

2025

Educación

DIGITAL

en zonas
rurales y/o

periféricas

Desafíos y oportunidades en
contextos de América Latina
e de la Comunidad de Países
de Lengua Portuguesa



OEI

2025

Educación

DIGITAL

en zonas
rurales y/o

periféricas

Desafíos y oportunidades en
contextos de América Latina
e de la Comunidad de Países
de Lengua Portuguesa



OEI

2025

Educación digital en zonas rurales y/o periféricas

Desafíos y oportunidades en contextos de América Latina e de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa

Proyecto financiado por la Organización
de Estados Iberoamericanos (OEI)

Autores

Teresa Medina (Coord.)
Henrique Vaz (Coord.)
Carla Cardoso (Coord.)
Elisabete Ferreira
João Caramelo
Alexandra Sá Costa
Júlio Santos.



Ficha técnica

Esta publicación tiene como objetivo alcanzar la más amplia difusión posible y así contribuir al conocimiento y al intercambio de ideas. Por consiguiente, se autoriza su reproducción siempre que se cite la fuente y no se realice con fines lucrativos.

Título

“Educación Digital en Zonas Rurales y/o Periféricas – desafíos y oportunidades”

Autores

Teresa Medina (Coord.)	João Caramelo
Henrique Vaz (Coord.)	Alexandra Sá Costa
Carla Cardoso (Coord.)	
Elisabete Ferreira	Júlio Santos

Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto y Centro de Investigación para la Intervención Educativa, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Oporto, Portugal

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Bravo Murillo, 38 – 28015 Madrid, España (oei.int)

Secretario General

Mariano Jabonero

Directora de la Oficina de la OEI en Portugal

Ana Paula Laborinho
Palácio das Laranjeiras, Estrada das Laranjeiras 205,
1649-018 Lisboa, Portugal (oei.int/oficinas/portugal)

Coordinación editorial

Paula Barros

Revisión para lengua española

José Herrador

Diseñadora del logotipo

Matilde Carvalho (OEI)

Designer

Frederico Lencastre

ISBN 978-989-54789-7-2

Este estudio fue elaborado por un equipo de investigación en el marco del Protocolo entre la FPCEUP y la OEI. Al estar basado en una investigación independiente, los resultados y opiniones expresados en el estudio son de la total y exclusiva responsabilidad de las autoras y autores. Por tanto, el contenido del estudio no puede considerarse ni interpretarse como una expresión de la posición de ninguna de las instituciones que lo financiaron u organizaron.

En este informe se emplean, prioritariamente, términos que designan grupos de personas de ambos sexos. En ningún caso existe intención discriminatoria ni deseo alguno de hacer un uso sexista del lenguaje.



Índice

Índice de tablas	9
Lista de acrónimos	9
Introducción	11
Resumen ejecutivo	13
1. Contextualización y encuadre del proyecto: "Educación digital en zonas rurales y/o periféricas – retos y oportunidades"	19
2. Perspectivas actuales sobre la educación digital y la digitalización de la educación	23
2.1 Digitalización de la educación.....	24
2.2 Educación digital.....	28
2.3 Educación en contextos rurales y periferias urbanas	33
3. Marco metodológico	37
3.1 Identificación de los países a implicar en el estudio	38
3.2 Mapa de experiencias educativas en tiempos de covid	39
3.3 Análisis de los datos obtenidos.....	42
3.4 Revisión bibliográfica e investigación documental	43
4. Educación digital en zonas rurales y/o periféricas: datos por países	47
4.1 Educación "digital" en el contexto rural: referencias de la revisión sistemática de la literatura	48
4.2 Países africanos de habla portuguesa	53
4.2.1 Angola	53
Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19.....	53
La voz de los actores	54
4.2.2 Cabo Verde.....	62
Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19	62
La voz de los actores	63
4.2.3 Guinea-Bissau	69
Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19	69
La voz de los actores	70
4.2.4 Mozambique	77
Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19	77
La voz de los actores	78
4.2.5 Santo Tomé y Príncipe.....	85
Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19	85
La voz de los actores	86
4.3 Países latinoamericanos.....	93
4.3.1 Brasil	93
Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19	93
La voz de los actores	94
4.3.2 Colombia.....	112
Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19	112
La voz de los actores	113
4.3.3 Costa Rica	119
Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19	119
La voz de los actores	121
4.3.4 Honduras	131
Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19	131
La voz de los actores	132
4.3.5 México.....	138
Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19	138
La voz de los actores	140
4.3.6 Uruguay	149
Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19	149
La voz de los actores	150
5. Educación digital en zonas rurales y periféricas – lo que atestigua el terreno	159
5.1 Situaciones vividas en tiempos de covid-19	160
5.2 Principales dificultades/problemas experimentados en contextos rurales y/o periféricos.....	161
5.3 Situaciones y consecuencias identificadas	162
6. Consideraciones finales	165
Referencias bibliográficas	168

Índice de tablas

Tabla 1 _Entrevistas realizadas por región y país, con desglose de los cargos ocupados por los entrevistados y el número de interlocutores.....	41
Tabla 2 _Categorías de análisis y su descripción.....	43
Tabla 3 _Resultados (en número de artículos) de la revisión bibliográfica sistemática.	45
Tabla 4 _Datos generales del país – Angola.....	54
Tabla 5 _Datos sobre los interlocutores por país – Angola	54
Tabla 6 _Datos generales del país – Cabo Verde.....	63
Tabla 7 _Datos de los interlocutores por país – Cabo Verde	63
Tabla 8 _Datos básicos del país – Guinea-Bissau.....	70
Tabla 9 _Datos sobre los interlocutores por país – Guinea-Bissau.....	70
Tabla 10 _Datos básicos del país – Mozambique	78
Tabla 11 _Datos sobre los interlocutores por país – Mozambique	78
Tabla 12 _Datos básicos del país – Santo Tomé y Príncipe	86
Tabla 13 _Datos de los interlocutores por país – Santo Tomé y Príncipe	87
Tabla 14 _Datos del encuadramiento por países – Brasil.....	93
Tabla 15 _Datos sobre los interlocutores por país – Brasil	94
Tabla 16 _Datos del encuadramiento por países – Colombia	113
Tabla 17 _Datos sobre los interlocutores por país – Colombia	113
Tabla 18 _Datos del marco nacional – Costa Rica	120
Tabla 19 _Datos sobre los interlocutores por país – Costa Rica.....	121
Tabla 20 _Datos del encuadramiento por países – Honduras	131
Tabla 21 _Datos de los interlocutores por país – Honduras.....	132
Tabla 22 _Datos del encuadramiento por países – México	139
Tabla 23 _Datos sobre los interlocutores por país – México	140
Tabla 24 _Datos del encuadramiento por países – Uruguay	149
Tabla 25 _Datos sobre los interlocutores por país – Uruguay.....	150

Lista de acrónimos

AL _América Latina
CPLP _Comunidad de Países de Lengua Portuguesa
FPCEUP _Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto
OEI _Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
PALOP _Países Africanos de Lengua Portuguesa
TIC _Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNICEF _Fondo de Naciones Unidas para la Infancia



Introducción

La publicación “Educación Digital en zonas rurales y/o periféricas – desafíos y oportunidades” resulta de un estudio piloto realizado entre enero de 2022 y diciembre de 2024, en el marco de un protocolo de cooperación técnico-financiera celebrado entre la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (FPCEUP/CIIE).

El proyecto tuvo como propósito contribuir al conocimiento, la reflexión crítica y la problematización de las potencialidades, riesgos, límites y desafíos de la Educación Digital, con especial atención a las realidades rurales y periféricas, a partir de la experiencia crítica vivida durante la pandemia de la Covid-19, un período que expuso y acentuó las fragilidades estructurales existentes. El estudio piloto buscó identificar las respuestas de los sistemas educativos, las experiencias locales desarrolladas por escuelas y comunidades, así como el papel de las tecnologías digitales y de las modalidades de enseñanza a distancia.

Esta iniciativa reviste particular relevancia por constituir una investigación promovida en el marco de la OEI que integra de forma articulada a países africanos de lengua oficial portuguesa (PALOP), miembros de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), ofreciendo una lectura comparada y contextualizada sobre la Educación Digital en estos territorios.

La investigación se centró en contextos muy diversos y en la enseñanza básica (de 1.º a 6.º grado), recabando las percepciones de docentes y otros actores educativos en once países: cinco PALOP (Angola, Cabo Verde, Guinea-Bisáu, Mozambique y Santo Tomé y Príncipe), cinco países de América Latina (Colombia, Costa Rica, Honduras, México y Uruguay) y Brasil. En total se realizaron 38 entrevistas que involucraron a 68 interlocutores, además de una revisión bibliográfica sistematizada y la recopilación de documentos oficiales y de informes internacionales.

La voz del profesorado se asumió como eje privilegiado del estudio: se recogieron testimonios, percepciones y expectativas que iluminan prácticas, resiliencias y esfuerzos personales y colectivos en la respuesta educativa ante la emergencia.

Los resultados evidencian que, en las regiones abarcadas por el estudio piloto, la respuesta educativa frente a la pandemia se sustentó en gran medida en la capacidad de iniciativa y en el compromiso de los docentes y las comunidades – a menudo con un costo personal, económico y psicológico considerable. Del análisis realizado también se desprende que la implementación generalizada de una Educación Digital enfrenta profundas limitaciones estructurales. Entre ellas destacan los problemas persistentes de infraestructura (electricidad, agua, saneamiento), el acceso limitado o inexistente a internet y a equipos tecnológicos, los altos costos de conectividad, las grandes distancias y la falta de transporte, la insuficiente formación docente en tecnologías y la ausencia de respuestas educativas en lenguas maternas en contextos indígenas.

Los efectos observados no se limitan al período de cierre de las escuelas: se evidencian consecuencias a mediano y largo plazo, como el aumento de las desigualdades intra e internacionales, la disminución de los aprendizajes, el agravamiento de problemas sociales (por ejemplo, inseguridad alimentaria, abandono escolar, aislamiento y problemas de salud mental) y los riesgos incrementados para los grupos vulnerables. El estudio también señala que el mero aumento del tiempo de exposición a las pantallas conlleva riesgos físicos y psicológicos, subrayando la necesidad de políticas educativas que sitúen el vector pedagógico por encima de la tecnología.

El estudio fue concebido y desarrollado por un equipo de excelencia de la FPCEUP, al cual la OEI expresa su agradecimiento: Alexandra Sá Costa, Carla Cardoso, Elisabete Ferreira, Henrique Vaz, João Caramelo, Júlio Santos y Teresa Medina. La relevancia de los resultados y la originalidad del alcance geográfico del estudio así lo demuestran, situándolo como una contribución inédita y valiosa para el debate y la formulación de políticas de Educación Digital en los contextos africano y latinoamericano.

El estudio confirma asimismo que la transición hacia cualquier modelo de Educación Digital requiere, ante todo, políticas públicas integradas que garanticen la infraestructura básica, la formación docente continua, la accesibilidad lingüística y el apoyo social a las familias. Solo de este modo será posible que la tecnología esté al servicio de la educación – y no al contrario –, evitando que la educación digital se convierta, en la práctica, en un factor de ampliación de las desigualdades.

Se trata de un desafío real y transversal, y en este sentido la OEI ha venido desarrollando un trabajo estratégico y sostenido en el ámbito de la Educación Digital, promoviendo la cooperación entre los países iberoamericanos y de la CPLP para reducir desigualdades, fortalecer las competencias docentes, modernizar la gestión y fomentar políticas educativas inclusivas e innovadoras en el uso de las tecnologías digitales.

Ana Paula Laborinho
Directora Oficina de la OEI en Portugal
Directora General de Multilinguismo y Promoción
de las Lenguas Portuguesa y Española



Resumen ejecutivo

El proyecto "Educación Digital" en Áreas Rurales y/o Periféricas – desafíos y oportunidades" se desarrolló en una asociación entre la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (FPCEUP) – CIIE, Centro de Investigación e Intervención Educativa y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). El equipo responsable del diseño y desarrollo del proyecto estuvo formado por profesores y/o investigadores de la FPCEUP – Alexandra Sá Costa, Carla Cardoso, Elisabete Ferreira, Henrique Vaz, João Caramelo, Júlio Santos y Teresa Medina (en orden alfabético del primero nombre). Este equipo trabajó en estrecha colaboración con la directora de la Oficina de la OEI en Portugal y la coordinadora del programa de educación y asociaciones de la OEI – Ana Paula Laborinho y Paula Barros, respectivamente.

El proyecto se desarrolló en tres fases, con el objetivo de contribuir, en la primera, a la reflexión sobre los desafíos de la Educación Digital en las zonas rurales y periféricas de los países de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) y de América Latina (AL), mediante la definición de los países y regiones a incluir en la investigación, la identificación de diferentes interlocutores locales (profesores y otros líderes educativos) y la realización de entrevistas en línea, así como la recopilación de información de diferentes organismos oficiales sobre datos relativos a las situaciones educativas vividas en tiempos de COVID en los países a analizar; en la 2ª fase, se profundizó en la reflexión de la 1ª fase del proyecto sobre los retos de la Educación Digital, reforzando la investigación bibliográfica y la sistematización, transcribiendo y analizando las entrevistas y las condiciones en las que tuvieron lugar; la 3ª fase se centró en la divulgación de los resultados de la investigación mediante la producción de este libro y la presentación de trabajos en congresos científicos.

Reconociendo la importancia del debate actual sobre la Educación Digital en los sistemas educativos, pero conscientes de las situaciones desiguales que se viven entre países y, a menudo, dentro de cada país, los objetivos generales del proyecto eran analizar el potencial, los riesgos y los retos que plantea, especialmente en contextos rurales y en la periferia de las zonas urbanas:

- **Contribuir a la reflexión sobre los desafíos de la Educación Digital**, en particular a un mayor conocimiento, reflexión y problematización sobre los actuales desafíos, potencialidades, riesgos y límites de la Educación Digital, específicamente en las áreas periféricas y rurales de los países de la CPLP, en concreto los países africanos de lengua portuguesa (PALOP), Brasil y otros países de América Latina (AL), identificando las medidas adoptadas a nivel de los respectivos sistemas educativos y conociendo y analizando las situaciones tan diferentes que existen a nivel local y en las escuelas primarias (1.º a 6.º grado).
- **Dar prioridad a "la voz de los profesores"**, reconociendo la enorme importancia de los profesores y el papel que han desempeñado en tiempos de pandemia y siguen desempeñando, la investigación pretendía prestar especial atención a "la voz de los profesores", a sus testimonios sobre sus experiencias y a sus percepciones y expectativas sobre la Educación Digital.

Las actividades realizadas en respuesta a los objetivos del proyecto incluyeron: la realización de una revisión bibliográfica sobre el tema "Educación Digital"; la recopilación de documentos/información sobre la respuesta de los sistemas educativos, escuelas y profesionales a la pandemia del Covid-19; la realización de encuentros y/o reuniones zoom con diferentes actores educativos a nivel local y escolar para identificar diferentes experiencias; la realización de un relevamiento de prácticas y experiencias en regiones periféricas/rurales de América Latina y de la CPLP, escuchando a escuelas y docentes; mapear las iniciativas/experiencias a contactar; entrevistar a los profesores para escuchar sus testimonios sobre sus experiencias y conocer sus percepciones sobre las limitaciones, potencialidades y desafíos de la Educación Digital; realizar un seminario para presentar el estudio realizado; divulgar los datos del proyecto en una publicación científica; elaborar un informe final del proyecto.

Los resultados esperados del proyecto eran los siguientes:

- Sistematizar prácticas y experiencias educativas en regiones de los continentes americano y africano, en el contexto de la pandemia, asumiéndolas como análisis de las potencialidades y desafíos de la Educación Digital en estos contextos;
- Dar a conocer las perspectivas de los profesores de zonas rurales y/o remotas sobre la Educación Digital;
- Contribuir a la comprensión de los procesos asociados a la Educación Digital, a partir de experiencias concretas en diversos contextos en zonas rurales y/o periféricas.

Este trabajo de investigación da cuenta de las diferentes actividades realizadas en el marco del proyecto, su sistematización y organización con vistas a su difusión. Así, el libro se organiza en 6 capítulos – el primero, dedicado a contextualizar y enmarcar el proyecto en el tema de la educación digital, teniendo en cuenta las fuertes limitaciones y condicionantes para salir paulatinamente de una situación de pandemia generalizada; el segundo, dedicado a profundizar en la comprensión conceptual de las perspectivas actuales sobre la educación digital y la digitalización de la educación, con un tercer intento de problematizar estos conceptos desde su especificidad en contextos rurales y/o periféricos; un tercero, dedicado al marco metodológico de la investigación, identificando los países en los que tuvo lugar el estudio, el mapeo de las experiencias educativas objeto de estudio, el análisis de los datos producidos y la revisión de la literatura y de la investigación documental realizada; un cuarto, foco central de esta investigación, dedicado a las posibles experiencias de educación digital en contextos rurales y/o periféricos, en el que, además de señalar la (escasa) producción académica, basada en una revisión sistemática, en torno al concepto de educación digital en contextos rurales, se hace especial hincapié en uno de los objetivos centrales de la investigación, esto es, el concepto de educación digital en contextos rurales, una quinta dedicada a la discusión de los resultados, buscando sistematizar las situaciones vividas, las principales dificultades y problemas experimentados en estos contextos particulares, así como las situaciones y consecuencias identificadas; una sexta, a modo de cierre, que toma posición sobre los desafíos, riesgos y potencialidades de la educación digital.

La investigación tropezó con algunas dificultades, sobre todo a la hora de realizar las entrevistas. Todas las entrevistas se realizaron digitalmente, y el acceso a estos medios y recursos no siempre fue el más adecuado, generando diversas limitaciones, debidas en particular a: 1 - La falta o inestabilidad de la electricidad en las zonas donde se ubican las escuelas y/o viven los profesores; 2 - La falta o inestabilidad del acceso a internet en las zonas donde se ubican las escuelas y/o viven los profesores; 3 - La necesidad de los entrevistados de desplazarse a otros lugares para acceder a internet – la ciudad más cercana o incluso a la capital del país; 4 - La necesidad de utilizar programas y métodos de conexión distintos de Zoom, como WhatsApp, que no permitía grabar en vídeo las entrevistas ni realizar conexiones de calidad; 5 - La necesidad de que algunos profesores sufragaran por su cuenta los costes de realización de las entrevistas, teniendo que recargar el saldo de sus teléfonos móviles. En cierta medida, estas limitaciones ya hacían presagiar un escenario de mayores dificultades para implantar la educación digital, lo que fue confirmado por los entrevistados.

Otra dificultad estuvo asociada a la recopilación y sistematización de la legislación sobre el funcionamiento de las escuelas durante la pandemia en los países considerados en este estudio, ya que no todos ellos disponen de sitios web actualizados (e incluso cuando los tienen, no siempre está disponible la información pertinente sobre las respuestas a la pandemia Covid-19).

A pesar de las dificultades mencionadas, las distintas fases del proyecto permitieron llevar a cabo las actividades conducentes al cumplimiento de los objetivos propuestos, a saber: 38 entrevistas, en las que participaron 68 interlocutores; una revisión bibliográfica sistemática sobre la "Educación Digital" y temas asociados y sobre la Educación Digital en los países objeto de estudio;

la recopilación de documentos/información sobre la respuesta a la pandemia del Covid-19 procedentes de sistemas educativos, escuelas y profesionales de los países de AL y CPLP; la identificación de documentos e informes de organizaciones internacionales con producción relevante sobre el tema; la realización de un seminario del proyecto, presencial y online, con la presencia y comunicaciones de responsables de la OEI, miembros del equipo de investigación y entrevistados en el ámbito del proyecto, con la participación online de diferentes actores de la investigación, la presentación de comunicaciones en eventos científicos y la publicación de este libro.

Los resultados de la investigación han permitido profundizar en los objetivos planteados y, en particular, conocer con mayor profundidad y detalle las distintas dimensiones y limitaciones que subyacen al desarrollo de la educación digital en contextos rurales y/o periféricos de los países de la CPLP y AL. Si bien es clara e ineludible la capacidad de respuesta a la situación generada por la pandemia del Covid-19, gran parte de ella basada en la implicación de los docentes y de las diferentes estructuras educativas en los diversos contextos escolares, a menudo a costa – monetaria, material, pero también psicológica – de los propios docentes y de su organización, con una fuerte conexión con las comunidades, es importante comprender la existencia de limitaciones reales a las que se han enfrentado los docentes en la búsqueda de respuestas posibles, no necesariamente ideales:

- Graves carencias/limitaciones en infraestructuras básicas (agua potable, electricidad, saneamiento, condiciones escolares, etc.);
- Falta o graves limitaciones de acceso a Internet, equipos informáticos e incluso televisión (escuelas, profesores, niños, familias, comunidades);
- Costes de los servicios de internet, telefonía móvil y televisión (si los hay);
- Las distancias que debían recorrer los profesores (muchos de los cuales vivían lejos de las escuelas donde impartían clase), el estado de las carreteras y la falta de transporte (aspectos que dificultaban el contacto con los alumnos cuando no había otra forma de conectarse, incluso en el caso de la entrega de formularios);
- Las condiciones de vida y de trabajo de los profesores y la falta de formación en tecnologías digitales (destinatarios a los que hay que dar prioridad antes incluso de dirigirse a niños y jóvenes);
- Falta de respuestas en las lenguas maternas (particularmente sentida en las comunidades indígenas – especialmente con respecto a las opciones centralizadas: programas de televisión, radio y plataformas digitales);
- Implicación de niños y jóvenes en tareas domésticas o agrícolas para garantizar las condiciones de subsistencia de las familias, aún más frágiles debido a la pandemia;
- Aislamiento prolongado de los niños con repercusiones negativas desde el punto de vista de su socialización;
- La accesibilidad (aislada) de algunos niños y jóvenes a las redes digitales acentúa las vulnerabilidades explotadas por grupos con otros intereses (explotación sexual de menores, captación en grupos y actividades marginales);
- El apoyo de los padres a las tareas escolares a distancia de los niños y jóvenes hace que la cuestión de la evaluación sea problemática (percepción de una participación que no es estrictamente de apoyo), pero también crea mayores desigualdades dados los diferentes niveles de escolarización de las familias, que en muchos casos son muy bajos.

Este conjunto de limitaciones no sólo se localiza temporalmente en el periodo de la pandemia y el cierre generalizado de las escuelas durante determinados periodos, sino que tiene efectos a

largo plazo, condicionando la implantación efectiva de la educación digital e incluso el replanteamiento de las prácticas de trabajo educativo en el periodo de vuelta a una cierta normalidad. En este sentido, cabe destacar una serie de situaciones:

- Aumento de las desigualdades entre los países y dentro de ellos;
- Disminución significativa del aprendizaje;
- Medidas para volver al aprendizaje presencial que limitan el aprendizaje, en particular la necesidad de segmentar las clases por motivos de salud (ida a la escuela día si, día no);
- Desestructuración familiar como consecuencia del éxodo migratorio, principalmente debido a la búsqueda de trabajo;
- Impacto de una exposición muy intensa y precoz a los contextos digitales – "el aumento del tiempo pasado delante de una pantalla se ha asociado a efectos adversos sobre la salud física y mental" (UNESCO, 2024, p. 10);
- Un enorme aumento de las desigualdades en términos de aprendizaje, relacionadas con factores como: ubicación de las escuelas, infraestructura básica, infraestructura escolar, situación socioeconómica de los niños y las familias, condiciones familiares para apoyar el estudio, diferencias en las condiciones entre las escuelas públicas y las privadas;
- Agravamiento de los problemas sociales (alimentación y hambre, violencia en el contexto familiar, abandono escolar; aislamiento; depresión), que se habrían minimizado (como dijeron algunos de los entrevistados) si se hubiera podido evitar el cierre de las escuelas.

En definitiva, el acceso a una educación digital generalizada parece requerir, considerando la reflexión que podemos producir desde contextos rurales y/o periféricos, una discusión sobre las tecnologías educativas que enfatice menos las tecnologías y se centre más en lo educativo, buscando así contrarrestar una visión mirífica de los efectos de la tecnología que, al final, no hace más que acentuar la relación viciosa entre la brecha digital y la brecha socioeconómica (UNESCO, 2022).

El desarrollo del proyecto representa otro hito importante en la cooperación y el estrechamiento de lazos entre la Organización de los Estados Iberoamericanos, la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto, el Centro de Investigación e Intervención Educativas y el equipo del proyecto, sentando las bases para un trabajo común en favor del derecho a una educación de calidad para todos los niños y jóvenes. Este derecho, lamentablemente, aún está muy lejos de alcanzarse, acentuándose incluso, por diversas razones y circunstancias, la profundización de las desigualdades entre países y dentro de cada país.

Todo el debate en torno a la educación digital tiene hoy en día una enorme relevancia a nivel mundial, por lo que es esencial que, al evaluar su potencial, no se oculten las enormes diferencias existentes en el acceso a los medios digitales y tecnológicos, como pone de manifiesto la investigación realizada. Dado que las situaciones vividas en tiempos de la Covid-19 han servido de análisis para el presente estudio, queda muy claro que sus resultados van mucho más allá de la pandemia y exigen una atención especial por parte de las distintas instancias internacionales y nacionales con responsabilidades en materia de educación, con el fin de romper las barreras existentes y valorar la escuela y los profesores como elementos clave en el presente y el futuro de millones de niños, jóvenes y adultos.

Para el equipo del proyecto, su desarrollo ha sido una oportunidad extraordinaria para conocer otras realidades y otros actores educativos, para descentrarse de la realidad más cercana y para entrar en contacto cercano (aunque sea online) con profesores que han demostrado un profundo conocimiento de las comunidades con las que trabajan y una gran dedicación a su profesión y a sus alumnos.

Asumiendo la enorme relevancia de las contribuciones de todos los participantes en esta investigación para profundizar en el conocimiento sobre las oportunidades y los retos que plantean la Educación Digital, en los contextos de América Latina y de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa, no podríamos terminar esta publicación sin expresar nuestro más profundo agradecimiento a todos los profesores y otros responsables educativos, de múltiples geografías que, de forma generosa y, en muchos casos, enfrentándose a obstáculos complejos, nos han ofrecido el testimonio de sus vivencias, prácticas educativas y reflexiones sobre la educación digital, basándose en sus experiencias al enfrentarse a la pandemia de la Covid-19, que ha marcado de forma indeleble y duradera a cada uno de ellos y a sus comunidades; A los responsables de la CPLP y de la OEI, cuyas aportaciones nos han permitido tener una perspectiva más global de la situación educativa en sus respectivos contextos de actuación. A los profesores que han participado con nosotros en el seminario del proyecto y cuyas intervenciones han sido de gran importancia para profundizar en el análisis de todos los datos producidos, a la directora de la Oficina de la OEI en Portugal y a la coordinadora del programa de educación y asociaciones de la OEI, por la confianza depositada en el equipo y por la riqueza de los debates que siempre nos proporcionan.

La publicación de este libro pretende hacer justicia al trabajo que todos ellos realizan y contribuir a amplificar sus voces, lúcidas y críticas, sobre los retos a los que se han enfrentado y se enfrentan, y las estrategias que movilizan para superar las dificultades cotidianas de los procesos de escolarización. Pero también pretende, a través de esas mismas voces, compartir los retos a los que se enfrenta aún hoy la educación digital en diversos países de América Latina y de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa, en comunidades concretas marcadas por su condición rural y/o periférica.



1

**Contextualización
y encuadre del**

**proyecto: “Educación
digital en
zonas rurales
y/o periféricas
– retos y
oportunidades”**

1. Contextualización y encuadre del proyecto: “Educación digital en zonas rurales y/o periféricas – retos y oportunidades”

El proyecto de investigación/estudio piloto "Educación Digital" en zonas rurales y/o periféricas – retos y oportunidades" se llevó a cabo entre enero de 2022 y diciembre de 2024 en el marco de un protocolo de cooperación y asistencia técnica y financiera firmado entre la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (FPCEUP) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

El objetivo principal del proyecto fue contribuir al conocimiento, reflexión y problematización sobre los actuales desafíos, potencialidades, riesgos y límites de la Educación Digital, específicamente en las áreas periféricas y rurales de los países latinoamericanos (AL), miembros de la OEI, y africanos de lengua portuguesa (PALOP), miembros de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP).

El equipo responsable de la realización de la investigación estuvo formado por un grupo de profesores de la FPCEUP e investigadores del Centro de Investigación e Intervención Educativa (CIIE), a saber, Teresa Medina, Henrique Vaz, Carla Cardoso, Elisabete Ferreira, João Caramelo, Alexandra Sá Costa y Júlio Santos (FPCEUP y Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Oporto – CEAUP), en estrecha colaboración con Ana Paula Laborinho, directora de la Oficina de la OEI en Portugal, y Paula Barros, coordinadora del programa de educación y asociaciones de la OEI.

Para llevar a cabo el estudio, se analizó la situación vivida durante el periodo Covid-19, que provocó el cierre generalizado y prolongado de escuelas, y se identificaron las principales medidas adoptadas a nivel de los sistemas educativos de los países analizados, así como las experiencias a pequeña escala/locales desarrolladas en su momento, a nivel de escuelas y comunidades, en particular cuando tuvo lugar el uso de tecnologías digitales y la utilización de modalidades de aprendizaje a distancia y en línea.

El estudio se centró en el análisis de situaciones muy diferentes vividas a nivel local y en las escuelas primarias (1.º a 6.º grado). Se consultó a docentes y otros actores educativos de once países de las regiones mencionadas con el fin de sistematizar conocimientos significativos para pensar políticas contextualizadas en el marco de la Educación Digital. De los once países considerados, 5 forman parte del PALOP (Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique y Santo Tomé y Príncipe), 5 están en América Latina (Colombia, Costa Rica, Honduras, México y Uruguay); también se incluyó en el estudio el caso de Brasil, por ser a la vez país latinoamericano y miembro de la CPLP.

Reconociendo la gran importancia y el papel que los profesores han asumido en tiempos de pandemia, y siguen asumiendo, se ha prestado especial atención a la "Voz de los Profesores", sus testimonios sobre sus experiencias y sus percepciones y expectativas sobre la Educación Digital.

El conocimiento de las dificultades experimentadas y de las respuestas encontradas, en una situación que exigía una rápida adaptación y planteaba enormes desafíos en términos de accesibilidad, de utilización de la tecnología y de su movilización en la labor educativa, así como de identificación o creación de métodos alternativos de trabajo educativo, es particularmente pertinente en un contexto en el que no todas las regiones, escuelas y profesores estaban preparados o disponían de medios para hacer frente a una realidad tan diferente e imprevista.

De hecho, Covid-19 ha tenido un impacto abrumador en los sistemas educativos de todo el mundo, haciendo necesario, aunque no siempre posible, adaptarse rápidamente a las modalidades de aprendizaje a distancia y en línea, dada la imposibilidad de mantener actividades docentes presenciales durante largos periodos. La pandemia ha provocado una crisis en los sistemas

educativos, más grave en algunas regiones que en otras, como América Latina y África, con pérdida de días lectivos y de aprendizaje y altas tasas de abandono escolar, debido principalmente a la falta de seguimiento de los alumnos sin conectividad. En la respuesta a la pandemia, se ha constatado que en muchos países y regiones se ha producido una relación viciosa entre la "brecha digital" y la "brecha socioeconómica", con profundas implicaciones para las escuelas y la educación, y que la "brecha digital" va mucho más allá del acceso a Internet (PNUD, 2022; UKaid, 2020; UNESCO, 2022).

La crisis pandémica ha acelerado las tendencias hacia la digitalización de y en la educación, en un proceso que se ha vivido de forma desigual, por lo que es importante conocer y reflexionar sobre las diferentes realidades en las que la digitalización, e incluso la educación híbrida, han mostrado cierto potencial, y sobre otras en las que han mostrado grandes dificultades, como en las zonas rurales, remotas, menos favorecidas y más pobres.

El informe "The Effect of Covid-19 on Education in Africa and its Implications for the Use of Technology. A Survey of the Experience and Opinions of Educators and Technology Specialists" (UKaid, 2020), por ejemplo, destacaba el riesgo de que la situación condujera a mayores desigualdades, con importantes retos para los más marginados, aunque al mismo tiempo podría propiciar una mayor inversión y uso de los medios digitales en la educación.

Es pertinente reconocer que, en un marco en el que los sistemas educativos se han enfrentado a enormes desafíos, ha quedado claro que, para muchos alumnos, los enfoques tecnológicos y digitales no siempre han sido las respuestas encontradas, por lo que era importante investigar qué otras respuestas educativas existían en contextos más periféricos y aportar al debate las especificidades, desafíos, preocupaciones, limitaciones y soluciones encontradas por las escuelas y los profesores de en zonas rurales y/o remotas y zonas menos favorecidas, incluso en grandes ciudades, en barrios pobres y marginados.

En el contexto actual, marcado por profundos y acelerados procesos de transformación digital, existen diferentes retos para los países, los sistemas educativos y las escuelas, entre los que destacan las inversiones financieras para impulsar la construcción/desarrollo de infraestructuras y redes de acceso a medios y tecnologías digitales, el acceso generalizado a estos medios y tecnologías, el aprendizaje y desarrollo de competencias digitales, la creación de recursos y plataformas públicas que incorporen soluciones tecnológicas y de digitalización adecuadas y reconozcan y valoren la diversidad cultural, y el desarrollo y profundización de programas educativos pedagógicamente sólidos. La respuesta a todos estos retos, en el contexto escolar, no puede ignorar, como ha demostrado la pandemia, la importancia fundamental de la enseñanza presencial y del profesorado, elementos absolutamente esenciales para combatir las desigualdades, profundizar en la justicia social y la cohesión territorial y promover una educación de calidad.

Los resultados de la 1ª fase del proyecto fueron presentados en un Seminario del Proyecto realizado de forma presencial y online en diciembre de 2022, con ponencias de responsables de la OEI, miembros del equipo de investigación y entrevistados en el ámbito del proyecto, con la participación online de diferentes actores de la investigación, así como en el VII Congreso Iberoamericano y X Congreso Luso-Brasileño de Política y Administración de la Educación – Política e Gestión de la Educación: temas críticos en el espacio iberoamericano, en 2023 y en el XVII Congreso de la Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación – Educación, Libertad y Democracia, en 2024.

El desarrollo del proyecto representa otro hito importante en la cooperación y el estrechamiento de lazos entre la Organización de los Estados Iberoamericanos, la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto, el Centro de Investigación e Intervención Educativas y el equipo del proyecto, sentando las bases para un trabajo común en favor del derecho a una educación de calidad para todos los niños y jóvenes. Este derecho, lamentablemente, aún está muy lejos de alcanzarse, acentuándose incluso, por diversas razones y circunstancias, la profundización de las desigualdades entre países y dentro de cada país.

Todo el debate en torno a la educación digital adquiere hoy en día una enorme relevancia a nivel mundial, por lo que es esencial que, al tiempo que se evalúan sus posibilidades, no se oculten las enormes diferencias en el acceso a los medios digitales y tecnológicos, como pone de manifiesto la investigación realizada. Dado que las situaciones vividas en tiempos de la Covid-19 han servido de análisis para el presente estudio, es evidente que sus resultados van mucho más allá de la pandemia y exigen una atención especial por parte de las distintas instancias internacionales y nacionales con responsabilidades en materia de educación, con el fin de romper las barreras existentes y valorar la escuela y los profesores como elementos clave en el presente y el futuro de millones de niños, jóvenes y adultos.

Para el equipo del proyecto, su desarrollo ha sido una oportunidad extraordinaria para conocer otras realidades y otros actores educativos, para descentrarse de la realidad más cercana y entrar en contacto directo (aunque sea online) con profesores que revelan un profundo conocimiento de las comunidades con las que trabajan y una enorme dedicación a su profesión y a sus alumnos.

Asumiendo la enorme relevancia de las contribuciones de todos los participantes en esta investigación para profundizar en el conocimiento sobre las oportunidades y los retos que se plantean a la Educación Digital en los contextos de América Latina y la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa, no podríamos terminar esta publicación sin expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos los profesores y otros responsables educativos, de múltiples geografías que, de forma generosa y, en muchos casos, enfrentándose a obstáculos complejos, nos han ofrecido el testimonio de sus vivencias, prácticas educativas y reflexiones sobre la educación digital, basadas en sus experiencias al enfrentarse a la pandemia de la Covid-19, que ha marcado de forma indeleble y duradera a cada uno de ellos y a sus comunidades; A los responsables de la CPLP y de la OEI, cuyas contribuciones nos han permitido tener una perspectiva más global de la situación educativa en sus respectivos contextos de actuación. A los profesores que han participado con nosotros en el seminario del proyecto y cuyas intervenciones han sido de gran importancia para profundizar en el análisis de todos los datos recopilados. A las responsables de la OEI Portugal, por la confianza depositada en el equipo y por la riqueza de los debates que nos han proporcionado.

