



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA

UAN
UNIVERSIDAD
ANTONIO NARIÑO

BRECHAS, EMPODERAMIENTOS Y ALTERNATIVAS DIGITALES EN LA LATINOAMÉRICA DE LA PANDEMIA Y POSPANDEMIA

Editores académicos

Rodolfo Armando
Castiblanco Carrasco

Humberto
Sánchez Rueda

Claudia del Pilar
Vélez de la Calle

Brechas, empoderamientos y alternativas digitales
en la Latinoamérica de la pandemia y pospandemia



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA

UAN
UNIVERSIDAD
ANTONIO NARIÑO

Brechas, empoderamientos y alternativas digitales en la Latinoamérica de la pandemia y pospandemia

Editores académicos

Rodolfo Armando
Castiblanco Carrasco

Humberto
Sánchez Rueda

Claudia del Pilar
Vélez de la Calle

Autores

Astrid Milena Carrasquilla Puerta
Camilo Andrés Sepúlveda Betancurth
Claudia del Pilar Vélez de la Calle
Claudia Teresa Herrera Caicedo
Doris Stella Martínez Angarita
Eric Marcelo Ayala Vera
Fernando Díaz-Terreno
Henry Daniel Lazarte Reategui
Humberto Sánchez Rueda
Lina María González Correa
Lina María Rendón López

Luis Alejandro Guío Rojas
Luis Eduardo Cárdenas Valencia
Manuela María Correa V.
P. Sebastián Cortez-Oviedo
Paola Rosalba Susanibar Soto
Rodolfo Armando Castiblanco Carrasco
Ruth Amanda Cortés Salcedo
Sara Carmona-Botero
Yary Mayerly Almeida Niño
Yenny Patricia Gómez Cruz

Brechas, empoderamientos y alternativas digitales en la Latinoamérica de la pandemia y pospandemia / autores, Carrasquilla Puerta, Astrid Milena [entre otros]; editores académicos, Rodolfo Armando Castiblanco Carrasco, Humberto Sánchez Rueda y Claudia del Pilar Vélez de la Calle. -- Cali: Editorial Bonaventuriana, Universidad Antonio Nariño, 2022.

166 páginas.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-628-7559-08-0 (electrónico)

ISBN: 978-958-5181-35-9 (impreso)

1. Vida social y costumbres --América Latina 2. Pandemia de la Covid-19, 2020- Innovaciones educativas 3. Educación por internet 4. Herramientas digitales 5. Educación en el hogar 6. Desarrollo Urbano I. Carrasquilla Puerta, Astrid Milena II. Castiblanco Carrasco, Rodolfo Armando III. Sánchez Rueda, Humberto IV. Vélez de la Calle, Claudia del Pilar. IV. Título

371.334 (CDD 23)

B829

CEP- Biblioteca Fray Juan de Jesús Anaya Prada. Universidad San Buenaventura Cali.



© Universidad de San Buenaventura
Editorial Bonaventuriana
PBX: (602) 488 22 22, Ext. 301
e-mail: director.editorial@usbcali.edu.co
www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co



© Universidad Antonio Nariño
Vicerrectoría de Ciencia, Tecnología e Innovación - Fondo Editorial
PBX: (601) 555 4199 / (601) 315 29820, ext. 3033
investigacion.uan.edu.co/oficina-fondo-editorial/
www.uan.edu.co

Brechas, empoderamientos y alternativas digitales en la Latinoamérica de la pandemia y pospandemia

© Editores académicos: Rodolfo Armando Castiblanco Carrasco
Humberto Sánchez Rueda
Claudia del Pilar Vélez de la Calle

© Universidad de San Buenaventura
© Universidad Antonio Nariño

Recepción: enero de 2022.
Evaluación de contenidos: febrero-marzo 2022.
Correcciones de autor: abril-mayo 2022.
Aprobación: junio de 2022.

Director editorial: Claudio Valencia Estrada
Diagramación: Edward Carvajal Arciniegas

Cada uno de los capítulos de este libro son resultados de investigación, declarados por cada autor. Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de los editores.

Área: Educación

ISBN electrónico: 978-628-7559-08-0

ISBN impreso: 978-958-5181-35-9

Impreso en Colombia

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000).
2022

Agradecimientos y reconocimientos

Esta investigación, en formato libro, ha sido posible gracias a la labor conjunta de distintas instituciones e investigadores, quienes han apostado por el análisis y debate de los diferentes abordajes respecto a las brechas, empoderamientos y alternativas digitales que se han producido en Latinoamérica en el contexto de la pandemia y pospandemia.

Primero, los editores deseamos hacer un reconocimiento especial a los fondos editoriales de la Universidad Antonio Nariño y la Universidad de San Buenaventura Cali y a los doctores Claudio Valencia Estrada, director de la Editorial Bonaventuriana de la Universidad de San Buenaventura Cali, y Lorena Ruiz, directora del Fondo Editorial de la Universidad Antonio Nariño, quienes acompañaron y asesoraron este proyecto editorial con paciencia, certeza y cariño. Sin su acompañamiento este proyecto no habría sido posible.

Asimismo, un reconocimiento especial a las licenciaturas en Ciencias Sociales y en Español e Inglés, de la Universidad Antonio Nariño, y al Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, programas académicos a los que pertenecen los editores de este libro, desde donde se comparten y polemizan sobre las posturas digitales que emergen en la cotidianidad académica de nuestros contextos.

Finalmente, este libro ha sido posible también gracias al esfuerzo conjunto de distintos investigadores de universidades colombianas, peruanas y argentinas. Los editores deseamos hacer un reconocimiento y agradecimiento especial a todas y todos los investigadores que participaron en este libro. Sin sus aportes e ideas estas páginas no habrían sido una realidad.

Nuestros más sinceros agradecimientos y esperamos no defraudar la confianza que depositaron en nosotros.

Tabla de contenido

Presentación.....	11
RODOLFO ARMANDO CASTIBLANCO CARRASCO, HUMBERTO SÁNCHEZ RUEDA, CLAUDIA DEL PILAR VÉLEZ DE LA CALLE	
Universidades, átomos y bits. Debates acerca del espacio público en la universidad mediatizada en Córdoba, Argentina	13
P. SEBASTIÁN CORTEZ-OVIEDO, FERNANDO DÍAZ-TERRENO	
¿Cómo sobrevive la educación universitaria regionalizada a un virus mundial?.....	43
SARA CARMONA-BOTERO, ASTRID MILENA CARRASQUILLA PUERTA, LUIS EDUARDO CÁRDENAS VALENCIA	
Democra-TIC-zación de una sociedad para un urbanismo de código abierto.....	65
ERIC MARCELO AYALA VERA, HENRY DANIEL LAZARTE REATEGUI, PAOLA ROSALBA SUSANIBAR SOTO	
Educación y TIC en tiempos de pandemia, narrativas digitales en la escuela remota	81
CLAUDIA DEL PILAR VÉLEZ DE LA CALLE, RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO, LINA MARÍA RENDÓN LÓPEZ, LINA MARÍA GONZÁLEZ CORREA, CLAUDIA TERESA HERRERA CAICEDO, CAMILO ANDRÉS SEPÚLVEDA BETANCURTH, MANUELA MARÍA CORREA V.	
La educación en los tiempos del confinamiento pandémico: desigualdades, inequidades y crisis.....	103
RODOLFO ARMANDO CASTIBLANCO, HUMBERTO SÁNCHEZ RUEDA	

Educación en época de pandemia por COVID-19 para contextos educativos rurales a través de la escuela nueva y el *homeschooling* 117
YENNY PATRICIA GÓMEZ CRUZ, YARY MAYERLY ALMEIDA NIÑO,
DORIS STELLA MARTÍNEZ ANGARITA, LUIS ALEJANDRO GUÍO ROJAS

Referencias 133

Biodata 147



Escanee el código qr o haga clic en el botón para acceder a los resúmenes y *abstracts* de los capítulos del libro.

Presentación

RODOLFO ARMANDO CASTIBLANCO CARRASCO

HUMBERTO SÁNCHEZ RUEDA

CLAUDIA DEL PILAR VÉLEZ DE LA CALLE

Lecturas y abordajes latinoamericanos digitales en contextos de pandemia y pospandemia. Apropiaciones, usos y alternativas

Este libro es resultado académico e investigativo de un colectivo de investigadores de distintas universidades latinoamericanas, que se dio a la tarea de indagar acerca de los diferentes abordajes respecto a las brechas, empoderamientos y alternativas digitales que se han producido en prácticas educativas y sociales en el contexto de la pandemia y pospandemia en Latinoamérica.

De esta forma, ponen en debate las apuestas de comprensión y desarrollo de las herramientas digitales como camino para el avance de procesos educativos, sociales y laborales durante la pandemia y la pospandemia en el contexto latinoamericano. Esta digitalización de la sociedad permitió ver grandes desigualdades en términos de acceso a la tecnología, al igual que la generación de prácticas y usos creativos en relación con las demandas de los contextos específicos de donde emergen. Básicamente, la posesión de hardware, software y conexión a internet se ha convertido en la forma de acceder a prácticas sociales que antes se hacían de manera presencial y que ahora, en un contexto de pospandemia, han cambiado desde las posibilidades de lo tecnológico y digital.

La pandemia por COVID-19 supuso la emergencia, en primer plano, de las herramientas digitales como camino para el desarrollo de procesos educativos, sociales y laborales. Por tanto, lo digital surgió como condición fundamental para que los actores sociales continuaran con sus prácticas y tareas cotidianas, en lo que desde el sentido común se empezó a llamar “nueva normalidad”. Por ello, los capítulos de este libro corresponden a experiencias y análisis que ponen

en discusión los aprendizajes generados durante y después de la pandemia. Por tanto, se presentan experiencias digitales de formación, donde los participantes, a partir de la reflexión de sus saberes y prácticas pedagógicas propias, generan estrategias y metodologías de trabajo desde lo virtual, que permiten el fortalecimiento de sus prácticas formativas en los contextos sociales o pedagógicos donde se encuentran.

Los seis capítulos que conforman este libro indagan sobre las experiencias digitales que han permeado los entornos de los autores, ya en universidades colombianas, argentinas o peruanas, que al ser revisados en amplia perspectiva, evidencian semejanzas respecto a las posibilidades y limitaciones del contexto latinoamericano, pero también empoderamientos propios de cada país.

Asimismo, los resultados de investigación aquí propuestos ponen en debate algunos de los conceptos sobre narrativas digitales más importantes de las últimas décadas. Posturas como sociedad informacional, cibercultura, hipermediaciones, TIC, TAR, u otras, corresponden a marcos de referencia desde donde los autores interrogan sus prácticas y realidades, a la vez que sugieren líneas de análisis para comprender las experiencias y experticias digitales latinoamericanas. En este sentido, se puede evidenciar que las tecnologías y prácticas surgen de la integración y disputa de los desarrollos digitales y las telecomunicaciones, al igual que de las urgencias y retos que ha implicado el impacto de la pandemia por el COVID-19.

Desde estas perspectivas, los lectores encontrarán en este texto puntos de reflexión, análisis y producción de saberes en torno a las alternativas digitales que han surgido en algunos contextos latinoamericanos desde la pandemia, con especial atención en las implicaciones pedagógicas, sociales, éticas, políticas y culturales que se tejen en espacios formales, como la escuela y la universidad, y otros lugares menos estructurados y regulados por una institucionalidad.

En estos contextos, se socializa y analiza nuevas formas de empoderamiento de lo digital, donde los usuarios no son agentes pasivos en su relación con las herramientas digitales sino, por el contrario, agentes que generan prácticas y comprensiones digitales propias en los contextos latinoamericanos. Más allá de proponer conceptualizaciones o apuestas teóricas, los capítulos de este libro proponen problematizar el uso, la apropiación y el desarrollo de los medios digitales que se han generado en contextos latinoamericanos desde la pandemia, siendo parte de las dinámicas sociales y pedagógicas en las últimas décadas.

Universidades, átomos y *bits*. Debates acerca del espacio público en la universidad mediatizada en Córdoba, Argentina¹

P. SEBASTIÁN CORTEZ-OVIEDO
FERNANDO DÍAZ-TERRENO

Introducción

El paradigma de la cuarta revolución industrial se consolida de la mano de una creciente incidencia de las tecnologías digitales en la vida cotidiana, de manera sostenida se reconfiguran diversos procesos socioprodutivos y culturales, los que han sido acelerados por la pandemia de COVID-19. La contingencia sanitaria cataliza algunas de sus dinámicas, como la mediatización y la mediación² de los intercambios sociales. Durante 2020 y 2021, tras sucesivos e intermitentes confinamientos, el mundo en átomos se vio disminuido a lo indispensable, transformando relaciones sociales en flujos de datos y *bits* a través de las pantallas. Así, la ciudad como lo urbano se proyectaron en lo doméstico a través de lo digital. Entre estas nuevas configuraciones, el proceso de aprendizaje se destaca como una de las dinámicas de intercambio más singulares de una digitalización compulsiva, junto al teletrabajo, el e-comercio y la cibergobernanza.

-
1. Este capítulo emerge en dos líneas de trabajo: por un lado, la investigación postdoctoral acerca de la mediatización urbana y los espacios públicos de Córdoba, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET); y por el otro, la investigación sobre dinámicas urbanas de centralidades y periferias de la ciudad de Córdoba, de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (SECyT UNC).
 2. Es importante distinguir entre mediatización y mediación; mientras que la primera refiere a los cambios estructurales dependientes de los medios de comunicación, la segunda hace alusión a la comunicación e interacción a través de ellos. Dos procesos dialécticos e interdependientes que modifican la experiencia de lo urbano, puntualmente la (con)vivencia de sus habitantes.

Latinoamérica no estuvo exenta de las experiencias y desafíos que impuso este cambio de medio. La migración forzosa de una enseñanza físico-espacial a un aprendizaje (inter)mediado por lo virtual configura una problemática emergente que se suma a las preexistentes. Particularmente, en Argentina este proceso fue coincidente con el inicio del año lectivo (marzo de 2020) en todos sus niveles: primario, secundario y universitario, por lo que, *a priori*, estas innovaciones fueron el resultado de un acto reflejo más que de una reflexión previa. A lo largo de casi dos años, la no-presencialidad (re)configura las experiencias pedagógicas, con incidencias visibles, tanto en los espacios físicos y sociales del aprendizaje como en sus contextos urbanos.

Este trabajo busca aportar una mirada exploratoria acerca de estas dinámicas, con foco en la experiencia de estudiantes y docentes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Se indaga en las particularidades de esta institución con relación a la ciudad, sus espacios de intercambios sociales y políticos resultantes de la virtualización educativa.

El objetivo es problematizar la transformación de la corporalidad política en la UNC con respecto a las prácticas pedagógicas y las dinámicas sociales preexistentes al 2020, a partir de reconocer nuevos modos de apropiación social del espacio urbano y ciberfísico. Corporalidad política entendida como la relación social en la presencia física en el espacio, de la convivencia entre docentes, estudiantes y sociedad civil; de relaciones, conflictos y disputas en la transformación de su realidad social. Se parte del supuesto de que estas mutaciones devenidas de la modalidad remota e híbrida afectarían el sentido político del aprendizaje en tanto espacio de lo público, característica central del paradigma de la universidad argentina. Se presume que estas transfiguraciones educativas no sólo disminuirían las relaciones sociales y políticas en los ámbitos del aprendizaje, entre educadores y estudiantes, sino que además afectan la huella física y social de la ciudad con incidencias económicas y espaciales.

Con este encuadre surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué sucede con la relación educativa entre estudiantes y educadores? ¿Cómo afecta la desigualdad social y digital el desempeño académico en las modalidades remotas e híbridas? ¿Qué transformaciones se esperan de los espacios de aprendizaje en átomos? ¿Cuáles son las implicancias urbanas y políticas de una educación mediatizada? ¿Qué sucede con los ámbitos urbanos asociados a la dinámica de la UNC? ¿Cómo se transformaron y reconfiguraron estas asociaciones?

El enfoque metodológico de la investigación es exploratorio e interpretativo. A partir de una metodología multimodal, realiza una triangulación teórica y de actores (Denzin, 1990; Donolo, 2009), cuyos datos se construyen a partir de un enfoque procesual y cualicuantitativo. La unidad de análisis (UA) se configura por el estudio del sentido de la corporalidad política en el espacio

del aprendizaje universitario argentino, referido a las alteridades devenidas del proceso de educación mediatizada. En cuanto a la unidad de observación (UO), está delimitada al fenómeno de la educación remota y bimodal en la UNC y sus proyectación urbano-espacial en el período 2020-2021. Se definen tres actores que componen la interacción de la UO y expresan la urdimbre de la UA: estudiantes de grado y posgrado; profesores de grado y posgrado; y sociedad civil vinculada a los flujos económicos y urbanos de la UNC.

El trabajo de campo se instrumentó con técnicas etnográficas (Guber, 2014) y análisis cualitativo de información recopilada durante el segundo semestre de 2021. El registro se construye a partir de encuestas semiestructuradas, grupos focales, entrevistas abiertas a interlocutores clave y *desk research*, cuyo análisis se desarrolla a partir del método del abordaje segmentado y procesual (Cortez Oviedo, 2020; Rosato y Boivin, 2013), tomando como referencialidad las experiencias previas a la contingencia de la COVID-19.

El escrito se estructura a partir de dos momentos: uno, en donde se formulan debates iniciales que dan fundamento teórico e histórico al trabajo; otro, que expone el análisis de campo y las discusiones en torno a las encuestas y registros orales. Por último, breves reflexiones que proyectan la discusión hacia debates futuros.

De la tradición a la digitalidad

La universidad pública argentina cuenta con una extensa historia, marcada por estrechos lazos con los procesos políticos del país y la región, pero es en las últimas décadas que consolidan sus rasgos característicos. Así, las casas de altos estudios se constituyen en “universidades de masas” y se expresan como espacios públicos del debate nacional, configurando una red territorial que alcanza las sesenta universidades, donde la Universidad Nacional de Córdoba ocupa un lugar de relevancia por su tradición y complejidad, incidiendo en el desarrollo urbano de la propia ciudad de Córdoba.

La coyuntura de la COVID-19 precipitó transformaciones educativas previas al 2020, como la educación remota y bimodal, que pone en tensión la corporalidad política del paradigma universitario y abre nuevas discusiones y posiciones frente a las transformaciones de una creciente educación mediatizada por lo digital.

La universidad pública argentina en las últimas décadas

Los aspectos centrales que caracterizan al modelo actual de la universidad pública argentina se redefinen a partir del retorno democrático que inicia en diciembre de 1983, momento en que se reinstaura su autonomía académica e institucional –expresada en el cogobierno de representantes de profesores, es-

tudiantes, egresados y administrativos— y se establece el acceso libre y gratuito de estudiantes. A ello se suma la implementación de concursos docentes para el acceso y la renovación de cargos, cuya aplicación había sido discontinua a lo largo del siglo XX (Buchbinder, 2020).

La masividad es uno de sus rasgos sobresalientes; desde mediados de la década del 80, el crecimiento de la matrícula estudiantil ha sido sostenido: de medio millón de estudiantes en 1983 a 1,75 millones en 2019. En términos político-institucionales se evidencia un desarrollo atravesado por intereses sectoriales que dificultan un funcionamiento más democrático de los espacios de cogobierno (Míguez, 2015), sumado a la intromisión no siempre positiva de disputas políticas más generales que permean los claustros universitarios, muchas veces con intereses alejados de los temas académicos.

Sin embargo, además de aquellos rasgos centrales, se debe destacar el compromiso de la universidad con el medio socio-productivo y su contribución histórica a la movilidad social y a la consolidación de ciudadanías.

La UNC es la segunda universidad más grande de Argentina, la segunda más antigua de Sudamérica (1613) y la primera en el actual territorio argentino. Cuenta con 15 facultades, 2 instituciones de nivel medio, 145 centros de investigación, 25 bibliotecas, 17 museos, 4 radios y canales de televisión, y 4 instituciones hospitalarias. Se dictan 91 carreras de grado y 225 de posgrado. En ella cursan 149 mil estudiantes de grado y 9 mil de posgrado; cuenta con casi 10 mil docentes y 3.300 administrativos. La totalidad de la superficie equivale a 1.170 hectáreas (137, en la ciudad de Córdoba) con 398 mil metros cuadrados cubiertos.³

Es el segundo presupuesto universitario del país y el segundo distrito electoral dentro de la provincia de Córdoba (después de la capital provincial) con un padrón de casi 250 mil electores al año 2019. El 42 % de los estudiantes proceden de la propia ciudad de Córdoba; el 32,5 % del interior provincial; el 24 % de otras provincias; y el 1,5 % de otros países. La población universitaria equivale al 10 % de la población que habita en la ciudad de Córdoba (Figura 1), lo que constituye un indicador de la incidencia de la UNC en la vida social y económica de la ciudad.⁴

3. Síntesis estadística de la UNC 2021, Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/>

4. Síntesis estadística de la UNC 2017, Universidad Nacional de Córdoba.

Figura 1
Distribución etaria en Córdoba



En oscuro, índice superior al 70 % de población entre 18 y 29 años, coincidentes con los barrios Centro y Nueva Córdoba. Fuente: Poblaciones.org. (2021).

La historia de Córdoba da cuenta de ello, puesto que ciudad y universidad surgen con pocos años de diferencia una de otra. Originariamente, situada en el centro de la ciudad, en lo que hoy se denomina *La Manzana Jesuítica* (patrimonio cultural de la humanidad, Unesco), la mayor parte de sus dependencias se fueron trasladando a la ciudad universitaria a partir de la década del 50 del siglo XX, en un extenso predio colindante al centro de la ciudad.

El espacio público universitario

Desde sus orígenes, las universidades argentinas han estado estrechamente relacionadas con los procesos políticos del país y la región. La presencia en las calles, la masividad y el involucramiento político han ensamblado en la esfera pública a docentes, estudiantes y sociedad civil a lo largo del tiempo, convirtiendo estos vínculos en una tradición que institucionaliza a los claustros como una extensión del espacio público urbano, forma de la corporalidad política de la UNC.

En la Universidad Nacional de Córdoba, la Reforma de 1918 alcanza una proyección regional por el impacto en diversas universidades latinoamericanas que tuvo aquel movimiento de estudiantes que persiguió democratizar la institución y otorgarle un carácter científico.

Varias décadas después, en los años 50, Córdoba se convierte en el mayor polo industrial del interior del país –la Detroit argentina–, a la par de que se consolida como polo universitario. La ciudad experimenta un salto de escala y una

complejización social y espacial, como consecuencia de la explosión demográfica que impacta también en los ámbitos universitarios (Díaz-Terreno, 2011), puesto que se incrementa de manera sostenida el número de estudiantes provenientes ya no sólo de sectores altos y medios, sino también de segmentos sociales ligados al mundo del trabajo industrial.

Una serie de sucesos políticos tendrá a la universidad como protagonista central: la intervención y el avasallamiento de su autonomía durante el golpe de Estado de 1966, que es resistida por una extensa huelga que concluye con la renuncia de cientos de profesores que deciden radicarse en el extranjero; posteriormente, “El Cordobazo” (1969) y “El Viborazo” (1971), que convierten a la ciudad en el escenario de revueltas masivas contra la dictadura, protagonizadas por el denominado “Movimiento Obrero Combativo”, en articulación con los estudiantes de la UNC, que irán a radicalizarse paulatinamente.

El terrorismo de Estado se inicia en Córdoba, en 1974, con la intervención de la provincia por parte del Gobierno nacional, institucionalizándose a partir del golpe de Estado de 1976. La universidad es despojada de su autonomía y se disuelven los cogobiernos, implementándose listas negras, quema de libros, cesantía masiva de profesores y expulsiones de alumnos, incluso, asesinatos y desapariciones forzadas.

La universidad recupera su protagonismo en la vida pública urbana a partir de 1983, en diversos acontecimientos, como las movilizaciones frente a levantamientos militares que amenazaron el proceso democrático (1987; 1990); el cuestionamiento a la Ley de Educación Superior (1995); el “abrazo” a la UNC y las tomas de facultades por parte de los estudiantes, en apoyo a reclamos salariales docentes (2018), entre otros.

En otros términos, las manifestaciones físico-espaciales urbanas, socioculturales y simbólicas se construyen también en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la corporalidad política ejerce un rol preponderante, aspecto que se pretende discutir en este trabajo para observar su transformación y vigencia en la actual UNC en un contexto de educación remota y bimodal.

Esta tradición encarna el espacio público universitario de la UNC, cuyo legado principal es la institucionalización de una esfera pública de debate (Habermas, 2009) en la que las problemáticas sociales se ensamblan con el pensamiento y la acción académica (Figura 2).

La noción de espacio público como un constructo político nos amplía la lectura sobre la corporalidad en relación con la problematización del trabajo.

Figura 2
Reforma de 1918 o Reforma de la Universidad de Córdoba
“El Cordobazo”, mayo de 1969



Arriba: escena de estudiantes manifestándose en las calles de Córdoba por una universidad democrática y científica. Abajo: la unión obrero-estudiantil toma las calles y construye barricadas, en protesta contra la dictadura. Fuente: Archivo fotográfico de Córdoba (2018).

La corporalidad política puede entenderse como el proceso de agencia responsable de las diferentes expresiones de lo público en la universidad argentina. Las diversas manifestaciones políticas enunciadas constituyen el núcleo de su debate público, el que consideramos necesario repensar de cara a la “virtualización universitaria”. Nos interesa objetivar el espacio público de estudiantes, profesores y sociedad civil situados a partir de sus cuerpos en el espacio (y en las redes) en pos de un proceso político común y colectivo.

Entender la corporalidad política como sentido y fin de ese constructo social implica preguntarnos qué sucede con las instancias (des)corporizadas de la educación remota: nuevas lógicas de vinculación entre estudiantes y profesores, asociaciones y segregaciones emergentes.

Consecuentemente, en la búsqueda de caracterizar la corporalidad política, podemos precisar que los espacios públicos representan un concepto transdimensional con múltiples pliegues, relaciones y escalas. Más que a un espacio, refieren a relaciones sociales tensionadas por un sentido político (o de identidad

política), representando una idea nominal, un espacio teórico, un constructo enunciativo y performático cuyas prácticas se lugarizan tanto en lo urbano como en lo digital. Se trata de un dispositivo social que instrumenta construcciones de identidades, disputas y visibilidad físico-espacial y sociocultural, dinámica que hoy es mediada por lo ciberfísico y donde lo simbólico se expresaría en carácter de agencia (Cortez Oviedo, 2020).

Rabanaque (2016) plantea que la corporalidad política es el proceso de sentido (sistémico) que manifiesta componentes materiales, emocionales y acciones motivadas por la voluntad, gatilladas por los cuerpos en el espacio. En su pensamiento, el aspecto material de la corporalidad política se expresa por lo institucional (en la ocupación de ámbitos edilicios y territoriales), mientras que su sentido viviente se configura por la “sensibilidad social” y “voluntad colectiva” de un determinado proceso y praxis política ejercida por las personas. La corporalidad política “es en última instancia, la transformación del cuerpo político en un cuerpo ético” (2016, p. 108); es decir, su capacidad de transformación social.

Presuponemos, entonces, para el ámbito universitario, que el pasaje de un cuerpo político a un cuerpo ético –en tanto sentido de transformación política– se desarrolla a partir de la articulación de los diferentes espacios públicos de la UNC, expresado por la interacción en el espacio entre estudiantes, profesores y problemáticas sociales, en tanto sujetos políticos. Serían estos espacios quienes aportan la plataforma simbólica y socioespacial donde se ejerce el sentido público de la corporalidad política definida por Rabanaque (2016). En consecuencia, desde la perspectiva de nuestro problema, sería esta corporalidad el propósito de los espacios públicos (inter)construidos durante la vida universitaria.

Educar en la emergencia

En Argentina, el 19 de marzo de 2020, se dispuso el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), combinado posteriormente con el distanciamiento social y preventivo. Las universidades públicas argentinas actuaron en diversos frentes; educativo, sanitario y científico-tecnológico. Centrándonos en el aspecto educativo, la suspensión de las clases presenciales obligó a migrar a modalidades virtuales a los fines de garantizar la continuidad de los procesos formativos y del vínculo pedagógico, en un contexto poco preparado en infraestructura y recursos humanos para tales formatos. Los aportes generados desde diversos ámbitos estatales fueron importantes, pero ha sido la comunidad de docentes la que sostuvo el desarrollo de estrategias para la “contención” del sistema (Del Valle *et al.*, 2021).

En la UNC, la existencia de su campus virtual (2013) facilitó la continuidad formativa de manera remota. Si bien se contaba con la infraestructura de la plataforma UNCAVIM, se proveyó de manera gratuita a la población universitaria

cuentas de *Google Workspace G Suite*. La medida implicó un avance cualitativo respecto a servicios que hasta entonces eran pagos, pero careció de protocolos unificados al interior de la propia universidad, recayendo en los docentes la implementación de diversas estrategias para el dictado de clases, en un marco de cierta ausencia institucional y de presión soslayada: la frase del rector “la UNC no cierra” difundida en los medios a pocos días de iniciado el ASPO, expresa lo mencionado.⁵ Otras universidades contaron con mayor nivel de planificación, liderazgo institucional y acompañamiento en recursos humanos y tecnológicos.

En este proceso es relevante la relación entre educación y tecnología digital, donde el cambio de medio impuesto por la coyuntura de la COVID-19 presenta matices diferenciados según el contexto. No obstante, se reconocen retos comunes en lo que se denomina educación remota de emergencia (ERE), cuyos desafíos centrales son “la conectividad y acceso a internet preexistente y la trayectoria en políticas de TIC y educación del país” (Rivoir y Morales, 2021, p. 55).⁶ La conectividad (velocidad, precio, calidad de la infraestructura) y el acceso (computadora-celular, obsolescencia programada, alfabetización digital) constituyen el nodo actual de la inclusión digital, tanto para la educación como para gran parte de los procesos de la cuarta revolución industrial.

En la UNC, la pandemia devela deficiencias y desigualdades manifestadas por falencias en las herramientas pedagógicas y la infraestructura digital de docentes y estudiantes. *A priori*, podemos decir que a partir de la trayectoria de la ERE universitaria en la UNC, estos estadios fueron cambiando durante el periodo de emergencia, exhibiendo una adaptabilidad interesante de analizar y procesos incipientes por fomentar.

Estas dinámicas ponen en juego el problema de investigación. Hasta 2019, las instancias de aprendizaje en la UNC se relacionaban casi exclusivamente a la presencialidad, pese a su ambicioso campus virtual.⁷ La coyuntura sanitaria implicó una disrupción en la lógica de enseñanza y aprendizaje, que se desarrolló en modalidad remota de emergencia durante 2020 y gran parte de 2021. Un proceso que se pensó transitorio se transformó en norma, obligando a repensar nuevos protocolos de validación (por ejemplo, exámenes finales y defensas de tesis). Tales transformaciones pusieron de cabeza la tradición del siglo XX, donde la mutación (como proyección en el tiempo) de la corporalidad política en el proceso de enseñanza y aprendizaje configura un debate emergente frente a nuevos paradigmas.

5. Nota institucional, UNC. www.unc.edu.ar/comunicacion

6. Si bien el estudio de las autoras se centra en los niveles de educación inicial y media, sus problemáticas son extrapolables a la educación superior, al menos en la experiencia de la UNC.

7. En 2021, según cifras del portal de datos UNC, el campus virtual dicta 23 587 cursos formativos en diversos oficios, alcanzando 871.811 usuarios. <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/>

Mediatización

Verón (1995) ya planteaba en los 90 la idea de habitar una democracia audiovisual, donde cada práctica discursiva implicaba la incorporación progresiva de nuevos registros significativos a partir de la mediatización. Categoría de análisis de la comunicación –apoyada en la obra de Jesús Martín-Barbero (2010) [1987]–, fue paulatinamente apropiada por otras disciplinas para comprender el fenómeno de la intermediación entre personas, entornos y dispositivos TIC. Podemos acordar que como dinámica remite a la vinculación y asociación de personas y dispositivos tecnológicos con la construcción de narrativas en el espacio público y en la web. Representa una experiencia intermediada entre personas, ciudad, espacios y las posibilidades que brindan diversas prótesis digitales: redes sociales, plataformas, *gadgets* y productos y tecnologías asociadas con la IoT (internet de las cosas). Es importante distinguir aquí dos fenómenos similares, aunque diferentes: mediatización y mediación. Mientras que la primera refiere a los cambios culturales y estructurales dependientes de los medios TIC, la segunda hace alusión a la comunicación e interacción a través de ellos. Son entonces categorías dialécticas, interdependientes y complementarias.

La mediatización del espacio público da forma a la democracia audiovisual, expresada hoy más compleja y transmediática producto de la convergencia tecnológica. En la cuarta revolución industrial, los ciudadanos se configuran primero en las redes y se expresan luego en las calles –lo que no niega sus reciprocidades–, habitando dialécticamente el mundo de átomos y *bits* como lo planteara con antelación Negroponte (1995) en su obra *Ser digital*. Son las redes sociales, posteos, consumos culturales digitales, *hashtags*, tendencias y sesgos algorítmicos, los que ensamblan otros modos y lógicas de ejercer lo público y lo político como espacio, tanto en lo universitario como en lo urbano, que para el caso de Córdoba se encuentran asociadas.

Es en esta dialéctica que nos interesa posicionar el debate acerca de la educación remota y bimodal en la UNC, comprendiendo que las transformaciones que impone la digitalidad no son ligeras ni optativas, sino que imprimen una “adaptación necesaria”.

Hace más de tres décadas lo digital configura una vida cotidiana diferente a la del paradigma industrial, agregándole velocidad, ubicuidad y superposición, pero también otros modos de integrar, segregar y expulsar. La pandemia ha catalizado y acelerado este proceso de avanzada incesante. Al tiempo que se apagaron las ciudades en átomos, se encendieron las ciudades de flujos, cuyos espacios de intercambio se configuran por conexiones de datos e información, redes sociales, plataformas para educar y aprender, trabajar, celebrar, y hasta para orar. Se tratan de espacios que se configuran ya no por la posibilidad de elección libre de las y los sujetos –lo que podríamos denominar una percepción directa de la vivencia–, sino por las formas y posibilidades que nos brinda la conecti-

vidad digital, a veces impuestas a partir del consumo cultural y la tendencia, y el sentido comercial y corporativo de los oligopolios tecnológicos. Las prótesis digitales forman parte de nuestro día a día, configurándose así una semiósfera de sentido cultural, productivo y político asociada a las TIC, lo que representa un orden digital (Cortez Oviedo, 2020).

Este nuevo orden sociocultural y político abarca dos procesos de la técnica en los cuales este trabajo se referencia. Por un lado, el iniciado a finales del siglo 20: la revolución científico-tecnológica de donde emerge la internet como producto significativo, lo que Rifkin (2011) denominará tercera revolución industrial. Por el otro, lo que puede considerarse como “evolución” de aquel proceso iniciado entre 1970 y 1990: un paradigma basado en los soportes ciberfísicos, la convergencia tecnológica, las tecnologías inmersivas, la automatización, los algoritmos y la inteligencia artificial.

La cuarta revolución tecnológica planteada por Schwab (2016) encuentra en el 2020 un año clave en Córdoba: producto de los aislamientos y la imposibilidad de circulación, el uso y apropiación de las tecnologías digitales se vieron legitimadas en su masificación, devenida de la necesidad por continuar con las actividades cotidianas. Si bien este proceso de digitalización acelerada fue disminuyendo en la medida que las calles se repoblaron, permitió imprimir en la sociedad una experiencia tecno-cultural de lo posible. Si bien existen disensos si se trata de un cuarto estadio de la revolución industrial (Durand, 2021; Finguelievich, 2016; Sadin, 2018), se coincide en que es una dinámica con características propias. Ciertamente, un debate que nos remite a reflexionar como las categorías construyen relatos que buscan homogenizar dinámicas disímiles en el tiempo y el espacio, invisibilizando procesos locales.

En esta dinámica de transformaciones, sería inminente una plataformización parcial de la educación superior en Argentina, lo que va a requerir analizar brechas de acceso y alfabetización, como la adecuación de los programas de estudio y sus pedagogías. En este proceso, vale preguntarnos: ¿así, se afecta el sentido político de la universidad masiva argentina? ¿Constituyen verdaderas transformaciones o meras coyunturas? ¿(Des)complejiza el proceso de educar, convirtiéndolo en una capacitación *on demand*?

Entre corporalidades y pantallas

Las trayectorias enunciadas, como las propias inquietudes desarrolladas en el anterior apartado, se conducen a partir de un breve trabajo de campo desarrollado durante el segundo semestre de 2021. Es pertinente recuperar aquí las precisiones metodológicas enunciadas en la introducción del trabajo. En principio, resaltar que se trata de una investigación exploratoria e interpretativa, con base en el registro de campo procesual y cualicuantitativo sobre dos acto-

res relevantes: estudiantes y docentes en su corporalidad política en la UNC. Interesa observar sus dinámicas tecnoculturales devenidas de una educación remota, en la perspectiva de sus experiencias preexistentes al 2020, a partir de reconocer nuevos modos de apropiación social del espacio público universitario, ciberfísico y urbano.

Tanto la observación y la participación, como el registro y la construcción del dato de análisis se proyectan a partir de un enfoque procesual (Rosato y Boivin, 2013), estructurado por la distinción entre unidad de análisis (UA) y unidad de observación (UO). La primera, definida por la problematización política de los intercambios sociourbanos de docentes y estudiantes en relación con el paradigma de la universidad pública y masiva, y las mutaciones de una educación mediatizada por lo digital; mientras que la UO se concentra en identificar cambios, transformaciones, coyunturas y debates en un segmento poblacional que, si bien no busca ser representativo, da cuenta de un proceso cultural de estos actores. Tanto las narrativas como análisis desarrollados en este apartado empírico no deben ser comprendidos como una extrapolación al contexto general de la UNC, sino la expresión de una singularidad reflexiva tanto de las experiencias del observador como la de sus interlocutores.

El trabajo no es ni pretende expresarse como una etnografía, aunque recupera herramientas y perspectivas del método etnográfico (Guber, 2014). El campo, la reflexividad, el texto y la participación en la observación de estudiantes, docentes y sociedad civil vinculada a la UNC se configura en un complemento, importante, de la propia experiencia de los autores del trabajo, quienes se encuentran vinculados a la docencia y los ámbitos académicos de la Universidad Nacional de Córdoba. No obstante, en el proceso empírico, se buscó cierto extrañamiento de la observación, que aporte la distancia crítica necesaria para nuevas miradas que interpelen y desnaturalicen sus propios sedimentos y presupuestos, sin que ello invalide ni solape sus experiencias por ser parte del campo.

La unidad de observación se instrumenta a partir de dos procesos de registro: grupos focales y entrevistas abiertas, y encuestas semiestructuradas. Los grupos focales se componen de manera mixta entre estudiantes, docentes y sociedad civil, cuyas edades son relativas a estos segmentos por lo que no pueden ser tipificados desde una perspectiva etaria, tampoco de género, aunque se buscó que se compusiera de manera equilibrada. Los grupos focales se desarrollaron de manera remota a partir de una ronda de tres módulos de discusiones abiertas y ciegas; es decir, sin conocer la identidad, ocupación o trayectoria de las y los integrantes, ya que entre estudiantes y docentes se ejercen tensiones de poder que podrían condicionar el intercambio. Estas conversaciones se estructuraron a partir de una primera y previa caracterización del fenómeno, resultantes del registro cualicuantitativo, que devino en estructuración de la discusión a partir de tres dimensiones: política-espacial, ciberfísica y urbana.

Las y los interlocutores estudiantes y docentes se seleccionaron al azar, buscando cierta “representatividad” entre las diferentes facultades y niveles educativos que componen la UNC, de manera tal que exista un intercambio plural desde las diferentes experiencias. Cada ronda de discusión se inició a partir de una actividad interactiva, anónima y digital instrumentada por la plataforma *Mentimeter*: consistió en generar nubes de palabras acerca de preguntas gatillantes en cada dimensión. Esto sirvió para registrar, por un lado, la importancia de palabras más recurridas, como un primer indicador; por el otro, como primera aproximación a la puesta en común; al finalizar cada grupo las y los interlocutores se presentaron abriendo otra instancia de interpelación. Por último, cabe señalar que quienes participaron de estas conversaciones accedieron de manera voluntaria a partir de un consentimiento informado, con conocimiento de los objetivos, fines de la investigación y metodología del grupo focal.

