquier hora o cuando tuvieran internet; 3) dosificaron las videoconferencias en frecuencia y duración, y recurrieron a estas solo para los aspectos que se consideraban necesarios; 4) seleccionaron con mayor cuidado los videos de apoyo para que fueran más claros y cortos; 5) utilizaron Whatsapp solo para información operativa con las/os estudiantes y la familia; 6) asignaron a cada área del conocimiento un día y establecieron claramente la fecha de entrega de trabajos; 7) equilibraron las tareas que cada docente asignaba para no exceder la carga de trabajo de las/os estudiantes; 8) establecieron horarios de atención a estudiantes; 9) definieron criterios de evaluación más claros y flexibles; 9) crearon estrategias diferenciadas por grado y para las/os

jóvenes con mayores dificultades –en algunos casos incluían asesorías presenciales–, y 10) generaron apoyos externos de asesoría en sistemas informáticos, conferencias y cursos de formación técnica para las/os estudiantes.

Las/os estudiantes, por su parte, también emprendieron cambios: las familias hicieron esfuerzos para contratar internet que no implicaran el pago de recargas de celular; trabajaron y utilizaron su beca para comprar celulares; se organizaron en grupos de cuatro a cinco estudiantes para reunirse en una casa con internet, o se turnaban para ocupar el saldo de uno/a y no de cinco jóvenes. Las medidas tomadas por las/os docentes también fueron de utilidad para las/os jóvenes a fin de organizar su tiempo y minimizar los costos.

8. Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha mostrado que la política educativa desplegada durante la pandemia con el programa *Aprende en casa* fue más mediática que de impacto en la educación a distancia de emergencia en las escuelas. Los efectos más visibles se observaron en el plano normativo más que en la creación de las condiciones, los insumos, la infraestructura y el acompañamiento didáctico-pedagógico a docentes y estudiantes. A pesar de las limitaciones de este programa y de los constantes cambios y de la incertidumbre, fue útil para las/os responsables de los planteles, docentes, estudiantes y familias contar con un referente normativo en torno a la validez de los estudios, los calendarios de los ciclos escolares y los parámetros a seguir para el regreso a las clases presenciales. Sin embargo, las/os docentes refieren un mayor interés de la SEP por cumplir con los contenidos y con acreditar el ciclo escolar que por los aprendizajes de las/os estudiantes.

La estrategia del programa *Aprende en casa* partió de una idea homogénea de la escuela y no de las condiciones concretas del medio rural; se centró en la programación televisiva porque partió de la premisa de la extensa cobertura nacional sin tomar en cuenta el acceso a la señal de televisión. Tampoco se tomó en cuenta que, para establecer la comunicación entre docentes y estudiantes se requería de dispositivos, servicios de luz e internet adecuados. En este sentido, el Gobierno federal perdió la oportunidad de cambiar o ajustar el programa a partir de las evidencias y de las experiencias de lo que había sucedido en los TBC. Se esperaba un nuevo programa que tomara en cuenta las particularidades del nivel medio superior y de las zonas rurales, que apoyara con recursos a docentes y estudiantes y que se trabajara en la ampliación de la conexión a internet.

El programa *Aprende en casa* tenía problemas básicos de diseño y de operación que dificultaban aún más su uso. Tales fueron los casos de la falta de difusión de la programación previa, de la diferenciación por grados, horarios inadecuados y escasa correspondencia con los contenidos de los planes y programas de estudio. Lo mismo sucedió con los libros de texto, que se convirtieron en un simple complemento al no estar actualizados. El programa *Jóvenes en casa*, que se dirigía justamente a la población de los bachilleratos, tampoco pudo utilizarse por las inadecuadas condiciones de acceso a la plataforma de la SEMS. De esta manera, las/os responsables de plantel y las/os docentes se quedaron solos y sin herramientas para trabajar.

A nivel meso, la política estatal, que pudo haber llenado los vacíos del programa y orientarse a cubrir las necesidades particulares de los bachilleratos rurales, solo se cumplió parcialmente. En el Estado de México se siguió una política clara que marcó directrices de operación y seguimiento de la educación a distancia de emergencia; aunque con frecuencia inadecuadas para los TBC. Tanto las/os responsables de plantel como las/os docentes tuvieron parámetros para operar, pero también efectos contraproducentes, como el control, la presión y la burocratización de las tareas. En el caso de Morelos, toda la responsabilidad recayó sobre directivos/as y docentes.

Ante el vacío en el que quedaron los TBC, el peso de la educación a distancia de emergencia lo asumieron, en gran parte, las/os responsables y docentes con sus propios recursos, creatividad y compromiso. Fueron ellos quienes propiciaron e hicieron posibles los cambios y los ajustes en las distintas etapas. La responsabilidad también recayó en las familias más vulnerables, que asumieron el costo de la conexión a internet y de los dispositivos de sus hijos. Un lugar merecen igualmente las/os estudiantes al adaptarse a una modalidad de enseñanza que no les gustaba y para la que no contaban con los recursos adecuados.

Referencias

- Comisión Económica para América Latina-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de COVID-19. Informe COVID-19*. Cepal-Unesco. Recuperado de <https://bit.ly/3wzi9IB>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua (2020a). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Gobierno de México-Mejoredu. Recuperado de <https://bit.ly/3fKu7si>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020b). *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores*. Mejoredu. Recuperado de <https://bit.ly/3i7r3t9>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia por Covid-19. Educación Media Superior*. Mejoredu. Recuperado de <https://bit.ly/2REaf23>
- Estrada, M. y Alejo, S. J. (2019). *De la cobertura a la búsqueda de equidad*. Universidad de Guanajuato-Colofón.
- Fernández, M. A y De la Rosa, R. (28 de agosto de 2020). Ante la precaria inclusión digital, ¿aprender en casa? *Nexos. Distancia por tiempos*. Recuperado de <https://bit.ly/3yDp8lG>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores-Crespo, P. (2011). Análisis de política educativa: un nuevo impulso. Presentación temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16 (8), 687-698. Recuperado de <https://bit.ly/3wziKtP>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gobierno Federal (2021). Coordinación Nacional de Becas para el bienestar Benito Juárez. Recuperado de <https://bit.ly/3fNTmtK>
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, educación media superior a distancia y telebachillerato comunitario*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3yI0bWb>
- Huberman, M. y Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de los datos. En C. Denman y J. Haro (comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). Colegio de Sonora.

- Infobae (3 de agosto de 2021). *Somos pioneros en este sistema: López Obrador sobre el convenio con Emilio Azcárraga y Salinas Pliego para el regreso a clases*. Infobae. Recuperado de <https://bit.ly/3vnp1J9>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUITH)*. INEGI. Recuperado de <https://bit.ly/3fjlc1Y>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/2QRAbXo>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *La política educativa en México desde una perspectiva regional*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3hVNa5w>.
- Oliver, L. (26 de agosto de 2020). Aprende en Casa II: cuando la construcción de capacidades locales no importa. *Nexos. Distancia por tiempos*. Recuperado de <https://bit.ly/34kle2e>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. ONU. Recuperado de <https://bit.ly/3oRJW4j>
- Pedro, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*. 36/2020. https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Secretaría de Educación Pública. (30 de marzo 2020a). *Boletín 75*. Gobierno de México. Recuperado de <https://bit.ly/3oRJW4j>
- Secretaría de Educación Pública. (18 de abril de 2020b). *Boletín 98*. Gobierno de México. Recuperado de <https://bit.ly/3hTEZql>
- Secretaría de Educación Pública. (25 de agosto de 2020c). *Boletín 236*. Gobierno de México. Recuperado de <https://bit.ly/3bVjQIC>
- Secretaría de Educación Pública. (29 de agosto 2020d). *Boletín 240*. Gobierno de México. Recuperado de <https://bit.ly/3hSpMG7>
- Secretaría de Educación Pública. (9 de septiembre de 2020e). *Boletín 247*. Gobierno de México. Recuperado de <https://bit.ly/3yDJ5Jc>
- Secretaría de Educación Pública. (23 de septiembre de 2020f). *Boletín 256*. Gobierno de México. Recuperado de <https://bit.ly/3fkyFGA>
- Secretaría de Educación Pública. (25 de septiembre de 2020g). *Boletín 258*. Gobierno de México. Recuperado de <https://bit.ly/3vqjJwh>
- Secretaría de Educación Pública. (23 de octubre de 2020h). *Boletín 275*. Gobierno de México. Recuperado de <https://bit.ly/3vo5iJc>
- Secretaría de Educación Pública. (27 de diciembre de 2020i). *Boletín 332*. Gobierno de México. Recuperado de <https://bit.ly/34kfgiM>
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior y Dirección General de Bachillerato. (2020). *Telebachillerato Comunitario*. México: SEP-SEMS-DGB. <https://bit.ly/3uoZzRU>
- Senado de la República (14 de octubre de 2020). *Boletín 264. El sistema educativo a la altura del desafío de la pandemia, informa Esteban Moctezuma en el senado*. Gobierno de México. Recuperado de <https://bit.ly/34jA0au>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En: I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-106). Gedisa.
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados* (Cuaderno de Investigación 47). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3hUtcYT>
- World Economic Forum (2016). *Informe 2015-2016*. World Economic Forum. Recuperado de <https://bit.ly/3fmx9Uv>

Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara

Jaime César Mendoza Caro  ; Jordi Abellán Fernández 

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), México

Resumen. El propósito de este artículo es documentar las experiencias que enfrentan un grupo de docentes de educación básica en la Sierra Tarahumara del Estado de Chihuahua, México, ante la contingencia sanitaria provocada por la COVID-19. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario electrónico de respuesta múltiple y una entrevista semiestructurada para determinar si las estrategias remediales promovidas por la Secretaría de Educación Pública responden a las características de una región caracterizada por la marginalidad, la precariedad tecnológica y los problemas de comunicación. En el estudio se emplea una metodología mixta con base en la técnica narrativa, que se complementa con una descripción de frecuencias absolutas y porcentajes conectados con las dificultades que comparten los maestros. Los resultados de la investigación revelan una intensificación en las actividades diarias, un notable compromiso con la profesión y ponen al descubierto los desafíos que confronta el profesorado para contener las pérdidas de aprendizaje. Asimismo, los hallazgos más críticos se pueden utilizar como insumo para el diseño de medidas de política pública educativa encaminadas a la atención inclusiva de los estudiantes en riesgo de fracaso escolar.

Palabras clave: derecho a la educación; política educativa; educación a distancia; desigualdad educativa; COVID-19.

Modalidades de atendimento e desigualdade educacional em tempos de pandemia: a experiência da Serra Tarahumara

Resumo. O objetivo deste artigo é documentar as experiências enfrentadas por um grupo de professores de educação básica na Serra Tarahumara, no Estado de Chihuahua, México, diante da contingência sanitária causada pela COVID-19. A coleta de dados foi realizada através de um questionário eletrônico de múltipla escolha e uma entrevista semiestructurada para determinar se as estratégias de remediação promovidas pela Secretaria de Educação Pública respondem às características de uma região marcada pela marginalidade, precariedade tecnológica e problemas de comunicação. O estudo utiliza uma metodologia mista baseada na técnica narrativa, que se complementa com uma descrição de frequências absolutas e porcentagens ligadas às dificuldades compartilhadas pelos professores. Os resultados da pesquisa demonstram uma intensificação das atividades diárias, um compromisso notável com a profissão e revelam os desafios que os professores enfrentam para conter a perda de aprendizagem. Além disso, os resultados mais críticos podem ser utilizados como insumo para a elaboração de medidas de políticas públicas educacionais encaminadas ao cuidado inclusivo de estudantes em risco de fracasso escolar.

Palavras-chave: direito à educação; política educacional; educação à distância; desigualdade educacional; COVID-19.

Modalities of care and educational inequality in pandemic times: the Sierra Tarahumara experience

Abstract. The purpose of this paper is to document the experiences faced by a group of basic education teachers in the Sierra Tarahumara in the State of Chihuahua, Mexico facing the health contingency caused by COVID-19. Data collection was carried out through a multiple response electronic questionnaire and a semi-structured interview to determine if the remedial strategies promoted by the Ministry of Public Education respond to the characteristics of a region distinguished by marginality, technological precariousness and communication problems. This study uses a mixed methodology based on the narrative technique, which is complemented with a description of absolute frequencies and percentages connected with the difficulties shared by the teachers. The research results reveal intensification in daily activities, a remarkable commitment to the profession and also reveals the challenges that teachers face in containing learning losses. Furthermore, the most critical findings can be used as input for the design of educational public policy measures aimed at inclusive care of students at risk of school failure.

Keywords: right to education; educational policy; distance education; educational inequality; COVID-19.

1. Introducción

La pandemia de la COVID-19 ha modificado el trabajo docente, la organización de las escuelas y los sistemas educativos, aunque las principales consecuencias se observan en la desigualdad de oportunidades para el aprendizaje. En un informe elaborado por el Banco Mundial (2018) se dejaba constancia de la crisis de aprendizaje que ya entonces afrontaba el mundo: “cientos de millones de personas llegan a la primera etapa de la adultez sin contar siquiera con las competencias más básicas para desenvolverse en la vida” (p. 3). El concepto “pobreza de aprendizajes”, creado por este organismo, se refiere a los alumnos que no han logrado adquirir un nivel mínimo en lectura e incluye al 53 % de los niños de países de ingreso bajo y mediano: 9% privados de escolarización y 44% sin opciones de aprender (Banco Mundial, 2019), una cifra que se estima va a ascender al 63% después de la pandemia (Banco Mundial, 2020). En este escenario, la suspensión de clases corre el riesgo de que se traduzca en tiempo sin aprendizaje y aumento en la deserción, una brecha en términos de inclusión, equidad y calidad que afecta primordialmente a los niños, niñas y jóvenes que pertenecen a grupos vulnerables. En este tenor, el artículo pone a discusión si la educación a distancia asegura el mismo aprendizaje para todos los alumnos y por eso, los resultados que se presentan y la evidencia similar deben integrarse a la agenda de investigación sobre la privación sociocultural en las siguientes décadas.

Los diagnósticos objetivos pueden parecer desalentadores, pero dejan de serlo cuando las autoridades asumen la divisa de que es posible el derecho a la educación para los estudiantes más desfavorecidos. El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 indica que es necesario “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2017, p. 8). Al respecto, se resalta el compromiso de cuidar “el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (p. 7). Por esta causa, ninguna meta educativa se puede considerar alcanzada si no abarca a todos los estudiantes.

Más allá de la omisión a la que se ven sometidos algunos sectores de la población cuando se manejan estadísticas nacionales o regionales, el efecto de la pandemia en los niveles de aprendizaje queda patente si tomamos en cuenta el origen social y étnico, en la que destacan los alumnos de poblaciones rurales e indígenas. Aunque la exclusión también se produce cuando la evaluación está diseñada con el fin de encubrir la realidad educativa, tanto en circunstancias normales como en las actuales. En concreto, las diferencias se difuminan con la complicidad de todos los actores sociales y el fracaso, el rezago o la discontinuidad en el aprendizaje se disimulan bajo el efecto adormecedor de los discursos optimistas, las calificaciones aprobatorias y la promoción.