La publicación de este libro pretende hacer justicia al trabajo que todos ellos realizan y contribuir a amplificar sus voces, lúcidas y críticas, sobre los retos a los que se han enfrentado y se enfrentan, y las estrategias que movilizan para superar las dificultades cotidianas de los procesos de escolarización. Pero también pretende, a través de esas mismas voces, compartir los retos a los que, en diversos países de América Latina y de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa, en comunidades concretas marcadas por su condición periférica, se enfrenta aún hoy la educación digital.



2

Perspectivas actuales sobre la educación digital y la digitalización de la educación

- 2.1** Digitalización de la educación
- 2.2** Educación digital
- 2.3** Educación en contextos rurales y periferias urbanas

2. Perspectivas actuales sobre la educación digital y la digitalización de la educación

Los temas pertinentes al estudio aquí descrito requieren, dado su abordaje difuso y extenso, la aclaración de algunos conceptos clave para comprender, de entrada, cómo se movilizan aquí. El hecho de que el estudio se refiera a la educación digital, sus desafíos, riesgos y potencialidades, pero también el hecho de que se limite a contextos que tienden a ser desfavorecidos, como los contextos rurales y las zonas periféricas de los contextos urbanos de los países de América Latina y de la CPLP, nos permite situar aquí las dimensiones conceptuales centrales.

Por ello, distinguiremos tres enfoques que parecen ayudar a puntualizar los conceptos, pero también su significado cuando se contextualizan. En primer lugar, haremos hincapié en la cuestión de la *digitalización de la educación*, es decir, entenderla como un proceso de transformación gradual desde una educación en la que priman las relaciones físicas y el contacto humano, hacia modelos híbridos o incluso de total distanciamiento físico; en segundo lugar, tocaremos la cuestión de la *educación digital*, es decir, cómo se impone el concepto, *las características que lo distinguen* y las transformaciones que introduce frente al distanciamiento físico, cómo se impone el concepto, las características que lo distinguen y las transformaciones que introduce frente a los modos más tradicionales de relación educativa; en tercer lugar, tratamos de situar las cuestiones planteadas en los dos momentos anteriores en los contextos favorecidos en este estudio, es decir, *la educación en contextos rurales y en la periferia urbana*, contextos en los que estas cuestiones se plantean de manera diferente. Podemos considerar críticamente, como advierten Gaviria and Guevara (2021, pp. 89-90), que

La sociedad del conocimiento no es un asunto del Tercer Mundo (...) y las formas de conocimiento científico que ella describe, tampoco. La innovación como valor, las competencias como promesa, y el aprendizaje permanente como deseo, en las condiciones locales, no son más que emulaciones, simulacros que en realidad no afectan los grandes problemas que se esperan atacar, y cuya utilidad está en continuar creando pretextos para seguir postergando nuestras responsabilidades con las nuevas generaciones.

2.1 Digitalización de la educación

El primer término que se presta a diversas apropiaciones es el de "educación". En muchas publicaciones académicas, la educación suele superponerse a la escuela, al contexto en el que tiene lugar lo que llamamos educación formal; la educación, en su sentido amplio, no se limita a la escuela, y en este estudio cobra aún más importancia la dimensión educativa que trasciende este espacio y se extiende a las familias y a las comunidades, no estrictamente dictada por el cierre de las escuelas sino, en algunos casos, constitutiva de prácticas en las que la escuela y el trabajo que en ella se realiza no están totalmente dissociados de otros agentes relevantes de la organización y del contexto social circundante. No es extraño, por tanto, encontrar expresiones como *enseñanza digital* para identificar la idea de digitalización de la enseñanza, es decir, aquella que se operativiza en el contexto escolar y que, si consideramos el periodo analizado, se asocia al cierre generalizado de escuelas que ha impuesto el desarrollo de métodos de trabajo escolar fuera de este espacio, se centra sobre todo en estos mismos métodos de trabajo:

El aprendizaje digital es el término que engloba el aprendizaje en línea, el aprendizaje presencial mejorado digitalmente y el aprendizaje combinado, asumiendo que las herramientas digitales se utilizan como tecnología para permitir o apoyar la respectiva forma de aprendizaje¹ (Meinokat & Wagner, 2022, p. 4671).

En la enseñanza digital, el carácter de herramienta de los recursos digitales no es determinante para el contenido de la enseñanza, pero tiene un fuerte impacto en la forma en que se practica: lleva a considerar el trabajo del profesor como invertido sobre todo en la dimensión pedagógica (con un enfoque en los modelos de gestión del aula y/o sus extensiones digitales), lo que, de hecho, tiene un fuerte impacto en la reconfiguración de su propia formación. Algunos autores han acuñado incluso el concepto de *competencias digipedagógicas* para referirse al

contenido de los conocimientos tecnológicos y pedagógicos del profesor y la capacidad de aplicar estos conocimientos en diferentes situaciones (...). El concepto más amplio de competencias digipedagógicas incluye, además de lo anterior, la voluntad (...) de hacer uso de estos conocimientos y habilidades para apoyar el aprendizaje, la colaboración y la interacción de/con los alumnos (Korhonen, Juuro-la, Salo, & Airaksinen, 2021, p. 7).

Esto pone de relieve una dimensión de aprendizaje que combina el contenido que debe enseñarse con los métodos (ahora) tecnológicos disponibles para enseñarlo, pero también pone de relieve una dimensión volitiva en la medida en que presupone una voluntad por parte del profesor de poner realmente en práctica estos conocimientos. Esto parece enfatizar la idea de cualquier resistencia que el profesor pueda tener a usar y hacer uso de este nuevo conocimiento, dada su inexperiencia previa (en ausencia de la misma), pero la construcción simultánea de otros recursos que el profesor encuentre apropiados. El cuestionamiento de estos hábitos de trabajo previos, adaptados al sistema presencial, pero que se ponen especialmente en cuestión durante los cierres escolares, puede encontrarse con diversas formas de resistencia hasta que los nuevos conocimientos se integren y asimilen².

En otra afirmación, más elaborada y, en cierta medida, tributaria de una concepción de la tecnología que trasciende su estricta función de herramienta, se habla de *transformación digital* como

un proceso polifacético que requiere el desarrollo de una visión que vaya más allá de la mera adaptación de la tecnología. Desde una perspectiva educativa, esto requiere invertir en las personas para aumentar sus competencias, alfabetizaciones y habilidades digitales (...). El uso de las tecnologías digitales requiere la utilización de diferentes modalidades educativas (por ejemplo, la educación a distancia en línea, el aprendizaje en línea, etc.) con futuras implicaciones para la adaptación de los planes de estudio a la naturaleza cambiante del propio aprendizaje³ (Bozkurt & Sharma, 2022, p. iv).

Aunque también aquí se hace hincapié en las dimensiones importantes de la formación para preparar a los profesores a enfrentarse al entorno de aprendizaje digital – aumento de las competencias, alfabetizaciones y habilidades digitales –, también se reconoce la necesidad de adaptaciones curriculares a un cambio en el propio aprendizaje. No se trata, por tanto, de definir estos cambios como resultado de la estricta transformación digital, sino de otras transformaciones, externas al espacio formativo, pero que lo determinarían. Cuál es el mandato de la escuela, para qué prepara la escuela, qué trasciende el espacio educativo formal, pero que parece determinar la estrechez de su naturaleza, que no se limita al espacio educativo que es la escuela, sino que

¹ En la versión española, las citas de textos en otros idiomas han sido traducidas libremente por los autores. Texto original "Digital teaching is the generic term for online learning, digitally enhanced face-to-face learning, and blended learning, assuming that digital tools are used as technology to enable or support the respective form of teaching".

² El problema no se limita a una "sustitución", sino que es más profundo, como veremos a continuación, ya que diversos enfoques implican que lo digital y sus propiedades pueden poner en tela de juicio el lugar y el papel mismos del profesor en el aprendizaje.

³ Texto original: "digital transformation is a multifaceted process that requires developing a vision that goes beyond the mere adaptation of technology. From the perspective of education, it requires investing in people to improve their digital competencies, literacies, and skills (...). Employing digital technologies necessitates the use of different educational modalities (e.g., online distance education, online learning, etc.), which further implies that we must adapt curricula to the changing nature of learning".

remite a algo más allá; cuando nos referimos al mundo digital, parece inevitable su impacto en las formas de comunicación e, implícitamente, en los propios modos y operaciones de las relaciones laborales. Con respecto a este proceso de transformación digital, Vivitsou (2019, p. 121) subraya con cautela lo que denomina la *dimensión mítica* que lo rodea, es decir, cómo se impone en los territorios educativos, lo que significa que,

la digitalización, aunque es un objeto parcial en el proceso de cambio social, se considera la propiedad que hay que desarrollar para que la sociedad pueda afrontar con éxito los cambios y avances contemporáneos. Esto ha dado lugar a una inversión radical en digitalización y tecnología, lo que ha llevado a que la digitalización se convierta en una nueva fuerza hegemónica en la educación⁴.

El sentido de esta hegemonía es también, en palabras del autor, el sentido de la producción de "nuevos órdenes morales, culturales y simbólicos" (id, ibid), que tienden a dar a la digitalización una comprensión que se identifica con el sentido de transformación del que hablábamos más arriba, a una dimensión que trasciende el mundo digital para establecerse casi como un nuevo orden social (y particularmente educativo). La digitalización aparece así como una transformación frente a la que el sistema educativo tiene que posicionarse, desde dentro de sí mismo (y de sus actores), pero también más allá de sí mismo:

La digitalización es una metáfora del siglo XXI que señala un enfoque estratégico para la transformación profunda de los entornos y espacios de aprendizaje, lo que requiere ajustes pedagógicos con la colaboración de expertos de diversos campos⁵ (id, p. 123).

El concepto de *pedagogías digitales* está ahora mejor definido, aunque sigue siendo oscuro tanto en lo que se refiere a las condiciones generadas por la dimensión digital como a los entornos de enseñanza/aprendizaje que pueden surgir. El lugar de estos *especialistas* es particularmente crítico, así como las virtudes que la tecnología digital trae consigo la posibilidad, según algunos, de no necesitar un profesor. En este contexto, las dimensiones más subordinadas a la idea de pedagogía digital dejarían de ser propiedad central del profesor, si se entiende que es el especialista digital (o lo digital mismo que esconde al especialista) quien estaría mejor situado para dominar esta materia. A modo de ejemplo, Soroka (2019, p. 76) comienza reelaborando el concepto de *educación digital* en los siguientes términos:

El concepto de educación digital debe entenderse como el proceso de organización de la interacción entre profesores y alumnos para pasar de los objetivos a los resultados en un entorno educativo digital, cuyas herramientas principales son las tecnologías digitales, las herramientas digitales y la huella digital como resultados del aprendizaje y la actividad profesional en formato digital⁶.

El énfasis en los resultados (y su fuerte dependencia de los procesos digitales) se acentúa cuando, en relación con los procesos de control del aprendizaje, el autor menciona la consiguiente prescindibilidad del profesor como una especie de profecía cumplida:

Es posible aumentar la calidad de la educación utilizando formas innovadoras de enseñanza y controlando el éxito de los alumnos. Los elementos de la educación

⁴ Texto original: "digitalisation, although only a partial object in the process of social change, is viewed as the property that needs be developed so that society can successfully deal with contemporary challenges and advancements. This results in radical investment in digitalisation and technology, leading to digitalisation becoming a new hegemonic force in education".

⁵ Texto original: "digitalisation is a twenty-first century metaphor that signals a strategic approach to the thorough transformation of the learning space environment, one that requires pedagogical adjustments with the collaboration of experts from various domains".

⁶ Texto original: "The concept of digital education should be understood as the process of organizing interaction between teachers and learners on the move from goal to result in a digital educational environment, the main tools of which are digital technologies, digital tools and digital footprints as a result of learning and professional activity in digital format".

digital se utilizan activamente para comprobar la calidad del aprendizaje. Ahora, los exámenes y los ejercicios de control no necesitan ser revisados por el profesor: el programa lo hace por ellos⁷ (id, p. 77).

Cuando "el programa lo hace por él", otro gestiona el programa (que no es el profesor) y las virtudes del programa al liberar al profesor para que pueda dedicarse a otras tareas (u otras funciones) reiteran la idea de su prescindibilidad, tanto más impactante cuanto que se le sustrae el ejercicio de verificar el aprendizaje. Esta perspectiva digital, que es una forma de alienación del trabajo y una erosión muy significativa de la autonomía del profesor como profesional, se ve aún más acentuada por lo que es o debería ser una revisión de los enfoques tradicionales del aprendizaje:

El análisis de los resultados de las observaciones sobre el aprendizaje mediante dispositivos móviles ha puesto de relieve una serie de áreas importantes que aumentan significativamente la eficacia de la enseñanza y, al mismo tiempo, exigen una revisión de los enfoques de aprendizaje tradicionales: la individualización del aprendizaje; la retroalimentación rápida; el uso eficaz del tiempo de estudio; la continuidad del proceso educativo; un nuevo nivel cualitativo de gestión del proceso educativo⁸ (id, p. 78).

La "eficacia de la enseñanza" que se proclama aquí es la que reconoce la necesidad de una individualización del aprendizaje – el sujeto que aprende percibido en su estricto rendimiento, pero también el vacío de la dimensión colectiva y relacional del aprendizaje; el rendimiento rápido – el descuido del proceso de aprendizaje en favor estricto de los resultados; la utilización eficaz del tiempo de estudio – el tiempo de las objetividades, que sustrae al aprendizaje las subjetividades del sujeto; la continuidad del proceso educativo – el sujeto que aprende, dueño y decisor de su trayectoria diferenciada; un nuevo nivel cualitativo de gestión del proceso educativo – gestión dirigida por lo digital, sus herramientas y recursos donde el profesor es uno de los protagonistas con roles ahora diferenciados. Se trataría de una revolución tecnológica que, gracias a los especialistas digitales, sería necesariamente una "buena" revolución educativa. En este sentido, (Ljungqvist & Sonesson, 2022) analizan críticamente un informe de la comisión para la digitalización en la sociedad sueca, comisión formada mayoritariamente por personas del sector empresarial privado (con ausencia total de académicos del ámbito educativo), en un intento de poner de manifiesto una deriva neoliberal en la que la transformación de la educación está muy basada en el dispositivo digital. Es importante destacar el concepto de profesor que subyace en este trabajo, pero también el concepto de alumno. En el primer caso, el informe afirma, pareciendo reforzar los comentarios de Soroka mencionados anteriormente, que

todas las anotaciones y correcciones de conocimientos básicos tienen lugar automáticamente, lo que libera tiempo del profesor para dedicarlo a la enseñanza en profundidad y a las tutorías. (...) el papel de los profesores cambia, convirtiéndose en guías y mentores de los esfuerzos de sus alumnos por desarrollar conocimientos cada vez más cualitativos e identificar conocimientos e información relevantes⁹ (Ljungqvist & Sonesson, 2022, p. 97).

⁷ Texto original: "Improving the quality of education is possible through the use of innovative forms of teaching and control of student's success. Elements of digital education are actively used in checking the quality of learning. Now the tests and control works do not need to be checked by the teacher – the program does it for him".

⁸ Texto original: "The analysis of the results of observations on learning using mobile devices has highlighted a number of important areas that significantly increase the effectiveness of teaching and at the same time require the revision of traditional approaches to learning: individualization of learning; quick feedback; effective use of study time; continuity of the educational process; a qualitatively new level of management of the educational process".

⁹ Texto original: "All marking and correction of basic knowledge takes place automatically, which frees up teachers' time for in depth and tutorial teaching. (...) the role of teachers has changed to be guides and mentors in the students' efforts to develop increasingly qualitative knowledge and to find relevant knowledge and information".

Por otra parte, este "modelado" del profesor está en consonancia con una concepción del alumno, en línea con lo ya destacado en las referencias anteriores, visto como una especie de autodidacta, en un sentido (ahora) más amplio, emprendedor:

En lugar de leer bloques temáticos – como contabilidad, finanzas, etc. –, los niños tienen la oportunidad de poner en práctica sus aptitudes empresariales, por ejemplo, creando microempresas virtuales e identificando así los conocimientos que necesitan. El modo de educación orientado a los retos aplicado en diversas áreas ayuda a los individuos a cultivar el pensamiento crítico y creativo, así como a desarrollar su imaginación y personalidad¹⁰ (id, ibid).

En suma, se trata aquí de problematizar un punto de partida – la digitalización de la educación – para una discusión conceptual que no puede distanciarse de posiciones ideológicas que buscan un "paseo" digital para reformulaciones profundas de los sistemas educativos. Es crítica la lectura que hacemos de estos conceptos, crítica que se acentúa cuando nos referimos a territorios educativos en contextos rurales y periféricos (usualmente desatendidos en esta literatura científica eurocéntrica), debido a sus 'fragilidades', dejados a la buena voluntad y dictados de quienes dominan el progreso tecnológico (como mencionamos, de hecho, en la cita inicial de Gaviiria and Guevara (2021), en esta breve reflexión conceptual). Si la relevancia de lo digital en la educación parece indiscutible, así como sus propiedades distintas y diversas – y el advenimiento de la pandemia de Covid-19 lo ha dejado muy claro –, la clarificación de los propios conceptos no puede divorciarse de la importancia de los dispositivos que trasladan la cuestión de la educación (o son así apropiados) más allá de los profesionales de la educación, en la medida en que la propia conceptualización se inscribe en un espacio social, implícitamente político. El carácter procesual de la *digitalización en la educación* presupone efectivamente una transformación de las prácticas que trascienden la "urgencia" (como fue el caso en el período de la pandemia) porque lo digital, más allá de su (o por su) inscripción en los espacios de la vida, del trabajo, del ocio, etc., no puede permanecer ausente de los espacios educativos. Es importante, sin embargo, que su integración en estos espacios sea el eje de una problematización que priorice las características, especificidades e incluso idiosincrasias del trabajo profesional que allí se realiza. Los diversos testimonios recogidos a lo largo de este estudio, procedentes de diferentes contextos geográficos, dejan claro que lo digital tiene potencial, pero también dejan claro que su concepto estructurador vacía y empobrece el espacio educativo y la relación educativa.

2.2 Educación digital

El punto de partida de esta conceptualización es, en cierto modo, la aceptación tácita de que *la educación digital* es una realidad, a diferentes velocidades en diferentes contextos, pero innegablemente una realidad sin marcha atrás. En este sentido, la literatura académica invoca a menudo el concepto de innovación para subrayar la necesidad de que los medios educativos se adapten a esta nueva realidad:

La innovación educativa se entiende como un proceso de cambio y evolución, donde las tecnologías de información y la comunicación (TIC) son una herramienta al servicio de la metodología didáctica. Como señala Cobo (2016: 23): “cuando hablamos de innovación el cambio más importante no es tecnológico sino de sentido” (Díaz & Berrocoso, 2022, p. 940).

¹⁰ Texto original: “Instead of reading blocks with topics – such as accounting, finance, etc. students are given a chance to practice their entrepreneurial skills by, for example, starting virtual microenterprises and thereby discovering what knowledge they need. The challenge-driven form of education applied in various areas helps individuals to cultivate critical and creative thinking as well as to develop imagination and personality”.

Asociar la innovación sobre todo a la relevancia del sentido le da un alcance, cuando hablamos de la relación social, que va más allá, desde el punto de vista de sus efectos, de una estricta configuración tecnológica; no ignora el papel de la tecnología, aunque reconoce sus rasgos transformadores en el proceso de comunicación, una transformación que es, con el tiempo, también cultural, trascendiendo el carácter de herramienta de las tecnologías de las que hablábamos más arriba:

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, condensarse y convertirse en estructural: la tecnología hoy no se refiere a unos pocos dispositivos, sino a nuevos modos de percepción y lenguaje, nuevas sensibilidades y escrituras (Martín-Barbero, cit. en Campos & Júnior, 2010, p. 91).

La *mediación* tecnológica parece desempeñar un papel que va más allá de las cualidades intrínsecas de las tecnologías, sino que se refiere más bien a la calidad de la comunicación; interfiere en esta calidad, reconfigura esta calidad de una determinada manera. De este modo, se inscribe en la cuestión del sentido, que a su vez también problematiza la situación del aprendizaje desde el punto de vista de su funcionamiento y sus metodologías, que no pueden ignorar la omnipresencia de los entornos digitales y su relevancia en la vida cotidiana de las personas, una especie de *realidad digital*:

Vivimos diferentes experiencias, permeadas por las tecnologías, que muestran la diversidad, la ruptura de fronteras, la ubicuidad, la movilidad, la emergencia de lo global, la hipertextualidad, la contradicción y la coexistencia de todos los elementos, en un intenso flujo de interacciones (Rosa & Backes, 2018, p. 80).

Cuando tratamos de entender la relación de aprendizaje a la luz de estos conceptos, aunque a menudo vemos prácticas docentes que todavía no integran estos entornos digitales – parecen permanecer fuera del espacio de aprendizaje como si su legitimidad no fuera todavía compatible con la formalidad de la relación entre enseñanza y aprendizaje; o las integran, con un sentido casi imprescindible e imperativo que parece ocultar todas las prácticas que las precedieron, no pueden, en cualquier caso y en ambas situaciones, ignorar los públicos de aprendizaje y los contextos (tecnológicos) en los que también navegan estos públicos:

Esta generación no ve al profesor como el único poseedor del conocimiento y trata de identificar cuáles son sus intereses y deseos en cuanto a lo que estamos discutiendo en clase, porque su vida y socialización ocurre en las redes sociales, juegos digitales, apps de comunicación instantánea, entre otras posibilidades (id, p. 80-81).

La centralidad de la educación para el *público futuro* no está, pues, exenta de la paradoja de un presente que las generaciones mayores viven de segunda mano (y en el caso de las regiones analizadas en este estudio, lo mismo ocurre con las generaciones más jóvenes y con muchos profesores, privados en gran medida de medios tecnológicos) – en relación con referencias pasadas que no se pueden ignorar –, lo que les dificulta prepararse para futuros un tanto imprevisibles, un problema que, de hecho, forma parte de la esencia de la propia escuela:

Cuando se trata de las generaciones más jóvenes, también sufrimos de un sentimentalismo crónico: tanto les miramos como víctimas inocentes y pasivas como les vemos como "nativos digitales" que poseen algún tipo de sabiduría natural o afinidad con la tecnología¹¹ (Buckingham, 2020, p. 232).

¹¹ Texto original: "When it comes to young people, we also suffer from a chronic sentimentality: we see them either as innocent, passive victims or as 'digital natives' who possess some kind of natural wisdom or affinity with technology".

Desde esta perspectiva, asistimos a una especie de retorno en vigor de la tecnología, sin ignorar su impacto en la transformación de las relaciones intergeneracionales y las formas en que ha reformulado las cuestiones de conocimiento asociadas a las experiencias vitales y a la experiencia recurrente para introducir una nueva *aportación*, la de la relación *natural* con dicha tecnología.

Estas nuevas afirmaciones, que tienden a categorizar las asignaturas de forma que las homogeneizan generacionalmente, problematizan, en lo que aquí nos concierne, las propias formas de enseñar estas asignaturas, al tiempo que ignoran las profundas desigualdades tecnológicas existentes entre los distintos países y entre las regiones de cada país, que tienden a acentuar otro nivel de desigualdad, en particular en el acceso a la educación. No se trata de discutir si es posible una clase en estos nuevos entornos, o si el aprendizaje tiene que transformarse en una relación de placer para que tenga lugar, sino de no ignorar la progresiva prevalencia de estos entornos digitales en las experiencias de las personas, así como los efectos que los modos de comunicación allí utilizados tienen sobre los procesos de comunicación, de relación y de apropiación y construcción del conocimiento. Las tecnologías no resuelven los problemas de aprendizaje *per se*, pero los recursos tecnológicos pueden configurarse como ayudas relevantes para el aprendizaje. Sin embargo, como ya hemos mencionado, no se trata de un proceso de individualización del aprendizaje – en la creencia de que esta individualización puede cumplir el ideal de adaptar el aprendizaje a los fines y objetivos de cada alumno, como si existieran en un vacío relacional (y los sujetos conocieran de antemano sus fines y objetivos) –, sino de repensar incluso las formas colectivas de aprendizaje que lo digital puede favorecer como formas de reconfigurar la compartición que en él prevalece:

El papel de los educadores, las escuelas y las prácticas sociales está siendo redefinido por sistemas de información y comunicación cuya arquitectura responde cada vez más a los imperativos de una nueva economía política del conocimiento adaptada a las moralidades posmodernas. Se ha vuelto no sólo urgente, sino inevitable pensar críticamente la digitalización y, al mismo tiempo, reconocer la naturaleza compleja de los nuevos medios, ampliando el debate sobre el lugar del individuo, el sentido de su educación y la temporalidad que se abre para la formulación de proyectos con perspectivas locales y concretas (Schwartz, cit en Rosa & Backes, 2018, p. 81).

La educación digital no puede, de hecho, ignorar estas transformaciones y los contextos educativos formales, como las escuelas, que mantienen un lugar importante a la hora de pensar en la formación de sus usuarios:

En realidad, lo malo y lo bueno – los riesgos y las oportunidades de los medios digitales – van de la mano: evitar los riesgos también significa restringir las oportunidades. Intentamos dotar a los jóvenes de "competencias digitales" que les permitan aprovechar al máximo las oportunidades; pero a menudo definimos estas competencias de forma demasiado restrictiva e instrumental (Buckingham, 2020, p. 233).

En este pasaje, Buckingham plantea dos cuestiones importantes para reflexionar sobre la educación digital, a saber, la cuestión de los medios digitales y la de la visión instrumental de la formación en ellos, que coarta planteamientos más amplios y adecuados:

- 1 Lo primero que hay que recordar es que la omnipresencia de los medios digitales no es un fenómeno asociado a las nuevas generaciones, sino más bien un fenómeno global, aunque no se puede ignorar que las distintas generaciones también pueden adoptar diferentes pautas de relación con dichos medios:

Avanzamos muy rápidamente hacia una situación en la que toda la sociedad – nuestro sistema político, nuestra economía, nuestras artes y nuestra cultura, nuestra vida laboral e incluso nuestras relaciones sociales e íntimas – está impregnada de tecnologías mediáticas. Prácticamente todo está mediado¹² (id, p. 234).34).

En este sentido, cualquier intervención en el ámbito educativo es una intervención con características transversales, es decir, que afecta a todos los agentes educativos con diferentes niveles de responsabilidad. Díaz and Berrocoso (2022) distinguen tres niveles en relación con los cambios producidos por el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), a saber, un nivel *macro* – responsabilidad de la política educativa, que establece los fines, objetivos y metas a alcanzar en el contexto escolar –, un nivel *meso* – responsabilidad institucional a nivel de los contextos escolares, su organización, los recursos tecnológicos puestos a disposición, el clima escolar, entre otros – y, finalmente, un nivel *micro* – la responsabilidad individual en el proceso de integración de las TIC, que se refiere a los profesores, agentes educativos de primera línea en el proceso de aprendizaje, que cuestionan las competencias y habilidades técnicas y pedagógicas para acceder y utilizar las tecnologías, la experiencia, la motivación y la voluntad de trabajar en equipo. No se trata, pues, de considerar estrictamente a los actores directos de la relación enseñanza-aprendizaje – profesores y alumnos –, sino de tener en cuenta la relevancia de las tecnologías mediáticas como, en expresión de Buckingham, *alfabetización mediática*. La más comúnmente denominada alfabetización digital se referiría, en términos más apropiados, a la discusión sobre la alfabetización mediática, su impacto en el usuario, pero resultando, en cierto sentido, responsabilidad del usuario final, dadas las dificultades de los estados para regular una actividad llevada a cabo en gran medida por empresas globales, reacias a cualquier forma de regulación que estreche sus beneficios¹³. Si el nivel macro no cumple con su parte de responsabilidad, ésta tiende a trasladarse a los demás niveles:

Para una minoría de educadores mediáticos en apuros, la alfabetización mediática consistía en una comprensión crítica de los medios de comunicación: pero en el mundo de la política de comunicación, esta perspectiva se ha ido estrechando cada vez más. La alfabetización mediática se ha reducido a una cuestión de seguridad en Internet y competencias digitales básicas, especialmente para las personas desfavorecidas (...) Muchas de estas soluciones son defensivas o proteccionistas: la alfabetización mediática parece referirse constantemente a advertir a los niños sobre todas las cosas malas que deben evitar, normalmente de forma muy alarmista y melodramática. Y los educadores suelen entender que las advertencias de este tipo no son una estrategia didáctica muy eficaz^{14*} (id, p. 235).

- 2 La visión instrumental de la formación en medios digitales puede contrarrestarse, en cierta medida, y siguiendo al autor que venimos mencionando, a través de la *educación mediática*, es decir, de la comprensión de los dispositivos de comunicación e información que hoy están disponibles y cuyo acceso, si bien se facilita paulatinamente, plantea sin embargo desafíos para su uso y disfrute. En este sentido, lo que esto significa en la relación de aprendizaje es que,

necesitamos enseñar sobre medios de comunicación y tecnología. Muchos profesores enseñan *con o a través de la* tecnología: utilizan los ordenadores como antes utilizaban la televisión educativa. Sin embargo, también tenemos que enseñar *sobre* estos medios, planteando preguntas críticas sobre la forma en que representan el mundo y la forma en que crean significado. También tenemos que comprometernos mucho más directa y sistemáticamente con las formas en que los estudiantes utilizan los medios y la tecnología fuera del aula^{15*} (id, ibid).

¹² Texto original: "We're moving quite quickly to a situation where our whole society – our political system, our economy, our arts and culture, our working lives, as well as our social and intimate relationships – are suffused with media technology. Almost everything is mediated". La traducción de "mediated" como "mediado", aunque correcta, no expresa plenamente la idea original; es decir, "prácticamente todo es mediado" quiere decir, en rigor, que "prácticamente todo es objeto de los medios", que prácticamente nada escapa a los medios y, en ese sentido, su papel de interlocutor también puede entenderse como mediador.

¹³ Se basan en un modelo de negocio que no sólo vende servicios, sino sobre todo recopila y vende datos personales, según el principio de que "si el servicio es gratuito, entonces *usted* es el producto, o mejor dicho, sus *datos* son el producto que se compra y se vende" (Buckingham, 2020, p. 233).

* Las referencias 14 y 15 se encuentran en la página 32.

La cuestión planteada aquí sobre los usos que los alumnos hacen de los medios y las tecnologías fuera del aula parece incluso más importante, ya que la enseñanza a distancia adquiere mayor relevancia en el contexto de la educación digital, con repercusiones en el trabajo cada vez más autónomo de los alumnos. No se trata de invadir la privacidad del alumno, sino de construir una base sobre la que esta autonomía pueda sostenerse más plenamente. Por otro lado, es esta dimensión de creciente trabajo autónomo la que refuerza la importancia de compartir, no como forma de contrarrestar el aislamiento del alumno, sino como forma de extenderlo a espacios virtuales donde lo digital es predominante. Willatt and Flores (2021, p. 26) buscan contrastar la relación de aprendizaje presencial con la relación de aprendizaje virtual para problematizar el alcance de esta última, no según una réplica de la primera, sino según una configuración propia cuya recursividad puede ser explorada con mayor profundidad:

El espacio pedagógico [en la relación cara a cara] se vive como un *lugar* en el que emergen significados personales y compartidos más allá del mero hecho de estar situados en un espacio físico. Es cierto que la forma en que habitamos el espacio físico del aula presencial difiere de la forma en que habitamos el aula virtual. Sin embargo, esta diferencia no significa que la experiencia del aula virtual sea la experiencia de algo inauténtico o menos real. Por el contrario, el aula virtual puede verse como un *lugar virtual* que requiere modos específicos de implicación, compromiso y conexión (...). Algunas experiencias y prácticas en el aula virtual pueden desarrollar un sentido específico del lugar, menos basado en compartir el espacio físico y más basado en *compartir un sentido de "estar ahí" y "estar juntos"*, implicados en actividades tanto individuales como colectivas¹⁶.

En definitiva, las cuestiones que plantea la educación digital no tienen que ver fundamentalmente con la disponibilidad de recursos – aunque ello condiciona, por supuesto, su explotación – ni con la estricta instrumentalización de los mismos, según una concepción miope de que estos recursos *per se* transformarían los espacios virtuales de aprendizaje de acuerdo con supuestos sustitutos de los espacios presenciales de aprendizaje. Lo que demuestra el estudio en profundidad de las cuestiones planteadas por la educación digital es la necesidad fundamental de reforzar una postura crítica que nos permita seguir hablando de educación y no de otra cosa. Por tanto, las limitaciones no se encuentran en lo virtual – entre otras cosas porque, en las situaciones que este estudio considera de distancia geográfica, incluso de aislamiento, el espacio virtual puede ser un recurso muy importante, si no prescindimos del contacto cara a cara y del papel de los profesores –, sino en las cuestiones que plantea una cierta desregulación de los espacios virtuales, desde el punto de vista de su uso y disfrute.

¹⁴ Texto original: "For the embattled minority of media educators, media literacy was about critical understanding of media; but in the world of communications policy, it gradually became narrower and narrower in scope. Media literacy was reduced to a matter of internet safety and basic digital skills, especially for disadvantaged people (...). Many of these solutions are defensive or protectionist: media literacy seems to be about constantly warning children about all these bad things that they need to avoid, often in highly alarmist and melodramatic ways. And educators mostly understand that warnings of this kind are not a very effective teaching strategy."

¹⁵ Texto original: "we need to teach *about* media and technology. Many teachers teach *with* technology, or *through* technology: they use computers just as they used to use educational television. However, we also need to be teaching *about* these media – asking critical questions about how they represent the world, and how they create meanings. We also need to engage much more directly and systematically with how students are using media and technology outside the classroom".

¹⁶ Texto original: "the pedagogical space is experienced as a *place* where both personal and shared meanings arise that go beyond the mere fact of being located in a physical space. Certainly, the ways in which we inhabit the physical space of the face-to-face classroom differ from the ways in which we inhabit the virtual classroom. However, this difference does not mean that the experience of the virtual classroom is the experience of something inauthentic or less real. Rather, the virtual classroom can be regarded as a *virtual place* that demands specific ways of involvement, engagement and attachment (...). Certain experiences and practices in the virtual classroom can develop a specific sense of place that is not so much based on sharing a physical space, but on *sharing a feeling* of 'being there' and 'being together' involved in both individual and collective activities (...)."

2.3 Educación en contextos rurales y periferias urbanas

Como mencionamos al principio, las cuestiones que aquí se plantean se refieren fundamentalmente a las especificidades que presentan estos contextos, ya sea que se refieran a una dimensión geográfica – mayor alejamiento de las zonas de mayor concentración de población, a veces aislamiento –, ya sea que se refieran a las propias condiciones del trabajo educativo allí vigente – régimen monopresencial, profesores desplazados, poca especialización – o incluso a las relaciones de la escuela con el contexto, a saber, a través de la participación de las familias y las comunidades, pero también de las experiencias de los niños y los jóvenes en su vida cotidiana. Estos contextos tienen características diferentes de aquellos con mayor urbanización y concentración de población, y exigen medidas igualmente diferentes para promover la equidad en las oportunidades educativas.

Parece oportuno, de entrada, abordar la propia noción de *contexto*, en la medida en que puede aclarar lo que estamos considerando aquí. M. Ferreira (2025, p. 56) sugiere que,

la pregunta que debe hacerse el investigador es si el contexto es algo preexistente que espera ser descubierto, o si es una construcción social cuyos contornos y contenidos se producen a medida que se establecen y desarrollan relaciones significativas con los otros que queremos conocer, y a medida que tiene lugar el propio proceso de investigación.

Destacar este tema de la educación en contextos rurales en esta introducción teórica pretende arrojar luz sobre un procedimiento de investigación en el que fue el acceso gradual a los contextos y a los sujetos implicados en esos contextos lo que permitió esbozar su delimitación a partir de las dimensiones antes mencionadas. Desde esta perspectiva, los contextos son también, y sobre todo, los sujetos implicados, de modo que,

la definición del contexto integra también las estrategias de los actores para afirmar significados útiles a sus explicaciones e interpretaciones y, por tanto, a sus poderes relativos. (...) el(los) contexto(s) no existe(n) sin actores en relación; (...) el(los) contexto(s) es(son) a la vez constitutivo(s) de la acción social y su resultado, en un movimiento de interdependencia mutua (id: 56-57).

El hecho de que esta investigación se centrara en las experiencias de los profesores que trabajaban en estos contextos fue precisamente para destacar el papel de estos agentes educativos frente a las diversas limitaciones que, durante el periodo pandémico, hicieron visibles actuaciones profesionales y humanas tejidas a partir de una disponibilidad personal que trascendía con mucho la dimensión docente (pero que, sin embargo, ilustra la dimensión educativa); fueron las negociaciones permanentes entre estos agentes educativos y los contextos, las familias y las comunidades (y, por otra parte, con las emanaciones de las autoridades educativas) las que permitieron continuar el aprendizaje con los niños y jóvenes, sus alumnos.