En cuanto a las encuestas semiestructuradas, se efectuaron de manera *online*, cuyo muestreo se calibró a partir de indicadores testigos de otros informes acerca de la UNC, por ejemplo: procedencia de estudiantes, nivel de cursado y enseñanza, género, residencia y filiación académica. Los formularios se estructuraron a partir de tres secciones: educativa, digital y urbana, aportando información cuantificable que se ensambla a las observaciones de campo. Estos resultados se expresan a partir de tres apartados coincidentes con los núcleos discursivos emergentes de los grupos focales. Se estructuran a partir de pequeñas narrativas que exponen, con cierta homogeneidad, los datos más relevantes de la observación para este problema, al tiempo que brindan una plataforma de discusión más situada.

YouTube, la cámara y el panóptico

Las nuevas posibilidades de una educación remota sincrónica “compiten” con formatos y capacitaciones *on demand*, producto de una mayor plataformización.⁸ Las aulas-taller en átomos se contraponen con los espacios flexibles hechos de *bits* en la web, generando tensiones en las maneras de enseñar y aprender. La *ubicuidad digital* plantea desafíos para profesores y estudiantes en la UNC. La simultaneidad problematiza la lógica newtoniana de la impenetrabilidad. Las cámaras apagadas muestran las desigualdades no solo tecnológicas y digitales, sino sociales y empáticas. Las pantallas negras se convierten en nuevos panópticos de las clases sincrónicas, condicionando experiencias e intercambios entre docentes y estudiantes.

8. Plataformización es el proceso de preponderancia de las plataformas digitales en el intercambio social y económico de sus prosumidores. Se centra en la vinculación en tiempo real de las demandas y necesidades de cada usuario en zonas geográficas precisas. Es la expresión tecnológica de la denominada economía bajo demanda o *gig economy*, representa un paradigma socioeconómico y político basado en las TIC, característica de la cuarta revolución.

YouTube, el aula y el aprendizaje *on demand*

Las plataformas juegan un rol preponderante en los procesos de la cuarta revolución industrial. Lo que se denomina plataformización también se hace presente en el educar y el aprender. Las ofertas *on demand* y de *E-learning* de contenidos son parte ineludible de esta dinámica. Con el traspaso de átomos a *bits*, la educación también cambió sus ámbitos, y con esto, lo que podríamos denominar *a priori*, una crisis de la institucionalidad; es decir, el debate acerca de la legitimidad de origen de lo aprendido.

Durante la coyuntura COVID-19 se aceleraron las ofertas de espacios (des) institucionalizados del saber. En 2020, mientras las aulas y las facultades en ladrillos se enmudecían, proliferaban en las pantallas todo tipo de capacitación. Plataformas como YouTube, Instagram, Spotify, TikTok, Twitch, por citar algunas, se convirtieron en la sede de diversos contenidos disciplinares promoviendo el debate acerca de las formas presentes y futuras del aprendizaje en el orden digital.

Esto no solo pone en juego la relación dialéctica entre profesores y estudiantes, sino el sentido de la corporalidad política, en tanto fin afectivo y sensitivo durante el proceso de educación.

Si le preguntas a los alumnos de cuáles son sus mejores profesores, la respuesta es YouTube // duele pensarlo, pero hay que aceptarlo, es tecnología pura, quizás es un indio que vivía en Nueva York (...) Esa globalización la genera la virtualidad, pero tiene sus contras, falta esa fricción, esos profesores que generan pasiones que probablemente YouTube no lo genera // aquí la virtualidad falla. (Marta, estudiante sexto año UNC)

Sin desconocer ni descartar las posibilidades del aprendizaje que generan y promueven estas plataformas, cabe preguntarnos acerca de la relación entre la convergencia tecnológica y la posible divergencia pedagógica. En otras palabras, qué lugar ocupa y de qué manera queda resuelta la relación corporal (y política) en este proceso mediatizado y mediado por las TIC.

Cuando uno estaba en la facultad y el profesor hacía una pregunta y te miraba, ese gesto hacía que uno sintiera que debía hablar // entre los estudiantes, la mayoría no quiere hablar y se inhibe en la facultad (...) Yo ahora los veo a todos ustedes (por la pantalla) y no sé ni cuál es su estatura, no sé muchas cosas de ustedes que quizás puede influir en la relación, en generar charlas más íntimas. (Ignacio, estudiante sexto año UNC)

Me parece que gran parte del aprendizaje no tiene que ver con sentirse interpelado por el o la docente, a través de la mirada; ese cierto pudor no hace que un alumno quiera o no balbucear algo, que ya en sí suma porque ese balbuceo hace que un compañero no logra ni a empezar a preguntar // Tiene que ver con el aprendizaje de la ciudadanía, el que produce se produce

con el otro // esa ausencia de lo horizontal es una pérdida que no se subsana en lo remoto. (Selene, educadora UNC)

El intercambio entre Ignacio y Selene expresa dos miradas (y dos perspectivas): la de quien aprende y la de quien enseña. En el debate de la mediatización de la UNC esta dialéctica se presume surgiría como uno de los nodos discursivos por resolver, ¿quiénes serán más escuchados? Por otro lado, es importante pensar acerca de qué manera se complementan las potencialidades de una educación *on demand* con una corporizada en átomos, tanto en el aula-taller como en los espacios facultativos de la UNC.

No solo será suficiente pensar en modalidades bimodales, sino en articulaciones pedagógicas y políticas (problematización) integradas que recuperen y ensamblen lógicas y herramientas emergentes. Surgen aquí dos interrogantes: ¿De qué manera se incorpora “YouTube, mi mejor profesor” al proceso corporizado del aula-taller en átomos?, o bien, ¿se lo relega como un fenómeno netamente externo y ajeno a la institución?

La cámara apagada

Los contenidos *on demand* generan también una alocación del proceso de aprender y enseñar. Las pantallas nos sitúan en la hiperrealidad del ciberespacio, lejanos en kilómetros, pero cercanos en *bits*. Esto configura beneficios potenciales, como la posibilidad de la no-coincidencia en el espacio entre las múltiples actividades de la vida cotidiana permitiendo un aparente rendimiento de lo temporal. Aquí, la lógica newtoniana se tensiona. En física, ningún cuerpo puede ocupar al mismo tiempo el lugar de otro. Es decir, cuando asistimos a un curso, trabajo o reunión social, no somos ubicuos, pertenecemos al espacio físico que habitamos. Esto no ocurre en la hiperrealidad digital. Podremos estar “presentes” en tantos cursos, espacios laborales, o reuniones sociales que nuestra conectividad (y nuestra concentración) nos permita.

La *ubicuidad digital* plantea el debate acerca de la simultaneidad, tensiona la valoración de una presencialidad en el aprendizaje. Podemos debatir acerca de si la sola presencialidad corporizada, situada en el aula-taller, equivale a una mayor atención cognitiva, pero no podremos obviar el interrogante sobre “no estar” presente en un aula remota. Por ejemplo: ¿Qué implica la cámara apagada en la plataforma de videollamada? ¿Ausencia, desinterés, falta de conectividad, o la expresión de complejidades no tan evidentes?

La virtualidad no ha traído el acercamiento (...) Como negativo, la pantalla genera esta barrera / no está el hecho de que el profesor te mire // El miedo me puede llevar a desaparecer (de la pantalla) / apago la máquina o digo que se me cortó la luz. (Javier, estudiante segundo año UNC)

Cuando estás en la presencialidad se aprende más, se produce un *feedback* que hace que luego no requiera tantas horas de estudio // al estar en la virtualidad esto se rompe / no están los compañeros de quienes aprender porque tienen más facilidades en algunas materias (...) la virtualidad ha desdibujado los límites entre cursar y la vida cotidiana: yo estoy en la cama, pasa mi mamá y yo estoy en medio de una reunión. (Tomás, estudiante quinto año UNC)

La cámara apagada puede ser la expresión de una desconexión pedagógica. Al principio de la implementación de la ERE universitaria, la acción de apagar la cámara respondía a las deficiencias de la conectividad (velocidad y dispositivo de conexión, falta de cámara o baja calidad de la misma). Con los meses, las cámaras apagadas y el “muteo” se transformaron en la manifestación de una mayor descorporización del intercambio. Los vínculos se redujeron a lo mínimo, como lo expresan Javier y Tomás, socavando los lazos sociales previos a la pandemia. El 86 % de profesores y el 77,6 % de estudiantes encuestados consideran que se vieron afectados sus vínculos sociales en la educación remota en la UNC.

A medida que la vida cotidiana recuperaba su ritmo habitual para mediados de 2020 y principio de 2021, los silencios y las actividades (laborales y recreativas) se fueron solapando con las clases remotas. La expresión “mientras curso puedo hacer otras cosas” ejemplifica esta relación simultánea de la no-impenetrabilidad newtoniana. ¿De qué manera las clases sincrónicas resolverán esta dinámica, será posible? ¿Qué tipo de actividades pedagógicas y espaciales necesitamos incluir para situar estos intercambios en el aquí y el ahora?

El panóptico de la pantalla oscura

El muteo y la cámara apagada también expresan algo más que una mera relación pedagógica. Encender la cámara implica también habilitar la inmiscuidad en la vida cotidiana de docentes y estudiantes, los que, muchas veces, no disponen del espacio necesario para estas actividades, no poseen el “fondo, el silencio, ni la comodidad” adecuada. La dialéctica entre la cámara abierta y la apagada se convierte en la relación panóptica menos esperada en la educación remota y sincrónica. Quien enciende su webcam y quien no establece una asociación, si se quiere, desigual, en la “corporización política” de la clase, al tiempo que invisibiliza y distorsiona aún más la relación entre estudiantes y docentes.

Con la cámara apagada, no sabemos si están o no conectados, si están en la clase o están en otra cosa, hablamos y enseñamos a una pantalla oscura, y es muy frustrante. (Cristina, educadora UNC)

Esto evidencia que no solo deben considerarse las brechas tecnológicas en la relación de aprendizaje vía educación remota y sincrónica, sino también las sociales y empáticas, si de verdad queremos promover un espacio inclusivo que sostenga de manera positiva el vínculo corporal.

La falta no es solo de infraestructura o de tecnología sino también del vínculo corporal que te permite transmitir el mensaje. La proximidad, la mirada, habilita para tener un acercamiento que en la virtualidad no se da, es más difícil ofrecer contención guía o estímulo. (Amalia, educadora y decisora técnica UNC)

Como dice Deleuze, una clase solo funciona cuando hay emociones, solo se aprende o se transmite algo cuando hay emociones (...) ¿Qué ha pasado que se ha perdido esa afectividad política? (María, educadora UNC)

Volver no será fácil

Como desafío, hay que ver a futuro cómo se va a ir revirtiendo estos temas // hay chicos que han tomado compromisos laborales // volver va a ser un proceso también. (Amalia, educadora y decisora técnica UNC)

Al panóptico, la desconexión corporal de la mirada, y las potencialidades de la educación *on demand*, se le suma la posibilidad que genera la simultaneidad de actividades *on line* (superpuestas), lo que configura una problemática emergente en la mediatización universitaria de la UO. A partir del reajuste presencial producto de la COVID-19, docentes y estudiantes han programado sus agendas con más actividades diarias de las que tenían previo a 2020, posibilitadas por la ubicuidad digital.

Como bien plantea Amalia, un regreso a las aulas implicará nuevos desafíos y readaptaciones; sobre todo para las y los estudiantes que migraron a otras ciudades o sus lugares de origen en la coyuntura de los confinamientos (31 % durante 2020 y 20 % en 2021), o que administraron el tiempo del no-cursado presencial para tomar trabajos de medio tiempo.

Figura 3

El “Abrazo a la UNC”, en el marco de los acontecimientos de 2018 / Clase remota durante el 2020



“Abrazo a la UNC”, en el marco de los acontecimientos de 2018. La toma del pabellón Argentina en ciudad universitaria, expresa el momento de máxima tensión entre los estudiantes y las autoridades de la UNC, ejemplo concreto de la corporización política universitaria. Fuente: elaboración propia (2021)



Clase remota durante el 2020 con las cámaras apagadas, salvo la del docente. Fuente: elaboración propia (2021).

El cuerpo, los espacios físicos y la incertidumbre del futuro

La educación en átomos se híbrida en la forma bimodal. Las aulas y las sedes universitarias se reconvierten con nuevas lógicas de la cuarta revolución industrial que descorporizan el aprendizaje. La mirada coyuntural versus la mirada prospectiva no encuentra un punto medio para repensar el nuevo paradigma. Los debates acerca de la inclusión, la participación política, la socialización y la segmentación que devienen de la ERE universitaria mediatizada plantean nuevas preguntas y reflexiones. El cuerpo en el espacio democratiza y permite los lazos sociales, emocionales y culturales capaces de compensar las desigualdades expresadas en las aulas en átomos. Es claro que la socialización y la vinculación han cambiado con la educación remota.

Los espacios híbridos

La ERE universitaria plantea también la discusión por el espacio físico. Como señalamos anteriormente, el paradigma de la universidad pública argentina y particularmente su masividad ha generado durante décadas una infraestructura de sedes facultativas en el campus universitario de la UNC (ciudad universitaria). Sus aulas en átomos, superficies y estructuras físicas quedaron vacías durante año y medio, promoviendo nuevas apropiaciones. Esto articula un debate con intensidades diferenciales acerca del futuro de los usos de estos edificios de acuerdo con la educación remota y bimodal.

La ciudad universitaria quedó absorbida y tomada por otros; los estacionamientos ya los están usando otros. Es tanta la falta de espacio físico de nuestra universidad que creo que serán rápidamente reemplazados. Así no tuviésemos clases presenciales ha sido tan grande la desinversión en infraestructura y tan desproporcionada con relación nuestros 150 mil alumnos que no se va a constituir como un problema. Aquí no van a quedar ruinas // salvo los grandes

auditorios que tiene bimodalidad // van a ser teatro // infelizmente en eso ni siquiera se va a decir “el último que apague a la luz”. (Selene, educadora UNC)

El posicionamiento de Selene representa una de las miradas acerca del futuro de las sedes universitarias. ¿Serán obsoletas, serán reconvertidas en mayor o menor profundidad? ¿Seguirán sin cambios? El 45,5 % de los docentes de la UO consideran que los espacios físicos de la UNC tendrán una transformación leve, mientras que el 37,2 % creen que serán sustanciales, sólo el 9,3 % define que no habrá cambios. En estudiantes esta cifra se ubica en 50,7 % (alteraciones leves), 46,3 % (sustanciales), y 1,5 % (sin modificaciones). El 7 % de los docentes y el 1,5 % de estudiantes entrevistados considera que las aulas serán espacios obsoletos frente a la educación remota y bimodal.

En ninguna facultad se ha hablado de una educación remota completa; en todas se están trabajando en la posibilidad de aulas híbridas y en la posibilidad de interactuar también con algunas actividades de extensión (...) Respecto a cómo va crecer (la presencialidad), la situación cambia permanentemente; los protocolos cambian todos los días. Se adaptaron carpinterías, ventilaciones, aires acondicionados; se hicieron reparaciones para un montón de facultades que empezaron con prácticas; los colegios universitarios también. (Amalia, educadora y decisora técnica UNC)

La otra mirada, expresada por Amalia, se presenta más coyuntural, recuperando los esfuerzos y transformaciones ya desarrolladas por la UNC en sus diferentes facultades. La política de planeamiento universitario pone énfasis en aulas híbridas adaptadas según los requerimientos y presencialidades de cada carrera. A partir de las encuestas se pudo realizar una valoración de la infraestructura universitaria actual (aulas, espacios de conexión y conectividad) de cara a un posible contexto de enseñanza bimodal. En el estamento docente de la UO, el 23,3 % considera que la infraestructura para la bimodalidad es muy mala, mala (44,2 %), 27,9 % (buena) y 4,7 % (muy buena). En estudiantes, estas cifras se posicionan en 19,4 % (mala), 53,7 % (buena) y 26,9 % (muy buena).

El cuerpo en el espacio-tiempo, una acción política

Tanto la educación remota como la posible educación híbrida (bimodal) interpelan la corporalidad política de la UNC. Lo común y lo colectivo se tensionan frente a nuevos modos de socializar en el espacio. Las aulas ya no son el espacio “natural” de la construcción social y política de la condición estudiante, sino que sus lógicas se ven migradas a un nuevo medio: el soporte ciberfísico de la digitalidad. ¿Cuánto se ve afectado el intercambio social con las pantallas oscuras y las cámaras apagadas? ¿Cómo se configuran los nuevos desplazados en este proceso de aprendizaje? ¿Qué y cómo se compensa la mirada y el cuerpo situado en el aula, entre docentes y estudiantes?

En las aulas uno se encuentra con gente muy diferente a uno, de otras idiosincrasias, de otras provincias... en la virtualidad eso no se ve, porque uno se maneja con las dos o tres personas que uno conoce para cuestiones referidas a la facultad. Por el contrario, estamos dentro de un grupo de WhatsApp con un montón de personas que no conocemos. (Salvador, estudiante cuarto año UNC)

La diversidad que permite la convivencia en el aula-taller se pone en perspectiva a partir de los intercambios digitales de las videollamadas. La cámara apagada, las pantallas oscuras, los diálogos recortados y la interacción condicionada por la conectividad o la alfabetización digital propone repensar la manera en que socializamos lo común y lo colectivo en una clase remota. La mixtura de la que habla Salvador es parte sustancial del espacio público universitario de la UNC. Al terminar el 2021, la Universidad Nacional de Córdoba habrá completado dos cohortes de estudiantes universitarios que ejercieron su condición de estudiante a través de las pantallas, prescindiendo del cuerpo en el proceso de aprendizaje, y sedimentando una nueva cultura del intercambio.

No hay pedagogía sin cuerpos. Aunque siempre haya política, no siempre aparece lo político. Lo político aparece cuando hay una decisión de la comunidad de generar algo (...) Cómo se disponen los cuerpos en el espacio-tiempo es una acción política (...) ¿Cómo enseñar sin emoción? ¿Qué lugar le otorgamos a las emociones? No hay lugar para las emociones por fuera del cuerpo. (Cristina, educadora UNC)

Yo me pregunto, ¿podemos tener universidades sin estudiantes de cuerpos presentes y olvidarnos de qué se trata la universidad por lo menos hasta ahora, tal como la conocemos? ¿Por qué se pensó en un cogobierno? Porque se pensó en una comunidad, en determinados modos de ciudadanía; durante centurias hemos tenido este tipo de vida universitaria. Por eso, ser estudiante es una condición, aunque fuera transitoria. (Selene, educadora UNC)

Esto se refleja en la medición de la calidad de los vínculos sociales universitarios. En el claustro estudiantil de la UO, se valoró este vínculo previo a la pandemia como 68 % (muy bueno), 26 % (bueno), 2 % (malo) y 4 % (muy malo); en pandemia con modalidad remota: 13 % (muy bueno), 41 % (bueno), 26 % (malo) y 20 % (muy malo). En el claustro docente la tendencia de los valores fue similar. Previo a la pandemia con educación presencial: 53 % (muy bueno), 40 % (buena), 3 % (regular) y 3 % (muy mala); con pandemia y educación remota: 3 % (muy bueno), 18 % (bueno), 37 % (regular), 40 % (malo) y 2 % (muy malo).

Nos conocemos por Instagram

Es evidente que la socialización en la unidad de observación se vio alterada por la educación remota; cabe preguntarnos si esto es extensible a otras construcciones sociales dentro de la UNC, con nuevos soportes y vínculos entre

estudiantes, entre docentes, o en su relación pedagógica. ¿En qué otros ámbitos se construyen estos nuevos ensambles? Las redes sociales se expresan como el espacio predilecto de estas nuevas formas del espacio público universitario. “Mis compañeros del grupo de WhatsApp” suplanta a la expresión “mis compañeros del aula-taller”, marcando toda una nueva dialéctica.

En este proceso, como existen nuevas potencialidades también se configuran limitaciones y expulsiones emergentes. Como sostiene Cristina “el cuerpo en el espacio democratiza”, ejemplifica esta relación el debate sobre los sesgos algorítmicos, los grupos cerrados y paralelos, y la atomización social a partir de los nichos de interés.

El 89 % de los estudiantes encuestados considera que es muy probable que los vínculos sociales universitarios se construyan en el aula-taller en átomos, mientras que en la clase remota esta cifra se sitúa en el 15 % (el 47 % considera muy poco probable construir vínculos sociales por este medio). La modalidad presencial ya expresaba segregaciones y expulsiones visibilizadas por la deserción, la condicionante económica, o la falta de inclusión social; ahora bien, la modalidad remota ha profundizado estas brechas. A las desigualdades físicas y sociales, se le suman las tecno-culturales, los sesgos algorítmicos de plataformas y redes sociales que configuran guetos digitales, planteando así un nuevo debate acerca de inclusión universitaria.

Figura 4

La ciudad universitaria antes y después de la pandemia COVID-19



Fuente: elaboración propia (2021).

¿Hacia otra cultura urbana en la Córdoba universitaria?

La ciudad vio transformada sus dinámicas por la educación remota en la UNC. La coyuntura sanitaria y los diferentes confinamientos, sumada a la migración de la enseñanza en átomos a una en bits, provocaron un despoblamiento de sus áreas de influencia (área central). Departamentos y edificios vacíos resquebrajaron la estructura comercial de estos sectores urbanos. La oferta de esparcimiento y ocio, mayormente enfocada para estas poblaciones se vieron en serias dificultades

económicas y no solamente por los confinamientos. En contraparte, la ciudad recuperó sonidos y silencios, mejoró su calidad de vida para quienes optaron quedarse en “el centro”.

Del viejo centro al pericentro comfortable

En septiembre de 2021 ha comenzado a reactivarse en Córdoba el mercado de alquileres para estudiantes universitarios ante el retorno paulatino a la presencialidad. Las preferencias de localización se sitúan en las proximidades de la ciudad universitaria de la UNC, aunque ya no necesariamente en los sectores colindantes tradicionales (centro y barrio Nueva Córdoba). Además, pareciera que, al cambio del patrón localizacional se suma a la búsqueda de mayor confort espacial.

Los estudiantes se han descentralizados (...) hay una migración hacia otros barrios; hoy no está la necesidad exclusiva de estar en Nueva Córdoba y en el centro de la ciudad (...) Hoy por hoy, quien busca un departamento prioriza el tener buena vista, un espacio ventilado, una muy buena iluminación, incluso un edificio con *amenities*. (Luciano, especialista inmobiliario)

El comentario de Luciano contradice algunos informes que sugieren que los estudiantes buscan compartir gastos, en un contexto de incertidumbre económica, un dólar e inflación alta.⁹ Sin embargo, confirma que, a diferencia de otros momentos, no existe una zona de residencia que concentre las preferencias de localización residencial. ¿Se estará configurando un nuevo escenario urbano donde la presencia física dominante del estudiante universitario se extenderá más allá de las fronteras habituales de la centralidad, con opciones de mercado más diversificadas?

Una ciudad que nunca duerme

Un rasgo destacable de los sectores colindantes a la ciudad universitaria es su funcionamiento las 24 horas del día. De las encuestas realizadas emerge que el 95,5 % de los estudiantes de la UNC realiza sus compras diarias en comercios de cercanía y solo el 3 % en centros comerciales. Sus intercambios sociales se producen mayormente en espacios de consumo (bares, gimnasios) y en menor medida, en espacios urbanos y domésticos. Estos datos se alteran cuando se trata de profesores: el 74 % recurre a comercios de cercanías y el 16 % lo hace en centros comerciales (se debe considerar que la mayoría reside en barrios más alejados de la ciudad universitaria y hace un uso mayor del vehículo particular). Respecto a los intercambios sociales, los profesores eligen espacios de aprendizaje, es decir, el universo laboral, y en menor medida, los espacios de consumo.

9. La Voz del Interior, 20 de septiembre de 2021. <https://clasificados.lavoz.com.ar/nota/4515414/novedades-en-mercado-de-alquileres-para-estudiantes-universitarios>

En los meses más críticos de la pandemia la presencia en calles, plazas, bares y otros lugares de ocio recreativo se vio alterada, donde el principal consumidor es el estudiante universitario, la presencia de los mismos se redujo a la mínima expresión, salvo en farmacias y comercios de abastecimiento diario.

El rubro más afectado ha sido la parte referida a locales comerciales y oficinas. Toda crisis lo primero que golpea es ese sector. La vivienda no la puedo suplir, necesito un techo donde vivir // La oficina la cierro y me adapto y trabajo desde la casa. (Luciano, especialista inmobiliario)

Según el *Informe de movilidad* de Google, en agosto de 2021, en Córdoba el porcentaje de afluencia de consumidores en farmacias, supermercados y lugares de abastecimiento diario no disminuyeron respecto a los meses de enero y febrero de 2020, previo al ASPO. Sin embargo, decreció casi un 20 % en los rubros, tiendas y espacios de ocio –cafeterías, cines, museos, bibliotecas, etc.–. La cifra que más evidencia la descorporización en el espacio urbano es la que refiere a parques y plazas, donde la disminución de la presencia de habitantes fue de un 35 % respecto a los períodos comparados.¹⁰

Me parece que hay una cuestión crucial en la vida nocturna y en lo que eso trae de vitalidad para una ciudad (...) más allá de cualquier movimiento inmobiliario, la savia nueva, el recambio continuo, la vitalidad, la nocturnidad, la juventud tienen un impacto en esta ciudad que la vuelve inimaginable, en otros términos. (María, educadora UNC)

En otras palabras, María abona la impresión generalizada de estar en una ciudad que no responde a sus rasgos habituales: a partir del 19 de marzo de 2020, inicio del ASPO, la dinámica urbana de los distritos ligados a la población estudiantil pierde vitalidad, quedando ésta supeditada a los servicios esenciales, cuyo funcionamiento fue mayormente diurno y restringido.

El COVID-19 viaja en transporte público

Uno de los sectores inmediatamente afectados fue el del transporte público. La obligatoriedad del aislamiento redundó en una disminución dramática de los desplazamientos urbanos, agravado por la crisis económica y el consiguiente impacto en los niveles de empleo. Según el BID, en las principales ciudades de América Latina la caída en la demanda de transporte público oscilaría entre el 52 % y el 79 % (Grupo de Investigación en Políticas de Transporte y Movilidad [GIPTM], 2020). En Córdoba, el distanciamiento preventivo y la presunción de que el sistema de transporte público sería un propagador del COVID-19, contribuyó a que muchos usuarios que debían salir de sus hogares optaran por

10. *Informe de movilidad de las comunidades frente al COVID-19*, Google, agosto de 2021. Los valores son referenciales al período enero-febrero 2020.

desplazarse por otros medios. Este dato se hace evidente también en el uso del transporte interurbano, según el *Informe de movilidad de Google* indica para agosto de 2021, se registró un descenso del 30 % de afluencia de personas a la terminales de ómnibus de Córdoba. Es de suponer que ese porcentaje debe haber sido sustancialmente mayor en los momentos más críticos de la pandemia.

Poner el cuerpo: el desplazamiento individual

La descorporización en el transporte masivo tiene su contracara en la opción por otras formas de desplazamiento no tradicionales: bicicletas, motos, monopatines y desplazamiento a pie. Las calles de Córdoba han sido el escenario de un principio de cambio en los patrones de movilidad, donde la corporización se hace efectiva, pero en términos individuales, constituyendo una oportunidad para otras modalidades de desplazamiento, sobre todo, en viajes con origen y destino en el área central y pericentral (distancias promedio entre dos y cinco kilómetros), donde residen una parte importante de la población universitaria de la UNC: 61 % y 35 % de estudiantes y profesores de la UO, respectivamente. Sin embargo, en dicho universo probablemente el cambio de patrón de desplazamiento sea relativo, variando de acuerdo con el componente etario y el rol: para el segundo semestre de 2021, el 46 % de estudiantes ya se desplaza peatonalmente y el 37 % lo hace en ómnibus; en cambio, en esas modalidades los profesores lo hacen en 14 % y 7 %, respectivamente, recurriendo mayormente al vehículo particular (65 %).¹¹

¿El derecho a la (des)movilidad es parte del derecho a la ciudad?

Las alteraciones en los patrones de movilidad y de las formas de organización laboral –incremento del teletrabajo privado y público–, viene impactando en el sistema de transporte urbano de Córdoba, sumando un problema a las recurrentes crisis del sector. Uno de los rasgos del sistema es la unimodalidad centrada en el ómnibus o colectivo. La implementación del ferrourbano se encuentra demorada y el metro no sorteó la instancia de una propuesta esquemática de recorridos (uno de los cuales atravesaba de norte a sur la ciudad, siendo un final de línea la propia ciudad universitaria). Otro aspecto, es la reducción dramática de número de cortes de boletos que dificulta la sostenibilidad del sistema a cargo de empresas prestadoras que, pese a diversos subsidios, redundan en el aumento del costo de viaje, impactando en las economías familiares, pero también entre los estudiantes de la UNC que no poseen el boleto educativo, puesto que el 37 %

11. Una política decidida de promoción de la bicicleta puede incidir en un incremento de su uso. Si bien no está implementado aún, la ciudad de Córdoba cuenta con el denominado Sistema de Transporte Público en Bicicleta para la ciudad de Córdoba, aprobado por Ord. N° 12867/2018.

hace uso del sistema público.¹² Este conjunto de situaciones constituye una amenaza al derecho a la movilidad de los ciudadanos –sobre todo, los socialmente más vulnerados– cuyos desplazamientos quedan seriamente restringidos a su universo doméstico, incidiendo en la pérdida de vivencialidad de los espacios de la ciudad y de la presencia física del habitante en la multiplicidad de los acontecimientos urbanos que hacen a la esfera pública.

Los sonidos del silencio o la ciudad ausente

De las encuestas efectuadas en la UO surge que la casi totalidad de la muestra piensa que la vida universitaria forma parte de la identidad de la ciudad (95,5 % y 100 % en estudiantes y profesores, respectivamente). Parte de la vida universitaria se despliega en el espacio de la ciudad y la ciudad usufructúa la institución de nivel superior para motorizar intercambios sociales y económicos. La ciudad universitaria no es un campus en un sentido clásico: es un distrito singular inserto en el corazón ampliado de la estructura urbana de Córdoba, operando como una extensión de su centralidad. Ambos artefactos –ciudad y universidad– constituyen “comunidades” construidas a través de complejos intercambios en el tiempo.

La ciudad se origina como el lugar de los intercambios y por tanto es un espacio que produce sorpresa, extrañeza, encuentros y desencuentros (...) es lugar de las tensiones, de las luchas, de los enfrentamientos entre los excluidos y los incluidos, entre los pobres y los ricos (...) La universidad es también todo eso, el lugar de las luchas, las luchas por el sentido, pero también por el poder más concreto. (Elizabeth, educadora UNC)

Figura 5

Avenida en el centro de la ciudad de Córdoba antes y durante de la pandemia.
Ausencias y silencios



Fuente: elaboración propia (2021).

12. Según el Observatorio Urbano de Córdoba, la incidencia del costo del boleto del “colectivo” con relación al salario mínimo, vital y móvil fue de un 8,4 % en diciembre de 2019, cifra que se ha incrementado en la actualidad frente al aumento del costo del boleto (un 50 % entre septiembre de 2019 y julio de 2021) (GIPTM, 2020; el12.tv.com).

La pandemia y su componente descorporizante alteraron estos intercambios, puesto que “llenó de ausencias” el espacio de la ciudad, construyendo imágenes inéditas solo vistas en la ciencia ficción. La densidad, la diversidad y la dinámica, atributos inherentes a la ciudad, ingresaron en un nuevo capítulo de su historia, puesto que al menos desde la Ilustración, la experiencia moderna de la vida urbana se despliega fundamentalmente en las calles, en la circulación libre y espontánea, en ámbitos de heterogeneidad concentrada, en el encuentro impersonal de los habitantes urbanos entre sí (Díaz-Terreno, 2019; Pires do Rio Caldeira, 2007). A la ausencia de personas se le suma la ausencia de ruidos. Esteban comenta:

Yo vivo en Nueva Córdoba (...) Y lo que más escucho son jóvenes gritando, de una cuadra a la otra, de edificio a edificio (...) lleno de ruido. Fue muy sorprendente escuchar el ruido de los pájaros, antes era imposible (...) El sonido de la naturaleza viviendo fue sorprendente y me gustó. (Esteban, estudiante sexto año UNC)

Otra dimensión de la descorporización en el espacio urbano es la política: la ciudadanía se desdibuja a medida que los intercambios se debilitan y el enmismamiento se profundiza por efecto del miedo. En palabras de Camus, “a partir de ese momento, se puede decir que la peste fue nuestro único asunto” (1985, p. 53). Posiblemente sea temprano aún para contar con una radiografía precisa de los efectos multiplicadores de la pandemia en la vida ciudadana. Una pequeña muestra, constituye el comentario de Cristina:

Mientras estoy acá en esta pantalla, al fondo, detrás, tengo el televisor, donde se ve los problemas de Villa Páez, esa zona en emergencia socio-sanitaria (...) Nuestra universidad tiene en sus currículas una formación que impacta en el territorio. Universidad y ciudad es más que Nueva Córdoba (...) remite a capas, no sólo de saberes, sino de territorios opuestos en sus condiciones de vida. (Cristina, educadora UNC)

Finalmente, en esa línea, Selene agrega:

Me parece que de eso se trata también: de la ciudadanía y de estar en la ciudad. A veces es más importante estar en Villa Páez que estar sin dejar de hacer el práctico perdiendo la regularidad de no sé qué materia (...) creo que el mensaje ha sido ‘no importa que el mundo se derrumbe, no importa que la pandemia mate a millones de personas, pero vos no pierdas tu regularidad’ (...) Es mucho más que la universidad nacional lo que está en juego, está en juego nuestra ciudad en términos de ‘polis’. (Selene, educadora UNC)

Reflexiones finales. Hacia una educación sin emergencias

Pensar la relación entre digitalidad y espacio físico resulta compleja si consideramos la dialéctica entre lo material y lo intangible. A todo proceso digital se le contraponen su componente deslocalizado en átomos. La simultaneidad y ubicuidad del orden digital afectan experiencias, conductas y prácticas sociales de las y los sujetos, e inciden en la construcción situada de su corporalidad política: cuerpo y subjetividad no siempre pertenecen al mismo plano físico-espacial en que se habita.

Esto se refleja claramente en la unidad de observación: las tradiciones, formas y lógicas situadas del espacio público universitario en la UNC se ven tensionadas por la mediatización y mediación de los dispositivos TIC, afectando su corporalidad política. La presunción acerca de que las transformaciones educativas en el contexto de la ERE universitaria disminuyen –aunque también transforman– las relaciones sociales y políticas en los ámbitos del aprendizaje, entre educadores y estudiantes, es correcta.

La vivencia de las y los interlocutores así lo expresa. La disminución del vínculo social y empático entre docentes y estudiantes, la superposición de actividades de la vida cotidiana al proceso cognitivo, las brechas y desigualdades ampliadas y transformadas, las valoraciones de los rendimientos académicos, la inmiscuidad panóptica del control de la pantalla, el condicionamiento de las relaciones entre estudiantes a partir de sesgos algorítmicos; son algunos de los aspectos conflictivos más relevantes que serán necesarios abordar en pos del espacio público universitario como ámbito de transformación e intercambio político.

También existen nuevas potencialidades. Está demostrado el rol de lo digital en la transformación de los procesos de la vida cotidiana, también en la educación. Lo que hace unos años parecía un paradigma destinado para ciertos modelos universitarios, hoy está presente en la UNC, en un proceso incipiente de readecuación de sus infraestructuras físicas y técnicas. La educación remota y una posible modalidad híbrida en el futuro acercan la posibilidad de acceder a los contenidos de la Universidad Nacional de Córdoba de manera “práctica” a un costo inicial menor. Hoy la UNC ve ampliada su influencia territorial a partir de su campus virtual. Estas nuevas lógicas de la enseñanza trazan nuevas estructuras pedagógicas, menos verticales y más participativas, si es que están dadas las condiciones que lo permitan.

En este nuevo paradigma universitario, la relación educativa entre estudiantes y educadores se ve transformada. El aula-taller como el ámbito “natural” de su socialización muta y se expande, no solo en la modalidad remota sino también presencial, lo que implica un reequipamiento y una adaptación tecno-cultural. La pérdida del vínculo pedagógico y social manifestada en el registro de campo posiblemente encontrará nuevos cauces de readecuación, cuyas expresiones

políticas cambiarán el espacio público de la UNC, siendo necesario observar y analizar el fenómeno para contrarrestar las transformaciones opuestas al paradigma de la universidad pública y masiva en Argentina.

La desigualdad social y digital se tensionan en un contexto de educación remota. Lo que era desigual previo a la pandemia, hoy lo es aún más, y no han sido suficiente los programas y las estrategias de inclusión y alfabetización digital para profesores, pero también para estudiantes. El determinismo tecnológico nos hace considerar que existe una generación innatamente digital. Debemos distinguir entre ser nativos de una época e innatos de una habilidad y un recurso, podemos estar (des)problematizando el acceso desigual a la tecnología como conocimiento y herramienta.

El sedimento de estos cambios incidirá en los espacios físicos del aprendizaje en la UNC. A los cambios que se vienen realizando, se sumarán nuevas actividades que requerirán de nuevos espacios e instalaciones. Los que deberán ser repensados no como meras adaptaciones, sino de manera integral, caracterizando el fenómeno social de la ERE (esta vez, ya no de emergencia sino como paradigma). Los espacios de integración social ciberfísicos requerirán diseñar espacios de integración en átomos, vinculados o no a las sedes universitarias, pero si institucionalizados por la UNC, de manera tal de no disminuir su corporalidad política, en tanto experiencia de lo común y lo colectivo en el espacio físico universitario.

Las implicancias urbanas de una educación remota y bimodal son imprevisibles aún para el contexto de Córdoba. La ambivalencia de los procesos socioeconómicos de la coyuntura COVID-19 distorsionan esta medición. No obstante, no podemos dejar de pensar en su estrecha relación para el contexto cordobés. La oferta y la demanda no solo del sector inmobiliario sino en las economías de servicio asociadas al mundo universitario deben ser consideradas parte de cualquier decisión respecto a la presencialidad de sus más de 150 mil estudiantes. Representan un ecosistema socioproductivo singular en el contexto argentino y regional que da carácter y sentido a su experiencia urbana.

Las reconfiguraciones devenidas de la educación remota y bimodal en la unidad de observación UNC llevan a plantearnos más preguntas que certezas. Por un lado, pensar cuánto de estos cambios representan una transformación genuina, y no el producto de una adaptación temporal y necesaria de una coyuntura. Ciertamente, dos años asociados a este fenómeno dejan sedimentos que configurarán nuevas prácticas, y otra cultura universitaria. De continuar esta lógica, para 2022 la mitad de los estudiantes UNC serán “nativos” de las modalidades remota o híbrida. Quizás este sea el dato más concreto entre tanta imprevisibilidad para plantearnos qué sucede con la corporalidad política en la universidad mediatizada. De qué manera se ensamblan nuevas prácticas que sitúen estudiantes, profesores y sociedad civil en un sentido de transformación

social. O, por el contrario, estas adaptabilidades se atomizarán y situarán en la singularidad algorítmica de los guetos digitales, si bien más visibles en las redes, quizás menos eficaces en la disputa del espacio público cordobés. De ocurrir esto, ¿podremos seguir considerando la UNC una universidad masiva? El término nos remite no a la cantidad, sino a la corporalidad política del aprendizaje situado, y aquí se configura una discusión central frente a las transformaciones de la mediatización y mediación universitaria. Los impactos no solo serán educativos, también serán urbanos y culturales, por lo que no deben ser considerados sólo un tema prioritario de la Universidad Nacional de Córdoba, sino de la sociedad cordobesa en su conjunto.

Por último, este trabajo no busca aportar definiciones sino presentar un debate procesual acerca de un fenómeno reciente que nos interpela en tanto educadores, estudiantes, académicos y sociedad civil. El paradigma de la universidad masiva argentina es verdadero patrimonio y expresión concreta de la relación entre el pensamiento crítico y la acción política, que con claroscuros estuvo presente en los diversos procesos históricos de Argentina, y cuyas transformaciones deben afrontarse con la dialéctica suficiente para poder preservar lo conseguido e incorporar las potencialidades de los cambios por venir. ¿De qué manera construiremos políticamente la corporalidad de una universidad mediatizada?