2. Marco educativo de la pandemia

En marzo de 2020 cerraron los centros escolares de más de 190 países del mundo con el propósito de evitar la transmisión del virus y aminorar su impacto, con lo que cerca de 1200 millones de estudiantes dejaron de tener clases presenciales, más de 160 millones en América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO, 2020). En

enero de 2021 todavía aprendían desde sus casas 681 millones de alumnos (Banco Mundial, 2021). En esta coyuntura, las familias se vieron obligadas a elegir entre el aprendizaje remoto o la desescolarización. En México y en la mayoría de los países de Latinoamérica, las autoridades decidieron recurrir a modalidades improvisadas para dar continuidad al servicio escolar. Las medidas que se adoptaron fueron diversas, unas de carácter prescriptivo y otras producto de la capacidad de adaptación de los docentes, aunque todas se deberían valorar desde su idoneidad para construir aprendizajes y no solo para mantener el vínculo entre la escuela, los estudiantes y sus familias.

En América Latina y el Caribe se implementaron programas de emergencia para gestionar el aprendizaje a distancia y el servicio educativo a través de recursos en línea. En 29 países de la región las estrategias que la IIPE-UNESCO (2020) contabilizó fueron el uso de *instrumentos de aprendizaje* (29), *aprendizaje en línea* (26), *aprendizaje sin conexión a Internet* (24), *transmisión de programas educativos (por televisión o radio)* (23) y *plataforma en línea de aprendizaje a distancia* (18). Más que una respuesta basada en una planeación previa se trató de procesos de ensayo y error que sufrieron ajustes sobre la marcha, tanto en el calendario escolar, como en la adaptación del currículum y la enseñanza por medios digitales:

Los países que contaban con plataformas virtuales de contenidos educativos pusieron el foco en su adecuación y actualización. Los demás países pusieron en línea nuevas plataformas virtuales, en algunos casos en cooperación con empresas como Microsoft, Cisco y Google, y con organismos multilaterales. En la mayoría de los casos, las plataformas de contenido se complementaron con soluciones de aulas virtuales (CEPAL-ONU, 2020, p. 9).

Las dos prioridades en política pública de los países de la región buscaban asegurar el contacto con “aquellas poblaciones que tienen mayores dificultades de conexión y se encuentran en condiciones sociales y económicas más desfavorables para mantener procesos educativos en el hogar” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 4) y, en “proyectar procesos de recuperación y continuidad educativa para el momento de reapertura de las escuelas, que consideren las diferencias y las desigualdades que se profundizarán en este período” (p. 4).

En México, el gobierno federal creó una propuesta denominada “Aprende en Casa” para difundir temas educativos por varios canales de televisión, una estrategia que contiene cápsulas por nivel y grado de educación básica, y que en esencia incluye actividades extraídas de los libros de texto (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020). También se recurrió a emisoras de radio para transmitir el programa “Aprendiendo desde mi comunidad” con contenidos en quince lenguas originarias (Baptista, Almazán, Loeza, López y Cárdenas, 2020), se diseñaron cuadernos de trabajo para los alumnos en situación de vulnerabilidad, se emplearon los libros de texto gratuitos y colecciones de fichas editadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). A su vez, la asesoría pedagógica de los maestros por medio de las redes sociales (Facebook, WhatsApp, etc.) o de plataformas como Zoom, Meet o Classroom han sido los procedimientos más recurrentes desde que inició la pandemia.

Estos arreglos didácticos intentan solventar problemas como el abandono escolar, los bajos niveles de aprovechamiento, la escasa disponibilidad de tecnología y conectividad o la disparidad que hay entre diferentes regiones del país. No obstante,

en México y otros estados de Latinoamérica la permanencia del servicio educativo se relaciona más con la necesidad de justificar el salario de miles de maestros que con el aprendizaje de los alumnos. Por añadidura, la educación a distancia ha demeritado la función docente y de ser una actividad formativa se ha convertido en un remedio para no detener la maquinaria escolar, económica y social.

3. Método y materiales

La Sierra Tarahumara, situada en la franja suroeste del Estado de Chihuahua, se caracteriza por la combinación de zonas montañosas y barrancas, tiene una extensión de 59 874 km², agrupa a 24 municipios y su densidad es de 5.4 habitantes por km². Los 302 066 mestizos e indígenas rarámuri, guarijó, o’ob y o’dam que viven en la región corresponden al 8.1% de la población estatal. Chihuahua ocupa el décimo lugar a nivel nacional en el índice de marginación, aunque 15 municipios de la Sierra están en condición de muy alta o alta marginación, integran a 218 933 personas y representan el 72.5% de la población (INEGI, 2021).

Tabla 1. Datos demográficos de la Sierra Tarahumara, Chihuahua

Municipios	Población	Densidad	Población activa (%)	Hablantes indígenas (%)	Grado de marginación
Batopilas	11270	5.3	37.5	59.0	Muy alto
Carichí	8113	3.1	39.2	49.5	Muy alto
Urique	17043	5.2	37.4	48.6	Muy alto
Balleza	16440	3.1	39.4	49.6	Muy alto
Guachochi	50180	7.2	69.6	56.1	Muy alto
Guadalupe	50514	5.3	62.8	33.9	Muy alto
Morelos	7266	3.3	45.6	32.6	Muy alto
Maguarichi	1302	1.3	36.5	16.8	Muy alto
Uruachi	6512	2.4	25.6	21.0	Muy alto
Guazapares	8196	4.5	53.9	26.0	Alto
Bocoyna	23351	8.6	61.3	14.6	Alto
Chínipas	6222	3.1	50.0	13.6	Alto
Temósachi	5320	1.2	48.6	6.6	Alto
Moris	4447	2.5	48.6	3.8	Alto
Nonoava	2757	1.4	46.0	13.9	Alto

Fuente: elaboración propia a partir de INEGI (2021) y COESPO (2017).

En la Tabla 1 resaltan los altos porcentajes de desempleo, la dispersión geográfica y el reducido número de habitantes, así como la correspondencia que hay entre el grado de marginación y los hablantes de una lengua indígena. Estos rasgos se combinan en una región con una dinámica socioeconómica marcada por la producción de enervantes, la violencia, la migración, el turismo y la explotación indiscriminada de los recursos forestales y mineros.

La investigación no remite a un corpus teórico de referencia porque se aborda un tema emergente que en un futuro va a implicar un tratamiento conceptual específico. En síntesis, se trata de un trabajo exploratorio basado en evidencia empírica y de corte

descriptivo-explicativo que pretende avanzar en el conocimiento de las modalidades de atención relacionadas con la educación a distancia y el impacto de la pandemia sobre los niveles de aprendizaje.

El estudio corresponde a un diseño mixto de tipo cuantitativo-cualitativo (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) que se desarrolló durante los ciclos escolares 2020-2021 y el primer trimestre del 2021-2022. En la investigación participaron 37 maestras y docentes de educación preescolar, 68 de primaria y 28 de secundaria repartidos en 11 municipios de la Sierra Tarahumara que reúnen las siguientes características educativas.

Tabla 2. Datos de educación básica. Sierra Tarahumara, Chihuahua

Municipios	Escuelas	Maestros	Alumnos	Asistencia escolar (%)	Alfabetización (%)
Batopilas	132	223	3628	64.3	63.1
Carichí	51	110	1764	60.7	65.3
Urique	143	321	5885	80.7	97.9
Guachochi	380	836	14701	84.4	91.2
Guadalupe	509	830	13425	83.5	89.4
Morelos	99	144	2252	83.1	86.6
Maguarichi	10	22	425	87.9	95.2
Uruachi	106	156	1999	86.8	94.0
Guazapares	75	175	2427	87.7	93.2
Bocoyna	196	541	8395	90.4	97.4
Chínipas	72	164	2369	93.6	96.7

Fuente: elaboración propia a partir de INEGI (2021) e INEGI y SEP (2014).

El cruce entre el número de maestros y escuelas de la Tabla 2 da una razón de 2.03, con tres municipios que se sitúan por debajo de la media. A la par, la proporción de 16 alumnos por docente corrobora los datos estatales sobre escuelas multigrado: 332 preescolares (78.7% del subsistema indígena), 800 primarias (77.3% del subsistema indígena) y 193 telesecundarias unitarias o bidocentes (INEE, 2019). Por último, el bajo porcentaje de asistencia escolar y el grado de analfabetismo anticipan el acompañamiento escolar que pueden ofrecer algunas familias durante la educación a distancia.

La edad promedio de las 110 mujeres y 23 hombres incluidos en el estudio es de 30.8 años, el 52% tienen de 1 a 5 años de servicio, el 30% de 6 a 10 años y el 18%, 11 o más años. En la parte cuantitativa se empleó un muestreo por disponibilidad y se estableció comunicación con los participantes mediante la aplicación de WhatsApp gracias a la colaboración de 10 supervisores estatales y federales que proporcionaron los datos de contacto. En la investigación cualitativa los informantes clave se eligieron por modalidad educativa tomando en cuenta que el 73% trabajan en escuelas multigrado, el 27% en escuelas de organización completa y del total, el 22% en escuelas indígenas.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario electrónico que se envió a 250 maestros y directores frente a grupo, contestado en línea por 133 docentes a través de Google Forms. En las instrucciones se agradeció su cooperación, se clarificó que era confidencial y tenía como objetivo conocer diferentes realidades educativas

ante la pandemia. El instrumento está conformado por siete categorías que agrupan 25 reactivos con 4, 5 o 6 opciones de respuesta: las primeras cinco preguntas reúnen información acerca de la antigüedad en el servicio, la función que cumplen, el sistema, el grado, el tipo de organización, el nivel en que enseñan y el lugar donde se localiza la escuela; las siguientes cuatro indagan sobre los servicios públicos con que cuentan y los recursos para atender a los estudiantes; ocho más tratan de los procesos de planeación, comunicación, acompañamiento y evaluación del aprendizaje; enseguida, se incorporan dos preguntas sobre la implementación de las estrategias que propone la SEP y la capacitación que les gustaría recibir; por último, se solicita que realicen una valoración de su quehacer y se cuestiona si la educación a distancia les ha provocado o no estrés laboral. El análisis cuantitativo se hizo a partir de las secciones en que se ordena el cuestionario y recurre a frecuencias absolutas y porcentajes.

La metodología cualitativa se desarrolla con base en una entrevista semiestructurada que se efectuó por vía telefónica a 12 maestros para profundizar en sus experiencias y se reconoce en el texto con un código que indica el número de entrevista (E1), el nivel educativo (PR= preescolar; P= primaria; S= secundaria, TS= telesecundaria), el tipo de organización (C= completa; M= multigrado; TS= telesecundaria) y de alumnado (I= indígena; G= general). Los informantes proporcionaron datos socioeconómicos y laborales, explicaron su percepción en torno a las medidas propuestas por la SEP para atender las consecuencias de la pandemia, ofrecieron alternativas para mejorar el logro educativo, precisaron qué retroalimentación entregan a los alumnos y las carencias que detectaron en los padres de familia para ayudar a sus hijos, detallaron las acciones que realizan durante el proceso de preparación y evaluación de la enseñanza, y los aspectos que más les preocupan de la educación a distancia.

El proceso de descripción y análisis se divide en cinco segmentos: servicios básicos y recursos educativos, atención a los estudiantes, funciones docentes, formación continua, desempeño y deterioro profesional. En cada apartado se incorporan las principales características que arrojan los instrumentos, luego se comparan las tendencias que prevalecen en docentes y estudiantes, se añaden testimonios que ahondan en cada hecho o suceso y los resultados se contrastan con estudios nacionales e internacionales sobre la atención a la emergencia sanitaria y educativa. El diseño mixto corresponde a la estrategia concurrente de triangulación que formula Creswell (2003) porque se busca fortalecer los supuestos del conocimiento y explicar las ausencias de convergencia que pudieran resultar, para obtener así una mayor comprensión del objeto de estudio.

4. Situación de desigualdad educativa

Verbigracia. Una docente de preescolar resume en pocas palabras el panorama de la educación en tiempos de pandemia: "El sistema educativo en México está pensado para un espacio físico. No estamos preparados para la educación a distancia: las diferencias sociales no lo permiten" (E5-PRMI). Las mismas autoridades reconocen que en estos momentos la atención educativa hace frente a circunstancias especiales:

que se expresan en desigualdad de condiciones materiales para el estudio en casa, tales como el acceso a dispositivos tecnológicos, la conectividad y la disposición de espacios adecuados en el hogar. Asimismo, influyen en esos

niveles de vinculación factores de otro orden, como el tiempo disponible, las relaciones intrafamiliares, el interés o disposición de los adultos a acompañar a sus hijas, hijos o pupilos en el estudio o el nivel de comprensión que poseen sobre los contenidos escolares (Acuerdo número 26/12/20, pp. 1-2).

Por consiguiente, como afirma la SEP (2021), “sería injusto atribuir a la irresponsabilidad o falta de interés de los alumnos un bajo nivel de involucramiento, o el escaso avance en su aprendizaje, cuando enfrentan barreras de aprendizaje” (p. 2). Dicho de manera clara, importa mantener en funcionamiento al aparato administrativo y no tanto que se frene o retrase el proceso de aprendizaje.

4.1 Servicios básicos y recursos educativos

La existencia de la escuela en tiempos de pandemia solo se justifica desde las posibilidades del alumnado para participar en las actividades que se desarrollan a distancia. La SEP plantea tres niveles de comunicación y participación en los estudiantes de educación básica: sostenida, cuando se ha dado seguimiento a la programación de “Aprende en casa” y la comunicación ha sido constante entre el maestro y los alumnos, han intervenido en las sesiones programadas y resuelto las actividades didácticas; intermitente, cuando el seguimiento de “Aprende en casa” ha sido ocasional, la comunicación se ha producido de forma esporádica y se han entregado parcialmente los trabajos; e inexistente, cuando no ha habido posibilidad de dar seguimiento al proceso educativo de los alumnos (Acuerdo número 26/12/20). Aparte de la cantidad de estudiantes que queden repartidos en cada categoría, no debemos obviar que ser espectador pasivo de un programa de televisión, entregar tareas y estar en comunicación no son suficientes para construir aprendizajes.

El hecho de que la educación haya migrado al ámbito digital más que contener el impacto de la pandemia ha dejado al descubierto la disparidad de acceso a los dispositivos electrónicos y a Internet. Un estudio dirigido por la CEPAL-ONU (2020) aseguraba que “el 46% de los niños de entre 5 y 12 años de la región viven en hogares que no están conectados a Internet” (p. 9), aunque en México la conectividad disminuye al 11% y 28% para los dos quintiles más bajos de la distribución del ingreso. Por otro lado, los estudiantes de 15 años que contaban en 2018 con dispositivos digitales apenas alcanzaban el 12% en el cuartil socioeconómico más bajo. A este fenómeno se agrega que en junio de 2020 “el 44% de los países de la región no alcanzaba la velocidad de descarga que permite desarrollar varias actividades en línea simultáneamente” (p. 4), aunado a la limitación en el acceso a Internet y el uso de aplicaciones debido al alto costo del servicio de banda ancha móvil y fija; por ejemplo, para la población del primer quintil de ingresos llegaba al 14% y el 12%, respectivamente.