Una última cuestión también está relacionada con la relevancia de los contextos de vida para los niños y jóvenes aquí considerados, cuando estos contextos de cierto aislamiento social son a menudo favorecidos frente a otras entidades (una mayor relación con la naturaleza y sus diversos elementos) que también son descriptivas de estos contextos:

Una aproximación a este mundo más-que-humano, al sugerir que la noción de contexto se desvincule de la exclusividad de las relaciones humanas, nos lleva a repensar lo que significa ser humano, el entorno natural y nuestro lugar en el mundo y, en consecuencia, a complejizar el alcance de la noción de contexto (id: 57).

Una vez aclarada la noción de contexto, es importante añadir algunas ideas que parecen transversales a estos mismos contextos. Por un lado, consideramos *que* la noción de *brecha* digital se refiere a las posibilidades objetivas de acceso a los recursos tecnológicos en situaciones de formación en entornos virtuales:

El término *brecha digital* fue acuñado por el Departamento de Comercio de Estados Unidos en la década de 1990 para referirse a la desigualdad en el acceso a las TIC. Años más tarde se amplió para incluir múltiples aspectos de la apropiación de las tecnologías, incluyendo las capacidades digitales de las personas, los valores asociados a su uso y los factores políticos y económicos que afectan a su distribución, entre otros (Lloyd, 2020, p. 115).

Resaltar este concepto parece relevante en este estudio si consideramos que efectivamente esta brecha digital caracteriza a muchos de los contextos abordados y que, si bien, como se mencionó anteriormente, estas limitaciones pueden no ser el rasgo más distintivo para comprender las características de la educación digital, no deja de ser importante de considerar para evitar, como menciona el autor, que las brechas digitales existentes se conviertan en brechas educativas de largo alcance.

Una última dimensión relevante para este estudio es la que equipara la relación *entre tecnología y lugar*, o lo que Wargo and Hoke (2022, p. 1) denominan la principal tarea a la que se enfrentan las escuelas rurales, a saber, "preparar a los jóvenes mediante procesos 'más sensibles al espacio'":

En contextos educativos rurales, donde escasean los profesores cualificados, el acceso a conocimientos especializados y materiales de alta calidad a través de redes en línea es posible con una inversión adecuada (infraestructura de red, dispositivos, formación, apoyo, etc.). Sin embargo, durante décadas, políticos, profesionales, investigadores y activistas han promovido la promesa del uso de las tecnologías sin comprender si pueden mejorar la educación, especialmente la educación en contextos rurales, y dónde. Esto no es sorprendente si se tiene en cuenta que el uso de las tecnologías educativas elimina los contextos y las fronteras de su enfoque¹⁷ (id, ibid).

Esta atención a los contextos, en particular a los rurales, pretende subrayar la pertinencia de sus especificidades – en este caso, el espacio y los lugares – y la necesidad, "al utilizar la educación tecnológica, de fundamentar el aprendizaje en el lugar para informar la teoría, la política y la práctica educativas" (id, p. 8). También en este caso, la tecnología puede correr el riesgo de subvertir dinámicas educativas cuyas características no están dissociadas de los lugares en los que tienen lugar:

[Dedicarse a la tecnología sin prestar atención al contexto en el que tiene lugar la educación es problemático. En el peor de los casos, elimina por completo los aspectos sociales de la educación, ya que la escolarización se reduce a alumnos sentados solos preparándose para un examen estandarizado. En este sentido, el aprendizaje se convierte en un camino competitivo estandarizado y estéril hacia un resultado en un examen que, visto desde una perspectiva local o global, es profundamente problemático¹⁸ (id, p. 7).

¹⁷ Texto original: "In rural education contexts, where qualified teacher shortages exist, access to expertise and high-quality materials through online networks may be possible with the right investments (network infrastructure, devices, training, support, etc.). However, for decades policymakers, practitioners, researchers, and advocates have furthered the promise of using technology without clearly understanding if and how it can improve learning, especially in rural education contexts. This is not surprising given how the use of educational technology takes contexts and borders out of focus".

¹⁸ Texto original: "embracing technology without paying attention to the context where education happens is problematic. In the worst case, it removes the social aspects of education altogether as schooling is reduced to students sitting alone preparing for a standardized test. Learning in this sense becomes a standardized, sterile competitive march toward a test score end, which, when viewed from the local or the global perspective is deeply problematic".

Velasco, Jardilino y Díaz (2021, p. 186), en su revisión de publicaciones científicas sobre educación en pandemias a partir de dos bases de datos digitales, destacan dos líneas de enfoque distintas, "una internacional vinculada a las herramientas educativas y otra regional centrada en el tema de la formación":

Dentro de los resultados se destaca en la base WoS, el énfasis hacia los objetos o herramientas asociadas con la tecnología para la pandemia, mientras que en la base DialNet, el centro son los sujetos, enfocados hacia los aspectos sociales y las problemáticas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las necesidades de comunicación y digitales (id, p. 190).

En este estudio, vemos surgir un conflicto entre las características digitales y estructurales de los procesos educativos, un conflicto que no cercena el interés y las posibilidades de utilizar la educación digital, pero que debe salvaguardar – también debido a la posición de las organizaciones internacionales – que no se distorsione la relación educativa. Cuando consideramos los contextos que abarca este estudio, este conflicto resulta más claro: considerar, por ejemplo, que el uso de la radio o la televisión forma parte de lo digital puede considerarse manifiestamente exagerado, aunque algunos de los casos mencionen la participación directa de nuestros entrevistados en la edición de programas (o incluso la edición de contenidos por parte de jóvenes estudiantes); por otro lado, y la diversidad de casos analizados nos permite entenderlo, el uso dominante de las fichas de lectura pretende garantizar una característica que también es visible en lo digital – la interacción, la participación directa de los implicados en el aprendizaje –, pero que claramente no forma parte de lo digital.

En resumen, lo que intentamos reforzar aquí es la idea de que cualquier conceptualización de la implantación digital vista principalmente a través del prisma de las herramientas (el concepto más internacional) corre el riesgo de no tener en cuenta las prácticas educativas locales, construidas localmente para hacer frente a las dificultades encontradas y con grados demostrados de eficacia (el concepto más regional). Si esta es la convicción de este equipo de investigación, también es el resultado de lo que los datos recogidos a través de los distintos estudios de casos han permitido realizar y comprender. En efecto, refuerzan la importancia de anclar las prácticas educativas a los contextos, la importancia de que el fenómeno educativo trascienda clara y visiblemente las fronteras de la escuela y del centro escolar, y la importancia de que la integración de la tecnología, de la educación digital, tendrá aún más éxito si no ignora las prácticas existentes, dialoga con ellas y se ajusta a ellas, pues de lo contrario se acentuará la mencionada *brecha digital*. Además de esta cuestión, también es importante señalar que en la mayoría de los contextos analizados aún no se dan las condiciones mínimas de infraestructura para que este tipo de enfoque educativo pueda siquiera plantearse.



Marco

3

metodológico

- 3.1 Identificación de los países a implicar en el estudio
- 3.2 Mapa de experiencias educativas en tiempos de covid
- 3.3 Análisis de los datos obtenidos
- 3.4 Revisión bibliográfica e investigación documental

3. Marco metodológico

El objetivo principal del estudio fue contribuir a un mayor conocimiento, reflexión y problematización sobre los actuales desafíos, potencialidades, riesgos y límites de la Educación Digital en las áreas rurales y/o periféricas de los países de América Latina (AL) y de África de Lengua Portuguesa (PALOP). Con este objetivo en mente, se consideró necesario adoptar un enfoque metodológico de naturaleza cualitativa, y el desarrollo del proyecto implicó la realización de un conjunto diverso de tareas de investigación, a saber:

- Revisión bibliográfica sobre "Educación Digital" y temas asociados;
- Recopilación de documentos/información sobre la respuesta de los sistemas educativos, las escuelas y los profesionales de los países de AL y la CPLP a la pandemia de Covid-19;
- Identificación de los países y contextos que deben analizarse;
- Recogida/producción de datos mediante entrevistas semiestructuradas con distintos agentes clave:
 - Agentes educativos a nivel nacional, regional/distrital/estatal o municipal;
 - Maestros de primaria (aquí se consideran de 1.º a 6.º curso – opción preferente);
 - Responsables/coordinadores de educación de la OEI y la CPLP.

Este capítulo presenta las opciones metodológicas en las que se basa el desarrollo de esta investigación. En el primer subcapítulo, nos referimos a cómo se identificaron los países y contextos objeto de análisis. En el segundo subcapítulo se discute cómo se llevó a cabo el mapeo de las experiencias educativas en tiempos de pandemia, y en el tercero se analizan los datos producidos. El último subcapítulo describe la revisión bibliográfica y la investigación documental, aspectos que se desarrollaron a lo largo del proyecto.

3.1 Identificación de los países a implicar en el estudio

El primer paso en el desarrollo de este estudio fue identificar los países en los que se llevaría a cabo, partiendo de la base de que sería importante considerar en el análisis un número similar de países de la CPLP y de AL.

La selección de los países se basó en contactos entre el equipo de investigación, la FPCEUP y la OEI. Este proceso se benefició del hecho de que el proyecto está siendo desarrollado por un equipo de profesores de la FPCEUP, una institución de enseñanza superior que acoge estudiantes internacionales y de movilidad (en los diferentes ciclos de estudios) en el marco de diferentes programas, tanto de países africanos de lengua portuguesa (PALOP) como de países latinoamericanos. En este sentido, destaca Brasil, con quien la FPCE mantiene protocolos específicos, por ejemplo, en el ámbito del programa de doctorado en Ciencias de la Educación. También se benefició del hecho de que varios miembros del equipo de investigación habían desarrollado y/o estaban desarrollando proyectos de investigación e intervención en algunos de los países de las regiones identificadas, lo que permitió familiarizarse con ellos y establecer contactos.

El equipo de investigación, de acuerdo con la OEI, optó por analizar los cinco países PALOP (Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique y Santo Tomé y Príncipe) y cinco países de AL, a saber, Costa Rica, Colombia, Honduras, México y Uruguay. Como ya se ha mencionado, el equipo también decidió tener en cuenta a Brasil, que se incluyó en la selección por ser un país de habla portuguesa situado geográficamente en América Latina; dado su tamaño, se decidió analizar dos regiones: Río de Janeiro y Manaus.

3.2 Mapa de experiencias educativas en tiempos de covid

A la hora de llevar a cabo la investigación, y teniendo en cuenta que se realizaría a distancia, se consideró muy importante tener acceso a un conocimiento más detallado sobre las respuestas educativas a nivel nacional y/o regional en el contexto de la pandemia en los países objeto de estudio. Para ello, se plantearon inicialmente conversaciones exploratorias con diferentes actores educativos para tener una perspectiva más macro sobre las situaciones vividas y las políticas desarrolladas (profesores universitarios, miembros de secretarías de educación, miembros de estructuras de ministerios de educación a nivel nacional y regional, entre otros). Aunque inicialmente previstas como conversaciones exploratorias, cuando se inició el contacto con los interlocutores, se constató que esos momentos tenían una gran profundidad y densidad narrativa. Por lo tanto, y considerando que las entrevistas tienen como objetivo "captar discursivamente, con profundidad simbólica y densidad narrativa, los respectivos puntos de vista sobre determinadas prácticas, experiencias y/o interacciones" (V. S. Ferreira, 2014, p. 168), estos primeros momentos fueron considerados de esta forma.

Los principales objetivos de las entrevistas eran los agentes educativos a nivel nacional, regional/distrital/estatal o municipal:

- 1 Dar a conocer el proyecto;
- 2 Obtener una perspectiva de la respuesta de los sistemas educativos a la pandemia de Covid-19, a escala nacional o regional, teniendo en cuenta especialmente las zonas más desfavorecidas/remotas;
- 3 Una mejor comprensión de los contextos en los que se centra este proyecto y de la diversidad de respuestas/no respuestas encontradas;
- 4 Identificar a profesores que pudieran informar sobre sus experiencias en escuelas rurales y/o periféricas.

Las primeras entrevistas fueron, por tanto, de gran importancia para identificar y cartografiar experiencias sobre las que aprender más y para identificar a los profesores de zonas rurales y periféricas a los que entrevistar.

En un esfuerzo por dar prioridad a la "voz de los profesores", se realizaron entrevistas en todos los países seleccionados, con profesores individuales o grupos de profesores entrevistados en función de las circunstancias específicas de cada contexto. A todas estas entrevistas se sumaron otras dos, con responsables de organizaciones multilaterales con presencia en África (CPLP) y América Latina (OEI), que permitieron obtener una perspectiva más macro de las respuestas educativas en tiempos de pandemia.

Las entrevistas semiestructuradas fueron un medio "poderoso" para "comprender a los seres humanos y obtener información en los campos más diversos" (Amado & Ferreira, 2013, p. 207), en el contexto de esta investigación. Las entrevistas siguieron un guion orientador, con una determinada secuencia de bloques o preguntas/temas a tratar, garantizando al mismo tiempo mucha libertad y flexibilidad para dar cabida a las diferentes experiencias de los profesores y actores educativos.

Las entrevistas con los profesores tenían los siguientes objetivos:

- 1 Dar a conocer el proyecto;
- 2 Conozca a los profesores (sobre todo su formación y colocación en la región), sus escuelas y su trabajo;
- 3 Entender cómo fue el proceso educativo durante la pandemia, incluyendo cuándo cerraron y volvieron a abrir las escuelas, las propuestas de trabajo educativo, etc.;

- 4 Explorar mecanismos concretos de trabajo educativo durante la pandemia y cómo han respondido a ellos los estudiantes;
- 5 Identificar las lecciones/impactos de la pandemia en las escuelas rurales/aisladas/periféricas.

En total, se realizaron **38 entrevistas**, en las que participaron **68 interlocutores**. La mayoría de las entrevistas tuvieron lugar en la plataforma Zoom y se grabaron en audio y vídeo; en los casos en los que la calidad de la conexión no permitía utilizar Zoom, se utilizó WhatsApp y sólo se grabó audio. Se realizaron más de **40 horas de grabaciones**, dando lugar a un volumen de datos muy significativo y relevante. La Tabla 1 muestra todas las entrevistas realizadas por país/región, desglosando las posiciones mantenidas por los distintos interlocutores.

País	Entrevista	Posición
Países africanos de habla portuguesa (15 entrevistas)		
Angola (3) (4 oradores)	EN 17 (2 oradores)	Formador regional de profesores Profesor
	EN 19	Ámbito académico, regional
	EN 36	Profesor, nivel local
Cabo Verde (2) (10 oradores)	EN 01	Responsable a nivel regional
	EN 11 (9 oradores)	Profesores, nivel local
Guinea-Bissau (4) (4 oradores)	EN 13	Ámbito académico, nacional
	EN 14	Profesor y jefe de estudios, nivel local
	EN 20	Profesor, nivel local
	EN 21	Jefe de organización internacional, nivel nacional
Mozambique (2) (11 oradores)	EN 02	Responsable a nivel regional
	EN 12 (10 oradores)	Profesores, nivel local
Santo Tomé y Príncipe (4) (7 oradores)	EN 04 (2 oradores)	Colaboradores en el ámbito de la educación a escala nacional
	EN 05	Responsable a nivel nacional
	EN 08 (2 oradores)	Profesores a nivel local, regional y nacional (enlace con organizaciones internacionales)
	EN 22 (2 oradores)	Profesores, nivel local
América Latina (14 entrevistas)		
México (4) (4 oradores)	EN 03	Ámbito académico, nacional
	EN 15	Profesor, nivel local
	EN 23	Profesor, nivel local
	EN 26	Profesor, nivel local

cont.

Honduras (2) (8 oradores)	EN 06	Ámbito académico, nacional
	EN 30 (7 oradores)	Profesores, nivel local
Uruguay (4) (5 oradores)	EN 07	Nivel académico, regional
	EN 28 (2 oradores)	Académicos, nivel nacional
	EN 31	Profesor, nivel local
	EN 31	Profesor, nivel local
Costa Rica (2) (2 oradores)	EN 16	Responsable de educación en una organización internacional, a nivel nacional
	EN 24	Profesor, nivel local
Colombia (2) (2 oradores)	EN 34	Periodista, ámbito regional
	EN 35	Responsable a nivel regional
Brasil (7 entrevistas)		
Río de Janeiro (5) (7 oradores)	EN 09	Ámbito académico, nacional
	EN 18	Responsable a nivel regional
	EN 27 (2 oradores)	Administrador municipal, nivel regional
	EN 29	Profesor, nivel local
	EN 33 (2 oradores)	Profesores, nivel local
Manaos (2) (2 oradores)	EN 10	Ámbito académico, regional
	EN 25	Profesor y funcionario municipal, nivel local
Organizaciones multilaterales (2 entrevistas)		
Organizaciones multilaterales (2) (2 oradores)	EN 37	Director de Educación, Secretaría General – OEI
	EN 38	Director de Acción Cultural y Lengua Portuguesa – CPLP

Tabla 1 – Entrevistas realizadas por región y país, con desglose de los cargos ocupados por los entrevistados y el número de interlocutores.

Como ya se ha mencionado, en cada país se procuró realizar al menos una entrevista con actores educativos que reflejaran una perspectiva más macro del contexto y otra con profesores o directores de centros escolares. El análisis de la tabla 1 muestra que en algunos países se realizaron más entrevistas de las previstas inicialmente, lo que se debió a diversos factores, como las dificultades iniciales de agenda de algunos de los interlocutores, que hicieron que se contactara con otras personas, manifestando las primeras su disponibilidad en un momento posterior; nuevas propuestas/sugerencias realizadas por algunos de los interlocutores.

Dado que el proyecto se llevó a cabo a distancia, la realización de las entrevistas constituyó un reto importante. Inicialmente, como ya se ha mencionado, estaba previsto que todas se realizaran a través de la plataforma Zoom, pero la realidad demostró que esto no siempre era posible, o que lo era con muchas limitaciones, incluso cuando algunos de los interlocutores se encontraban en zonas urbanas, especialmente en el contexto PALOP. Además, los interlocutores no siempre

tenían acceso a ordenadores y/o a Internet. En consecuencia, algunas de las entrevistas se programaron y cancelaron varias veces, en un proceso largo y complejo. Las limitaciones experimentadas fueron de diversa índole:

- Falta o inestabilidad de la electricidad en las zonas donde se encuentran las escuelas y/o viven los profesores;
- Falta o inestabilidad del acceso a Internet en las zonas donde se encuentran los centros escolares y/o viven los profesores;
- La necesidad de que los entrevistados se desplacen a otros lugares para acceder a Internet: la ciudad más cercana o incluso la capital del país;
- La necesidad de utilizar programas y métodos de conexión distintos de Zoom, como WhatsApp, que no permite grabar en vídeo las entrevistas y no ofrece conexiones de calidad;
- Algunos profesores tuvieron que costearse las entrevistas y recargar el saldo de sus teléfonos móviles.

La existencia de este tipo de limitaciones justifica la dificultad y el retraso en la programación de algunas entrevistas. Al mismo tiempo, revela la enorme disposición y disponibilidad de los profesores para dar a conocer sus contextos, compartir sus experiencias sobre la pandemia, los desafíos que han enfrentado/están enfrentando y las estrategias que han desarrollado como profesionales comprometidos con la calidad de la educación, el aprendizaje y el bienestar de sus alumnos. También cabe destacar cómo valoran el interés de interlocutores de otros países, asociados a la universidad, por sus experiencias concretas y únicas. Pero estas situaciones, vividas a lo largo de la investigación, son en sí mismas un importante elemento de análisis, en la medida en que son muy reveladoras de las dificultades de acceso a Internet, incluso por parte de los profesores, lo que nos ayuda a considerar lo lejos que estamos todavía, en muchos casos, de poder hablar de educación digital.

3.3 Análisis de los datos obtenidos

Una vez realizadas las entrevistas, se inició el proceso de transcripción de las mismas. El primer paso fue transcribir las entrevistas manualmente, pero resultó ser un proceso muy lento y complejo, dado que las entrevistas se realizaron a actores del ámbito de la educación de 11 países diferentes, 5 de los cuales tenían el español/castellano como lengua oficial y 6 el portugués como lengua oficial, con diferentes acentos y formas de construcción frasal en ambos casos. En una segunda fase, las transcripciones se realizaron utilizando Cockatoo¹⁹, un producto de Inteligencia Artificial que permite transformar archivos de audio (y vídeo) en texto. El uso de esta herramienta nos permitió ganar tiempo y realizar las transcripciones en los idiomas originales, portugués y español/castellano, aunque siguió siendo imprescindible revisar/verificar cada una de las transcripciones para corregir una amplia gama de errores y garantizar la fidelidad a los discursos de los interlocutores.

Tras la transcripción de las entrevistas, se inició el proceso de análisis de los datos. Se optó por desarrollar el análisis de contenido, dada su relevancia para "dar cuenta de la multidimensionalidad de los fenómenos, mediante el análisis de los discursos producidos por los actores involucrados" (Terrasêca, 1996, p. 116).

Teniendo en cuenta la amplitud y profundidad de los datos, fue un proceso que implicó un amplio debate entre los miembros del equipo, lo que permitió centrar y profundizar el proceso de análisis, y se definieron 5 categorías de análisis, que se muestran en el Cuadro 2.

¹⁹ <https://app.cockatoo.com/>

Categoría	Descripción
Caracterización del país en tiempos de Covid-19	Aspectos que permiten caracterizar el país, la región y/o la escuela antes y durante la pandemia de Covid-19.
Orientaciones para los profesores	Aspectos relacionados con la orientación que reciben los docentes para el desarrollo de los procesos educativos.
Experiencias educativas en tiempos de Covid-19 (profesores y alumnos)	Las experiencias de los profesores y otros agentes durante Covid-19 y sus percepciones de las experiencias de alumnos y colegas.
Lo que queda después de Covid-19	Percepciones sobre el regreso a la escuela en el formato presencial, los efectos del cierre de las escuelas y los cambios que pueden producirse o no al regresar.
Percepciones de la educación digital y lugar de lo digital en el proceso educativo	Percepciones de los interlocutores sobre lo que equiparan con la Educación Digital y su lugar en los procesos educativos en zonas rurales y/o periféricas.

Tabla 2 – Categorías de análisis y su descripción.

3.4 Revisión bibliográfica e investigación documental

El proceso de revisión de la literatura se llevó a cabo a lo largo de todo el proyecto. En primer lugar, se realizó una búsqueda en la base de datos EBSCO utilizando las palabras "Educación Digital" en portugués, inglés y español, en revistas revisadas por pares con texto completo. La búsqueda en las bases de datos EBSCO en portugués arrojó 17 referencias (fechadas entre 2012 y 2022), en español 50 referencias (fechadas entre 2001 y 2022) y en inglés 1315 referencias (fechadas entre 1999 y 2022). Un análisis preliminar de estos resultados muestra que hay pocas referencias a los contextos africano y latinoamericano, y aún menos referencias a la educación básica en las zonas rurales. Además de, se realizaron búsquedas utilizando otras palabras clave, como: "digitalización en la educación", "tecnologías en la educación", "educación a distancia" y "educación en contextos rurales y urbanos periféricos", en los diferentes idiomas. Estas búsquedas encontraron una gran variedad de referencias, la mayoría de las cuales no se refieren específicamente a la educación básica ni a las zonas rurales o periféricas.

La revisión bibliográfica y la investigación documental también permitieron acceder a una serie de documentos importantes:

- Documentos e informes de organizaciones internacionales con resultados relevantes sobre el tema:
 - UNESCO;
 - UNICEF;
 - PNUD;
 - OEI;
 - RELUS;
 - CLACSO.
- Legislación promulgada por los ministerios de educación de distintos países sobre la respuesta educativa al cierre de escuelas durante Covid-19.

La recopilación de legislación fue un proceso muy complejo, ya que no todos los países implicados en el estudio (gobiernos y ministerios de educación) disponen de páginas web actualizadas y, cuando las tienen, no siempre está disponible la información relevante sobre la respuesta al Covid-19. A lo largo de la investigación, aún fue posible contar con la colaboración de diferentes interlocutores que facilitaron el acceso a legislación y otros documentos de sus respectivos países sobre la respuesta al Covid-19, así como a artículos y otras publicaciones científicas sobre el tema del proyecto en los países objeto de estudio.

En esta publicación, hemos optado por no hacer referencia a la legislación sobre la respuesta educativa al cierre de escuelas, y hemos centrado nuestro trabajo en las cuestiones de la posibilidad efectiva de la educación digital o educación por medios digitales en esta región. Del mismo modo, en el marco teórico, a pesar de que se ha realizado una búsqueda más amplia, se ha optado por utilizar tres referencias "digitalización en educación", "educación digital" y "educación en contextos rurales y en la periferia urbana", por considerar que eran las más adecuadas para este trabajo, a pesar de que la inmensa mayoría de la literatura encontrada se refiere a contextos muy diferentes a los aquí analizados, con niveles de acceso a Internet muy extendidos, lo que evidentemente no era el caso de los contextos objeto de estudio.

En la fase final, realizamos otra revisión bibliográfica, esta vez una revisión sistemática (Arcadinho, Folque, & Costa, 2020), que nos permitiera comprender cómo se ha desarrollado la educación digital en las áreas rurales y/o periféricas de cada uno de los países. La búsqueda de artículos se realizó el 13 de agosto de 2024 en la base de datos "Web of Science", utilizando la expresión "*Digital Education*" y los siguientes filtros:

- Tipo de documento: Artículos;
- Periodo: De 2020 a 2024 (cabe señalar que la investigación se llevó a cabo durante el último año);
- Áreas: Educación, Investigación educativa;
- País/región: Cada uno de los países objeto de estudio.

La búsqueda arrojó un total de 1516 referencias, que se extrajeron separadamente por países. En la Tabla 3 figura la lista completa de referencias por países. Un análisis preliminar de los títulos y resúmenes de los artículos permitió darse cuenta de que no todos eran pertinentes para esta investigación. Así que se inició un proceso de selección de artículos, utilizando la plataforma "Rayyan", una aplicación web que facilita los procesos de selección. Los artículos se seleccionaron en dos fases. En la primera fase, se analizaron los títulos y los resúmenes para intentar comprender si los artículos abordaban realmente las cuestiones de la educación digital en asociación con contextos rurales y/o periféricos, y se eliminaron los artículos repetidos de un mismo país. Cabe señalar que esta revisión siguió un formato independiente del país, es decir, se crearon carpetas por país y no se eliminaron los artículos repetidos en otros países, lo que significa que si un mismo artículo aborda más de un país, se consideró en ambos. Durante esta primera fase, en algunos casos hubo dudas sobre si el artículo era pertinente, por lo que estas referencias se integraron en la opción "tal vez".

En una segunda fase (en la que se consideraron los artículos a incluir – 139 – y los artículos en la opción "tal vez" – 88 – tabla 3), se seleccionaron de forma más focalizada los artículos que permitieran responder a la pregunta "cómo se educó a través de los medios digitales en estos países, en zonas rurales o periféricas, durante el cierre de las escuelas?", mediante analizando los resúmenes y, cuando fue necesario, el artículo completo. Se seleccionaron quince artículos, uno de los cuales se repitió porque comparaba dos de los países incluidos en este estudio, Colombia y México.

País	Total	Incluye (1ª fase)	Tal vez (1ª fase)	Incluye (2ª fase)
Angola	6	2	0	0
Cabo Verde	0	0	0	0
Guinea-Bissau	1	1	0	1
Mozambique	4	1	0	0
Santo Tomé y Príncipe	0	0	0	0
Brasil	873	69	69	4
Colombia	181	19	4	3
Costa Rica	39	10	0	2
Honduras	3	3	0	0
México	380	25	15	6
Uruguay	29	9	0	0
Total	1516	139	88	16

Tabla 3 – Resultados (en número de artículos) de la revisión bibliográfica sistemática.



4

Educación digital en zonas rurales y/o periféricas: datos por países

- 4.1 Educación “digital” en el contexto rural: referencias de la revisión sistemática de la literatura
- 4.2 Países africanos de habla portuguesa
- 4.3 Países latinoamericanos

4. Educación digital en zonas rurales y/o periféricas: datos por países

En muchos países, la educación digital ha demostrado ser una herramienta importante para promover el acceso a la educación en tiempos de pandemia y de emergencia de la enseñanza a distancia. Sin embargo, cuando el análisis se centra en las zonas rurales y periféricas, concretamente en los países latinoamericanos y de la CPLP, los retos que plantea la implantación de la educación digital se vuelven sustancialmente más complejos, cuando no imposibles. Este capítulo explora las posibilidades de la educación digital en algunos de estos contextos, analizando cómo diferentes países y regiones han afrontado las barreras tecnológicas, sociales y económicas que afectan al acceso equitativo a la educación y a la educación digital.

Hemos optado por presentar un primer subcapítulo en el que analizamos la revisión bibliográfica sistemática sobre cómo tuvo lugar la educación a través de medios digitales en los países analizados, en zonas rurales o periféricas, durante el cierre de escuelas. Nos planteamos presentar esta revisión en un capítulo de resultados, ya que el hecho de que haya pocas o ninguna referencia a regiones rurales y/o periféricas en cada uno de los países invisibiliza estos contextos y plantea interrogantes sobre la (im)posibilidad real de poder hablar de educación digital, que es importante conocer.

Los siguientes subcapítulos presentan retratos basados en datos de cada uno de los países objeto de estudio. Hemos optado por separar el PALOP de los países de AL porque creemos que, a pesar de las diferencias, especialmente entre los países de AL, existen similitudes en los informes de cada continente. Para elaborar los retratos de cada país, se creó un marco/matriz/estructura que permitiera cierto grado de comparabilidad, integrando dos aspectos: los datos de referencia del país y las medidas oficiales de respuesta a Covid-19, obtenidos de los informes de los organismos internacionales, y la voz de los actores. Dentro de la voz de los actores, se decidió en el proceso de redacción considerar las mismas categorías identificadas en el análisis de contenido.

4.1 Educación “digital” en el contexto rural: referencias de la revisión sistemática de la literatura

En un capítulo de presentación y discusión de datos no se suelen presentar reseñas bibliográficas, sin embargo, hemos considerado pertinente presentarlas/discutirlas aquí. Analizando la tabla 3 (subcapítulo 3.4) es posible comprender que existen diferencias significativas en la producción científica sobre educación digital en zonas rurales y/o periféricas entre regiones/continentes e incluso entre países.

De la revisión es posible concluir que hay muchas menos publicaciones en África que en América Latina. Ni siquiera se encontraron artículos sobre Cabo Verde y Santo Tomé y Príncipe que contuvieran la expresión "Educación Digital". En total, se encontraron 11 artículos sobre los países africanos estudiados. En el contexto de América Latina, hay países como Brasil, donde la búsqueda arrojó 873 referencias, y países como Honduras, con sólo 3 referencias. En total, se identificaron inicialmente 1505 referencias para América Latina.

Otro aspecto que también debe destacarse es el reducido número de artículos de esta investigación que tratan claramente de zonas rurales y/o periféricas. De los 1.516 artículos identificados, sólo fue posible seleccionar 15, de los cuales sólo 1 trata del contexto africano.

Estos resultados están asociados a la inversión realizada en investigación científica en cada país/continente, pero también revelan, a un nivel más amplio, la invisibilidad de las zonas rurales y/o periféricas en el ámbito de la Educación Digital, o la falta de ella. A continuación, algunas reflexiones sobre cada uno de los artículos seleccionados, por país.

El primer artículo analizado trata del acceso y el uso de la tecnología digital por parte de los adolescentes escolarizados en Bissau. Aunque el artículo se centra en la capital del país, cabe señalar que, incluso allí, sólo "la mitad de los entrevistados tenía acceso a ordenadores de sobremesa/portátiles y un tercio utilizaba Internet móvil a diario; alrededor de dos tercios tenía experiencia en redes sociales²⁰" (Gunnlaugsson et al., 2020, p. 1). En su revisión bibliográfica, los autores presentan datos sobre contextos urbanos y rurales en distintos países africanos, revelando diferencias significativas entre zonas. Dado que la muestra seleccionada estaba formada por jóvenes que vivían en Bissau, intentaron comprender cómo podían surgir cuestiones de ruralidad a través del lugar de nacimiento, concluyendo que

Los nacidos en Bissau eran significativamente más propensos a declarar que utilizaban un ordenador de sobremesa y/o portátil en comparación con los nacidos en otros lugares, y también a utilizar las redes sociales e Internet para entretenerse, jugar y/o seguir las noticias²¹ (Gunnlaugsson et al., 2020, p. 14).

Se seleccionaron dos artículos sobre Costa Rica. El primer artículo, de Montenegro (2021), analiza la respuesta educativa de Costa Rica al cierre de escuelas. El Ministerio de Educación puso en marcha la estrategia "Aprender en casa", que combinaba múltiples canales de comunicación entre profesores y alumnos: televisión educativa, radio, Microsoft Teams y materiales impresos. Sin embargo, según la autora, la aplicación del programa reveló una disparidad significativa entre los estudiantes de las zonas urbanas y los de las zonas rurales, debido a problemas de acceso a Internet. De hecho, señala que "los profesores que trabajan en zonas rurales utilizan WhatsApp como medio exclusivo de comunicación con sus alumnos²²" (Montenegro, 2021, p. 205). La autora también señala la pobreza y los bajos niveles académicos como aspectos que agravan las diferencias ya experimentadas debido a la ruralidad, como muestra la siguiente cita: "Las familias de las zonas rurales son las más afectadas por la pandemia, especialmente las de extrema pobreza y con bajos niveles académicos²³" (Montenegro, 2021, p. 204)

El segundo artículo seleccionado se titula "Desigualdad Digital en el Sistema de Educación Pública: Estudio de Caso Fuera del Área Metropolitana de Costa Rica" (Okot & Zuñiga Castro, 2023). La investigación se realizó en una localidad rural del país, a través de una encuesta, con una muestra general de la población, y en las conclusiones se destaca lo siguiente:

El sistema de educación pública de Costa Rica lidiaba con una profunda desigualdad digital. Las disparidades en el acceso a la tecnología y la conectividad a Internet eran evidentes y afectaban de manera desproporcionada a los estudiantes de entornos de bajos ingresos y de zonas rurales. Esta brecha digital dificultó su capacidad para acceder a recursos educativos en línea, participar en clases virtuales y desarrollar habilidades digitales esenciales. La falta de inversión gubernamental en infraestructura y tecnología agravó aún más esta cuestión (Okot & Zuñiga Castro, 2023, p. 21).

Con respecto a Colombia, se seleccionaron tres artículos, uno de los cuales también aborda el contexto mexicano. El primer artículo, titulado "Brecha y Puentes Digitales: Navegando COVID-19 en la Educación Colombiana", analiza el impacto de Covid-19 en el sistema educativo del país, buscando comprender las estrategias implementadas para superar la brecha digital existente, siendo

²⁰ Texto original: "Half of the respondents had access to desktop/laptops, and one-third used mobile internet daily; about two-thirds had an experience of social media".

²¹ Texto original: "Those who were born in Bissau were significantly more likely to report the use of a desktop computer and/or laptop compared to those born elsewhere, and also in using social media and the internet for entertainment, games and/or following the news".

²² Texto original: "teachers working in rural areas use WhatsApp as the exclusive means to communicate with their students."

²³ Texto original: "The families in rural areas are the most affected by the pandemic, especially in extreme poverty and with low-academic levels."

una de las preguntas de investigación "Cómo se ha logrado llegar a los estudiantes de las zonas rurales a pesar de la brecha digital preexistente?²⁴" (Mesa Rave & Hoehsmann, 2023, p. 264). Este artículo, que constituye una revisión bibliográfica, explora las desigualdades digitales en el sistema educativo colombiano durante la pandemia, considerando factores como la ubicación geográfica, la clase socioeconómica y la etnia. Para mitigar estas dificultades, el Ministerio de Educación Nacional y las comunidades educativas han adoptado estrategias híbridas, como los materiales impresos, la enseñanza a través de la radio y la televisión y el uso de teléfonos móviles, ya que estos "representan la mejor alternativa para conectar a la gente, permitiendo alguna forma de contacto permanente con los estudiantes rurales²⁵" (id, p. 270).

El segundo artículo analiza la resistencia a la precariedad tecnológica en las escuelas rurales de ese país (Barragán-Giraldo, Quiroga-Sichacá, & Acosta-Valdeleón, 2022). Los autores recogen un conjunto de 65 testimonios de actores clave para comprender lo que ha sucedido en el contexto educativo rural colombiano ante el cierre de escuelas por la pandemia del Covid-19, afirmando:

Las conclusiones en relación con las formas de resistencia a la precariedad tecnológica pueden entenderse desde dos perspectivas: la primera tiene que ver con los usos de tecnologías análogas y digitales en una recombinação y reutilización de medios (radio, WhatsApp, Facebook, plataformas digitales, formas tradicionales como guías, material impreso, libros, folletos) que operan como interfaces comunicativas y educativas, la segunda remite a la labor de los docentes en relación con el cuidado pedagógico y los gestos de hospitalidad. Estos dos aspectos evidencian resistencias a la precariedad tecnológica, desde la precariedad misma, durante el cierre de las escuelas por la Covid-19, lo que a su vez no exime a los entes gubernamentales de su responsabilidad histórica por superar la desigualdad social y digital en la ruralidad colombiana (Barragán-Giraldo et al., 2022, pp. 133-134).