¿Cómo sobrevive la educación universitaria regionalizada a un virus mundial?¹³

SARA CARMONA-BOTERO
 ASTRID MILENA CARRASQUILLA PUERTA
 LUIS EDUARDO CÁRDENAS VALENCIA

Introducción

Durante cerca de 200 años en la educación universitaria de Occidente se ha gestado una relación entre estudiantes, profesores y conocimiento en la que hemos privilegiado diferentes metodologías de investigación, aprendizaje y enseñanza mediadas por la presencia de los sujetos, la experimentación, la discusión y el uso de determinadas tecnologías que se corresponden con cada época histórica.

Además, desde el año 2000, aproximadamente, hemos evidenciado una proliferación en el uso de dispositivos y sistemas informáticos digitales a nivel mundial que ha significado cambios en los modos en que nos relacionamos entre sujetos, las formas de participación ciudadana, la construcción de la identidad, la concreción del proyecto social, el desarrollo de las economías, el progreso de proyectos científicos y tecnológicos, así como la consolidación de apuestas culturales, educativas, políticas y de relación con el entorno (Cantillo *et al.*, 2012; Carmona-Botero, 2019; Carr, 2011; Casati, 2015; Castells, 2014; Cisco, 2014; Crystal, 2014; González, 2014; Han, 2014; Malone, 2014; Morin y Abouessalam, 2020; Pardo y Cobo, 2020; Rueda, 2013; Wikström, 2014).

13. Este capítulo es resultado de los procesos de formación en investigación en el pregrado en Comunicación Social - Periodismo de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, Colombia, ofrecido en tres regiones del departamento antioqueño (oriente, suroeste y Urabá), que permitió la sistematización de la experiencia de educación en emergencia del pregrado en Comunicación Social – Periodismo durante la crisis por COVID-19 en 2020.

Si bien la era digital, especialmente con la aparición de la internet en la década del setenta, ha tenido un desarrollo significativo desde finales del siglo XX y determinó buena parte de nuestros modos de vida, así como el devenir de los sucesos históricos con que inauguramos el siglo XXI, es necesario reconocer que la pandemia que comenzó a finales de 2019 implicó un cambio significativo para la mayoría de la humanidad en cuanto al uso y relación con artefactos tecnológicos y redes informáticas. Esta variación estuvo motivada, principalmente, por las crisis multidimensionales que subsiguieron al episodio epidemiológico generado por el virus SARS-CoV-2 (Morin y Abouessalam, 2020).

En el caso particular de Latinoamérica, las brechas sociales y tecnológicas existentes y las condiciones geográficas de los diversos territorios representaron un reto adicional para afrontar la pandemia provocada por el coronavirus que se diseminó por todos los continentes entre finales de 2019 y principios de 2020. El distanciamiento físico que supuso una de las estrategias de control epidemiológico más rápidamente instaurada en todo el planeta, significó para la Universidad de Antioquia (Colombia), la reorganización y rediseño de sus actividades de docencia, investigación y extensión, así como la atención de la crisis desde diferentes ámbitos: social, económico, psicológico, psiquiátrico, médico, epidemiológico, comunicativo y pedagógico, por nombrar algunos. La Universidad de Antioquia –En adelante UdeA– concentró sus esfuerzos a este respecto en la estrategia “UdeA responde al COVID-19”, para

Dar respuesta a través de la ciencia, la tecnología y la innovación, a las necesidades y retos que esta enfermedad plantea a la sociedad.

El cultivo en laboratorio del #virus SARS-CoV2; el desarrollo de un ventilador a bajo costo; la prevención y atención de la pandemia de manera virtual; la ampliación de las capacidades para el diagnóstico del virus y la conformación de 16 grupos de trabajo para el análisis de las implicaciones sociales, laborales, económicas, territoriales y de seguridad alimentaria debido a la COVID-19, hacen parte de los aportes que la Universidad ha realizado en tiempo récord, gracias al trabajo en conjunto con diversas entidades e instituciones nacionales e internacionales. (Universidad de Antioquia, 2020, párr. 2-3)

Bajo este panorama, que reclamaba, entre otros, una innovación urgente en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en la Facultad de Comunicaciones y Filología de la UdeA conformamos cuatro mesas de trabajo con el fin de mantener vigente y vital el pacto pedagógico entre la comunidad académica y atender de manera multidimensional la crisis que alcanzaba todos los niveles de la educación colombiana. Estas mesas de trabajo fueron: pedagogía y TIC, datos, bienestar, y comunicaciones.

Además de esto, y gracias al trabajo colaborativo de profesores, estudiantes y administrativos, desde el pregrado en Comunicación Social - Periodismo, que se

ofrece en las regiones de Antioquia, llevamos a cabo una estrategia de educación a distancia y de emergencia que significó una apuesta pedagógica, didáctica y política en relación con el desarrollo de la educación universitaria en las regiones antioqueñas, en medio de una de las crisis humanas más inusitadas de la historia.

En las siguientes páginas presentamos, a modo de bitácora de viaje, la experiencia que vivimos, las reflexiones a las que llegamos, los análisis que derivaron del momento coyuntural y los aprendizajes y retos que desde ya avizoramos a la luz de la regionalización universitaria.¹⁴

Momento 1: educar en medio de la multicrisis

En el momento en el que nos adentrábamos en una de las etapas más críticas de la pandemia por la COVID-19, la directora general de la Unesco, Audrey Azoulay, advirtió que:

Si bien los cierres temporales de escuelas como resultado de la salud y otras crisis no son nuevos, desafortunadamente, la escala global y la velocidad de la interrupción educativa actual no tienen precedentes y, si se prolongan, podrían amenazar el derecho a la educación. (Noticias ONU, 2020, párr. 3)

A la fecha, cuando sabemos que la crisis sí se prolongó, también es claro que el derecho a la educación, reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948, y configurado a partir de diferentes convenciones y documentos internacionales,¹⁵ efectivamente, ha sufrido varios tipos de vulneración en razón de la crisis sanitaria, social y económica.

14. “La regionalización es uno de los principios rectores de la Universidad de Antioquia y le señala a la institución el camino para ofrecer el servicio público de la educación superior en las diferentes regiones del departamento, a través de sus tres funciones básicas: investigación, docencia y extensión.

Para dar cumplimiento a este principio, la UdeA ha creado en su estructura administrativa una unidad organizacional que actúa como enlace entre las unidades académicas y administrativas y las comunidades regionales en Urabá, bajo Cauca, Magdalena medio, nordeste, occidente, oriente, suroeste y norte antioqueños.

La regionalización de la Universidad contribuye a la creación, desarrollo y adaptación del conocimiento en beneficio del crecimiento humano con criterios de igualdad, universalidad, responsabilidad y autonomía. Y se fundamenta en los criterios de excelencia académica, interdisciplinariedad, pertinencia, convivencia, cooperación, participación y compromiso social” (Universidad de Antioquia, 2021a, párr. 5).

15. Dentro de este listado la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, 2004, p. 5) destaca “la Convención sobre el Estatus de los Refugiados (1951); el Convenio de Ginebra (IV) relativo a la Protección de las Personas Civiles en Tiempo de Guerra; el Pacto sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); y el Foro Mundial de Educación de Dakar Marco de Acción (2000), que promovió la Educación para Todos”.

En un territorio como el colombiano, la interrupción del proceso educativo por situaciones de emergencia no es algo nuevo: además de la COVID-19, hay una lista importante de eventos que han significado una afectación al derecho a la educación. El huracán Iota, en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, en 2020; la temporada invernal de 2010 y 2011; el terremoto del Eje Cafetero, en 1999; o la tragedia de Armero, en 1985, son, por su magnitud, algunos de los que más resuenan en la memoria. Pero la realidad es que además de los desastres naturales a diferente nivel, el conflicto armado colombiano –aunado a la inestabilidad social y política– y, de manera más contundente ahora, las crisis sanitarias, han representado una amenaza constante al acceso y permanencia de toda la población en el sistema educativo, especialmente para aquellas comunidades en las que se combinan los factores de peligro, exposición y vulnerabilidad.

Al respecto, la Unesco (2016) señala que este tipo de situaciones “pueden dejar a generaciones completas traumatizadas, sin educación y poco preparadas para contribuir a la recuperación social y económica de su país o región” (p. 34). Resultan muy vigentes, pues, las conclusiones a las que llegaba en 2011 el relator especial de las Naciones Unidas, Singh Kishore (2011), en su informe sobre el derecho a la educación:

La realidad para la mayoría de las comunidades afectadas por emergencias es un acceso a la educación severamente limitado. Pese a la mayor atención que presta la comunidad internacional, persisten problemas cruciales: la financiación para actividades humanitarias sigue ignorando la necesidad de garantizar la educación; las escuelas siguen siendo víctimas de violencia directa e indirecta; y las actividades de prevención son todavía tímidas en relación con el mayor impacto de los desastres naturales. (p. 24)

En sintonía con lo anterior, la Agenda 2030, a través del Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, cuyo propósito es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2018, p. 27), destaca dentro de sus enfoques estratégicos el efecto protector inmediato de la educación en las situaciones de emergencia, pues además de proporcionar conocimientos y aptitudes para la supervivencia y apoyo psicosocial a las personas afectadas, se le prepara a los niños, niñas, jóvenes y adultos para un futuro sostenible con conciencia de la prevención de desastres, conflictos y enfermedades (Unesco, 2016).

La implementación de políticas en materia de prevención sigue siendo escasa y, aunque al día de hoy diferentes organismos e instituciones han desarrollado guías y protocolos de actuación para incluir la educación como una dimensión necesaria en la respuesta humanitaria, aún no hemos dado el paso hacia una

interpretación y adopción de dichos lineamientos dentro del diseño pedagógico y la planeación educativa, tal y como lo puso en evidencia la crisis por la COVID-19. Adicionalmente, pese a que las reflexiones y recursos disponibles hacen referencia a la educación en sentido amplio, se puede identificar un énfasis en lo relativo a la educación primaria, básica y media, y lo inédito de la experiencia que vivimos con esta pandemia reafirmó la imperativa necesidad de profundizar en la realidad de la educación superior en nuestra región frente a este tipo de escenarios.

Tras la llegada de la pandemia, salvaguardar el derecho a la educación de jóvenes con condiciones territoriales, sociales y económicas como las de nuestros estudiantes del pregrado en Comunicación Social - Periodismo nos ha implicado una mirada crítica para comprender las dimensiones del reto en dicho contexto y una acción profundamente ética y creativa, toda vez que la emergencia puso de manifiesto que, aún con los importantes avances en materia de incorporación de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y en las reflexiones sobre modelos de educación mediados por tecnología en el nivel de educación superior, tenemos una oferta universitaria dispuesta –salvo contadas excepciones– para entornos presenciales y sincrónicos. Y por ello, una vez las circunstancias nos negaron el espacio físico donde podían darse estas dos condiciones, enfrentamos un alto nivel de incertidumbre e improvisación que ha derivado en resultados variables.

De acuerdo con la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, 2004), a partir del desarrollo de una mayor concientización sobre la necesidad de programas educativos en situaciones de emergencia se han identificado dos aspectos clave:

1. El reconocimiento de que los individuos no pierden su derecho a la educación durante las emergencias, y que la educación no puede permanecer “fuera” de la corriente principal del debate humanitario, y debe ser vista como una respuesta humanitaria prioritaria; y
2. El deseo y el compromiso amplios para velar por un nivel mínimo de calidad, acceso y responsabilidad por la educación en situaciones de crisis. (p. 6)

Podemos convenir que ambos principios estuvieron en la base de la discusión que como equipo docente y administrativo sostuvimos para diseñar alternativas que mitigaran las afectaciones al proceso formativo de los y las estudiantes que participan de la oferta regionalizada. Sin embargo, en línea con lo que afirma Pedró (2020), la educación a distancia implementada como respuesta al confinamiento no se basó justamente en un diseño planificado ni fue resultado de una capacidad instalada para dicho propósito; por el contrario, sobrevino como la única salida de emergencia para intentar darle continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje, “contraponiéndola así a las capacidades y recursos que

habría exigido una educación superior a distancia óptima” (p. 75); de hecho, encontramos un indicador interesante si consideramos, por ejemplo, que mientras por lo general la preparación de un curso universitario completamente en línea puede tardar entre seis y nueve meses para ser ofrecido (Hodges *et al.*, 2020), durante la emergencia por la COVID-19 los y las docentes han contado con días, a lo sumo semanas, para adaptar sus planes de curso a modalidades mediadas por tecnología y a otros recursos más tradicionales como las guías impresas. Es así que la educación a distancia de emergencia ha sido entendida como:

Un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que, de otro modo, se impartiría cara a cara o como cursos combinados o híbridos y que volverá a ese formato una vez que la crisis o la emergencia haya disminuido. (Hodges *et al.*, 2020, párr. 14)

En palabras de Pardo y Cobo (2020) se trata de “un modo forzado y fugaz de la educación a distancia” (p. 10), el cual, visto como oportunidad de aprendizaje “debe servir como punto de partida para cambios que deberían haberse realizado hace mucho tiempo y que hoy se están haciendo en tiempo real” (p. 10). Para la muestra podemos recurrir a la experiencia colombiana:

En el caso de las comunidades académicas, en horas se han tomado decisiones que se venían discutiendo hace más de cinco décadas. Por ejemplo, mediante la directiva ministerial N.º 04-22 de marzo de 2020 se dispuso para la educación superior colombiana que, mientras dure el estado de emergencia sanitaria, se les dará continuidad mediante el uso de las TIC a los programas académicos con registro calificado para la modalidad presencial. (González, 2020, párr. 2)

La adopción de estas medidas de orden estatal suponen un reto mayor para algunas poblaciones cuando su repertorio de tecnologías de información y comunicación no incluye, de hecho, recursos que actualmente parecerían comunes como dispositivos con conexión a internet. Por ello, como lo señalan Hodges *et al.* (2020), hablar de educación a distancia *de emergencia* nos obliga a hacer una clara distinción entre esta y otras posibilidades, como la enseñanza a distancia en sí misma, la educación semipresencial, la enseñanza en línea o el aprendizaje móvil. El autor argumenta que, ciertamente, más allá del modelo, la apuesta por una educación de calidad demanda la disposición de condiciones y entornos favorables para la experiencia educativa, dentro de los cuales los contenidos y la metodología e instrucción del docente son apenas una dimensión que se integra a un sistema mucho más amplio, del cual hacen parte no solo los medios y la infraestructura educativa, sino también la infraestructura territorial, las estrategias de bienestar, el soporte de una comunidad de aprendizaje, entre otros.

Desde esta perspectiva, si bien la naturaleza de la educación a distancia de emergencia debe ser entendida como una respuesta rápida y temporal en la que tanto los medios como los métodos y los fines deben replantearse para garantizar el derecho a la educación (y no como un tipo de estrategia capaz de recrear el ecosistema de recursos y redes necesarios para procurar el aprendizaje integral), es una realidad que la experiencia vivida a partir de la pandemia por la COVID-19, por sus peculiares características y su magnitud, ha generado una oportunidad única para sacar provecho de las reflexiones y desarrollos a los que ha dado lugar, no solo con miras a contar con mejores capacidades de respuesta a este tipo de retos a futuro, sino también a incorporar nuevas estrategias pedagógicas en tiempos ordinarios.

Coordenadas: dónde y con quiénes estábamos cuando todo empezó

¿Cómo hablar de lo que aconteció en esta historia sin antes ubicar a nuestros estudiantes dentro de las particularidades de los territorios que habitan? Anunciábamos que cuando la pandemia alcanzó nuestro continente, en 2020, contábamos con estudiantes matriculados en el pregrado en Comunicación Social - Periodismo de la UdeA en las regiones antioqueñas de Urabá, oriente y suroeste; los tres territorios presentan características sociodemográficas y culturales diversas que esbozaremos a continuación y que son un punto de partida para las reflexiones y estrategias que desarrollamos en el marco de la educación de emergencia que realizamos durante el primer año de la pandemia por COVID-19.

Urabá, la tierra del sol. Coordenadas: 7°53'00"N 76°38'00"O

Esta región de Antioquia cuenta con once municipios que juntos tienen una extensión de 11 799 km², esto equivale al 18,54 % del territorio total del departamento antioqueño, lo que la configura en la zona más grande del mismo (Gobernación de Antioquia, 2016). Es un territorio habitado por negritudes, indígenas y mestizos que, de acuerdo con proyecciones del DANE, sumaban, para 2018, 711 687 personas.

En razón de su ubicación geoestratégica privilegiada, la región urabaense ha sido asociada con dinamismo social y económico, ya que hace parte de los territorios incluidos en los proyectos y transformaciones que se tienen concebidos en el departamento, por ejemplo: la construcción de puertos, la activación de nuevas formas de economía, la creación de espacios de reconciliación en el marco del posacuerdo entre el Estado y las Farc, “uno de los grupos armados cuya presencia ha sido manifiesta por muchos años en la región de Urabá” (Facultad de Comunicaciones y Filología, 2018, p. 25), entre otras apuestas de dinamización sociocultural, económica y política.

Además, Urabá es una zona costera que “destaca por su biodiversidad natural y pluricultural, se le reconoce como una fuente de gran potencial hídrico, forestal y [de] expansión de mercados” (Iner, 2019, p. 5) y es una región articuladora de la economía debido a las diferentes autopistas que confluyen allí y que conectan a varias regiones del país como el Caribe, la región Andina y el occidente de Colombia.

A pesar de sus grandes riquezas y potencial económico, social, cultural, político y científico, Urabá es una de las regiones con menor calidad de vida del departamento de Antioquia, lo que la configura en un territorio complejo en razón de los conflictos de violencia, el desplazamiento, el acceso a sistemas de educación y salud, entre otros factores que inciden de manera directa en las vidas de sus habitantes (Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olóza, 2018).

En esta región, para el primer semestre del 2020 estaban matriculados, en el pregrado en Comunicación Social - Periodismo de la UdeA, 28 estudiantes que cursaban el quinto nivel de los ocho que tiene el plan de estudios del programa. De estos 28 estudiantes, solo uno canceló el semestre 2020-1 y otro el semestre 2020-2, arguyendo razones de fuerza mayor.

Oriente, camino de agua dulce. Coordenadas: 5°42'34"N 75°18'38"O

El oriente antioqueño integra 23 municipios divididos en cuatro zonas: altiplano, embalses, bosques y páramos. Con una población aproximada de 581 mil personas para 2018, esta región representa el 9,72 % de la población total del departamento de Antioquia; los principales renglones de su canasta productiva son: servicios financieros, sector agropecuario, comercio, restaurantes y hoteles, e industria (Comfenalco Antioquia, 2020). El oriente tiene una extensión territorial de 7 021 km², siendo la sexta región más grande y la segunda en importancia económica después del Valle de Aburrá.

Según el Instituto de Estudios Regionales de la UdeA (Iner, 2003), históricamente esta región ha tenido un papel definitivo en el desarrollo del departamento y el país, pues es “un punto de anudamiento del sistema eléctrico y energético nacional” y del sistema vial que “articula la capital de la república con las costas atlántica y pacífica, el oriente y el occidente del país” (p. 35).

Además de su localización estratégica, el oriente posee una gran riqueza en biodiversidad y recursos naturales, presenta una buena cobertura en educación y ha desarrollado sus niveles de participación comunitaria con organizaciones de base (Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia, 2019). Sin embargo, es de considerar que en esta región, en la cual la vida social, económica y cultural resultó ampliamente afectada por el conflicto armado colombiano:

El desarrollo se ha pensado más en función de crecimiento económico o de dotación infraestructural, con muy claros beneficios para unos pocos. El habitante común ve el progreso: la carretera, el embalse, el puente, el aeropuerto, el túnel, los sitios de consumo de bienes “modernos”, etc., pero no alcanza muchos de sus beneficios inmediatos y no logra comprender entonces quiénes se benefician realmente de tanto progreso. A la exclusión sigue la marginalización y en muchos casos la delincuencia y la violentización de los conflictos. (Iner, 2003, p. 63)

En este contexto de contrastes sociales, culturales, políticos y económicos, viven los 18 estudiantes que se matricularon en los dos últimos niveles de formación de nuestro pregrado a comienzos de 2020. De estos 18 estudiantes, uno canceló el semestre 2020-1 y dos cancelaron el 2020-2, argumentando motivos asociados con las condiciones de vida que habían cambiado por la pandemia; por ejemplo, algunos de ellos tuvieron que empezar a trabajar para contribuir con el sostenimiento económico de sus familias.

Suroeste, entre café y cordilleras. Coordenadas: 5°39'20"N 75°52'49"O

Con una extensión de 6 733 km², 23 municipios dentro de su jurisdicción y 369 610 habitantes para 2018 según proyección del DANE, el suroeste es la quinta región más importante para la producción minera de Antioquia, concentrada especialmente en la explotación de carbón; además, dentro de su economía son representativos el sector financiero y de servicios y, por supuesto, el agrícola, en el cual se destaca la producción cafetera (Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia, 2019).

La ubicación del suroeste es estratégica en tanto vincula al departamento con el sur del país y con el Pacífico colombiano; la diversidad de sus pisos térmicos lo convierte en un territorio rico en biodiversidad y recursos naturales, lo que, de hecho, ha dado lugar a la implementación de nuevos proyectos ecoturísticos.

Entre otros aspectos, es de mencionar que la infraestructura vial secundaria y terciaria de la región es precaria, lo que ha acarreado problemas de conectividad y competitividad; además, se evidencian altos niveles de contaminación en fuentes hídricas y niveles de pobreza persistentes “que se ven reflejados, en parte, en la alta concentración del suelo rural y en la presencia de habitantes, en su mayoría, de estratos bajos; además, hay una débil infraestructura de salud y altos niveles de homicidios y de inseguridad” (Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia, 2019, p. 45).

Desde el punto de vista cultural:

El Suroeste antioqueño es visto al lado del oriente antioqueño como la región del departamento de Antioquia más compacta y plenamente diferenciable; la

unidad cultural que representa tiene su soporte fundamentalmente en dos aspectos: la colonización antioqueña y la economía cafetera. (Iner, 2000, p. 38)

La dinámica de desplazamiento ha sido una constante en esta región, en razón de su cercanía con Medellín como centro cultural y económico; la necesidad de atraer mano de obra durante los periodos de cosecha cafetera y las consecuencias del conflicto armado, especialmente en zonas periféricas de la región (Iner, 2000).

En este territorio, el pregrado se empezó a ofrecer en 2013 y, para 2020, contábamos con 8 estudiantes de las últimas cohortes, quienes se matricularon en el último nivel del plan de estudios; de ellos, dos cancelaron el semestre 2020-2 explicando dificultades personales para continuar con sus estudios.

De los 54 estudiantes matriculados en Comunicación Social - Periodismo en las tres regiones (Urabá, oriente y suroeste), la mayoría (51,4 %) pertenecían a estrato 2, mientras que el 25,7 % eran de estrato 1, el 20 % de estrato 3 y solo el 2,9 % no tenía definida esta caracterización en los datos oficiales de la UdeA. Asimismo, la mayoría de los estudiantes pertenecían a edades entre los 20 y los 30 años (Universidad de Antioquia, 2021b).

Momento 2: cambiar, buscar e intentar

En palabras de García (2017), en la creación de estas prácticas educativas a distancia prima la actitud activa y consciente por parte de los sujetos implicados en el proceso de formación, así como el desarrollo de un trabajo con gran impulso autónomo, cooperativo y colaborativo, en donde se aprende de los otros y con los otros a través de comunidades de aprendizaje bajo distintos soportes físicos o digitales. Consideramos que fue el momento propicio para tomar posición como sujetos políticos al contribuir en la construcción creativa de una estrategia de educación a distancia y de emergencia construida a varias voces, a varias manos y desde diferentes localizaciones.

Mientras que todos nuestros estudiantes se encontraban en las regiones que acabamos de presentar, los profesores acogíamos las novedades de la pandemia desde rincones variopintos del territorio antioqueño; algunos nos encontrábamos en las mismas regiones que los estudiantes y otros en Medellín, capital de Antioquia. Por esta razón, las restricciones de movilidad y los confinamientos que se realizaron como estrategia para desacelerar la dispersión del virus SARS-CoV-2 fueron el primer reto que tuvimos que enfrentar en tanto, de manera intempestiva, se suspendieron indefinidamente las clases presenciales.

Así las cosas, generar las condiciones de acceso educativo y garantizar la permanencia del vínculo entre estudiantes, profesores y Universidad en medio de una coyuntura, cuyas proporciones no alcanzábamos a dimensionar ni prever desde el comienzo, fue el compromiso inminente que asumimos y que orientamos

desde los principios de calidad, democratización y equidad para la construcción del tejido social en los territorios donde hace presencia nuestra *alma mater*.

Si bien la mayoría de la oferta educativa que se realizó durante finales de 2019 y todo 2020, en el mundo, se hizo a través de mediación tecnológica y, principalmente, a través de mecanismos virtuales, para nosotros como pregrado regionalizado esta situación supuso el reconocimiento de otro nivel de la crisis, además del sanitario: el acceso de nuestros estudiantes a infraestructura tecnológica era escaso, incipiente o nulo.

Dada esta situación, desde el Comité de Carrera¹⁶ del pregrado emprendimos una brigada de llamadas en la que identificamos que la mayoría de nuestros comunicadores sociales - periodistas en formación utilizaban sus dispositivos móviles para acceder a los contenidos de los cursos y lo hacían a partir de datos móviles; otros tenían poca o nula conectividad en sus domicilios, particularmente en casos en los que vivían en veredas sin cobertura de red; otro tanto, no contaba con un equipo adecuado ni con los accesorios requeridos para el óptimo intercambio de información en un espacio virtual (incluso, algunos manifestaron que aunque existiera tal equipo, era compartido con otros miembros del núcleo familiar y hasta de la comunidad); y por último, una minoría sí contaba con recursos tecnológicos y de conectividad para acceder a contenidos virtuales y encuentros sincrónicos.

Considerando las condiciones diversas en las que nuestros estudiantes tuvieron que afrontar los primeros meses de la pandemia, establecimos cinco objetivos de trabajo, a saber: (a) mantener activo el canal de contacto entre la comunidad educativa; (b) contribuir a la comprensión del momento coyuntural desde la disciplina que nos emplaza; (c) aportar al debate público en torno a la pandemia, dadas las condiciones de desinformación e infoxicación que empezamos a experimentar en 2020; (d) apelar a la flexibilidad curricular; y (e) asegurar las condiciones de igualdad en el acceso a la educación.

Para dar respuesta a estos objetivos, activamos diferentes rutas de trabajo que derivaron en las acciones que se detallan en el siguiente cuadro:

16. En la estructura académico-administrativa de la Facultad de Comunicaciones y Filología, los comités de carrera son “órganos asesores del Comité de Currículo y del Departamento de Formación Académica” (Acuerdo 101, 2021). Dentro de sus funciones se cuentan las de “diseñar, revisar, actualizar y velar por el cumplimiento del proyecto educativo de cada programa –PEP– en el marco del proyecto educativo de la facultad –PEF–; diseñar, presupuestar y acompañar la ejecución del plan de actividades semestrales del programa; y acompañar la ejecución y evaluar el plan de mejoramiento y mantenimiento de su programa” (Acuerdo 101, 2021, art. 2).

Cuadro 1

Acciones de la estrategia de educación a distancia y de emergencia del pregrado en Comunicación Social - Periodismo, Universidad de Antioquia

Objetivo	Acciones	Observaciones
A. Mantener activo el canal de contacto entre docentes, estudiantes y personal administrativo de la Facultad de Comunicaciones y Filología	Diagnóstico mediante formulario virtual	Se aplicó un formulario virtual que fue enviado a todos los estudiantes matriculados. El instrumento generó un primer hallazgo: solo 8 de los 54 estudiantes respondieron, lo cual indicaba que, muy probablemente, la mayoría no contaba con acceso a internet por fuera de la Universidad.
	Diagnóstico mediante brigada de llamadas	Se identificaron 3 categorías sobre las situaciones de los estudiantes: 1. Estudiantes con equipo y conectividad 2. Estudiantes con equipos, pero sin conectividad 3. Estudiantes sin equipos ni conectividad
B. Contribuir a la comprensión del momento coyuntural desde la disciplina que nos emplaza	1. Se articularon los cursos y objetivos de aprendizaje con la situación real de pandemia	Para este objetivo nos preguntamos por nuestro rol como Universidad en medio de las condiciones desiguales con las que nuestros estudiantes tuvieron que afrontar la pandemia. A partir de allí, en cada curso se diseñaron estrategias para responder, desde su saber particular, a las realidades y circunstancias que experimentaban nuestros estudiantes y sus comunidades. De este ejercicio derivaron espacios como: <ul style="list-style-type: none"> • Chats de WhatsApp con lecturas colectivas y ejercicios de realización sonora. • Cineclub documental. • Producción de documentales autorreflexivos y colaborativos. • Asesoría a marcas locales sobre marketing digital y manejo de redes sociales en momentos de crisis. • Proyecto “Crónicas en tiempos de pandemia” como un mecanismo para integrar la colaboración, producción, reflexión e investigación de los estudiantes.

Objetivo	Acciones	Observaciones
<p>C. Aportar al debate público en torno a la pandemia, dadas las condiciones de desinformación e infoxicación</p>	<p>Conversatorios</p>	<p>Una necesidad que identificamos estaba orientada a combatir la infoxicación que varios expertos llamaron la segunda pandemia. Por ello y asistidos por nuestra responsabilidad en la defensa de la verdad, como Facultad formadora de Comunicadores y Periodistas, articulamos una serie de encuentros y actividades para que los estudiantes pudieran replicar con sus círculos de familiares, amigos y vecinos, con el propósito de contribuir desde nuestro saber específico en la gestión de la crisis mundial.</p> <p>Se realizaron diferentes conversatorios sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estados de excepción en Colombia, según la Constitución política. El estado de excepción declarado en 2020 por el Gobierno Nacional y sus implicaciones. • El acceso a los derechos fundamentales por parte de los ciudadanos. • El derecho a la vida. • La libertad de prensa y sus límites en el marco de la pandemia de 2020. • Relaciones internacionales, diplomacia y luchas de poder en el marco de una pandemia. • El papel del Comunicador Social - Periodista en una crisis mundial. • Cibercultura, poder, orden mundial y pandemia. • Taller: Con el tapabocas en los sueños. Tolerando la frustración en tiempos de pandemia.

Objetivo	Acciones	Observaciones
D. Apelar a la flexibilidad curricular	Detener las actividades evaluativas y las clases regulares	En esta instancia decidimos, de la mano de los estudiantes, no continuar con las actividades evaluativas ni con las clases regulares del semestre 2020-1, pero sí con una ruta pedagógica colaborativa entre los docentes y estudiantes que incluyó las acciones que se detallan en los objetivos B y C.
	Elección y diseño de cursos para educación a distancia de emergencia	A la par de liderar las acciones que se han enumerado hasta ahora, el equipo docente se encargó de preparar los contenidos de algunos de los cursos que se consideraron adecuados para realizar educación a distancia de emergencia. Se eligieron solo seis cursos y el desarrollo de los demás se postergó, basados en la idea de ser flexibles en lo curricular y favorecer la experiencia de aprendizaje, entendiendo el contexto de los estudiantes y comprendiendo que se estaban experimentando muchos cambios al tiempo. Además, esta decisión se tomó bajo la comprensión de que la metodología de educación a distancia requiere de otras disposiciones, habilidades y aptitudes por parte de los estudiantes que no necesariamente se comparten con la educación presencial; razón por la cual, resultaba muy importante brindarles todas las oportunidades necesarias a los estudiantes para que se adaptaran a esta metodología de estudio, a la par que vivían todas las dimensiones implicadas en una crisis sanitaria mundial, lo que incluía, por supuesto, la enfermedad, la pérdida y el duelo por la partida de sus seres queridos y sus costumbres anteriores.
	Contenidos multiformato	Se diseñaron recursos multiformato para cada uno de los cursos elegidos, así: <ul style="list-style-type: none"> • Cartilla impresa • Cartilla digital • Recursos en USB • Salones virtuales • Grupos de WhatsApp • Encuentros sincrónicos • Actividades asincrónicas
	Ampliación del calendario académico	Si bien el calendario académico terminaba en junio de 2020, toda la situación requirió de una ampliación de cuatro meses para ejecutar todas las acciones que se emprendieron y salvaguardar la educación de excelencia y calidad.

Objetivo	Acciones	Observaciones
E. Asegurar las condiciones de igualdad en el acceso a la educación	Gestión de conectividad y acceso a dispositivos	Vinculados a una estrategia macro de la Universidad de Antioquia, se realizaron préstamos de equipos de cómputo a los estudiantes que no contaban con uno propio; asimismo, se gestionaron tarjetas de conexión a Internet y apoyo de alimentación a estudiantes con dificultades económicas.
	Reorganización de grupos de estudiantes, de acuerdo con sus condiciones de acceso a los contenidos educativos	De acuerdo con la clasificación que se realizó en relación con el acceso de los estudiantes a recursos tecnológicos y virtuales, se hicieron diferentes entregas y actividades pedagógicas, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Envío de cartilla impresa a los domicilios de los estudiantes, y seguimiento telefónico y por chat. • Envío de USB con cartilla digital, recursos educativos y recursos bibliográficos offline a los domicilios de los estudiantes / Seguimiento telefónico y por chat. • Salones virtuales con recursos educativos y bibliográficos / Actividades sincrónicas y asincrónicas para estudiantes con conectividad.

Fuente: elaboración propia.

Además de la precariedad en términos de conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos, era evidente que nuestros estudiantes se encontraban desorientados y diferentes factores emocionales, psicológicos y económicos incidían profundamente en sus disposiciones frente a los cambios que vivíamos no solo en el orden educativo, sino en todas las demás esferas de la vida humana. Por ello, resultó esclarecedora la proposición de Arendt (2005, p. 216), según la cual:

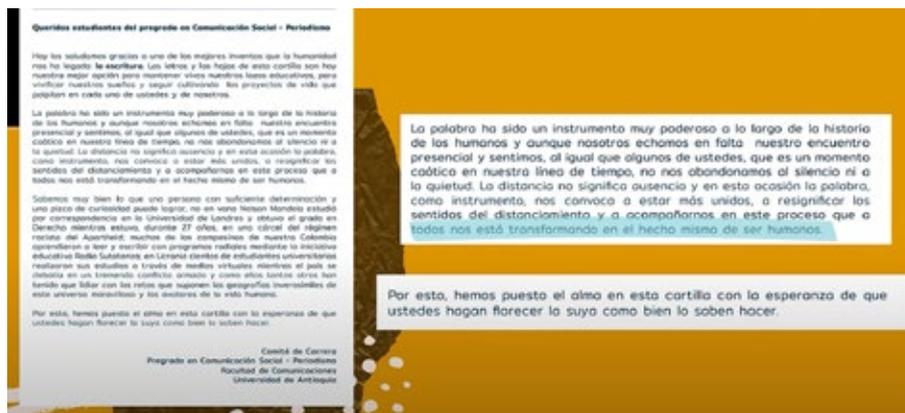
La acción, a diferencia de la fabricación, nunca es posible en aislamiento; estar aislado es lo mismo que carecer de la capacidad de actuar. La acción y el discurso necesitan la presencia de otros no menos que la fabricación requiere la presencia de la naturaleza para su material y de un mundo en el que colocar el producto acabado. (...) la acción y el discurso están [rodeados y en constante contacto] con la trama de los actos y las palabras de otros hombres.

Si bien nos encontrábamos en condiciones que exigían el aislamiento físico, esta estrategia de educación a distancia le apostó precisamente a la vinculación entre unos humanos y otros, que en este caso fungimos como estudiantes y profesores, convencidos de que más allá de cumplir con los objetivos de aprendizaje y los estándares de excelencia que mantuvimos y perseguimos en nuestra Institución educativa, lo que estábamos haciendo era, además, dejar en claro una postura política frente al manejo de la crisis y la defensa del derecho a la educación de una población que, tal como lo mostramos al inicio del texto, ha sido vulnerada, invisibilizada y excluida en muchos ámbitos y en diferentes períodos de la historia de nuestro país. Además, se produjo una oportunidad única para ampliar el impacto de nuestra propuesta educativa, no solo a la población matriculada, sino también a muchas de sus familias, quienes muchas veces se unieron en una suerte de aula expandida.

En razón de ello, tanto la cartilla impresa, como la digital y todas las actividades sincrónicas y asincrónicas que desarrollamos fueron una manera de, en palabras de Arendt (2005), alzarnos en hombros unos a otros.

Imagen 1

Carta del Comité de Carrera del pregrado en Comunicación Social - Periodismo a estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Motivados por esto, las diferentes acciones que emprendimos conciliaron nuestro rol como maestros desde dos dimensiones, igual de importantes: como defensores de los derechos de nuestros estudiantes y como “avivadores, quienes llevan la esperanza y son faro en un momento de absoluta oscuridad” (comunicación personal, 31 de julio de 2020).

Momento 3: mirar hacia atrás y aprender de lo vivido

Así como existió un desafío profesional, también concebimos esta experiencia como una oportunidad sin igual para implementar prácticas educativas, narrativas y experiencias de socialización en la educación superior regionalizada. A continuación complementamos los aprendizajes a los que llegamos durante lo vivido en los momentos 1 y 2, relatados anteriormente.

Una comunidad educativa flexible y humanamente conectada

Las limitaciones de acceso a dispositivos y conectividad que evidenciamos en los contextos de vida de nuestros estudiantes dieron pie a reconocer que la educación en medio de la emergencia no se resolvería con la migración en forma y contenidos hacia los medios digitales y la virtualidad.

Como se evidencia en el apartado anterior, en el intento por implementar ajustes razonables al proceso de enseñanza-aprendizaje encontramos que la flexibilidad curricular y el establecimiento de una comunicación que tuviera como punto

de partida nuestra condición humana y nuestra emocionalidad eran asuntos importantes para que la educación regionalizada sobreviviera en medio de la pandemia.

López-Abella y Juanes-Giraud (2020) entienden la flexibilidad curricular como la capacidad de los planes de estudio en relación con

Las posibilidades de diversificación, en atención a las orientaciones o especializaciones de una profesión, a su adecuación a ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, y a la incorporación de diferentes intereses y necesidades del estudiantado y del profesorado. (p. 195)

Sin embargo, es claro que frente a las estructuras estandarizadas de nuestro sistema educativo, pareciera que la flexibilidad estuviera mucho más afincada en una ruta preconcebida que en una posibilidad de adaptación a lo circunstancial, y esto redundaba en que quizás también sea necesario pensar en una flexibilidad curricular de emergencia. En este caso, los lineamientos académicos establecidos por el macro, meso y microcurrículo fueron punto de partida para la construcción de un plan de acción. Requerimos del estudio minucioso de los cursos ofertados a los estudiantes y las metodologías a implementar para asegurar el logro de los objetivos de formación con algún nivel de calidad; pero también fue preciso ajustarnos a los nuevos ritmos de interacción, explorar mecanismos de diálogo mucho más personalizados y constantes, usar rúbricas e instrucciones detalladas y estar en disposición de cambiar los modos y tiempos de evaluación a lo largo de todo el semestre.

En este sentido, un aprendizaje significativo desde el punto de vista de la flexibilidad fue que si bien cada curso debía analizarse según sus objetivos, para lograr los propósitos de formación en circunstancias tan extraordinarias ninguno podía ser visto de manera aislada con respecto a los demás. La flexibilidad pasa por intentar formas de articulación con las demás asignaturas y con la realidad misma del contexto, y de aquí se desprende otra reflexión importante: el plan de estudios es flexible en tanto las personas que lo materializan (principalmente docentes y administrativos, pero también estudiantes) son flexibles; esto es, capaces de cooperar entre sí. Nos acogemos a López-Abella y Juanes-Giraud (2020), cuando sostienen que la flexibilidad curricular

También se refiere al debilitamiento de los límites entre los contenidos, lo cual significa mayor articulación entre estos y su mayor integración en el estudio de los problemas, independientemente que se respeten las fronteras entre los contenidos de las diversas asignaturas, o formas organizativas específicas del conocimiento. (p. 196)

Así pues, la flexibilidad va más allá de un discurso innovador; demanda poner en juego habilidades de diálogo abierto, empatía y negociación, ya que, de hecho, como se ampliará más adelante, uno de los retos más grandes fue lograr promover

una actitud resiliente y dispuesta al cambio por parte de los y las estudiantes. A este punto, la emocionalidad y las percepciones de cada uno reclamaban un espacio de escucha que permitiera reconocer al otro (docente o estudiante) con su nombre, vida y proceso propio, con su vulnerabilidad y sus fortalezas, en el entendido de que cualquier aspiración de éxito en la experiencia educativa ha de partir de una postura empática, con la comprensión del contexto y de las emociones (Rodríguez-Saltos *et al.*, 2020).