Con relación a este aspecto, del total de servicios con que cuentan los docentes encuestados para enseñar destacan la luz eléctrica (93.2%) y la señal de celular (86.5%), apenas tres de cada cinco disponen de Internet (59.4%), la mayoría tienen televisión (74.4%) y una tercera parte, radio (31.6%). En contraste, los alumnos muestran una ostensible falta de servicios en comparación con sus maestros: el 75.2% tienen luz eléctrica, el 10.5% está provisto de Internet, el 51.1% de señal de televisión y el 53.4% de celular, mientras que los datos acerca de la radio son similares (34.6%).

Tabla 3. Porcentaje de disponibilidad de servicios y equipamiento tecnológico. Sierra Tarahumara, Chihuahua

Municipios	Computadora	Teléfono fijo	Teléfono celular	Internet	TV de paga
Batopilas	3.1	3.1	26.8	0.8	15.4
Carichí	10.4	11.4	56.4	17.0	35.7
Urique	7.3	3.5	50.7	3.9	30.5
Guachochi	14.6	6.9	59.5	9.5	23.5
Guadalupe	7.8	4.4	56.5	8.9	39.5
Morelos	4.9	1.6	40.2	4.2	36.2
Maguarichi	6.2	0.2	57.1	1.1	41.1
Uruachi	4.9	2.7	42.4	0.5	27.1
Guazapares	13.1	6.9	70.7	9.0	49.5
Bocoyna	15.3	6.9	71.5	12.2	43.8
Chínipas	12.2	11.1	53.4	9.5	61.1
Promedio	9.4	5.3	53.4	6.9	36.7
Estado	42.7	40.2	91.8	56.8	42.1

Fuente: elaboración propia a partir de INEGI (2021).

En la Tabla 3 se aprecia que la diferencia entre el promedio de computadoras en la Sierra Tarahumara y el porcentaje del Estado de Chihuahua es de 33.3 puntos, para el teléfono fijo de 34.8, aumenta con el celular a 38.4, se incrementa hasta 49.9 en la conexión a Internet y se aproxima a 5.4 puntos con la televisión de paga.

La discordancia entre las cifras estatales y los 11 municipios de la Sierra donde trabajan los maestros que participaron en la investigación, así como la que se produce con estudiantes y maestros repercute de forma directa en las interacciones que se establecen durante la contingencia sanitaria: los docentes cubren el 71.4% de los servicios básicos y sus alumnos alcanzan el 56.2%. La desviación de 15.2 puntos provoca un desequilibrio en las posibilidades de comunicación, que se multiplica con la dispersión geográfica y las distancias que hay entre los lugares de residencia de estudiantes y maestros. Como consecuencia, los recursos que utilizan los docentes se concentran en los cuadernillos de trabajo (92.5%), los contactos por WhatsApp (55.6%), los libros de texto (51.9%) y en menor medida, los complementos didácticos (40.6%). En un segundo nivel se ubican las clases por televisión (30.8%) y de modo testimonial, la plataforma Classroom (6%), las llamadas telefónicas (0.8%) y los mensajes de texto (0.8%). La carencia de soportes tecnológicos coincide con el empleo abrumador de los materiales impresos, sea en forma de cuadernillos o libros de texto, una constatación de que los medios electrónicos son “insuficientes para los retos que supone adecuar la oferta y los formatos pedagógicos a estudiantes en entornos desfavorecidos” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 10).

De esta suerte, el recurso “Aprende en casa” que promueve la SEP a través de diferentes televisoras resulta funcional para un limitado número de docentes (3.9%). La mayoría valoran que ha sido nada (11.5%) o poco funcional (59.2%) porque los contenidos están descontextualizados, solo algunos alumnos ven los programas e incluso recalcan que no hay luz eléctrica o los canales no llegan a las comunidades donde viven los estudiantes. Estos porcentajes son esclarecedores sobre la efectividad de las propuestas que las autoridades educativas pretenden hacer válidas en un contexto como el de la Sierra Tarahumara. Por el contrario, en alusión a una encuesta aplicada a 291 279 docentes, directores, supervisores, asesores técnicos pedagógicos y otras figuras educativas, la SEP recalca que más del 86% otorgaron una calificación de 8 a 10 a los programas de “Aprende en Casa II” y que el 47.2% de los maestros lo usan para dar continuidad al aprendizaje de sus alumnos (SEP, 2021, 10 de enero). Evidentemente, muchos docentes no pueden estar más que en desacuerdo:

No se trabaja con clases de televisión, no funcionan y luego es televisión de paga. No está parejo el piso para todos. Cómo van a poner los padres de familia SKY si tienen otras prioridades económicas. Las clases de preescolar se emiten a las siete de la mañana y son aburridas (E7-PRMG).

No es operativo, es cero factible. En la comunidad no hay Internet, no hay televisión, no hay luz. No se puede trabajar de esa forma (E3-PMI).

No es de extrañar que en una región con apenas infraestructura tecnológica los modelos de aprendizaje a distancia sin conexión representen la mejor y única opción (Banco Mundial, 2020) e incluyan el diseño y distribución de materiales impresos, el llenado de los libros de texto, además de la diversificación de los medios, formatos y plataformas (CEPAL-UNESCO, 2020).

Aquí como estrategia solo utilizamos los cuadernillos. Los cuadernillos los hacemos nosotras, las tres maestras de segundo. La mayoría son actividades del libro de texto. Los papás se cooperan para tinta de impresión y para los niños con necesidades educativas los adaptamos (E2-PCG).

Los cuadernillos nosotros los pagamos de nuestra bolsa. Cada tres semanas vamos a la comunidad a entregar cuadernillos y a revisar los que dejamos (E4-PMG).

En los cuadernillos de trabajo hay una tendencia muy marcada hacia las dificultades que representa enseñar y aprender desde casa. La tercera parte de los docentes confirman que los estudiantes realizan las actividades, pero mal resueltas (36.9%) y uno de cada cuatro reconocen que muy pocos contestan todos los ejercicios (29.5%). El resto aseguran que los alumnos regresan las actividades de forma correcta y que este material es eficaz para aprender (33.6%). En este apartado se debe precisar que, dadas las características que tiene la educación a distancia en una zona tan dispersa geográficamente, en algunos casos las tareas no son revisadas y a veces, ni siquiera vistas por sus maestros.

El mayor problema con los cuadernillos en este contexto es que la gente tiene que salir a trabajar, los recogen en la tienda y a muchos niños no les llegan. Como no hay clases presenciales se van a trabajar porque no tienen necesidad de asistir a la escuela; por eso tenemos niños con calificación pendiente (E8-PMI).

Por tanto, la relación entre las posibilidades tecnológicas y los déficits en la comunicación obliga a que las propuestas de aprendizaje sean multimodales y adecuadas al contexto (Banco Mundial, 2020). Apenas el 12.7% de los maestros encuestados afirman no tener dificultades para comunicarse con los alumnos y, por contra, nueve de cada diez manifiestan que en las comunidades donde viven los estudiantes no hay conectividad a Internet (35.1%) ni señal de celular (23.7%), a lo que se suma que no hay luz eléctrica y tampoco televisión (9.2%). El resto de las dificultades (18.3%) se reparten en una gama de situaciones que se asocian entre sí: no se pueden utilizar plataformas virtuales, no todos tienen celular propio, solo usan datos para navegar en Internet, no disponen de saldo, en el hogar hay más de dos hijos y un solo teléfono inteligente, etc. Esta clase de eventualidades explican por qué en ocasiones los docentes recurren a los medios que están a su alcance:

Solicito que el gobernador indígena cite a los alumnos. Solo así se pueden juntar a los niños porque viven muy lejos. No hay teléfono ni correo electrónico. Es necesario estar en la escuela de manera presencial uno o dos días por quincena para platicar con los padres y estudiantes. Así le hicimos el año pasado, ahora estamos de manera presencial (E6-TSMI).

No sorprende que casi la mitad de los maestros consideren que las estrategias de la para atender la pandemia no son apropiadas porque no se adaptan al contexto de los alumnos (48.1%) o que una proporción similar las valore como más o menos apropiadas (44.3%). En ambos extremos se sitúan un grupo reducido de docentes que las juzgan como apropiadas y útiles (3.8%), mientras que la misma cantidad recurre a otras alternativas y no atienden las sugerencias de las autoridades (3.8%). Así pues, en las zonas rurales de la Sierra Tarahumara quedan inhabilitadas las soluciones digitales.

4.2 Atención a los estudiantes

La implementación del aprendizaje a distancia supone una mayor carga para los padres de familia que ayudan a sus hijos en las actividades que encargan los maestros o se transmiten por televisión. Las personas que apoyan a los alumnos para hacer las tareas son diversas: la mayoría afirman recibir el acompañamiento de las mamás (91.6%) y una proporción menor recae en los papás (49.6%) o hermanos (48.1%). En tercer lugar, se sitúan los abuelos (19.8%) y uno de cada diez alumnos no tienen ayuda (10.7%). Los compañeros, los tíos, tutores o vecinos apenas son mencionados (0.8% por categoría).

La capacitación de los padres es un elemento crítico, ya que la educación desde los hogares es una novedad en este tipo de contexto y significa no solo un alto desgaste emocional sino una inversión de tiempo que repercute en sus actividades laborales (Banco Mundial, 2020). Así lo relata una docente de educación preescolar: "A los padres de familia se les dio un paquete muy grande. Existe mucho cansancio. El tiempo es limitado, tienen otros hijos y trabajan, no es tan fácil" (E5-PRMI).

La brecha en la equidad educativa se observa en la disposición de hardware, software y conectividad, además de las dificultades que tienen las familias con respecto a las habilidades digitales, principalmente cuando se atiende a estudiantes de preescolar y del primer ciclo de educación primaria. Esta problemática coincide con la aclaración que hace la CEPAL-UNESCO (2020):

No se trata solo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes, docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este proceso de aprendizaje que hoy se realiza en el hogar (p. 7).

Las habilidades que los docentes de la muestra identifican en los padres de familia para usar la tecnología son muy limitadas. Más de la mitad saben cómo enviar mensajes por WhatsApp (61.1%), pero el porcentaje se reduce cuando se trata de tomar y enviar fotografías (44.2%), unos cuantos pueden gestionar llamadas para trabajar en equipo (10.7%), disminuyen los que saben manejar archivos .pdf, .ppt o videos (6.9%) y un buen número no utilizan WhatsApp por diferentes motivos (38.2%).

A falta de un acompañamiento oportuno y efectivo de los padres de familia, la alternativa es el apoyo pedagógico de los maestros. Casi todos los docentes retroalimentan las tareas de forma personalizada, con sugerencias para corregir los trabajos (84.7%), otros mandan mensajes a los grupos de WhatsApp y señalan los aspectos incorrectos (4.6%), y la tercera parte escriben notas para felicitar y animar (33.6%). Casi ningún maestro afirma que no retroalimenta (3.1%).

Organizamos reuniones con los niños y padres de familia para hacer recomendaciones. De 18 padres, solo tres saben leer y escribir. Sí, hay voluntad, pero no los pueden apoyar. Los niños tampoco tienen dónde investigar las tareas, tienen muy pocos recursos y además deben trabajar (E3-PMI).

En los cuadernillos se hacen observaciones, a sabiendas de que a lo mejor no van a llegar al alumno. Igualmente, muchos padres no saben leer (E4-PMG).

Por estas y otras causas, el compromiso profesional lleva a que los docentes pongan en riesgo su salud y la de los alumnos e infrinjan las reglas de distanciamiento:

A partir de enero las actividades son de manera presencial, un día para los niños que vienen de fuera y otro día para los niños de la comunidad. La estrategia consiste en tomar las medidas necesarias porque a distancia no se puede y de la otra manera no se obtiene aprendizaje. Los cuadernillos de la Secretaría de Educación del Estado de Chihuahua no funcionan porque están muy elevados. Los adaptamos, pero la mayoría de los padres son analfabetas (E12-TSI).

4.3 Funciones docentes

Una de las consecuencias de la pandemia ha sido la saturación e intensificación de la práctica docente: el 72.6% ocupan 4, 5 o más horas a la semana para planear las clases a distancia y el resto, 3 (19.8%) o 2 horas (7.6%). Asimismo, destinan entre 1 y 5 horas semana (21.8%) para atender a sus alumnos, aunque casi la mitad emplean entre 6 y 10 horas (43.6%). De 11 a 15 horas (12%) y de 16 a 20 horas (12.8%) congrega a uno de cada cuatro docentes (24.8%), mientras que un número menor dedica más de 20 horas (9.8%). Esta distribución se puede comparar con las 22.5 horas clase semana en la modalidad presencial que se plantean para la educación primaria, las 35 de secundaria y las 15 de preescolar (Acuerdo número 01/01/20).

El tiempo que los maestros utilizan para evaluar está más disgregado que el de la planeación. Más de la mitad ocupan 4, 5 o más horas (57.2%), un porcentaje menor 3 horas (22.9%) y apenas uno de cada cinco le asignan 1 o 2 horas semana (19.9%). Llama la atención que, aunque la currícula propone determinados periodos

lectivos en la variante presencial, el 65.4 % de los docentes brindan a la enseñanza menos de 10 horas en la modalidad a distancia porque priorizan la aplicación de tareas. Asimismo, el 57% destina de 4 a 5 horas a evaluar, pero la mayor proporción del tiempo revisan trabajos e informan acerca de los errores que cometieron los alumnos.

La tercera parte de los encuestados (31%) reúne a un grupo de docentes que no se han visto sobrepasados por la carga de trabajo que representa la educación a distancia. En un segundo nivel se sitúan uno de cada cinco maestros, todos aquellos que invierten la misma cantidad de horas a las tres actividades que caracterizan su desempeño (22.5%). Por último, casi la mitad de los docentes han sufrido una sobrecarga (46.3%), especialmente respecto a la planeación y evaluación de la enseñanza.

Dedico mucho tiempo a planear y diseñar actividades. Me centro más en que las actividades sean entendibles, fáciles para los padres de familia y el estudiante. Dejo un poco de lado el aprendizaje esperado (E1-SCG).

Para empezar, no sabíamos planear a distancia, pensábamos que era lo mismo. Es mucho tiempo de revisión, ha aumentado exageradamente el trabajo en casa y más, porque tenemos que estar también con los hijos que van a la escuela (E10-PMG).