El tercer artículo aborda la realidad de dos de los países incluidos en este estudio, Colombia y México, comparando las prácticas de los maestros rurales en la situación de emergencia docente impuesta por Covid-19. Este artículo es el resultado de un estudio cualitativo en el que se realizaron 10 entrevistas a maestros rurales. Los autores informan de que los datos muestran lo que esperaban, a saber, la "sobre la ausencia de recursos para el acceso a la tecnología y a los servicios de conectividad a internet. Por lo tanto, fue casi imposible implementar clases virtuales" (González Fernández, Vargas Mesa, Martínez Martínez, & Arias López, 2023, p. 18). Como conclusiones, los autores afirman:

Los resultados muestran una inequidad en el acceso a las tecnologías, servicios de internet, así como un aumento del rezago educativo. Las estrategias didácticas se caracterizaron por guías impresas y seguimiento asincrónico a través de plataformas como WhatsApp. Uno de los aciertos metodológicos fue el asesoramiento personalizado in situ (González Fernández et al., 2023, p. 1).

Con respecto a México, fue posible identificar otras cinco referencias. Villela Cortés and Contreras Islas (2021) , discuten en un ensayo la nueva capa de vulnerabilidad introducida por la brecha digital, afirmando que,

Poco más de la mitad de los hogares en el país (56.4% del total nacional) disponen de Internet, ya sea mediante una conexión fija o móvil. Esto significa que cerca de la mitad de los hogares del país no cuentan con este servicio. Además, como hemos

²⁴ Texto original: "How were students in rural areas reached despite the preexisting digital divide?"

²⁵ Texto original: "represent the best connection alternative for people, enabling some form of ongoing contact with rural students."

venido señalando hasta ahora, esta situación se agrava en zonas rurales en las que solo el 47.7% de esa población cuenta con el servicio (en comparación con el 76.6% en zonas urbanas) (Villela Cortés & Contreras Islas, 2021, p. 176).

Con datos que incluyen cuestiones de acceso informático, Flores Buendía and Pimentel Linares (2023, p. 11) refieren:

La pandemia por la COVID-19 representó un gran desafío en todas las esferas de la sociedad, y el sector educativo fue de los que más retos enfrentó. A la llegada de la pandemia, en México, el 51.1% de los hogares en áreas urbanas disponían de computadora y el 69%, de internet; en los hogares de áreas rurales, los porcentajes caen drásticamente al 19.7% y 30.1%, respectivamente (INEGI, 2020); esto es un reflejo de las profundas desigualdades económicas y sociales que predominan en el país. La falta de cobertura y la desigualdad en el acceso han sido uno de los desafíos a los que se ha enfrentado la educación en todos sus niveles a raíz de la pandemia.

Basándose en su trabajo, estos autores sacan una conclusión muy pertinente sobre el derecho humano a la educación y los peligros que puede acarrear la falta de acceso a Internet:

Sin embargo, la falta de acceso a Internet ha puesto de manifiesto cómo el derecho humano a la educación, considerado un derecho habilitante, se ve afectado desde nuevas dimensiones, entre las que es imprescindible considerar no sólo el analfabetismo lecto-escritor sino también el analfabetismo digital, así como la brecha digital desde los ámbitos del acceso, el uso y la competencia. Abordar estos dos aspectos desde su complejidad permite presentar a la brecha digital como "una capa de vulnerabilidad en cascada" que afecta tanto al derecho a la educación como genera y detona otras vulnerabilidades pedagógicas (Villela Cortés & Contreras Islas, 2021, p. 170).

Los resultados obtenidos por Martínez-Dominguez and Fierros-Gonzalez (2022), en un estudio en el que examinan los determinantes del acceso, la utilización y los usos productivos de Internet por parte de los niños en edad escolar, coinciden con los anteriores, señalando que "los niños de estratos socioeconómicos bajos y medio-bajos que viven en zonas rurales tienen menos oportunidades de acceso a Internet, uso y actividades en línea (tareas escolares, cursos y blogs)²⁶" (Martínez-Dominguez & Fierros-Gonzalez, 2022, p. 16).

Ávila-Meléndez (2023) en un estudio etnográfico, desarrolló un proyecto de implementación de TIC en escuelas multigrado desfavorecidas de comunidades rurales mexicanas. Un aspecto relevante de este trabajo fue la necesidad de encontrar un enfoque offline para la implementación de tecnologías y el uso de materiales educativos digitales, precargados en tabletas, ya que no era posible contar con internet en la escuela. Romero García, Jiménez García, Tavera Cortés, and Armenteros Piedra (2023) discuten la relevancia del acceso a internet para el ingreso y la educación de las personas en México, comparando regiones urbanas y rurales,

Los resultados indican que el acceso a Internet en las zonas urbanas ha propiciado un aumento de los ingresos económicos, lo que se asocia a un mayor nivel educativo; en cambio, en las zonas rurales o urbanas donde no se utiliza Internet, se ha producido un descenso de los ingresos económicos. Por lo tanto, se puede concluir que existe una brecha digital entre las zonas urbanas y rurales y que el acceso a Internet en la sociedad promueve un aumento del nivel educativo y económico de las personas (Romero García et al., 2023, p. 3).

²⁶ Texto original: "children from low and medium-low socioeconomic strata and living in rural areas have fewer opportunities for internet access, use and online activities (homework, courses and blogs)."

A partir del análisis de los artículos sobre Brasil, dado que el equipo de investigación incluyó personas conocedoras del país, fue posible comprender que existen referencias a trabajos desarrollados a partir de realidades consideradas rurales, como la región de Inconfidentes, en el estado de Minas Gerais, con el estudio de Martínez-Dominguez and Fierros-Gonzalez (2022). Aunque estos trabajos estuvieran localizados en áreas rurales, no hacían referencia a este aspecto, por lo que optamos por no contabilizarlos, con el fin de garantizar una cierta igualdad en la comparación con el número de trabajos identificados de otros países. Así, se seleccionaron 4 artículos de Brasil. Santos and Modesto (2023, p. 1), en un diagnóstico sobre la educación en el medio rural (equivalente a rural) en el estado de Sergipe durante el cierre de escuelas debido a la pandemia del Covid-19, realizaron 26 entrevistas semiestructuradas a "profesores, alumnos, miembros de la dirección de las escuelas y madres", concluyendo que

la invisibilización de la educación rural en Sergipe se ha acentuado aún más durante la pandemia y la duración del ERE²⁷ debido a la exclusión digital y a la falta de políticas públicas, privando a su público de una educación de calidad.

El estudio realizado por Melo Neto and Oliveira (2022) sobre el "Programa de Innovación en Educación Conectada (PIEC)", que tenía como objetivo "apoyar la universalización del acceso a Internet de alta velocidad, por vía terrestre y por satélite, y fomentar el uso de la tecnología digital en la educación básica²⁸", se centra en el estado de Amazonas, concluyendo que

sólo el 4% de las escuelas públicas del estado de Amazonas consiguieron adherirse al Programa de Innovación Educación Conectada, mientras que la adhesión como mecanismo regulador de la política nacional resultó excluyente y no se alcanzó el objetivo de universalizar el acceso a internet en las escuelas públicas de educación básica de Brasil para 2019 (Melo Neto & Oliveira, 2022, p. 1).

El hecho de que sólo el 4% de las escuelas hayan conseguido adherirse al programa tiene múltiples raíces. Según los autores, las condiciones de los distintos municipios del país son sustancialmente diferentes, lo que tiene implicaciones en los importes a pagar por el acceso a internet: "Para los creadores del PIEC del MEC²⁹, una escuela de una comunidad rural del interior de Amazonas podría contratar 100 Mbps de internet por exactamente el mismo importe que contrataría una escuela de la capital de São Paulo o de Rio Grande do Sul". Además, "el mayor problema ni siquiera es este, porque no hay posibilidad de contratar el servicio en las áreas urbanas de los municipios de Amazonas, con excepción de la capital, Manaus" (Melo Neto & Oliveira, 2022, p. 14). Si ni siquiera existe la posibilidad de contratar internet en las zonas urbanas, el proceso será aún más complejo en las regiones más rurales o en las innumerables comunidades indígenas, que viven una existencia de cierto aislamiento.

El estudio de Novais Brito, Santana, and Fernandes (2020, p. 23) centrado en el papel de los educadores y las familias durante la pandemia menciona los numerosos desafíos para estas últimas, destacando la necesidad de una mayor justicia social:

También es importante mencionar que las familias han desempeñado un papel fundamental en la realización de las actividades escolares, haciendo frente a numerosos desafíos, como las dificultades para proporcionar orientación; el acceso limitado a Internet; los teléfonos móviles que son ineficaces como herramientas educativas, e intentando por todos los medios posibles que sus hijos no queden al margen del proceso. Esto revela innumerables cuestiones en las que el campo está inmerso, lo que hace urgente y necesario problematizar y luchar por una mayor justicia social.

²⁷ Enseñanza a distancia de emergencia.

²⁸ Obtenido de <https://educacaoconectada.mec.gov.br/> el 20 de febrero de 2025.

²⁹ Ministerio de Educación.

El último artículo de esta revisión, de Silva y Wunsch (2023, p. 18) aborda las prácticas educativas en el campo (mundo rural) durante y después de la pandemia, centrándose en la resiliencia de las comunidades rurales. Aunque no se centra específicamente en cuestiones digitales, sí reflexiona sobre el futuro de la educación en Brasil:

Se ha visto que Brasil, como Estado, necesita urgentemente invertir en el desarrollo de programas para optimizar los diferentes ambientes y escenarios de aprendizaje, más allá del urbano, rural, quilombola, ribereño, indígena, sertanejos, itinerante, contextualmente apropiados que pueden ayudar a recuperar y acelerar el aprendizaje de los que viven y trabajan allí.

En la (post)pandemia, no basta con reabrir las escuelas, sino que hay que (re)conocer las especificidades locales. Este es un momento de oportunidad para transformar y (re)imaginar la educación y apoyar el salto hacia el futuro.

Los resultados de esta revisión sistemática proporcionan una base sólida para analizar los diferentes enfoques adoptados por cada uno de estos países, identificar las barreras y oportunidades encontradas y contribuir al desarrollo de políticas y prácticas que promuevan la inclusión digital y educativa en las regiones más vulnerables.

4.2 Países africanos de habla portuguesa

4.2.1 Angola

Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19

	Indicador	Datos ³⁰
Indicador geográfico	Zona geográfica	1 246 700 km ²³¹
Indicadores demográficos	Población total (2022) (miles)	35 050
	Población de 14 años o menos (miles) (2022)	15 809 (45%)
	Porcentaje de población rural (2022)	32%
Indicadores de desarrollo humano	Índice de desarrollo humano (2022)	Valor: 0,59 Posición en la clasificación: 150 (Media)
Indicadores de educación	Número de años de educación primaria	6 años
	Número de años de escolarización obligatoria	10 años
	Población en educación primaria (2022)	6 052 905
	Nivel de finalización de la educación primaria (2015)	60,0%
	Número de años de escolarización previstos (2022)	12,2
	Años medios de escolarización (2022)	5,8

³⁰ Los datos que figuran en los cuadros (a excepción de la zona geográfica) para todos los países se tomaron de <http://data.uis.unesco.org/#> el 22 de marzo de 2024.

³¹ Obtenido de <https://governo.gov.ao/angola/dados-sobre-o-pa%C3%ADs> el 21 de marzo de 2024.

cont.

Indicadores escolares (Proporción de escuelas con acceso a servicios básicos)	Internet con fines educativos – Educación primaria (2016)	2,7%
	Ordenadores para la enseñanza – Educación primaria (2016)	7,0%
	Agua potable – Educación primaria (2016)	20,0%
	Electricidad – Educación primaria (2016)	22,4%

Tabla 4 – Datos generales del país – Angola.

Covid-19 y medidas oficiales de respuesta

Número de semanas que las escuelas están cerradas – 46 semanas³².

Plataformas y herramientas nacionales de aprendizaje³³:

- Tele aulas – Canal de YouTube que difunde lecciones y contenidos educativos, desarrollado en colaboración entre la Televisión Pública de Angola y el Ministerio de Educación.

La voz de los actores

Angola (3 entrevistas) (4 interlocutores)

Entrevista ID	Posición	La perspectiva desde la que enfocas los temas
EN 17 (2 oradores)	Formador de profesores Profesor	Nivel regional
EN 19	Académico	Nivel regional
EN 36	Profesor	Nivel local

Tabla 5 – Datos sobre los interlocutores por país – Angola.

Suspensión de la actividad presencial en las escuelas

La situación en Angola que aquí relatamos presenta cierta diversidad, tanto en lo que se refiere a los contextos y roles institucionales a los que están vinculados los entrevistados – un formador de profesores en un contexto urbano (en una escuela normal), dos profesores en una escuela misionera (subvencionada) en un contexto urbano y un profesor en una escuela en un contexto rural – como en lo que se refiere a las realidades percibidas por los entrevistados. Según nuestros interlocutores, la suspensión de la actividad presencial en las escuelas ha acentuado importantes disparidades en la estructura y el funcionamiento del sistema educativo, sobre todo en lo que se refiere a los recursos disponibles:

³² Los datos sobre el número de semanas de cierre para cada uno de los países se han tomado de: <https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/> a 1 de julio de 2022.

³³ Los datos sobre plataformas y herramientas para el aprendizaje a nivel nacional para cada uno de los países se tomaron de: <https://webarchive.unesco.org/web/20220701021535/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses> a 1 de julio de 2022.



[En las zonas rurales] el tiempo ha sido terrible, lo que ha empeorado aún más el acceso a Internet, y la electricidad; estoy en una zona donde la electricidad se enciende a las 6 de la tarde y se apaga a las 0 de la mañana. (...) En cuanto a las bibliotecas, sólo hay una biblioteca, que es la biblioteca municipal (...), no tienen muchos libros (EN36).



En un contexto urbano, aunque la situación es más sostenible – "hay profesores que sólo encuentran energía aquí en la escuela, en casa ya no tienen electricidad" (EN19) –, se reconoce que, incluso en estos casos, estos problemas persisten:

(...) aquí utilizamos esos ordenadores de Meu Kamba³⁴, para toda la clase de informática y tenemos un generador. (...) sólo decir que aquí, dentro de la ciudad, estos problemas son constantes (EN19).

Todavía en un contexto urbano, pero ahora en la enseñanza superior, "uno de los grandes problemas que tuvimos fue el dominio de las herramientas tecnológicas para la enseñanza a distancia, la enseñanza sin presencialidad" (EN17), situación relacionada con el "contexto social de nuestra provincia [que] dificulta mucho el uso de medios digitales en la enseñanza" (EN17) y el bajo nivel socioeconómico general de los alumnos, agravado por la situación de las propias escuelas en las que realizan sus prácticas docentes:

Son pocas las escuelas que tienen recursos tecnológicos, la mayoría no los tiene. (...) En general, no tienen computadoras ni salas de computación, por lo que es un poco difícil implementar estas metodologías para enseñar medios digitales en clase. (...) Y sólo para agregar, las escuelas aquí en la educación general tampoco tienen bibliotecas, por lo que no les da a los estudiantes la oportunidad de profundizar un poco más en sus conocimientos (EN17).

Otro aspecto que se destacó en relación con el uso de la tecnología, especialmente en las zonas rurales, fue la importancia del trabajo agrícola para la "sostenibilidad del día a día" (EN36) y la "competencia" que suponen las nuevas tecnologías:

(...) Si hablo de los locales, casi no veo este impacto. Usar un teléfono digital, comprar un televisor. Lo digo porque he visitado varias casas, incluso de colegas, que apenas se preocupan: para qué tener estas cosas? Para ellos, [las tecnologías] no son tan importantes. Lo importante es sobrevivir (EN36).

Otro fenómeno que experimentamos mucho aquí en las zonas rurales es el hecho de que, en época de cosecha, los padres no permiten que los alumnos vayan a la escuela. Es un medio de subsistencia, viven de la tierra, entonces van a las escuelas y recogen a sus hijos, exigen que los niños tienen que estar en el campo porque si no, no tienen lo mínimo para sobrevivir, para alimentar a la familia (EN17).

³⁴ El proyecto "Meu Kamba", dirigido a la inclusión digital de los niños de primaria, con el objetivo de que las escuelas públicas dispongan de ordenadores, comenzó en 2014 (<https://www.economiaemercado.com/artigo/proyecto-meu-kamba-por-um-ensino-cada-vez-mais-tecnologico> el 23 de enero de 2025).



(...) aquí en las zonas rurales (...) en época de cosecha, los padres no permiten que los alumnos vayan a la escuela. Es un medio de subsistencia, viven de la tierra (...) exigen que los niños tienen que estar en el campo porque si no, no tienen lo mínimo para sobrevivir, para alimentar a la familia (EN17).



Si las limitaciones en cuanto a los recursos digitales disponibles para garantizar la educación a distancia parecen evidentes, los recursos sanitarios puestos a disposición por Covid-19 también muestran claros contrastes en las distintas regiones:

Al principio, oíamos que el gobierno ponía a disposición mascarillas, desinfectante de manos, material Covid: en los documentos, todo estaba bien; en la televisión y la radio, todo estaba bien, oíamos que estaba disponible. En la escuela había condiciones para lavarse las manos con agua y jabón, pero ahora esas condiciones... estaría bien que fuera durante más tiempo, pero llegó un momento en que esas condiciones cesaron (EN36).

Estas escuelas periféricas no tienen recursos de bioseguridad, en absoluto. Algunas escuelas no tienen ni una gota de agua para lavarse las manos, y mucho menos desinfectante de manos. Aquí les hemos dado mascarillas, alcohol en gel y agua. Se puso en marcha una estructura de bioseguridad (EN19).

En el segundo caso mencionado aquí, una escuela misionera en un entorno urbano, los entrevistados también mencionan el apoyo de los propios padres, que "incluso se ofrecieron a ayudar con la compra de material de bioseguridad, como alcohol en gel" (EN19), reconociendo que las condiciones que se pudieron crear en la escuela durante el período de suspensión de las actividades presenciales fueron excepcionales para su escuela, que fue capaz de movilizar recursos sin depender tanto del apoyo estatal:

No son todas las escuelas de la ciudad, aquí en la ciudad (...). Nuestra escuela es una excepción. Está en el centro de la ciudad, nuestra realidad aquí es una excepción. Las escuelas misioneras, hay algunos con estas condiciones en otra escuela de la ciudad, incluso en el 2.º ciclo, [pero] no hay estas condiciones. No en la periferia, aquí mismo, o en la periferia o aquí en la ciudad. Las dificultades (...) no consideramos que vengan de la periferia. Las dificultades están aquí en la ciudad (EN19).

Orientaciones para los profesores

Al igual que en otros países, nuestros entrevistados afirman que al principio, cuando se aprobó el decreto de cierre de escuelas (20/03/2020), "las escuelas se cerraron por completo. No encontramos inmediatamente ninguna alternativa para que los alumnos continuaran sus clases de otra forma" (EN19). El motivo del cierre de las escuelas – la pandemia de Covid-19 – hizo que las precauciones se centraran inicialmente en las medidas de bioseguridad, a pesar del cierre de las escuelas:

En esta fase de pandemia tuvimos dificultades, sí, y una primera fase (...) se crearon unos comités [de profesores] para hacer mascarillas [para los profesores] – porque todavía no había mascarillas desechables a nivel social, a nivel comercial – (...) tuvimos que grabar un audio donde repasamos todas las medidas de bioseguridad (...). Creamos todas estas condiciones, los carteles que pusimos por toda la escuela, dentro de las aulas, en los pasillos (EN19).

No fue hasta una fase posterior cuando empezamos a fijar tareas para los alumnos, ya en consonancia con las directrices del Ministerio de Educación. Estas primeras tareas se realizaban en casa – los alumnos iban al colegio a recoger los deberes –, pero pronto se vio que "algunos niños, incluso en casa, tenían dificultades para resolverlas" (EN19).

Por ello, la estrategia consistió en llamar "a algunos profesores para que fueran a la radio a ayudar a resolver los ejercicios" (EN19):

Tuvimos una invitación de la dirección provincial, nos llamaron y tuvimos una primera reunión allí explicando el objetivo de estar allí, lo que íbamos a hacer allí en la radio. (...) pensaron que facilitaría el trabajo, ya que éramos nosotros los que trabajábamos estos contenidos directamente con los alumnos (EN19).

En este sentido, existe una percepción diferente cuando nos referimos al medio rural, acentuada de nuevo por la urgencia de trabajar en el campo y el alejamiento del mismo:

La radio? Sí, sí, hubo una iniciativa, pero con respecto a la realidad de la zona donde trabajo, es complicadísimo. Lo digo porque es una cuestión de costumbre; en lugar de quedarme aquí y perder el tiempo escuchando la radio, debería estar en el campo haciendo algo para poder comer. Así que se preocupa más por el arado que por el vídeo (EN36).

De forma más impersonal y complementaria, también se mencionan las teleclases, "teleclases por televisión. El profesor estaría allí explicando la lección y los alumnos estarían en casa, con la ayuda de sus padres, reflexionando sobre el contenido y haciendo los deberes" (EN19). Sin embargo, esta realidad se percibía de forma diferente en el contexto rural:

Había algo en la televisión, pero las clases eran de 9 de la mañana a 12 de la noche, las clases virtuales. Pero allí, en la zona donde trabajo, la luz se enciende a las 6 de la tarde y se apaga a medianoche. No todo el mundo tiene televisión, así que era extremadamente complicado (EN36).

El carácter compensatorio de las medidas planteadas por el ministerio parece ser determinante durante el periodo de vuelta a las aulas: "(...) nada más empezar las clases, hubo (...) formación del profesorado con el objetivo de consolidar y recuperar los contenidos de la clase anterior, ya que el curso escolar terminó de forma abrupta" (EN19).

Las medidas de precaución también exigían un mayor cuidado en relación con la pandemia, lo que llevó a una organización que requería el desdoblamiento de las clases:

La clase tuvo que dividirse en dos grupos: el primero asistió a la clase durante una semana, el segundo asistió durante una semana y así sucesivamente (EN36).

Empezamos a la misma hora, pero dividimos las clases. [La clase] se divide por la mitad, 25 alumnos se presentan una semana y 25 alumnos la siguiente, dependiendo del número de alumnos para permitir el distanciamiento (EN19).

A este respecto, uno de los entrevistados comentó las limitaciones de esta alternancia, ya que no permitía un estudio de continuidad:

(...) los alumnos llegan así, por ejemplo, lunes y martes, ya están metidos en una rutina de estudio: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes. Cuando llega la semana siguiente, esperan, les toca estudiar a los demás. Cuando vuelven a empezar la semana siguiente, el alumno se olvida, ya ha hecho mucho durante la semana. Por mucho que los profesores les dejen un montón de deberes para repasar, luego están las otras intervenciones, que ya son trabajo, asuntos familiares, enfermedades, todas esas cosas, y se complica aún más (EN36).

Las medidas compensatorias tienen en cuenta el período de interrupción presencial y, en cierto modo, reconocen los límites de la eficacia de las medidas aplicadas durante este período. Es en este sentido que podemos interpretar el discurso de nuestros entrevistados en torno a conceptos como la recapitulación de lecciones o la consolidación y recuperación de contenidos de la clase anterior:

(...) antes de entrar en los contenidos del 8.º curso, primero tuve que hacer una recapitulación del 7.º curso. Tuve *una reunión* con un profesor que había pasado el 7.º curso en aquel momento, entonces él me explicó dónde lo había dejado y luego yo continué durante las cuatro primeras semanas. Se llamaba periodo de recapitulación de la clase (EN36).

Hemos seleccionado todos los contenidos que los niños no han aprendido y de ahí hemos cogido lo que es imprescindible consolidar y lo que es imprescindible recuperar, siempre y cuando sean contenidos que formen parte de la clase posterior (...). [El periodo post-Covid] se dedicó a recuperar aprendizajes, pero esa recuperación se realiza a través de un programa, una dosificación a nivel municipal (EN19).

En la formación de los futuros profesores también hubo que adoptar medidas correctoras, ya que la estructura de la formación preveía la realización de prácticas en clase para preparar una monografía, y dado que "teníamos dificultades porque estos jardines de infancia permanecían cerrados durante más tiempo que las demás escuelas, porque se trataba de niños" (EN17), hubo que adoptar otra modalidad o metodología alternativa:

(...) tuvimos que optar por una metodología de exámenes públicos aquí en la institución. En lugar de salir al terreno para recoger datos y luego escribir su monografía, defenderían un examen público, consistente en unas cuantas preguntas, y lo defenderían ante un jurado. Para eludir el hecho de que no podían salir al campo, a las guarderías, a los centros infantiles para hacer su investigación (EN17).

Experiencias educativas en tiempos de covid-19

Las experiencias educativas relatadas por nuestros entrevistados en tiempos de Covid-19 ponen de relieve una serie de obstáculos y limitaciones, tanto por el impacto de este periodo en el funcionamiento regular del aprendizaje como por la ineficacia de algunas de las medidas adoptadas. El esfuerzo realizado por los profesores para crear un espíritu de cohesión entre ellos – "estábamos todos en cuarentena y en esta etapa ayudó mucho esa interacción entre compañeros, la dirección del centro" (EN19) – y para hacer frente a la nueva situación a la que todos se enfrentaban:

(...) la creación de este grupo nos ha levantado el ánimo, por así decirlo, porque todos nos vamos a casa con ese miedo de estar contaminados por la enfermedad, pero con esta interacción ya no nos sentimos así. (...) nos invadió la tristeza. Nos estremecemos. También nos transmitimos mensajes de ánimo y compartimos experiencias, así que fue muy positivo (EN19).

El período pandémico es claramente un momento de cierta pérdida – "Sentí que se perdería mucho durante este período porque los estudiantes estarían completamente desactualizados" (EN36) – y las medidas tomadas tienden a entrar en conflicto con los recursos disponibles para activar medios alternativos de aprendizaje, lo que es particularmente pronunciado en el contexto rural:

(...) cuando se habla de desarrollo, se habla de energía, de saneamiento básico, (...) se habla sobre todo del nivel de internet. (...) tratemos de imaginarlos ya viviendo allá. El acceso a internet es complicado porque incluso la red de Movitel que usamos allí a veces falla, lo que es poder entrar en internet. Sólo tiene que ser de 0 a 4 de la mañana porque después empieza a fallar (EN36).

Este entrevistado también menciona el impacto de la pandemia en los adultos que asisten a la escuela por la noche y cuya asistencia, ya de por sí relativamente baja, parece haberse visto agravada por la situación pandémica:

No creo que tengan un objetivo fijo (...). Son realmente los de la tarde los que faltan mucho, (...) prácticamente no les interesa. Para ellos es sólo estudiar, aprender a leer y escribir (...) hay gente que no escribe nada, no sé si se les ha olvidado, si han hecho qué (EN36).

Las medidas utilizadas buscaban llegar a los alumnos, al menos a aquellos que ya eran capaces de hacerlo de forma autónoma – "el objetivo era ayudar a los niños a resolver sus tareas (...) y teníamos contacto con los propios niños y no con los cuidadores" (EN19) –, situación que, como veremos más adelante, era ambigua cuando los cuidadores participaban directamente. Sin embargo, y a pesar de utilizar diversos recursos – "algunas clases las contactamos por WhatsApp, pero incluso los que no tenían este dispositivo se comunicaron después" (EN19) –, se reconoce que, aunque la información fluyó y muchos acudieron, "algunos tampoco acudieron porque no podían, pero los de la ciudad sí" (EN19).

Por otra parte, denunciaron medidas cuya eficacia parecía limitada – que ya hemos mencionado –, concretamente en lo que respecta al impacto de las clases televisadas o el desdoblamiento de las clases en la vuelta a las clases presenciales. Nuestros entrevistados lo mencionaron en los siguientes términos:

(...) debido al horario de las clases, no todos los padres tenían tiempo para estar allí con su hijo, tenían que ir a trabajar por la mañana. (...) era necesario que los padres estuvieran allí con su hijo de principio a fin, pero desgraciadamente eso no ocurrió (EN19).

(...) También hubo dificultades por el despliegue, (...) teníamos grupos establecidos – primer y segundo grupo –, por lo que los alumnos se presentaban en la escuela cada quince días. Y esa fue otra dificultad, la verdad. (...) El tema del despliegue, tenían más clases simuladas que presenciales y sabemos que sólo en el segundo trimestre consiguieron tener una clase presencial de formación con la clase. (...) No tenían mucha práctica, eran las clases simuladas (EN19).

En cuanto a la formación del profesorado, lo más destacado es la identificación de metodologías alternativas de trabajo – "tuvimos que utilizar lo que aquí llamamos 'clases por encuentro' (que es una metodología muy parecida a lo que también se utiliza internacionalmente, las clases invertidas)" (EN17) – para hacer frente a las limitaciones provocadas por el fin de la actividad presencial. El uso de plataformas digitales, aunque limitado, permitió un rendimiento adicional en el aprendizaje y, en cierta medida, cierta autonomía en la formación de estos alumnos, futuros profesores:

(...) en el momento en que empezamos a implantar la metodología de enseñanza híbrida, aunque no al 100%, utilizando *Aula*, notamos que había más independencia por parte de los alumnos. (...) el profesor guiaba a los alumnos para que buscaran algunos libros en internet, les daba enlaces a algunas lecciones en vídeo en YouTube, creaba grupos de discusión en la plataforma y también vía WhatsApp (EN17).

La consolidación del proceso de las lecciones por encuentro se basaba así en el trabajo previo realizado por los alumnos individualmente, que luego era compartido en los momentos presenciales, donde su protagonismo era más evidente:

Y en el momento de la reunión, había una retroalimentación sobre lo que cada uno podía aprender del grupo de discusión; cada uno explicaba lo que entendía sobre el tema, sobre lo que tenía dudas, y los alumnos siempre se retroalimentaban con

la ayuda del profesor. Como resultado, las clases se volvieron más productivas que las clases tradicionales, en las que el profesor llega y se ocupa del nuevo contenido (EN17).

Por último, y siempre en relación con las experiencias educativas en tiempos de Covid-19, todos los entrevistados hablan de una mayor implicación de los padres, aunque lo hacen desde perspectivas diferentes, es decir, y en el caso del entrevistado de magisterio (EN17), esta implicación vino en cierto modo impuesta por la situación, acercando a la familia a la comunidad:



Había un nivel de interacción en el sentido de que los padres estaban generalmente obligados (...) a apoyar a sus hijos en el proceso de aprendizaje, a hacer estudios independientes con ellos y una cierta independencia por parte del profesor. Había más mano tendida, había más comunicación entre la escuela y la familia y la comunidad durante este período (...) (EN17).



Por otro lado, los profesores que estaban en las escuelas veían esta implicación con otro tipo de preocupación, a saber, la capacidad de evaluar el aprendizaje real logrado por los alumnos cuando percibían la implicación de los padres en este proceso:

(...) tuvimos un impacto negativo: (...) algunos cuidadores no vinieron a hacer las tareas de sus hijos [o] no hicieron un seguimiento adecuado. Algunos lo hacían por sus hijos, no sabemos hasta qué punto el niño era capaz de realizar las tareas por sí mismo, si estaba acompañado o no, así que todo esto nos llevó a dudar realmente de cuáles eran los resultados (EN36).

(...) algunas tareas las resolvía el profesor. Podían ver por la letra, el estilo de trabajo (...) incluso porque los profesores conocían el diagnóstico de sus chicos, lo sabían. A través de un diagnóstico, sabían qué capacidades tenía cada chico, así que viendo esos resultados, dudaban mucho (EN19).

Lo que queda después de covid-19

La percepción que tienen nuestros entrevistados del periodo posterior a Covid-19 es, en general, muy positiva, porque las limitaciones causadas por la pandemia ya han desaparecido y es posible volver a la normalidad en el trabajo y el aprendizaje escolar:

Los alumnos vienen todos, ya no había necesidad de seguir con el sistema de desdoblamiento porque ahora la situación es un poco más segura; (...) los niños vienen, asisten a clase todos los días. (...) antes teníamos muchas dificultades, no se conseguía lo que era el perfil deseado, pero ahora los niños vienen todos los días y los resultados, puedo decir, que son positivos en comparación con el año anterior (EN19).

Una vez más, sin embargo, vemos un escenario diferente cuando nos fijamos en las escuelas rurales, donde, aunque en el caso de las clases de niños, "la mayoría [han] regresado" (EN36), en otras situaciones no ha sido así, sobre todo en las clases de adultos y especialmente en el caso de las niñas:

(...) Por la noche era muy difícil. Empecé con 47, en el primer grupo sólo había 10 y en el segundo sólo había 12. Las que no volvieron fueron más chicas, también por el alto nivel de embarazo precoz que se da en esa zona. Debido al embarazo, muchas de ellas no volvieron, se quedaron en casa (EN36).

Por otro lado, en lo que respecta a la formación del profesorado, y ya abordando las cuestiones de la digitalización de la educación, nuestro entrevistado destaca la importancia de garantizar, incluso antes de que los recursos digitales se pongan a disposición de los niños, la importancia de "trabajar para mejorar a los profesores, creo que primero tendremos que formar a los profesores en el uso de los medios digitales en la enseñanza" (EN17).

Percepciones sobre la educación digital

El debate sobre la educación digital, si bien suscita cierto entusiasmo, no deja de poner de manifiesto, con realismo, algunas dificultades que es preciso superar mientras tanto. Estas dificultades se extienden a varias dimensiones, desde los recursos puestos a disposición hasta la propia condición de los agentes implicados (tanto alumnos como profesores):

(...) antes de implantar la educación digital, primero tuvimos que ver las redes, el acceso a Internet. (...) En realidad, es la red. La red, Internet es muy complicado. (...) Tenemos muchos buenos estudiantes, estudiantes que se interesan y se aplican. Pero las condiciones financieras también han contribuido mucho al fracaso de la integración del estudiante en la sociedad (EN36).

(...) nuestro nivel, el profesor no está tan preocupado por la educación digital, la enseñanza digital porque tiene preocupaciones básicas. Está en la escuela, a veces no sabe qué va a comer (...). Siguen teniendo preocupaciones básicas sobre la comida, la ropa, la salud y ese nivel del sistema sanitario que ya conocemos (...). Entonces, cuando hablamos de educación digital, no hay mucha motivación porque está atascado en otros desafíos (EN19).



(...) el profesor no está tan preocupado por la educación digital, la enseñanza digital porque tiene preocupaciones básicas. Está en la escuela, a veces no sabe qué va a comer (...). (...) cuando hablamos de educación digital, no hay mucha motivación porque está atascado en otros desafíos (EN19).



En otro sentido, se reconoce que la educación digital – o el uso de medios digitales en el aprendizaje – puede aportar ventajas añadidas, tanto por las características de estos recursos – "usar estos medios audiovisuales es muy bueno, sobre todo en primaria. El niño aprende no sólo escuchando, sino también viendo, bien, y sobre todo practicando" (EN19) – y también por la logística de estos recursos:

(...) tuvo que dejar de estudiar porque sus padres no tenían medios económicos para sufragar sus estudios. Como tiene dos hijos, su padre prefirió apostar por el primero y esperar al segundo. El segundo esperará. Cuando acabe el primero, se incorporará. (...) con la implantación de esta enseñanza digital, creo que va a contribuir (...) mucho porque si se queda en casa, podrá acceder a las clases, sólo tendrá que comprar internet y asistir a sus clases normalmente, no necesitará desplazarse de un sitio a otro (EN36).

A estas ventajas se añade la constatación de que, si bien los recursos digitales pueden mejorar el aprendizaje, no son los que lo transforman, es decir, son más bien las metodologías de trabajo en el aprendizaje las que deben transformarse:

(...) las metodologías son muy reproductivas, los alumnos tienen una alta dependencia del profesor y aplicando esto..., yo creo que no hay que irse ni a un extremo ni a otro, en el sentido de abandonar completamente la enseñanza tradicional, utilizando sólo medios digitales. (...) Entonces, seguir con la metodología tradicional y poco a poco empezar a utilizar métodos de enseñanza que favorezcan la independencia cognitiva de los alumnos, la autonomía de los alumnos (EN17).

La suspensión de la actividad presencial, al imponer la necesidad de encontrar otros modos de trabajo pedagógico, no dejó de poner de manifiesto que esos otros modos no estaban fundamentalmente determinados por los recursos digitales – aunque seguimos reconociendo su importante papel auxiliar –, sino por las propias prácticas de aprendizaje:

(...) la cuestión de la interactividad: las clases son más interactivas en el sentido de que hemos pasado del método tradicional del profesor que llega al aula, explica el contenido [y los] alumnos escuchan, lo asimilan y se van a casa, no? Da la posibilidad de debatir todo el tiempo, ya sea dentro o fuera del aula, se vuelven más interactivos, más productivos, hay una mayor retroalimentación entre los alumnos a partir de los grupos de debate que se pueden crear en las redes sociales (...). Hace que el aprendizaje sea más productivo, más creativo y más interactivo (EN17).