Las incertidumbres y preocupaciones derivadas de la pandemia, y en especial las situaciones de salud y de duelo de familiares y personas cercanas a nuestros estudiantes, profesores y compañeros, requería un relacionamiento mucho más atento a los estados de ánimo y las situaciones personales, pues propiciar un ambiente que facilite la identificación con los otros en medio de un momento crítico, aporta a que se pueda crear “un espacio amable, seguro y protegido, en donde la persona escuchada se siente motivada a sentir, reconocer y expresar más aspectos de su mundo interior o de sus emociones” (Rodríguez-Saltos *et al.*, 2020, p. 29).

Esto cobra especial sentido si tenemos en cuenta que, para muchos, la cotidianidad en la vida universitaria fue –y continúa siendo– una manera de establecer lazos por fuera de realidades complejas que se viven al interior de algunas familias; esto hizo de la Universidad un entorno protector y de gozo que, aún sin salir de casa, permitió a algunas personas la desconexión de asuntos complejos cuando la pandemia exigía mantenerse en estado de encierro y cuarentena.

De otro lado, la apertura, disposición e interés del equipo administrativo y directivo de la Facultad de Comunicaciones y Filología para disponer del personal y de los recursos necesarios para la estrategia también requirió una importante cuota de flexibilidad, y evidenció confianza, apoyo y cohesión entre los distintos estamentos para atender esta problemática en el pregrado regionalizado.

Empatía y disposición al cambio: el reconocimiento de la crisis del otro en la crisis propia

El diagnóstico no solo fue el medio para acceder a información y producir datos, sino la señal de empatía del pregrado en relación con los estudiantes y profesores, basada en la necesidad de escuchar y comprender la realidad de todos y cada uno de los implicados, sus preocupaciones, límites, niveles de estrés, posibilidades de acceso, factores de riesgo, esperanzas y temores.

La empatía en el proceso educativo, según expresan Segarra *et al.* (2016):

Se trata de una importante habilidad que nos permite saber cómo se sienten las otras personas o qué están pensando, comprender las intenciones de los

otros, predecir sus comportamientos y entender sus emociones. En el campo de la educación es necesario comprender las necesidades del alumno para poder ofrecer una atención de calidad. (p. 175)

No obstante, la empatía, en este caso, necesitaba darse en doble vía: a la hora de promover una postura dialógica y comprensiva encontramos algunas resistencias y tensiones, ya que las disposiciones de los docentes y su comité de carrera podían no ser compartidas por los estudiantes, quienes encontraban en la implementación de tecnologías digitales y otros instrumentos para la educación a distancia (como las cartillas) una forma de acceder a la educación que distaba mucho de la tan anhelada presencialidad.

Algunos estudiantes manifestaron su intención de dejar sus matrículas pendientes con la esperanza de encontrar noticias pronto sobre la finalización de la pandemia y poder retomar sus estudios bajo la modalidad habitual; otros se enfocaban más en las limitaciones que la pandemia había traído a su vida académica, con lo cual recalcaban insistentemente las diferencias con la educación presencial; también, hubo quienes agradecieron las acciones implementadas y el esfuerzo de sus docentes por adaptarse a las condiciones que propuso la pandemia, y quienes manifestaban no tener ninguna dificultad debido a que tenían los recursos para acoplarse a los cambios y a la virtualidad.

El diálogo constante y en diferentes momentos del proceso, entre estudiantes, profesores y el Comité de Carrera del pregrado en Comunicación Social - Periodismo, nos permitió momentos de catarsis y el abordaje de algunos imaginarios de estudiantes que trasladaban su sentimiento de frustración multidimensional a la Universidad, bajo el supuesto de que la responsabilidad de las limitaciones educativas recaía exclusivamente sobre la institución, dejando de lado el hecho de que se trataba de un acontecimiento que sobrepasaba las decisiones académicas y administrativas institucionales por tratarse de un acontecimiento global que amenazaba la vida humana.

Con lo anterior, la necesidad de ubicar a los estudiantes en el lugar de los profesores, del Comité de Carrera, de la facultad y la Universidad, era una forma de consolidar el apoyo mutuo y de derrumbar las diferencias imaginadas entre los roles académicos en medio de una crisis. La participación, la propuesta y la visibilización del otro como un ser humano con un contexto propio, fueron nuestra bandera para invitar a los estudiantes a continuar con el proceso de formación.

Entre tanto, la planeación quedaba sujeta a los imprevistos que excedían nuestra capacidad de control: la demora en los tiempos de envío del material físico y los protocolos para su manejo, los cambios en la conectividad o en el uso de

dispositivos de los estudiantes y profesores, y las variaciones en su estado de ánimo, fueron asuntos que reforzaban la necesidad de comunicación constante para monitorear el estado del proceso permanentemente con el fin de tomar decisiones y nuevas acciones.

En el caso del personal docente, la preparación del material de todo un semestre en una o dos semanas para luego poder editar, diagramar, imprimir, planear envíos y llevarlos a cabo, o para organizar los contenidos en las memorias USB o en las plataformas virtuales de las clases, fueron acciones que necesitaron del esfuerzo conjunto para poder atender a los estrechos tiempos que nos dejó el calendario académico; un esfuerzo mancomunado que se produjo gracias a la convicción por parte de los integrantes del equipo de trabajo de que era posible llegar a cada uno de los estudiantes y acompañarlos en una situación que trascendía lo académico sin que ninguno se sintiera aislado por parte de la Universidad. Siguiendo a Martínez-Otero (2011):

La única manera genuina y fecunda de promover el desarrollo personal desde las instituciones educativas pasa por crear un ambiente de cordialidad y confianza que permita al educando sentirse aceptado, valorado y seguro. En toda relación magisterial la empatía asume un papel relevante, por ser dimensión facilitadora de la mejora de la personalidad. Sin sintonización, aceptación, respeto, consideración y cuidado de las personas, la formación queda interrumpida. Así pues, la demanda de empatía en la educación no responde al capricho o a la frivolidad, sino al hecho incontestable de que el educando necesita comprensión. (p. 177)

No se puede desconocer que la cascada de eventos inesperados, retos y tareas nuevas tuvieron igualmente un efecto sobre los profesores e integrantes del comité de carrera: el agotamiento, la incertidumbre, el miedo y el dolor por los familiares y amigos perdidos, eran parte del día a día en medio del proceso de implementación de acciones para acompañar a los estudiantes, lo que requirió de momentos para pausar y para conversar con los colegas y dejar al lado los roles institucionales para dar paso al encuentro desde nuestra esencia más humana. La necesidad de acompañar y ser acompañados, de hablar más allá de las labores académicas y de trabajo, nos invitaron a buscar alternativas para conectar a todos los actores con la humanidad del otro.

La intención inicial de migrar al uso de herramientas digitales se vio confrontada con las realidades que vivían nuestros estudiantes y profesores día a día, y con la fragilidad de la vida misma, pero se configuró en una oportunidad que ha dejado aprendizajes, reflexiones, éxitos y alertas para continuar con la mirada atenta sobre las formas en que enseñamos y sobre el fin mismo de la educación.

Pistas finales para continuar el viaje

Develar el sentido de lo tecnológico en los límites de la educación regionalizada en situación de emergencia parece un terreno pantanoso cuando la brecha de acceso y uso a dispositivos con conexión a internet es tan escandalosamente profunda en regiones como las que han sido presentadas en este texto.

La educación superior regionalizada es una educación receptora de estudiantes que, en gran número, o pertenecen a la ruralidad o viven a medio camino entre esta y las pequeñas y medianas ciudades. Sin embargo, es importante problematizar el concepto de ruralidad, toda vez que tradicionalmente se ha definido en oposición a lo urbano, asociado con frecuencia a “tres fenómenos interrelacionados: una baja densidad demográfica, el predominio de la agricultura en la estructura productiva de una localidad o región, y unos rasgos culturales (valores, creencias y conductas) diferentes a los que caracterizan a la población de las grandes ciudades” (Llambí-Insua y Pérez-Correa, 2007, p. 40), pero sobre el cual no existe consenso, pues las dinámicas del mundo moderno nos presentan escenarios disruptivos con respecto a esas convenciones:

Una rápida revisión de la literatura empírica sobre los procesos en curso en las ruralidades latinoamericanas, permite identificar algunos procesos de cambio estructural. Por una parte, cambios en la relación entre población y territorio, [se cambia paréntesis de apertura por coma, debido a que el texto original no señala paréntesis de cierre] por ejemplo, el surgimiento de zonas periurbanas, con transporte diario para la población circundante versus zonas donde se localizan actividades agrícolas y no-agrícolas a lo largo de corredores entre dos o más ciudades, la formación de ciudades dormitorio, el desarrollo de áreas de segunda residencia, la ocupación por industrias de espacios anteriormente agrícolas, más el incremento de la vialidad y el transporte entre áreas urbanas y rurales vinculando a los trabajadores a diferentes mercados laborales. (Pérez y Farah, 2006, como se citó en Llambí-Insua y Pérez-Correa, 2007, p. 41)

Esas reconfiguraciones de lo rural y su escaso protagonismo dentro de las políticas públicas y los discursos de vanguardia sobre lo que se viene nombrando como la cuarta revolución industrial nos dice que, siendo perentorio el reclamo por mejores condiciones en acceso a TIC para nuestros jóvenes en las regiones, es preciso ampliar la mirada y entender que la brecha digital debe analizarse en sus intersecciones con las otras brechas sociales y económicas que le sirven como caldo de cultivo, y aquellas culturales que ponen en desventaja a ciertos grupos poblacionales.

Así mismo, es menester señalar que si bien como universidades no nos cabe la tarea de resolver las graves falencias en cuanto a infraestructura y dotación

tecnológica de las familias con las que nos vinculamos, sí que nos quedan dos grandes responsabilidades:

En primer lugar, la de relativizar el uso de las TIC a través de la práctica investigativa con miras a la comprensión de situaciones particulares y al diseño de propuestas mucho más inclusivas y situadas; la literatura sobre el estado de la cuestión en cuanto a educación superior regionalizada/rural es penosamente escasa, y la existente poco se ocupa de entender el lugar de la tecnología en el entramado cultural, político y de relaciones de poder de los contextos específicos en los cuales se emplaza la oferta educativa.

En segundo lugar, la de señalar los problemas que la brecha digital acarrea, argumentar sus causas y participar en la construcción de políticas públicas. La relación universidad-empresa-Estado debe trascender la mera participación de la primera en proyectos de innovación para el mercado; esta relación necesita darle un lugar a quienes desde la academia, con su presencia en la región, desarrollan una mirada crítica frente a la planeación territorial y tienen elementos para contribuir con el trazado de rutas que aseguren la visibilización de las comunidades más excluidas y la puesta en primer renglón de sus necesidades. Sin incidencia política, la discusión académica seguirá teniendo pocas posibilidades de convertirse en generadora de nuevas condiciones.

Finalmente, proponemos cuestionarnos sobre la importancia de destinar recursos y capacidades, en el marco de la educación superior, para explorar de manera más decidida la inteligencia de datos como una herramienta útil para la comprensión de nuestros condicionamientos y prácticas educativas, tanto los del profesor que está transitando hacia la apropiación de nuevos métodos de enseñanza, como los del estudiante del que poco sabemos -no solo en términos de condiciones geoespaciales, familiares y de acceso a recursos y dispositivos, sino de entramados simbólicos y prácticas culturales- cuando ingresa a la universidad. Lo que la pandemia nos obligó a desarrollar artesanalmente y con esfuerzos sobrehumanos, soportados en la vocación docente y la firme convicción de garantizar el derecho a la educación, es evidencia de que el re-conocimiento de nuestra comunidad, en parte mediante la oportuna recopilación e interpretación de información, es clave para el rumbo de las decisiones institucionales y de la educación para el siglo XXI.

Democra-TIC-zación de una sociedad para un urbanismo de código abierto¹⁷

ERIC MARCELO AYALA VERA
HENRY DANIEL LAZARTE REATEGUI
PAOLA ROSALBA SUSANIBAR SOTO

Introducción

Actualmente, las ciudades aspiran a un ideal en el desarrollo de sistemas tecnológicos sostenibles, permitiéndoles controlar, monitorizar y mejorar la calidad de vida urbana; siendo importante remarcar, que las ciudades no sólo están conformadas por entornos físicos (edificaciones, espacios y sistemas viales), sino por los entornos sociales que se direccionan a elevar la calidad de vida del actor principal (ciudadano o urbanita) en las ciudades. El factor ciudadano y el espacio en el que se desenvuelve son dos puntos en los que se hace énfasis, a la vez que se problematiza una realidad existente en el desarrollo de las ciudades actuales.

Según el informe del primer trimestre del presente año elaborado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2021), en Lima metropolitana solo el 63,3 % de hogares cuenta con el servicio de internet, mientras que un 80,9 % es usuaria de este servicio, porcentajes que nos indican la carencia del servicio en parte de nuestra población y también demostrando su importancia en las actividades que realizamos cotidianamente, pues por el contexto del COVID-19 muchas de estas actividades han pasado a ser virtuales, adaptando nuestro día a día a la digitalización, incluyendo actividades en espacios públicos, pero que, paulatinamente van regresando a la normalidad.

17. Este capítulo hace parte del proyecto de investigación *Urbanismo de código abierto: el desarrollo de la ciudad digital como generador del espacio cívico polivalente en el distrito de San Isidro*, Lima, 2021. Caso de estudio: Parque Bicentenario; de la Universidad César Vallejo.

Dentro de este contexto, el distrito de San Isidro es uno de los 43 distritos que conforman la provincia de Lima, ubicado en el área central sur de Lima metropolitana, conocido por ser el centro financiero de la capital, y como el distrito con iniciativas para su desarrollo hacia una ciudad digital, respecto a estas iniciativas, podemos mencionar la implementación de tecnologías basadas en soluciones como la planta de tratamiento de aguas residuales, que permite el riego tecnificado de casi 22 hectáreas, optimizando el uso de este recurso en una zona desértica como lo es Lima, semáforos inteligentes, tótems de control medio ambiental, luminarias led con sensores, un centro de control para la seguridad pública y la difusión de plataformas virtuales para la reunión con los vecinos y la municipalidad, siendo los principales: la telemedicina, teleeducación (cultura digital), y diversos temas dirigidos a los ciudadanos de San Isidro para mejorar sus competencias digitales ante un desarrollo de ciudad digital.

Por otra parte, la sociedad limeña ya presentaba una convivencia con las TIC, siendo esta de forma superficial, pues en su mayoría se usaban en tareas básicas de información y comunicación sin considerarlas para roles principales de la vida cotidiana. Así también, el distrito de San Isidro hacía uso de estas herramientas y las políticas públicas impulsadas por su municipio permitieron sentar bases hacia un proceso de digitalización.

De este modo, por causas de la pandemia, la ciudad se vio restringida en sus actividades laborales y sociales, impulsando a sus residentes a recurrir al ciberespacio y considerarla como la principal forma de continuar con sus vidas urbanas, las actividades laborales fueron derivadas al teletrabajo, la educación a la teleeducación, el ocio a las plataformas sociales de entretenimiento y la identidad como ciudadanos se vio reflejado por medio de la ciudadanía digital; del mismo modo, el distrito de San Isidro se adaptó a esta nueva normalidad, y ya que venía promoviendo un acercamiento más protagónico de las TIC en sus ciudadanos la transición a estas se desarrolló de forma menos abrupta a comparación de muchos distritos de Lima, donde se evidenció la brecha digital, pues la falta de infraestructura para la conectividad y el analfabetismo digital obstaculiza la transición hacia la virtualidad.

Por otra parte, se restringió la movilidad en la ciudad, siendo afectado principalmente en la ocupación de los espacios públicos enfocando al ciberespacio como una ventana para la convivencia virtual y la expresión como ciudadanos, y llevando a tomar como punto relevante los espacios públicos, pues su uso no se verá limitado perennemente, ya que poco a poco se vuelve a establecer las relaciones sociales habituales, pero el factor digital ha marcado los espacios urbanos dando cabida a re-pensarlos como puntos de interacción físico-virtual, así mismo, los espacios públicos donde se permitan la hibridación de actividades, además de brindar acceso libre a internet y donde se pueden realizar actividades

recreativas y culturales, dan paso a la creación de nodos digitales pues difunden tanto el espacio digital como cívico y se consideran un espacio híbrido que se establece en torno a un contexto de desarrollo digital en el distrito de San Isidro. Por esta realidad que se acontece nos surge la pregunta ¿la sociedad digital desarrollada en un contexto de democratización de las TIC, define los espacios urbanos como nodos digitales, brindando el uso de las herramientas digitales para la participación ciudadana y colaboración entre todos los agentes de una ciudad, de manera horizontal y generando un urbanismo de código abierto?

La presente investigación tiene su justificación en un creciente desarrollo de las ciudades hacia lo digital y su repercusión en sus habitantes. Dicho estudio nos brinda un panorama de lo que acontece en uno de los distritos con mayores posibilidades de digitalizarse respecto a la incursión de la tecnología en lo urbano, ya que estas se ven reflejadas en las actitudes del individuo frente a los entornos usuales que lo rodean, proporcionando nuevas funciones y perspectivas de cómo habitar la ciudad y apropiarse de sus espacios.

Es por ello que se determinó cómo la sociedad digital define el espacio urbano como nodo digital, generando un urbanismo de código abierto, así como la influencia del aprendizaje continuo de competencias digitales en la creación de una comunidad en red. Asimismo, identificar la repercusión del espacio virtual en el ámbito urbano y si las estrategias del gobierno digital promueven la interacción tecnológica, puesto que se planteó la premisa que la sociedad digital desarrollada en un contexto de democra-TIC-zación que gestiona el distrito de San Isidro con miras hacia una ciudad inteligente (hardware y software) define a sus espacios urbanos como nodos digitales (hardware) que conecta con los demás espacios públicos y permite a la ciudadanía (software), adquiriendo un protagonismo real en la transformación de su ciudad, mediante una gestión más abierta, horizontal y en diálogo con la gestión municipal generando un urbanismo de código abierto.

De la metodología

En la presente investigación se analizó el urbanismo de código abierto desde una sociedad digital, aplicando instrumentos de medición a la población de estudio y complementando con una exhaustiva revisión de literatura científica. Para ello se utilizó la herramienta denominada Atlas.Ti, para el análisis e interpretación de información, que vincula los resultados obtenidos mediante la recolección de datos cuantitativos y cualitativos.

De acuerdo con el objeto de estudio, se desarrollaron dos fases propias del tipo de investigación sustantiva, iniciando con la fase descriptiva, en la que se presentaron los hechos recopilados del caso de estudio con técnicas como la

observación, donde se identificaron características e información con las que se continuó a la siguiente fase: la explicativa, que respondió al interrogante del porqué el fenómeno tiene dichas características. Respecto al nivel en que se desarrolló esta investigación, corresponde a lo correlacional causal, pues se buscó medir el grado de relación existente entre variables, mediante el análisis de definiciones a partir de literatura científica; para de esta forma, y con ayuda de datos recabados a través de instrumentos, responder la relación causal que se estudia como fenómeno.

Así mismo, se analizaron las variables mediante el programa Atlas.Ti, para vincularla a los resultados obtenidos mediante la recolección de datos cuantitativos y cualitativos por medio de instrumentos aplicados a una población específica, que se procesaron para su interpretación en el programa MAXQDA. Es por ello que se realizó una investigación mixta para profundizar en los datos, brindando un incremento de evidencias proporcionadas por ambas variables desde ambos enfoques (cualitativa - cuantitativa). Las variables se trataron en el ámbito teórico y de observación del fenómeno en su contexto natural, sin interferir en su desarrollo ni poseer un grupo de control, por esta razón, el diseño aplicado fue el no experimental; y ya que buscó analizar el nivel de influencia, mediante el análisis de los hechos y fenómenos que se desarrollan en un contexto determinado, la investigación se realizó de corte transversal de tipo correlacional.

Por otra parte, el universo estuvo conformado por los habitantes del distrito de San Isidro, que según el censo del 2017 del Instituto Nacional de Estadística e Información (INEI) lo conformaban 60 735 habitantes, lo cual, aplicando la tasa de crecimiento poblacional, se determinó que la población estimada para el año 2021 asciende a 68 357 habitantes. Ello nos permitió calcular la muestra de acuerdo con la fórmula por población finita. El desarrollo del muestreo fue no probabilístico, ya que toda la población no tuvo la misma posibilidad de incluirse en la muestra y fue intencionada, ya que la selección de los participantes fue en base a nuestro criterio. Es por ello, que se optó por elegir a los miembros participantes de un grupo de Facebook “Vecinos de San Isidro”, por ello la técnica de recolección de datos fue la encuesta y su instrumento fue el cuestionario electrónico, lo cual paso por un íntegro control de fiabilidad y confiabilidad a través del *test y retes* (intervalo de tiempo de 20 días a las mismas personas) desarrollado a un grupo de 20 personas, dicho cuestionario estuvo conformado por 18 proposiciones de la escala de Rensis Likert.

Del marco conceptual

Iniciaremos definiendo el término *open source urbanism* (urbanismo de código abierto). Zhilin *et al.* (2018), lo definen como una nueva forma de desarrollo urbano, basándose en conceptos de innovación y coproducción entre pares,

puesto que los ciudadanos no sólo desean ser consumidores, sino también coproductores de sus hábitats urbanos. Por su parte, Helbing (2021), sostiene que con la llegada de las tecnologías de la información y comunicación, nuestras ciudades se están volviendo más inteligentes, pero no automáticamente más inclusivas, justas y democráticas. Teniendo en cuenta que el desarrollo de cualquier ciudad es el bienestar del ser humano, es oportuno pensar en la cocreación de las nuevas ciudades con la participación de los ciudadanos y ya que las nuevas ciudades vienen reformándose en el contexto digital, es pertinente el análisis de la participación que tienen los ciudadanos en el ciberespacio, puesto que es una ventana hacia lo público, tal como lo manifiesta Cortéz Oviedo (2020) “las redes no suplantán la calle”, evitando dejar de lado el espacio físico en el que tradicionalmente nos expresamos, comunicamos y compartimos, llegando a una articulación de ambos espacios para definirlos como espacios híbridos (físico/digital).

Asimismo, Zandbergen y Uitermark (2019), en su artículo titulado “In search of the smart citizen: republican and cybernetic citizenship in the smart city”, hacen una crítica a la alabada ciudad inteligente tomando como punto principal a la democracia participativa *bottom-up*, o de abajo (ciudadano) hacia arriba (gobierno), y las nuevas articulaciones emergentes de ciudadanía.

Desarrollan una investigación etnográfica entre los años 2011 y 2018 referente a un proyecto que requería la participación de la ciudadanía, proyecto que no cumplió con las expectativas prometidas, pero los participantes consideraron su aporte como una contribución a un entorno digital, creando un imaginario cibernético que les permitió involucrarse con los datos en los que contribuyeron, lo que ayudó a explicar el entusiasmo de los participantes por el proyecto, independientemente de su fracaso para generar datos científicamente válidos.

Iguamente, Macías (2017), en su investigación *Esfera pública y sociedad en red: el nuevo sujeto político*, estudia los ámbitos en los que interviene la sociedad en red (culturales, económicos y políticos); específicamente, la transformación de la esfera pública, sus “consecuencias de la relación entre la comunicación social, internet y la política para la democracia” (p. 39).

Presenta la transformación de la comunicación de unidireccional a multidireccional, seguida del surgimiento de un nuevo sujeto preestablecido por la internet, que transforma la estructura de una sociedad civil, reafirmando lo altamente flexible y maleable que es. Es por eso que su construcción tiene que ver con el consumo y la producción de los usuarios (prosumidores), “que pueden llevar a cabo un tipo de comunicación interpersonal, intragrupal, intergrupala y masiva, sincrónica o anacrónica” (Macías, 2017, p. 172). Así también la internet “es un medio que altera el comportamiento del ser humano y que condiciona el

proceso de humanización” (p. 238), sosteniendo que existe un nuevo sujeto cultural, económico y político al que se refiere como *homo media*.

En relación con el *homo media* y como se desenvuelve en su hábitat urbano, Cortéz Oviedo (2020) en su investigación *Espacios públicos en el orden digital: el rol de las TIC en sus usos y apropiaciones sociales*, desarrolla una perspectiva teórica transdisciplinar para la arquitectura, de esta forma, aborda los espacios públicos en la realidad de la sociedad de la información y la comunicación.

También identifica las plataformas digitales relacionadas con las dinámicas de uso, apropiación y consumo cultural de los espacios públicos en la ciudad de Córdoba, enfocando los procesos de apropiación social en los espacios públicos, llegando a afirmar que las TIC se articulan como “actantes digitales no-humanos (...) en la construcción social de sentidos, incidiendo así en las prácticas identitarias colectivas e individuales” (Cortéz Oviedo, 2020, p. 197) y dado el contexto de la sociedad de la información y comunicación (SIC), los espacios públicos no solo se definen por el acceso físico, sino desde lo tecnocomunicacional, redefiniendo así, lo que se conoce como espacio público y afirmando que los dispositivos tecnocomunicacionales pueden promover apropiaciones sociales en los espacios urbanos, sin que estos formen parte del sistema de espacios públicos consagrados, siendo reflejados en el espacio híbrido, como lo refiere Rodríguez (2016) en su investigación *Espacios híbridos: arquitecturas emergentes de la interacción físico-virtual*, donde realiza un estudio de las múltiples disciplinas que “influyen en la manera de producir, difundir y percibir (...) redes de conexión” (pp. 7-8) entre el espacio híbrido que apuntan hacia la “reestructuración de los lugares físicos que habitamos para una mejor conexión dentro de la sociedad física y virtual” (p. 8).

El concepto de espacios híbridos desde la arquitectura emergente proviene de la relación física y virtual. Estudia las “relaciones de comunicación como nuevas formas de conocimiento que permiten la creación y el saber compartido a través de los espacios” (Rodríguez, 2016, p. 15), y sostiene que “el sujeto ya no aspira a habitar tan sólo la virtualidad” (p. 281), sino que busca un nuevo espacio en el cual ser trascendente “donde el espacio físico y virtual se fusionan, dando lugar a la emergencia de espacios híbridos” (p. 281).

Por su parte Sádaba (2017), en su investigación *Las posibilidades del espacio público, el mobiliario urbano y las nuevas tecnologías en la ciudad inteligente. Caso práctico Birloki System*, centra su atención en el estado actual del desarrollo de las nuevas tecnologías en el ámbito del espacio público y desarrolla una perspectiva de trabajo futuro, pues considera que estos temas no deben arrollarnos y “se deben abordar con la necesaria cordura, ética y conciencia social” (p. 5), pues estos nuevos ámbitos ofrecen la aparición de modelos y espacios híbridos, por

lo que sostiene que cada sociedad funciona de forma diferente y cambiará su comportamiento o necesidades dependiendo de los ámbitos temporales u otras circunstancias. Afirma que se crea una “relación de la ciudad con el ciudadano de mayor calidad urbana y humana (...) desde un punto de vista *bottom-up*” (p. 256), así también se genera el concepto de urbanismo de código abierto, ya que su relación con la ciudad es de forma horizontal.

Este tema viene relacionado directamente con las políticas públicas a la que hace mención Tineo (2020), en su investigación *Las ciudades inteligentes como factor de desarrollo humano: análisis de políticas públicas en México y Perú, 2012-2020*, donde analiza la relación de las políticas públicas con el desarrollo de las ciudades inteligentes como determinantes para elevar la calidad de vida.

Comparte, mediante el estudio documental y la conversación con los actores del estudio, que no hay evidencias de políticas precisas de ciudades inteligentes y que las políticas que se promueven a nivel local en Perú y México, se respaldan solo en una legislación y en algunas agendas tecnológicas y proyectos de desarrollo, usando como plataforma el Gobierno electrónico y soluciones tecnológicas para responder a los problemas que están presentes en Guadalajara y Lima, que se orientan hacia lo económico y tecnológico.

Se destacan la ciudad de Piura, en Perú, y Ciudad de México, ya que apuntan con mayor incidencia al desarrollo sostenible y a elevar la calidad de vida y bienestar de sus ciudadanos, lo que permite concluir que existe una confusión entre la relación de una ciudad inteligente y las iniciativas locales, ya que todavía están en una etapa inicial de desarrollo.

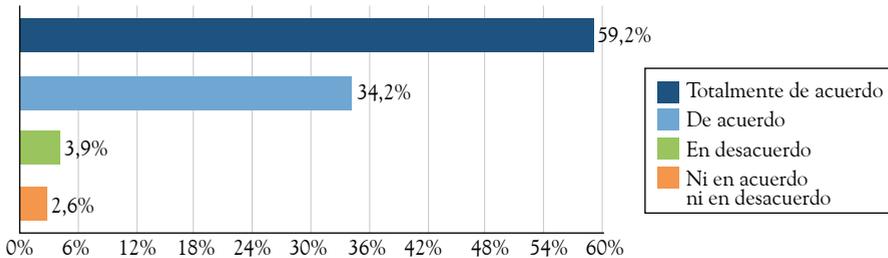
Por ello, Maldonado *et al.* (2020), en su investigación *Determinación de los factores críticos para la transformación de un distrito de Lima Metropolitana en una smart city*, nos precisa que las problemáticas a nivel de seguridad, ambiental, social y económicas que existen en la ciudad de Lima se origina por la falta de implementación de tecnologías y esto genera que no haya una gestión inteligente de los recursos ni la eficiencia de estos.

Por esta razón, define los pilares para la unión de los distintos agentes involucrados dentro de la ciudad, siendo el principal el acto ciudadano de involucrarse y participar de manera activa en colaboración con el sector privado; la educación para el avance de investigaciones e innovación, y el Estado para gestionar y administrar los recursos necesarios, con el fin de alcanzar el objetivo máximo de una ciudad inteligente, dar las herramientas tecnológicas a las ciudades para así elevar la calidad de vida de los ciudadanos.

Resumen de los resultados principales

Figura 1

Los espacios públicos me permiten interactuar o participar de forma física y virtual

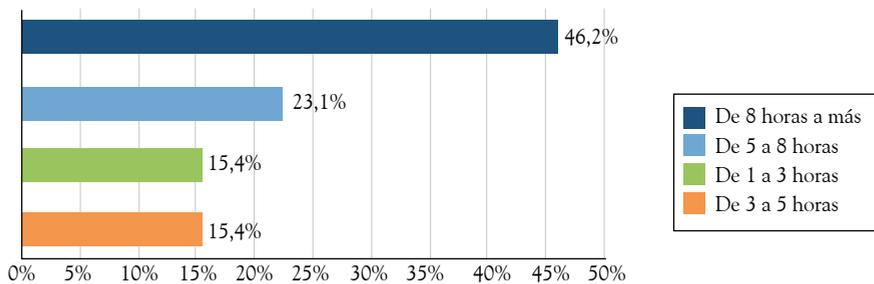


Fuente. Elaboración propia, 2021.

La interacción físico-virtual es otro punto que se tomó en cuenta y un 93,4 % (59,2 %, 34,2 %) percibe que los espacios públicos permiten esta interacción, corroborando así que la percepción de los usuarios respecto al caso de estudio presenta características polivalentes.

Figura 2

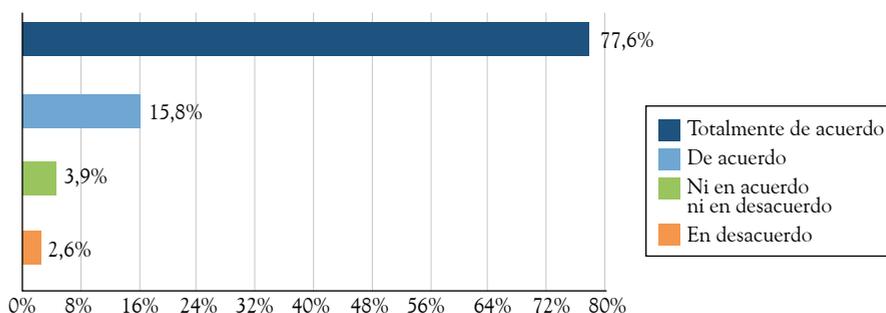
Permanezco conectado a internet durante todo el día



Fuente. Elaboración propia, 2021.

El tiempo de conexión es un factor importante, pues representa en nivel de conectividad que tienen los sujetos y si lo refleja el gráfico, donde un 23,1 % utiliza el internet entre 5 a 8 horas y el 46,2 % tiene un uso intensivo pues permanecen más de 8 horas conectado a internet.

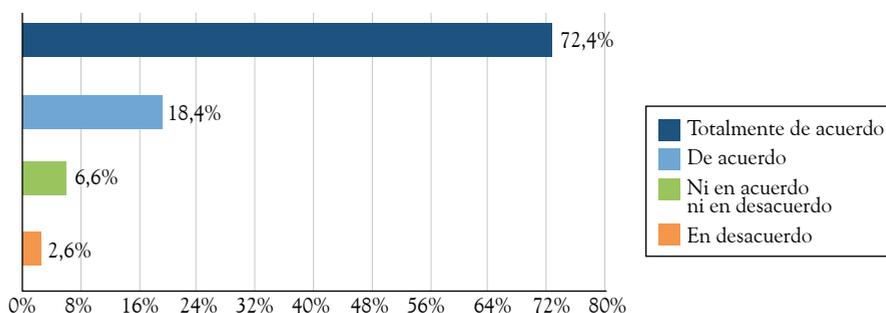
Figura 3
Participar por medio de internet facilita ejercer mis derechos como ciudadano(a) en el distrito



Fuente. Elaboración propia, 2021.

Respecto a la internet y la facilidad que le brinda esta herramienta al ejercicio de sus derechos se pudo constatar que el 77,6 % está totalmente de acuerdo con que la internet facilita el ejercicio de sus derechos, así también se puede deducir que gran parte de la población ha hecho uso de este recurso mostrando así una adaptación a la ciudadanía digital.

Figura 4
Considero que el acceso libre y seguro a internet en los parques urbanos me incentiva a conectarme

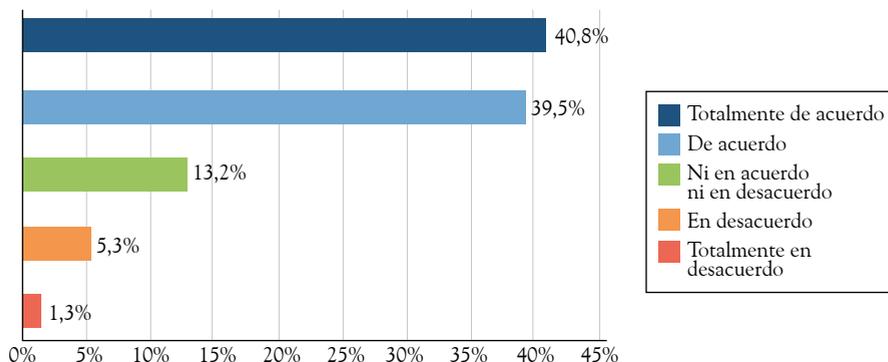


Fuente. Elaboración propia, 2021.

Interpretación: puesto que los espacios públicos ofrecen el acceso libre a internet se demostró que un 72,4 % tiende a conectarse a la red y así se corrobora que los usuarios hacen uso de este recurso en su visita en los parques urbanos.

Figura 5

Percibo que los participantes de redes sociales y comunidades virtuales son respetuosos y tolerantes, lo que me da confianza para participar en mi municipio digitalmente

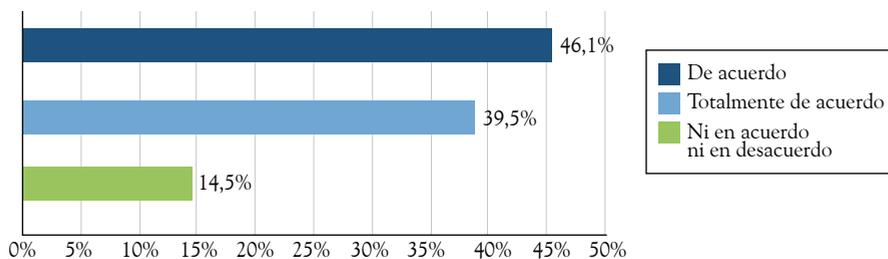


Fuente. Elaboración propia, 2021.

Los encuestados tienen la confianza de participar por medios virtuales, pues un 39,5 % manifiesta estar totalmente de acuerdo y un 40,8 % se muestra de acuerdo con la premisa, por lo que un 80,3 % resalta la predisposición que tiene los residentes de San Isidro para participar en eventos que presente su municipio y tener un protagonismo real en la toma de decisiones.

Figura 6

Las actividades del Parque Bicentenario que se transmiten por plataformas como Facebook o reuniones virtuales son de mi interés



Fuente. Elaboración propia, 2021.

En relación con los eventos realizados en el parque Bicentenario y a su vez transmitidos por plataformas virtuales, un 46,1 % afirma que son actividades de su interés, por ende, se encuentran más dispuestos a presenciarlos virtualmente.

Ficha de observación 01

TEMA: Ciudad digital y espacio cívico polivalente
SUJETO DE OBSERVACIÓN: Parque Bicentenario (interior)



OBSERVACIÓN: Se puede verificar que el Parque Bicentenario ofrece acceso libre a internet, observando que los usuarios del parque dan uso a este recurso.

LUGAR: Sub sector 7- Sector 2, Distrito de San Isidro
HORA: 4:37 pm.
FECHA : 19/06/21

Ayala Vera Marcelo - Susanibar Soto Paola
 Investigadores

Fuente. Elaboración propia, 2021.

Ficha de observación 02

TEMA: Ciudad digital y espacio cívico polivalente
SUJETO DE OBSERVACIÓN: La interactividad y conexión en Parque Bicentenario



OBSERVACIÓN: Se evidencia el uso de los dispositivos tecno comunicacionales por parte de lo usuarios.

LUGAR: Sub sector 7- Sector 2, Distrito de San Isidro
HORA: 5:11 pm.
FECHA : 19/06/21

Ayala Vera Marcelo - Susanibar Soto Paola
 Investigadores

Fuente. Elaboración propia, 2021.

Hallazgos

Analizando los datos obtenidos, y siendo el propósito determinar cómo la sociedad digital define sus nodos generando un urbanismo de código abierto, la participación democrática y las políticas públicas son un punto fundamental, como lo sostiene Helbing (2021), pues siguiendo el desarrollo tecnológico de las ciudades, afirma que con la llegada de las TIC, nuestras ciudades se están volviendo más inteligentes, pero no automáticamente más inclusivas, justas y democráticas.

Por esta razón, el distrito de San Isidro, con un avance tecnológico dirigido a una ciudad inteligente, presenta características de una sociedad digital en su población que se ve reflejada en su espacio urbano. Referente a esto, una entrevista realizada al doctor Cortez Oviedo precisa que lo urbano no es solamente la ciudad física sino también las relaciones sociales que se dan en las redes, afirmando así que el ciudadano se configura primero en lo digital, pero se expresa en la calle. Así mismo, se pudo verificar mediante la ficha de observación N° 1 que en un espacio público que ofrece acceso libre y seguro a internet los visitantes hacen uso de este recurso; por otra parte, el instrumento aplicado a una población específica evidenció que el 93,4 % de encuestados está de acuerdo con que un espacio híbrido le permite interactuar y participar de forma física y virtual.

Estos resultados y aportes llevan a corroborar la idea planteada, la cual indica que la sociedad digital desarrollada en un contexto de democratización de las TIC, que viene gestionando el distrito de San Isidro, con miras hacia una ciudad inteligente, logra definir al espacio urbano como nodo digital que conecta con los demás espacios públicos y permite a la ciudadanía adquirir un protagonismo real en la transformación de su ciudad mediante una gestión más abierta, horizontal y en diálogo con la gestión municipal, generando un urbanismo de código abierto. Esta comprobación está en concordancia con la investigación realizada por Rodríguez (2016), titulada *Espacios híbridos: arquitecturas emergentes de la interacción físico-virtual*, donde afirma que el sujeto aspira a habitar nuevas formas de espacio inducido por la tecnología, donde se fusiona lo físico y lo virtual; es aquí donde emerge el espacio híbrido donde “la tecnología forma parte de la colectividad conectada” (p. 281).

Así también Esponda (2019), en su investigación *La sociedad innovadora y la ciudad inteligente en el distrito de San Isidro*, menciona que San Isidro, a través de sus políticas públicas, ha permitido lograr “una cohesión en la identidad del territorio a una escala local, permitiéndole constituir una línea de desarrollo que resuelva transversalmente las problemáticas urbanas del distrito” (p. 232).