4.4 Formación continua

Los programas de formación docente y para directivos para optimizar la educación a distancia deberían ir encaminados a mejorar el uso de las tecnologías, así como a realizar adaptaciones con la intención de reducir la brecha digital y de aprendizaje en las zonas más desfavorecidas. En el cuestionario, los maestros señalan que el tipo de apoyo que desearían recibir para enseñar con mayor eficacia se refiere a la adquisición de estrategias didácticas (67.2%), involucrar a los padres de familia (53.4%), evaluar (52%) y planear la enseñanza (50.4%), cuatro necesidades que son un reflejo de las carencias que detectan en su quehacer diario, las habilidades digitales que tienen para enseñar a distancia y la escasa capacitación que han recibido de las autoridades educativas.

A este conjunto de contenidos se podrían incorporar la formación para determinar los retrasos en el aprendizaje, ajustar la enseñanza a las características de los alumnos o identificar las áreas prioritarias del currículo (Banco Mundial, 2020), además de las 18 competencias para integrar la tecnología a la educación, entre las que destacan: “elegir adecuadamente las TIC en apoyo a metodologías específicas de enseñanza y aprendizaje; organizar el entorno físico de modo tal que la tecnología sirva para distintas metodologías de aprendizaje de manera inclusiva” (UNESCO, 2019, p. 6). Aunque antes habría que solucionar los problemas de conectividad que se enfrentan en el medio rural: “Mandan evidencias por Internet, pero algunos videos son muy pesados y se batalla para poder verlos” (E2-PCG).

4.5 Desempeño y deterioro profesional

En general, predomina la tendencia negativa sobre si se lograron o no los aprendizajes esperados que marcan los programas de estudio. Aproximadamente, uno de cada tres maestros afirma que se alcanzaron el 50% de los propósitos (36.6%) y uno de cada cuatro sostiene que apenas el 25% (22.9%), mientras que una proporción menor garantiza que se llegó hasta el 75% (37.4%). Los demás no están

seguros (1%) o creen que se obtuvo el 100% de los aprendizajes esperados (2.1%). Estas percepciones se vinculan con las deficiencias que encuentran en la educación a distancia (59.5%).

En una reunión de supervisores de cuatro sectores ubicados en la Sierra Tarahumara que agrupan a 289 escuelas y 684 docentes, celebrada en noviembre de 2020 para hacer un diagnóstico del grado de afectación en los aprendizajes esperados, se presentaron datos muy similares: un 16% aseguraron que los alumnos alcanzaron a dominar todos o casi todos los aprendizajes esperados (entre 80% y 100%), el 38.6% afirmó que más de la mitad y el 31% que apenas se lograron dos de cada cinco aprendizajes esperados. El 11.8% concluyó que una quinta parte, dos docentes más dijeron que ningún aprendizaje y el 1.9% no contestaron. Estos porcentajes son consecuencia, entre otros factores, de las disposiciones que la SEP emitió para la educación básica en el cierre del ciclo escolar 2019-2020 y en diciembre de 2020.

En caso de no tener elementos adicionales para la valoración del tercer periodo [la calificación] será el promedio de las calificaciones obtenidas en los dos periodos de evaluación previos; considerando criterios de equidad y el interés superior de niñas, niños y adolescentes; se procurará su continuidad al siguiente grado escolar o nivel educativo (Acuerdo número 12/06/20, p. 4).

En caso de que así lo determine el docente, y al no existir condiciones objetivas para formular un criterio, las calificaciones o valoraciones que se registren serán preliminares; las calificaciones definitivas se registrarán al final del ciclo escolar 2020-2021 (Acuerdo número 26/12/20, p. 3).

La terapia de la apariencia. La continuidad a la que se refieren ambos acuerdos significa evitar la reprobación y se sustenta en el siguiente argumento: “La información obtenida mediante la evaluación es la base para identificar y modificar aquellos aspectos del proceso que obstaculizan el logro de los propósitos educativos; ello implica pasar a segundo término su papel en la asignación de calificaciones” (Acuerdo número 12/06/20, p. 5).

La terapia de la legitimación. En una encuesta aplicada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2020), cuyo objetivo era conocer las experiencias educativas durante el confinamiento y que se aplicó a 34 990 estudiantes de educación básica, se menciona “que valoran la retroalimentación cercana y frecuente de sus docentes, disfrutan asumir un papel más activo y autónomo en su aprendizaje y gozan la convivencia con sus pares” (p. 46). A estas opiniones se añade que los alumnos reforzaron sus aprendizajes previos (51.8%), adquirieron nuevos conocimientos sobre sus materias (47.8%), aprendieron a hacer cosas nuevas relativas a aprendizajes extraescolares (50.5%) y a usar aplicaciones o plataformas (48.2%).

La terapia de la evidencia. En un plano opuesto se encuentra la realidad de la Sierra Tarahumara. Un director con grupo de una telesecundaria bidocente indígena se lamenta de que “los alumnos no cuentan con el nivel académico para el que están cursando, no saben leer, escribir, realizar operaciones matemáticas. No responden el cuadernillo como tal”; además, asevera que no puede reprobar “por indicaciones de

las autoridades" y que "evaluamos el desarrollo de los estudiantes, en cuanto al inicio de la pandemia, cómo estaba el alumno y cómo está ahora", y que por eso "no hay evaluación, solo se simula porque no hay con qué evaluar" (E6-TSMI).

La terapia de la benevolencia. En la normativa oficial también se solicita reconocer el esfuerzo de los alumnos y sus familias, motivar a quienes se comunican esporádicamente y se deja abierta "la posibilidad de recuperar a quienes, hasta el momento, no establecen comunicación" (Acuerdo número 12/06/20, p. 2).

El ciclo escolar 2020-2021 iniciará el 10 de agosto de 2020 con una etapa remedial o de nivelación, un periodo de valoración diagnóstica y de trabajo docente para resarcir rezagos e insuficiencias en el aprendizaje correspondiente al grado anterior y tendrá una duración mínima de tres semanas; el colectivo docente o el titular del grupo podrán determinar la ampliación de este periodo (p. 5).

Al parecer, estas medidas han sido bastante positivas. En el concentrado de calificaciones del primer periodo de evaluación del ciclo escolar 2020-2021 de una zona escolar de educación primaria situada en una de las regiones más marginadas de la Sierra Tarahumara, que reúne a 11 escuelas multigrado y a 359 estudiantes, los promedios por grado oscilaron entre el 8.3 de sexto al 7.6 de primer año (alumnos a quienes los docentes no han tenido oportunidad de conocer), para alcanzar una media general de 8. Desde luego, sin reprobados.

Lejos de que la educación a distancia haya revalidado la función formativa de la evaluación, ya que "a través de ejercicios de diagnóstico y de seguimiento, permite a las y los docentes proporcionar retroalimentación a sus estudiantes y modificar sus estrategias pedagógicas para que sean más efectivas" (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 9), las valoraciones de los docentes prueban que las calificaciones son un velo que cubre las pérdidas de aprendizaje:

Yo creo que no se lograron los aprendizajes esperados porque a los niños ya se les olvidaron, por eso estoy volviendo a empezar. De por sí hay mucha movilidad en las comunidades indígenas. Si estábamos atrasados en comparación con otras escuelas, ahora virtual, imagínese (E8-PMI).

No se lograron los aprendizajes, no se necesitan rúbricas para darse cuenta de eso. A los niños ya se les olvidaron muchas de las cosas que aprendieron de manera presencial (E5-PRMI).

La consulta de los resultados de Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) demuestra que ya en condiciones normales la pobreza de aprendizaje era muy común en México:

- En 2018, el 49% de los estudiantes que egresaron de sexto de primaria alcanzaron en Lenguaje y comunicación el nivel I de desempeño (insuficiente); 33% logró el nivel II (básico); 15% el nivel III (satisfactorio), y solo 3% obtuvo el nivel IV (sobresaliente). En Matemáticas, el 59% de los alumnos se encontraba ubicado en el nivel I; 18% en el nivel II; 15% en el nivel III; y sólo 8% en el nivel IV.
- En 2017, la evaluación de tercero de secundaria mostró que el 34% de los alumnos alcanzaron el nivel I; 40% el nivel II; 18% el nivel III; y 8% el nivel IV. En Matemáticas el 65% obtuvieron el nivel I; 22% el nivel II; 9% el nivel III; y 5% el nivel IV (INEE, 2019).

En el mismo informe, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) especifica que en las escuelas indígenas y comunitarias “de cada 10 estudiantes, entre 2 y 3 superan el nivel I de logro, tanto en Matemáticas como en Lenguaje y comunicación” (p. 100). En definitiva, si en ese entonces el sistema educativo no había sido capaz de revertir la tendencia nacional respecto al aprendizaje, en estos momentos la inequidad que sufren las comunidades rurales vulnera todavía más el derecho a recibir una educación de calidad.

Finalmente, casi todos los maestros consideran que la educación a distancia les ha provocado más estrés que las clases presenciales (92.4%), muy pocos se refieren a que sienten la misma presión (6.6%) y solo un docente de 133 afirma que con esta modalidad está más relajado. Estos porcentajes son concluyentes y se relacionan con las dificultades identificadas en el cuestionario y las entrevistas. Paradójicamente, la mayor autonomía para tomar decisiones y enfocarse en las áreas básicas del currículum se ha convertido en desgaste e insatisfacción profesional. La salud mental, la capacidad de adaptación y la resiliencia emocional adoptan las mismas expresiones:

Ahora en la pandemia es menos el tiempo que trabajo porque la estrategia del gobierno no funciona para el nivel de telesecundaria, pero se me hace más estresante porque hay menos resultados y nulo apoyo de los padres de familia (E12-TSI).

La parte más estresante es saber que no están aprendiendo, que el esfuerzo realizado no es suficiente. Además, a esto de la pandemia no se le ve la orilla, no se sabe cuándo vamos a regresar a presencial (E5-PRMI).

El estrés está cuando me esmero y la gente no cumple, porque hay muchos factores que influyen y están fuera de mis manos. En el salón yo puedo convencer a mis niños para que trabajen, pero ahora tengo que convencer primero a los papás porque son niños de segundo (E11-PCG).

El Banco Mundial (2018) sostiene que las personas que se encuentran en desventaja debido a su nivel económico, ubicación geográfica, etnia, género o discapacidad son quienes menos aprenden. Como un factor yuxtapuesto, la pandemia por la COVID-19 ha ampliado las brechas educativas y por derivada, una inequidad que se refleja en la pobreza del aprendizaje y que, como anticipan los docentes, se va a agravar con el tiempo.

5. Discusión y reflexiones

Las políticas propuestas por diferentes organismos internacionales (Banco Mundial 2020; UNESCO, 2020) para ayudar a los sistemas educativos a afrontar los impactos provocados por el cierre de escuelas tiene como uno de sus objetivos amiorar la pérdida de aprendizajes. Entre las recomendaciones, se plantea prevenir la deserción escolar mediante la comunicación y el apoyo financiero a los estudiantes, usar la tecnología de manera inclusiva para que no se descuide a quienes tienen menores niveles de acceso, crear inventarios de contenidos básicos y emplear material de estudio que se adecúe a las características de los alumnos. Sin embargo, en el contexto de la Sierra Tarahumara muchas estrategias no han sido efectivas porque la mayoría de las familias no están en posición de apoyar el aprendizaje de

sus hijos, las dificultades para mantener la comunicación son irreversibles y ninguna de las soluciones adoptadas han podido reemplazar la experiencia presencial, de ahí que muchos docentes hayan decidido retomar el contacto directo con los estudiantes.

Ciertamente, la pandemia ha coartado la autonomía de los docentes, de los alumnos y de los padres de familia porque se han visto abocados a una vorágine sin sentido formativo que se puede cifrar en un aumento de la deserción cuando se regrese a la normalidad. En la situación actual no basta con querer recuperar el aprendizaje y el tiempo porque la desatención educativa en la Sierra Tarahumara tiene carácter endémico y más, cuando una de las consecuencias de la educación a distancia va a ser el incremento de la heterogeneidad en las aulas, así como la convicción de que las prácticas de enseñanza van a ser menos eficaces (Banco Mundial, 2020). Tampoco será suficiente enfocarse en la enseñanza de la lectura, la escritura y las operaciones básicas como contenidos fundamentales porque la simplificación del currículum ahonda en las diferencias de partida.

La crisis de aprendizaje y la imposibilidad de cumplir con los objetivos de la Agenda 2030 nos obliga a preguntar por qué seguimos inmersos en la misma dinámica y a reflexionar si todavía la finalidad de la educación es garantizar el aprendizaje de todos los alumnos. Por esta razón, el dilema entre poner una pausa o dar continuidad a la educación escolar se ha de resolver desde la óptica de la equidad y la inclusión. La disyuntiva entre priorizar la seguridad y disminuir el riesgo de contagio o reanudar el proceso de recuperación del aprendizaje debe ser producto de un convenio que incumba a los padres de familia, estudiantes y maestros.

La decisión primordial que se debe tomar después de la COVID-19 es si comenzar el próximo ciclo escolar como si nada hubiera ocurrido o evaluar el nivel de aprendizaje del alumnado para reestructurar la secuencia grado-nivel, un acuerdo que también corresponde a los principales actores educativos. En esta contextura, la igualdad educativa, si cabe, tendrá que cobrar mayor relevancia en la agenda pública cuando a nivel mundial se supere la pandemia.

Referencias

- Acuerdo número 01/01/20 por el que se emiten los Lineamientos de ajuste a las horas lectivas señaladas en el diverso número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, para los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021. *Diario Oficial de la Federación*, México, 23 de enero de 2020.
- Acuerdo número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos. *Diario Oficial de la Federación*, México, 5 de junio de 2020.
- Acuerdo número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021. *Diario Oficial de la Federación*, México, 28 de diciembre de 2020.
- Banco Mundial (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Washington, DC: Banco Mundial.

- Banco Mundial (2019). *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. Washington, DC: Grupo Banco Mundial Educación.
- Banco Mundial (2021). *World Bank Education COVID-19 School Closures Map*. Recuperado de <https://bit.ly/2SyqWvJ>
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C., López, V. y Cárdenas, J. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(núm. esp.), 41-88.
- CEPAL-UNESCO (2020, agosto). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. Recuperado de <https://bit.ly/3hZeW19>
- CEPAL-ONU (2020, 26 de agosto). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19. Informe Especial COVID-19 n° 7*. Recuperado de <https://bit.ly/3fUvq7M>
- (COESPO)(2017). Consejo Estatal de Población. *Programa estatal de población 2017-2021*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Creswell, J. (2003). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Thousand Oaks: California Sage Publications.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *American Educational Researcher Association*, 33(7), 14-26.
- IIEP-UNESCO (2020). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. Recuperado de <https://bit.ly/3vvyRle>
- INEE (2019). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: INEE.
- INEGI (2021). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Panorama sociodemográfico de Chihuahua: Censo de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI.
- INEGI y SEP (2014). Instituto Nacional de Estadística y Geografía y Secretaría de Educación Pública. *Tabulados del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial, CEMABE 2013*. México: INEGI y SEP.
- MEJOREDU (2020). Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica*. México: MEJOREDU.
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(núm. esp.), pp. 143-172.
- SEP (2021, 10 de enero). Secretaría de Educación Pública. *Boletín SEP no. 7. Regresan a clases más de 25 millones de alumnos de Educación Básica*. Recuperado de <https://bit.ly/3usHeUh>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Declaración de Buenos Aires Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL).
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO*. París: UNESCO.
- UNESCO (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. Recuperado de <https://bit.ly/3g6PtAn>.

Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa*

José Augusto Pacheco ¹ ; José Carlos Morgado ¹ ; Joana Sousa ¹ ; Ila Beatriz Maia ^{1,2} 

¹Universidade do Minho, Portugal, ²Doutoranda em Ciências da Educação, com Bolsa de Doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2020.04489.BD), Portugal.

Resumo. Partindo-se das opções políticas em educação na Ibero-América, este artigo incide na análise de medidas tomadas em Portugal em resposta à evolução da pandemia da COVID-19. Da análise teórico-conceitual ressaltam o uso sistemático da modalidade de ensino a distância e os efeitos que acentuam uma realidade educacional marcada pela desigualdade e exclusão. Baseado num estudo empírico, de natureza quantitativa, através da implementação de um questionário a professores dos ensinos básico e secundário (n=280), são apresentados dados que caracterizam duas fases distintas: o encerramento das escolas com a emergência da pandemia; o regresso ao ensino presencial, a partir do momento em que já existia o controlo da pandemia. Os dados empíricos revelam que os professores evidenciam que o ensino a distância origina desigualdades entre os alunos e contribui para a redução das aprendizagens, manifestando, ainda, que os professores aderiram às medidas inovadoras introduzidas pelas tecnologias digitais. Os professores revelam um certo ceticismo em relação à valorização social da profissão docente e da escola. Como desafio para o currículo pós-COVID-19 é destacada a importância da educação para a cidadania, organizada na escola a partir da procura de respostas para problemas globais e locais.

Palavras-chave: pandemia; educação básica; desigualdade; aprendizagem; cidadania.

Educación básica y pandemia. Un estudio sobre las percepciones de los docentes en la realidad portuguesa

Resumen. Partiendo de las opciones políticas en materia de educación en Iberoamérica, este artículo se centra en el análisis de las medidas adoptadas en Portugal en respuesta a la evolución de la pandemia de la COVID-19. Desde el análisis teórico-conceptual, se destaca el uso sistemático de la modalidad de educación a distancia y los efectos que acentúan una realidad educativa marcada por la desigualdad y la exclusión. Basado en un estudio empírico, de carácter cuantitativo, mediante la aplicación de un cuestionario a profesores de educación primaria y secundaria (n=280), se presentan datos que describen dos fases distintas: el cierre de las escuelas con la irrupción de la pandemia; la vuelta a la enseñanza presencial, desde el momento en que la pandemia ya estaba bajo control. Los datos empíricos muestran que los docentes ponen de manifiesto que la educación a distancia provoca desigualdades entre los alumnos y contribuye a reducir los aprendizajes, y que, además, los profesores han adoptado las medidas innovadoras introducidas por las tecnologías digitales. Los profesores revelan cierto escepticismo respecto a la valoración social de la profesión docente y de la escuela. Como reto para el currículo post COVID-19 se destaca la importancia de la educación para la ciudadanía, que organiza la escuela a partir de la búsqueda de respuestas a problemas globales y locales.

Palabras clave: pandemia; educación básica; desigualdad; aprendizaje, ciudadanía..

Basic education and pandemic. A study about teachers' perceptions in the Portuguese reality

Abstract. Starting from the political options on education in Ibero-America, this article focuses on analyzing measures taken in Portugal to respond to the evolution of the COVID-19 pandemic. From the theoretical-conceptual analysis, we highlight the systematic use of online education and the effects that accentuate an educational reality discernable by inequality and exclusion. Based on quantitative empirical study, of quantitative, through the implementation of a questionnaire to teachers of primary and secondary schools (n=280), data characterizing two distinct phases are presented: the closure of schools with the emergence of the pandemic; the return to face-to-face teaching, from the moment when the pandemic was already under control. The empirical data show that teachers emphasize that online learning leads to inequalities among students and contributes to reduced learning and that teachers have embraced the innovative measures introduced by digital technologies. Teachers reveal a certain skepticism regarding the social valorization of the teaching profession and the school. As a challenge for the post-COVID-19 curriculum, the importance of education for citizenship, organized in the school according to the search for responses to global and local problems, is highlighted.

Keywords: pandemic; basic education; inequality; learning; citizenship

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017 e dos projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016 CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação (IE), Universidade do Minho (UMinho).

1. Introdução

Para além de uma revisão teórico-conceitual sobre a pandemia da COVID-19 (a seguir, designada pandemia), fazemos a análise de orientações decididas por algumas organizações internacionais, na medida em que a humanidade enfrentou a mais global e prolongada crise educacional com o encerramento físico das escolas. Das diversas referências mencionadas ao longo do texto sobressaem vários efeitos, sendo a desigualdade um dos principais, tal como a redução das aprendizagens. Tendo como contexto a Ibero-América, concretamente Portugal, apresentamos neste artigo algumas das análises realizadas sobre a relação entre pandemia e educação básica (que inclui os ensinos básico e secundário), identificamos medidas tomadas pelo Ministério da Educação e procedemos à realização de um estudo empírico, de natureza quantitativa, sobre as percepções dos professores, e cujos resultados exploramos de modo mais pormenorizado através de várias técnicas de recolha e de análise de dados. Sendo apenas um estudo exploratório, a pesquisa realizada tem como objetivo principal o estudo da realidade portuguesa, no contexto da pandemia, a partir das conceções dos professores da educação básica, de modo a levantar questões que possam identificar quer aspetos mais críticos, quer novos desafios.

2. Das medidas emergentes da pandemia e dos seus efeitos educacionais ao nível da escola

A mais rápida emergência de uma pandemia na história da humanidade, certamente relacionada com a globalização que se observa de modo abrangente ao nível das atividades pessoais e sociais, originou uma prolongada disrupção da educação escolar, provocada, em parte, pela medida de distanciamento físico praticada em larga escala. Face a uma situação pandémica totalmente imprevista, apenas imaginada pela ficção científica ou pela narrativa literária, os governos tiveram de assumir políticas educativas de substituição do ensino presencial pelo ensino a distância¹ (envolvendo atividades remotas e não presenciais) e de intervir ao nível da avaliação, essencialmente quando a entrada no ensino superior está ligada à finalização de exames nacionais implementados no ensino secundário.

A disrupção da atividade escolar aconteceu à escala global, afetando 190 países e cerca de 1.7 mil milhões de alunos, concretizando-se no encerramento total ou parcial das escolas (Banco Mundial, 2020; OCDE, 2020) e trazendo novos desafios ao nível do uso sistemático do ensino a distância e da valorização das aprendizagens num espaço de tempo bastante curto (OEI, 2021; Reimers & Schleicher, 2020a, 2020b).

Todavia, o “novo normal” em educação – traduzido pelo uso das tecnologias digitais como bússola da aprendizagem (OCDE, 2019) e como orientação para o domínio de competências digitais (OEI, 2021) – não começa com a pandemia, sendo apenas por ela acelerado, face à premência de manter as escolas com atividades escolares para que os alunos não fossem alvo de um abandono institucional. O novo normal relaciona-se com a *digitalização das relações* e com o *zoomismo*, embora o digital não venha a substituir a relação pedagógica, como se tem pretendido com os sucessivos recursos introduzidos na escola (Morgado, Sousa & Pacheco, 2020).

¹ Usamos, neste artigo, a designação *ensino a distância*. Na legislação portuguesa sobre as medidas de exceção tomadas ao nível das escolas (Decreto-Lei n.º 14-G/2020), é utilizada a expressão “regime não presencial.”

De imediato, em março de 2020, após a Organização Mundial da Saúde (OMS) ter declarado a pandemia, os governos, a par de medidas urgentes de intervenção sanitária, direcionaram as políticas educativas para medidas que garantissem o funcionamento virtual da escola, com todas as vantagens e desvantagens que daí poderiam advir. Ao nível global, e mais particularmente na Ibero-América, os governos atuaram no sentido de criar infraestruturas para o funcionamento do ensino a distância – plataformas digitais, rádio, televisão, serviço postal –, de garantir as aprendizagens essenciais a todos os alunos e de envolver os professores e os pais/encarregados de educação, destacando que o papel dos professores é fundamental para o sucesso dos alunos (Granados, 2020; Reimers & Schleicher, 2020a, 2020b).

Para além da tecnologia digital, cuja análise se fez a partir da sua utilização em meio escolar, na comparação das diversas modalidades e no modo de organização pedagógica da sala virtual (Daniel, 2020), a discussão foi recentrada nas questões ligadas à desigualdade, com a evidenciação de dados por países e continentes (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 2020) que demonstram quão desigual é o uso das tecnologias, incluindo o acesso à Internet. O grande desafio tornou-se, assim, na criação de uma infraestrutura tecnológica adequada, tal como na garantia de que o ensino a distância chegaria a todos os alunos. Se a pandemia tem um tom geral de igualdade nos modos de infeção, as consequências derivadas do fecho das escolas e da utilização do ensino presencial são bastante diferenciadoras dos alunos, sendo destacadas as diferenças entre os alunos, bem como a sua motivação e as suas habilidades para aprender de modo independente.

Um dos efeitos mais destacados da pandemia na educação escolar não é tanto a utilização das tecnologias digitais, embora o seu uso como alternativa ao ensino presencial seja um dado novo para a grande maioria dos alunos, mas as desigualdades que as mesmas provocam, como é reconhecido, para a Ibero-América:

A pandemia expôs os graves problemas e ineficiências de nossos sistemas de ensino: desigualdade e preocupante distância do mundo digital, penalizando os mais desfavorecidos; professores com pouca ou nenhuma habilidade e competência digital; currículos enciclopédicos praticamente inviáveis e com pouca relevância ... subvalorização de outros espaços educacionais não formais, tanto virtuais quanto presenciais, etc. (Jabonero, 2020, p. 21).

Também Treviño, Villalobos e Castillo (2020, p. 375) referem que as formas virtuais (síncronas e assíncronas) de aprendizagem constituem um grande desafio para os professores, para os alunos e para as famílias, abrindo brechas na rigidez dos sistemas escolares, com novas formas para “a promoção da aprendizagem cognitiva, do desenvolvimento integral e da cidadania de crianças e jovens”. Com as novas formas de aprender, que exigem recursos e materiais educativos e pedagógicos a partir do uso de tecnologias digitais, por um lado, surgem mais espaços de autonomia curricular das escolas e de autonomia pedagógica dos professores, e por outro, alarga-se o fosso da desigualdade entre os alunos, dentro de cada país e entre os países, com penalização para os que pertencem a contextos socioeconómicos desfavorecidos, como realça Reimers (2020a).

Com efeito, a pandemia tem revelado que a associação negativa entre resultados escolares e contexto socioeconómico agrava-se ainda mais, com tendência para que os fatores externos à escola sejam mais decisivos que os fatores internos (Sahlberg, 2021; Tadesse & Muluye, 2020). A desigualdade e a exclusão tornam-se mais visíveis com a pandemia, como reconhece a UNESCO (2020a, 2020b), originando perdas de aprendizagem significativas para muitos alunos e ampliando as suas lacunas de aprendizagem, quando comparadas por países (Reimers, 2020b). Como evidenciam estudos sobre a avaliação institucional de escolas (Pacheco, Morgado & Sousa, 2020), a qualidade das aprendizagens está fortemente relacionada com práticas sistemáticas de autoavaliação das escolas, com práticas de flexibilização e inovação curriculares e com práticas de autonomia pedagógica dos professores, para além da participação ativa e motivada dos alunos e do envolvimento dos pais/encarregados de educação e da comunidade educativa, como evidencia também Sahlberg (2021), quando se refere à realidade escolar da Finlândia.

De um modo mais preocupante, de acordo com o alerta do secretário-geral das Nações Unidas (ONU, 2020), a pandemia está a aprofundar as disparidades educacionais que já existiam, reduzindo as oportunidades de aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos mais vulneráveis, nomeadamente os que vivem em zonas pobres ou rurais, meninas, refugiados, pessoas com deficiência e pessoas deslocadas à força. As perdas de aprendizagem também ameaçam estender-se para além desta geração e apagar décadas de progresso, sobretudo ao nível da inclusão e da igualdade. Neste documento político da ONU, baseado em dados do relatório da UNESCO *et al.* (2020), são assinaladas por regiões as medidas de resposta à pandemia ao nível do ensino a distância. No “online”, os resultados colocam em primeiro lugar a Europa, seguida da América Latina e Caraíbas, bem próxima da Ásia e da Oceânia, surgindo, em último, África. Por conseguinte, a pandemia não só acelera as mudanças na educação escolar em direção à sociedade digital, com repercussões nos modos de ensinar e de aprender, como também agrava as disparidades em termos de garantir as mesmas oportunidades de aprendizagem (ONU, 2020).

A crise que a pandemia provoca na educação é apenas uma de entre outras, constituindo, porém, um momento de mudança, o que permite a Granados (2020) – para a América Latina e Caraíbas e de forma extensiva para a sociedade global – colocar esta questão: Num futuro que já está aqui, como será a educação?

A Agenda 2030 é uma resposta que está em curso, como a OEI (2021) tem reforçado, por exemplo, através do Relatório “Competências para o século XXI na Ibero-América”, elaborado com o objetivo de realizar uma análise e um diagnóstico que espelhassem o desenvolvimento legislativo na região, em termos de implementação do ensino com base em competências (Laborinho *et al.*, 2020). Sendo transversais a todos os desafios, as competências digitais ocupam um lugar de relevo na formação das crianças e dos jovens de hoje, que são os adultos do amanhã, sendo certo que a sociedade digital marcará ruturas significativas no modo como as pessoas se relacionam entre si, como são educadas e formadas e como estão sujeitas a um processo de subjetivação através de uma educação digital.

Em consequência, a educação orientar-se-á por perspectivas multiculturais (ONU, 2020), pela cidadania como compromisso global e pessoal (Treviño *et al.*, 2020), pela solidariedade, colaboração e escolhas éticas (Reimers, 2020b), bem como por uma tradição mais humanista centrada no conhecimento do mundo (Pacheco, 2020b). Latour (2020) levanta a hipótese de que a pandemia será um ponto de partida para ter uma relação mais consciente com o meio ambiente e a gestão sustentável dos recursos humanos. Mesmo assim, a pandemia não deixa de ser um acontecimento inquietante e perturbador, que desfaz a normalidade e cria outras oportunidades, para além de ser o motor de novas ameaças (Lévy, 2020).