Es necesario regular el proceso de digitalización teniendo en cuenta la diversidad de contextos – "hay toda una necesidad desde el punto de vista estructural, de que cada institución se adapte a esta nueva metodología de enseñanza" (EN17) – pero también teniendo en cuenta los diferentes niveles de enseñanza, para graduar este proceso de implantación:

El país podría elaborar estrategias para aplicarlo gradualmente. Empezando por donde sería más sencillo, que es la enseñanza superior, donde se supone que los alumnos ya tienen conocimientos básicos de informática, y extendiéndolo después a todos los niveles educativos, incluido el preescolar, porque hay juegos educativos en los ordenadores a los que los alumnos pueden jugar (EN17).

4.2.2 Cabo Verde

Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19

	Indicador	Datos
Indicador geográfico	Zona geográfica	4 033 km ²³⁵
Indicadores demográficos	Población total (2022) (miles)	591
	Población de 14 años o menos (miles) (2022)	156 (26,4%)
	Porcentaje de población rural (2022)	32%
Indicadores de desarrollo humano	Índice de desarrollo humano (2022)	Valor: 0,661 Posición en la clasificación: 131 (Media)
Indicadores de educación	Número de años de educación primaria	6 años
	Número de años de escolarización obligatoria	9 años
	Población en educación primaria (2023)	63,206

³⁵ Retirado de <https://www.governo.cv/o-arquipelago/geografia/> el 21 de marzo de 2024.

cont.

	Nivel de finalización de la educación primaria (2015)	10,9%
Indicadores de educación	Número de años de escolarización previstos (2022)	11,5
	Años medios de escolarización (2022)	6,1
	Internet con fines educativos – Educación primaria (2021)	32,1%
Indicadores escolares (Proporción de escuelas con acceso a servicios básicos)	Ordenadores para la enseñanza – Educación primaria (2021)	51,2%
	Agua potable – Educación primaria (2021)	100%
	Electricidad – Educación primaria (2021)	90,3%

Tabla 6 – Datos generales del país – Cabo Verde.

Covid-19 y medidas oficiales de respuesta

Número de semanas que las escuelas están cerradas – 20 semanas.

Plataformas y herramientas nacionales de aprendizaje:

- Aprender y estudiar en casa – Radio – Programa educativo emitido por televisión, radio y disponible en Youtube;
- Aprender y estudiar en casa – Televisión – Programa educativo emitido por televisión, radio y disponible en Youtube;
- Nuevos horizontes de aprendizaje – Plataforma Moodle en la que el Ministerio de Educación proporciona recursos de aprendizaje.

La voz de los actores

Cabo Verde (2 entrevistas) (10 interlocutores)

Entrevista ID	Posición	La perspectiva desde la que enfocas los temas
EN 01	Responsable a nivel regional	Nivel regional
EN 11 (9 oradores)	Profesores, nivel local	Nivel local

Tabla 7 – Datos dos interlocutores por país – Cabo Verde.

Suspensión de la actividad presencial en las escuelas

El contacto con los entrevistados en Cabo Verde a través de Internet es, en cierto modo, un reflejo de las propias condiciones disponibles cuando nos digitalizamos: conexiones web difíciles, interrupciones varias que dificultan la comprensión de los testimonios ofrecidos aquí y allá.

Este comentario pretende contextualizar las condiciones en un entorno rural de la isla de Santiago, donde también se encuentra la capital del país, Praia:

Hablamos de un municipio rural de interior. El territorio es eminentemente rural, con sólo una parte más urbana, donde se encuentra el casco urbano. (...)



(...) Sigue habiendo muchos problemas de accesibilidad, pero las cuestiones energéticas están "prácticamente" resueltas. Incluso las regiones más alejadas tienen ahora acceso a la red eléctrica. Tenemos algunas zonas de sombra, pero no muchas. Hay pueblos pequeños que no la tienen..., pero no es significativo, no es preocupante (EN01).



El entrevistado, director de la oficina del ayuntamiento responsable del desarrollo local, que incluye las cuestiones educativas, también menciona aspectos de esta geografía particular que repercuten en la movilidad de algunos alumnos debido a las distancias recorridas para llegar a la escuela:

Tenemos 24 localidades, salpicadas de pueblos, algunos de los cuales están desolados. A veces los niños tienen que caminar mucho para llegar a la escuela, pero es un problema que tenemos, por desgracia. Zonas rurales, comunidades dispersas, a veces los niños tienen que caminar más de una hora para llegar a la escuela. Tenemos una zona en la que esto sigue siendo así (EN01).

A esta circunstancia (o quizás debido a ella) se une una gran movilidad de la población – la configuración geográfica del país (un archipiélago formado por 10 islas) ha provocado importantes flujos de movilidad entre islas – con notables repercusiones en este periodo de suspensión de la actividad presencial en los centros escolares. Por otra parte, este municipio tiene una población muy joven (el 60% de los habitantes tiene menos de 20 años). La pandemia ha exacerbado la sensación de que "nuestra condición de archipiélago... en cualquier situación como ésta, la dificultad se duplica, el país está aislado. Incluso la conexión de una isla a otra es difícil, las familias han empezado a venir de otras zonas más turísticas" (EN01), generando un movimiento ambulatorio de vuelta a sus orígenes:

A nivel municipal, tenemos una realidad de mucha migración interna, jóvenes, sobre todo chicas, madres solteras que se van, a veces dejan a sus hijos con la abuela y se van, sobre todo a las islas más turísticas, Sal y Boavista. Con Covid, estas personas han vuelto a su municipio de origen. Así que tuvimos un aumento demográfico debido al cierre de hoteles en Sal y Boavista. Cuando la gente volvió, trajo a sus hijos con ellos, y reanudaron su educación aquí, lo que también plantea cuestiones de integración (EN01).

Si la pandemia ha reconfigurado una vez más la movilidad en sentido inverso – la reanudación de la normalidad en el turismo ha permitido a estos migrantes volver a su situación laboral habitual – es el período de la pandemia en sí (con el consiguiente cierre de las escuelas) lo que es importante aquí, en primer lugar para comprender las "urgencias" de los contextos, en este caso los contextos escolares, que la situación pandémica ha acentuado, como nos decía uno de los profesores entrevistados:

(...) la cuestión del Covid, no sólo en el municipio, un municipio con aproximadamente 26.000 habitantes, con una comunidad educativa extensa, con escuelas en todas las localidades administrativas, (...)



(...) con la mayoría de los alumnos provenientes de las zonas rurales, el desafío que persiste, que ha salido a la luz con el Covid-19 es sobre todo la cuestión del acceso a los sanitarios, a las fosas sépticas, pero también al alcantarillado. Con el cierre, las familias sufrieron mucho, pero también creo que fue un desafío para las escuelas poder adaptar todas las cuestiones sanitarias, ya que el Covid también está vinculado a la cuestión de la higiene y todo lo demás (EN11).



Hablamos, pues, de cuestiones que parecen preceder a cualquier "dotación digital" y que parecen surgir con una urgencia cada vez mayor. Incluso los recursos pedagógicos puestos a disposición por las escuelas parecen de repente insuficientes o inadecuados, ya que su cierre obliga a replantearse los propios recursos disponibles:

Con el distanciamiento, los materiales utilizados por los alumnos también se volvieron insuficientes, porque nuestra capacidad de respuesta era muy acogedora y como todos fuimos puestos a prueba, los materiales didácticos se volvieron insuficientes en el nuevo contexto y la propia metodología educativa, con un número menor de alumnos, sufrió cambios. También creo que, en algunos espacios, puede haber quedado claro que necesitamos analizar y crear otras condiciones de infraestructura (EN11).

Orientaciones para los profesores

Ante los retos planteados por la situación pandémica y el cierre de escuelas, se tomaron medidas a nivel ministerial para apoyar la enseñanza a distancia, que permitiría a los estudiantes tener una actividad de aprendizaje mínimamente regular:

El gobierno tuvo que crear un programa de televisión, un programa digital. Y eso tuvo un gran efecto porque la gente empezó a verlo en casa, era una televisión educativa, donde se emitían los programas... los profesores enseñaban online, había unas horas concretas, los alumnos tenían que llegar o estar en casa a esa hora para ver las clases, online y con el acompañamiento del profesorado (EN01).

A pesar del éxito relativo de estas medidas, su alcance parece más limitado en las zonas rurales, tanto por razones de cobertura de la red como por la falta de televisión en algunos hogares:



Pero obviamente tuvimos dificultades en las zonas rurales, porque no todas las zonas tienen cobertura de red. Las lecciones también estaban disponibles en línea, la gente podía volver a ver el contenido en Internet, pero no todas las zonas tienen acceso a Internet. Las zonas más rurales tienen más dificultades para conectarse a la red. (...) Muchas familias tampoco tenían televisión. (...) (EN01).



(...) Aquí en la Câmara tuvimos una asociación que proporcionó varios televisores, especialmente a las familias más vulnerables, que no tenían televisión en casa. Una asociación entre el gobierno y el ayuntamiento. Fue muy bueno, porque las familias no tenían capacidad para comprar un televisor (EN01).

Como se ha observado en otros contextos geográficos, en Cabo Verde se disparó (o se mantuvo) el uso de la radio dada su mayor cobertura y acceso, sobre todo en las zonas rurales:

La radio educativa, que es de ámbito nacional, ha continuado. Siempre han estado ahí. Pero ahora la han reforzado con la televisión educativa y los procesos digitales (...). La radio educativa es importante porque la gente tiene más acceso a la radio que a la televisión. En nuestra radio local también tenemos un programa relacionado con la educación (EN01).

Sin embargo, los informes de profesores de distintas ciudades y centros ponen de relieve las diferencias en la eficacia de estos recursos, que no siempre son fácilmente accesibles:



(...) en el grupo sur, las clases se cerraron durante la pandemia. Los estudiantes se fueron a casa y no tuvieron clases en línea. Eso es lo que ocurrió. Pero en otras zonas, creo, estoy seguro, que se han adaptado a la enseñanza digital (EN11).



En cambio, cuando volvió el sistema presencial, las propias escuelas adoptaron medidas adaptadas a sus necesidades específicas:

Durante la pandemia, a mediados de marzo, tuvimos que dividir las clases. Es decir, el 50% de los alumnos de cada clase tenía un día. Tenían clase en días alternos. (...) Hubo cambios en el horario y tuvimos que hacer adaptaciones; a veces se paralizaban las clases y ya está, tuvimos muchos retos (EN11).

(...) En cuanto al COVID, al principio tuvimos la idea de dividir el tiempo de clase por la mitad para que todos los alumnos pudieran estar en clase y lo más separados posible para no aumentar la pandemia. Así que pasamos un año entero con la mitad del programa terminado, y al año siguiente votamos a favor de un sistema presencial para todos, y creo que vamos por buen camino (EN11).

El apoyo a la labor de los profesores corrió a cargo de los órganos de gobierno locales, lo que agradecieron en un momento de grandes dificultades para llevar a cabo su trabajo con los alumnos:

Así que, pasara lo que pasara, nos reuníamos con la delegación, con la dirección, para poder superar la situación. Así que todo se redujo a motivación. Primero hablamos con los profesores, y los profesores también sabían de antemano a qué situación nos enfrentábamos. A partir de ahí, todo fue más fácil. Luego, con la ayuda de nuestro subdirector, la delegación ofreció los materiales necesarios para combatir la situación (EN11).

Los materiales aquí mencionados, más los medios de comunicación utilizados (televisión y radio), recuperaron las tradicionales hojas de trabajo, que permitían a profesores y alumnos trabajar de forma más cercana e interactiva:

Intentamos mantener el contacto con los alumnos, hablar con sus padres, saber si asisten a clase o no, averiguar si tienen alguna pregunta y responderla. Intentamos reforzar el contacto entre los profesores y sus alumnos, tratando de estar más cerca para responder a cualquier pregunta. Los profesores también enviaban material para rellenar en casa, después los alumnos lo devolvían para corregirlo y los profesores lo entregaban con las correcciones. El contacto con la escuela era así, había clases online, tenían que asistir a clase, pero también tenían ejercicios/documentos para rellenar en casa (EN01).

Experiencias educativas en tiempos de covid-19

Las experiencias educativas relatadas por nuestros entrevistados en tiempos de Covid-19 acentúan las dificultades derivadas de una "nueva relación", ahora distanciada, que también se percibe en el comportamiento de los alumnos:

Era difícil. Los alumnos no se sentían a gusto en clase, siempre se estaban quejando. No todos seguían las reglas. Y ya está. También era difícil para mí ver. No enseñaba, pero observaba (EN 11).

Fue una época muy difícil y embarazosa. Como profesor de entonces, fue una época difícil, difícil de adaptar, con los alumnos siempre sin prestar tanta atención. Imagínate un día sí y otro también. Y siempre vivimos con esperanza. Quizá en un mes la situación se normalice. Así que fue una época de desesperación (EN 11).

Durante Covid, los alumnos vieron la lección por televisión y también por radio. La clase estaba paralizada. Y aquí, en el aula, sólo hay pizarras y pupitres. El aula no es productiva, hemos sentido muchas dificultades, muchas dificultades durante la pandemia. La pandemia ha afectado mucho al sistema educativo, tanto los profesores como los alumnos han sentido un fuerte impacto durante este tiempo (EN11).

En cambio, lo que preocupaba a los profesores eran los alumnos y su trabajo, tanto por las condiciones de que disponían como por el aislamiento al que se enfrentaban:

A los alumnos les resultaba difícil acceder a Internet o al correo electrónico para verlo. No todos podían. No todos los alumnos porque algunos no podían acceder a internet. Es complicado, pero había algunos que siempre hacían un esfuerzo para buscar material, con sus compañeros, incluso con sus profesores (EN11).



Por aquel entonces trabajaba en una zona rural, donde era difícil acceder a internet. Era una zona muy remota y no había acceso a internet. Y aquí los padres ayudaban, por ejemplo, en la preparación de las fichas, porque los profesores daban las fichas a los alumnos para que las resolvieran en casa (EN11).



Algunos son muy pobres, ni siquiera tienen televisión o radio en casa para escuchar. Era muy difícil. Con esfuerzo, algunos pudieron viajar a zonas más perfectas del municipio y recibieron notas de sus colegas (EN11).



También se hace hincapié en la valiosa ayuda de los padres, aunque dentro de los límites de sus propias posibilidades, que también están condicionadas por el hecho de que su actividad profesional es menos viable:

Algunos padres han contribuido de una forma u otra, pero la mayoría, debido a su situación económica y financiera, no han podido hacer lo mismo. Aunque quisieran, no podrían. Y fue un momento muy difícil, porque teniendo en cuenta que la mayoría de ellos viven de la ganadería, de la agricultura, en ese momento probablemente no tenían la oportunidad de vender, de criar animales, de adquirir los recursos para cubrir este tiempo. Por eso era muy difícil. Algunos querían e incluso decían que querían, pero no podían (EN11).

Por su parte, el director entrevistado destaca el papel preponderante de los profesores a la hora de realizar su trabajo en condiciones adversas, pero sin dejar de hacer su trabajo:

Nadie más que los propios profesores han sentido el impacto de Covid. (...) los profesores enseñaban en línea, había un horario concreto, los alumnos tenían que llegar o estar en casa a esa hora para asistir a las clases, en línea y con el acompañamiento del profesorado. (...) los profesores llamaban a los padres para conseguir el material para entregar a sus hijos y también para ayudarles a rellenar los ejercicios y luego volvían a llamar para recibir los ejercicios y las posibles correcciones y hablaban con los niños, para saber si todo iba bien, si había algún otro punto sobre el que pudieran tener dudas y para saber si las lecciones que estaban viendo online iban bien (EN01).

Lo que queda después de covid-19

El periodo postcovid-19 se entiende de diferentes maneras, considerando, por un lado, el proceso de recuperación que tuvieron que idear los profesores para hacer frente a un periodo en el que el aprendizaje se redujo sustancialmente:

Bueno, de momento estamos poniéndonos al día. En cuanto al contenido, fue muy difícil en aquel momento, no conseguimos completar ninguna de las asignaturas, dado que la clase estaba dividida al 50%. Sólo se impartía el 50% de las asignaturas. Y los propios alumnos tenían grandes dificultades de aprendizaje. En comparación con los alumnos anteriores a Covid-19, ya es diferente, es muy diferente. Así que en este proceso, cuando empezamos el año siguiente, tuvimos que ampliarlo y enfocarlo de forma diferente, en un intento de ponernos al día con la cultura del año anterior, más los nuevos contenidos para el año siguiente. Pero nos encontramos con que los alumnos tenían grandes dificultades, ya que no tenían todos los conocimientos del año pasado, y mucho menos para el año siguiente. Fue muy difícil, pero ahora la situación se ha normalizado, creo, y probablemente estemos preparados para los nuevos retos (EN11).

Por otra parte, existe la perspectiva de un futuro en el que, dadas las lecciones aprendidas de la pandemia, puedan preverse otras formas de proceder, en particular evitando el cierre de escuelas:

En mi opinión, creo que a partir de ahora, si ocurre o vuelve a ocurrir el mismo tipo de pandemia, Dios no lo quiera, verdad? aquí, en la agrupación del sur, ya estaremos preparados, por así decirlo, y para hacerle frente, no necesariamente cerrando las puertas, como en el pasado, y que los alumnos, los profesores ya están acostumbrados a las normas que se pusieron en marcha al principio y ahora estarán acostumbrados a llevar mascarillas. Por ejemplo, el distanciamiento, que entonces era difícil, era nuevo, pero ahora, si esto vuelve a ocurrir, no creo que cerrar las puertas

de la escuela resuelva necesariamente el problema. De eso estamos seguros. No sólo aquí, creo que a nivel nacional. Al menos en el ámbito de la educación. Y no tiene sentido cerrar las puertas sabiendo que la gente ya está acostumbrada a controlarse y a tomarse en serio las normas impuestas (EN11).

Se reconoce así que la ausencia de una relación personal en el acto educativo es francamente perjudicial para un mayor éxito del aprendizaje, y que los recursos digitales *per se* no cambiarán esta situación; su contribución es innegable, pero no sustituyen al acto relacional que presuponen el aprendizaje y la educación.

Percepciones sobre la educación digital

La importancia de los recursos digitales no es negada por los profesores, incluso se entiende como algo que debe formar parte de la realidad cotidiana de los centros, pero se reconoce que existe un trato desigual entre centros, que no sólo se explica por la situación rural de algunos de ellos:

Aquí tuvimos una lección muy grande, porque fue muy difícil, fue muy difícil hacer frente a la pandemia, pero creo que el Ministerio de Educación y las demás autoridades competentes no deberían apostar por la tecnología sólo en el momento de la pandemia. Por qué deberían hacerlo? Porque la tecnología es una gran aliada para la educación, además de permitir a los alumnos estar en contacto con las nuevas tecnologías, también es una herramienta que se utiliza cada vez más en la vida cotidiana. Aquí necesitamos un aula de informática, y no sólo en las otras escuelas, no tenemos aula de informática. Aquí ni siquiera hay biblioteca. Creo que necesitamos democracia en la escuela. Hay desigualdad en cuanto a las otras escuelas. Por ejemplo, en otras escuelas, los alumnos de tienen más apoyo con materiales tecnológicos. Aquí no. Aquí, los alumnos no tienen biblioteca ni sala de informática para investigar. (...) Eso tiene que ver con el aislamiento de la zona? Estar más aislados, más distantes? No, no lo creo. No está demasiado lejos del centro. No, no es eso (EN11).

4.2.3 Guinea-Bissau

Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19

	Indicador	Datos
Indicador geográfico	Zona geográfica	36 125 km ² ³⁶
Indicadores demográficos	Población total (2022) (miles)	2083
	Población de 14 años o menos (miles) (2022)	841 (40,4%)
	Porcentaje de población rural (2022)	55%
Indicadores de desarrollo humano	Índice de desarrollo humano (2022)	Valor: 0,483 Posición en la clasificación: 179 (Bajo)
Indicadores de educación	Número de años de educación primaria	6 años
	Número de años de escolarización obligatoria	9 años

³⁶ Obtenido de <https://www.presidencia.gw/sobre-a-guin%C3%A9-bissau-1> el 21 de marzo de 2024.

cont.

Indicadores de educación	Población en educación primaria (2023)	334,105
	Nivel de finalización de la educación primaria (2019)	44,7%
	Número de años de escolarización previstos (2022)	10,5
	Años medios de escolarización (2022)	3,7
Indicadores escolares (Proporción de escuelas con acceso a servicios básicos)	Internet con fines educativos – Enseñanza primaria	s/d
	Ordenadores para la enseñanza – Enseñanza primaria	s/d
	Agua potable – Enseñanza primaria	s/d
	Electricidad – Enseñanza primaria	s/d

Tabla 8 – Datos básicos del país – Guinea-Bissau.

Covid-19 y medidas oficiales de respuesta

Número de semanas que las escuelas están cerradas – 23 semanas.

Plataformas y herramientas nacionales de aprendizaje:

- No se pudieron encontrar datos.

La voz de los actores

Guinea-Bissau (4 entrevistas) (4 Interlocutores)

Entrevista ID	Posición	La perspectiva desde la que enfocas los temas
EN 13	Académico	Nivel nacional
EN 14	Profesor y director	Nivel local
EN 20	Profesor	Nivel local
EN 21	Jefe de la organización internacional	Nivel nacional

Tabla 9 – Datos sobre los interlocutores por país – Guinea-Bissau.

Suspensión de la actividad presencial en las escuelas

El contexto socioeducativo de Guinea-Bissau presenta profundos desafíos, si tenemos en cuenta la tasa relativamente elevada de analfabetismo – el 40%, según uno de nuestros entrevistados –, a la que se ha añadido un alto nivel de incredulidad sobre la pandemia y sus efectos:

Quando llegó esta pandemia, mucha gente que todavía no estaba preparada pensó que no, que esto tiene que ver con una enfermedad de europeos, una enfermedad de países europeos y no de África. (...) fue un periodo de miedo y mucha gente cuando llegó el coronavirus, como es algo científico, entonces pensaron que... hay desinformación, incluso; la gente no sabe ponerse mascarilla, la gente no quería lavarse las manos con alcohol en gel, tenía que ser sólo con agua y jabón. Hay desinformación (EN13).

Por otra parte, la situación social provocada por la pandemia ha puesto en peligro un *modo de vida* importante para los guineanos, aunque basado en un grado inevitable de pobreza:



(...) aquí en Guinea, la gente no tiene las condiciones mínimas, todo el mundo sale a la calle todos los días en busca de la supervivencia para ellos y sus familias. Así que ese estado de emergencia que decretó el gobierno casi lo hizo todo más difícil. Imagínate quedarte en casa, no salir..., y no tener comida para tus hijos y tu familia. Se ha convertido en algo tan horrible en nuestro país. Es muy difícil vivir aquí con la pandemia (EN14).



Este escenario parece aún más pronunciado cuando se trata de la educación, entre otras cosas por la devaluación que parece haber recibido de las autoridades:

Soy profesor. Sabemos que aquí, en Guinea-Bissau, no es nada. Los profesores no pueden sobrevivir con ese sueldo de miseria. (...) Un profesor que termina su curso de formación pasa uno o dos años sin cobrar nada (EN14).

Como mencionaron nuestros entrevistados³⁷, basándose en sus experiencias cotidianas, "no [hay] directrices del Ministerio de Educación para gestionar la escuela. (...) El Ministerio se limita a poner al profesor al frente, y punto, sin preocuparse de cómo va a sobrevivir" (EN14). Una cierta descalificación de los profesores también parece explicar que, "con el cierre de las escuelas, el propio Ministerio [de Educación] no sabía cómo afrontar la situación" (EN13), situación agravada por la escasez de libros de texto para los alumnos – "los profesores dan el libro al niño y al final de curso tienen que recoger ese libro... la mayoría de los niños no tienen libros de texto ahora" (EN14) – y el apoyo de instituciones como UNICEF seguía centrándose principalmente en la alimentación:

(...) hay un proyecto que apoya el comedor escolar. Es un proyecto en el que ofrecen comida a la escuela. Para que la escuela pueda poner en marcha su cocina. Los niños comen en la escuela. Los que vienen por la mañana e incluso los que sólo vienen por la tarde (EN14).

El contexto no parece favorecer la situación creada por la suspensión de la actividad presencial en las escuelas, y menos aún el uso de recursos digitales para hacer frente a unas condiciones ya de por sí manifiestamente débiles:

(...) las dificultades y la extrema pobreza de Guinea-Bissau hacen que la gente tenga otras prioridades. La prioridad no es conseguir una televisión o teléfonos móviles y otras cosas. La mayor prioridad tiene que ver con la comida, con alimentar, por ejemplo, a la familia que tienen en casa. (...) El tema de la televisión es un tema que podemos dejar de lado, no sólo por cuestiones energéticas, sino también porque la televisión no llega a todas las zonas (EN13).

Es también en un contexto de grandes asimetrías de recursos en el territorio donde se explica esta dificultad para tomar medidas que puedan abarcar a toda la población: "la energía es un problema grave en nuestro contexto, (...) en las zonas periféricas es un problema muy grave, muy serio" (EN13), y hay zonas donde los recursos energéticos disponibles poco ayudan a paliar la situación:

³⁷ Debido a las dificultades de comprensión y transcripción de la grabación de audio, la entrevista con el responsable de una organización internacional que trabaja en el país no pudo incluirse en este análisis.

(...) en las zonas periféricas hay quien tiene 2 horas y hay quien empieza desde las 7 de la mañana hasta medianoche y hay quien sólo tiene una hora y media, como es el caso de la isla de Bolama. Y en estas situaciones también hay desigualdad en el acceso a la educación. Los niños de algunas zonas tienen que hacer un gran esfuerzo para estudiar (EN13).

Las asimetrías también parecen acentuarse por el panorama contrastado entre la escuela pública y la concertada, cuyos recursos parecen ser muy diferentes. Mientras que en las escuelas públicas es "el dinero que pagan los padres lo que permite pagar a los profesores" (EN14), lo que cobran las escuelas privadas es sustancialmente mayor, proporcionando recursos "y condiciones para hacer un montón de cosas" (EN13). También está presente otra modalidad, las "escuelas autogestionadas" (EN20), en las que el Estado "da alguna subvención al profesor" (EN20), pero es la propia escuela la que les paga. Los aportes de los alumnos – "no es una gran cantidad, pero pagan" (EN20) – son cubiertos en parte por el sistema de "madrinas, (...) personas que se hacen cargo de estos niños, que se quedan allí desde el primer año hasta el último, no pagan casi nada" (EN20).

Orientaciones para los profesores

El cierre de escuelas fue decretado por el Ministerio de Educación en varias ocasiones, pero las percepciones de nuestros entrevistados muestran de nuevo realidades diferentes, experiencias distintas según las escuelas consideradas. Cuando se trata de escuelas públicas, parece haber una serie de limitaciones que se derivan, en parte, de las condiciones que no se pusieron a su disposición; "(...) Guinea-Bissau recibió una serie de donaciones para la prevención del Covid-19. Me refiero a mascarillas, desinfectantes, alcohol en gel, pero podemos decir que las escuelas públicas no se han beneficiado de ello" (EN13). Por otro lado, el Ministerio de Educación supeditó la reapertura de las escuelas a las recomendaciones del Ministerio de Salud, empeorando así la posibilidad de que estas escuelas abrieran en las condiciones deseadas; "(...) todas las escuelas estaban cerradas. Y cuando empezaron a abrir, a nivel de las escuelas públicas, no había condiciones para respetar todas las restricciones recomendadas por el Ministerio de Salud" (EN13).

Parecía haber poca orientación para el trabajo de los profesores – "el gobierno decreta, al cabo de un tiempo la gente vuelve a la escuela, sin ninguna indicación, sin ninguna condición por parte del gobierno" (EN14) –, dejando la iniciativa a las propias escuelas, que intentaban arreglárselas como podían con la situación a la que se enfrentaban:



La dirección de la escuela elaboró algunos libros de texto. Estos libros de texto los cogimos y los fotocopiamos, para cada asignatura de cada clase, para poder dárselos a los alumnos. (...) La financiación de los libros de texto vino de los padres, (...) informamos a los padres de cuál era nuestro propósito, qué pretendíamos hacer por nuestros alumnos (...) y cada uno de ellos aportó una cantidad significativa, podemos decir eso. Algunos tenían más dinero, otros dieron la mitad. Hubo mucha colaboración para que la escuela hiciera esto (EN14).



En el caso de esta escuela pública, el uso de WhatsApp también fue crucial para mantener a los profesores al tanto de "lo que va a pasar o les va a pasar" (EN14), así como para acceder a los niños a través de ellos. En el caso de una escuela autogestionada, las condiciones disponibles parecían más favorables, ya que los niños dispondrían de otros recursos:

También había programas de radio en los que los alumnos se quedaban en casa escuchando. Como intentamos hacerlo así, en lugar de que se quedaran en casa sin hacer nada, intentamos crear el programa en la televisión y también en la radio, donde los niños lo seguían. Hablábamos de matemáticas, de portugués, incluso de ciencias integradas (EN20).

Experiencias educativas en tiempos de covid-19

Las experiencias educativas relatadas por nuestros entrevistados muestran, al igual que en otros contextos geográficos, un esfuerzo muy localizado, es decir, son los profesores y las escuelas quienes, a nivel local, buscan la manera de garantizar algún apoyo al aprendizaje de los niños, aunque en cualquier caso están limitados a los recursos disponibles:

Aquí no ocurrió (ningún tipo de apoyo a los estudiantes). Pero en Bissau, por ejemplo, hay escuelas que siguieron funcionando. Lo que ocurría era que enviaban las actividades a los padres por teléfono (...) los padres iban a la escuela, recogían las actividades y se las llevaban a casa a sus hijos. Lo hacían todo y luego lo enviaban de vuelta a la escuela, y el profesor lo corregía, enviaba de vuelta otros ejercicios y actividades, y los alumnos eran evaluados en función de esas actividades. No se quedaban quietos (EN20).

Esta posibilidad no existía en la escuela de nuestro entrevistado, situada en una zona rural, porque "aquí no tenemos teléfonos, teléfonos que nos permitan crear un grupo, los padres no podían permitirse teléfonos así, para crear un grupo donde los alumnos pudieran recoger actividades para hacer" (EN20). Por lo tanto, era importante encontrar alternativas a una situación en la que, en cierto modo, la escuela se sentía abandonada a su suerte:

Realmente no tenemos apoyo educativo aquí en nuestra escuela. Excepto que había un programa que también estaba en nuestra televisión, que los niños veían, y a través de ese programa se quedaban en casa, hacían deberes, actividades, durante todo el periodo Covid-19 (EN20).

La propia entrevistada participó en la elaboración de algunos de los contenidos de estos programas de televisión, que, en cierto modo, trataban de superar estas dificultades para los niños de zonas periféricas sin muchos recursos:



Había programas de radio en los que los alumnos se quedaban en casa y escuchaban. Porque intentamos hacerlo así: en vez de que se quedaran en casa sin hacer nada, intentamos crear un programa de televisión y también un programa de radio donde los niños lo siguieran. (...) Creamos un proyecto, cuando yo estaba allí en Bissau creamos un proyecto que trabaja con UNICEF. A través de ese proyecto, cuando llegó Covid-19, pensamos en clases que ayudaran a los niños en casa. (...) Fui allí como presentadora. Hicimos entre 26 y 30 clases para los niños, las grabamos y las enviamos a la televisión. (...) El proyecto era responsabilidad de UNICEF y del Ministerio de Educación de Guinea-Bissau (EN20).



Su reconocimiento por parte de los niños cuando se cruzan con ella por la calle, o de sus propios padres cuando mencionan "ah, tu trabajo ha hecho mucho en casa, los niños ahora saben de colores, de no sé qué, del alfabeto, de las vocales" (EN20) ha moderado, en cierto modo, un sentimiento de inquietud ante lo que se podía y se puede hacer:

Como profesor, no me sentía muy bien. (...) Se trataba de intentar ajustar las cosas, cómo íbamos a trabajar? Incluso pensábamos: 'Esto se va a acabar?' 'Nos vamos a quedar así?' 'Cómo lo van a hacer nuestros hijos? Nuestra educación aquí en nuestro país..., mira, pensé mucho durante ese tiempo, pensé mucho (EN20).

El panorama de las medidas y soluciones encontradas durante el periodo de cierre de escuelas pone de relieve iniciativas, más o menos descentralizadas, que en cierto modo exaltan el sentido de responsabilidad de los propios profesionales de la educación, pero también deja claro que las cuestiones de la digitalización de la educación apenas se plantean cuando existen problemas de naturaleza mucho más infraestructural que aparecen casi como "fracturas abiertas". Nuestros entrevistados siguen insistiendo en las disparidades entre la enseñanza pública y la privada y en las expectativas creadas en torno a ellas:

Mis hijos tampoco han recibido clases durante la pandemia, ni por radio ni por WhatsApp. No le di teléfono a ninguno porque creo que aún no tienen edad. Aprendieron en casa porque, tras el cierre de las escuelas, me quedé 15 días en la zona escolar, luego volví a Bissau y seguí siendo maestra con mis hijos. Seguí enseñándoles, intentando guiarles. Su escuela, aunque era privada, no proporcionó nada a los niños durante el cierre. Y en la escuela pública, pagas todos los meses, incluso cuando está cerrada... (EN14).

A pesar de este testimonio, otro entrevistado hizo hincapié en las diferencias entre los tipos de escuelas debido a la forma en que funciona y se organiza el gobierno:

La mayoría de las escuelas privadas acabaron adaptándose. En el sector público, no fue por negligencia del Ministerio de Educación, porque no había tanta preocupación por las escuelas públicas, por ayudar a organizar las escuelas privadas. Así que había cierta autonomía para que el consejo escolar pudiera hacerse cargo de ciertas medidas y para que la escuela llevara a cabo ciertas cosas que había que hacer sin esperar al Ministerio de Educación, y sabemos que aquí la cuestión política cuenta mucho. Un director no entra por concurso público, hay un partido que lo pone ahí y tiene que esperar las orientaciones del partido sobre lo que debe o no debe hacer. Esto crea muchos bloqueos en las escuelas públicas, en términos de organización. Por eso las escuelas públicas acabaron sin funcionar durante casi un año, mientras que las privadas funcionaban sin problemas (EN13).

Si bien ésta parece ser una característica importante del contexto de Guinea-Bissau, otras cuestiones más infraestructurales, como ya se ha mencionado, acentúan esta brecha entre escuelas públicas y privadas, entre escuelas más centrales y más periféricas, mostrando posibles resultados a diferentes velocidades:

(...) En las escuelas periféricas, sabemos que esta cuestión de la educación digital no funcionó debido a la energía. (...) La falta de recursos, ya sean dispositivos o internet, es una gran dificultad para los maestros, sino también para los padres para apoyar a sus hijos. La mayor desigualdad es en comparación con las escuelas públicas; algunos profesores que tienen smartphones (en estas escuelas) han empezado a hacer grabaciones (...) y a enviarlas a los padres. Así que acabamos pasándoselas a nuestros hijos en casa, para que puedan seguirlas y nosotros orientarles. Pero esto no es muy fácil porque no todos los padres tienen acceso a smartphones o a internet y eso es un problema. Y hablo de aquí en Bissau, en las zonas periféricas es un problema mayor (EN13).

Por otro lado, los problemas con la digitalización derivados de la propia preparación de los profesores en el manejo de las herramientas digitales se mencionan como una limitación añadida a la hora de dar este paso: "Los profesores de infantil y primaria tienen esta dificultad para manejar internet y los temas digitales y trabajar con los alumnos en casa" (EN13).

Este entrevistado también menciona la importancia de la creación de un "club de saneamiento" durante el período de retorno a las aulas, un club "que involucraba a profesores y niños, y que sensibilizaba a los niños en los más diversos aspectos, incluso en la limpieza de los baños y otras áreas de la escuela. A este grupo se le asignó la responsabilidad de las cuestiones de saneamiento" (EN13), traduciendo de algún modo cuáles eran las prioridades para garantizar el buen funcionamiento de las escuelas en este nuevo retorno.

Lo que queda después de covid-19

El período posterior a Covid-19 coincide, en cierto modo, con la vuelta a las escuelas presenciales. Uno de nuestros entrevistados menciona algunos abandonos (niños que no vuelven a la escuela), que pueden explicarse "por el traslado de los padres a otras regiones" (EN14), pero no parecen ser cifras relevantes. Por otra parte, otra realidad que la situación de pandemia parece haber plasmado es un marcado abandono de las escuelas públicas en favor de los colegios privados:

La mayoría de la gente, incluso los que no pueden permitírselo, acaban esforzándose por sacar a sus hijos de los colegios públicos para meterlos en colegios privados. (...) En años anteriores, podíamos encontrar entre 30 y 40 alumnos en un aula y ahora, en este último curso escolar, tenemos 15 alumnos porque todo el mundo está trasladando a sus hijos de los colegios públicos a los colegios privados, debido a la desorganización de los propios colegios públicos por parte del gobierno (EN13).