En función a lo planteado, se puede abordar a continuación la influencia del aprendizaje continuo de competencias digitales en la creación de una comunidad en red, siendo estas representadas en San Isidro por las políticas que incentivan a su población a participar por medios digitales y la aceptación que está teniendo por parte de ellos.

Las tecnologías brindan las herramientas al ciudadano para opinar, participar o capacitarse en la adaptación de estas, para que así, pueda tener una representación significativa en la toma de decisiones en la ciudad de forma colectiva, que es donde todos los ciudadanos cocrean la ciudad a través de los medios virtuales, donde cooperan y se relacionan para así llegar a un urbanismo de código abierto desde lo físico-virtual.

Por lo tanto, es oportuno saber el tiempo que permanecen los ciudadanos de San Isidro conectados a internet, para así conocer si estos refuerzan con la práctica sus competencias digitales. Es así como se obtuvo mediante la encuesta que el 69,3 % de encuestados ha aumentado el uso del internet en su vida diaria en un rango de 5 a 8 horas, evidenciando el desarrollo de competencias digitales.

Por otra parte, es necesario conocer la percepción que tienen los sanisidrininos sobre el internet, donde el 77,6 % de encuestados manifiesta que esta herramienta facilita el ejercicio en sus derechos como ciudadanos, pues debido a las plataformas que ofrece su municipio y así mismo el contexto de pandemia que se atraviesa ha dado la oportunidad de reafirmar a la tecnología como mediador en la interacción que se tiene en sociedad. De esta manera, el aprendizaje continuo de competencias digitales influye, a nivel social y cultural, en la vida cotidiana del residente de San Isidro y junto a las políticas de gobierno abierto, promulgadas por el municipio, consolidan una comunidad enlazada a través de los medios digitales. De esta forma se afirma que se logra crear una comunidad en red, pues los resultados la verifican.

Dentro de los antecedentes, Macías (2017), en su investigación *Esfera pública y sociedad en red: el nuevo sujeto político*, determina que en la sociedad en red la democracia pasa de una comunicación unidireccional a multidireccional, dando como resultado a un nuevo sujeto preestablecido por la internet, que transforma la estructura de la sociedad civil, denominado por el autor como el *homo media*, este nuevo sujeto se hace presente en nuestra sociedad pues, como venimos explicando, la digitalización ha venido abarcando múltiples sectores donde nos desenvolvemos y mostrándose así en el distrito de San Isidro por las diversas opciones que se presentan en su entorno para desarrollar sus competencias digitales.

Por consiguiente la suma de las competencias digitales en el desarrollo de una comunidad nos da cabida a la participación democrática a través del ciberespacio

afirmada así en el artículo de investigación realizada por Zandbergen y Uitermark (2020), titulada *In search of the Smart Citizen: Republican and cybernetic citizenship in the smart city*, donde toma como punto principal a la democracia participativa *bottom-up*, relacionando la digitalización y las nuevas articulaciones emergentes de ciudadanía (TIC) en un entorno digital creando un imaginario cibernético.

Por otra parte, se ha logrado identificar la repercusión del espacio virtual en el ámbito urbano. Se constató mediante las encuestas que el 90,8 % de usuarios está totalmente de acuerdo con que el acceso libre y seguro de un espacio urbano los incentiva a conectarse al ciberespacio, así mismo la ficha de observación N° 2 verifica que los usuarios hacen uso de sus dispositivos tecnocomunicacionales.

Estos datos recabados permiten afirmar que la interactividad del espacio virtual repercute significativamente en el ámbito urbano.

Coincidiendo con Ruiz (2018), en su investigación *Principios del espacio flexible que requieren las actividades de la pedagogía del ocio impartida a los jóvenes de 15 a 24 años en un centro cultural polivalente en Cajamarca al año 2018*, donde sostiene que los equipamientos relacionados con actividades culturales deben ser destinados a la creación, producción y difusión de la cultura y el arte, donde se pueda acceder como espectadores o creadores, formando un espacio de encuentro social. Y considerando la intervención de la tecnología, Sádaba (2017) afirma que cada sociedad funciona de forma diferente, dependiendo de su ámbito temporal y estas funciones se ven reflejadas en las necesidades de interactividad que la sociedad presenta.

Finalmente, se ha verificado que las estrategias del gobierno digital promueven la interacción tecnológica del espacio urbano, pues estos funcionan como un medio de las estrategias que propone la municipalidad de San Isidro, pues como resultado de la encuesta, el 80,3 % tiene la confianza de participar por redes y comunidades virtuales en los eventos que divulgue su municipio y un 85 % de encuestados manifiesta que las actividades de espacios públicos que se transmiten por plataformas como Facebook o reuniones virtuales son de su interés, evidenciando que las estrategias digitales son efectivas y que aumenta el interés de los sujetos si estas se ven relacionadas a un espacio público que permite estas dinámicas.

Verificando así que las estrategias del gobierno digital influyen de forma favorable en la interacción tecnológica de los ciudadanos en lo urbano, y con esto se puede afirmar la importancia de las características que deben presentarse en los espacios públicos como la accesibilidad, la apertura y la orientación hacia una función polivalente (Schroeder y Coello-Torres, 2019).

Por otra parte, Maldonado *et al.* (2020) manifiesta que las acciones para la transformación contemplan la integración entre la ciudadanía y esta debe par-

participar e involucrarse de manera activa en coordinación con el sector privado, educativo y público. Así mismo, Tineo (2020) concluye que las políticas públicas para el desarrollo de la ciudad inteligente están en una etapa incipiente, pero las impulsadas en México y Perú incorporan elementos de derechos humanos, sustentabilidad y TIC, a través del gobierno electrónico y aplicaciones digitales para solucionar problemas específicos.

Conclusiones

Podemos ver que los resultados reflejan que los espacios urbanos representan para los sanisidrin@s un nodo digital, espacio definido así por las capacidades que resaltan los usuarios como su ubicación espacial y el rol integrativo que juega, así también representa un punto de inclusión digital ya que promueve la cibercultura, pues brinda tanto los servicios que un espacio público tradicional ofrece como también el acceso al ciberespacio, con lo que se afirma que es esencial la hibridación de espacios públicos urbanos para brindar el acceso tanto físico como virtual.

Del mismo modo se pudo verificar que gran parte de los encuestados coincide con que las tecnologías facilitan su interacción en la ciudad y sumado al contexto actual dedican gran parte de su tiempo a mantenerse conectados a la red, hecho que causa la reconfiguración de la ciudad, pues este nuevo tipo de usuario demanda nuevas formas de habitar la ciudad desde la virtualidad.

Así también, como demuestra la investigación, se muestra que los sanisidrin@s han logrado estudios superiores por lo que se infiere que su formación académica los incentiva a mantenerse al día en los conocimientos de la virtualidad, hecho que facilita su adaptación hacia la digitalización y que establece una conexión próxima e inmediata con su comunidad, gobierno local y entorno, generando una participación horizontal y un constructo social en el marco de la virtualidad.

Otro aspecto estudiado se basa en la repercusión del ciberespacio en el espacio público urbano, siendo este representado en la adaptación a la virtualidad, pues brinda la posibilidad de acceder a la red y con esto refuerza la idea de que la sociedad actual requiere encontrar servicios adicionales a los usualmente dispuestos.

Por lo tanto, se puede verificar que el crecimiento de la sociedad digital va de la mano con las políticas que pueda establecer su gobierno local, ya que las estrategias digitales son la forma óptima de llegar a la población, y con estas se fomenta el uso de herramientas digitales y a su vez se difunden eventos por medio de plataformas virtuales que se concretan en espacios físicos donde los sujetos afirman la cultura digital y se apropian del espacio de manera híbrida.

Así, también, existen aspectos que no se tomaron en consideración, los cuales pueden servir de punto de partida a otras investigaciones que se interesen en los temas relacionados a la tecnología en lo urbano, los que pasamos a explicar:

Tomar como caso de estudio un distrito que cuenta con todas las posibilidades de desarrollarse en el ámbito digital, resta conocer la verdadera situación en la que nos encontramos, ya que la mayor parte de distritos que conforman Lima se encuentran lidiando con otro tipo de problemas que requieren de mayor atención. Por este motivo se pudo haber realizado una comparación del perfil de los usuarios con otro espacio público que brinde las mismas posibilidades de conectividad y constatar los datos de realidades diferentes, desenvolviéndose en un mismo contexto digital.

La investigación no se centra en el tipo de residente que vive en San Isidro, siendo conformada en su mayoría por personas mayores de edad o migrantes digitales; esto conlleva a que dependan de los nativos digitales para afianzar las TIC en su día a día; es decir, no se analizó la intergeneracionalidad en relación con la tecnología.

Al ser una investigación de corte transversal no se pudo analizar la evolución de la incursión de las tecnologías en el distrito estudiado; con lo que se pudo haber obtenido una línea de desarrollo que sería tomado como referente para la evolución digital de otros distritos.

Finalizada las conclusiones podemos alentar a la curiosidad científica con temas que se presentaron en el desarrollo de esta investigación y que por no guardar una relación directa no se profundizaron en el estudio, pero que aportan en el estudio de una línea novedosa para cerrar brechas en Latinoamérica, estas son:

- Consideraciones éticas desde la ciudad inteligente
- Mediatization urbana y espacios sensibles
- La dicotomía de la conectividad tecnológica en el urbanismo.
- Línea de la complejidad desde el urbanismo.

Educación y TIC en tiempos de pandemia, narrativas digitales en la escuela remota¹⁸

CLAUDIA DEL PILAR VÉLEZ DE LA CALLE
 RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO
 LINA MARÍA RENDÓN LÓPEZ
 LINA MARÍA GONZÁLEZ CORREA
 CLAUDIA TERESA HERRERA CAICEDO
 CAMILO ANDRÉS SEPÚLVEDA BETANCURTH
 MANUELA MARÍA CORREA V.

Introducción

El vertiginoso avance de las tecnologías de la información y la comunicación ha fomentado la creación de ambientes virtuales de aprendizaje que aprovechan las dinámicas de las redes sociales, blog, *wikis*, entre otros, para potenciar en individuos y grupos sociales y poblacionales nuevas formas de expresión y socialidad con propósitos de aprendizaje.

En el contexto de la pandemia en Bogotá, fueron usadas estas tecnologías de información, conocimiento y aprendizaje de manera espontánea y con múltiples variaciones por los maestros y maestras del distrito. Se trata, entonces, de explorar cómo en el 2020 estas herramientas tecnológicas fueron puestas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento, tal como lo referencian Camerino (2012) y Lozano (2011). Sus posibilidades están soportadas princi-

18. Este capítulo de libro es producto de la investigación desarrollada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP– a través del convenio de Ciencia y Tecnología Número 058 del 4 de mayo de 2021 suscrito entre el IDEP y la Universidad Católica Luis Amigó. Se articula con el proyecto de inversión 7553 *Investigación, innovación e inspiración: conocimiento, saber y práctica pedagógica para el cierre de brechas de la calidad educativa*, orientado a fortalecer la apropiación, uso y divulgación del conocimiento producido por el IDEP, los maestros y maestras, como aporte al cierre de las brechas de la calidad educativa, a la transformación pedagógica y al reconocimiento del saber docente.

palmente en los modelos de aprendizaje que promueven, los cuales facilitan su desarrollo y establecen disímiles relaciones entre los docentes y los estudiantes, apuntalando una manera distinta de entender la enseñanza/aprendizaje, a diferencia de lo que ha venido sucediendo en la escuela moderna.

Esta investigación no trató sólo de analizar la capacidad técnica e instrumental de los recursos tecnológicos disponibles en la vida normal de las instituciones educativas bogotanas; sino, más bien, de desarrollar, incorporar y asimilar formas de enseñanza de estas mediaciones en estos contextos, eliminando las brechas digitales y la distancia entre educación presencial, educación remota y educación virtual, tanto en tiempos de emergencia sanitaria, como la pandemia, o en otras que lleguen a presentarse.

Como indicó la revisión de literatura sobre el campo, los antecedentes para preparar en Colombia esta penetración se han venido implementando desde hace más de una década, con programas orientados a la educación básica y media, soportados en la inserción de las TIC en la educación, entre los cuales se destacan los siguientes:

- Computadores para Educar (CPE) – Documento Conpes 3063 de 1999.
- Campaña Nacional de Alfabetización Digital “A que te cojo ratón”. Programa Nacional del Uso de Medios y Nuevas Tecnologías. MEN (2002).
- Entre Pares, Educamp. Formación a maestros en uso pedagógico de medios audiovisuales y de radio. MEN – Microsoft (2009).
- Portal Educativo Colombia Aprende. Proyecto de Nuevas Tecnologías. MEN (2004).
- Programa de enseñanza de lenguas extranjeras y de matemáticas para la educación secundaria y media oficial de Colombia. MEN (1999).
- Ley 1286 de 2009 - Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Esta trabajo investigativo, desarrollado entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y el Grupo de Investigación Urbanitas, de la Universidad Católica Luis Amigó, reconoce estos antecedentes y, como propone en sus objetivos, busca comprender –con los significados y sentidos que arroje la experiencia del programa *Profes en acción*–, las formas de apropiar estas mediaciones en perspectiva formativa por parte de los maestros/maestras en próximas experiencias educativas, sean cuales fueran sus razones.

Metodología

Esta investigación asume una perspectiva cualitativa, la cual proporciona formas efectivas de comprender los comportamientos, las herramientas y aplicaciones

utilizadas por los participantes en el contexto investigado de las instituciones educativas en medio de la pandemia. Se trata de indagar por los significados de los cambios generados por las tecnologías de la información, la comunicación y de aprendizaje (TIC/TAC) a través de las percepciones de un grupo de docentes del distrito capital, en desarrollo de su actividad en medio de la pandemia, privilegiando el uso de herramientas digitales.

Para ello se acoge a la hermenéutica para entender los significados y sentidos a través de un ejercicio de interpretación significativa, establece el conjunto de categorías emergentes para proponer a los docentes en sus próximas experiencias unos criterios de mejoramiento del uso de las TIC/TAC/TEC en producción de mediaciones en perspectiva pedagógica y de educomunicación.

Las técnicas a utilizar en la investigación se soportan en la recopilación, revisión y análisis de los productos elaborados por narradores digitales, compilados y publicados por el IDEP en su canal de YouTube: *Profes en acción*. Aprende en casa, a través de una muestra significativa de treinta y cinco videos y de la realización de diez entrevistas semiestructuradas a los autores de los videos (docentes), de acuerdo con un matriz organizada según las categorías identificadas.

Imagen 1

Listas de reproducción de *Profes en acción*, del canal de YouTube



A partir de categorías como educomunicación, brecha digital, didácticas mediáticas, educación y TIC, se compiló, organizó, analizó y realizó un ejercicio de interpretación de los resultados.

Los investigadores accedieron al canal de YouTube para hacer un diagnóstico inicial de los videos. En esta primera navegación se identificó que, en total, se habían publicado 458 videos. Los videos están clasificados por áreas del saber: matemáticas, lenguaje, tecnología, ciencias naturales, ciencias sociales, artes, inglés, educación física, apoyo psicoafectivo y educación inicial. Se tomó cada una de estas áreas para la selección de los videos.

Igualmente, encontraron que en muchos de los videos no era posible identificar al autor ni el colegio, mucho menos la localidad, por ello fue necesario empezar a seleccionar los videos que sí tenían esa información para poder contactar a los profesores y, posteriormente, hacer la entrevista semiestructurada que permitiera cruzar y ampliar información. Es así como se llegó a la muestra significativa de

35 videos para analizar, en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y tecnología.

Con esa primera selección, se procedió a revisar el listado de *Profes en acción* y se escogieron finalmente 10 docentes que cumplían los siguientes criterios: haber publicado al menos un video en el sitio de YouTube de la estrategia, estar registrados en el programa *Profes en acción*; este criterio era indispensable para poder tener los datos de contacto del docente para la entrevista, además de trabajar en un colegio distrital.

Luego de hacer esta primera observación y selección de los videos, se diseñó la matriz de observación en la que se vertió la información. La cual fue diseñada a partir de las categorías desarrolladas en la investigación:

- Educomunicación.
- Didácticas mediáticas.
- Brechas digitales.

Para construir la ficha de observación se tuvieron en cuenta los siguientes elementos:

En un primer bloque están los datos de identificación del video (URL, título del video, nombre del profesor(a), nombre del colegio, tema del video y un breve resumen del contenido).

Imagen 2

Captura de pantalla del primer bloque de información de la ficha de observación

FECHA Y HORA DE LA OBSERVACIÓN: 6 de octubre de 2021 4:00 p.m.	
TÍTULO DEL VIDEO: Géneros periodísticos	
URL: https://www.youtube.com/watch?v=Q6dFA7n75g&list=PL_oYtIgbp-XNHUxjBmdVfC5QB1xq3OQ&index=35	DURACIÓN: 57:44"
PROFESOR (AUTOR): Jaime Andrés Ospina Pinzón	COLEGIO: Nueva Colombia (Suba)
TEMA: Principales géneros periodísticos y su análisis	PÚBLICO OBJETIVO: Estudiantes de VIII y IX
RESUMEN: Clase centrada en los principales géneros periodísticos (informativos, de opinión y mixtos) con sus características y posibilidades de análisis.	

En un segundo apartado se propuso identificar el uso de otros recursos digitales que se evidenciaran en el video o bien, que el docente nombrara durante el mismo como complemento (redes sociales, páginas web, bases de datos, repositorios, otros enlaces de interés).

Imagen 3

Captura de pantalla del segundo bloque de información de la ficha de observación

USO DE OTROS RECURSOS DIGITALES									
REDES SOCIALES		PÁGINA WEB		BASES DE DATOS		REPOSITARIOS		OTROS	
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
¿CUÁLES?		¿CUÁLES?		¿CUÁLES?		¿CUÁLES?		¿CUÁLES?	
ENLACES DE INTERÉS: https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/colombia-los-lugares-mas-terrorificos-que-existen-en-el-pais-496852 (galería gráfica). https://www.youtube.com/channel/UC7-tUlx93qaTtj40zKaWdA (canal del profesor). https://www.eltiempo.com/salud/entrevista-con-el-cientifico-alejandra-jadad-quien-dice-que-la-muerte-es-parte-del-bienestar-general-150296 (Entrevista con Alejandro Jadad). https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13149389 (ganadores Premio Simón Bolívar 2013).									

En un tercer apartado se preguntaba por las estadísticas del video (número de visualizaciones, número de me gusta, número de no me gusta, cantidad de comentarios). Estas estadísticas permitirían obtener información inicial sobre la interacción de cada video. Se indagó también, en un cuarto apartado, por los recursos audiovisuales que complementan el video (subtítulos, voz en *off*, efectos, movimientos de cámara, planos).

Imagen 4

Captura de pantalla del tercer y cuarto bloque de información de la ficha de observación

ESTADÍSTICAS DEL VIDEO									
VISUALIZACIONES	ME GUSTA	NO ME GUSTA	COMENTARIOS						
667	5	0	2						
USO DE RECURSOS AUDIOVISUALES									
SUBTÍTULOS		VOZ EN OFF		EFECTOS		MOVIMIENTO DE CÁMARA		USO DE PLANOS	
SI	NO X	SI	NO X	SI	NO X	SI	NO X	SI X	NO
COMENTARIOS		COMENTARIOS		¿CUÁLES?		¿CUÁLES?		¿CUÁLES? Plano medio	

En un quinto apartado, se observaron los recursos didácticos usados por los profesores al realizar los videos, tales como: videos, animaciones, presentaciones digitales.

En cuanto a la narrativa, se quiso observar si los videos contaban con otros personajes diferentes al profesor, autor del video, como era el lenguaje usado por el profesor y los personajes (coloquial, académico, científico).

Imagen 5

Captura de pantalla del tercer y cuarto bloque de información de la ficha de observación

	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
36	SI	NO X	SI	NO X	SI	NO X	SI	NO X	SI	NO
37	COMENTARIOS		COMENTARIOS		¿CUÁLES?		¿CUÁLES?		¿CUÁLES? Plano medio	
38										
39	USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS									
41	VIDEOS		ANIMACIONES		PPT (U OTROS)		OTROS			
42	SI	NO	SI	NO	SI X	NO	SI	NO	SI	NO
43	COMENTARIOS		COMENTARIOS		COMENTARIOS		¿CUÁLES? Ejemplos en medios digitales		¿CUÁLES?	
44										
45	NARRATIVA									
47	PERSONAJES		LINGUAJE							
48	SI	NO X	ACADÉMICO	CIENTIFICO	COLOQUIAL X					
49	COMENTARIOS		COMENTARIOS							
50										
51										

En un séptimo apartado de la ficha es de interés también reconocer el uso y manejo de temas como derechos de autor y propiedad intelectual. Por esto se observó si se daban los créditos correspondientes a las imágenes, los audios, textos o videos que no fueran de autoría del profesor.

Por último, se dejó un espacio para observaciones en los que se permite al investigador ampliar y profundizar y redactar en lo observado en los videos.

Imagen 6

Captura de pantalla del séptimo y octavo bloque de información de la ficha de observación

	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
52	CRÉDITOS									
53	IMÁGENES		AUDIO		VIDEOS		TEXTOS			
54	SI X	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
55	COMENTARIOS: Es muy claro en mostrar los sitios y los créditos de los fotógrafos.		COMENTARIOS		COMENTARIOS		COMENTARIOS La referencia sobre la definición de periodismo no está completa.			
56										
57										
58	OBSERVACIONES									
59	Video estrenado el 31 de julio de 2020. Es, básicamente, una clase en la que se habla acerca de géneros periodísticos. El profesor hace una introducción y luego va desarrollando el tema apoyándose en una presentación de Power Point y en páginas Web. El profesor habla de géneros informativos (noticia, reportaje y reportaje gráfico), géneros de opinión (aunque no profundiza, pero invita a que los estudiantes vean el video de otra sesión acerca del tema en el canal del profesor) y géneros mixtos (entrevista y crónica). El profesor explica las características de cada género con ayuda de ejemplos tomados de medios digitales, hace recomendaciones a los estudiantes para que lean y consulten ciertos sitios, y así complementar la información de la clase. El tema es importante para el profesor y se ve que le gusta, tal vez el formato es un poco plano, pero sería bueno ver qué piensan los estudiantes. Al inicio de la clase, el profesor solicitó a los estudiantes									
60										
61										
62										
63										
64										
65										

Narrativas digitales

El enfoque epistémico/metodológico de la investigación optó por las narrativas, en este caso digitales, como una forma de producir conocimiento sobre la realidad social. En nuestro escenario las realidades educativas, desde el uso de las narrativas se busca identificar el decir del hacer, bien sea el capturado des-

de relatos de experiencias, historias de vida o representaciones hipertextuales retomadas de mediaciones audiovisuales o tecnológicas, pues fueron éstas las que se diseñaron, representaron y conectaron estudiantes/maestros/y familia en el contexto del confinamiento de la pandemia en la ciudad de Bogotá y otras partes del país y del mundo.

Así las cosas, es claro entonces que en un contexto de ampliación de la cobertura y el acceso de las instituciones educativas a internet, a recursos digitales de manera progresiva a lo largo del último lustro, como parte de los programas de los gobiernos nacionales, departamentales y distritales, la pandemia obligó a dar el salto a lo digital para asumir la educación de manera virtual en un 100 % de un día para otro, con ocasión a las medidas tomadas por el Gobierno para combatir la pandemia decretada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) desde marzo de 2020.

El mundo vivido por docentes, estudiantes y familias el periodo de la pandemia colocó en primer plano el uso de herramientas, de, la creación y aplicación de múltiples formatos y variedades de narrativas digitales, que bien vale la pena analizar e intentar comprender, con la perspectiva e intencionalidad de aprehender sentidos de la vida escolar, que nos proporcionen puntos de inserción para analizar nuestras intuiciones, manifestaciones y desempeños actuales en el mundo de la socialización, el aprendizaje y la vida (Ohler, 2006).

Las narrativas digitales se pueden definir, describir e interpretar como películas multimedia, que combinan racionalidades hipertextuales, fotografías, vídeo, animación, sonidos, bandas musicales, textos, voces, narradores. Estas narrativas en general son breves, personales, o con intencionalidades claramente establecidas, para el caso de los docentes, y son generalmente utilizadas como medio de expresión con elementos emocionales (Davis, 2004; Walsh, 2010). Incluye el uso de historias web, historias interactivas, hipertextos y videojuegos narrativos o aventuras gráficas.

Se trata de captar las expresiones vitales de las personas que no son visibles ni evidentes en la vida cotidiana en los espacios instituidos, tales como la escuela concebida como lugar físico y escenario de vida de docentes, estudiantes y familias.

Considerar las narrativas digitales de la gente, radica en la intención de capturar sentidos de la vida que no son fácilmente detectados desde otras prácticas investigativas.

Las narrativas digitales proporcionan a quienes las usan, en general niños y jóvenes, alternativas y medios de expresión propios, autónomos relativamente y de interés particular. En el periodo de la pandemia, se incluyen los docentes en el desarrollo de su práctica educativa.

En algunos casos, permiten crear colectivamente los contenidos, como ocurrió en escuelas e instituciones educativas en los últimos meses, a través de la elaboración individual o conjunta de contenidos digitales entre los cuales se destacan fotografías, videos, selfies, páginas web, blogs y las redes sociales (O'Reilly, 2005; Prensky, 2001). En este contexto, analizar el modo en el que se utilizó el lenguaje digital posibilita un acercamiento a los desarrollos que educadores y educandos emplearon desde las didácticas, con los cuales se facilitó la creación de prácticas innovadoras y, por ende, se favoreció la optimización del aprendizaje (Cobo y Pardo, 2007).

En síntesis, acercarse a las subjetividades de los docentes y los estudiantes a través de las narrativas digitales se convierte en una forma válida e interesante de indagar por el conocimiento transmitido, asimilado, por las conductas y comportamientos de los actores y por las mediaciones utilizadas.

Marco conceptual

Tendencias y tensiones. Estado del arte y estado de las prácticas¹⁹

Para nadie es desconocido que la distancia entre teoría y práctica es permanente. Las lógicas de la teoría se establecen desde racionalidades analíticas o comprensivas sobre conceptos artificiales que en el acumulado conceptual simulan una verdad desde las representaciones abstractas de la realidad. De otro lado, las prácticas se configuran en la actuación con dinámicas pragmáticas del hacer que no están desprovistas de conocimientos pero que también, a veces instalan nuevos saberes. No se trata de viejas dicotomías teorías/prácticas sino de conjugar ambas lógicas, cuando –en acontecimientos contundentes de la historia humana– hay que reflexionar nuevamente sobre la información que las prácticas generan.

Es en este sentido que para no crear adyacencias de conceptos que traten de interpretar la realidad sin observarla problematizadamente, se hace simétricamente rastreos de literatura investigativa en los estados de arte, con rastreo de experiencias en el estado de las prácticas tratando de interpretar convergente/divergentemente la información que ambas suministran no para producir una teoría unificada de las mismas, sino para seguir tratando de bordear un campo de estudio de manera holística.

En el caso de esta investigación, se han venido haciendo aproximaciones sucesivas a estos dos ámbitos: el de la investigación generada sobre el campo de estudio propuesto, educación y TIC en tiempos de pandemia; y el de las experiencias

19. Este texto está elaborado a manera de balance de la información compilada, revisada y comentada.

que surgieron en ella, particularmente por parte del programa *Profes en acción* que implementó el IDEP en el año 2020, a propósito de las respuestas de apoyo de y hacia los maestros y maestras del sector para atender a los niños, niñas y jóvenes escolarizados en educación remota en el contexto del confinamiento.

Las tendencias encontradas apuntan a una prolifera generación de documentos investigativos realizadas por estudiosos sobre políticas educativas-políticas de conectividad y uso de las TIC-recomendaciones educativas para atender el aprendizaje en tiempos de pandemia-emociones de docentes, estudiantes y familias sobre las experiencias vividas en este entorno-sistematización de experiencias realizadas por parte de los actores educativos tratando de no perder el sentido y a veces el control sobre la ausencia y cierre de las escuelas.

Llama poderosamente la atención la reiterada añoranza de la presencialidad como garante de educación y especialmente centrada en el único espacio que convencionalmente ha legitimado que solo se aprende válida y formalmente en la escuela. De otro lado, la preocupación de los docentes por la pérdida de la ilustración si se utilizaba solamente dispositivos de conexión virtual. Valores de disciplinamiento, moral, conducta, representados en signos como el uniforme, los horarios, la presencia vigilante de padres, madres de familia, docentes llevando a las pantallas las mismas significaciones de la escuela tradicional.

Igualmente, el hecho de considerar el creativo y potente esfuerzo de maestros y maestras que en la confirmación de que muchos de sus estudiantes no contaban con los medios digitales, fueran ellos dispositivos o conectividad, fueran atendidos por medios impresos o cualquiera de las formas de comunicación disponibles en el siglo XXI en localidades y barrios de familias deprivadas y excluidas de la posibilidad de la conexión digital.

Reiterando que la diferencia entre apropiación de conceptos sistemáticos sobre educación digital y la forma de resolverlo no se interrelacionaron por efecto de una capacitación técnica o una alfabetización de usos de las TIC recibida por los docentes. Sucedió lo contrario, las capacidades de los docentes intercalaron todas las mediaciones y didácticas conocidas para poder seguir en contacto con sus estudiantes.

Por ejemplo, la teoría sobre educación a distancia y sus desarrollos desde hace ya casi 50 años, tiene una forma distinta de ser aplicada en las experiencias que se vivieron durante la pandemia. Es decir, la evolución entre conceptos, nociones y prácticas de educación a distancia, educación b-learning- y educación m-learning se confunden en la apropiación masiva que hicieron los actores educativos.

En realidad, en medio de la urgencia presentada, la mayoría de los niños, niñas y jóvenes que tenían acceso a dispositivos tecnológicos o bien los computadores

personales o los móviles estaban siendo aprendidos de forma amigable por el uso cotidiano que se hacía de ellos, no necesariamente porque hubieran sido aprendidos mediante cursos dirigidos sus posibilidades.

Una de las tensiones que más preocupa a los investigadores es la diferencia que hay entre los atributos del dispositivo y sus usos. Valga decir de un lado está el dispositivo con su arquitectura, estructura y aplicaciones y otra la forma como el usuario las integra a tareas educativas que antes estaban solo en la escuela moderna presencial.

De otro lado, las brechas digitales entonces, en primera instancia, se presentaron sobre quiénes poseían dispositivo y quiénes no. Pero más allá de esto, el acceso a la conectividad, los datos informaban que Colombia era uno de los países donde había más posesión de celulares por habitante; sin embargo, ello no implicaba conectividad para todos los estamentos y estratos. Se presentaron diversos artículos, producto de investigación, sobre este tema dando cuenta de datos cuantitativos como cualitativos.

Al momento, entonces, se empezó a confirmar dos tendencias, si hay posesión del dispositivo, pero él no garantiza la conectividad. Si hay conocimiento para el uso del dispositivo en tareas de socialización, relacionamiento y comunicativas, pero no necesariamente en los aprendizajes formales que la escuela moderna presentaba en sus prácticas cotidianas.

Los documentos rastreados en el estado del arte se distribuyen aleatoriamente en varias perspectivas e intencionalidades:

- Políticas educativas con base en el uso de las tecnologías.
- Políticas de ciencia, tecnología y uso de mediaciones.
- Aprovechamiento en ambientes de aprendizaje del uso de las tecnologías.
- Modos de subjetivación de los estudiantes agenciados por el uso de las tecnologías.

Y otros organizados por algunos expertos que vienen trabajándole al tema, como Luis Facundo Maldonado (Colombia), Gustavo Montealegre (Colombia). Tendríamos que fortalecer las comprensiones para interpelarlos como producción de conocimiento alrededor de:

- Ambientes virtuales de aprendizaje.
- Ecosistemas digitales.
- Didácticas mediáticas.
- Ciberculturas y aprendizajes mediatizados.

Adicionalmente, el aprendizaje en línea se convierte en una práctica difundida pero confundida con transmisión de información, ello implica a los pedagogos una reflexión obligada y es la que la información no es formación. Lo que se transmite no necesariamente es aprendizaje y de allí la crisis de las teorías y prácticas de la pedagogía moderna ante la irrupción inevitable de estas tecnologías que modifican rutinas y modos de la escuela tradicional al fundamentar sus conceptos y prácticas.

En este sentido, la mayoría de los actores educativos que enfrentaron la educación mediatizada en los tiempos de pandemia no eran estudiosos ni expertos de las didácticas mediáticas, no conocían de sus efectos en criterios y atributos como los del pensamiento situado, la interactividad, el uso del hipertexto, el aprendizaje ubicuo, los metaversos, entre otros, pero sí sabían usar las aplicaciones de sus celulares para mantener la comunicación.

A este respecto, no es comparable teorías cognitivas lineales o activas con interactivas y producto de la conectividad para explicar los aprendizajes mediatizados digitalmente, con los realizados en las escuelas murales. Pensamiento lineal vs. pensamiento situado; texto argumentativo con hipertexto; universal con metaverso son categorías y enunciados distinto que es necesario profundizar en las experiencias planteadas.

Creatividad y conectividad son conceptos claves en cómo lograr que el metaverso, este nuevo intersticio, fluya como conexión no solo tecnológica, sino también social, educativa y económica.

Las tensiones se evidencian, entonces, en términos de los desplazamientos que el triángulo didáctico convencional ofrecía, los sujetos docentes ya no informan (lo hacen los dispositivos y la internet con sus portales). Los sujetos estudiantes ya no aprenden en desarrollos cognitivos lineales (reciben información como lectores y decodificadores de varios lenguajes encriptados) y los saberes no son solamente provenientes de fuentes disciplinares, sino que son narrativas generadas de diversas plataformas.

El control o disciplinamiento que la escuela moderna proveía en un *continuum* de normas morales lo hace ahora el dispositivo en términos de tiempo de conexión y la familia y la escuela se combinan en un solo actor de vigilancia, sin las demarcaciones de las sociedades disciplinares.

¿La escuela entonces hay que repensarla, no es banalizar las nuevas comprensiones, sino interpelarlas, si el docente tradicional ya no informa, ni forma, qué papel le queda? ¿Es un mediador de la comunicación digital? ¿Es un animador o presentador de relaciones entre contenidos y plataformas? ¿El escenario educativo se pasa de la escuela tradicional a los metaversos que proponen los zares de las plataformas digitales?

¿A la vez la familia como actor fundamental del control, como se asume posibilitando el encuentro rutinizado en el espacio hogar con los dispositivos? ¿Ya debe ser no solo un aliado del docente formal sino un acompañante de los contenidos didactizados mediáticamente que el docente provee?

Marco categorial

Educomunicación

La comunicación-educación, como campo de estudio, intenta recuperar el sentido original de la educación, concebida como un proceso de guía más allá del intercambio de información, así como de la comunicación, entendida también como un proceso de intercambio de experiencias y significados. Entonces, es posible decir que se busca aprovechar los diferentes medios y lenguajes para lograr un cambio, dando especial énfasis a la recepción y al aprendizaje, aunque sin desconocer a los diferentes actores que intervienen en los procesos.

Este acercamiento a estas disciplinas no es algo nuevo, en realidad se pueden rastrear algunos orígenes, por ejemplo, en la obra de John Dewey (1916) –uno de los autores más influyentes de la Escuela de Chicago–, referenciado por De Moragas (2013):

La comunicación es el instrumento, o el recurso necesario, para organizar la sociedad de manera comunitaria. Los medios, como la educación (Dewey, 1916) deben ser un instrumento para la obtención del consenso, de la integración de los individuos en la sociedad. Las ciencias sociales no son instrumento de observación sino instrumento de mejoras sociales. (p. 57)

En estas primeras concepciones, la comunicación y los medios parecían estar siempre ligados, al igual que parecía inamovible el usual modelo emisor-medio-receptor. Sin embargo, los diferentes enfoques que se trabajan en la relación comunicación-educación intentan, desde diversas concepciones, superar ese esquema y dar más importancia al papel de los individuos.

Precisamente, América Latina se considera pionera en establecer una relación más cercana entre las disciplinas de la comunicación y la educación, de acuerdo con Barranquero (2006), “Es también allí donde se comprende de manera clara la radical diferencia entre información (dimensión estratégica, pura tecnicidad mediática orientada a fines persuasivos-propagandísticos) y auténtica comunicación (horizontal, educativa, participativa, dialógica, liberadora)” (p. 78).

La idea de que el receptor es un actor activo, que puede producir y compartir conocimiento, empieza a abrirse paso con las experiencias de educación popular orientadas por Paulo Freire, la idea de un posible cambio social que parte de la

experiencias e interpretaciones del individuo es importante en el desarrollo de las propuestas del educador brasileiro.

El trabajo de Mario Kaplún (2002) estableció la necesidad de usar los medios como instrumentos para lograr un cambio; es decir, el medio estaba allí para ser utilizado, pero la acción de los individuos era la que podía lograr acercamientos, intercambios de puntos de vista y, luego, cambios que podían beneficiar a las comunidades. Para este autor, el proceso es mucho más importante que la técnica o el producto:

Para realizar un buen material educativo -un video, un impreso, un programa de radio- es indispensable el dominio de las respectivas técnicas específicas. Pero con ellas no basta. Antes es preciso conocer los principios para una buena comunicación, y estos se aplican a todos los medios por igual (...) La mayoría de los fallos que cometemos no vienen tanto de carencias técnicas, sino del hecho que no nos hemos planteado nuestro folleto, nuestro video, nuestro radiomensaje, nuestro cómics (*sic*) educativo, nuestro periódico, como un problema de comunicación. (p. 11)

Las experiencias de Freire y de Kaplún abrieron el camino para que otros autores también plantearan alternativas frente a la relación de la comunicación y la educación. Ismar de Oliveira Soares (2000, 2009), en Brasil, ha trabajado el acercamiento a la educomunicación, retomando varios de los planteamientos de Kaplún (2002), especialmente los relacionados con la necesidad de que los procesos deben partir de la experiencia de los receptores o de los aprendices.

La idea de la educomunicación es que la escuela no es la única encargada de velar por la educación, también están los grupos en los que se desarrollan las personas y los medios que ayudan a construir visiones e imaginarios de la realidad. La relación entre comunicación y educación va más allá del uso de los medios, pero desde este enfoque es importante entender y realzar el papel de los medios en los procesos de educación, además también hay que comprender los cambios que se han presentado con la adopción de los medios digitales en los diferentes espacios de la actividad humana. Además, se apela a la gran importancia que debe tener el desarrollo de una política pública que permita la creación de sistemas educativos que puedan responder a las necesidades de las personas.

Para De Oliveira Soares (2000), “definimos educomunicación como el campo de planeamiento y ejecución de políticas de comunicación educativa, teniendo como objeto la planificación y desarrollo de ecosistemas comunicativos mediados por el uso de las tecnologías de la información y los procesos de comunicación” (p. 138). En esta definición, la palabra *mediados* es la clave del proceso. Los medios o las tecnologías deben acercar a las personas, pero eso no significa que automáticamente se va a compartir conocimiento o se van a dar aprendizajes,

el proceso debe ser continuo y se deben garantizar varios espacios para el desarrollo de los mismos.

La educomunicación es un campo en constante desarrollo, habida cuenta de los mismos cambios que atraviesan las sociedades con el uso y consumo de nuevos medios. De Oliveira Soares (2009) entiende que es importante aprender acerca del uso de los medios y las tecnologías, pero no centrarse en ellos. Los medios son instrumentos para alcanzar un fin, pero es la posibilidad de intercambiar experiencias y de generar nuevas relaciones lo que hace posible que se generen conocimientos que pueden transformar al mundo. Dejar todo en el planteamiento de la “importancia de las tecnologías” puede llevar a un mundo en el que la educación se ve como un negocio para satisfacer las necesidades del mercado, pero no como la posibilidad para que las personas puedan liberarse y decidir su propia vida.

En ese sentido, Jorge Huergo (2010) identifica al menos tres espacios de comunicación/educación (este autor cambia el guion por la barra para dar a entender que ninguna de las dos disciplinas tiene mayor importancia que la otra): los institucionales educativos, los mediático-tecnológicos y los sociocomunitarios. Aunque el mismo autor aclara que casi siempre estos espacios son difusos y se interconectan de diversas formas.