Para que não seja uma ameaça, embora a questão da desigualdade constitua um enorme desafio a superar por todos os países, a pandemia pode cortar com a tendência de isolamento curricular (Morgado *et al.*, 2020), ou seja, com a implementação do currículo centrada mais nos resultados do que nas pessoas, mais no conhecimento disciplinar do que no conhecimento interdisciplinar, mais nos problemas de resolução cognitiva do que nos problemas do dia a dia, bem como mais no mundo geral e abstrato do que no mundo real das pessoas. Contrariamente, e sem que a importância do conhecimento científico e das competências exigidas para viver dentro desse futuro seja secundarizada, a mudança curricular centrada na cidadania revela-se como desafio estratégico para os sistemas educativos. Será também uma outra escola, com uma formação diferenciada de cidadania (Fernandes, 2020), com práticas sustentadas de inclusão (ONU, 2015) e com formas de estudo que resultem de uma conversação curricular complexa orientada para a reconstrução humana (Pinar, 2019).

3. Metodologia

O estudo empírico, de natureza quantitativa (Bogdan & Biklen, 1994), realizado sobre a realidade portuguesa, contém as características de um estudo de caso (Morgado, 2019), já que está centrado quer nas medidas adotadas pelo governo português, quer nas perceções dos professores face a essas medidas e ao modo como a pandemia pode alterar o currículo da educação básica. Declarada a pandemia e identificadas as soluções de resposta à emergência sanitária, o governo português, no período de março a julho de 2020, coincidente com o fim do 2.º período letivo e durante o 3.º período, determinou o encerramento físico das escolas, adotando de imediato várias medidas² para os alunos da educação básica, nomeadamente: a) suspensão do ensino presencial; b) regresso do ensino presencial para os alunos do ensino secundário apenas em alguns anos de escolaridade (11.º e 12.º) e em disciplinas nucleares de acesso ao ensino superior, no 3.º período; c) redução dos exames nacionais do ensino secundário às disciplinas definidas como nucleares para entrada em cursos do ensino superior; d) regresso das crianças da educação pré-escolar (dos três aos seis anos), em julho de 2020, e da educação em creche (dos 0 aos três anos), no mês anterior, ainda que numa frequência bastante inferior ao normal; e) funcionamento do ensino a distância, com atividades síncronas e assíncronas para todos os alunos da educação básica, exceto para os alunos em anos com exames nacionais, no ensino secundário; f) funcionamento do *#EstudoEmCasa* (um programa de ensino a distância por televisão, em parceria com o canal público, para as crianças do pré-escolar e dos

² Não são elencadas todas as medidas, somente as que dizem respeito à realização das aprendizagens nos períodos referidos.

alunos do ensino básico, ambos dos três aos 15 anos; g) realização da avaliação dos alunos no 3.º período letivo para todos os alunos da educação básica. Porém, muitas destas medidas foram direcionadas para as atividades letivas de cursos regulares, deixando de fora tanto o apoio pedagógico e especializado que cada escola oferece aos alunos, quanto os alunos de cursos de educação profissional/vocacional e de outras formações mais específicas.

O início do novo ano letivo, em setembro de 2021, ficou marcado pelo regresso dos alunos à escola e ao ensino presencial, tendo-se mantido durante todo o 1.º período, sob fortes medidas sanitárias de prevenção, de acordo com as orientações da OMS de que as escolas não eram focos de infeção com incidência generalizada. As primeiras cinco semanas de aulas foram dedicadas à recuperação das aprendizagens, com destaque também para o reforço do Perfil dos Alunos, no contexto das competências para o século XXI, sobretudo das competências ligadas à cidadania, à saúde e às tecnologias digitais, para além do investimento na digitalização das escolas, na melhoria dos equipamentos informáticos, na conectividade das escolas e dos alunos, assim como na formação de professores nesta área e na promoção de medidas orientadas para reforçar a luta pela equidade e pelo combate ao insucesso e abandono escolares (Pacheco, 2020a). Destaca-se, ainda, no período de março a julho de 2020, coincidente com a suspensão do ensino presencial, a adesão dos professores, alunos e pais a uma transição rápida para o ensino a distância, bem como a formação de professores em tecnologias digitais. Com o agravamento da pandemia, o governo decretou a suspensão do ensino presencial, a partir de oito de fevereiro de 2021, criando um tempo de espera de duas semanas para que fossem criadas as condições para a implementação do ensino a distância, incluindo a garantia de equipamento informático e de ligação à Internet dos alunos, situação que se manteve até abril de 2021³.

É sobre as duas primeiras fases que incide o inquérito por questionário a professores (n=280) da educação básica, cuja estrutura seguiu a escala de Likert (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente) e a inclusão de variáveis de caracterização (género, idade, tempo de serviço, situação profissional e habilitações académicas) e de variáveis de opinião, sendo os 37 itens distribuídos por quatro categorias: ensino a distância, ensino presencial, satisfação docente e alterações curriculares, cuja consistência interna é significativa (0,794), de acordo com o alfa de Cronbach.

Para a análise dos dados foram utilizados vários procedimentos estatísticos: frequência para as variáveis de caracterização; média, desvio padrão e análise fatorial para as variáveis de opinião (Matos & Rodrigues, 2019; Moreira, 2006). A amostra aleatória (n=280) é constituída por docentes em exercício, sem distinção de zonas geográficas ao nível do território continental. As respostas foram recolhidas de 11 a 29 de janeiro, através do Microsoft forms, permitindo a seguinte caracterização: 76,7% são do género feminino, 22,9% do género masculino e 0,40% a outro; 41,8% têm idades situadas entre 51 e 60 anos, 33,3% entre 41 e 50 anos, 13,2% mais de 60 anos, 9,6% entre 31 e 40 anos e 2,1% entre 21 e 30 anos; relativamente ao tempo

³ De 6 a 19 de abril, as escolas dos ensinos básico e secundário, incluindo também a educação pré-escolar, reabriram de forma faseada, na proporcionalidade dos ciclos e níveis de escolarização.

de serviço, 38,2% situam-se no intervalo entre 21 e 30 anos, 34,6% mais de 30 anos, 20,4% entre 11 e 20 anos e 6,8% entre 1 e 10 anos; quanto à situação profissional, 70% dos respondentes pertencem ao quadro de Agrupamento de Escolas, 15% ao quadro de zona pedagógica e 15% são contratados; ao nível das habilitações literárias, 67,5% têm licenciatura, 26,8% o mestrado, 3,6% bacharelato e 2,1% o doutoramento.

4. Descrição e análise dos resultados

Na Tabela 1 são apresentados os resultados das variáveis independentes da dimensão “Ensino a distância”, com resultados da média (\bar{x}) e do desvio padrão (S). A partir das 15 variáveis, 11 situadas em zona de concordância e quatro na zona de indefinição avaliativa⁴, e por ordem decrescente, os resultados indicam que as medidas tomadas pelo governo português, face à ausência quase generalizada do ensino presencial, desde março a julho de 2020, abrangendo um terço do ano letivo (3.º período escolar), tiveram os seguintes efeitos: a necessidade de adaptação dos professores às tecnologias digitais; o contacto dos professores com os alunos através de diversos canais de mediação (email, plataformas, serviço postal...); o aumento do trabalho burocrático dos professores, sobretudo ao nível da planificação de atividades letivas; o agravamento das desigualdades entre alunos face às suas aprendizagens; a criação de um novo normal no funcionamento da escola, como resposta às regras sanitárias introduzidas para dar resposta à pandemia; a maior penalização dos alunos que beneficiavam de medidas de inclusão educativa; a alteração da relação pedagógica professor/aluno; a adesão dos professores às alterações introduzidas pelas novas formas de ensinar; o papel mais ativo dos pais/encarregados de educação na atividade escolar dos seus educandos; a redução do apoio pedagógico aos alunos na escola; a implementação na escola do ensino a distância, com recurso às tecnologias digitais; o acesso, pelos alunos, aos recursos necessários para o ensino não presencial; o reconhecimento de que o ensino a distância foi mais penalizante para os alunos de cursos de educação profissional; o contributo do #estudoemcasa para os alunos não se distanciarem das atividades escolares.

Tabela 1. Resultados da dimensão “Ensino a distância”

Itens	\bar{x}	S
As regras sanitárias introduzidas como resposta à pandemia criaram um novo normal ao nível do funcionamento da escola	4,03	.972
O que foi alterado na escola foi, essencialmente, o ensino a distância, com recurso às tecnologias digitais	3,16	1.282
O #estudoemcasa permitiu que os alunos não se distanciassem das atividades escolares	3,05	1.216
O contacto dos professores com os alunos verificou-se através de diversos canais de mediação (email, plataformas, serviço postal...)	4,49	.616
A implementação do ensino a distância exigiu uma adaptação dos professores às tecnologias digitais	4,59	.555
O ensino a distância alterou a relação pedagógica entre professor/aluno	3,75	1.108

⁴ Foram definidos estes intervalos para interpretação dos resultados a partir da média: 1,00-2,74: discordância; 2,75-3,25: indefinição avaliativa; 3,26 -5,00: concordância.

Itens	\bar{x}	S
Os professores aderiram com facilidade às alterações introduzidas pelas novas formas de ensinar	3,53	1.012
Os pais/encarregados de educação tiveram um papel mais ativo na atividade escolar dos seus educandos	3,50	.980
A ausência quase generalizada do ensino presencial originou uma redução efetiva ao nível das aprendizagens dos alunos	3,75	1.130
A ausência quase generalizada do ensino presencial aumentou o trabalho burocrático dos professores, sobretudo ao nível da planificação de atividades letivas	4,44	.827
A ausência quase generalizada do ensino presencial agravou as desigualdades entre alunos face às suas aprendizagens	4,06	1.000
Os alunos tiveram acesso aos recursos necessários para o ensino não presencial	3,14	1.179
O ensino a distância contribuiu para a redução do apoio pedagógico aos alunos	3,49	1.185
O ensino a distância foi mais penalizante para os alunos de cursos de educação profissional	3,14	.823
O ensino a distância foi mais penalizante para os alunos que beneficiavam de medidas de inclusão educativa	3,89	.931

Fonte: elaboração própria.

Numa segunda fase, no início do ano letivo de 2020/21 (setembro de 2020), o governo português reabriu as escolas e os alunos regressaram ao “Ensino presencial”, denominação da dimensão que consta da Tabela 2 e que integra nove variáveis dependentes (oito na zona de concordância e uma na zona de discordância), seriadas em função dos valores obtidos a partir dos valores da média, apresentados, de seguida, por ordem decrescente: a relação pedagógica, através do ensino presencial, é parte inerente da identidade da escola; o início do ano letivo de 2020/21 marca o regresso ao ensino presencial; os professores estão, hoje em dia, mais familiarizados com o uso das tecnologias digitais; as tecnologias digitais fazem, cada vez mais, parte do quotidiano das salas de aula; a consolidação das aprendizagens dos alunos foi realizada no início do ano letivo de 2020/21; o apoio pedagógico voltou a ser realizado presencialmente na escola; os alunos beneficiaram, a partir do início do ano letivo de 2020/21, de apoio pedagógico; a partir dessa data, os alunos demonstraram uma maior necessidade de apoio pedagógico; o apoio pedagógico, a partir do início do ano letivo de 2020/21, tem sido realizado através de recursos online.

Tabela 2. Resultados da dimensão “Ensino presencial.”

Itens	\bar{x}	S
O início do ano letivo de 2020/21 significou o regresso ao ensino presencial	4,49	.661
A consolidação das aprendizagens dos alunos foi realizada no início do ano letivo de 2020/21	4.03	.846
Os alunos beneficiaram, a partir do início do ano letivo de 2020/21, de apoio pedagógico	3,64	1.069
Os alunos, a partir do início do ano letivo de 2020/21, mostraram uma maior necessidade de apoio pedagógico	3,48	1.026

Itens	\bar{x}	S
O apoio pedagógico, a partir do início do ano letivo de 2020/21, tem sido realizado através de recursos online	2,52	1.074
O apoio pedagógico, a partir do início do ano letivo de 2020/21, tem sido realizado presencialmente na escola	3,86	1.045
Os professores estão, hoje em dia, mais familiarizados com o uso das tecnologias digitais	4,25	.653
As tecnologias digitais fazem parte, cada vez mais, do quotidiano das salas de aula	4,16	.789
A relação pedagógica, através do ensino presencial, é parte inerente da identidade da escola	4,60	.620

Fonte: elaboração própria.

As mudanças provocadas pela pandemia ao nível das escolas e das práticas de ensino e de aprendizagem, que durante o ano de 2020 se verificaram, em Portugal, em duas fases distintas – a do ensino a distância e do regresso ao ensino presencial –, originaram, ou não, situações de “Satisfação docente”, denominação atribuída à dimensão (Tabela 3), que integra cinco variáveis dependentes (todas na zona de indefinição avaliativa), e cujos resultados são assim seriados: penso que a escola adquiriu mais protagonismo social com a pandemia; sinto satisfação pessoal em ser professor nestes tempos de pandemia; sinto satisfação institucional em ser professor nestes tempos de pandemia; sinto que a pandemia tem contribuído para a valorização social da profissão docente; considero adequadas as medidas tomadas pelo Ministério da Educação no contexto da pandemia.

Tabela 3. Resultados da categoria “Satisfação docente.”

Itens	\bar{x}	S
Sinto satisfação pessoal em ser professor nestes tempos de pandemia	3,12	1.322
Sinto satisfação institucional em ser professor nestes tempos de pandemia	2,99	1.223
Sinto que a pandemia tem contribuído para a valorização social da profissão docente	2,86	1.286
Penso que a escola adquiriu mais protagonismo social com a pandemia	3,22	1.164
Considero adequadas as medidas tomadas pelo Ministério da Educação no contexto da pandemia	2,75	1.182

Fonte: elaboração própria.

Decorrentes dos efeitos da pandemia na organização curricular da educação básica, são apresentados os seguintes resultados das sete variáveis dependentes (situadas na zona de concordância) que constituem a dimensão “Alterações curriculares” (Tabela 4): a pandemia deve contribuir para a valorização curricular da educação para a cidadania; a pandemia contribui para que a educação para a cidadania seja abordada na escola a partir de problemas que afetam os alunos ao nível global; a pandemia contribui para a necessidade de adaptar o currículo ao contexto, incluindo a situação dos alunos; a pandemia contribui para que a educação para a cidadania seja abordada na escola a partir de problemas que afetam os alunos ao nível local; a pandemia contribui para a necessidade de serem alteradas as práticas curriculares

centralizadas nos resultados escolares; a pandemia contribui para a necessidade de a escola ser dotada de autonomia na construção do currículo; a pandemia pode constituir um momento único para que os alunos sejam consciencializados na escola para o tema das mudanças climáticas.

Tabela 4. Resultados da categoria “Alterações curriculares”

Itens	\bar{x}	S
A pandemia contribui para a necessidade de serem alteradas as práticas curriculares centralizadas nos resultados escolares	3,71	.935
A pandemia contribui para a necessidade de a escola ser dotada de autonomia na construção do currículo	3,49	1.030
A pandemia pode constituir um momento único para que os alunos sejam consciencializados na escola para o tema das mudanças climáticas	3,49	1.033
A pandemia deve contribuir para a valorização curricular da educação para a cidadania	3,98	.921
A pandemia contribui para que a educação para a cidadania seja abordada na escola a partir de problemas que afetam os alunos ao nível global	3,86	.938
A pandemia contribui para que a educação para a cidadania seja abordada na escola a partir de problemas que afetam os alunos ao nível local	3,82	.906
A pandemia contribui para a necessidade de adaptar o currículo ao contexto, incluindo a situação dos alunos	3,82	.950

Fonte: elaboração própria.