Sin embargo, el regreso no fue tan sereno como sería deseable, ya que las diferentes trayectorias durante la pandemia – "hay algunos que no hicieron nada, hay otros que, por casualidad, intentaron hacer algo con sus padres" (EN20) – también obligaron a los profesores a tomar medidas diferentes y distintas de las de los períodos regulares:

(...) Cuando volvían a la escuela era muy difícil, para nosotros como docentes y para esos niños de primaria. Había que hablar mucho, mucho, mucho, dar ejemplos, traer actividades concretas y demás para que se metieran en el tema. (...) Fue difícil sobre todo con los niños que salieron del jardín para primer grado, sí. Porque en el jardín no hacían casi nada y, como sabemos, en el jardín no te enseñan a leer ni a escribir, entonces fue difícil para nosotros enseñarles a leer y a escribir a esos niños, fue realmente difícil (EN20).

Tratando de sortear estas dificultades, el entrevistado dijo que "no trabajábamos sólo con los niños, mandábamos llamar a los padres, les dábamos actividades para hacer allí, en casa, casi todos los días, sí" (EN20). Fue un proceso difícil pero exitoso. Esta implicación de los padres se considera positiva en un momento en el que la vuelta a una posible normalidad parecía importante.

Otra cuestión planteada por nuestros entrevistados fue la posibilidad (o no) de anular el curso escolar durante la pandemia, aunque una vez más chocaba con las asimetrías en el aprendizaje durante ese período en función del tipo de escuela:

Hubo muchas dudas sobre si se cancelaría o no el año, entre otras cosas porque las escuelas privadas funcionaron. No se puede cancelar el año escolar porque algunas escuelas funcionaron..., por ejemplo, las escuelas de autogestión de las afueras también funcionaron (EN13).

El resultado previsible, como señala este entrevistado, es que la medida será vista como una medida política – "para salvar el año escolar" (EN13) –, pero esto dará lugar a situaciones de aprendizaje muy diferentes, que plantearán dificultades al sistema educativo en otros niveles:

Algunas escuelas sólo estudiaron el 20% de los contenidos... y cómo podemos decir que estos alumnos pasarán de un nivel al siguiente? Pero muchos acabaron avanzando con el 20% de los contenidos porque así lo dice la política (...) (EN13).

Otro de nuestros entrevistados no deja de formular una visión muy pesimista de este periodo pandémico desde el punto de vista de sus efectos sobre el sistema educativo, agravando en cierto modo una realidad ya de por sí difícil:



La pandemia ha tenido un impacto negativo en el aprendizaje de los alumnos. En Guinea-Bissau siempre hay dificultades para aprender, pero con el Covid-19 ha empeorado. El profesor no puede satisfacer las necesidades de los alumnos. Son muchas las dificultades a las que se enfrentan los profesores. Pero Covid-19 lo ha empeorado todo, las escuelas han cerrado, los niños y los padres se han quedado en casa, nadie puede hacer nada por nadie, todo el mundo está parado. Así que ha tenido un impacto negativo, porque los niños han perdido lo que merecen tener, los profesores no han podido hacer lo que deben hacer. Así que ha tenido un impacto negativo, porque no se ha hecho nada de lo previsto (EN14).



Percepciones sobre la educación digital

La importancia de los recursos digitales no es negada por los profesores, incluso es deseada, pero se reconocen las dificultades de su aplicación por diversas razones, que ya hemos mencionado. Uno de nuestros entrevistados dijo, para situar objetivamente el problema: "Tengo que comprar datos para hablar contigo, tengo que gastar más o menos, por una hora tengo que gastar 200 francos. Aquí en casa no tenemos internet, sí" (EN20).

Quizás la visión más pesimista y desapasionada es la que transmite uno de nuestros entrevistados, que sí reconoce la importancia de estos recursos para la enseñanza – "siendo profesor tienes que ser investigador" (EN14) – pero se enfrenta a una realidad que, en cierto modo, "ha perdido el tren":

Lo que pienso es sencillo. Nuestra realidad no lo permite. Las escuelas aquí en Guinea-Bissau no han tenido estas oportunidades de entrar en este mundo moderno. No es una preocupación aquí, del gobierno, de la propia escuela, pensar en este tipo de cambio. De momento no hay condiciones para hacerlo. Pero siempre es posible, sólo hay que aceptarlo, participar e invertir (EN14).

Otra visión, más encantada y, en cierto modo, creyente, no deja de señalar las dificultades objetivas, pero mantiene abiertas todas las posibilidades:



(...) tenemos muchas cosas que hacer, para esta educación digital. (...) no tenemos teléfonos digitales, los padres no los tienen (...). Internet es otro problema aquí, no tenemos Internet estable, y tenemos que gastar mucho dinero para comprarlo. Mira, muchas cosas tienen que cambiar en nuestra tierra para que la educación digital funcione – vamos a tener que trabajar duro. (...) Es posible, pero es muy difícil – vamos a tener que invertir mucho para que suceda aquí (EN20).



Una última visión, que podríamos considerar más realista, hace hincapié, por un lado, en un aspecto poco propicio para la implantación de los recursos digitales – que tiene que ver con los propios profesionales de la educación – y reconoce, por otro, que el país funciona a diferentes velocidades en este sentido, una vez más determinadas por el perfil jurídico de los centros:

Muchos profesores son analfabetos digitales, no saben manejar un ordenador. Tienen un teléfono móvil, saben manejarlo, pero a lo mejor nunca han trabajado con un ordenador. Esto ocurre en Bissau (EN13).

En Bissau, el mayor problema en materia de ordenadores... En las escuelas públicas, incluidas las primarias, es un problema grave. Los padres y los profesores no tienen, qué van a hacer sus hijos? En las escuelas privadas, sí, porque es una de las preocupaciones. La mayoría de la gente compra ordenadores o tabletas para sus hijos... Las escuelas privadas se quedan cortas... Es una situación muy lamentable (EN13).

Educación digital, sólo en algunas escuelas privadas, para algunas familias... La mayoría no tiene acceso a ordenadores. Algunas escuelas privadas ya se están adaptando a esta nueva realidad de la educación digital (EN13).

4.2.4 Mozambique

Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19

	Indicador	Datos
Indicador geográfico	Zona geográfica	801 590 km ²³⁸
Indicadores demográficos	Población total (2022) (miles)	32 518
	Población de 14 años o menos (miles) (2022)	14 182 (43,5%)
	Porcentaje de población rural (2022)	62%
Indicadores de desarrollo humano	Índice de desarrollo humano (2022)	Valor: 0,461
		Posición en la clasificación 183 (Bajo)

³⁸ Obtenido del sitio Web: [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$mocambique](https://www.infopedia.pt/artigos/$mocambique) en 21 de marzo, 2024.

cont.

Indicadores de educación	Número de años de educación primaria	5 años
	Número de años de escolarización obligatoria	7 años
	Población en educación primaria (2022)	6.318,046
	Nivel de finalización de la educación primaria (2015)	42,4%
	Número de años de escolarización previstos (2022)	10,7
	Años medios de escolarización (2022)	3,9
Indicadores escolares (Proporción de escuelas con acceso a servicios básicos)	Internet con fines educativos – Enseñanza primaria	s/d
	Ordenadores para la enseñanza – Enseñanza primaria	s/d
	Agua potable – Enseñanza primaria	s/d
	Electricidad – Enseñanza primaria	s/d

Tabla 10 – Datos básicos del país – Mozambique.

Covid-19 y medidas oficiales de respuesta

Número de semanas que las escuelas están cerradas – 53 semanas.

Plataformas y herramientas nacionales de aprendizaje:

- Instituto de Educación Abierta y a Distancia – Recursos didácticos disponibles en el Espacio del Estudiante del Instituto de Educación Abierta y a Distancia;
- Rádio Escola – Clases de diversas materias emitidas por Rádio Moçambique y Televisão de Moçambique para alumnos de primaria, secundaria y EFTP;
- Tele Escola – Clases de diversas materias emitidas por Rádio Moçambique y Televisão de Moçambique para alumnos de primaria, secundaria y EFTP.

La voz de los actores

Mozambique (2) (11 interlocutores)		
Entrevista ID	Posición	La perspectiva desde la que enfocas los temas
EN 02	Director de distrito	Nivel regional
EN 12 (10 interlocutores)	Profesores	Nivel local

Tabla 11 – Datos sobre los interlocutores por país – Mozambique.

Suspensión de la actividad presencial en las escuelas

En cuanto a la situación vivida en las escuelas durante el Covid-19, muchas de las cuestiones planteadas por los entrevistados están relacionadas con las características del propio distrito, a menudo afectado por grandes tormentas e inundaciones con profundas consecuencias para la vida de las comunidades y sus escuelas, consideradas más graves que las causadas por el Covid-19, aunque la epidemia también haya empeorado las condiciones de vida de muchas familias.

Covid ha afectado mucho a las cuestiones de comercialización. Nuestra población vive prácticamente de la agricultura. En la agricultura, producen para alimentarse y también salen a vender, pero hubo un periodo en el que, debido a la circulación limitada, prácticamente no había compradores y esto afectó a la gente. Las inundaciones y el ciclón, por otra parte, afectaron directamente a la mayoría de la población por la cuestión agrícola, los cultivos quedaron devastados y prácticamente no hubo producción. Ha creado más situaciones de hambruna que Covid-19. En comparación. Las inundaciones afectaron más a la vida de la gente que Covid (EN02).

Esta perspectiva no es ajena al hecho de que en las zonas del interior hay menos movimiento de personas, sobre todo de otras localidades, lo que naturalmente dificultó la propagación de Covid-19.

La situación del Covid-19 era más peligrosa en las zonas urbanizadas, donde había un mayor flujo de personas. En las zonas rurales y del interior, las personas procedentes de otros lugares llegaban con poca frecuencia, lo que facilitaba que no se transmitiera el Covid-19 (EN02).

El distrito en cuestión cuenta con más de 100 escuelas primarias, varias de las cuales están situadas a más de 30 kilómetros de la sede del distrito, con muchas dificultades en términos de desplazamiento, dada la limitación de los medios de transporte y el tipo de carreteras/caminos que hay que recorrer. Varias escuelas no disponen de pozos de sondeo, lo que plantea numerosos problemas en términos de saneamiento de los espacios, y en algunos lugares no hay electricidad, lo que las aísla aún más.

Durante este periodo tuvimos más de 50 escuelas sin pozo. Así que, sin agua, era prácticamente imposible gestionar el problema de Covid-19 (EN02).

Según nuestros entrevistados, el tiempo que tardaron en cerrar las escuelas no fue el mismo para todos los distritos ya que, dadas sus características, los riesgos de contagio por Covid-19 eran muy diferentes. En el caso del distrito analizado, los profesores no especificaron el tiempo exacto de cierre de las escuelas, que puede haber variado, oscilando entre 1 y 3 meses. Además del tiempo de cierre, la vuelta a las clases vino acompañada de la obligación de implantar un importante conjunto de medidas higiénicas, muy difíciles de garantizar en el contexto en el que se encuentran muchas escuelas, así como medidas de reducción del número de alumnos por clase, con la consiguiente reducción del número de horas de clase o días de asistencia a clase, con claras implicaciones en la dimensión de los contenidos escolares a trabajar en el aula.

Orientaciones para los profesores

Según nuestros entrevistados, el Ministerio de Educación envió a los diferentes distritos diversas directrices a través de decretos presidenciales, que determinaban cómo actuar. La primera directriz que llegó a los profesores a nivel nacional fue el 20 de marzo de 2020, imponiendo el cierre de todas las escuelas a partir del 23 de marzo del mismo año. Posteriormente, se enviaron otras directrices, por distrito, relativas a la reapertura gradual de las escuelas, en función de las circunstancias específicas de cada región.

Hemos tenido situaciones diversas, los decretos orientaron partes del país. Afortunadamente, no nos afectaron mucho, pero sí a las ciudades y capitales. Hubo decretos por distritos (EN02).

La decisión de cerrar las escuelas fue seguida de otra serie de directrices, supervisadas a nivel de distrito, que incluían una revisión de los programas y la necesidad de garantizar cierto seguimiento de los alumnos, concretamente haciendo que los profesores elaboraran y enviaran a los alumnos hojas de trabajo en las que se resumieran los temas de las lecciones y ejercicios para realizar en casa. Estas fichas debían elaborarse en determinados días de la semana, enviarse a

los alumnos y recogerse de nuevo en días predeterminados. A escala nacional, los programas se emitían por televisión, pero no llegaban a muchos de los alumnos del distrito porque no tenían televisor en casa ni electricidad.

En cuanto a los aspectos pedagógicos, naturalmente tuvimos que revisar los programas, el Ministerio tuvo que revisarlos e hizo programas ajustados a esta realidad. Al año siguiente, también tuvimos que trabajar con programas ajustados, que es lo que seguimos haciendo hoy en día (EN02).

Utilizábamos varios medios, uno de los cuales eran las fichas. Lo más básico eran las fichas. Teníamos que elaborar fichas, los profesores estaban obligados a elaborar fichas para los alumnos (EN02).

La oficina del distrito dijo a cada escuela que elaborara un calendario. Cuál sería este calendario? Un calendario para el periodo en el que los profesores podrían elaborar las hojas de ejercicios y un periodo en el que estas hojas podrían enviarse a los alumnos a través de sus padres y tutores (EN12).

También tuvimos situaciones en escuelas del campo en las que (los profesores) siempre trabajaban con los libros de los alumnos, por lo que la forma era una situación "de otro mundo". Tuvimos que enviar a técnicos para que explicaran cómo hacerlo. Más tarde, también nos dimos cuenta de que los profesores no podían aprovechar al máximo el libro de texto gratuito, porque a veces tenían mucho trabajo para elaborar las fichas, pero lo que en realidad elaboraban era lo que ya estaba en el libro del alumno. El alumno ya tenía acceso a esa información, lo que faltaba era orientación. Así que esto también redujo el gasto público, porque ya había un libro del alumno y también había un libro del profesor (EN02).

En una fase de regreso gradual a las escuelas, también se publicaron varias directrices relativas al cumplimiento de un protocolo sanitario elaborado por los ministerios de Educación y Sanidad, que preveía el cuidado en la gestión de los patios y las entradas y salidas de las escuelas, la adquisición y el uso obligatorio de material higiénico, así como la reducción del número de alumnos por clase.

Tuvimos que hablar con (una organización nacional) para que los pozos de sondeo que se había previsto colocar en determinadas comunidades se colocaran en las escuelas, dando servicio a la comunidad al mismo tiempo, pero permaneciendo en la escuela (estamos hablando de bombas manuales). Esto también exigía un mayor control por parte del sector, porque el mero hecho de que la comunidad tuviera que desplazarse para acceder al agua en la escuela también era un riesgo en la situación de Covid-19. Así que el protocolo sanitario que elaboraron conjuntamente el Ministerio de Educación y el Ministerio de Sanidad ya estipulaba que debía haber equipos en la escuela para gestionar los patios de recreo, por ejemplo. Gestionar la entrada y salida del personal, etc. Tuvimos que trabajar en este sentido, para que todo el que llegara a la escuela tuviera que dar su nombre, sus datos de contacto y darse cuenta de a qué hora llegaba. La idea con esto era darnos cuenta, si había alguna situación, de cómo salían, quién entraba en la escuela, etc. (EN02).

El gobierno, a través de los socios, dio un fondo a las escuelas y éstas se vieron obligadas a comprar material higiénico. Como dije al principio, tenemos graves problemas de agua en el distrito, y las escuelas tuvieron que comprar cubos para reservar agua, grifos, desinfectantes... todo el material de higiene para que los alumnos entren y salgan sin peligro (EN02).

Una de las cosas que hemos conseguido es reducir el número de alumnos en nuestras clases. Nuestras clases suelen tener 60 o 70 alumnos, pero en algunos casos tenemos clases con más de 80 alumnos. Así que, en la época del primer decreto, tuvimos que dividir a los alumnos, porque tenía que haber entre 25 y 30 alumnos en cada clase, en este caso una subclase, porque como clase tenía que continuar con ese número. Así que había que reducir el periodo lectivo, el alumno tenía que pasar menos tiempo en la escuela, lo que significaba que el alumno que entraba un lunes no volvía hasta el miércoles, y la otra parte de la clase tenía que entrar un martes y volver el jueves. Y al principio, en 2020, tuvimos que dar clase los sábados para gestionar el tiempo y recuperar el tiempo perdido (EN02).

Experiencias educativas en tiempos de covid-19

Según los entrevistados, el cierre de las escuelas causó numerosos problemas, entre otras cosas porque todo el mundo (profesores, alumnos y padres) estaba acostumbrado y sólo conocía la enseñanza presencial.

La enseñanza a distancia era un modelo al que nuestros alumnos no estaban acostumbrados, porque nunca habían tenido este tipo de enseñanza a distancia. Estaban acostumbrados a clases en presencia de sus profesores, clases en un lugar común, y no fue fácil para los alumnos asimilar esta nueva realidad. Y con esta orientación, nos enfrentamos a un reto en términos de recursos, teniendo en cuenta que nuestra red escolar es muy extensa, estamos hablando de escuelas que están a 90 kilómetros, escuelas que están lejos de la ciudad y que además tienen un clima diferente. Las carreteras también son de difícil acceso, así que nos enfrentábamos a este reto. Pero teníamos que hacer algo para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos (EN12).

Ante la nueva situación, y teniendo en cuenta las directrices emitidas a nivel nacional o de distrito, la principal preocupación era el uso adecuado del libro del alumno (para las clases iniciales), la preparación de formularios y su envío y recogida. Este proceso era a menudo muy complejo, no sólo porque no había experiencia previa, sino también porque muchas escuelas no disponían de medios para reproducirlos, por lo que los profesores tenían que recorrer largas distancias por rutas difíciles.



Hemos podido llevar a cabo el trabajo del que hemos hablado aquí en todo el distrito, pero en las escuelas más alejadas, con más dificultades. Con más dificultades porque tenemos zonas donde no hay electricidad, tenemos zonas donde una impresora no puede estar allí. No puede estar allí... porque allí no hay electricidad. (EN02).



Lo que pasaba era que los directores de las escuelas tenían que hacer copias fuera de la zona, tenían que venir a la sede del distrito para hacer la copia y distribuirla en esas zonas, siempre había ese trabajo, que era más difícil de gestionar (EN02).

De hecho, COVID era un reto, dado que no era fácil reproducir las hojas. Había situaciones en las que las escuelas no podían multiplicar las fichas, los recursos ya eran escasos, así que utilizaban el propio libro del alumno y se limitaban a decir las páginas X, el ejercicio de la página X y poder hacerlo en casa; era una forma de contener los recursos que eran escasos (EN12).

En cuanto a la distribución y posterior recogida de los formularios, los profesores afirman que distintos elementos de la comunidad, como los padres, los miembros del consejo escolar, los líderes comunitarios y los secretarios de barrio, desempeñaron un papel importante, dependiendo de la situación específica de cada escuela. En los tres últimos casos, el profundo conocimiento que estos agentes tenían de sus comunidades les llevó a asumir la responsabilidad de servir de enlace entre los profesores y las familias, garantizando la entrega y recogida de los formularios. Las familias son reconocidas por los profesores por la enorme importancia que desempeñaron, no sólo como enlace entre la escuela y los niños en relación con las fichas, sino también como elemento central para ayudar a los niños a leer las fichas y realizar las tareas, manteniéndolos lo más conectados posible con los aprendizajes a realizar.

En nuestro distrito, era prácticamente obligatorio que los padres o tutores recogieran los formularios. Entonces, los padres recogían los formularios, se los daban a los alumnos y había un período para que los padres devolvieran los formularios y recogieran ejercicios, evaluaciones. (...) Incluso la cuestión de la resolución de los formularios, y estábamos haciendo un trabajo de supervisión, había un poco de dificultad porque, mientras que en las zonas más urbanas los padres son trabajadores estatales y, durante el recreo, los padres también se quedaban en casa... en las zonas rurales, los padres no tenían ningún motivo para no ir a la machamba (a cultivar la tierra agrícola) porque estaban solos en la machamba. Siempre había alguna variación: hoy puedes acompañar a tu hijo, pero mañana no puedes porque tienes que hacer algo en tu campo. En las familias encontrábamos niños mayores, de 5.º o 6.º curso, y mayores, que apoyaban a los más pequeños y eso era lo que recomendábamos. Los padres los acompañaban, pero también tenían que hacer algo para mantener a la familia (EN02).

La participación de los líderes comunitarios, los secretarios de barrio y los consejos escolares (que incluyen a los padres) es señalada por varios profesores como absolutamente esencial para llegar a los padres y a los niños de las zonas más remotas o de difícil acceso, destacando el papel y la influencia que tienen a diversos niveles en sus comunidades,

Covid-19 nos ha aportado otras experiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si nos fijamos en mi escuela, en nuestra forma de trabajar, cuando hubo esta restricción de las clases presenciales, qué hicimos como escuela para garantizar el seguimiento de nuestros alumnos? nos pusimos en contacto con los líderes de la comunidad. Luego elaboramos los formularios. En nuestro caso, los elaborábamos los lunes y los martes, hasta el miércoles si era posible. Después, los jueves y viernes, los hacíamos llegar a los líderes. Esos días, de nuevo, los padres responsables ya sabían que tenían que recoger los formularios de sus hijos. Qué iban a hacer? Para que, al final de la semana, ese niño pudiera resolver esas preguntas del ejercicio. Y qué hacíamos la semana siguiente? Un grupo seguía elaborando otras fichas y el otro cogía las fichas que ya habían elaborado y traía las que ya habían resuelto. Era entonces cuando podíamos corregir, anotar las dificultades y crear las condiciones para superar las dificultades que encontrábamos en las respuestas de los alumnos. Ahora bien, pero en este proceso, teniendo en cuenta la naturaleza o la zona en la que nos encontramos, la mayoría de nuestros niños viven muy lejos de la escuela. Por ejemplo, hablando de mí, estoy bajo la influencia de dos ríos que, cuando se llenan, dificultan el paso. Pero nosotros creamos las condiciones de cómo cruzar para hacerles llegar estos formularios. Porque, qué hacíamos? A estos líderes, se los enviábamos según la zona donde viven. Sabemos que el líder vive en esa zona, así que tiene que acoger a todos los niños de esa zona. Así pudimos llevar a cabo nuestras actividades. Pero el gran problema son las vías de acceso y los medios de transporte. Pero conseguimos superarlo todo, porque cuando corregíamos los ejercicios,

podimos decidir que este alumno necesita más apoyo, que este alumno está consiguiendo superar esta dificultad (EN12).



Quiero agradecer a los líderes, porque los líderes fueron muy dinámicos y ya sabemos que la comunidad, o dentro de la comunidad, si existe esta estructura, todos están listos, están preparados para recibir toda la información que los líderes dan o dieron. Así es como conseguimos superar esta dificultad. Yo trabajaba con los líderes de la comunidad y estaba más cerca de los niños (EN12).



Reconociendo las muchas dificultades experimentadas, el director del distrito destacó la importancia del momento para el propio aprendizaje de los profesores, repensando su forma de ser profesor, en una relación que, aunque a distancia, se hace mucho más cercana a la comunidad.

De hecho, fue un momento de aprendizaje para el profesor. Se convirtió en una especie de profesor comunitario, un profesor que ya se había adaptado al nuevo sistema, que era la enseñanza a distancia. Fue un momento de aprendizaje porque, al fin y al cabo, incluso cuando estaban en casa, los alumnos eran capaces de aprender, aunque no muy eficazmente. Fue una gran lección para los profesores, así como para nosotros en el servicio de distrito. Pensábamos que tal vez esto sólo sería posible en los países desarrollados, donde Internet es accesible, pero también vimos a nuestro nivel que podíamos hacer algo. Así que fue una gran experiencia de aprendizaje, nuestros profesores se equiparon con esta experiencia y fue muy bueno. Porque las hojas de trabajo, esas hojas de trabajo de las que hablaban sus colegas, tenían una parte en la que había una nota explicativa: qué es esto, qué es aquello. Luego, debajo, estaba la parte de las preguntas – las preguntas venían justo después de la parte introductoria. A través de las dificultades que los profesores veían en la corrección, se señalaba que los alumnos no lo habían entendido bien. En las otras hojas, profundizábamos en la pregunta que suponía la mayor dificultad para algunos alumnos. Y así pudimos resolver las dificultades más sentidas por los alumnos. Los padres y tutores desempeñaron un papel muy importante a través del consejo escolar. El propio consejo escolar sensibilizó a los padres para que participaran en la recogida y devolución de los formularios. Porque sin eso no podíamos hacer prácticamente nada. Porque la directriz era que los alumnos no podían estar en la escuela (EN12).

En el caso de este distrito, también destaca el papel desempeñado por la radio comunitaria existente, que garantizó la emisión de algunos programas con contenido escolar de 1.º a 6.º curso. Sin embargo, no todos los alumnos tuvieron la oportunidad de acceder a estos programas, ya que sus familias no disponían de radio. En mayor medida aún, lo mismo ocurría con los programas de televisión emitidos a nivel nacional, ya que muchas familias no podían acceder a ellos.



Pero aquí también teníamos un programa de radio comunitaria. Tenemos una radio comunitaria en el distrito y algunos de nuestros profesores impartían clases, incluso a través de la radio. La radio comunitaria tenía programas para los cursos primero a sexto, pero también para la educación de adultos y la alfabetización.

En cuanto a las clases de primero, segundo y tercero, siempre trabajamos para concienciar a los padres de que acudieran a estas clases con sus hijos, no fue fácil. Hicimos un trabajo de seguimiento y no era fácil encontrar a un niño de seis años sentado en una clase. Así que la idea era sensibilizar a los padres para que los acompañaran. Teníamos un plan de seguimiento, y algunos técnicos del servicio, después de someterse a pruebas en los servicios sanitarios, iban a determinadas zonas para ver cómo se controlaban esas clases (...) (EN02).



Si observamos la naturaleza o la zona en la que me encuentro, sólo unos pocos padres tenían radio. Sólo un grupo muy, muy pequeño de padres tenía acceso a la radio. Hablar de televisión era muy difícil, porque no podían permitírsela (EN12).



El uso de WhatsApp sólo ha sido posible en algunas zonas del distrito, y su uso ha sido bastante residual, porque la mayoría de las familias, e incluso los profesores, no tienen acceso a Internet, ni pueden permitirse comprar datos, aunque tengan teléfono móvil.



En zonas más urbanas, como la ciudad principal de aquí, también utilizamos las redes sociales, WhatsApp, por ejemplo, pero no fue posible para todos, porque nuestra capacidad aquí es muy baja y no todos los estudiantes tienen un teléfono o la capacidad de utilizar WhatsApp (EN02).



Las dificultades o incluso la imposibilidad de acceder a Internet quedaron patentes en el proceso de entrevista a los profesores, que tuvieron que desplazarse todos a la oficina de educación del distrito, ya que no era posible hacerlo desde las escuelas en las que imparten clase o por sus propios medios. Incluso en la oficina del distrito hubo mucha incomunicación durante la entrevista, ya que todos los profesores utilizaban el mismo ordenador y se acercaban a él cada vez que querían compartir sus opiniones y experiencias: "Desde aquí todo el mundo se acerca. Porque en nuestros recursos tenemos un único ordenador, que estamos utilizando para esta comunicación" (EN02).

Lo que queda después de covid-19

Al volver a las aulas, los profesores destacan que, en gran medida, los alumnos han vuelto y, en algunos casos, creen que incluso están más motivados y dispuestos a estudiar.

Después de Covid, todos los niños volvieron a la escuela, lo cual es de agradecer. La población escolar era pobre, pero ahora tengo 710 alumnos, 342 de los cuales son niñas. Así que eso es digno de elogio, porque todos vinieron, pero realmente vinieron a estudiar. Fue muy positivo (EN12).

Dada la reducción del tiempo lectivo por la necesidad de reducir el número de alumnos en cada clase, hubo que reducir los programas, dejando muchos contenidos por enseñar, por lo que se siguieron utilizando programas adaptados y se continuó con el uso de fichas de trabajo, pero ahora en el aula.

Nuestras clases se impartían de forma intercalada, es decir, días en los que el alumno entraba y días en los que no. Pero también se reducía el tiempo que el alumno pasaba en la escuela. Esto significaba que muchos contenidos prácticamente no se enseñaban. Así que se siguieron haciendo estas fichas para que el alumno pudiera leerlas y trabajarlas en casa. Los alumnos solían llevar estos contenidos al profesor con preguntas y para una mejor comprensión. Pero las hojas de trabajo seguían enviándose y corrigiéndose. A día de hoy seguimos elaborando hojas de trabajo, porque seguimos utilizando el sistema de un día sí y un día no y eso no sería suficiente para el programa, aunque fuera un programa adaptado (EN02).

Percepciones sobre la educación digital

En cuanto a la educación digital, aunque esta cuestión se planteó expresamente en ambas entrevistas, sólo un profesor abordó el tema, lo que no puede dissociarse de las propias condiciones en las que viven y trabajan los profesores, muchos de los cuales no tienen acceso a Internet, ni personalmente ni en sus escuelas, algunas de las cuales tampoco tienen acceso a la electricidad ni al agua.



Lo digital no llega a todo el mundo. Internet no llega a la mayoría de la gente. La gente no tiene acceso a ordenadores ni a internet. No todas las comunidades utilizan el teléfono. De hecho, utilizamos estos medios digitales en la enseñanza secundaria, la formación profesional y la formación del profesorado, porque son básicamente estas instituciones las que los tienen o los propios estudiantes de los que estaban en la zona donde se podían utilizar los medios digitales. Pero estamos hablando de la educación primaria, donde no era posible adaptar estos medios (EN12).



Y, después de todo, valía la pena darse cuenta de que los medios que utilizábamos no eran tan digitales para todas nuestras escuelas (EN12).

4.2.5 Santo Tomé y Príncipe

Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19

	Indicador	Datos
Indicador geográfico	Zona geográfica	1001 km ² ³⁹
Indicadores demográficos	Población total (2022) (miles)	225

³⁹ Obtenido de <https://www.cplp.org/id-2993.aspx> el 21 de marzo de 2024.

cont.

Indicadores demográficos	Población de 14 años o menos (miles) (2022)	90 (40,0%)
	Porcentaje de población rural (2022)	24%
Indicadores de desarrollo humano	Índice de desarrollo humano (2022)	Valor: 0,613 Posición en la clasificación: 141 (Media)
	Número de años de educación primaria	6 años
Indicadores de educación	Número de años de escolarización obligatoria	6 años
	Población en educación primaria (2022)	35,999
	Nivel de finalización de la educación primaria (2015)	89,4%
	Número de años de escolarización previstos (2022)	12,7
	Años medios de escolarización (2022)	5,9
	Internet con fines educativos – Educación primaria (2017)	s/d
Indicadores escolares (Proporción de escuelas con acceso a servicios básicos)	Ordenadores para la enseñanza – Educación primaria (2017)	58,7%
	Agua potable – Educación primaria (2017)	88,0%
	Electricidad – Educación primaria (2017)	87,0%

Tabla 12 – Datos básicos del país – Santo Tomé y Príncipe.

Covid-19 y medidas oficiales de respuesta

Número de semanas que las escuelas están cerradas – 21 semanas.

Plataformas y herramientas nacionales de aprendizaje:

- Escola em Casa – Radio – Clases de radio desarrolladas por el Ministerio de Educación y emitidas por Rádio Nacional.
- Escola em Casa – TV – Clases televisadas emitidas por el Ministerio de Educación a través del canal Santomense de Televisión.

La voz de los actores

Santo Tomé y Príncipe (4) (7 Interlocutores)

Entrevista ID	Posición	La perspectiva desde la que enfocas los temas
EN 04 (2 oradores)	Empleados de un departamento del Ministerio de Educación	Nivel nacional
EN 05	Jefe de departamento del Ministerio de Educación	Nivel nacional

cont.

EN 08 (2 oradores)	Profesores de origen portugués (enlaces a organizaciones internacionales)	Escala regional y nacional
EN 22 (2 interlocutoras)	Profesores, 1.º y 2.º ciclos	Nivel local

Tabla 13 – Datos de los interlocutores por país – Santo Tomé y Príncipe.

Suspensión de la actividad presencial en las escuelas

El Santo Tomé y Príncipe que presentamos es el resultado de los testimonios de nuestros entrevistados. En su opinión, se trata de un país con muchas particularidades y un enorme contraste entre Santo Tomé y sus siete distritos, ya que sólo la capital del distrito cuenta con unas condiciones mínimas de infraestructura y energía; todas las zonas rurales, especialmente Príncipe, tienen inmensos problemas. La insularidad de Príncipe, la falta de transporte marítimo, la dependencia energética de un generador Diesel que está programado x horas al día, agravan mucho todos los problemas. Es un país con una población extremadamente joven y numerosa, pero con un alto índice de pobreza. Estas circunstancias se han visto agravadas por la pandemia y, obviamente, han dificultado la respuesta en tiempos de Covid-19. Incluso a la hora de acceder a los profesores para las entrevistas, esta realidad fue una limitación constante y los testimonios obtenidos reflejan la experiencia y el lugar de habla de cada entrevistado. Existen algunas incongruencias temporales e informaciones contradictorias entre las voces del terreno (profesores) y las de los órganos gubernamentales. Los discursos de nuestros entrevistados están marcados por sus condiciones y lugar de trabajo y revelan las dificultades de acceso a Internet, incluso cuando trabajan para el Ministerio. De hecho, todas las entrevistas que recogimos mencionan dificultades y, en el caso de los profesores, la conexión era muy mala, con cortes sistemáticos de conectividad y un sonido terrible. Como se suele decir:

En algunos lugares tenemos problemas energéticos. No tenemos red eléctrica, otros no tienen acceso a la televisión ni a la radio, así que todas estas limitaciones. Y fue también durante un periodo en el que, incluso en las zonas que tienen red eléctrica, hubo varios cortes de luz (...) (EN 22).



Tenemos zonas rurales donde no hay cobertura de señal de telecomunicaciones. Tenemos zonas donde es muy difícil que funcione la radio (EN 04).



Por otro lado:

Muchas personas en Santo Tomé, incluidos los profesores, no tienen conocimientos informáticos. A veces ni siquiera los estudiantes de enseñanza superior. En Príncipe sólo hay un centro, una escuela, con acceso a Internet. Todas las demás escuelas no tienen acceso (EN 04).

La pandemia llevó al Ministerio de Educación a decretar el cierre de las escuelas y, con las recurrentes dificultades eléctricas y la suspensión inmediata de las clases, la situación se volvió muy confusa para todos, muchos niños y sus familias quedaron aislados y sin información ni acceso a la electricidad, sobre todo en las zonas más rurales. Como nos dijeron los profesores;

2 preguntas en mi cabeza: Qué hacer y cómo hacerlo? Son dos preguntas que rondan por la cabeza de todos: qué hacer y cómo hacerlo? Mientras tanto, a nivel del sistema educativo, hubo que suspender las clases presenciales. Así que, en 2020, fue en marzo, tuvimos que cerrar las puertas de las escuelas, los niños tuvieron que irse a casa (...) 6 meses; volvimos en septiembre (EN22).

Desde la perspectiva de la administración, parece que las fechas no coinciden:

Empezamos a sentir Covid más tarde que otros países. No lo sentimos hasta noviembre de 2020, cuando tuvimos nuestro primer bloqueo. Y fue entonces cuando el país despertó a esta necesidad de responder en el ámbito de la educación (EN05).

En el primer encierro, no teníamos nada. Fue una medida tomada de la noche a la mañana, cuando las cifras empezaron a dispararse [...] Los niños en casa, los profesores en casa. Fue algo de fuerza mayor... no se podía tocar el sueldo de la gente... estamos hablando de subsistencia. Mientras tanto, qué hacer? El tren sigue y qué hacer? (EN05).

De hecho, se observa que la vida cotidiana se estaba organizando con otras prioridades, lo que provocaba, en cierto modo, una falta de interés y el consiguiente abandono de la escuela porque primaban otras prioridades de supervivencia, o al menos se desvalorizaban las cuestiones escolares o se reconocían poco las necesidades de la escuela en las comunidades, según manifestaron nuestros entrevistados.

Los profesores consideraron que la suspensión de las actividades docentes era un grave problema para todos:

Es triste, no, es triste, porque sobre todo sabemos que es importantísimo que los alumnos estén recluidos y sin acceso a la escuela... (EN22).

El primer encierro fue de 15 días. En esos 15 días, qué hacer. Había 15 días ya planificados y había muchas lecciones (EN05).