Los espacios institucionales educativos, representados por la escuela y las instituciones formales, son lugares de encuentros y desencuentros, en los que los rituales cotidianos se convierten en rutinas que terminan imponiendo formas de pensar el mundo. Precisamente, para Huergo (2010) es necesario entender que la escuela debe repensarse, ir más allá del manejo tradicional del tiempo y entender que la cultura mediática tiene un lugar primordial en los procesos de formación. Los medios y las tecnologías pueden ser usados de diversas formas en los procesos, pero siempre deben ser pensados dentro del contexto en que se está trabajando.

Los espacios mediático-tecnológicos tienen relación con la cultura mediática y las tecnologías pero, nuevamente, su uso y lugar en los procesos de educación deben ser pensados según su contexto y las características de sus participantes. Todo esto se conecta con los espacios sociocomunitarios, representados primordialmente –aunque no únicamente– por las asociaciones de base, los colectivos culturales y comunitarios. La dimensión política es importante en estos últimos espacios, porque permiten nuevas formas de ver las relaciones de género, las interacciones sociales, las resistencias frente a las imposiciones, etc.

Para Huergo (2010), la escuela sigue siendo un espacio esencial, pero debe tener en cuenta e interactuar mucho más con otros espacios y actores. Los medios y las tecnologías no sirven de mucho si las personas no entienden los conte-

nidos o no pueden relacionarlos con su realidad. La escuela y los procesos de comunicación deben involucrar a todos, especialmente a aquellos que siempre parecen quedar excluidos, por eso la educación no es solo cuestión de maestros y estudiantes, es un asunto social.

De acuerdo con todo lo que se ha expuesto, los procesos de comunicación y de educación siempre van ligados. Aunque el uso de los medios y las tecnologías parecen sobresalir, estos siempre deben ser pensados dentro de una realidad más amplia y con actores siempre diversos. Los aprendizajes deben ser para todos los involucrados y deben, además, convertirse en factores esenciales para entender la realidad que se vive y para saber cómo actuar frente a ella.

Didácticas mediáticas

En el contexto de esta investigación es necesario valorar el conocimiento que docentes y estudiantes tienen de los códigos del lenguaje audiovisual y multimedial, además de la capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva en las aulas. En este sentido, el estudio de las didácticas mediáticas implementadas en el momento sanitario actual, nos va a permitir identificar la eficacia de los procesos de comunicación y educación, y las necesidades que tal momento exige.

Al hablar de didácticas mediáticas, no solo se habla de las técnicas y los métodos para enseñar con el fin de lograr un aprendizaje; en este caso, hablamos de lo mediático para entender cómo se desarrollan los procesos educativos en varios espacios y contextos con la mediación de las nuevas tecnologías. Ya no hay un salón físico –al menos no todo el tiempo–, por ello es necesaria la implementación de aulas virtuales que pueden complementarse con varias herramientas para hacer mucho más llevadero el proceso para los actores involucrados, que no son solo los profesores y los estudiantes, también se incluyen los padres de familia, los directivos e, incluso, los encargados de garantizar las leyes para el desarrollo educativo.

Autores como Gutiérrez y Torrego (2018) prefieren referirse a didácticas en educación mediática, como un modo de englobar todo el proceso que puede permitir los aprendizajes de los estudiantes y de los mismos profesores. Para estos autores, es necesario que se creen las condiciones necesarias para el desarrollo de procesos de educación mediática, que permitan la interacción constante de estudiantes, profesores y otros actores, así como el aprovechamiento de las diferentes tecnologías y herramientas disponibles para mejorar el proceso.

Cuestiones como las competencias de los maestros y de los estudiantes en el uso y apropiación de las tecnologías deben tenerse en cuenta para poder aprovechar

los nuevos espacios que se abren gracias a la virtualidad, con el fin de garantizar la circulación del conocimiento. Torrego y Gutiérrez (2018) hablan de

La integración en el currículo de una alfabetización digital pasa por avanzar en metodologías que garanticen el desarrollo de proyectos de Educación mediática, sin descuidar el ámbito formativo de los profesionales de la educación y el diálogo entre docentes y profesionales de la comunicación. (p. 16)

De acuerdo con el rastreo de investigaciones realizadas acerca del desarrollo de las didácticas en educación mediática, De Fontcuberta (2007) propone varios ejes que pueden ser estudiados, algunos de ellos, relevantes para esta investigación, estos son: percepción del profesorado frente al uso de las nuevas tecnologías, capacitación de docentes acerca de nuevas tecnologías y los diferentes lenguajes que se desarrollan, conceptos y procesos de creatividad en educación mediática y, un área bastante interesante, descripciones y apropiaciones de los nuevos géneros mediáticos surgidos de las TIC y los medios digitales (*chat*, mensajes, uso de *emojis*, videos cortos, *reels*, entre otros).

Superar la función técnica de los medios disponibles en el aula para ponerlas al servicio del proceso didáctico, requiere conocimiento, apropiación, accesibilidad, no solo de las herramientas, sino también de los conceptos, capacidades y comprensión de los mensajes y lenguajes audiovisuales, que permitan garantizar las funciones de la educación.

En términos de recepción, audiencia, públicos, brechas digitales e interpretación crítica de la información en función del proceso de enseñanza y aprendizaje en la actualidad, se requiere de una concepción técnica, cognitiva y estética de las herramientas disponibles, y necesaria para la formación en el contexto actual.

Brecha digital

La brecha digital es una variante moderna de la histórica brecha tecnológica (Rodríguez, 2006). Desde los primeros progresos agrícolas, un mayor entendimiento y un mayor dominio del entorno supuso ventajas competitivas para aquellas sociedades con mayor desarrollo tecnológico. La brecha representa, entonces, la distancia simbólica que acerca o aleja a las sociedades respecto al desarrollo interno derivado de la generación y la aplicación de tecnología (Serrano y Martínez, 2003).

Se refiere a las posibilidades o limitaciones comparativas de acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), no solo de una sociedad a otra, sino de un individuo a otro, o de un grupo poblacional a otro. La enorme penetración de las tecnologías de la información y la proliferación del internet, desde inicios del siglo XXI, se tradujo en su incorporación en casi todas las esferas del sistema productivo y en los procesos de intercambio de bienes y servicios. De

esta manera el desarrollo económico y social se ligó directamente al desarrollo y la correcta aplicación de las TIC.

Por supuesto, la brecha digital se entendió también como un fenómeno que ahonda las ya profundas brechas sociales y económicas; es decir, existe una relación directamente proporcional entre la brecha digital y los índices de desigualdad global.

Ya desde finales de los años setenta del siglo pasado, la Unesco advertía esta relación e infería que un mayor acceso de los países pobres a los sistemas informáticos disminuiría la distancia social y económica respecto a los países desarrollados:

La adopción de la informática por los países del tercer mundo y la aplicación de una política en este ámbito les permitirá acceder al mismo nivel de desarrollo que los países industrializados. La experiencia de los países industrializados prueba que la informática, nacida del progreso, puede, a cambio, acelerar el desarrollo. Si los países en desarrollo logran dominarla, puede incluso, gracias a una mejor administración de los recursos, contribuir a atenuar la brecha que los separa de los países poderosos. (Unesco, 1978, p. 17)

En un primer reporte, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (2003) sostuvo que,

En los últimos años, como consecuencia de que las tecnologías de la información y de la comunicación se han convertido en la columna vertebral de la economía de la información mundial y de que han dado lugar a la sociedad de la información, se ha puesto mayor atención a la diferencia de acceso a las TIC entre los países desarrollados y los países en desarrollo. Esta diferencia se conoce como la “brecha digital”. Pero ¿qué tan grande es? ¿Está creciendo o se está reduciendo? Una manera significativa de medir esta diferencia de acceso a las TIC es estudiar las divergencias entre los países desarrollados y los países en desarrollo en lo concerniente a la introducción de diversos servicios de TIC (teléfono, teléfono celular, internet) y de computadoras portátiles, en la última década. (...) La diferencia se ha reducido visiblemente, con un progreso particularmente rápido en el sector de los teléfonos celulares y en el uso de internet. (p. 6)

Dentro de los logros importantes de esta fuerza de tarea está una tipificación conceptual más precisa de qué es la brecha digital, cuáles son sus características, para de esa manera poder proponer planes de choque que permita combatirla. De esta manera, se estableció, entonces, que el fenómeno de la brecha digital no se agota en las diferencias proporcionales de la posibilidad de acceso a las tecnologías de la información, sino que incluye la capacidad de uso de dichas tecnologías, al igual que la calidad de uso (Van Dijk, 2006).

Es decir, se puede hablar de presencia la de brecha digital cuando hay una distancia comparativa entre dos poblaciones con respecto a las condiciones de

acceso a las TIC, pero igualmente la brecha digital hace presencia cuando la distancia se refiere a las condiciones y capacidades respecto al uso o a un mayor o menor aprovechamiento de las posibilidades que las mismas TIC ofrecen.

Esta precisión es importante dado que expande las posibles condiciones que pueden operar como factores de generación de brecha digital más allá de las económicas y contempla factores como la edad, las condiciones culturales, el género, entre otros. Pero, además, obliga a dirigir la mirada a otras formas para enfrentar las diferencias y procurar reducirlas, tales como enfoques con fines de desarrollo de infraestructura, enfoques hacia el desarrollo de capacidades entre la población que carece de ellas y enfoques hacia un entendimiento más complejo de las posibilidades y potencialidades que ofrece el uso de las TIC para la resolución de problemas del entorno (Hargittai, 2002; Van Dijk, 2016).

Al respecto, Gómez Navarro *et al.* (2018), siguiendo a Van Dijk (2017), señala el acceso a las TIC como

Un proceso de apropiación de la tecnología que consta de las siguientes etapas: 1) el acceso motivacional relacionado con el interés y atracción por la nueva tecnología, lo cual puede ser explicado por factores sociales, culturales, mentales y psicológicos; 2) el acceso físico o material vinculado con la disponibilidad de hardware, software, aplicaciones, redes y el uso de TIC y sus aplicaciones; 3) el acceso a la alfabetización digital vinculado con la educación para adquirir habilidades digitales; y 4) el uso referido a las oportunidades significativas de uso. (p. 51)

Sin embargo, a pesar de la importancia de una caracterización más precisa del fenómeno de la brecha digital, pareciera que la ecuación reducción de la brecha digital = desarrollo sigue predominando.

No obstante, existen propuestas teóricas que sostienen que la brecha digital solo es un elemento que participa como un engranaje dentro de una maquinaria de desigualdad más compleja y que, por lo tanto, su reducción no se traduce automáticamente en desarrollo social, económico o cultural (Reygadas, 2008).

Educación en tiempos de emergencia

La educación en tiempos de emergencia busca adelantar procesos educativos en medio de situaciones que pueden afectar, a gran escala, la integridad física de las personas en territorios determinados. Dentro de las emergencias identificadas por INEE y la Unesco²⁰ se encuentran los conflictos armados, los desplazamientos migratorios por factores externos y los desastres ocasionados por fenómenos naturales.

20. Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia –INEE– y Agencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco–.

Dentro de las situaciones de emergencia no se había tenido en cuenta la posibilidad de una pandemia, en cierta forma, debido a que una emergencia se considera como una situación que debe resolverse en un plazo estimado de tiempo, generalmente no mayor a tres meses, por ello la situación actual puede considerarse atípica.

La educación en tiempos o situaciones de emergencia busca garantizar procesos de educación digna y de calidad para las personas afectadas por el hecho considerado como emergencia. No se piensa en grupos específicos o beneficiarios únicos, la educación es un derecho universal.

De acuerdo con INEE (2010),

La educación en situaciones de emergencia garantiza la dignidad y mantiene la vida al ofrecer espacios seguros para el aprendizaje, donde es posible reconocer y brindar apoyo a aquellos niños, niñas y adolescentes que necesitan asistencia. La educación de calidad salva vidas al brindar protección física contra los peligros y la explotación propios de un ambiente en crisis. (...) Además, la educación puede transmitir información esencial para salvar vidas, fortaleciendo habilidades de supervivencia y mecanismos de afrontamiento. (p. 2)

En ese sentido, los procesos educativos durante la pandemia se convierten en la posibilidad de ofrecer algo de *normalidad* para los estudiantes en medio de la incertidumbre de los confinamientos y las restricciones. La escuela, en este contexto, no es un espacio físico, sino la red de esfuerzos que intenta hacer cumplir el derecho universal a la educación.

En esta concepción de la educación en tiempos de emergencia, se considera que las instituciones educativas pueden convertirse en puntos de apoyo para garantizar servicios básicos como saneamiento, alimentación y salud (especialmente en hechos como terremotos o inundaciones), pero se hace énfasis en que la educación de calidad como proceso puede ser determinante también en la estabilidad psicosocial y en la reactivación económica (INEE, 2010).

Aunque se entiende que en situaciones de emergencia es vital garantizar, inicialmente, condiciones básicas de vida (alimentación, alojamiento, servicios de salud, poco a poco se ha ido entendiendo la necesidad de incluir a la educación en la respuesta humanitaria (INEE, 2010). En la situación actual de pandemia, que ha requerido planeación a largo plazo, se considera que los profesores son los principales encargados de llenar de sentido los procesos educativos, con el fin de mantener el interés de los estudiantes y aprendices.

Para la Unesco, la educación en tiempos de emergencia debe ser coordinada desde varios estamentos. Los maestros son actores importantes y líderes en sus instituciones, pero su actuación requiere el apoyo institucional y gubernamental,

por ello como agencia de las Naciones Unidas, hace algunas recomendaciones para generar políticas públicas que permitan la implementación rápida de estos procesos y la continuidad de algunas de sus prácticas.

En Colombia, la red de educación en tiempos de emergencia (Universidad de Antioquia, Universidad del Valle y Universidad de San Buenaventura) hace algunas recomendaciones para el desarrollo de los procesos educativos, tomando como base los lineamientos de INEE, entre ellas:

- Dar tiempo para planear las estrategias y metodologías, se hace una recomendación especial de tener en cuenta el estado anímico de los integrantes de la comunidad educativa, con el fin de no apresurarse ni generar angustia frente a la situación.
- Con el fin de conservar la salud de profesores y estudiantes, principalmente, se considera oportuno recortar la duración de las clases y buscar alternativas para los trabajos independientes de los estudiantes.
- Uso racional de los medios y dispositivos. La conectividad puede verse afectada por muchas razones y es necesario garantizar que todos tengan acceso y tiempo para sus clases y actividades.²¹

El bienestar de todos los actores involucrados es muy importante en los procesos de educación en tiempo, por ellos todas las recomendaciones se hacen para conservar la salud física y mental de todos. En este sentido, la constante supervisión de las instituciones es vital para que ningún proyecto quede a medias.

Resultados

Los contenidos de los videos se realizaron de acuerdo con los criterios y recomendaciones del Ministerio de Educación para estos cursos. Los profesores han desarrollado las clases de acuerdo con sus gustos e intereses. Afirman en los videos lo mucho que les apasionan los temas tratados.

Los profesores intentan que los estudiantes entiendan la importancia de estas clases en la situación de confinamiento (posibilidad de salir de la rutina, activar la imaginación, restablecer contacto con familiares...). También proponen retos (más o menos obligatorios a los estudiantes) para poner en práctica lo aprendido durante la clase. Dos de ellos deciden poner el ejemplo y mostrar cómo realizar las actividades. Hacen recomendaciones para que los estudiantes lean y hagan ciertas actividades durante su vida cotidiana.

El papel de los profesores como emisores está claro en los videos, pero las reacciones de los estudiantes no se pueden establecer.

21. Ver presentación en: <https://view.genial.ly/5e9860e603cd850df90c20c6/dossier-reporting-recomendaciones-iniciales>

Se pudo corroborar, con respecto al uso de las posibilidades del medio, que los profesores conservan el formato *clásico* de una clase. En la mayoría de los videos analizados no hay cambios de escenario ni movimientos de cámara. Lo más interesante fue el hecho de que al menos tres de los profesores utilizaban otros sitios y aplicaciones para que los estudiantes pudieran profundizar acerca de lo discutido en clase. La interacción a través del *chat* es recomendada por los profesores, pero solo en dos casos se pudo constatar su uso efectivo. Todos los videos analizados del área de matemáticas se apoyan de una pizarra para explicar las temáticas. Solo tres de los siete profesores usan la pantalla izquierda para poder ver su rostro mientras realizan la explicación.

Una profesora usa el espacio del video para hablar de temas más allá del contenido; ella, antes de iniciar el tema propio de la clase, recuerda las normas de bioseguridad. Esta misma docente hace relación a los saberes previos y motiva a los espectadores con preguntas y ejemplos. Intenta generar la interacción, haciendo preguntas e invitando a que las respondan en la casa.

Los videos fueron una forma de hacer llegar los contenidos a los estudiantes y a otras personas interesadas, incluso, ahora que los colegios han vuelto a la presencialidad con alternancia, ellos siguen usando los videos como complemento de sus clases, aunque la experiencia es distinta.

Respecto a la categoría de educación en emergencia, fue posible establecer –tanto en el análisis de los videos como de las entrevistas– que hubo algunas indicaciones que efectivamente se siguieron, por ejemplo, con la duración de las clases. Los profesores acortaron las sesiones sincrónicas a un máximo de una hora, esto para evitar sobrecargas en las tareas diarias.

Conclusiones

Las herramientas digitales se proponen como una herramienta para la normalidad académica, lo cual pone en evidencia las diferencias y brechas, de acuerdo con los recursos individuales y familiares de acceso a la tecnología. La calidad depende de las herramientas a que tengan acceso los estudiantes. Los programas de la Alcaldía de Bogotá y la Secretaría de Educación ofrecieron alternativas, programas de radio, plataformas para docentes y estudiantes; la relación entre docentes y estudiantes fue una misión de cada institución educativa.

Esta estrategia de emergencia diseñada para el sistema público educativo de la ciudad está lejos de cubrir las necesidades requeridas; muchos de los estudiantes no tienen acceso a internet o carecen de un computador.

Las familias compraron paquetes prepagados de acceso a internet, equipos y herramientas adicionales cuando hubo la posibilidad de hacerlo y los recursos estuvieron disponibles, lo cual fue muy poco realista con las familias de estratos

1, 2, y 3. De esta forma se cumplió con el objetivo de garantizar el derecho a la educación, lo cual se logró con limitaciones, dificultades, exceso de trabajo de docentes, tensiones familiares y uso de los reducidos recursos de estas familias que tuvieron el doble uso, de recurso educativo y recurso para la sobrevivencia del grupo familiar. Los padres eran en muchos casos, quienes poseían los celulares con servicio de datos, del programa WhatsApp que facilitaban a sus hijos en horas de la noche.

Las tecnologías digitales se han presentado como el remedio a las problemáticas de lo educativo, a pesar de las críticas existentes, lo digital se constituyen en la forma de continuar con lo educativo. Lo digital no es solo una instrumentalidad, es una dimensión de actuación del ser humano en el mundo contemporáneo, que pasa por lo pragmático e instrumental, referido a la cibercultura, a la geopolítica del conocimiento, permite ubicar el rol de los docentes y los estudiantes, no sólo como operarios de plataformas tecnológicas.

La agencia digital inherente está medida por la historia de vida respecto al uso de las plataformas digitales, hay brechas latentes y particularidades que pasan por lo personal, lo cultural para enfrentarse a lo digital. Median características culturales de los contextos en lo sujetos que se apropian y se empoderan de la tecnología. Las formas que llevan al uso de las estrategias digitales no es la misma para todos los seres humanos.

Se requiere partir de las pragmáticas de los actores desarrolladas en cuanto a lo digital; no solo instrumental sino las condiciones de cada uno, cómo se puede dar un empoderamiento y una agencia digital en contexto.

En el futuro inmediato, el tema de investigación ya no será el acceso al manejo de las tecnologías y la internet; sino, el manejo de los sujetos docentes y estudiantes, de las herramientas que han construido con lo digital a lo largo de su vida y a partir de lo cual pueden lograr un empoderamiento de lo digital

La carta de navegación es responder a la pregunta “¿cómo posibilitar un empoderamiento digital a los profesores, que los saque de la función de servir como operarios de plataformas o de la condición de analfabeto digital?”; hallar la condición humana detrás de lo digital es lo que va a determinar el éxito o no de este tipo de plataformas.

Es importante tener en cuenta que lo digital más allá de ser una pragmática, es un medio posibilitador de la comunicación; es una herramienta potente. Debe partir del carácter comunicativo que lo digital permite; debe explorar las innumerables posibilidades comunicativas de lo digital y las lleve a los procesos escolares y académicos.

La educación en los tiempos del confinamiento pandémico: desigualdades, inequidades y crisis²²

RODOLFO ARMANDO CASTIBLANCO
HUMBERTO SÁNCHEZ RUEDA

Introducción

En el marco de la cuarentena declarada en Colombia, como medida para evitar la rápida propagación del COVID-19, se suspendieron clases en instituciones educativas. Los estudiantes dejaron de asistir a las aulas desde el 16 de marzo de 2020, conforme pasó el tiempo y se avanzó en los esquemas de vacunación estudiantes y profesores empezaron su retorno a las aulas presenciales en el segundo semestre 2021. En 2022 todas las instituciones educativas del país retornaron por disposición legal a la presencialidad. Lo anterior indica que profesores y estudiantes permanecieron casi dos años sin asistir a las aulas debido al confinamiento decretado, algo sin precedentes en la historia de la educación colombiana que visibilizó y configuró grandes problemáticas y desafíos para la educación y los agentes que intervienen en ella.

El presente texto busca describir y analizar la incidencia de los procesos de digitalización como *modus operandi* del sistema educativo público bogotano para reanudar y mantener los procesos escolares en el marco del confinamiento y aislamiento por COVID-19. Concretamente se analizarán factores problemáticos de gran incidencia; el primero, la brecha digital e inequidades reveladas y

22. Este capítulo es producto del proyecto de investigación titulado *Colombia desde las regiones. Análisis del empoderamiento digital en medios de comunicación comunitarios, alternativos y regionales*, No. 2022004, financiado por la Vicerrectoría de Ciencia y Tecnología –VCTI– de la Universidad Antonio Nariño de Colombia, en el marco de la convocatoria interna de proyectos de investigación. Asimismo, los autores desean realizar un agradecimiento especial a los profesores y estudiantes que participaron en la recolección de la información durante el proceso.

profundizadas, allí se partirá de manera enunciativa y analítica de algunos datos respecto a la tenencia y uso de herramientas digitales en los hogares colombianos, datos extraídos del informe técnico del DANE de 2019, para luego analizar conceptualmente la brecha digital y su presencia en la educación colombiana.

El segundo factor por analizar lo constituyen las situaciones de orden emocional o afectivo que derivan del aislamiento y que tienen en lo digital una forma de subsanación o exacerbación. En la tercera parte del texto se planteará y defenderá el lugar de la agencia de los sujetos para acoplarse, sobrellevar y enunciarse a partir de sus condiciones de vida, con ello se plantea que la tecnología es habilitante o inhabilitante más que determinante de la vida de las personas (Silverstone, 2004); es decir, en lo tecnológico –y más concretamente en lo digital– se esconde tanto la alienación como la posibilidad de agencia de los sujetos. Al final, se concluye sobre necesidad de instalar desde la pedagogía crítica otros relatos y marcos de enunciación de la educación y sus actores.

Brecha digital, inequidad manifiesta

Algunas cifras respecto a lo digital en Colombia

En esta parte del texto vamos a utilizar cifras respecto a las TIC en Colombia, provenientes del boletín técnico del DANE. Es de mencionar que esta institución es la encargada a nivel estatal y nacional de las estadísticas en Colombia. El informe en cuestión ofrece un importante panorama del acceso a lo digital en Colombia en el año de inicio de la pandemia; por otro lado, es importante tener en cuenta que esta es la información más actualizada al 2022.

En 2020, el porcentaje de hogares que poseían computador de escritorio, portátil o tableta fue de 39,3 % a nivel nacional, presentándose en las cabeceras una proporción más alta con el 48,2 %, mientras que en los centros poblados y rural disperso la proporción fue de 10,4 %. Por tipo de dispositivo, prevalece la tenencia de computador portátil tanto a nivel nacional (28,7 %) como en las cabeceras (35,3 %) y centros poblados y rural disperso (7,1 %) por encima del computador de escritorio y la tableta. (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE], 2021, p. 5)

De las anteriores cifras llama la atención que a nivel nacional solo el 39,3 % de la población posee herramientas tecnológicas computacionales, esto indica que menos de la mitad de la población poseía condiciones técnicas en los tiempos de la pandemia. Por otro lado, la desigualdad entre los contextos urbanos (que en el informe son denominados cabeceras) y los rurales es evidente. En los primeros un 48,2 % posee herramientas tecnológicas computacionales, en los segundos únicamente un 10,4 % de la población. Si bien en ninguno de los dos

casos se logra más del 50 %, la cifra del 10,4 % en lo rural da cuenta de una importante brecha digital.

En cuanto a conexión y acceso a internet, la situación de los hogares colombianos en 2020 no era la mejor, según el DANE solo el 56,5 % del total de la población nacional posee conexión a la red, lo cual revela que un 43,5 % de los hogares colombianos no tiene acceso a la misma. Aunque en los contextos urbanos la situación es un poco mejor, allí el 66,6 % de la población tiene acceso, en lo rural la brecha digital es un gran problema pues sólo el 23,9 % de la población tiene conexión.

Analizar la situación de la conectividad por departamentos permite dimensionar la brecha digital y la desigualdad desde una perspectiva territorial. Departamentos del centro del país como Cundinamarca, Tolima, Valle del Cauca, Antioquia y Santander poseen promedios de conexión a internet entre el 45 %, 60 % o más. Es importante destacar que en esos departamentos se ubican ciudades capitales importantes como Bogotá (capital nacional), Ibagué, Cali, Medellín y Bucaramanga, respectivamente. Lo anterior ratifica las ventajas de lo urbano respecto a lo rural en cuanto a la tenencia de tecnologías digitales y acceso a internet.

Por el contrario, en departamentos aislados del centro del país y con situaciones históricas de pobreza y discriminación racial los indicadores de acceso a la web son muy bajos; por ejemplo, en el Vaupés es del 3,1 %, en el Vichada del 7,0 %, en el Chocó del 13,3 % y en el Amazonas es del 15,6 %. Cabe mencionar que para llegar a estos lugares el único medio posible es el avión, pues aún no se cuenta con vías terrestres hasta estas zonas, aspecto ya en sí mismo sintomático de graves condiciones de desigualdad. Es difícil pensar en conexión a internet de lugares que están incomunicados, incluso por ausencia de vías terrestres.

Otro punto importante para la discusión está en el tipo de conexión de los hogares colombianos; es decir, si es conexión fija, conexión móvil o ambas. En este aspecto el 81,3 % de los hogares con acceso a internet tienen conexión fija, el 38,4 % tienen conexión móvil y el 20,6 % ambas. Hasta este punto se puede ver que la conexión fija, que es la mejor en términos de rapidez del servicio, es la más utilizada. Sin embargo, la situación entre lo urbano y lo rural muestra nuevamente una importante brecha, allí el 85,6 % de los hogares situados en lo urbano tienen conexión fija frente al 46,9 % en lo rural.

La situación de la ruralidad es problemática y llamativa en el siguiente indicador, allí el 60,9 % de los hogares con acceso a internet lo hacen mediante conexión móvil y el 46,9 % mediante conexión fija. La primacía de la conexión móvil sobre la fija en lo rural se explica por la baja oferta que las empresas proveedoras del servicio hacen a lo rural, debido posiblemente al poco margen de ganancia que

ofrece llevar cableado a lugares en el campo que están apartados unos de otros y cuya población es pequeña en comparación a las grandes ciudades en donde en un solo edificio se pueden vender muchos puntos de acceso.

Un último aspecto a tener en cuenta del boletín técnico del DANE lo constituye el tipo de dispositivo que las personas utilizan en Colombia para conectarse a internet. En el informe se revela que el 91 % de las personas con conexión acceden mediante teléfono celular, un 28,3 % por computador portátil y un 21,7 % por computador de escritorio. Lo anterior demuestra que la herramienta tecnológica más utilizada es el teléfono celular, tanto en lo urbano como en lo rural; es decir, en la actualidad se compra primero un *smartphone* que un computador, situación que es obvia en un contexto informal de trabajo, en donde una herramienta de este tipo es fundamental en lo que en Colombia se llama “rebusque”.

En todas las cifras expuestas en los párrafos anteriores se puede constatar condiciones inequitativas de acceso a lo digital en un gran segmento de la población colombiana, las cuales se profundizan si se mira el asunto desde una perspectiva centro-periferia (Prebisch, 1976), en la cual la periferia, en este caso la ruralidad colombiana, se ve a merced de la hegemonía que representa el centro, el cual extrae bienes, como materias primas de la periferia mientras esta se encuentra anclada a situaciones de bajo desarrollo en lo cultural, político y económico.

Sobre la brecha digital en el sur

Los primeros acercamientos a la brecha digital, como categoría de investigación, se centraron en la existencia de una dicotomía entre quienes tienen acceso y quienes no tienen acceso a lo digital, generando una especie de condición estática difícil de sobrepasar, lo que lleva a hacer eco de una suerte de determinismo tecnológico (Gunkel, 2003; Van Dijk, 2006). Sin embargo, analizar la brecha digital o como prefieren llamarla algunos autores *inequidad digital* (DiMaggio y Hargittai, 2001; Stiakakis *et al.*, 2010) convoca una mirada que por un lado, de cuenta de aspectos políticos, económicos y culturales de la inequidad y, por otro lado, explore la agencia de los sujetos en su apropiación o empoderamiento de tecnologías digitales. Los sujetos están inmersos en condiciones sociales de diverso orden que impiden o facilitan su acceso a lo digital, pero al mismo tiempo despliegan acciones para “acceder” a lo digital.

Desde la teoría sistema-mundo el centro-periferia se define como un concepto relacional (Wallerstein, 2005) que explica el “intercambio desigual” de la riqueza, sustentado en la generación y acción de monopolios del centro e inherentes al mundo neoliberal, en el que la diferencia de crecimiento o brecha entre el centro y la periferia crece rondando lo abismal. Derivado de lo anterior se puede plantear que, en países periféricos como Colombia, la condición de periferia

actúa desde dos frentes, uno desde la condición de país de la periferia a nivel global y segundo desde las múltiples periferias internas, como las vistas en las estadísticas del DANE. Es decir, la periferia está en el orden de lo global y lo local.

Estamos, entonces, planteando la condición de inequidad en el acceso y uso de lo digital en un país que a nivel global y a nivel local tiene una condición de sur global, entendido como:

El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y anti-imperialista. Es un Sur que existe también en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los in-migrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas de sexismo, la homofobia y el racismo. (De Sousa Santos, 2011, p. 35)

Los aportes de Boaventura de Sousa Santos (2011) nos permiten humanizar las relaciones centro-periferia entendidas desde los intercambios económicos. El autor pone de relieve las condiciones de “sufrimiento humano” derivadas de la desigualdad y la inequidad. Las condiciones del capitalismo neoliberal llevan al empeoramiento de las condiciones de vida de poblaciones históricamente excluidas.

El proceso acelerado de digitalización de las prácticas humanas ha llevado al establecimiento de nuevas condiciones de desigualdad relacionadas con el acceso a ese mundo configurado por máquinas y redes. El no tener los dispositivos o el no poder manejarlos implica una condición de desventaja para intervenir en un mundo, que como ya se ha planteado, está configurando sus pragmáticas de lo cotidiano, lo personal, emotivo y lo productivo a través de lo digital. Se trata de una condición de desigualdad que se suma a otras preexistentes en el sur global y que, como se verá a continuación, se hacen implacables en la pandemia.

Brecha digital e inequidad

El acaecimiento de la pandemia por COVID-19 en la Colombia de marzo de 2020 supuso, de manera paralela con el resto del mundo, la vivencia de la humanidad en condiciones de aislamiento e higienización constante, situación únicamente precedida por la gripe española, de 1918, en consecuencia, solo los seres humanos de más de un siglo de existencia habían vivido algo similares; es decir, un porcentaje ínfimo del total de la población humana. El COVID-19 entonces conlleva una especie de conmoción global, completamente inusitada, frente a la cual todos los estamentos de la sociedad, desde los estados, sectores productivos y de trabajo, sector educativo, familias, grupos sociales, individualidades y otros

debieron crear sobre la marcha para dar trámite a las agendas de productividad propias del mundo actual.

Concretamente, en el sector educativo, al empezar y conforme fue evolucionando la pandemia, se hizo énfasis en el uso de herramientas digitales como una alternativa para mantener la normalidad académica, lo cual no deja de sonar salido de contexto, en una situación que es, y por mucho, anormal. El determinismo tecnológico plantea una dependencia de la sociedad respecto a la tecnología, en la cual esta última “determina” aspectos de la realidad social como la economía, la cultura, las instituciones sociales, los valores sociales (Lombardi, 2000), en un vector de progreso. Básicamente, este determinismo ve en la tecnología, y en este caso en la tecnología digital, tanto la solución a problemáticas pragmáticas de la sociedad, como un horizonte futurista de progreso y bienestar. En consecuencia, lo digital, concretamente las plataformas de gestión de aprendizaje, así como las herramientas de videoconferencia, emergieron como la solución a lo educativo en pandemia. No obstante, esas posibilidades que aparentemente brinda la tecnología digital para la educación se ven atravesadas y truncadas por las condiciones de lo social. Una cosa son las tecnologías disponibles para su consumo por parte de las personas, otra cosa es que las personas puedan acceder a esas tecnologías.

El confinamiento por la pandemia que, en el caso colombiano y, concretamente, bogotano, derivó en un cierre de las instituciones, las cuales estuvieron cerradas desde marzo de 2020 hasta junio de 2021 cuando se abrieron de manera parcial (alternancia), hasta enero de 2022 cuando se abrieron completamente. Durante ese tiempo se hicieron evidentes las desigualdades de acceso a lo digital entre la heterogénea población que asiste a las aulas, los que tienen la herramienta accedieron a la educación, los que no la tenían no accedieron. Y es que, si se mira en términos de equidad, la continuación de los procesos educativos por medio de herramientas tecnológicas, aunque permitió continuar procesos, también supuso que el acceso a la educación dependiera totalmente de la calidad de las herramientas tecnológicas con que los estudiantes cuentan, terreno en el cual la inequidad se hace manifiesta.

Desde la perspectiva de Pipa Norris (2001), la brecha digital engloba tres tipos de brecha, la primera es una brecha social que se centra en las condiciones de clase determinantes del acceso o no a lo digital; es decir, las diferencias entre ricos y pobres que posibilitan o no el acceso. La segunda es una brecha global que, desde una perspectiva geopolítica, plantea la inequidad entre países ricos y pobres, del centro y la periferia, del primer y del tercer mundo. La tercera es la brecha democrática que hace referencia a cómo la sociedad se empodera de lo digital para manifestarse en la esfera pública (Norris, 2001). En el caso bogotano, esas tres dimensiones de la brecha se reafirmaron y profundizaron, sobre todo en el sector educativo público, frente a lo cual se debe mencionar

que en Colombia la educación pública debido a su gratuidad en la educación inicial, básica y secundaria, y a los bajos costos en el sector técnico y universitario, es utilizada, en la mayoría de los casos, por población en condiciones de pobreza. Aquella población reafirma el carácter de periferia o tercer mundo del país. Por ejemplo, a 2020 el porcentaje de adopción de internet en Colombia fue del 68,0 %, que contrasta con países como Dinamarca y Suecia que tienen cifras sobre el 98 %, e incluso países como Argentina que tiene el 80 % (Kemp, 2021). De ahí que durante el confinamiento y aislamiento de la pandemia Colombia no poseía el nivel de acceso a internet necesario para viabilizar con calidad procesos educativos para los cuales el determinismo tecnológico asomó como solución absoluta.

Según la teoría del recurso y la apropiación de Van Dijk (2005, 2006, 2017) la inequidad en el acceso a lo digital, que es en última instancia lo que configura la brecha, se estructura a través de unos núcleos problemáticos, contingentes y concomitantes, que desde su perspectiva son (Van Dijk, 2017, p. 3):

1. Las inequidades en la sociedad producen una distribución inequitativa de recursos.
2. La distribución inequitativa de recursos produce inequidades en el acceso a tecnologías digitales.
3. El acceso inequitativo a las tecnologías digitales también depende de las características de esas tecnologías.
4. El acceso inequitativo a las tecnologías digitales genera una participación desigual en la sociedad.
5. La participación desigual en la sociedad refuerza las inequidades y la distribución desigual de recursos.

Esos núcleos problemáticos explicados por Van Dijk (2017) con su teoría del recurso y la apropiación dan cuenta de un espiral que se repite en el acceso a lo digital, en donde la inequidad es un factor determinante, que empieza desde una distribución inequitativa de recursos, que al ser determinante en el acceso a lo digital como recurso educativo refuerza o perpetúa la desigualdad. Este panorama es problemático en el contexto de la pandemia pues, aunque desde el Gobierno se creen múltiples recursos y estrategias para acceder a la educación, la situación de base de la población colombiana, como está analizada con las cifras del DANE, no permite como tal hacer uso de esas estrategias. Básicamente la esperanza de las comunidades, desde una óptica política, es una tecnología a la cual no tienen acceso.

Un caso concreto de esta desigualdad manifiesta se observa en la situación de los colegios públicos de Bogotá, allí, al igual que en otros sectores, se buscó continuar con labores. Desde la Alcaldía se creó el programa *Aprende en casa* que, bajo el lema *La emergencia no detiene el aprendizaje*, utilizó medios digitales como

redes sociales y herramientas de Microsoft (ej. Microsoft Teams), programas de radio (Colmundo Radio) e incluso la televisión (Canal Capital). En todas esas plataformas, profesores, cuidadores y estudiantes centraban una amplia gama de recursos para seguir con el proceso escolar; sin embargo, esas medidas podrían no ser útiles e incluso viables para un alto porcentaje de familias, pues la condición de base, que es la inequidad, estaba allí.

De hecho, muchos de los estudiantes no tienen acceso a internet o no poseen un computador, así, aunque se crearan herramientas digitales para posibilitar el aprendizaje, estas no cumplirían con su objetivo, pues no podían ser usadas por sus destinatarios finales. Queda claro entonces que una estrategia de emergencia diseñada para una población grande, en este caso los usuarios del sistema educativo público bogotano, está lejos de solucionar un problema que se debate entre unas desigualdades que el COVID-19 hizo visibles y un extraño afán por aspirar a la normalidad académica en tiempos de anormalidad.

La pandemia, como ya se ha planteado, implicó un repentino confinamiento. En ese momento el primer reto que los profesores del sector público de Bogotá debieron sortear fue comunicarse con sus estudiantes y familias, escenario en el que lo digital pasa de ser una solución a un problema. Para los estudiantes y sus familias recibir las instrucciones vía digitalidad por parte de las instituciones les implicó generar gastos adicionales como compra de paquetes prepagados de conectividad a internet, fotocopias de guías de aprendizaje y materiales didácticos adicionales. Ese gasto “adicional” llegó en un difícil momento, en el cual muchas personas que desempeñan trabajos informales literalmente no tuvieron ingresos por cuenta del aislamiento. Para muchas familias buscar acceso a lo digital o, dicho de otra manera, comprar planes de datos para seguir con la educación es algo que entra a competir con los escasos medios de supervivencia básicos, por ejemplo, para las familias que su sustento deviene de la venta ambulante de artículos gastar en algo diferente a lo que se necesita de base para sobrevivir, como alimentación, es algo que raya en lo ilógico.

Para los profesores lograr comunicarse con sus estudiantes no fue fácil, según algunos testimonios obtenidos de manera informal para este escrito, la vía más usual e incluso certera de comunicación fue WhatsApp, ello implicó compartir números telefónicos personales y ponerlos al servicio de continuar con el proceso educativo. En esa plataforma los educadores asignaban y enviaban trabajo a los estudiantes a manera de guías de estudio que ellos ejecutaban y entregaban por el mismo medio. Todo ello convoca debates pertinentes respecto a la calidad de la educación que se brindó, por ejemplo, es claro que difícilmente una guía puede reemplazar una clase o al mismo profesor en su práctica pedagógica, pero también es claro que la situación era anormal y lo que es evidente, más allá de discusiones respecto a la calidad educativa, es la acción de unas comunidades

educativas que buscaron dar trámite al objetivo de “no detener el aprendizaje en la emergencia”.

Lo que transitaba entonces por WhatsApp eran grandes cantidades de mensajes y archivos adjuntos como fotografías de trabajos que los docentes y estudiantes se enviaban mutuamente; por ello, era común escuchar por parte de muchos docentes del sector público que sintieron que su trabajo aumentó durante el aislamiento, pues les correspondió recibir grandes cantidades de información, organizar, calificar y enviar uno por uno. Es como si WhatsApp se hubiese convertido en lugar de la escuela cuando es evidente que no es una plataforma creada para eso.