Os valores expressos do desvio-padrão indicam, tal como é expetável num inquérito por questionário que recolhe opiniões dos docentes, que mais de metade das variáveis se situam na zona de baixa concordância (>1.00), sendo menor o número daquelas que se distribuem pelas zonas de moderada/alta concordância (0,41-0,70) e de moderada/baixa concordância (0,71-1,00), respetivamente, quatro e 13 variáveis.

Após uma apresentação global das percepções dos professores quanto às mudanças ocorridas em Portugal, primeiro com a adoção do ensino a distância e depois com o regresso ao ensino presencial, os dados foram tratados através da análise fatorial, uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa de natureza quantitativa e que consiste em identificar variáveis interrelacionadas através da extração de fatores. Pela realização dos testes KMO (0,774) e de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) verificou-se a adequação da amostra e da base de dados, tendo identificado cinco fatores, de acordo com a figura 1.

Os cinco fatores extraídos a partir das 36 variáveis dependentes, através do método das componentes principais, com rotação ortogonal (método Varimax), explicam 43,8% da variabilidade dos dados, valor que ficou aquém do recomendado (60%), embora os fatores sejam interpretáveis e os valores de extração de cada variável para efeitos da comunalidade sejam, na sua quase totalidade, superiores a 0,50. Na estimação da matriz dos pesos fatoriais rotacionados foi considerado o valor superior a 0,450.

Figura 1. Gráfico Scree plot.



O fator 1 (Tabela 5) é explicado por cinco variáveis fortemente correlacionadas de forma positiva, assim identificadas: a pandemia pode constituir um momento único para que os alunos sejam consciencializados na escola para o tema das mudanças climáticas; a pandemia deve contribuir para a valorização curricular da educação para a cidadania; a pandemia contribui para que a educação para a cidadania seja abordada na escola a partir de problemas que afetam os alunos ao nível global; a pandemia contribui para que a educação para a cidadania seja abordada na escola a partir de problemas que afetam os alunos ao nível local; a pandemia avivou a necessidade de adaptar o currículo ao contexto, incluindo a situação dos alunos. Este fator é denominado *novos desafios* que a pandemia coloca à educação escolar ao nível da educação básica, sobretudo no que diz respeito à centralidade da educação para a cidadania, baseada em problemas globais e locais, e à adequação do currículo ao contexto.

O fator 2 é explicado por três variáveis fortemente interrelacionadas de modo positivo: a ausência quase generalizada do ensino presencial originou uma redução efetiva ao nível da aprendizagem dos alunos; a ausência quase generalizada do ensino presencial agravou as desigualdades entre alunos face às suas aprendizagens; os alunos, a partir do ano letivo de 2020/21, mostraram uma maior necessidade de apoio pedagógico. Na medida em que abrange questões relacionadas com a aprendizagem, o fator é denominado *efeitos do ensino a distância*.

Cinco variáveis fortemente interrelacionadas de modo positivo explicam o fator 3, estritamente relacionado com a satisfação dos docentes: sinto satisfação pessoal em ser professor nestes tempos de pandemia; sinto satisfação institucional em ser professor nestes tempos de pandemia; sinto que a pandemia tem contribuído para a valorização social da profissão docente; penso que a escola adquiriu mais protagonismo

social com a pandemia; considero adequadas as medidas tomadas pelo Ministério da Educação no contexto da pandemia. Porém, e dado os valores da média, atribui-se a designação de *ceticismo docente* a este fator.

O fator 4 é explicado por quatro variáveis fortemente interrelacionadas de modo positivo, traduzindo consequências ao nível dos professores: os professores aderiram com facilidade às alterações introduzidas pelas novas formas de ensinar; hoje em dia, os professores estão mais familiarizados com o uso das tecnologias digitais; as tecnologias digitais fazem parte, cada vez mais, do quotidiano das salas de aula – e dos pais; os pais/encarregados de educação tiveram um papel mais ativo na atividade escolar dos seus educandos. Neste sentido, o fator é denominado *consequências profissionais do ensino a distância*.

Por último, o fator 5 está baseado na explicação de três variáveis fortemente interrelacionadas de forma positiva, com referência a *consequências pedagógicas do ensino a distância*, de acordo com a denominação que lhe é atribuída, ou seja: o início do ano letivo de 2020/21 significou o regresso ao ensino presencial; a consolidação das aprendizagens dos alunos foi realizada no início do ano letivo de 2020/21; os alunos beneficiaram, a partir do início do ano letivo de 2020/21, de apoio pedagógico.

Tabela 5. Fatores extraídos

Ordem do fator	Denominação do fator	Variáveis determinantes	Peso fatorial
1	Novos desafios	A pandemia deve contribuir para a valorização da educação para a cidadania	0,865
		A pandemia contribui para que a educação para a cidadania seja abordada na escola a partir de problemas que afetam os alunos ao nível global	0,865
		A pandemia contribui para que a educação para a cidadania seja abordada na escola a partir de problemas que afetam os alunos ao nível local	0,859
		A pandemia contribui para a necessidade de adaptar o currículo ao contexto, incluindo a situação dos alunos	0,588
		A pandemia pode constituir um momento único para que os alunos sejam consciencializados na escola para o tema das mudanças climáticas	0,558
2	Efeitos do ensino a distância	A ausência quase generalizada do ensino presencial agravou as desigualdades entre alunos face às suas aprendizagens	0,728
		A ausência quase generalizada do ensino presencial originou uma redução efetiva ao nível das aprendizagens dos alunos	0,679
		Os alunos, a partir do início do ano letivo de 2020/21, mostraram uma maior necessidade de apoio pedagógico	0,673

Ordem do fator	Denominação do fator	Variáveis determinantes	Peso fatorial
3	Ceticismo docente	Sinto satisfação institucional em ser professor nestes tempos de pandemia	0,869
		Sinto satisfação pessoal em ser professor nestes tempos de pandemia	0,860
		Sinto que a pandemia tem contribuído para a valorização social da profissão docente	0,655
		Considero adequadas as medidas tomadas pelo Ministério da Educação no contexto da pandemia	0,567
		Penso que a escola adquiriu mais protagonismo social com a pandemia	0,471
4	Consequências profissionais do ensino a distância	As tecnologias fazem parte, cada vez mais, do quotidiano das salas de aula	0,757
		Os professores estão, hoje em dia, mais familiarizados com o uso das tecnologias digitais	0,703
		Os pais/encarregados de educação tiveram um papel mais ativo na atividade escolar dos seus educandos	0,602
		Os professores aderiram com facilidade às alterações introduzidas pelas novas formas de ensinar	0,554
5	Consequências pedagógicas do ensino a distância	A consolidação das aprendizagens dos alunos foi realizada no início do ano letivo de 2020/21	0,686
		Os alunos beneficiaram, desde o início do ano letivo de 2020/21, de apoio pedagógico	0,578
		O início do ano letivo de 2020/21 significou o regresso ao ensino presencial	0,548

Fonte: elaboração própria.

5. Discussão dos resultados

Os dados analisados são estatisticamente relevantes não só pela ausência de estudos sobre os efeitos da pandemia na educação ao nível da educação básica, na realidade portuguesa, mas também pela possibilidade de analisar o modo como os professores percecionam as mudanças ocorridas, num período de tempo em que foi necessário adotar o ensino a distância e regressar depois ao ensino presencial, sob rigorosas condições sanitárias. As opções políticas em Portugal seguiram, em parte, as decisões de muitos países da UE, se bem que não tivesse existido uma política comum de resposta educacional à pandemia, sendo mais notórias as recomendações de várias organizações internacionais.

A pandemia teve um impacto brutal a nível mundial com a disrupção das atividades letivas e a adoção do ensino a distância, com todas as vantagens ou desvantagens que ambas significam. Tem sido reconhecido que a pandemia não significa a introdução de um novo normal na educação, tão-só a sua aceleração, ao nível das tecnologias digitais (Daniel, 2020; Pacheco, 2020b; Reimers, 2020a, 2020b). Como reconhecem os professores deste estudo empírico, a pandemia criou um novo normal

ao nível do funcionamento da escola, acelerando o que já estava em curso (OCDE, 2019) em direção à sociedade digital. Em 2021, a Comissão Europeia propôs o plano de ação para a educação digital (2021-2027), definindo a visão para uma educação digital de elevada qualidade, inclusiva e acessível na Europa. Tal plano define duas prioridades estratégicas a seguir: promover o desenvolvimento de um ecossistema de educação digital altamente eficaz; reforçar as competências e as aptidões digitais para a transformação digital (UE, 2021).

Apesar da diversidade das medidas tomadas em Portugal, e em demais países (plataformas digitais, televisão, serviço postal, etc.), para que a escola continuasse com atividades de aprendizagem em regime não presencial, o que exigiu investimentos em formas de computação e na ligação à Internet (Reimers & Schleicher, 2020a, 2020b), a pandemia trouxe a necessidade imediata de adaptação dos professores às tecnologias digitais, como reconhecem os professores do estudo empírico. O estudo da UE (2021) refere que quase 60% dos professores não recorriam à aprendizagem à distância antes da pandemia e que mais de um em cada cinco jovens em toda a UE não dispõem de um nível básico de competências digitais. Concomitantemente, os professores dizem ter aderido com facilidade às novas formas de ensinar, tal como se envolveram mais os pais/encarregados de educação na atividade escolar dos seus educandos, mesmo reconhecendo que o ensino a distância alterou a relação pedagógica entre professor/aluno. Esta situação configura uma série de consequências profissionais do ensino a distância, perspectivadas como positivas.

Outro efeito da pandemia na educação escolar é o agravamento das desigualdades entre os alunos, evidenciando os resultados do estudo empírico que a mesma originou uma redução efetiva ao nível das aprendizagens, com a cessação do apoio pedagógico que existia na escola, penalizando mais os alunos de cursos de educação profissional, bem como os alunos que beneficiavam de medidas de educação inclusiva, o que é concordante com dados da realidade de outros países (Sahlberg, 2021; Schleicher, 2020). Assim, a pandemia pode tornar a educação mais equitativa se as desigualdades socioeconómicas forem detetadas e ultrapassadas, como referem os autores, embora a pandemia esteja a contribuir para que tais desigualdades sejam manifestamente mais visíveis na sociedade e nas escolas, situação que pode contribuir ainda mais para um discurso técnico-burocrático pelo qual os fatores externos à escola pesam mais nos resultados escolares dos alunos do que os fatores do seu foro interno, incluindo a motivação dos alunos, a formação docente e o processo de desenvolvimento do currículo. Porém, a desigualdade adensa-se quando o ensino a distância, e possivelmente o ensino presencial, dependem de recursos tecnológicos adequados e de uma conectividade consistente e rápida à Internet.

Uma das questões mais seguidas, por vários governos a nível mundial, para as escolas se manterem abertas, tem sido a aceitação da argumentação das Nações Unidas de que as atuais perdas de aprendizagem ultrapassam esta geração de crianças e de jovens, conduzindo a um recuo nos ganhos escolares que estavam a ser conseguidos (ONU, 2020). Do estudo empírico é evidente, nas percepções dos professores inquiridos, que existem consequências do ensino a distância, porque este agravou as desigualdades entre alunos face às suas aprendizagens, originou uma redução efetiva dessas aprendizagens e criou mais necessidades de apoio pedagó-

gico, do que a escola inclui nas medidas de promoção do sucesso escolar. Assim, como noutros estudos (Reimers, 2020c), a pandemia surge associada a outras crises e a da aprendizagem “poderá ampliar ainda mais as desigualdades existentes. O retorno exigirá grande esforço de readaptação e de renovação do processo de ensino e aprendizagem” (Castro, 2020, p. 487). Tais consequências pedagógicas negativas têm constituído um critério válido para que o tempo do encerramento físico das escolas seja o mais abreviado possível.

Os professores deste estudo validam a afirmação de que a relação pedagógica, através do ensino presencial, é parte inerente da atividade escolar, pelo que o ensino a distância não contribuiu para aumentar a satisfação profissional dos professores, nem para a valorização social da profissão docente, nem mesmo para conferir mais protagonismo social à escola. A indiferença dos professores inquiridos envolve, também, as medidas tomadas pelo Ministério da Educação no contexto da pandemia. Esta situação de resultados configura um ceticismo docente relativamente à valorização da sua profissão, da escola e do órgão de decisão governamental, aliás contrastando com a satisfação pessoal em serem professores, num tempo tão disruptivo.

A hipótese de Latour (2020) de que a crise causada pela pandemia é um momento único para a consciencialização das pessoas para a urgência de repensar as mudanças climáticas é partilhada pelos professores inquiridos, quando é transferida para o contexto escolar. Embora os professores concordem com outras afirmações – por exemplo, a pandemia contribui para a necessidade de serem alteradas as práticas curriculares centralizadas nos resultados escolares; a pandemia pode contribuir para a necessidade de a escola ser dotada de autonomia na construção do currículo – os novos desafios que consideram mais significativos centram-se na valorização da educação para a cidadania (Fernandes, 2020), abordada na escola a partir de problemas globais e locais e a partir de temas como as mudanças climáticas, bem como na adaptação do currículo ao contexto, incluindo a situação dos alunos.

6. Conclusão

A pandemia originou a maior disrupção escolar que se conhece, afetando milhares de alunos a nível mundial. O ensino a distância, nos vários registos síncronos e assíncronos, foi a resposta imediata de muitos sistemas educativos, de acordo com orientações de organizações internacionais (UNESCO, 2020a, 2020b; ONU, 2020, OEI e OCDE – Reimers & Schleicher, 2020a 2020b). Se muitos sistemas educativos regressaram, poucos meses depois, ao ensino presencial, muitos outros, incluindo vários países da América Latina, continuaram com atividades remotas. Conforme é evidenciado por vários autores (Daniel, 2020; Jabonero, 2020; Reimers, 2020a, 2020b, 2020c; Sahlberg, 2021; Tadesse & Muluye, 2020, Treviño *et al.*, 2020), a pandemia realçou três aspetos essenciais: as desigualdades entre alunos e países, a perda de aprendizagens essenciais ao nível dos alunos e a necessidade de formação em competências digitais.

Os dados empíricos do estudo quantitativo realizado em Portugal revelam que, ao nível das suas perceções, os professores evidenciam que o ensino a distância não apenas origina desigualdades entre os alunos, como também contribui para a redução do que realmente aprendem. Por outro lado, os professores aderiram às

medidas inovadoras trazidas pelas tecnologias digitais ao nível das formas de ensinar, reconhecendo a diversidade das atividades presentes na educação à distância e a sua efetividade para um tempo não suficientemente longo, pois a relação pedagógica é a identidade de uma escola centrada no ensino presencial, aberto às tecnologias digitais.