Orientaciones para los profesores

Al igual que en muchos países, las escuelas cerraron de repente y no hubo tiempo de prepararse para el cierre ni de encontrar estrategias para apoyar a los profesores, los alumnos o sus familias y comunidades. La medida fue repentina, o vivida de esta forma inesperada, y por tanto no hubo directrices, seguimiento ni recomendaciones para nadie. Aproximadamente un mes después, debido a la falta total de contacto entre profesores y entre profesores y alumnos, el Ministerio de Educación creó clases a través de la radio y la televisión que fueron preparadas por los profesores, pero dadas las dificultades energéticas muchos de los niños se quedaron sin acceso, especialmente en las zonas rurales donde hubo poca adherencia, debido a la falta de energía, pero también porque se retomaron otros hábitos comunitarios y recreativos. Se perdió el contacto:

Profesores y alumnos se encerraron y no tuvieron contacto, sólo hubo respuestas a partir de abril (fue rápido, fue un mes después) cuando el Ministerio de Educación creó las clases de radio y TV y no tenían recursos para nada más! Y no había instrucciones para los profesores, sólo para los que preparaban las clases en los equipos... (EN 22).

Radio y teleclases, radio y teleclases, estuve en la radio, también en la televisión. Sí, sí. Y los dos participamos en el equipo del segundo ciclo básico (EN 22).

No, no había ningún seguimiento por parte de los profesores, no había ningún seguimiento, no todos los niños tenían acceso a estas clases por varias razones y una de ellas es el propio acceso... (EN 22).



(...) En cuanto crecen, las familias ven a los niños ayudando en la subsistencia de la familia, pescando, cuidando de los hermanos, llevando la casa y los campos... (EN05).



En general, nos parece que no había instrucciones para los profesores, o nuestros entrevistados lo desconocían dado su lugar de habla. No obstante, se prepararon algunos materiales para los profesores, como folletos y libros de actividades, así como lecciones a través de la televisión y la radio, pero dada la falta de energía dicen que hubo poca adhesión y mucho desconocimiento de lo que ocurría, sobre todo en las zonas rurales.

Experiencias educativas en tiempos de covid-19

Los entrevistados no mencionan muchas experiencias concretas, pero sí identifican los medios utilizados y algunas de las estrategias empleadas, teleclases, clases por radio, libros de actividades y el garante de su distribución, reducción de clases, pero las referencias van acompañadas de expresiones que enfatizan las muchas dificultades generales para acceder a alternativas debido a la red, particularmente en las zonas rurales como ya se ha mencionado:

Tenemos zonas rurales donde no hay cobertura de señal de telecomunicaciones. Tenemos zonas donde es muy difícil que funcione la radio (EN04).

En general, los alumnos se quedaron sin clases y sin acceso a las escuelas, desvalorizando en cierto modo esta necesidad de la comunidad (EN04).

Lo que más se mencionó fueron las diversas dificultades causadas por la repetición de las clases o por los problemas de evaluación, incluso en las escuelas centrales. Por ejemplo, los dos profesores entrevistados pertenecían a una escuela que consideraban de referencia, tanto por razones geográficas como por el tipo de profesores, según nos dijeron, una escuela en pleno centro de la capital, en el distrito más pequeño, pero más poblado:

una de las cosas es la propia ubicación geográfica de la escuela, está en el centro. Y muchos padres trabajan en el distrito, y sobre todo en la capital, e incluso algunos padres que viven en otros distritos, cuando vienen a trabajar, se empeñan en traer a sus hijos a estudiar cerca de donde trabajan, para facilitarles las cosas... Y también es una escuela donde el tipo de personal, de profesores o una serie de situaciones que realmente llevan a que la escuela sea vista como una escuela de referencia! (EN 22).

De hecho, no tuvimos acceso a los informes de las experiencias educativas, los entrevistados insistieron en momentos complicados, sin respuesta, y poniendo en peligro el curso de la evaluación:

Fue un momento difícil porque los niños no habían hecho los exámenes. Estábamos en el segundo trimestre y sólo habíamos hecho la primera evaluación. (...) El gobierno, a través del Ministerio de Educación, puso en marcha la radio Teleaula, en la que algunos profesores fueron convocados para realizar la misma actividad (EN22).

Estábamos a dos días de las evaluaciones (EN05).

Lo que queda después de covid-19

Para los que estuvieron sobre el terreno, la referencia a la era posterior a Covid-19 es muy negativa, y preferentemente lo que nos cuentan nuestros entrevistados son las lagunas que existieron y persistieron:



A su regreso a la escuela, se enfrentaron a otro encierro de 15 días en septiembre, y luego a su regreso tuvieron enormes lagunas y mostraron una falta total de apoyo incluso de la radio y la televisión, en general no siguieron el ritmo debido a diversas limitaciones... (EN22).



Es complicado, incluso solía decir a mis alumnos, creo que te han confinado la cabeza! Porque durante los seis meses, con el corte de luz y todo, se cortaron las clases de tele y radio, así que los chicos se quedaron sin apoyo pedagógico (EN 22).



(...) Otro efecto negativo de Covid es que también creó cierta vergüenza en la familia, porque con el régimen triple, por ejemplo, los niños entraban a las 7 y tenían que salir a las 10. Muchos padres siguen trabajando y los niños nunca iban solos a casa. Muchos padres siguen trabajando y los niños tenían que ir y nunca iban solos a casa, por ejemplo (...) (EN 22).

Estamos en 2022 y las cosas aún no han vuelto a la normalidad, todavía sentimos el impacto aquí. Y muchas familias han perdido sus medios de vida y la escuela, por desgracia, es el último gasto que una familia quiere tener. Y aunque nuestro sistema hace que la educación sea obligatoria y universal hasta el 6.º curso, el Estado sigue sin poder asumir el 100% del coste de la educación. Es muy cara. Así que cuando los padres se matriculan, contribuyen con algo para sufragar el comedor, la comida que se proporciona. Contribuye con algo para sufragar los libros de texto (EN05).

Por otro lado, aquellos que habían estado o estaban vinculados a organizaciones dentro del ministerio destacaron ciertas estrategias y respuestas, por lo que una vez más se puede ver la lectura que se produce en función del lugar desde el que se habla, que hace que se conozcan y se valoren o no ciertas medidas en marcha:

Ahora es el plan de contingencia que se está desarrollando (...) que está trabajando en la estrategia y en la creación de plataformas. En esta plataforma nos es posible introducir todos los contenidos que están vigentes en el currículo y otros contenidos, como si fuera una biblioteca virtual. (...) Hay visitas virtuales a museos, las historias de la Primera y Segunda Guerra Mundial en 3D. Cosas espectaculares (...) para consolidar el aprendizaje. Y estamos creando espacios para el intercambio nacional e internacional de profesores en esta plataforma (EN05).

Tenemos un consultor portugués que está aquí con nosotros, que está creando un estudio de grabación, para que no dejemos morir el tema de la radio, porque todavía utilizamos mucho la radio, sobre todo la radio comunitaria, para llegar a las comunidades más remotas, con más dificultades de internet, que no tienen suministro (...) (EN05).

También cabe destacar el énfasis en los teléfonos móviles como respuesta a la pandemia y una cierta creencia en la formación para resolver los problemas estructurales y la falta de recursos:

En la respuesta educativa a la pandemia, veo más los teléfonos móviles. La penetración de los teléfonos móviles es enorme y ya existen herramientas de audio que permiten escuchar podcasts sin conexión (EN08).

Tenemos previstos tres programas de formación, uno para productores de contenidos de audio, otro para producción de vídeo y otro para producción de recursos digitales (EN08).

Desde el punto de vista escolar, podemos destacar una drástica reducción de los aprendizajes esenciales de los alumnos cuando vuelven a la escuela, y como hemos oído, hay una intensificación de los procesos de evaluación y recuperación de aprendizajes, extendiendo los contenidos del año anterior al año siguiente. Debido a las indicaciones durante la pandemia, el distanciamiento social, también se produce el mantenimiento de viejos problemas como un elevado número de profesores de nuevo ingreso sin formación, con un aumento significativo debido a la reducción de clases o la constitución de turnos. Por su parte, los colegas vinculados a organismos, organizaciones y/o proyectos gubernamentales afirman, en general, que la pandemia ha puesto de relieve problemas globales comunes y acentuado las asimetrías y la pobreza en el mundo; También dicen que el Covid-19 "nos ha alertado para muchas otras cosas" (EN04), aunque no especifican, de alguna forma, dicen que ha alertado a los responsables para varias situaciones vinculadas a la economía y a los recursos del país y ha intensificado la búsqueda de ayuda externa, alianzas de cooperación con organismos y programas internacionales (UNICEF, OMS, PNUD, cooperación portuguesa, Banco Mundial (PEREQT⁴⁰ – Programa WASH)), que fueron muy mencionados en la entrevista EN08.

Percepciones sobre la educación digital

Como hemos visto, los problemas energéticos, la ruralidad, la pobreza y los usos y costumbres de la población se han hecho más visibles y acuciantes durante la pandemia. Ante el aumento de las dificultades por la falta sistemática de energía en muchas zonas, y fundamentalmente en zonas rurales sin acceso a internet, o ante el difícil acceso a la red, incluso en la capital, con constantes cortes de conectividad, o la programación de determinados horarios diarios para que haya un mejor flujo de internet, han condicionado la vida cotidiana en la isla y han sido determinantes y limitantes en las estrategias de Covid-19 y específicamente en el proceso educativo.

La digitalización no se ha generalizado en la enseñanza, esporádicamente en la capital y en la enseñanza superior. Otros problemas añadidos mencionados por los entrevistados son la falta de conocimiento y dominio de las técnicas digitales. En el caso de Príncipe, sólo una escuela dispone de medios y acceso a la red. "En Santo Tomé, muchas personas, incluidos los profesores, no saben utilizar los ordenadores. A veces, ni siquiera los estudiantes de enseñanza superior. En Príncipe sólo hay un centro, una escuela, con acceso a Internet. Todas las demás escuelas no tienen acceso" (EN04).

Como subrayan los profesores sobre el terreno:

En aquel momento, la escuela sólo tenía un ordenador en funcionamiento y algunos profesores tenían ordenadores personales y los utilizaban para trabajar en la escuela (EN 22).

De hecho, al igual que en el caso de los entrevistados, no sabrían decir cuántos profesores tienen ordenadores o no, y si lo hacen de la misma manera, lo que demuestra también un cierto

⁴⁰ Proyecto para el Empoderamiento de las Niñas y la Educación de Calidad para Todos (PEREQT) P169222. Este proyecto pretende empoderar a las niñas y combatir la pobreza de aprendizaje en Santo Tomé y Príncipe (STP), especialmente entre las más vulnerables.

aislamiento entre los profesores, pero sí dicen que los alumnos nunca tienen ordenadores. Aunque reconocen lo positivo que es tener ordenadores, insisten en que su existencia es todavía escasa y que la falta de energía generalizada o condicionada hace que no puedan hablar de educación digital:

Tenemos pocos ordenadores, de momento sólo tenemos uno funcionando, pero para los profesores, no para los alumnos, los alumnos no tienen acceso (EN22).

No, todavía no tenemos las condiciones, pero si las creáramos, sería bueno, porque ayuda a los profesores en las clases presenciales (EN22).

Tenemos una carta política con un horizonte de cuatro años, 2019-2023, y en ella hay un pequeño componente que ya alertaba al país de la necesidad de pensar en las nuevas tecnologías y llevarlas a las escuelas, pero hasta el primer encierro no era una prioridad (EN05).

Obviamente, todas estas circunstancias que venimos presentando conducen y promueven otros hábitos en la población y, en este sentido, se refieren a los estilos de vida de las personas que no utilizan la tecnología en su vida cotidiana, que no la usan ni tienen acceso a ella, que organizan su vida y se inventan otros intereses y, por lo tanto, no reconocen la importancia del aprendizaje digital!

Cuando hablamos de educación de emergencia, y de la transformación y aceleración de la educación digital en África y América del Sur, este es exactamente el problema: el acceso a la energía. Y luego una gran parte de las familias no tienen acceso a la energía, la inmensa mayoría no tiene acceso a internet y luego, más que eso, están estas cosas que pasan aquí, muy a menudo en Santo Tomé y que también pasan mucho en otros países, estos cortes imprevistos, de repente se va la luz y se cae todo (EN08).

Sin embargo, la adquisición de: "5000 ordenadores tipo Magalhães para Príncipe y mucha esperanza en los proyectos incluso para el avance de lo digital y en la formación y contagio de los profesores" (EN08), lo que es hasta cierto punto contradictorio con los acentuados problemas energéticos sobre todo en O Príncipe que depende de un generador. Sin embargo, también se menciona que: "La cooperación portuguesa no está trabajando en temas de Educación Digital. Lo único que hacen es 'Escola Mais' (Escuela Más), donde ponen gente en la isla, aquí y en Príncipe. Colocan profesores de secundaria, para enseñar en 12.º curso y hacer formación de profesores, pero más desde el punto de vista académico. Los profesores dicen que los portugueses que vienen traen nuevas pedagogías" (EN08).

Estos profesores portugueses dan cuenta de algunas iniciativas y preocupaciones en el ámbito de la cooperación portuguesa, pero responden a una agenda de preocupación internacional y no tanto a necesidades locales, siguiendo la lógica de la financiación, que puede resumirse a continuación:

Ahora estamos intentando establecer un protocolo con el Ministerio de Educación y UNICEF sobre alfabetización digital. En el marco de un gran acontecimiento en África, la Africa Code Week, donde transmitimos los principios de la programación a jóvenes y no tan jóvenes y a personas con discapacidad... (EN08).

PEREQT es que también dispone de una línea de financiación para atender las necesidades de las zonas rurales (EN08).

El objetivo es dotarles de competencias para que puedan desempeñar un papel más digno. Si saben trabajar con un ordenador, aunque sea lo mínimo, puede darles oportunidades y herramientas para ser autónomas y tener un trabajo mejor.

También vamos a llevar el proyecto a Príncipe y hacer esta formación vinculada a la alfabetización digital. También existe esta preocupación por las chicas, en la formación de los grupos, siempre que se trabaje en grupo, tiene que haber al menos un 50% de chicas. También tenemos que preocuparnos por la selección de las chicas para la formación (EN08).

Por último, todos nuestros entrevistados señalaron la energía y la fuerte dependencia de organismos externos como los mayores problemas de Santo Tomé y Príncipe, actualmente a través de tres proyectos – digital, niñas, formación –, todos ellos financiados y en marcha. En cierto modo, toda esta dependencia de la financiación externa hace que la agenda educativa de Santo Tomé y Príncipe se adapte a las reglas del mercado educativo.

4.3 Países latinoamericanos

4.3.1 Brasil

Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19

	Indicador	Datos
Indicador geográfico	Zona geográfica	8 515 759 km ²⁴¹
Indicadores demográficos	Población total (2022) (miles)	214825
	Población de 14 años o menos (miles) (2022)	43832 (20,4%)
	Porcentaje de población rural (2022)	32%
Indicadores de desarrollo humano	Índice de desarrollo humano (2022)	Valor: 0,760 Posición en la clasificación: 89 (En voz alta)
Indicadores de educación	Número de años de educación primaria	5 años
	Número de años de escolarización obligatoria	14 años
	Población en educación primaria (2022)	14.645,416
	Nivel de finalización de la educación primaria (2015)	97,1%
	Número de años de escolarización previstos (2022)	15,6
	Años medios de escolarización (2022)	8,3
Indicadores escolares (Proporción de escuelas con acceso a servicios básicos)	Internet con fines educativos – Educación primaria (2019)	59,8%
	Ordenadores para la enseñanza – Educación primaria (2021)	28,9%
	Agua potable – Educación primaria (2019)	94,1%
	Electricidad – Educación primaria (2019)	96,7%

Tabla 14 – Datos del encuadramiento por países – Brasil.

⁴¹ Obtenido de <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/20591-introducao.html> el 21 de marzo de 2024.

Covid-19 y medidas oficiales de respuesta

Número de semanas que las escuelas están cerradas – 78 semanas.

Plataformas y herramientas nacionales de aprendizaje:

- Banco Internacional de Objetos Educativos – Iniciativa del gobierno brasileño que abarca contenidos educativos abiertos desde la educación preescolar hasta la universitaria.
- We Stay Connected – 1000 horas de contenidos educativos gratuitos para la educación básica emitidos en TV Escola.

La voz de los actores

Brasil (7 entrevistas)			
Región	Entrevista ID	Posición	La perspectiva desde la que enfocas los temas
	EN 09	Académico	Nivel nacional
	EN 18	Gestor municipal	Nivel regional
Río de Janeiro Niterói (5) (7 interlocutores)	EN 27 (2 oradores)	Gestor municipal	Nivel regional
	EN 29	Profesor	Nivel local
	EN 33 (2 oradores)	Profesores	Nivel local
Amazonas Manaos (2) (2 oradores)	EN 10	Profesor, gestor municipal	Nivel regional
	EN 25	Profesor, gestor municipal	Nivel regional

Tabla 15 – Datos sobre los interlocutores por país – Brasil.

La situación en Brasil presenta cierta diversidad tanto en lo que se refiere a los contextos presentados como a los interlocutores entrevistados. En cuanto a los contextos, presentaremos, por un lado, el estado de Río de Janeiro, empezando por Niterói, un municipio muy central/urbano, pero con comunidades que pueden considerarse periféricas. Por otro lado, un estado más periférico, como Amazonas, con un mayor predominio de áreas rurales y un conjunto diverso de comunidades. En cuanto a los interlocutores, este retrato tuvo en cuenta los testimonios de profesores que tienen contacto directo con los alumnos, pero también de responsables a nivel municipal y/o regional que tienen contacto directo con los profesores, así como de un académico.

Para comprender mejor cómo la comunidad educativa afrontó el cierre de escuelas en Brasil, es importante tener una visión amplia de los contextos que estamos analizando. El estado de Amazonas es uno de los mayores de Brasil en términos de territorio y se enfrenta a una serie de desafíos que repercuten en el sistema educativo. Uno de los entrevistados hace el siguiente relato:

Si miras el mapa de Brasil, el estado de Amazonas es el más grande que hay, es muy grande, hay mucho río y no tenemos muchas carreteras. La principal forma de llegar al interior sigue siendo en barco o en lancha rápida (...) Es muy difícil coger un autobús o un coche, porque no hay carreteras. Es muy difícil tener una carretera (EN10).

Y tenemos ciudades en el interior que también están lejos. Aquí hay que recorrer un largo camino para llegar al interior, ya sea en coche, en lancha rápida, en avión... Llegar al interior es un largo viaje. Tenemos una geografía muy compleja (EN10).

Las cuestiones geográficas y la existencia de un número considerable de comunidades indígenas tienen un impacto significativo en la forma en que se organiza el sistema educativo. Además de la educación que sigue el currículo general – el "currículo de la ciudad" –, existen tres tipos diferentes de comunidades, que implican distintas formas de gestión:

Las comunidades aquí están más o menos divididas en tres: las ribereñas, que son las personas que viven a la orilla del río, que muchas veces están más cerca de la ciudad; están las comunidades del interior, que son como una ciudad muy lejana, muy lejana de hecho, son ciudades muy remotas y de muy difícil acceso; y están las comunidades indígenas, que están todavía más lejanas (EN10).

Los dos interlocutores de este estado tenían experiencia de trabajo con escuelas ribereñas, pero durante el cierre empezaron a trabajar en el centro de medios del departamento de educación municipal, a veces en estrecho contacto con el departamento estatal, que también tenía un centro de medios. Uno de los profesores se refirió a las escuelas ribereñas:

Sí, las escuelas ribereñas son escuelas que están en el río. Están rodeadas por el río. El río, la escuela está en medio, el río está alrededor de la escuela. Para llegar a la escuela, solemos usar un barco o una lancha rápida. Y ese es el concepto de la escuela ribereña... tenemos escuelas aquí en el campo a las que vamos y volvemos todos los días en Manaos, pero tenemos escuelas de las que realmente te alejas, y vuelves a Manaos de 15 a 20 días. Pasas 20 días en la comunidad, vienes el fin de semana y luego tienes que volver. El acceso está realmente restringido, no? (EN25).

Con respecto a las escuelas indígenas,

Los indígenas tienen autonomía sobre el currículo, pero necesitan ser apoyados por asesoría pedagógica de la secretaría, por eso hay una dirección dentro de la secretaría sólo para escuelas indígenas. Los maestros son de la comunidad indígena, tienen derecho a ser de la comunidad, pero esto también es un logro muy reciente (EN10).

En el estado de Río de Janeiro, en el municipio de Niterói, la realidad es relativamente diferente,

Porque Niterói es una ciudad, un municipio de Río de Janeiro, que está muy bien considerado como una ciudad desarrollada, una ciudad, pero eso es una visión amplia, realmente es una ciudad. Sí, es muy desarrollada, una zona muy buena, que tiene un nivel de vida bastante bueno en comparación con todos los municipios del estado. Sin embargo, eso es todo, no hay esta mirada específica sobre algunas zonas de Niterói que todavía son bastante periféricas, así que creo que tal vez ahora hemos tenido este contacto (EN27).

Es en el contexto del cierre de escuelas y de la introducción de nuevas estrategias para el desarrollo de los procesos educativos que los profesores toman conciencia de la existencia de periferias dentro de un municipio connotado con un buen nivel socioeconómico de vida. Para fundamentar este análisis, un profesor compara las dos escuelas en las que trabaja:

Escuela A

Y son alumnos que tienen una situación económica muy precaria, alumnos que... hasta hace poco, tenía alumnos que no tenían baño en la casa y tengo alumnos que son alrededor de 12 personas viviendo en una habitación. Que tienen problemas de

alimentación, que van a la escuela a comer, que es importante, con ropa, higiene, baño. Tengo un número considerable de alumnos que se enfrentan a este tipo de problema. (...) Hay acceso a Internet en la escuela, pero no hay acceso a Internet disponible para los alumnos, porque no tenemos ordenadores en la escuela. Sólo tenemos ordenadores en el despacho del director, un único ordenador en la sala de profesores y otro en la biblioteca, pero no hay ningún aparato tecnológico para que los alumnos utilicen Internet en la escuela. (...) Tengo muy pocos alumnos con teléfono móvil, por ejemplo (EN29).

Escuela B

La cuestión económica allí ya es, como dije, un poco más mixta, tengo alumnos con buen poder adquisitivo, con coches importados... y tengo alumnos que no tienen calcetines para ponerse los zapatos... Tengo alumnos que son lo que llamamos aldeados, de grupos indígenas, que viven en aldeas indígenas, y van a la escuela a estudiar. Así que hay un público muy diverso, desde gente con poder adquisitivo, gente sin poder adquisitivo, gente de clase media, también tengo alumnos indígenas que hablan tupí-guaraní, y el portugués es como su segunda lengua. (...) Tenemos Internet en la escuela, Wi-Fi a disposición de los alumnos, tenemos, no me equivoco, unas 200 tabletas también, que fueron puestas a disposición por el ayuntamiento, pero después de la pandemia también (EN29).

La descripción nos permite comprender mejor la situación de las escuelas donde enseñaban nuestros interlocutores y de sus alumnos. En lo que respecta a las escuelas ribereñas del estado de Amazonas, el acceso a los dispositivos y a Internet es precario.



No todas las comunidades tienen electricidad. Durante el gobierno de Dilma se puso en marcha el programa "Luz para todos", que ha llevado la electricidad a la mayoría de las comunidades. Pero todavía hay algunas que utilizan gasolina o etanol para tener electricidad. Principalmente comunidades indígenas. Pero ha habido una mejora con respecto a esta cuestión de la electricidad (EN10).



Suspensión de la actividad presencial en las escuelas

En Brasil, la suspensión de la actividad presencial en las escuelas comenzó en marzo y duró varios meses, dependiendo del estado o municipio y del grado de desarrollo de las infecciones por Covid-19,

El cierre no fue uniforme en todo el país, había muchas diferencias, no sólo entre municipios, sino también entre escuelas. Dentro de los municipios y de los departamentos municipales de educación... el rendimiento de los departamentos de educación en muchos municipios era pobre o muy escaso... así que incluso las escuelas empezaron a hacer lo que creían que podían por su cuenta (EN09).

Los interlocutores son unánimes al referirse a la forma repentina en que se produjo el cierre. También mencionan la existencia de muchas dudas, malentendidos y temores, tanto en ellos mismos como en los niños y sus familias. De hecho, algunos profesores incluso tuvieron que desempeñar el papel de educar a los niños y a sus padres sobre la pandemia y el cierre de las escuelas.

Vámonos. Fue muy, muy "bum!". Todo el mundo estaba allí estudiando, el primer caso en Brasil, después de un tiempo, llega aquí, vivimos lejos de todo, no va a llegar aquí...

entonces todo explotó, recibimos un comunicado por la mañana, al día siguiente ya no íbamos a trabajar porque había el primer caso de Covid en Manaus. Todo se paró, los padres no lo entendían. Entonces empezaron a llamarme. Porque yo siempre había querido trabajar con los padres, así que ya había creado un grupo de WhatsApp con ellos. Y me dijeron: "Profesor, cómo que no entiendo por qué se ha parado? Si ni siquiera tenemos casos aquí en la comunidad...". Les dije que el problema es que aquí en Manaus ya tenemos. Como aquí todo es demasiado grande para que el virus circule, podemos acabar llevándolo a las comunidades (EN25).

La llegada de Covid fue así: un día llegué a casa del trabajo y nunca volví. Llegué a casa y entonces Niterói se paró, ahora todo el mundo está en casa. Teníamos la posibilidad de quedarnos en casa porque no nos habían recortado el sueldo (EN33).

Para comprender los efectos de la suspensión de la actividad escolar en Brasil, es importante tener en cuenta que antes de la pandemia ya se estaban desarrollando algunos programas de innovación tecnológica en la educación. El sistema educativo brasileño está organizado de forma descentralizada (siguiendo las directrices generales establecidas por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) (Ley nº 9.394/1996)), y desde el punto de vista de las responsabilidades, éstas pueden ser compartidas entre el gobierno federal, los estados, el Distrito Federal y los municipios, por lo que habría programas en diferentes niveles. Por ejemplo, el gobierno federal estaba aplicando el programa "Educación Conectada", en el que las escuelas podían solicitar financiación para contratar el servicio de Internet con fines educativos, de acuerdo con un conjunto específico y estricto de criterios. Este programa estaba disponible en todo el país, pero no se aplicaba en todas las escuelas, como señalaron nuestros interlocutores en Niterói:

Tuvimos los primeros adheridos al programa en 2018, después de 2019. Así que cuando llegó la pandemia, teníamos un grupo de escuelas, no toda la red, teníamos un 50% o 60% de la red que se había adherido al programa... pero es que las escuelas que se habían adherido acababan de recibir esta financiación, la recibieron en 2019 más o menos, y en algunas escuelas empezaron a contratar al operador durante este periodo, pero era difícil, no era tan sencillo (EN27).

En Niterói, aunque hay un número considerable de escuelas que han conseguido beneficiarse de este programa, la burocratización inherente ha provocado retrasos: "Cuando llegó la pandemia, teníamos muy pocas escuelas que habían conseguido apuntarse, así que aunque habían recibido el dinero, no consiguieron apuntarse y durante la pandemia, no lo hicieron" (EN27). Además de este programa a nivel federal, hay noticias de otros programas de acceso a Internet, como el del ayuntamiento de Niterói. En lo que respecta a Manaus, los interlocutores no hicieron referencia a este tipo de programa. Como se verá más adelante, en este estado la televisión ha pasado a ocupar un lugar central con la llegada de la pandemia.

Siguiendo con el tema de Niterói, cabe señalar que, aunque hubo inversiones, éstas se encontraban todavía en un estado muy embrionario, como dijo otro interlocutor.



Cuando nos cogió por sorpresa la pandemia, ya teníamos una política educativa en Niterói que promovía la inclusión digital, pero la pandemia nos mostró que aún estábamos en pañales, estábamos en la infancia de la inclusión digital. Así que esto supuso un grave problema para nosotros. Puedo decir que no sé en todo el mundo, pero en Niterói y con repercusiones que puedo ver en otras ciudades, fue un gran obstáculo para que comenzáramos a prestar servicios a nuestros alumnos y profesores (EN18).



Así, en cuanto se cerraron las escuelas, hubo que tomar una serie de medidas, pero también ajustar y adaptar otras. Cabe destacar la necesidad, expresada por el funcionario municipal entrevistado, de garantizar la cobertura de las necesidades inmediatas de los alumnos:

Elaboramos un protocolo para satisfacer las necesidades más inmediatas de nuestros alumnos, incluidas la salud y la seguridad alimentaria, y en lo que respecta a la seguridad alimentaria, lo hicimos muy bien, fue un éxito (EN18).

Las escuelas cerraron, así que hubo un impulso para no dejar a los alumnos sin ese apoyo para el almuerzo, porque sabemos que para muchos es su comida principal. Es la comida que el alumno toma en la escuela (EN33).

Así que los profesores nos quedamos en casa esperando, no? Las escenas de los próximos capítulos, así que había, como todo el mundo, ese miedo a lo desconocido. Pero nos quedamos en casa esperando la orientación de que llegaría. Y la red también necesitaba organizarse para este nuevo momento. La cuestión en 2020 era que no sabíamos que la pandemia iba a durar tanto. Así que se tomaron muchas medidas con mucha cautela, esperando (EN33).

Orientaciones para los profesores

En cuanto a las orientaciones para el profesorado, los temas que más destacan se pueden organizar en cuatro aspectos: la falta de coordinación nacional a lo largo de los cierres de centros; las dificultades experimentadas por el profesorado, tanto de apoyo institucional como de adaptación tecnológica y de mantenimiento del contacto con sus alumnos; el uso de diferentes estrategias para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje: WhatsApp y otras redes sociales, folletos impresos y plataformas digitales; el impacto emocional en el profesorado.

El relato de la académica/investigadora es muy revelador de la situación que vivió y toca varios de estos aspectos.

Desde el Ministerio de Defensa no se hizo nada, no había una organización nacional, ni una posición nacional sobre lo que debía hacerse durante la pandemia. Así que los estados y municipios actuaron de forma diferente, en función de sus competencias y formas de organización. En general, quizá podríamos decir que las escuelas estuvieron completamente paralizadas durante más de un año. En la primera mitad del año, diría que se hizo muy poco en línea. A partir de entonces, los municipios se organizaron un poco mejor, de modo que en algunos había educación en línea, y en otros no. Algunos municipios tenían material en línea e impreso en paralelo, que los padres podían coger y utilizar. Pero incluso en los municipios en los que había educación en línea organizada, la participación de los alumnos era realmente muy escasa. Desde el punto de vista de las encuestas que ya se han realizado, la participación de los alumnos en la educación en línea durante este periodo fue muy baja, sobre todo debido, obviamente, a las dificultades materiales... Yo diría que era más material, pero también tener a alguien en casa que pudiera ayudar... así que estaba... estaba muy desorganizado, no había una gran organización. (...) Los profesores, por otro lado, tampoco sabían muy bien qué hacer (EN09).

La falta de directrices claras a nivel nacional es señalada por otros interlocutores, y un aspecto que se ha mantenido durante todo el cierre de las escuelas. A nivel estatal o municipal, al principio hubo dificultades para hacer frente a las circunstancias impuestas por la pandemia, como señaló un profesor:

Sólo era una orientación sobre cómo cuidar de Covid. No sobre el trabajo pedagógico. Teníamos orientación de los pedagogos que trabajan en las unidades sobre cómo podíamos llevar esto a cabo, pero ninguna orientación del Departamento de Educación (EN29).

La falta inicial de directrices claras para los profesores a nivel estatal o municipal no detuvo a muchos profesores. En medio de la desorientación inicial, tanto en Niterói como en Manaus, los entrevistados revelaron intentos improvisados de mantener el trabajo pedagógico, tanto por iniciativa individual como respondiendo a propuestas de las escuelas donde trabajaban.

La secretaria me dijo: si puedes, puedes hacerlo. Pero me di cuenta de que era necesario, los niños allí en ese momento me necesitaban, necesitaban una guía sobre dónde ir. Porque estaban tan entusiasmados a principios de año, y de la nada... Qué quieres decir? Ahora no tengo a dónde ir, no tengo que hacer nada, no tengo que estudiar... y los niños necesitan esta motivación. Lo necesitan, no? Así que eso es lo que intenté hacer, llevarles esta motivación en estos momentos difíciles (EN25).

Después de un primer período caracterizado por cierta parálisis, las secretarías empezaron a moverse, intentando emitir directrices, aunque éstas no siempre fueron comprendidas o aceptadas por los profesores porque no se ajustaban a la realidad de los alumnos y de los propios profesores. Las medidas y directrices propuestas se ajustan a las condiciones de cada región/municipio y a los procedimientos previamente implementados. Los discursos recogidos en esta investigación revelan: por un lado, cierta dificultad para situar en el tiempo las diferentes directrices y sus efectos; por otro, cierto desajuste entre las directrices de las secretarías y la comprensión de las mismas por parte de los profesores.

En lo que respecta a Niterói, la primera directriz fue simplemente mantener el contacto con los alumnos, dada la realidad de cada escuela:

La primera orientación del Departamento de Educación fue para que los profesores de la escuela vieran su realidad, así que no había una forma obligatoria de ponerse en contacto, pero tenían que encontrar una forma de comunicarse, y no era obligatorio que el profesor fuera a la escuela, el profesor iba si quería. Creo que la mayoría ni siquiera iba... (EN33).

Oficialmente, el contacto con los alumnos no era obligatorio, sino que dependía de la disponibilidad de los profesores y de la existencia de redes que lo permitieran, según revelaron los mismos profesores:

Cómo ponerse en contacto? Y luego, claro, lo aprovechaban... los que ya lo tenían aprovechaban su página de Facebook, así que en el colegio, Facebook era el principal medio de contacto. Y WhatsApp, no había ningún grupo de cuidadores en WhatsApp en ese momento, pero algunos profesores fueron a la escuela para obtener el número de contacto de la ficha física del estudiante. Y registraban ese número de teléfono y se ponían en contacto. Una actitud individual por parte de algunos profesores. Así que en 2020 fui a esta visita escolar como profesor, no por consejo de la Secretaría, sino como profesor... (EN33).

Es que hay profesores que preferían no tener ese contacto, que no querían tener contacto, que no tenían obligación de tener contacto con los alumnos en ese momento, cuando no era oficial.

Así que, como todo era un poco incierto, un poco nebuloso... yo estaba angustiada, así que fui al colegio, cogí el expediente de cada alumno, anoté sus números de teléfono y tardé unos dos meses en añadir más de 120 contactos, algunos de los cuales ya no existían. Llamé a un padrastro que no tenía, que ya no estaba casado y que me envió su número de teléfono, pero en fin. Todo esto demuestra lo difícil que era en aquella época conseguir un contacto a distancia (EN33).

Estos discursos revelan la importancia de la iniciativa de los profesores durante la primera fase del cierre de escuelas, así como las dificultades asociadas.

Después del primer momento en Niterói, surgieron diferentes iniciativas para mantener el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber: a) el Portal Educativo de la Secretaría, b) la preparación de kits con material escolar en paralelo con la preparación de folletos; y c) la adhesión a plataformas de contacto directo en tiempo real, como Teams o Zoom.

En Niterói, antes del inicio de la pandemia del Covid-19, existía un Portal Educativo donde se publicaban contenidos tanto para estudiantes como para formación de profesores. Los interlocutores revelan que el portal

los alumnos y los profesores accedían, pero no tanto, entonces no teníamos nada, ninguna plataforma, no teníamos ningún uso virtual en línea de los alumnos, la forma de comunicación con la comunidad era precisamente el portal educativo, la forma oficial de la Secretaría. Pero las escuelas surgieron con otras iniciativas. Las escuelas tenían que garantizar el acceso, era el portal educativo institucional del Departamento (EN27).

La existencia del portal como herramienta pedagógica tenía profundas limitaciones, entre otras cosas por las grandes dificultades de acceso a internet en el municipio. Desde el principio se habló de la posibilidad de adquirir dispositivos y tarjetas de acceso a Internet. Sin embargo, las cuestiones financieras y burocráticas fueron imposibles de superar. Además de estas cuestiones más técnicas, el equipo de coordinación se dio cuenta de que el portal no estaba construido en un formato adaptado para funcionar como herramienta pedagógica en la situación actual, por lo que se inició un proceso de reformulación del mismo:

Hemos reformulado este portal, hasta el punto de que satisface un poco más esta necesidad de los estudiantes. Y de qué manera? Adaptamos el aspecto del portal, haciéndolo más fácil de usar para que los estudiantes pudieran acceder a contenidos educativos y más interactivos. Fue un momento muy difícil. También necesitaban un aspecto más cultural, algo que no fuera tan restringido en contenidos, así que aportamos ligereza a la educación, contenidos artísticos, música, literatura... era una idea muy inicial. Aportamos acciones para los profesores, así como algunas directrices (EN27).

El portal empezó a cumplir funciones pedagógicas para los alumnos, pero también a orientar el trabajo de los profesores, y era además la plataforma desde la que se distribuían los folletos creados.

En cuanto a los cuadernos de trabajo – cuadernos con contenidos y ejercicios para diferentes asignaturas y adaptados a los distintos cursos escolares – el proceso de implantación se benefició, al igual que con el portal, de la existencia previa de ejemplares que fueron recuperados.