Se pensaría que es ilógico que no se utilizaran otras herramientas como el tradicional correo electrónico, este de hecho es usado, pero curiosamente para muchas personas por situaciones del diario vivir, como el trabajo informal, WhatsApp es una herramienta más accesible, intuitiva y con mayor difusión que los servidores de correo electrónico. Lo anterior pone de relieve otra arista importante de la situación, muchos niños conviven con adultos que lo que han aprendido de la tecnología digital es lo que necesitan para sobrevivir, por ejemplo, la aplicación ya mencionada y en algunos casos redes sociales, el conocimiento y *cacharreo* con otras herramientas del tipo de aulas virtuales no es algo que forme parte de su contexto. Allí se entiende que en muchas familias primero se compre un *smartphone* que un computador, el primero está relacionado con unas pragmáticas de la vida cotidiana de las que depende la supervivencia, el segundo pertenece a un plano de especialización del trabajo que no es usual en el común de la población y que depende de una educación digital más allá de la escuela, asunto que a pesar de muchas políticas implementadas sigue siendo un lugar distante.

Todos los factores mencionados muestran que la brecha digital no es una condición estática ni predeterminada, de hecho, está atravesada por muchos factores. En ese orden de ideas, Van Dijk (2017) señala los siguientes tipos de acceso que son determinantes en los procesos de apropiación de tecnología y en la brecha digital (Van Dijk, 2017):

1. El acceso motivacional relacionado con el interés y atracción por la nueva tecnología, lo cual puede ser explicado por factores sociales, culturales, mentales y psicológicos.
2. El acceso físico o material vinculado con la disponibilidad de hardware, software, aplicaciones, redes y el uso de TIC y sus aplicaciones.
3. El acceso a la alfabetización digital vinculado con la educación para adquirir habilidades digitales.
4. El uso referido a las oportunidades significativas de uso.

Siguiendo el primer planteamiento del autor en cuestión respecto al “acceso motivacional” en el contexto de la pandemia, se pudo observar que, aunque, existe el imaginario respecto al encanto que genera la tecnología en los jóvenes, esta situación no es la misma para los cuidadores, llámense padres, abuelos, hermanos mayores, familia o amigos cercanos. El miedo a usar la tecnología se suma a condiciones ya de hecho precarias respecto al acceso. Para muchos de los cuidadores tener que acompañar el proceso educativo de los niños, niñas y jóvenes significó entrar en relación con unas tecnologías en muchos casos abrumadoras y que demandan para su uso unas condiciones psicológicas y emocionales de apertura a la tecnología, algo difícil si, lo digital genera ansiedad e incluso temores asociados a una tecnofobia.

La brecha generacional puede ser un factor determinante en el acceso motivacional pero, en realidad asuntos de tipo económico y cultural en el ciclo de vida de las personas, determinan su relación con la tecnología digital. Así, el aspecto motivacional no es homogéneo en grupos etarios concretos, más bien es diverso si se mira desde la perspectiva del capital cultural (Bourdieu, 2011) vivenciado y disponible para los sujetos.

Siguiendo la perspectiva de Van Dijk, el acceso material también es determinante en la brecha digital. Para muchas familias el confinamiento implicó comprar aparatos tecnológicos para poder trabajar, estudiar, relacionarse a nivel social y emotivo, pero, como ya se ha planteado, muchas de las familias usuarias de la educación pública en Bogotá, no pudieron hacer ese gasto, situación en la que la única alternativa fue hacer frente a las digitalidades exigidas en la pandemia desde los recursos existentes. Se trató entonces de escenario en los cuales las prácticas cotidianas que ahora deberían ser digitales dependieron un solo computador por familia, o incluso de un único teléfono celular, lo cual es prueba fehaciente de una suerte de miseria digital.

Paralelamente, si bien el imaginario popular e incluso comercial vigente respecto a la relación entre generaciones jóvenes y tecnología enfatiza en el carácter digital de los primeros, llamándolos incluso nativos digitales, el confinamiento mostró que las habilidades digitales (Hargittai, 2002) disponibles en los estudiantes no son necesariamente reveladoras de esa suerte de experticia digital innata; por el contrario, la situación sugirió que son hábiles en el uso de plataformas de conectividad como Facebook o Instagram, lo que no abarca, desde ninguna perspectiva, una alfabetización digital competente.

Es de observar que las habilidades digitales no son resultado de cursos sino del aprendizaje a través de la práctica en ambientes sociales de usuario (Van Dijk y Van Deursen, 2014), sin embargo, las plataformas de conectividad corporativas y ya tradicionales no agotan esos ambientes. En ese orden de ideas, es importante preguntarse si más que sujetos alfabetizados en habilidades digitales, el

currículo en Colombia ha hecho énfasis en el adiestramiento de usuarios de plataformas y recursos corporativos cerrados, como, por ejemplo, paquetes ofimáticos específicos.

Con todo lo anterior, es posible entrever que la alfabetización digital disponible al empezar la pandemia fue inferior a las demandas organizacionales que condujeron a apostarle todo a lo digital. No solo el ámbito educativo, sino la sociedad en su conjunto tuvo que, de manera intempestiva, obtener y aprender a usar herramientas digitales, con todas las barreras económicas, culturas e incluso generacionales que ello implicó. Pese a todo lo anterior, como toda crisis, la pandemia iniciada en 2019 y el confinamiento que arrancó en 2020 hasta 2021, también fue una oportunidad para apropiarse y empoderarse de tecnologías digitales, que también llevan, desde la agencia de los sujetos, a superar una brecha digital, que como se ha visto es multicausal en sus jerarquías, contextos, niveles de compromiso y consecuencias (Selwyn, 2004). A continuación, planteamos como los sujetos del sur global despliegan unas agencias que sobrepasan la predeterminación de analfabetismo digital y generan alternativas de empoderamiento digital.

La agencia posibilitadora de una ciberutopía

El aislamiento social por cuenta de una pandemia es una situación eventual de grandes repercusiones para todos los sectores de la sociedad. Una diferencia importante de esta pandemia con las que le precedieron se encuentra justamente en el nivel de desarrollo científico-técnico con el que contaba la humanidad que posibilitó un logro tan colosal como el desarrollo de vacunas contra la enfermedad en tiempo récord. La pandemia encuentra a la humanidad atravesando un acelerado proceso de digitalización que ha atravesado todas las instancias de lo cotidiano, lo productivo y lo existencial, a tal punto que cuesta trabajo pensar en un confinamiento sin lo digital ¿qué consecuencias habría tenido el COVID-19 en ese escenario? y más concretamente para los fines de este texto ¿qué hubiera pasado con la educación? ¿Hubiese sido posible?

A pesar de las posibilidades innumerables que brindan las tecnologías digitales, como ya se ha planteado, las inequidades se hicieron determinantes en la vida de las personas; por ello, en un mundo digitalizado, lo digital mismo pasa de ser un asunto circunstancial a un derecho, que se concibe en el marco de una nueva generación de derechos derivados de la declaración de los derechos humanos (Barrio Andrés, 2021). La pandemia permitió ver la justa dimensión de estos y la necesidad imperante de su reivindicación, sobre todo en los países del sur global. Tal proceso reivindicatorio debería ser prioridad para los gobiernos, pero, lastimosamente la política pública digital en países como Colombia se dirige a la

dotación parcial e instrumental de tecnología dejando de lado el papel político activo de la ciudadanía en el marco del ejercicio de sus derechos.

Los discursos hegemónicos frente a lo digital, como motor de progreso, configuran una representación de los agentes educativos como usuarios pasivos, que deben ser entrenados para adaptarse a instrumentalidades tecnológicas digitales, lo cual invisibiliza tanto la capacidad de agencia de los sujetos como las posibilidades de lo digital para potenciar procesos colaborativos con una construcción de sentido más allá de la instrumentalidad. La pandemia puso de relieve problemáticas respecto a acceso, equidad y una visión pasiva, y si se quiere subalternizante, de la política pública respecto a los agentes educativos.

Pero, las tecnologías son cosas sociales, impregnadas de lo simbólico y vulnerables a las eternas paradojas y contradicciones de la vida social, tanto en su creación como en su uso (Silverstone, 2004); es decir, el componente social, en este caso de lo digital, lo convierte en contorno de agencia de los sujetos, quienes, como tal, crean y usan la tecnología. La premisa que allí emerge es ver lo digital no como plataforma instrumental y dimensionar su carácter posibilitador de agencia. Las tecnologías digitales, desde las esferas más corporativistas hasta lo que Lessig y otros llaman cultura libre (Lessig, 2004), han demostrado que su potencial para generar interacciones, trabajos cooperativos de gran escala (por ejemplo, Wikipedia), pragmáticas disruptivas y contrahegemónicas de movilización social es excepcional y aún está por descubrirse.

Es imperativo ver lo digital más allá de un enfoque instrumentalista-fatalista y asumirlo en el plano de su significación y potencialidad social. En el pensamiento social más allá de ciertas miradas de sospecha e incluso tecnofobia (Han, 2012, 2014; Morozov, 2012), ha habido posturas que problematizan el carácter social de la tecnología, como el amplio desarrollo de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (Latour, 2001, 2008; Law y Hassard, 1999; Winner, 1983, 2008) y la teoría crítica de la tecnología (Feenberg, 2005). En ese orden de ideas, aunque lo digital ha penetrado el ámbito educativo como determinismo tecnológico instrumental, desde hace mucho se ha abordado la cuestión en el marco de lo social.

Se trata, entonces, de explorar lo digital como posibilitador de agencia. En el confinamiento, además de hacerse evidentes las brechas y las inequidades, también se pudo observar cómo desde actuaciones individuales, los sujetos escolares apropiaban lo digital para empoderarse. En el caso de la educación pública bogotana, la Secretaria Distrital de Educación y el Ministerio de Educación Nacional pusieron en circulación recursos y estrategias como el portal *Aprender Digital*, programas por televisión abierta como *3, 2, 1 edu-acción* y *profe en tu casa*; además de alianzas con emisoras comunitarias en la ruralidad; la

puesta en marcha de una biblioteca digital y acciones de capacitación docente como el proyecto *Contacto maestro* (Angulo, 2020).

Sin embargo, todas esas acciones no fueron suficientes para hacer frente a la crisis educativa. Para hacer posible la educación en tiempos de pandemia fue necesaria la acción y compromiso de profesores, quienes diseñaron otras estrategias diferentes a lo digital como dejar las copias de las guías en la institución o papelerías cercanas, hacer jornadas de entrega de paquetes de guías para que las familias las adquieran.

En el plano de lo digital la plataforma más utilizada fue WhatsApp, ello implicó que en muchos casos los profesores tuvieran que adquirir por su propia cuenta tarjetas SIM con datos disponibles para crear grupos con los padres de familia y cuidadores, en los que daban las directrices académicas y enviaban el material para ser trabajado por los estudiantes, quienes utilizaban esa misma plataforma para hacer la entrega y recibir la retroalimentación y calificación por parte de los profesores. Es evidente que WhatsApp no es una plataforma digital para el aprendizaje o una herramienta para la gestión del aprendizaje (LMS, LCMS), pero, es la más utilizada por los adultos en lo laboral y personal, incluso, como se ha dicho, su uso se vincula al trabajo informal. Los profesores entonces tuvieron que resignificar una plataforma para utilizarla en los procesos educativos.

El uso de la telefonía móvil y WhatsApp también implicó una especie de desdibujamiento del espacio íntimo de los profesores, se hizo cotidiano para ellos recibir llamadas, mensajes, archivos cualquier día y a cualquier hora, lo que agudizaba la carga laboral que ya implicaba gestionar el proceso en una plataforma no adecuada para ello.

Por otro lado, los profesores no únicamente se encargan de gestionar aprendizajes, su labor se expande al terreno del acompañamiento socioafectivo, aunque esa parte importante de su trabajo no sea lo suficientemente valorada, es de vital importancia para los estudiantes. De esta forma, no solo lo académico tuvo que migrar a lo digital, también lo hizo el acompañamiento socioafectivo que, en época de aislamiento social fue aún más necesario debido al daño emocional derivado de la pandemia. Para poder descifrar la incidencia de esta problemática en lo social se hacen necesarios otros estudios y categorías analíticas más allá de las brindadas en este texto.

Una categoría para analizar y comprender la inequidad digital antes del COVID-19 es la brecha digital, allí se puede ver que los gobiernos hacen algo, es trazable, medible (Selwyn, 2004), lo interesante es que pone sobre la mesa la inequidad que ya existía antes de la pandemia y se agudizó por cuenta de esta, ¿qué acontece con una sociedad sin recursos ni alfabetización digital en un contexto que demanda estas herramientas como única vía de interacción en

lo educativo?, la respuesta es predecible, lo que acontece es una generación escolarizada con un rezago importante en todas sus dimensiones de formación con respecto a quienes no tuvieron que transitar lo educativo en la pandemia sin los recursos técnicos necesarios. Estudiantes que después de dos años no aprendieron a leer y escribir, a desarrollar operaciones matemáticas básicas, a problematizar su historia y cultura, y, tal vez lo más importante, a establecer vínculos cercanos y jugar en espacios abiertos. El reto para la educación en pospandemia es inusitado, se trata de recuperar un recurso no renovable como lo es el tiempo y subsanar una brecha producto de condiciones históricas de inequidad.

Tanto para los profesores como para el Estado es necesario resignificar el papel de las tecnologías digitales al interior de los contextos educativos, para pasar de la instrumentalidad a una utopía crítica posdigital, que permita explorar las posibilidades de interacción, interactividad y vínculo social que posibilita lo computacional y lleven aproximarnos a formas de capital tecnológico (Hesketth y Selwyn, 1999; Selwyn, 2004): que vayan más allá del capital económico para comprar dispositivos. Es necesario que haya un reconocimiento político de que los problemas cruciales de la brecha digital no son solo tecnológicos: son sociales, económicos y políticos. Imaginar un mundo digital libre de las desigualdades del mundo es *naïve*. Es una necesidad de primer orden centrarse en las desigualdades que sobrepasan el tener o no tener e implican posibilidad de agencia y empoderamiento por parte de los sujetos. Se debe decir que las tecnologías son habilitantes (e inhabilitantes) más que determinantes.

El aislamiento obligatorio por COVID-19 permite reafirmar que el acceso a lo digital en condiciones técnicas y logísticas apropiadas ya debe ser una preocupación de primer orden para todos los sectores, en especial para el educativo, la inequidad siempre ha estado allí, pero una mirada activa y crítica sobre la tecnología me permite pensar que esta es una herramienta para disminuir la inequidad no para agravarla.

Educación en época de pandemia por COVID-19 para contextos educativos rurales a través de la escuela nueva y el *homeschooling*²³

YENNY PATRICIA GÓMEZ CRUZ
YARY MAYERLY ALMEIDA NIÑO
DORIS STELLA MARTÍNEZ ANGARITA
LUIS ALEJANDRO GUÍO ROJAS

Introducción

El año 2020 se vio abocado a una nueva situación; la pandemia generada por el virus denominado Coronavirus (COVID-19), este obligó al mundo entero y las esferas socioeconómicas a redireccionar sus quehaceres y conductas. Debido a ello, y con el fin de evitar su propagación, la sociedad en general toma acciones de confinamiento y aislamiento preventivo; un escenario nuevo y lleno de retos para las actuales generaciones.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) dictamina que la pandemia por COVID-19 contempla particularidades tales como rápida propagación por todo el mundo y declive en la salud de una gran parte de la población; gravedad que hace que se desborde la capacidad clínica y se superen los niveles de letalidad y perturbación social y económica que ha enmarcado a la población mundial en una transformación de su cotidianidad.

Colombia, no es ajena a estas nuevas medidas y en el ámbito social repercutió en el educativo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020), expidió

23. Este capítulo está asociado al proyecto de investigación denominado *El fortalecimiento de la inclusión de la familia en los procesos educativos de sus hijos como oportunidad para su desarrollo integral*, desarrollado para optar al grado de maestría en la Corporación Univesitaria Iberoamericana.

directrices que trasladaron el trabajo académico presencial a entornos de aprendizaje virtual y remoto, desde casa. Motivo que visibilizó una serie de factores que provocaron un alto impacto en el desarrollo del proceso educativo de los estudiantes y más aún en quienes viven en la ruralidad; producto de las falencias en conectividad plena, herramientas tecnológicas y recursos económicos y culturales. Así mismo, la exigencia en el aumento de la participación de las familias en el proceso educativo se convirtió en un ítem clave en el sector educativo como respuesta a las disposiciones gubernamentales.

Bajo esta nueva modalidad de estudio, surge la necesidad de asesorar en el proceso pedagógico a padres de familia y docentes. Álvarez *et al.* (2020, p. 15) enfatizan en la importancia de brindar un acompañamiento en la búsqueda de estrategias para suplir las necesidades actuales en el ámbito educativo. El MEN, a través de la Directiva Ministerial No. 11 (2020), intenta mitigar el impacto y dispone una política que podría desplegar una serie de recursos digitales y físicos con el fin de flexibilizar y garantizar el proceso educativo; aun así, no todas las zonas de Colombia se pudieron acoger a estas disposiciones, en especial las rurales; pues no se pudo dar uso a los recursos digitales por la escasa conectividad y herramientas tecnológicas.

Los recursos físicos como guías y textos presentan diseños generalizados y descontextualizados para el trabajo con las comunidades rurales, por ello no son suficientes para el correcto desarrollo del proceso. Desde la comprensión de la educación rural en Colombia se encuentran como lo mencionan Ortiz *et al.* (2018), una serie de saberes que se distinguen como saberes otros, donde la relación debe ser de reconocimiento y valoración. Es la educación rural una fuente directa de ello, allí principalmente se reflexiona frente al saber campesino, que sumado a los saberes ancestrales consolida un concepto de educación totalmente distinto. Dentro del pensamiento de autores como Núñez (2004), se observa este saber campesino como la base de la educación que debe regir la educación rural, esto empodera padres y cuidadores como expertos en el contexto; esto, sumado con un material contextualizado según las características poblacionales de la comunidad educativa, recoge un proceso que puede organizarse logísticamente en casa.

Ahora bien, el modelo educativo de *escuela nueva*, según el MEN (2010), propuesto en Colombia durante la década de los años setenta, se implementa en las escuelas rurales, debido a que por sus condiciones de ubicación y aislamiento se encuentran en estado de vulnerabilidad y, para suplir esta necesidad y mejorar la calidad educativa, basa su técnica en la metodología activa con docencia multigrado, aplicando como principios básicos: la promoción flexible, el aprendizaje activo, la participación, la colaboración entre pares, el respeto

por los ritmos de aprendizaje y los diferentes contextos. Para cumplir con este propósito se implementan unas cartillas basadas en:

La construcción social de los conocimientos; la importancia de los contextos para lograr aprendizajes significativos; la función de las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimientos en el aula; la necesidad de atender diferentes ritmos de aprendizaje; el carácter formativo, participativo y permanente de la evaluación; la contribución de todas las áreas al desarrollo de las competencias; y la importancia de cultivar la creatividad y el pensamiento divergente. (p. 10)

En estos escenarios se logra observar la percepción de una Colombia con deficiencias en la atención a poblaciones vulnerables, reconociendo en muchos textos, como lo menciona Colbert (1999), que esquemas como la *escuela nueva*, en los escenarios rurales, son perspectivas que trabajan directamente en las comunidades pobres. Pero el problema encontrado desde esta autora no es el reflejo completo del modelo, como lo menciona Torres (1996), la *escuela nueva* es una opción para el avance en el reconocimiento de los contextos para la educación colombiana; es más, se percibe como una estructura que puede formular otro paradigma pedagógico en Colombia, lo que pasa es que deja de lado el reconocimiento de una sociedad sin recursos, como la rural colombiana.

Es así que, en contextos educativos rurales, al hablar de escolarización en casa en época de pandemia, se contemplan factores como espacio, tiempo, disponibilidad del familiar mediador y conocimiento sobre los aprendizajes por construir, incluyéndose así, ante la emergencia ciertos factores ajenos al espacio escolar que requieren del apoyo curricular, pedagógico y didáctico. Cuestionamientos que ya se han tocado bajo otras características en el planteamiento del *homeschooling*.

Después de más de un año de confinamientos, cuarentenas y diversas medidas abordadas para frenar la expansión del COVID-19, la Escuela Rural Butaregua, adscrita a la Institución Educativa Guane, no fue ajena a todos estos inesperados cambios, y como en todo nuevo proceso, era de esperar que emergieran problemáticas: acceso, conectividad y acompañamiento. De ahí que surja la necesidad de disponer de recursos y estrategias que permitan el trabajo colaborativo entre docentes y comunidades para generar rutas de solución a través de un ejercicio investigativo, el cual, se desarrolló en esta escuela y cuyo principal objetivo fue implementar una estrategia pedagógica que permitiera involucrar a las familias de los estudiantes de los grados transición y primero de la sede Educativa Rural Butaregua de la Institución Educativa Guane, del departamento de Santander.

En dicha institución, durante la pandemia generada por COVID-19; se inicia con una caracterización de las principales falencias y dificultades que se han presentado en el acompañamiento familiar de los educandos en su proceso de formación durante el tiempo de pandemia. Para luego formular dicha estrategia

basada en un estudio teórico-documental de manera pertinente, permanente y activa.

En cuanto a la formulación de la estrategia pedagógica inclusiva, se diseñó y planificó enfocada al acompañamiento familiar –pues el rol de las familias en el sistema educativo adquiere una mayor connotación– y en el contexto actual han pasado a tener mayor protagonismo porque los procesos educativos se han trasladado a sus viviendas. La situación de confinamiento y las medidas que se gestan en los países para contener la propagación del COVID-19, han mantenido al sector educativo formándose en sus hogares, en este sentido, “el confinamiento del alumnado en sus casas precisa como nunca de la complicidad de las familias en el proceso de aprendizaje” (Muñoz y Lluch, 2020, p. 182).

De ahí que se hiciera necesario contar con la colaboración de las familias de los estudiantes matriculados en los grados preescolar y primero de la Escuela Rural Butaregua e incluirlos en los procesos educativos ante el nuevo contexto educativo, es así como dentro de la presente investigación se encuentra el *homeschooling* como la herramienta de trabajo para la condición actual.

El concepto, que se puede definir del inglés, epistemológicamente según Yin *et al.* (2016, p. 65) *Home* y *schooling* al español como educación o escolarización que tiene lugar en casa, orientada por los padres de familia, quienes ven en este modelo alternativo una oportunidad para mejorar la escolaridad de sus hijos.

De ahí que el objetivo principal de la estrategia es brindar orientaciones pedagógicas y didácticas necesarias a las familias de los estudiantes de los grados preescolar y primero para facilitar el acompañamiento educativo inclusivo y responsable desde casa, contribuyendo a minimizar el impacto educativo de la pandemia por COVID-19. Este objetivo, obviamente atendiendo a una necesidad pedagógica con cercanía a un modelo más cercano a la escuela de lo que se referencia en la mayoría de los casos que recogen este concepto.

Metodología

La investigación de la cual surge el presente capítulo es de tipo cualitativo, considerada como no tradicional, pues se centran en el estudio de comportamientos a partir de una realidad vivida; lo que permite analizar cuidadosamente los comportamientos y actitudes de los involucrados en los procesos educativos generados frente a la situación de escolarización en casa durante la época de pandemia: “La investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva” (Martínez, 2011, p. 12)

En esta investigación fue indispensable mantener una relación estrecha y dialógica con la comunidad educativa, padres de familia y estudiantes, lo cual contribuyó a obtener información detallada y contextualizada de sus vivencias y experiencias; de qué manera ellos con sus circunstancias afrontaron la situación y cómo les ha afectado, pues “En la investigación cualitativa, los distintos tipos de conversaciones y las observaciones constituyen la estrategia básica de recogida de datos” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 440).

El papel del investigador fue muy importante como parte del proceso y como parte de la recolección de datos, puesto que, “Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación, y se documentan en diarios de investigación” (Flick, 2007, p. 20).

El análisis de los datos en esta investigación se inició con la observación por parte del docente para continuar luego con una prueba diagnóstica, ya que

No hace falta siquiera que espere hasta sus primeras entrevistas o incursiones en el campo para iniciar el análisis. A menudo, hay un montón de datos que puede examinar tanto en los documentos ya existentes como en estudios anteriores. (Gibbs, 2012, p. 22)

Dicha observación se realizó a la comunidad y a las acciones desarrolladas durante el inicio del confinamiento, en donde se evidenciaron descontentos con la nueva metodología de trabajo y la poca disposición que los padres de familia tenían para acompañar a sus hijos en los procesos educativos, adicional a ello, los niveles educativos de los familiares no apoyaban el interés de avanzar en las temáticas curriculares y el trabajo propio de sus labores rurales. Lo anterior dio continuidad a la implementación de una entrevista abierta como diagnóstico.

Para Gibbs (2012, p. 23) el análisis de los datos permiten detallar cada entorno y aspecto dentro de la investigación y contribuye a una adecuada comprensión del entorno en donde se desarrolla la observación o la toma de datos, además, el análisis se apoyó en la inducción, como la generación y justificación de una explicación general basada en la acumulación de muchas circunstancias particulares pero similares.

Dentro del proceso investigativo, se incluyó la crisis generada por la emergencia por COVID-19 y se hizo necesario reflexionar sobre el rol docente, quien fomenta la investigación como estrategia para innovar, comprender y transformar a través de la observación en contextos sociales, y se piensa en la necesidad de promover espacios que, de manera activa, generen investigación científica por lo que se toma la investigación-acción como método de observación, intervención, de recolección de datos y de comprensión de la práctica educativa, pues

No es una actividad técnica, neutral y apolítica, despreocupada de los problemas morales, sociales y políticos, (...), ni tampoco un proceso para ilustrar a los profesores sobre sus valores y prácticas. (...) es vista como una actividad comprometida con los valores sociales, morales y políticos, (...) que ayuden al profesorado a cuestionar la práctica educativa: la manera de enseñar, las teorías implícitas que mantiene, el modo de organizar una clase; a plantearse de una manera crítica la enseñanza, a hacerse preguntas de tipo: ¿por qué lo hago así?, ¿qué utilidad tiene?, ¿por qué es tan difícil hacer las cosas de otra forma?, ¿qué concepción de la educación está vigente en esta manera de hacer las cosas? (Latorre, 2005, p. 20)

El uso del diseño de investigación-acción, con enfoque cualitativo, resultó ser una herramienta metodológica pertinente para llevar a cabo el desarrollo de los objetivos antes planteados, ya que, "... una investigación en la escuela y desde la escuela, realizada por los docentes, con el fin de dar respuesta puntual a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula" (Latorre, 2005, p. 21). Este tiene el compromiso de desarrollar procesos investigativos responsables que apoyen la resolución de problemas en los entornos educativos y que permita intervenirlos

Como herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación. Se plantea desde la necesidad de asumir una concepción ontoepistémica socio crítica o socio constructivista de la realidad social, en la cual se generan espacios por y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar las sociedades, lo que implica planificar, actuar, observar y reflexionar. (Colmenares y Piñero, 2008, p. 99)

Es así como esta investigación, a través de todo el ejercicio antes mencionado, se fundamenta en un diseño de investigación-acción evidenciándose las fases, que según Stringer (1999, como se citó en Hernández *et al.*, 2014):

Una primera encaminada a la observación y que lleva a construir un esquema del problema y a la recolección de datos, una segunda que implica pensar, que no es otra que analizar e interpretar la información recolectada, y una última fase que representa la acción con el cual se supone que hay una implementación de la solución del problema o la mejora planteada. (p. 497)

Atendiendo a este diseño, en esta investigación se tomó como población la comunidad educativa perteneciente a la Escuela Rural Butaregua, adscrita a la Institución Educativa Guane, la cual se encuentra ubicada en el municipio de Barichara, departamento de Santander, en la vereda que lleva su nombre. Allí se ofrece el servicio educativo en el grado transición hasta quinto de básica primaria, este a través de la implementación del modelo pedagógico *escuela nueva*.

Allí se desarrolló el ejercicio investigativo, con una muestra de siete familias de estudiantes pertenecientes al nivel de preescolar y diez familias de estudiantes matriculados en grado primero; teniendo en cuenta que en estas edades los estudiantes necesitan un mayor acompañamiento familiar en el proceso educativo.

Se utilizó la entrevista como primer acercamiento a la percepción del proceso escolar y la perspectiva que se estaba construyendo en los hogares al respecto de la educación durante el confinamiento producido por la pandemia por COVID-19.

Siguiendo con una revisión teórica acerca del tema se aborda una exploración teórica a partir de las siguientes categorías de análisis: educación en tiempos de COVID-19, la inclusión de las familias rurales en los procesos escolares de los educandos y la estrategia pedagógica inclusiva: de *escuela nueva* a *homeschooling*.

Con los resultados de este estudio se procedió, entonces, a planificar y diseñar la estrategia pedagógica, desde cuatro fases:

1. Organización y planificación: se piensa en un diseño basado en el contexto, el plan de estudios de preescolar y primero, el modelo de *escuela nueva* y la metodología *homeschooling*.
2. Diseño y producción: en el desarrollo de esta fase se tuvo en cuenta la articulación de las guías con los estándares básicos por competencias, el desarrollo de las dimensiones de los estudiantes del preescolar, lineamientos curriculares, los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y el Proyecto Educativo Institucional (2020).

Estas guías se construyeron con una estructura transversal, una organización desde los conocimientos previos, un preámbulo empático que asocia la relación escuela y escolarización en casa, el contexto de las familias, lenguaje claro y sencillo, recomendaciones, orientaciones, evaluación y finalmente una realimentación de los contenidos para afianzar el aprendizaje.

3. Capacitación e implementación: luego de su creación, las guías se entregaron a los padres de familia cada dos semanas de manera personalizada, y se capacitaron en la dinámica de su desarrollo con el fin de garantizar el avance, continuidad y cumplimiento del proceso educativo, orientando a los padres de familia en la metodología de escolarización en casa (*homeschooling*); además, se realizó el acompañamiento docente con los estudiantes a través de llamadas telefónicas planificadas con tiempo, contando con el apoyo y colaboración de las familias para lograr la comunicación. Y, finalmente
4. Transformación y evaluación: aquí se realizó una valoración de la incidencia, pertinencia y eficacia de la estrategia durante el proceso de escolarización en casa; la adaptación de la metodología *homeschooling* y el proceso evaluativo

del desarrollo de las guías el cual se basó en el entendimiento de estas, y la conexión entre docente y familias.

Es importante tener en cuenta que dentro de los procesos en los cuales, a nivel mundial, se ha tocado la estrategia *homeschooling*, siempre se ha dialogado de una independencia total de la casa con la escuela, en este aspecto es donde se dialoga frente a una adaptación al modelo, pues tal como lo mencionan autores como Ray (2011) y Lyman (1998), este modelo contiene una serie de condiciones que estimulan la creatividad y crean ciertas tendencias a mejorar situaciones sociales que se presentan como problemas en el entorno de la escuela. Pero en la presente investigación el modelo no se independiza de la escuela precisamente porque los padres no tienen las condiciones sociales, académicas y económicas bajo las cuales se creó el modelo en Estados Unidos a finales de los 90; esta tendencia busca capacitar en primera instancia a las familias para asumir el reto de la educación en casa y luego entregar resultados a través de la escuela. Su funcionamiento alterna las vertientes del conocimiento de los estudiantes.

La implementación de la estrategia, de participación y trabajo colaborativo se inició en abril de 2021. Se realizó la primera reunión con los padres de familia en la que se les dieron las orientaciones pedagógicas y didácticas para la escolarización en casa en el marco del segundo periodo académico institucional.

Esta primera reunión se desarrolló en varios ciclos de 15 minutos por cada grupo de padres de familia para la explicación instructiva de la modalidad que implementarán. La docente aprovechó para dialogar sobre la situación actual de la pandemia, preguntar sobre cómo se encuentran los estudiantes anímicamente, cómo fueron sus actitudes frente a las estrategias de aprendizaje en casa hasta el momento, y se indaga sobre las dificultades que se presentaron al asumir su rol como educadores en casa.

Luego, se capacitó a los padres de familia para que abordaran la herramienta a través de las guías de aprendizaje en casa con sus hijos. A su vez, se motivó a la escolarización en casa, enfatizando que el acompañamiento estudiante-familia-docente será realmente significativo asumiendo la metodología con responsabilidad y empeño. Además, se indicó que la docente, en lo posible, mantendría la comunicación telefónica con los estudiantes, programando encuentros telefónicos con la colaboración de los padres de familia.

Para la mitad del mes de abril, a través de la misma dinámica de la sesión inicial, se hizo entrega del segundo paquete de guías, se recogió el desarrollado en casa por los estudiantes orientados por los padres de familia asistentes y se brindaron las orientaciones pedagógicas y didácticas pertinentes para el desarrollo del segundo paquete de guías bajo la metodología de escolarización

en casa, también se acordaron fechas de contacto telefónico y se indicaron los tiempos de devolución de las guías.

Para el encuentro del 3 de mayo del 2021, se sigue con la misma dinámica de los encuentros, con la connotación de que se realiza una reunión con los padres de familia inmersos en el desarrollo del material y en el acompañamiento de los procesos educativos de los estudiantes, con el objetivo de complementar el proceso a través de experiencias y conocimientos desde los cuales, los padres apoyan un nuevo conocimiento en los niños. De esta forma, se intenta no solamente alentar y motivar los padres y cuidadores, sino que se añaden procesos formativos para ellos que estructuran un *homeschooling*.

Dentro de dichos acercamientos también se logra evaluar la pertinencia de la estrategia en cuanto a la inclusión de las familias en la educación de sus hijos. Esta información acerca de sus experiencias, las expectativas y las realidades que se evidenciaron durante el proceso, se utiliza en el análisis de los resultados obtenidos.

El trabajo que se agenció a través de guías basadas en reuniones entre familia y escuela que llevan la información de las actividades y los contenidos curriculares a los estudiantes periódicamente, responde a unas limitaciones propias de la comunidad, contempladas anteriormente como la falta de cobertura digital, el desinterés y la falta de disposición de algunos padres de familia en cuanto a la educación de sus hijos, el bajo nivel de escolaridad entre las familias de los estudiantes, quienes necesitarán de los maestros acercándoles al proceso, la escasez de señal móvil para la comunicación vía telefónica entre el docente y los padres, la falta de guías de aprendizaje para los grados transición y primero, teniendo en cuenta que estas deberían llegar cada año proporcionadas por el Gobierno nacional para dar viabilidad al modelo educativo *escuela nueva* y a la gravedad de la situación social, emocional y económica generada por la pandemia a causa del COVID-19.

Resultados

Al hacer un trabajo investigativo en relación con la inclusión de las familias dentro del proceso de acompañamiento de sus hijos, se realiza un diagnóstico que expone las problemáticas de la comunidad, en cuanto a los procesos educativos de sus estudiantes, y abre paso al planteamiento de una estrategia pedagógica que minimice tales dificultades y vincule a los padres de familia en la orientación de las actividades escolares.

Dicho diagnóstico se aplicó a diecisiete familiares, quienes por medio de una entrevista, aportaron datos importantes para el desarrollo de la investigación; del análisis de esos datos se obtuvieron resultados referentes a la comunidad, su

cotidianidad, el interés sobre la educación de sus niños, el tiempo que dedican para apoyar sus actividades escolares, la descripción de sus viviendas y el espacio en donde los niños realizan las tareas, el acceso a conectividad y los recursos tecnológicos con los que cuentan, entre otros.

La entrevista, aplicada a las familias de los niños matriculados en los grados transición y primero, evidencia que 11 de los 17 padres y cuidadores, es decir, el 64,7 %, además de ser responsables de las labores domésticas y del proceso educativo de sus hijos, realizan labores de tipo agropecuario con el fin de aportar a la economía de sus hogares. Las bajas condiciones económicas en las que se encuentran las familias y sus arduas jornadas laborales desfavorecen y perjudican la orientación en el acompañamiento permanente de las actividades escolares de los niños.

El análisis de la información obtenida arrojó como resultado que los padres de familia no cuentan con una disposición adecuada para orientar el trabajo escolar de sus hijos en cuanto a: tiempo, capacidad para la comprensión de las actividades, y motivación frente a su nuevo rol de educadores en casa. Adicionalmente, las familias no cuentan con acceso a internet y no todas cuentan con dispositivos tecnológicos que puedan apoyar la escolarización en casa y se observa deficiencia en la adecuación de los espacios dispuestos para el aprendizaje de los estudiantes en los hogares. Estas entre otras variables también identificadas en autores como Colbert (1999) y Gómez (2010), donde se encuentra una dura crítica a la *escuela nueva* como modelo para las zonas más vulnerables de Colombia, el concepto presentado por los autores describe una crítica directa por la falta de comprensión de los contextos de pobreza en que se desenvuelve este modelo, siendo la Escuela Rural de Butaregua un ejemplo claro al respecto.

De ahí que, los padres, no permanezcan con el estudiante pues son los encargados principalmente del sostenimiento económico del hogar y las labores que realizan les demanda tiempo completo; sin embargo, una pequeña parte de ellos, realizan las labores en sus propias fincas y comparten la responsabilidad del acompañamiento y orientación en las actividades escolares de sus hijos. Este conjunto de actividades son parte de la caracterización también mencionada por autores como Lozano (2012) y Arias (2017), quienes encuentran dentro de la población rural colombiana como una población dedicada a tantas necesidades, que tienden a dejar en un segundo plano la educación, siendo característica muy particular en estos escenarios el restar importancia y esfuerzos para completar sus estudios.

Tan solo el 23,5 % de la población entrevistada cuenta con computador o tienen celular inteligente, la mayoría cuentan con un celular para comunicarse y otros, no cuentan con ningún medio de comunicación. En general, la población no cuenta con acceso a internet; lo anterior, se debe a la falta de recursos

económicos, condiciones de pobreza y al difícil acceso. Por esto, los padres de familia en compañía de los estudiantes se comunican con la docente para recibir asesorías de clase.

Finalmente, se presenta el área de estudio de los niños en sus casas, se analiza que el 47 % de las familias cuentan, por lo menos, con una mesa y una silla para el adecuado uso del espacio de estudio y muchos de ellos no tienen un lugar fijo para la realización de las actividades, pues utilizan cualquier lugar, ya sea dentro de su propia casa o fuera de ella, en donde la incomodidad prevalece y genera desconcentración, desinterés e incumplimiento en el desarrollo de sus actividades. Todo lo anterior, desata efectos negativos, ya que los educandos, debido a varios factores, muestran poca empatía o agrado y, se sienten obligados a realizar las actividades escolares. Solo el 17,6 % de las familias entrevistadas comentan que los estudiantes se motivan al realizar las actividades planteadas por la docente. Todos estos argumentos llegan a coincidir con la realidad descrita por Arias (2017), asumiendo a los campesinos y a la población que accede a la educación rural como una población que contiene una serie de variables familiares particulares que en Colombia son comunes, pero que para la presente investigación son características muy importantes en el manejo de la población.

A la hora de evaluar el proceso inclusivo de las familias en las actividades curriculares de los educandos de transición y primero se dejó claro que las madres son las encargadas del cuidado, asesoría y acompañamiento escolar de los niños, además de otras responsabilidades que demanda el hogar. Ellas representan a las familias de los estudiantes, en la mayor parte del proceso investigativo, han estado inmersas en la implementación del material educativo, se han encargado de guiar las tareas de sus hijos y de mediar el acompañamiento de los demás familiares, acción que recalca, desde el diagnóstico, la organización que maneja la comunidad a la hora de realizar sus labores agrícolas a la par que responden por sus demás labores.

El adecuado manejo de las guías de aprendizaje se dio debido al uso de un lenguaje sencillo y claro dentro de las mismas para que los familiares realizaran una mediación continua y pertinente, que no se viera coartada por la falta de entendimiento a la hora de desarrollar las actividades y que fueran de total agrado para la comunidad. Este hecho se asocia al mencionado dentro de la estructura de *homeschooling* según Blok (2004), donde se encuentra un interés por el modelo de generar un enlace directo entre familia y sistema educativo, el interés del modelo no es acabar con la escuela, es trascender dentro del contexto del estudiante.

Dentro del instrumento se logra encontrar un gran compromiso de las familias a través de las indicaciones de la escuela, pues a raíz de ello, se presenta una nueva motivación por el aprender, una motivación por un progreso y una movilidad

social en la familia. Estos elementos se rescatan como importantes dentro de todos los entrevistados.