Se a sociedade digital já era uma realidade em curso (OCDE, 2019), a pandemia somente a acelera e torna mais urgente a necessidade de responder, de forma sustentada aos novos desafios, sobretudo se as inovações tecnológicas provocarem o que Morgado *et al.* (2020) designam por *isolamento curricular* para identificarem um processo de desenvolvimento curricular que valoriza a instrução em detrimento do aluno e da realidade vivida. Assim se compreende que a OEI (2021), tendo como referência a Ibero-América, proponha linhas estratégicas para a educação, orientadas pelos direitos humanos, pela cidadania global, pela inclusão e pelas competências para o século XXI. Por isso, fará sentido falar num currículo pós-covid (Pacheco, 2020b) para a educação básica, que integre a mudança em curso ao nível das tecnologias digitais, explorando novos materiais pedagógicos e novas formas de ensinar e de aprender, práticas escolares inclusivas e práticas curriculares centradas na educação para a cidadania, em que os problemas locais e globais são a base para uma educação crítica. Como refere Reimers (2020c, p. 402), somente a partir de programas de cidadania global é que a pedagogia promove a “aprendizagem baseada em projetos e a integração da educação com problemas significativos”, de modo a “construir um mundo melhor”.

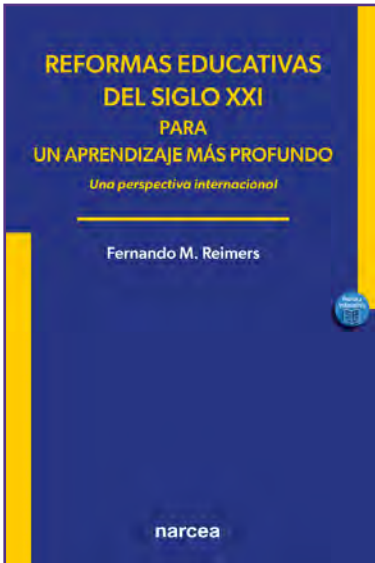
Referências

- Banco Mundial (2020, 22 de junho). *Lessons for Education during the COVID-19 crisis*. Recuperado de <https://bit.ly/34jP1Ja>
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.P. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castro, M.H. (2020). Impactos da COVID-19 na educação básica brasileira. In O. Granados (Coord.), *La educación del mañana. ¿Inercia o transformación?* (483-498). OEI. Recuperado de <https://bit.ly/3oNIDmZ>
- Daniel, S.J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Fernandes, J.H. (2020). A educação nos anos de 2030. In O. Granados (Coord.), *La educación del mañana. ¿Inercia o transformación?* (449-460). OEI. Recuperado de <https://bit.ly/3oNIDmZ>
- Granados, O. (2020). Como será a educação em 2030? Reflexões sobre o ensino superior na América Latina e no Caribe. In O. Granados (Coord.), *La educación del mañana. ¿Inercia o transformación?* (303-330). OEI. Recuperado de <https://bit.ly/3oNIDmZ>
- Jabonero, M. (2020). ¿Inercia o transformación. Como será a educação em 2030? In O. Granados (Coord.), *La educación del mañana. ¿Inercia o transformación?* (17-24). OEI. Recuperado de <https://bit.ly/3oNIDmZ>
- Laborinho, A.P., Díaz, T., Barros, P., Pérez, B. & Martínez, A. (Coords.). (2020). *Miradas sobre educação na Ibero-América. Competências para o século XXI na Ibero-América*. OEI.
- Latour, B. (2020, 26 de março). Is this a dress rehearsal? *Critical Inquiry*. Recuperado de <https://bit.ly/3fl4Jn1>
- Lévy, B. (2020). *Este vírus que nos enlouquece*. Lisboa: Editora Guerra e Paz.

- Matos, D.A., & Rodrigues, E.C. (2019). *Análise fatorial*. Brasília: Enap.
- Moreira, J.M. (2006). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. In J.Á. Lima & Pacheco, J.A. (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (41.84). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J.C. (2019). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (4ª Ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J.C., Sousa, J. & Pacheco, J.A. (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Praxis Educativa*, 10, 1-15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062>
- OCDE (2019). *PISA 2018 results. What students know and can do* (Vol. 1). OECD. Recuperado de <https://bit.ly/3yAg3Kv>
- OCDE (2020). *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA. OECD Policy Responses to Coronavirus (Covid-19)*. Recuperado de <https://bit.ly/3fllX2q>
- OEI (2021). *Programa/Orçamento 2021-2022*. Madrid: OEI.
- ONU (2015). *The sustainable development goals*. New York, NY: United Nations.
- ONU (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Recuperado de <https://bit.ly/2SunEd6>
- Pacheco, J.A. (2020a). Repensar a escola da educação básica em tempos de Incerteza. In O. Granados (Coord.), *La educación del mañana. ¿Inercia o transformación?* (435-448). OEI. Recuperado de <https://bit.ly/3oNIDmZ>
- Pacheco, J.A. (2020b). The "new normal" in education. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09521-x>
- Pacheco, J.A., Morgado J.C., & Sousa, J. (Orgs.). (2020). *Avaliação institucional: perspectivas teórico-conceituais*. Porto: Porto Editora.
- Pinar, W.F. (2019). *Moving images of eternity: George Grant's critique of time, teaching, and technology (education)*. Ottawa: The University of Ottawa Press.
- Reimers, F.M. (2020a). In search of a twenty-first century. Education renaissance after a global pandemic. In F. M. Reimers (Ed.), *Implementing deeper learning and 21st education reform* (1-36). New York: Springer.
- Reimers, F.M. (2020b). Conclusions. Seven lessons to build an education renaissance after the pandemic. In F. M. Reimers (Ed.), *Implementing deeper learning and 21st education reform* (171-198). New York: Springer.
- Reimers, F.M. (2020c). Imaginar o futuro da educação após a pandemia da COVID-19. In O. Granados (Coord.), *La educación del mañana. ¿Inercia o transformación?* (389-406). OEI. Recuperado de <https://bit.ly/3oNIDmZ>
- Reimers, F.M., & Schleicher, A. (2020a). *Um roteiro para orientar a resposta educativa à pandemia de COVID-19 de 2020*. OEI. Recuperado de <https://bit.ly/3bScvth>
- Reimers, F.M., & Schleicher, A. (2020b). *Schooling disrupted, schooling rethought: how the Covid-19 pandemic is changing education*. OECD. Recupeerado de <https://bit.ly/2SrokQp>
- Sahlberg, P. (2021). Does the pandemic help us make education more equitable? *Educational Research for Policy and Practice*, 20, 11–18. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09284-4>
- Schleicher, A. (2020). *The impact of Covid-19 on education. Insights from education at a glance 2020*. OECD. Recuperado de <https://bit.ly/3fghaHB>
- Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The Impact of Covid-19 Pandemic on education system in developing countries: a review. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 159-170. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011>
- Treviño, E., Villalobos, C., & Castillo, C. (2020). A educação após a COVID-19. Quatro bases para a transformação dos sistemas de ensino latino-americanos. In O. Granados (Coord.), *La educación del mañana. ¿Inercia o transformación?* (371-388). OEI. Recuperado de <https://bit.ly/3oNIDmZ>

- UE (2020). Digital education. Action plan 2020-2027. *Resetting education and training in the digital age*. European Commission. União Europeia. Recuperado de <https://bit.ly/2QNgsrM>
- UNESCO (2020a). *Global education monitoring report. Inclusion and education: All means all*. UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/3yE09yM>
- UNESCO (2020b, 6 de agosto). *UN Secretary-General warns of education catastrophe, pointing to UNESCO estimate of 24 million learners at risk of dropping out*. Recuperado de <https://bit.ly/3vIVM9I>
- UNESCO, UNICEF, & Banco Mundial. (2020). *What have we learnt?: Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Recuperado de <https://bit.ly/3fgObDI>





Fernando M. Reimers (2021). *Reformas educativas del siglo XXI para un aprendizaje más profundo. Una perspectiva internacional*. 320 páginas. Narcea Ediciones: Madrid (España). ISBN: 9788427728325.

La tragedia educativa que se vive como resultado de la puesta en marcha de las diferentes medidas de contención de la pandemia por la COVID-19, ha derivado en una conversación sobre dos aspectos fundamentales. En primer lugar, sobre las afectaciones a los estudiantes y la eficacia de los sistemas educativos para adaptarse y responder a esta emergencia. En segundo lugar, acerca de la oportunidad que se presenta para reconstruir y repensar los sistemas educativos nacionales, dando salida a diversas preocupaciones que ya existían previo

a la pandemia con respecto a la orientación que tenían y su potencial ineficacia para distribuir de forma adecuada oportunidades educativas para todas las personas.

El libro "Reformas educativas del siglo XXI para un aprendizaje más profundo. Una perspectiva internacional", coordinado por Fernando Reimers, es una contribución que aparece oportunamente para enriquecer la conversación sobre los aspectos que determinarán cómo se adaptarán los sistemas educativos para ayudar a que las escuelas resuelvan problemas que, en palabras del propio autor "la pandemia creó o hizo más evidentes". Resolver problemas como la "pobreza, la desigualdad social, el racismo o fanatismo, la polarización política, los conflictos nacionales e internacionales, y el cambio climático" se convierte en una expectativa que guiaría la reorientación de los sistemas educativos en una etapa pos pandemia, período complejo además debido a que, como el propio autor señala, la conversión o transformación de estos sistemas deberá llevarse a cabo en un entorno complejo, con "muchas necesidades, con recursos escasos, y en el que las capacidades institucionales serán limitadas". Es decir, este libro busca ayudar a generar "estrategias sólidas de cambio educativo" que ayuden a que más estudiantes adquieran las "habilidades necesarias para un mundo cambiante".

Las preguntas que guiaron la preparación de este libro representan un giro importante en la literatura reciente sobre el análisis comparado de reformas destinadas a diversificar, profundizar o ampliar los fines de la educación y los objetivos de aprendizaje en los sistemas educativos. Su enfoque en la implementación parte de una reflexión importante con respecto a lo limitado que resulta el conocer y estar consciente de la relevancia que tiene adquirir habilidades del siglo 21, como lo llevan a cabo sistemas de alto desempeño, sin contar a la par con un mejor conocimiento de los distintos elementos o factores que inciden en el desarrollo de instituciones y

prácticas dentro de los sistemas educativos. Aún más, es necesario comprender de mejor forma los entramados en los que se concretan los esfuerzos por desarrollar nuevas competencias y habilidades para todas las personas.

Este libro logra una contribución original al campo del estudio comparado de reformas educativas fundamentalmente por tres aspectos. En primer lugar, porque aborda el debate sobre cómo los sistemas educativos deben alcanzar un equilibrio entre habilidades fundamentales o básicas y las del siglo XXI, identificando problemas específicos de implementación. Comprender cómo encontrar un equilibrio entre las condiciones que adoptan los sistemas educativos para desarrollar “habilidades fundamentales” y las que se requieren para desarrollar habilidades del siglo XXI para todos los estudiantes, es un tema relevante para los tomadores de decisiones debido a que deben decidir sobre cómo integrarse al grupo de países que han optado por promover la adopción de habilidades del siglo XXI, aún con recursos y capacidades escasas.

El segundo aporte, ligado al primero, es su orientación hacia el análisis de procesos de implementación de las reformas educativas que buscan modificar o agregar nuevas competencias y habilidades. Al enfocarse en la etapa de implementación, proporciona evidencia sobre cómo los diferentes entornos institucionales afectan la adopción de nuevas metas de aprendizaje, ayudando a los investigadores a identificar temas que requieren un análisis más profundo e informando a los decisores sobre aspectos claves por ser considerados en el diseño e implementación de reformas educativas destinadas a incorporar habilidades del siglo XXI en los currículos nacionales. Finalmente, porque la perspectiva comparada ayuda comprender las diferentes trayectorias que pueden seguir los sistemas educativos para incorporar nuevas habilidades y competencias.

Las diferentes experiencias descritas en el libro permiten identificar aspectos comunes que deben ser considerados por cualquier decisor o estudioso de las reformas educativas. Por ejemplo, en el caso de Ontario, caso abordado críticamente, resulta de gran interés observar no solamente la ruta de adopción y los principales componentes de las reformas, sino la forma en que la construcción de capacidades en los distritos escolares favorecerá el desarrollo de aprendizaje profundo, independientemente de que la adopción de competencias del siglo 21 no fuera un objetivo explícito en la reforma. El caso de Singapur, un popular referente, ayuda a identificar cómo los componentes considerados como factores claves en cualquier reforma, como es el caso del desarrollo profesional docente, incrementan su relevancia en las reformas que buscan incluir nuevas habilidades y competencias, aunque su implementación no es suficiente para evitar resistencia entre los actores educativos. De la misma forma, en el caso de México, usando un interesante modelo de análisis de reformas, se destacan factores que pueden debilitar o abrogar una reforma educativa, tal como lo mostró la interrupción de la reforma educativa iniciada en el año 2013 en ese país, a unos cuantos meses de llegar un nuevo gobierno. En una línea de análisis un tanto distinta, el caso de Pakistán permite hacer un recuento sobre aspectos fundamentales, prácticamente de manual, que ayudan a guiar reformas educativas de fondo. Las referencias hacia componentes claves como el desarrollo de capacidades o la introducción de mecanismos de monitoreo o rendición de cuentas, si bien componentes recurrentes entre distintas reformas no pierden relevancia en el contexto que describen los autores. De forma similar, el caso de Kenia permite identificar factores que contribuyen a aislar o

identificar condiciones que, como los mismos autores señalan, detienen o afectan la puesta en marcha de una reforma, tales como la resistencia al cambio, la falta de capacidades y la premura con la que se implementan reformas por condiciones políticas. Finalmente, en el caso de Zimbabue, se valida el modelo de análisis de reformas con cinco dimensiones, destacando la influencia de aspectos menos referidos en otros análisis, como la infraestructura o las condiciones económicas del país.

El análisis comparado de este libro da origen a siete recomendaciones. Si bien todas justificadas y útiles, es de particular relevancia la relacionada con la implementación. Como nos recuerda el autor, “una reforma no es más de lo que es implementado”, por lo que el detallado recuento y comparación entre los casos de los distintos factores que explican diferentes grados de éxito y avance condensa bien algunas de las principales contribuciones de este libro.

Al inicio del libro el autor nos recuerda que desafortunadamente “carecemos de una teoría sólida sobre el desarrollo de los sistemas educativos”. Este libro contribuye a desarrollarla al resaltar factores comunes entre reformas implementadas en contextos y con objetivos variados, validando además un útil modelo de análisis. Provoca sin duda una reflexión sobre la necesidad de comprender de mejor manera la compleja implementación de reformas educativas que se presentarán en un contexto de pos pandemia, particularmente ante la urgencia por desarrollar habilidades y competencias relevantes para enfrentar un difícil período de reconstrucción.

Sergio Cárdenas

CIDE | Centro de Investigación y Docencia Económicas, México