De todo el trabajo desarrollado, se resalta el valor de la labor docente, pues en este periodo de aislamiento fue trascendental la motivación para el debido avance del trabajo colaborativo de las familias, ya que, con las claras orientaciones y la implementación del avatar dentro de la guía de trabajo, el estudiante percibió la presencia de la docente y fue la motivación constante para ellos realizar sus actividades. De esto se trata el *homeschooling*, la afectividad juega un papel muy importante dentro del proceso, como lo mencionan Ray y Wartes (1991), donde se coloca en primer lugar la trascendencia de la motivación para lograr la concentración en sus estudios, el *homeschooling* tiene la facultad de crear un enlace emocional con el escenario donde se está desarrollando el proceso académico.

Otro aspecto importante dentro del proceso fue la elaboración de las guías, pues de manera didáctica y pedagógica los aprendizajes fueron contextualizados y significativos para cada estudiante. Este aspecto se reforzó en las capacitaciones que se dieron a la hora de entregar las guías, pues, favorecía el entendimiento por parte de los cuidadores, para transmitirlo a los niños.

La implementación de la estrategia pedagógica basada en *homeschooling* respondió a las necesidades educativas de los educandos porque se usaron las guías como herramientas de mediación entre la docente, los familiares y los estudiantes, y a su vez, fueron una solución al problema de la conectividad, ya que la mayoría de los métodos aconsejados por el ministerio respondían al uso de la conectividad y de la herramienta TIC.

Cabe destacar el desempeño importante y dinamizador del docente en cuanto al apoyo educativo, el interés en sus estudiantes, la apropiación de las necesidades de la comunidad y el acompañamiento durante el tiempo de pandemia, la elaboración de las guías por parte de los investigadores y las llamadas telefónicas.

Desde la docencia se afrontan diferentes limitaciones; las mayores dificultades se presentaron en el momento en que se vieron obligadas a adaptar los procesos escolares al entorno familiar y es de allí que se desatan situaciones problema que existían antes del aislamiento y que se sobrellevaba diariamente. Por consiguiente, la importancia de la adecuación que se hizo a la estrategia del *homeschooling* y su perspectiva en las casas de los estudiantes se basa en distintos autores donde se puede identificar esta estrategia pedagógica con elementos didácticos muy particulares que proyectan el *homeschooling* como parte del futuro educativo a nivel mundial (Hill, 2011).

Intencionalmente, la atención docente se focalizó en la problemática generada por el escaso acceso a las herramientas digitales a través del uso de los recursos

tecnológicos, por lo tanto, se apuntó a la realización de una estrategia que permitiera solucionar dicho macro-problema, ya que todos los lineamientos y las ayudas gubernamentales estuvieron destinadas a las poblaciones activas en el uso de esos recursos, es allí donde entra el *homschooling* como estructura que puede fundamentar una posibilidad distinta, dentro de las características descritas por Bauman (2002), se encuentra el haber sido creada para evitar la dependencia directa de la escuela como institución y todas las vertientes al respecto.

Ante la revisión documental y teórica, las docentes tomaron un rol examinador con el cual realizaron y contribuyeron al planteamiento de la estrategia pedagógica con aportes aplicados a cada factor en relación con las necesidades propias de la comunidad; papel que proporcionó sustento teórico a la viabilidad de la propuesta de investigación. Lo anterior, soportó la implementación de las guías pedagógicas, las cuales fueron bien elaboradas y diseñadas, con las orientaciones pertinentes que facilitaron la comprensión de las actividades por parte de los padres de familia para que, a su vez, ellos pudieran transmitir las orientaciones a sus hijos.

Con el avatar utilizado en las guías de la maestra, el trabajo docente pasa a ser caricatura ya que en él se manifiesta la presencia del educador en el proceso y de esta manera se lleva a cabo un trabajo mancomunado, colaborativo y enriquecedor que une a las familias en actividades educativas contextualizadas en sus propias experiencias, que enriquece el aprendizaje del estudiante, de los padres de familia y de los educadores.

Con el transcurrir del tiempo se presentan situaciones que cambian los estilos y ritmos de vida de las personas como ocurrió con la pandemia del COVID-19. La implementación de uno o varios modelos pedagógicos debería garantizar, en las instituciones educativas rurales oficiales del país, un acompañamiento efectivo, la dotación de material adecuado para el aprendizaje y acceso a los medios necesarios, como la conexión a internet y demás herramientas TIC, para la organización de un centro de recursos de aprendizaje. Actualmente, el último material y guías de aprendizaje que ha recibido la Institución Educativa Guane, datan del 2010, es decir, los gobiernos departamental y nacional llevan once años sin invertirlo al modelo educativo, sin capacitaciones adecuadas dirigidas a docentes y centros de recursos de aprendizaje que son dotados por la comunidad educativa, lo que visibiliza el abandono estatal al que está expuesta la comunidad.

Las orientaciones claras, sencillas y precisas permitieron que se apreciaran los diferentes aprendizajes en torno a la actividad escolar y permitió la integración de los papás en el proceso. Además, la herramienta flexibiliza los aprendizajes ya que, una vez contextualizadas las guías, fue más fácil y enriquecedor que los padres de familia ayudaran en las tareas escolares de sus hijos y, a su vez,

permitió mejorar la labor docente desde la implementación del material en los procesos educativos de los educandos.

Para las investigadoras, durante la realización de este proyecto, fue interesante analizar la importancia, el cuidado y atención que se le debió dar a la educación en épocas de pandemia y cuán importante es la labor docente en el proceso educativo de los niños por más que se busquen estrategias alternativas como el *homschooling*. Estos factores convirtieron el quehacer docente en una amistad incondicional, entre docente-familias y que acompañó la inclusión de los acudientes en el fortalecimiento de las prácticas educativas.

Conclusiones

En definitiva, implementar una estrategia pedagógica que permita involucrar a las familias en los procesos educativos inclusivos de los estudiantes durante la pandemia generada por COVID-19 no es tarea fácil; se deben tener en cuenta factores presentes en el quehacer de los familiares, su entorno y la disponibilidad de tiempo y de ánimo para contribuir en la educación de sus hijos. Esta investigación evidencia que al caracterizarse las principales problemáticas que cobijan a una comunidad, se pueden crear herramientas que apoyen el desarrollo educativo de la misma, se puede comprender el ámbito en el que se desenvuelve el educando y se puede transformar la educación. Dicho lo anterior, se debe mencionar que, los docentes, como profesionales de la educación, están llamados a fomentar la búsqueda del saber, a investigar y a proponer soluciones a las diferentes problemáticas que rodean el ámbito educativo.

Para continuar con la idea anterior, se hace necesario, entonces, realizar revisiones bibliográficas que alimenten las ideas, que aumenten las posibilidades de crear estrategias innovadoras que, junto con un buen diagnóstico, permitan formular instrumentos bien fundamentados como herramientas diseñadas para responder a un problema en común, como en el caso de la presente investigación; una estrategia que garantice el derecho a la educación en un entorno no convencional: el hogar, a través de la organización de diferentes materiales, de un mecanismo incluyente, diseñado pieza a pieza para contribuir al desarrollo integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los menores y que permita utilizar metodologías educativas diferentes como el *homeschooling*, lo que conlleva a la segunda conclusión, el diseño de una estrategia pedagógica debe ser exclusiva para la población educativa con la que se trabaja, apropiada para las situaciones en las que los familiares viven, contextualizada en el entorno que ellos conocen y flexible para garantizar su óptimo entendimiento y desarrollo.

Por consiguiente, evaluar es el próximo paso, pues no se puede conocer el alcance de la estrategia si no se evalúa su desarrollo y ello se logra con la ayuda de

instrumentos de recolección de datos como la entrevista y el diario de campo. Para el caso, la evaluación se enfoca en el proceso inclusivo de los padres de familia en cuanto a la participación y el acompañamiento en casa del desarrollo de las labores escolares de los estudiantes y es de allí que se conoce la verdadera implicación de los padres y de donde se obtiene la siguiente afirmación, el proceso evaluativo es estrictamente necesario para determinar la pertinencia del trabajo desarrollado, para revisar la forma en que una estrategia como el *homeschooling*, creada en otro escenario y para otras necesidades, ha aportado por su flexibilidad didáctica a una población vulnerable en Santander, Colombia, para sumergirse en un proceso reflexivo que admita a cada uno de los factores que influyeron en dicho procedimiento y dé paso al mejoramiento de las herramientas usadas para educar a través de su adaptación.

De la misma forma se concluye que, dicha introspección es la que permite conocer aspectos positivos y negativos del trabajo terminado, posibilita observar con detalle lo que se ha desarrollado y deja un panorama claro y completo sobre lo que se ha realizado, así se puede identificar en qué momento se alcanza un objetivo o qué hace falta para finiquitar el proceso. Para lo aquí planteado, este trabajo logra avanzar en el proceso escolar de sus estudiantes, incluir a los familiares y enseñarle a los padres de familia lo que implica tomar el rol del docente, se contrarrestan los bajos niveles educativos que tienen los adultos de la comunidad; así mismo, se crea una relación dialógica de confianza y simpatía entre familiares y docentes y lo más importante, el hecho de que la falta de recursos digitales y tecnológicos no fue un obstáculo para que los procesos educativos se gestaran en los hogares en época de pandemia; hallazgos que dan paso a la siguiente afirmación, una herramienta bien desarrollada trae consigo efectos colaterales que pueden aportar o quitar en las fases de un proceso educativo por lo que se debe realizar con detalle, ahínco y perseverancia su construcción y aplicación.

Finalmente, se concluye que el acompañamiento familiar termina siendo la clave de una educación de calidad puesto que si el padre entiende cómo funciona, aprende sobre el contenido curricular y nivela su educación, apoya de manera efectiva los procesos educativos de sus hijos, lo que aporta un acompañamiento doble en el desarrollo académico del menor, se educa al estudiante en la casa y en la escuela. Debido a ello, se hace necesario mantener el acercamiento de los padres de familia en la educación de sus hijos, aunque se retome el habitual regreso a clases presenciales, ya que los resultados de este acompañamiento se muestran muy positivos en el desarrollo de esta investigación.

Referencias

Universidades, átomos y bits. Debates acerca del espacio público en la universidad mediatizada en Córdoba, Argentina

- Buchbinder, P. (2020). El sistema universitario argentino: una lectura de sus transformaciones en el largo plazo (1983-2015). *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 45-64. <https://DOI.org/10.36857/resu.2020.193.1026>
- Camus, A. (1985). *La peste*. Seix Barral.
- Cortez Oviedo, P. S. (2020). *Espacios públicos en el orden digital: el rol de las TIC en sus usos y apropiaciones sociales*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Del Valle, D., Perrotta, D., y Suasnábar, C. (2021). La universidad argentina pre- y postpandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 163-184.
- Denzin, N. K. (Ed.). (1990). *Sociological methods: A sourcebook*. Aldine Publishing Company.
- Díaz-Terreno, F. (2011). Los territorios periurbanos de Córdoba: entre lo genérico y lo específico. *Revista Iberoamericana de Urbanismo*, 5(9), 65-84. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/12500>
- Díaz-Terreno, F. (2019). Notas sobre el espacio público en la ciudad compartimentada. En Etkin et al., *Textos desencofrados* (pp. 37-42). UNC.
- Donolo, D. S. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista UNAM*, 10(8), 1-10.
- Durand, C. (2021). *Tecnofeudalismo: crítica de la economía digital*. Kaxilda.
- Finquelievich, S. (2016). *I-Polis: ciudades en la era de Internet*. Diseño.
- Grupo de Investigación en Políticas de Transporte y Movilidad [GIPTM]. (2020). *Reflexión sobre la situación de la movilidad en la ciudad de Córdoba en el marco de la pandemia producida por el COVID-19*. IIFAP; FCS; UNC.

- Guber, R. (2014). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (2009). *Historia y crítica de la opinión pública*. Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2010). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Anthropos.
- Míguez, E. (2015). *Crítica (y reivindicación) de la universidad pública*. Siglo XXI.
- Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Ediciones B.
- Pires do Rio Caldeira, T. (2007). *Ciudad de muros*. Gedisa.
- Rabanaque, J. R. (2016). La corporalidad política como corporalidad ética. *Revista Pensamiento Político*, (7), 91-110.
- Rifkin, J. (2011). *La tercera revolución industrial* (A. Santos Mosquera, Trad.). Paidós.
- Rivoir A., y Morales M. J. (2021). *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19*. Ediciones Unicef.
- Rosato, A., y Boivin, M. (2013). *Los tipos de análisis: etnográfico, comparativo y procesual: diferencias, semejanzas y cruces* [Sesión de conferencia]. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social, Buenos Aires, Argentina.
- Sadin, E. (2018). *La humanidad aumentada: la administración digital del mundo*. Caja Negra.
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Debate.
- Verón, E. (1995). Interfaces, sobre la democracia audiovisual evolucionada. En J. M. Ferry et al., *El nuevo espacio público* (pp. 124-139). Gedisa.

¿Cómo sobrevive la educación universitaria regionalizada a un virus mundial?

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Planeta.
- Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia. (2019). *Perfiles socioeconómicos de las subregiones de Antioquia*. Tragaluz. <https://bit.ly/2y37vRj>
- Cantillo, C., Roura, M., y Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educ@ción Digital Magazine*, (147), 1-21.
- Carmona-Botero S. (2019). Era móvil: espacios-tiempos en contextos escolares. Los mundos de vida de las infancias. *Folios: Revista de la Facultad de Comunicaciones y Filología*, (40), 195-208. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/folios/article/view/338487>

- Carr, N. (2011). *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales*. Penguin.
- Casati, R. (2015). *Elogio del papel: contra el colonialismo digital*. Ariel.
- Castells, M. (2014). El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global. En Y. Benkler *et al.*, *C@mbio* (pp. 127-147). BBVA. <https://www.bbvaopenmind.com/libros/cambio-19-ensayos-fundamentales-sobre-como-internet-esta-cambiando-nuestras-vidas/>
- Cisco. (2014). *Cisco visual networking index: Global mob Cisco*. Cisco.
- Comfenalco Antioquia. (2020). *Dinámica laboral Oriente Antioqueño*. <https://bit.ly/3xsO6E3>
- Crystal, D. (2014). Internet y los cambios en el lenguaje. En Y. Benkler *et al.*, *C@mbio* (pp. 331-357). BBVA. <https://www.bbvaopenmind.com/libros/cambio-19-ensayos-fundamentales-sobre-como-internet-esta-cambiando-nuestras-vidas/>
- Facultad de Comunicaciones y Filología. (2021, 12 de febrero). Acuerdo 101 de 2021. https://udeaeduco-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/facultadcomunicacionesyfilologia_udea_edu_co/EYpipcqBx79Hg3AQnk5_XQEBkWn9dC9052C5H8em0iw4sg?e=vRmJVL
- Facultad de Comunicaciones y Filología. (2018). *Documento maestro pregrado en Comunicación Social - Periodismo*. Universidad de Antioquia.
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- Gobernación de Antioquia. (2016). *Plan de desarrollo: Antioquia piensa en grande 2016-2019*. Gobernación de Antioquia. <http://hdl.handle.net/20.500.12324/36689>
- González, E. M. (2020). ¡La educación ya no será la misma! *Periódico Alma Mater*, (695). <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/campanas/palabras-en-tiempos-de-crisis/la-educacion-ya-no-sera-la-misma-elvia-gonzalez>
- González, F. (2014). Una banca del conocimiento para una sociedad hiperconectada. En Y. Benkler *et al.*, *C@mbio* (pp. 11-34). BBVA. <https://www.bbvaopenmind.com/libros/cambio-19-ensayos-fundamentales-sobre-como-internet-esta-cambiando-nuestras-vidas/>
- Han, B. C. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020, 27 de marzo). The difference between emergency remote teaching and online learning.

- Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Iner. (2000). *Suroeste. Desarrollo regional: una tarea común universidad-región*. Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9955/1/UniversidadDeAntioquia_2003_SuroesteDesarrolloRegional.pdf
 - Iner. (2003). *Oriente. Desarrollo regional: una tarea común universidad-región*. Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9958/1/UniversidadDeAntioquia_2003_OrienteDesarrolloRegional.pdf
 - Iner. (2019). *Criterios para la oferta de posgrados en las sedes regionales de la Universidad de Antioquia: contexto de los posgrados en las regiones de Antioquia*. Universidad de Antioquia.
 - Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga. (2018). *Una apuesta por la competitividad de Urabá: construcción territorial, inclusión productiva y bienestar social*. Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga; Corporación Andina de Fomento. <http://www.icpcolombia.org/dev/wp-content/uploads/2018/02/18.07.23-CARTILLA-URABA-DIGITAL-VF.pdf>
 - Kishore, S. (2011, 5 de agosto). *Informe provisional del relator especial sobre el derecho a la educación para la Asamblea General de las Naciones Unidas*. <https://undocs.org/es/A/66/269>
 - Llambí-Insua, L., y Pérez-Correa, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos: agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 4(59), 37-61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11759002>
 - López-Abella, L. M., y Juanes-Giraud, B. Y. (2020). Flexibilidad curricular en la formación del profesional de la educación física. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 194-201.
 - Malone, T. W. (2014). ¿Cómo está cambiando internet nuestra manera de trabajar? En Y. Benkler *et al.*, *C@mbio* (pp. 309-327). BBVA. <https://www.bbvaopenmind.com/libros/cambio-19-ensayos-fundamentales-sobre-como-internet-esta-cambiando-nuestras-vidas/>
 - Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190.
 - Morin, E., y Abouessalam, S. (2020). *Cambiemos de vía: lecciones de la pandemia*. Paidós.

- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. ONU.
- Noticias ONU. (2020, 5 de marzo). *Cierre de escuelas por el coronavirus: hay 850 millones de niños y jóvenes afectados*. <https://news.un.org/es/story/2020/03/1470641>
- Pardo, H., y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior: crisis y ventanas de oportunidad. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II* (pp. 73-86). UNIFE.
- Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia [INEE]. (2004). *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana*. INEE. https://www.eird.org/publicaciones/INEE_MSEE_Espanol.pdf
- Rodríguez-Saltos, E. R., Moya-Martínez, M. E., y Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 23-50.
- Rueda, R. (2013). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para re(pensar) la escuela hoy. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 157-171. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/14201>
- Segarra Muñoz, L., Muñoz Vallejo, M. D., y Segarra Muñoz, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 173-183. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267331>
- Unesco. (2016). *Educación 2030: declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Universidad de Antioquia. (2020). *UdeA responde al COVID-19*. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/campanas/coronavirus>
- Universidad de Antioquia. (2021a). *Dirección de regionalización*. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-administrativas/contenido/asmenu lateral/direccion-regionalizacion/>
- Universidad de Antioquia. (2021b). *Data UdeA*. <https://datosabiertos.udea.edu.co/>

- Wikström, P. (2014). La industria musical en una era de distribución digital. En Y. Benkler et al., *C@mbio* (pp. 423-443). BBVA. <https://www.bbvaopenmind.com/libros/cambio-19-ensayos-fundamentales-sobre-como-internet-esta-cambiando-nuestras-vidas/>

Democra-TIC-zación de una sociedad para un urbanismo de código abierto

- Cortez Oviedo, P. S. (2020). *Espacios públicos en el orden digital: el rol de las TIC en sus usos y apropiaciones sociales*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Esponda, C. A. (2019). *La sociedad innovadora y la ciudad inteligente en el distrito de San Isidro en el 2017*. [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Universidad Ricardo Palma. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/2479>
- Helbing, D. (2021). *Next civilization. Digital democracy and socio-ecological finance: How to avoid dystopia and upgrade society by digital means* (2.ª ed.). Springer. <https://DOI.org/10.1007/978-3-030-62330-2>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2021). *Informe técnico: estadísticas de las tecnologías de la información y comunicación en los hogares*. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/02-informe-tecnico-tic-i-trimestre-2021.pdf>
- Macías, P. (2017). *Esfera pública y sociedad en red: el nuevo sujeto político*. [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears]. UIBrepositori. <http://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/148985>
- Maldonado, C., Mendoza, E. F., Noriega, R. S., Piedra, L. Y., y Rodríguez, D. C. (2020) *Determinación de los factores críticos para la transformación de un distrito de Lima Metropolitana en una smart city*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana del Norte]. Repositorio Universidad Esan. <https://hdl.handle.net/20.500.12640/2205>
- Rodríguez, L. (2016). *Espacios híbridos: arquitecturas emergentes de la interacción físico virtual* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia]. RiuNet Repositorio UPV. <http://hdl.handle.net/10251/61951>
- Ruiz, E. L. (2018). *Principios del espacio flexible que requieren las actividades de la pedagogía del ocio impartida a los jóvenes de 15 a 24 años en un centro cultural polivalente en Cajamarca al año 2018* [Tesis de grado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio UPN. <https://hdl.handle.net/11537/15077>
- Sádaba, J. (2017). *Investigación sobre las posibilidades del espacio público, el mobiliario urbano y las nuevas tecnologías en la ciudad inteligente. Caso práctico:*

- Birloki System* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10810/23848>
- Schroeder, S., y Coello-Torres, C. (2020). Exploración de una metodología integral de los espacios urbanos abiertos en Piura, Perú. *AUS*, (28), 13-21. <https://DOI.org/10.4206/aus.2020.n28-03>
 - Tineo, E. E. (2020). *Las ciudades inteligentes como factor de desarrollo humano: análisis de políticas públicas en México y Perú, 2012-2020* [Tesis de maestría, Universidad de la Sierra Sur]. Universidad de la Sierra Sur.
 - Zandbergen, D., y Uitermark, J. (2020). In search of the smart citizen: Republican and cybernetic citizenship in the smart city. *Urban Studies*, 57(8), 1733-1748. <https://DOI.org/10.1177/0042098019847410>
 - Zhilin, S., van den Hoven, J., y Helbing, D. (2018). *Open source urbanism: Beyond smart cities*. https://www.researchgate.net/publication/348917209_Open_Source_Urbanism_Beyond_Smart_Cities

Educación y TIC en tiempos de pandemia, narrativas digitales en la escuela remota

- Barranquero, A. (2006). Comunicación/educación para el desarrollo en Latinoamérica: memorias de una fértil confluencia. *Eptic*, 8(3), 77-91. <http://hdl.handle.net/10016/21820>
- Camerino, O. (2012). Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en la educación física, la WebQuest como recurso didáctico. *Apunts: Educación Física y Deportes*, (109), 44-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551656913005>
- Cobo, C., y Pardo, H. (2007). *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Universitat de Vic; Flacso.
- Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. (2003). *First annual report of the Information and Communication Technologies Task Force : Report of the Secretary-General*. <https://digitallibrary.un.org/record/495984?ln=es#record-files-collapse-header>
- Davis, A. (2004). Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. *THEN*, (1), 1-12.
- De Fontcuberta, M. (2007). Medios de comunicación y gestión del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 95-118.
- De Moragas, M. (2013). *Interpretar la comunicación: estudios sobre medios en América y Europa*. Gedisa.

- De Oliveira Soares, I. (2000). Educomunicación: comunicación y tecnologías de la información en la reforma de la enseñanza americana. *Diálogos de la Comunicación*, (59-60), 136-151.
- De Oliveira Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, (30), 194-207.
- Gómez Navarro, D. A., Alvarado, R. A., Martínez, M., y Díaz de León, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(16), 49-64. <http://dx.DOI.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>
- Gutiérrez, A., y Torrego, A. (2018). Educación mediática y sus didácticas: una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *RIFOP*, 32(91), 15-27.
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4), 1-19.
- Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 65-104). Gedisa.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5(1), 45-47.
- Ohler, J. B. (2006). Digital storytelling and new media production in the classroom: Pathways to learning and literacy. *Educational Leadership*. <http://www.jasonohler.com/storytelling/>
- O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0? Design Patterns and business models for the next generation of software*. O'Reilly Network. <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia [INEE]. (2010). *Normas mínimas para la educación: preparación, respuesta, recuperación*. Unicef.
- Reygadas, L. (2008). Tres matrices generadoras de desigualdades. En R. Cordera, P. Ramírez y A. Ziccardi (Coords.), *Pobreza urbana, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI* (pp. 92-114). Siglo XXI; Universidad Nacional Autónoma de México.

- Rodríguez, A. (2006). *La brecha digital y sus determinantes*. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Serrano, A., y Martínez, E. (2003). *La brecha digital: mitos y realidades*. Editorial Universitaria de la Universidad Autónoma de Nueva California.
- Unesco. (1978). *Rapport général de la conférence Stratégies et politiques informatiques nationales, Torremolinos*. Unesco.
- Van Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4-5), 221-235. <https://DOI.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.

La educación en los tiempos del confinamiento pandémico: desigualdades, inequidades y crisis

- Angulo, M. V. (2020, 23 de octubre). *Educación en tiempos de pandemia y equidad de los aprendizajes*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/401621:Columna-Educacion-en-tiempos-de-pandemia-y-equidad-de-los-aprendizajes>
- Barrio Andrés, M. (2021). Génesis y desarrollo de los derechos digitales. *Revista de las Cortes Generales*, (110), 197-233. <https://DOI.org/10.33426/rcg/2021/110/1572>
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social* (I. Jiménez, Trans.). Siglo XXI. <https://DOI.org/10.2307/3541220>
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE]. (2021). *Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares - (ENTIC Hogares) 2020*. DANE
- DiMaggio, P., y Hargittai, E. (2001). From the “digital divide” to “digital inequality”: Studying Internet use as penetration increases. *Working Papers*, (47), 15. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:pri:cpanda:15>
- Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *CTS*, 2(5), 109-123.
- Gunkel, D. J. (2003). Second thoughts: Toward a critique of the digital divide. *New Media & Society*, 5(4), 499-522. <https://DOI.org/10.1177/146144480354003>
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B. C. (2014). *En el enjambre* (R. Gabás, Trad.). Herder.

- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). <https://DOI.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- Hesketh, A. J., y Selwyn, N. (1999). Surfing to school: The electronic reconstruction of institutional identities. *Oxford Review of Education*, 25(4), 501-520. <https://DOI.org/10.1080/030549899103955>
- Kemp, S. (2021, 27 de enero). *Digital 2021: Global overview report*. Data Report. <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report>
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Gedisa.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Ediciones Manantia.
- Law, J., y Hassard, J. (1999). *Actor network theory and after*. Wiley-Blackwell.
- Lessig, L. (2004). *Cultura libre* (A. Córdoba, Trad.). Elástico.
- Lombardi, O. (2000). ¿Qué es el determinismo tecnológico? *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 1(1), 35-43.
- Morozov, E. (2012). *The net delusion: The dark side of Internet freedom*. Public Affairs.
- Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge University Press.
- Prebisch, R. (1976). Crítica al capitalismo periférico. *Revista de la CEPAL*, (1). 7-74.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362. <https://DOI.org/10.1177/1461444804042519>
- Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Amorrortu.
- Stiakakis, E., Kariotellis, P., y Vlachopoulou, M. (2010). From the digital divide to digital inequality: A secondary research in the European Union. En A. B. Sideridis y C. Z. Patrikakis (Eds.), *Next generation society: Technological and legal issues* (pp. 43-54). ICST; Springer. https://DOI.org/10.1007/978-3-642-11631-5_4
- Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. SAGE.
- Van Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4-5), 221-235. <https://DOI.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>

- Van Dijk, J. (2017). Digital divide: Impact of access. En *The international encyclopedia of media effects* (pp. 1-11). Wiley. <https://DOI.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>
- Van Dijk, J., y van Deursen, A. (2014). *Digital skills: Unlocking the information society*. Palgrave Macmillan.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. Siglo XXI.
- Winner, L. (1983). Do artifacts have politics? En D. MacKenzie y J. Wajcman (Eds.), *The social shaping of technology* (pp. 26-38). Open University Press.
- Winner, L. (2008). *La ballena y el reactor: una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*. Gedisa.

Educación en época de pandemia por COVID-19 para contextos educativos rurales a través de la escuela nueva y el *homeschooling*

- Álvarez, M., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M., y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. BID. <http://dx.DOI.org/10.18235/0002337>
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Conocimiento y Políticas Públicas Educativas*, (33), 53-63.
- Bauman, K. J. (2002). Home schooling in the United States: Trends and characteristics. *Education Policy Analysis Archives*, 10(26), 1-25.
- Blok, H. (2004). Performance in home schooling: An argument against compulsory schooling in the Netherlands. *International Review of Education*, 50, 39-52. <https://doi.org/10.1023/B:REVI.0000018193.11161.42>
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: el caso de la escuela nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (20), 107-135. <https://doi.org/10.35362/rie2001043>
- Colmenares, A. M., y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus Revista de Educación*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Ediciones Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://dpp2016blog.files.wordpress.com/2016/08/graham->

- gibbs-el-anc3a1lisis-de-datos-cualitativos-en-investigacic3b3n-cualitativa.pdf
- Gómez, V. M. (2010). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 280-307. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5592/5014>
 - Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
 - Hill, P. T. (2011). Home schooling and the future of public education. *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 20-31. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2000.9681933>
 - Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
 - Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de la Salle*, (57), 117-136. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=ruls>
 - Lyman, I. (1998). Homeschooling: Back to the future? *Policy Analysis*, (294), 4-26. <https://www.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/pa-294.pdf>
 - MacMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Pearson. https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
 - Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, 1(8), 27-38.
 - Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). *Manual de implementación escuela nueva: generalidades y orientaciones pedagógicas para Transición y Primer grado*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf
 - Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020, 29 de mayo). Directiva Ministerial 011 de 2020 [Orientaciones para la prestación del servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19]. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-398622_recurso_1.pdf
 - Muñoz, J. L., y Lluch, L. (2020). Educación y COVID-19: colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://DOI.org/10.15366/riejs2020.9.3>
 - Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13-60.

- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Actualización de la estrategia frente a la COVID-19*. OMS. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/COVID-strategy-update-14april2020_es.pdf
- Ortiz, A., Arias, M. I., y Pedrozo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el Sur global. *NuestrAmérica*, 6(12), 195-222. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551957465009>
- Ray, B. (2011, 8 de junio). *Research facts on homeschooling*. National Home Education Research Institute. https://www.legis.state.pa.us/WU01/LI/TR/Transcripts/2014_0057_0010_TSTMNY.pdf
- Ray, B., y Wartes, J. (1991). The academic achievement and affective development of home-schooled children. En J. van Galen y M. A. Pitman (Eds.), *Home schooling: Political, historical and pedagogical perspectives* (pp. 43-63). Ablex Publishing Corporation.
- Torres, R. M. (1996). Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (32), 1-12. <https://doi.org/10.17227/01203916.7756>
- Yin, L., Zakaria, A., y Baharun, H. (2016). *Homeschooling: An alternative to mainstream* [Conferencia]. Conference on Management and Technology in Knowledge, Service, Tourism and Hospitality, Bandung, Indonesia.

Biodatas

P. Sebastián Cortez-Oviedo

Invihab - IDH Conicet

Doctor por la Universidad Nacional de Córdoba, especialista en espacios públicos y mediatización urbana. Bec. investigador posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Miembro investigador del INVIHAB-IDH CONICET / UNC; Núcleo Inteligencia artificial, Sociedad y Comunicación de la Universidad de Chile; Equipo I-Polis Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: pcortezoviedo@unc.edu.ar

Fernando Díaz-Terreño

SECyT - UNC

Doctor en Urbanismo por la Universidad Politécnica de Cataluña. Co-Director de la Maestría en Urbanismo (FAUD-UNC). Profesor Titular de Urbanismo 2B y Profesor Adjunto de Arquitectura 6A y 6B (FAUD-UNC). Docente-Investigador Categoría 2 (SECyT-UNC). Socio fundacional de Estudio Estrategias, oficina profesional de desarrollo urbano y arquitectura que integra la red de consultores La Ciudad Posible Córdoba.

Correo electrónico: fernando.diaz@unc.edu.ar

Sara Carmona-Botero

Universidad de Antioquia

Magíster en Educación y Comunicadora en Lenguajes audiovisuales. Profesora de la Facultad de Comunicaciones y Filología y de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Ha trabajado como guionista y educadora de proyectos de formación virtual y en proyectos para el fortalecimiento de la ciudadanía. Ha investigado acerca de las narrativas digitales y su incidencia en procesos de aprendizaje, socialización y construcción de paz. Actualmente coordina el pregrado en Comunicación Social - Periodismo, es integrante del grupo de investigación Comunicación, Periodismo y Sociedad; además lidera

el Laboratorio de Tecnología educativa y cultura digital de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia.

Correo electrónico: sara.carmonat@udea.edu.co

Astrid Milena Carrasquilla Puerta

Universidad de Antioquia

Magíster en Educación y Comunicadora Social - Periodista de la Universidad de Antioquia. Docente en las áreas de comunicación/educación, cibercultura, cambio social, gestión de proyectos e investigación. Indaga por la relación entre comunicación, educación y TIC y por el diálogo de saberes entre la universidad y las comunidades. Ha coordinado diversos proyectos, entre ellos la Red de Lenguaje de Antioquia y el Laboratorio de investigación y extensión solidaria Barrio U, el cual desarrolla proyectos educomunicativos apoyados en TIC con niños, niñas y jóvenes. Actualmente es investigadora principal del proyecto “Ciudades Sin Borde”, financiado por UNOPS y la Unión Europea, y es integrante del grupo de investigación Comunicación, Periodismo y Sociedad.

Correo electrónico: astrid.carrasquilla@udea.edu.co

Luis Eduardo Cárdenas Valencia

Universidad de Antioquia

Magíster en Comunicaciones y Psicólogo de la Universidad de Antioquia. Ha investigado sobre procesos comunicativos en organizaciones y procesos de innovación curricular. Actualmente es profesor y coordinador de Prácticas Académicas de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia.

Correo electrónico: leduardo.cardenas@udea.edu.co

Eric Marcelo Ayala Vera

Universidad César Vallejo

Estudiante activo en eventos de investigación científica perteneciente a la Escuela de Arquitectura de la Universidad César Vallejo, Lima Norte.

Correo electrónico: ericayalavera@gmail.com

Henry Daniel Lazarte Reátegui

Universidad César Vallejo

Docente de la Universidad César Vallejo. Doctorando en Pensamiento Complejo, Doctor en Políticas Públicas: Seguridad Nacional y Desarrollo Sostenible, Magíster en Ciencias en Hogar Digital Infraestructura y Servicios, Arquitecto Tecnólogo e investigador/integrador en temas de Territorios Inteligentes (Ciudades más Seguras), smart city y edificios inteligentes, coordinando con los Gobiernos Locales para su aplicación y beneficios del ciudadano.

Correo electrónico: hlazartereategui@gmail.com

Paola Rosalba Susanibar Soto

Universidad César Vallejo

Estudiante activa en eventos de investigación científica perteneciente a la Escuela de Arquitectura de la Universidad César Vallejo, Lima Norte

Correo electrónico: psusanibar@gmail.com

Claudia del Pilar Vélez de La Calle

IDEP Instituto para la investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico / Universidad de San Buenaventura Cali

Estudios posdoctorales en Educación- Ciencias Sociales e interculturalidad. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Experta en gestión de instituciones educativas superiores, en academia, investigación y proyección social. Consultora social de organizaciones internacionales y de ONGs nacionales. Especialista en Infancia, adolescencia, población vulnerable.

Correo electrónico: cpvelez@usbcali.edu.co

Ruth Amanda Cortés Salcedo

IDEP Instituto para la investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico

Profesora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE, Manizales. Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Doctora en Educación con énfasis en Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.

Correo electrónico: rcortes@idep.edu.co

Lina María Rendón López

Universidad Católica Luis Amigó

Profesora Universidad Católica Luis Amigó. Doctora en Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Complutense de Madrid. Maestría en comunicaciones de la Universidad de Antioquia y estudios de Comunicación Social y Periodismo en la Universidad de Antioquia. Grupo de investigación Urbanitas.

Correo electrónico: lina.rendonlo@amigo.edu.co

Lina María González Correa

Universidad Católica Luis Amigó

Docente de la Universidad Católica Luis Amigó. Doctora en Comunicación de la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación. Maestría en Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid y estudios de Comunicación Social y Periodismo en la Universidad de Antioquia. Grupo de investigación Urbanitas.

Correo electrónico: lina.gonzalezco@amigo.edu.co

Claudia Teresa Herrera Caicedo

Universidad Católica Luis Amigó

Docente de la Universidad Católica Luis Amigó. Doctoranda en Letras de la Universidad Nacional de la Plata. Maestría en educación con énfasis en procesos de enseñanza aprendizaje del Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey (ITESM). Maestría en Analisis e gestione di progetti di sviluppo de la Universita Degli Studi Di Milano y estudios de Comunicación Social y Periodismo en la Universidad de Antioquia. Grupo de investigación Urbanitas. Correo electrónico: *claudia.herreraca@amigo.edu.co*

Camilo Andrés Sepúlveda Betancurth

Universidad Católica Luis Amigó

Profesor Universidad Católica Luis Amigó, Comunicación Social. Magister en Filosofía, moral y política, pregrado en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas. Grupo de investigación Urbanitas. Correo electrónico: *camilo.sepulvedabe@amigo.edu.co*

Manuela María Correa V.

IDEP Instituto para la investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico

Profesora Universidad San Buenaventura. Master en Estudios Internnacionales, Organizaciones y Cooperación internacional de la Universidad de Barcelona. Profesional en Relaciones Internacionales de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Correo electrónico: *velez.manuelacorrea@gmail.com*

Rodulfo Armando Castiblanco Carrasco

Universidad Antonio Nariño

Doctor en Antropología, magíster en Antropología de la Universidad de los Andes (Bogotá-Colombia); Magíster en Educación y Licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá-Colombia). Investigador y crítico de la relación entre tecnologías digitales y la configuración de fenómenos sociales en lo contemporáneo desde una mirada en la que convergen la antropología, etnografía, pedagogías críticas y los estudios de lo digital. Correo electrónico: *rcastiblanco45@uan.edu.co; arcasca@yahoo.es*

Humberto Sánchez Rueda

Universidad Antonio Nariño

Profesor e investigador en el campo de la pedagogía, la investigación educativa y lenguaje. Miembro de Redlees-ASCUN. Con experiencia en procesos de formación pedagógica e investigación en las áreas de lenguaje, pedagogía y comunicación. Correo electrónico: *hsanchezr@uan.edu.co*

Yenny Patricia Gómez Cruz

Corporación Universitaria Iberoamericana

Docente. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Iberoamericana con intereses en temas educativos, comunicación y lenguaje.

Correo electrónico: Inecamyenny@gmail.com

Yary Mayerly Almeida Niño

Corporación Universitaria Iberoamericana

Profesora. Licenciada en Lengua Castellana con intereses en temas educativos, comunicación y lenguaje.

Correo electrónico: yarymayerlyalmeidanino@gmail.com

Doris Stella Martínez Angarita

Corporación Universitaria Iberoamericana

Docente universitaria. Especialista en necesidades de aprendizaje lectura, escritura y matemáticas, y Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Correo electrónico: sankarlun@gmail.com

Luis Alejandro Guío Rojas

Corporación Universitaria Iberoamericana

Profesor de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Doctorando en Humanidades, Humanismo y Persona y Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura. Experiencia en los campos de la educación y psicología.

Correo electrónico: luis.guio@ibero.edu.co

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas
Goudy Old Style, en el contenido del texto,
y *Libre Sans Serif SSI*, para los títulos.

Publicado en el mes de diciembre de 2022.

Se imprimieron 100 ejemplares en Xpress Estudio Gráfico y Digital SAS.
Bogotá-Colombia

Fue publicado por la Universidad de San Buenaventura
y la Universidad Antonio Nariño.

ISBN: 978-958-5181-35-9



Los resultados de investigación propuestos en este libro ponen en debate algunos de los conceptos sobre las narrativas digitales más importantes de las últimas décadas. Posturas como las de sociedad informacional, la cibercultura, las hipermediaciones, las TICS, TAR, u otras, corresponden a marcos de referencia desde donde los autores de este libro interrogan sus prácticas y realidades, y a la vez, sugieren líneas de análisis para comprender las experiencias y experticias digitales latinoamericanas. En este sentido, en los capítulos de este libro, se puede evidenciar que las tecnologías y prácticas surgen de la integración y disputa de los desarrollos digitales y las telecomunicaciones, en el marco de las limitaciones propias de los países latinoamericanos, al igual que de las urgencias y retos que ha implicado el impacto de la pandemia por el COVID 19.



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA

UAN
UNIVERSIDAD
ANTONIO NARIÑO

VIGILADA MINEDUCACIÓN