La primera entrega, el primer material que repartieron, era material que habían recuperado. El ayuntamiento ya tenía el material destinado a otro fin. Digo esto porque yo participé en la producción de este material, así que sé que fue redirigido, y no hay problema, porque era lo que estaba disponible en ese momento... En el momento en que se hizo, era para los estudiantes que estaban en situación de dependencia. Llamamos alumnos con dependencia a los alumnos que pasan al curso siguiente pero que todavía necesitan ponerse al día en algunos contenidos. Es como un refuerzo, pero sin tener que hacerlo todo de nuevo (EN33).

Los folletos eran materiales que no dependían del acceso a Internet o a dispositivos, ya que los niños o sus padres podían recogerlos en la escuela. Tras la entrega de los materiales recuperados, se pidió a algunos profesores que elaboraran otros folletos, diseñados desde cero para el momento. Éstos, como ya se ha dicho, estuvieron disponibles en el Portal Educativo. Más o menos simultáneamente, se distribuyeron los kits.

No recuerdo exactamente qué había en los kits. Pero fuimos a la escuela, a la sede, para preparar unos kits que se iban a enviar a las escuelas, para que las escuelas también distribuyeran kits de material escolar, para que cuando empezáramos el contacto a distancia, estos alumnos también tuvieran acceso a material, cuadernos, lápices, gomas de borrar, estas cosas (EN33).

En una fase posterior, se invitó a algunos profesores a producir lecciones en vídeo que también se pusieron a disposición en el Portal. El portal cuenta ahora con tutoriales y directrices para que los profesores puedan trabajar con sus alumnos, pero también producir contenidos. Un par de profesores entrevistados dijeron que el portal se utilizaba a menudo como plataforma para alojar contenidos que luego se pasaban a los alumnos (o a sus familias) a través de enlaces de WhatsApp, para facilitar el acceso de los estudiantes.

Se utilizó el portal, sí, la gente utilizó los enlaces, pusieron el enlace al cuaderno pedagógico en WhatsApp. Sabíamos que algunos alumnos podían acceder a él, otros no. A veces los profesores cogían un vídeo o una actividad directamente de WhatsApp. Lo sacaban del propio portal y luego colgaban esa actividad en concreto, precisamente para intentar facilitarle la tarea al alumno, pero era más un uso, no estaba tan extendido (EN27).

Sin embargo, los mismos profesores insisten,

creo que es importante subrayar que el portal no tenía esta cuestión de las clases en línea con los estudiantes. No lo preveía. No era una plataforma de videoconferencia. Así que también tuvimos que ir a otro sitio (EN27).

La siguiente opción era unirse a una plataforma

Entonces el equipo del departamento técnico creó recursos institucionales para todos los profesores, todos los alumnos, y empezamos nuestro proceso de coordinación para verificar la plataforma como entorno virtual de aprendizaje. Organizamos formación para los profesores y a partir de agosto empezamos a formar a los profesores para que utilizaran la plataforma Microsoft Teams como entorno virtual de aprendizaje de la red (...) (EN27).

De hecho, no sólo la parte de conferencias en línea, dentro de la plataforma creamos aulas donde los profesores podían colgar sus actividades (...) Así que también se crearon aulas. Cada aula tenía su propia clase, y si era de 6.º a 9.º, cada una tenía sus propias asignaturas. (...) Los profesores colgaban sus actividades y estaban disponibles para que los alumnos las recogieran cuando pudieran (EN27).

También dieron feedback a los alumnos. También devolvían las actividades y había momentos sincrónicos. Los momentos sincrónicos eran posibles, pero entonces sabíamos que en algunas escuelas había poco acceso, en algunas no había nada. Así que, por desgracia, existía esta limitación (EN27).

Además de estas dimensiones, el hecho de que esta plataforma permitiera llevar un registro del trabajo realizado por profesores y alumnos también fue considerado relevante por los interlocutores de esta investigación. No obstante, cabe destacar que sólo un número muy reducido de alumnos accedió a esta plataforma.

Así que llegó a un porcentaje muy pequeño de la red... por los informes de las escuelas y los profesores, podemos ver que fue un porcentaje pequeño, por lo que algunas clases con algunos alumnos más pudieron asistir (EN27).

Paralelamente a la plataforma, se siguieron elaborando folletos o cuadernos pedagógicos. En una evaluación final, una de las personas implicadas en la elaboración de directrices a nivel municipal dijo lo siguiente:

Había una enorme demanda de respuestas por parte de las secretarías por parte de la sociedad. Si, por un lado, éramos sensibles a lo que estaba pasando con nuestros profesionales de la educación, por otro, los padres y cuidadores estaban tomando las redes sociales para decir que las escuelas no estaban haciendo nada, todo el mundo estaba en casa sin hacer nada. Así que estar en la posición de Secretario de Educación es muy difícil... así que hubo mucho desgaste por parte del Secretario con la red municipal, con los profesionales de la educación. Pero, por otro lado, había mucha presión del ejecutivo, del ayuntamiento y de la sociedad en comparación con las escuelas privadas (EN18).

La elaboración de directrices para las escuelas durante el cierre de éstas era una tarea compleja, en la que encontrar respuestas era un proceso de ensayo, error y éxito, un proceso de aprendizaje semana a semana.

Y entonces llegó Covid y poco a poco nos enseñó cómo debíamos reaccionar. Y entonces reaccionamos... actuamos en un momento determinado, cuando tuvimos suficiente información de la comunidad científica en términos de vacunas, por ejemplo, pero fue hasta que pudimos tomar alguna medida. De hecho, reaccionábamos prácticamente cada semana... (EN33).

Por lo que respecta a Manaus, la información que obtuvimos en el marco de este proyecto fue más limitada. Los dos interlocutores eran profesores en la época del primer cierre de las escuelas y, posteriormente, se trasladaron al Centro Municipal de Medios de Comunicación, debido a la experiencia que adquirieron durante el proceso. Además, las condiciones previas a la pandemia de Covid-19 eran diferentes en Manaus, por ejemplo, no se informó de la existencia de un Portal Educativo.

Una de las primeras propuestas parece haber sido, como en Niterói, los cuadernos de trabajo, por ser una respuesta más inclusiva para todos los alumnos. Sin embargo, se pidió a los profesores que elaboraran los materiales para sus clases, y el proceso de distribución fue algo complejo, como reveló uno de los interlocutores.

Había algunos profesores de las comunidades ribereñas que viven aquí (en Manaus). Así que, durante la pandemia, no tenían forma de estar cerca de sus alumnos. No podían ir allí y no podían salir de casa, ni los alumnos podían venir aquí. Cuando se les pedía que preparasen este material, se enviaba directamente a la comunidad, a través de Internet, o bien el responsable lo imprimía aquí, en Manaus, y lo llevaba allí. El profesor no tenía forma de estar cerca de los alumnos en ese momento.

Así que los profesores hacían los materiales, los enviaban al director de la escuela y él los imprimía y los entregaba. En algunos casos, el propio equipo de la escuela cogía una lancha rápida o una rabeta (que es como llamamos aquí a una canoa motorizada) o un autobús, según el lugar del país en el que te encuentres, y se desplazaba hasta allí para entregarlos en persona. Muchas escuelas han optado por llevarlos a los niños. Aquí, en Manaus, no lo llevamos a las casas de los niños, sino que organizamos un día en la escuela para que los niños vengan a recoger el material, para que tengan acceso a él (EN10).

El hecho de que los profesores fueran los que elaboraban los materiales supuso cierta presión para ellos, ya que se sentían aislados y contaban con poco (o ningún) apoyo institucional, como afirmó el mismo interlocutor:

En este trabajo, durante la pandemia, me sentí muy sola. Intenté ayudar a mis colegas y recibí ayuda de mis colegas. Pero no del tipo institucional, en el que decían: "Si nada sale bien, es culpa tuya, no es culpa del contexto, no es culpa del departamento, no es culpa del gobierno, es culpa tuya". Así que creo que yo, como muchos profesores, hemos abrazado esta causa, no sólo para evitar que se nos culpe de ella, sino porque nos preocupaba el resultado final que el curso escolar traería con estos niños. Veo que muchos profesores se dedicaban de verdad a los alumnos. Y este sentimiento de soledad ya existía antes y sólo se agudizó durante la pandemia (EN10).

Los profesores se sentían responsables de los procesos educativos de sus alumnos, sin tener las condiciones adecuadas para afrontar la situación. Esta presión hizo posible que los profesores entrevistados, que tenían experiencia previa en el uso de herramientas digitales y, en particular, en la producción de vídeos, se destacaran como productores de lecciones para sus clases y pasaran a formar parte del Centro de Medios de Comunicación del Municipio de Manaus. Antes de la creación de este centro, ya existía otro centro de medios en Amazonas, que fue una respuesta específica a Covid-19 en ese estado.

Aquí en Amazonas teníamos una realidad que era un poco diferente del resto del país, e incluso tuvo repercusiones en varios países. Aquí en Amazonas tenemos un centro de medios que daba clases por TV. No a través de Internet o *Meets*. En el sistema público de enseñanza había clases por TV y eso potenció/aumentó el acceso de los niños a las clases, más que por internet. Yo tengo un acceso más fácil a la televisión que a internet. Sobre todo aquí en el norte, donde aunque vivamos en la ciudad, ya tenemos algunas dificultades para acceder a internet. En el campo, los niños tienen acceso a la televisión y a las clases (EN10).

Inicialmente, la respuesta a través de la televisión se desarrolló desde el centro estatal, sin embargo, "a mediados de 2021 nosotros, como Secretaría, tuvimos un centro de medios, que fue cuando trajimos la clase online para estos niños, que estaba tanto en YouTube como en la propia televisión" (EN25). El centro de medios municipal estaba planeado para ser una realidad unos años más tarde, sin embargo, la pandemia aceleró este proceso, en el contexto de una cierta mejora en el proceso de pandemia y como respuesta a un sistema híbrido.

En 2021 se creó el Centro de Medios de Manaus e incluso con esta mejora en el contexto pandémico, seguimos produciendo clases, porque todavía estábamos en el sistema híbrido, a veces estaban en la enseñanza híbrida y algunas escuelas, debido a su estructura, no fueron aprobados para la enseñanza presencial. No tenían la estructura para recibir ese número de alumnos, teníamos un promedio de 30 a 40 alumnos por aula. Así que muchas escuelas se quedaron en la enseñanza a distancia, utilizando las clases del Centro de Medios del municipio. Como en 2020 el Centro de Medios del Estado transmitió para todo Amazonas, hubo un intercambio,

el gobierno de Amazonas habló con el gobierno de Manaus y éste le devolvió el favor de 2020, así que en 2021 el Centro de Medios de Manaus transmitió clases para todo Amazonas. Ahora en 2022 seguimos dando clases, pero es más en el contexto de refuerzo, para las escuelas que aún no han regresado. Todavía tenemos alrededor de 50 escuelas que no han regresado a la ciudad de Manaus. Estamos grabando lecciones para eso también (EN10).

En el estado de Amazonas, y en particular en la ciudad de Manaus, la pandemia ha tenido consecuencias muy graves en cuanto al número de casos positivos y al número de muertes, y el sistema sanitario se ha colapsado, obligando a prolongar el cierre. Con unas consecuencias tan graves, el retorno presentaba una gran complejidad, lo que llevó a darse cuenta de que en 2022, cuando la mayoría de las escuelas de todo el mundo ya habían vuelto al formato presencial, en Manaus todavía había escuelas sin clases.

Experiencias educativas en tiempos de covid-19

Las experiencias educativas en tiempos de Covid-19 en Brasil están directamente relacionadas con las condiciones previas de cada región, la forma en que la pandemia ha evolucionado y las directrices emitidas.

En el estado de Amazonas, la primera cuestión fue la comunicación con los niños y los padres, dadas las dificultades de acceso a Internet. Enfrentarse a este problema exigió a los profesores y a las familias un esfuerzo adicional, como refleja el testimonio:



Porque la herramienta que teníamos era Internet, pero Internet aquí en Manaus ya es difícil, y cuando llega a las comunidades, es mucho más difícil! Si llueve, Internet deja de funcionar (EN25).



En este contexto, se ha optado por retransmitir las clases por televisión, publicándolas en YouTube y mediante folletos. Sin embargo, se han señalado dificultades con este proceso:

Lo que lo hacía más difícil era la presencia del profesor real, porque no era el profesor del niño el que estaba enseñando y era un profesor con el que el niño no tenía contacto, ni forma de hablar con él o de hacerle preguntas. El niño hacía preguntas a su propio profesor de clase, pero este profesor de clase solo estaba disponible a través de WhatsApp y ese era el problema. En las encuestas, nos dimos cuenta de que el acceso a las clases era amplio, era estupendo, muy pocas personas informaron de dificultades de acceso, pero lo que era más complicado era el contacto entre el profesor y el alumno, en la escuela pública. Durante la pandemia, los profesores de la escuela pública no tuvieron ningún apoyo del gobierno para sus reivindicaciones. En la escuela privada de élite, en cambio, tuvieron acceso a formación, se les dieron estructuras y todo, pero los niños no se adaptaron a lo que se les proponía (EN10).

De este relato se desprende que la enseñanza por televisión fue una buena apuesta, pero no exenta de consecuencias: los profesores no siempre podían seguir el ritmo de sus alumnos, había un desfase en los contenidos que se enseñaban y grandes lagunas en la retroalimentación que se daba a los niños.

En estas circunstancias, la iniciativa individual de los profesores dio lugar a diferentes experiencias, en particular mediante la grabación de videos de apoyo a los folletos y las lecciones en televisión.

Qué empecé a hacer? Bueno, necesito estar cerca de mis alumnos! Sí, necesito estar cerca de mis alumnos. Estos folletos por sí solos no serán suficientes para ellos, así que en se me ocurrió la idea de empezar a grabar vídeos. Y qué hice? Grababa los vídeos en casa, no esos vídeos pesados! Grababa el vídeo, digamos de un máximo de 5 minutos más o menos, y bajaba la calidad, al mínimo que bajara, pero que los niños pudieran ver, para que no necesitaran mucho Internet. Y como era en comunidad, uno estaba cerca del otro, por ejemplo, cuando uno no lo tenía lo veían juntos. Teníamos una comunidad de colaboración muy buena (...) La intención de mis vídeos era enseñar a los padres a enseñar a los niños (EN25).

El trabajo llevado a cabo por esta profesora implicaba una relación muy estrecha con los niños y sus padres y un estrecho seguimiento, necesario dado que se trataba de niños que aún estaban iniciando el proceso de alfabetización.

Las experiencias en el estado de Amazonas son específicas para cada tipo de comunidad, por lo que vale la pena mencionar las especificidades asociadas a las comunidades ribereñas e indígenas.



Esta realidad de la televisión de la que acabo de hablar ocurrió con las comunidades ribereñas y algunos pueblos del interior, no todos tenían acceso. Ahora, fue diferente con las comunidades indígenas, porque tienen su propio currículo y se respeta su autonomía con respecto a la enseñanza. Así que los maestros siguieron enseñando en las comunidades, porque las comunidades estaban aisladas, pero los maestros que enseñan en las escuelas indígenas son indígenas ellos mismos, maestros indígenas formados (EN10).



Algunos no tienen educación superior, pero otros tienen lo que llamamos magisterio aquí en Brasil, que es cuando terminas la escuela secundaria y puedes enseñar en la escuela primaria. Así que las propias escuelas indígenas... Les faltaba apoyo, material, pedagogía... la secretaría no pudo atenderlas como debía porque nadie podía ir allí, sobre todo los indígenas que estaban aislados. No podíamos ir, no podíamos acceder a ellos... (EN10).

Si las comunidades indígenas destacan porque su aislamiento del mundo les permitió mantener sus rutinas, las ribereñas destacan por su compromiso:

En las comunidades ribereñas, notamos que parecía ser un poco diferente. Los alumnos parecían estar más comprometidos, y quizá esto podría incluso convertirse en un proyecto de investigación para comprender la importancia que estos alumnos ribereños conceden a la escuela. La impresión que nos dio fue que tenían un gran sentido de pertenencia a la escuela y que la echaban mucho más de menos que los niños de la ciudad. Vimos un mayor compromiso por su parte (EN10).

En el caso de las comunidades del interior, donde incluso el acceso a la televisión era difícil, se consideró otra estrategia:

A los interiores que no tenían acceso a la televisión, que son los más alejados, les enviábamos materiales por *pen[drive]* o intentábamos conectarlos a internet, para que pudieran acceder a los materiales, imprimirlos y dárselos a los alumnos. Esto ocurría

cuando no había acceso a la televisión. Eso fue en 2020, en el primer momento de la pandemia (EN10).

A pesar de las diferentes estrategias, los entrevistados plantearon la cuestión de la calidad del aprendizaje realizado.

Para explicar las experiencias de Covid-19 en Niterói, es importante tener en cuenta una observación que surgió durante una entrevista con uno de los líderes locales.

Lo que nos llamó la atención es que a veces, como somos una escuela pública con un público de alumnos y niños de bajos ingresos, a veces esperamos que nuestros profesores no tengan este problema. Pero esto es lo que nos sorprendió, un gran número de nuestros profesores también tenían problemas de ingresos que les impedía tener acceso a más datos – no tiene sentido tener pocos datos y no tiene sentido tener un teléfono móvil o un ordenador que no tiene la tecnología para, por ejemplo, producir una lección virtual para estar en una reunión como estamos aquí sin congelar o estrellarse (EN18).



También nos quedó claro aquí en Niterói hasta qué punto nuestros profesionales de la educación, quiero decir, los profesores, no tenían acceso a la tecnología de la información, la inclusión digital o porque no tenían un buen teléfono móvil y, a veces, el profesor ni siquiera tenía un buen ordenador en casa y acceso a los datos, así que esto es algo que me tocó profundamente. Porque a veces no nos damos cuenta de la realidad de nuestro profesor en casa (EN18).



Las dificultades de los profesores no sólo estaban relacionadas con el hecho de disponer de los dispositivos y el acceso a Internet, sino también con la calidad del acceso a Internet y la capacidad de utilizar estos recursos con fines didácticos. En Niterói, a pesar de las directrices que surgieron,

cada escuela tenía otras formas de acceder a ella, y luego cada una actualizaba la suya. Algunas escuelas tenían un blog y lo utilizaban para ponerse en contacto con sus alumnos. Otros tenían una página de Facebook donde también se ponían en contacto con sus alumnos y cuidadores. Otros empezaron a utilizar WhatsApp y entonces nos dimos cuenta de que la red social WhatsApp era la más utilizada y la que más llegaba a los alumnos y tutores durante esta pandemia. La forma de comunicación fue de hecho WhatsApp, fue la que tuvo más acceso porque la gente tenía sus smartphones, sus teléfonos móviles, y tenían un acceso más fácil (EN27),

El contacto con los alumnos a través de WhatsApp es mencionado por prácticamente todos los entrevistados en varias ocasiones, lo que demuestra la importancia de esta plataforma. Aunque estos profesores afirmaron que los centros tenían cierta libertad en cuanto al formato de contacto con los alumnos, se sabe que existían directrices de las estructuras responsables, que no siempre eran bien recibidas porque no se ajustaban a la realidad vivida en los centros.

Me siento un poco pesimista sobre las decisiones que se tomaron... Porque la realidad de la escuela es completamente diferente. Así que esto de "vamos a enseñar a distancia, tenemos que enseñar a distancia", por ejemplo, si una decisión fue tomada por el Departamento de Educación, entonces cómo podemos enseñar a distancia

a los estudiantes que no tienen un dispositivo o los estudiantes que no tienen Internet? Como voy a enseñar a unos, no voy a enseñar a otros, ese tipo de cosas, (...) Obedecimos, pero... no faltó el apoyo del personal de la escuela, pero para mí creo que a la Secretaría le faltó una estrategia de entender que cada escuela debe crear su propia lógica dentro de la realidad de sus alumnos (EN29).

El uso de la plataforma Teams resultó ser una apuesta con limitaciones, ya que la participación de los estudiantes fue escasa.

Asistiendo a clase, de 30 a 32 alumnos, más o menos, el máximo serían 35, tenía una media de 6 a 8 alumnos asistiendo a clase (EN33).

Creo que el mayor número de alumnos que tuve fue de 13 o 14, como mucho! Y he tenido clases en las que sólo participaban dos o tres. Sí, el día que no aparecía nadie, me quedaba... (EN33).

Aparte de la dificultad de las familias para proporcionar dispositivos y acceso a Internet, otra razón de la escasa participación fue que se trataba de una plataforma engorrosa. No obstante, era una plataforma que podía utilizarse para grabar y evaluar a los alumnos, pero ni siquiera eso fue posible.

Pero 2020 fue mucho más llamativo porque la escuela estaba completamente cerrada (...) necesitábamos un entorno oficial de la Secretaría, así que la plataforma Microsoft Teams fue ese entorno (EN27).

Pero la evaluación de estos alumnos no era si el alumno no iba a la escuela. La asistencia se contabilizaba por si recogían el libro de texto, si lo devolvían. Este estudiante está asistiendo, está interactuando de alguna manera. A veces tengo acceso a través de WhatsApp, él envía algo, así que fue así, todo eso se contabilizó (EN27).

A pesar de la existencia de la plataforma, los folletos o cuadernos pedagógicos siguieron siendo decisivos como herramientas educativas.

Pero en la plataforma Teams, por ejemplo, el acceso ya es mucho menor, así que empezamos a darnos cuenta de que nuestro movimiento en Internet en la plataforma era un movimiento complementario, pero que no llegábamos a la mayoría (EN33).

Estos cuadernos...

...se devolvían, se devolvían a las escuelas, como era obligatorio. Recibían los 8 cuadernos, los terminaban, había 8 cuadernos de trabajo, terminaban un cuaderno, tenían un plazo para entregarlo y recoger el otro en la escuela. Sólo que, como todo el mundo tenía miedo del Covid, no cogíamos esos cuadernos directamente de los alumnos, así que había varios cuadernos en una caja en un aula y lo único que se marcaba era si el alumno los había entregado, se marcaba una "X", el alumno entregó, cogió uno, entregó uno, cogió dos, entregó dos, cogió tres o no cogió ninguno. Eso también ocurría, pero no era la mayoría. Era la minoría (EN33).

Este formato no permitía hacer un seguimiento de los estudiantes ni darles feedback, ya que la corrección "sólo era posible al año siguiente, cuando echábamos un vistazo al material y podíamos empezar a dar feedback, pero incluso entonces..." (EN33). En estas circunstancias:

Todos fueron aprobados. No había ningún tipo de... Así que la única preocupación era si el alumno iba a aprobar o no, era si había abandonado los estudios, claro, luego estaba la siguiente preocupación, este alumno, no se presentó en ningún momento a recoger nada, ni en el volante, ni en la ficha, nada. Dónde está este estudiante?

Así que la escuela tuvo que llamar al Consejo Tutelar para averiguar qué había pasado con este alumno desaparecido. Luego estaba la cuestión de qué pasaba con los alumnos que no habían aparecido en ningún momento (EN33).

En 2021, tras darse cuenta de las limitaciones de la plataforma Teams, se creó otra plataforma que, además de permitir las clases a distancia, cumpliera funciones de gestión pedagógica.

Teníamos otra plataforma que fue adquirida por la red para el sistema de gestión escolar y el sistema de gestión pedagógica. Era la plataforma "Niterói em rede", que empezó a funcionar en 2021. Era una plataforma más ligera, con menos recursos que la plataforma Microsoft Teams. Los profesores llegaron a decir después: "Sí, pero Teams tenía tantas cosas chulas". Pero eso era todo, también había que pensar en el acceso y en la sensibilidad de los alumnos. Así que era una plataforma pedagógica con menos recursos, pero que era más pequeña, de más fácil acceso, más fácil de instalar para ellos en sus smartphones, incluso smartphones con menos memoria, con menos capacidad (EN27).

No fue posible obtener información más detallada sobre el uso de esta plataforma, pero WhatsApp parece haber sido la forma de comunicación preferida.

Lo que queda después de covid-19

El regreso a la escuela en el formato presencial después de Covid-19, tanto en el estado de Río de Janeiro como en Amazonas, fue un proceso que se dio en diferentes momentos, dependiendo de las condiciones de las escuelas y de la resistencia de los padres y profesores, como se evidencia en los informes:

Cuando abrieron las escuelas, todo el mundo tenía que ir, era obligatorio, excepto las que tenían que permanecer cerradas. Algunos padres no querían llevar a sus hijos por el riesgo de Covid, pero el gobierno en cierto modo obligó a esos padres a llevar a sus hijos. Porque aquí en Brasil, la escuela está directamente vinculada a los programas sociales, de modo que si la escuela informa al gobierno de la ausencia de los niños de la escuela, se cortan las prestaciones sociales. A menudo utilizamos este artificio para convencer a los padres de que traigan al niño. Eso es lo que hizo el gobierno. Dijeron que iban a recortar las prestaciones e incluso ofrecieron más beneficios para que los niños vinieran a la escuela. Así conseguimos reducir mucho el número de niños que faltaban a la escuela, muy pocos se quedaron fuera (EN10).

Algunas escuelas volvieron, e incluso si lo hicieron, no fueron todos los estudiantes o todas las clases al mismo tiempo. Así que mientras estaban en casa, tenían acceso, acceso a la plataforma con actividades asíncronas o acceso a los cuadernos pedagógicos que se seguían realizando (EN27).

Mantener los modelos de enseñanza-aprendizaje de la época de la pandemia era necesario en un momento en que la remontada se estaba produciendo en gerundio, poco a poco.

A partir del período de encierro, el discurso de casi todos los entrevistados muestra claramente un retraso en el aprendizaje, que si bien es generalizado, tiene sus diferencias:

Lo peor en Niterói, creo, fue este retraso en el proceso de alfabetización de los alumnos. Debido a estos dos años de impacto, tengo alumnos de cuarto y quinto año que no saben escribir ni leer. Porque hace dos años habrían estado en segundo o tercer año, cuando habrían completado este proceso de alfabetización, y no lo hicieron. Así que tengo este retraso en el proceso de alfabetización de los alumnos, que es muy grave (EN29).

Los alumnos que no tuvieron acceso a mis clases, vimos que se habían detenido en el tiempo e incluso que habían retrocedido. Vimos una gran diferencia. Y los que siguieron, por supuesto que vimos una diferencia respecto a lo que habría sido si hubiéramos estado en persona, pero no era una diferencia, sino que no era una diferencia tan flagrante (EN10).

Además del retraso desde el punto de vista del aprendizaje, según nuestros entrevistados Covid-19 ha dejado otras huellas. Después de tanto tiempo sin que profesores y alumnos socializaran, fue necesario "ajustar la relación" (EN33). Según estos profesores, era necesario que profesores y alumnos, pero sobre todo estos últimos, "volvieran a conectar con esta escuela", que entendieran "qué expectativas tiene la escuela, porque ellos también fueron aprobados automáticamente durante 2 años" (EN33). Este aspecto también está relacionado con la madurez emocional de los individuos que fueron niños y ahora son adolescentes:

Sí, creo que ha causado un retraso, me doy cuenta de que mis alumnos están absurdamente atrasados en su madurez. Doy clases a alumnos de octavo y séptimo. Aquí parece que estoy enseñando a mis alumnos de segundo y tercero, porque su comportamiento es casi el mismo... Pero su madurez en el aprendizaje, su percepción de su responsabilidad en este proceso es casi inexistente (EN29).

Otro profesor, al hablar de cuestiones de madurez, revela la importancia de los afectos y "una mayor dificultad para lidiar con sus propias emociones" (EN33), la dificultad para entender incluso las reglas básicas de convivencia, "respetar el espacio del otro, pedir 'Disculpe', en fin, entender que es un aula" (EN33). Además de estos aspectos, los profesores también manifiestan ansiedad y falta de concentración.

Lo que noto es que, sobre todo con mis alumnos mayores, (...) hay mucha ansiedad. Y una falta de concentración absurda. Para mí, es casi una patología (EN29).

Llegaron agitados hasta el extremo. Eso realmente dificultó este regreso, este proceso de enseñanza y aprendizaje en persona ahora en 2022 (EN33).

La nueva situación educativa obligó a replantear las prácticas docentes, pero no siempre fue así y se formularon algunas críticas al proceso de retorno:

Ahora el movimiento de vuelta ha sido muy fuerte: se ha perdido mucho tiempo, se han perdido habilidades que deberían haberse aprendido, así que vuelven y... la primera actividad que se hizo en RJ fue un test para ver cómo iban... ya me entiendes (ironía), los niños se quedan dos años en casa, vuelven y hacen un test para ver dónde estaban, es una locura. Y mucho de lo que se ha hecho hoy, desde el punto de vista de la retroalimentación, son... clases extraescolares para ponerse al día en los contenidos que no se han trabajado. Entonces también hay muy poco desde el punto de vista de cómo logramos producir otras formas de actuar, otras formas pedagógicas que te permitan de alguna manera... agrupar a los niños de otra manera, hacer más trabajo... una mayor presencia en la escuela, pero no necesariamente con clases, podría ser un apoyo más individualizado. Sobre todo porque algunos niños tuvieron la oportunidad de estudiar por su cuenta, tuvieron padres con un poco más de escolarización... o el propio niño tuvo un poco más de escolarización, un poco más que ver con el proceso de escolarización... entonces está muy... yo diría que está muy desorganizado (EN09).

El regreso fue muy deseado, pero poco planificado, y en algunos casos se promovió como si nada hubiera ocurrido. Sin embargo, podemos ver que se están produciendo algunas transformaciones:

En las comunidades con más dificultades, y como ya hemos vuelto a lo presencial, están volviendo a lo de antes, al formato escolar, a diferencia de los profesores de aquí de la ciudad. Nosotros aquí en la ciudad ya hemos incorporado más elementos digitales en nuestras clases, aunque sean presenciales. Ahora, cuando se trata de enseñanza híbrida y a distancia, los niños que no tienen acceso a internet realmente sufren. E intentamos equilibrarlo, pero es muy complicado (EN10).

Existe un mayor interés por utilizar lo digital en el proceso educativo, pero también destacan las grandes asimetrías puestas de manifiesto por la pandemia.

Vivimos aquí en Río de Janeiro como si viviéramos en épocas diferentes. Tenemos algunas escuelas que ya están en 2030, pero yo tengo escuelas que todavía están en 1965. La realidad de mis alumnos también obedece un poco a este mundo anacrónico (EN29).

Percepciones sobre la educación digital

La opinión generalizada es que lo digital ha llegado para quedarse, aunque los discursos de los interlocutores muestran diferentes perspectivas sobre lo que es la educación digital. Para algunos está más relacionada con el uso de herramientas digitales en el aula, para otros está más centrada en la enseñanza a distancia, y para otros es el camino hacia las grandes transformaciones que la educación (desde una perspectiva más amplia) necesita. Está claro que vivimos una época de grandes transformaciones, lo que inspira cierta cautela, como hemos visto:

Para mí está aquí para quedarse, pero siempre he tenido mucho cuidado cuando he aplicado lo digital, para no trivializarlo, como si fuera un mero entretenimiento o como si la escuela fuera sólo un lugar para reírnos y pensar que todo es genial, tengo esa preocupación (EN10).

Bueno, yo lo veo muy importante por la sociedad en la que estamos, por el progreso, porque nuestro país, el mundo siempre está evolucionando, pero no todo el mundo lo ve así. Hay mucha gente que lo ve como si no fuera importante, como si no fuera necesario. Mucha gente sigue pensando que los profesores vamos a perder nuestro lugar (EN25).

Creo que la educación digital es el camino que vamos a tener que tomar... estamos haciendo esta transición, es cómo afrontarla, cómo llevar el mundo digital al aula y aprovechar este material y este nuevo soporte. Esta nueva forma de llevar el contenido al aula, en definitiva, creo que forma parte de ello. Así que lo veo como un camino que no tiene vuelta atrás, sobre todo después de la pandemia, es el profesor, va a tener que apropiarse cada vez más de este conocimiento (EN33).

Los inevitables cambios que se están produciendo ponen en el centro la cuestión del papel de los profesores. Mientras que muchos están a bordo, valorando nuevas perspectivas y formas de movilizar la participación de sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, otros muestran algunos temores y señalan las precauciones que hay que tomar. En primer lugar, en lo que se refiere a las cuestiones pedagógicas:

Así que me preocupaba mucho llevar la enseñanza a la era digital, pero de tal manera que yo siguiera siendo un educador, un profesor, intentando hacerlo lo mejor posible y haciendo que el aprendizaje se produjera. Porque si no, es muy bonito, muy guay, a los niños les parece genial, pero qué pasa con el aprendizaje real? Tengo esta preocupación (EN10).

Otro temor destacado por los profesores brasileños, asociado a cuestiones pedagógicas, refleja la necesidad de formación del profesorado, que debería ser una iniciativa concertada y estructural, y no estar determinada por iniciativas individuales:

Los profesores tampoco pueden tomar algunas iniciativas individuales, pero eso no es todo! Creo que los ayuntamientos y las instituciones deben preocuparse cada vez más por la formación de estos profesores. Hoy en día, incluso después de la pandemia, siguen sin trabajar, no pueden trabajar con ciertos medios. Y eso está bien, no es una crítica (EN33).

Al abordar las cuestiones de formación, algunos profesores se centran en aspectos relacionados con la capacidad de manejar herramientas digitales. Sin embargo, otros van más allá y hacen hincapié en la necesidad de considerar prácticas pedagógicas realmente nuevas.

Una tercera preocupación destacada en el discurso de uno de los interlocutores, que tiene experiencia en la educación de comunidades indígenas, es la pérdida de ciertas culturas. La era digital, al generalizar una educación igual para todos, puede poner en peligro la historia y las perspectivas de las comunidades indígenas, revirtiendo un proceso que tardó muchos años en implantarse en Brasil, con un subsistema de educación indígena.

Estoy muy preocupada porque tengo mucho miedo de que esta era digital en la educación quite el foco de lo que tenemos hoy en la escuela, especialmente aquí en Brasil, cuando estamos intentando traer esta perspectiva de descolonización y yo siempre he trabajado la historia desde esta perspectiva y como trabajo con poblaciones indígenas siempre he enseñado historia centrada en estos temas (EN10).

En cuanto a la selección de herramientas digitales, los representantes del municipio insisten en la necesidad de tener mucho cuidado con la inserción de grandes empresas en el ámbito de la educación.

Desde hace algún tiempo, desconfiamos mucho de estas grandes empresas que quieren penetrar, así que el Departamento de Educación en su conjunto tiene una visión muy delicada de esto. Delicada. Siempre hay una pregunta, por qué? En realidad, nuestra red tiene su propio marco curricular, construido por la red, con la colaboración de los profesores de las escuelas, es un marco realmente colectivo y personalizado. Está construido por la red y para la red. Se basa en la premisa de construir nuestro propio marco. Tenemos mucho cuidado, no sólo en este ámbito digital, sino en todos los ámbitos de lo que vamos a aportar a la red, así que todo se examina siempre con mucho cuidado y siempre tenemos grupos que lo analizan. Así, por ejemplo, hay una propuesta de educación digital, así que nuestra coordinadora, que es del área digital, nos invita a ver esta propuesta, para saber qué aportan, así que la analizamos junto con las otras direcciones, que son de educación básica, de educación infantil (EN27).

Para estos interlocutores, es esencial comprender lo que cada institución/organización/empresa aporta a su red, no sólo desde el punto de vista pedagógico, sino también desde el punto de vista del contenido, que debe estar en consonancia con el marco creado para ello. Los puntos de referencia que no están alineados con la perspectiva creada son peligrosos.

Una última preocupación destacada por los interlocutores brasileños en esta investigación sobre el lugar de lo digital en los procesos educativos está relacionada con las cuestiones de acceso tanto a los dispositivos como a internet. Por un lado, está la cuestión del acceso dentro de la familia, teniendo en cuenta que, durante el cierre de las escuelas, para una gran mayoría de los estudiantes (como se discutió anteriormente) el acceso o no existía o se desarrollaba a través de WhatsApp, una plataforma con muchas limitaciones para su uso en el desarrollo de los procesos educativos, excepto en situaciones de emergencia. Por otro lado, está la cuestión de las condiciones de acceso en escuelas de zonas rurales o periféricas. Como vimos en el interior profundo de Manaus, esto era (y siguió siendo después de la vuelta a la enseñanza presencial) muy deficiente. En cuanto a la ciudad de Niterói, algunos informes arrojan luz sobre la realidad de las escuelas periféricas:

Y estas escuelas tienen más dificultades para acceder, incluso a Internet, y ciertamente a la comunidad en su conjunto, por lo que incluso hoy, por ejemplo, es difícil para estas escuelas contratar una conexión a Internet para la escuela, incluso si tienen financiación del programa Educación Conectada. Así que todo es mucho más difícil en las escuelas de la periferia, porque hay toda una cuestión de que las empresas no pueden llevar el cableado a esos lugares (EN27).

[No hay cable para Internet] debido a una serie de factores sociales, la violencia en el barrio. En resumen, realmente tenemos algunos problemas que agravan esto en las escuelas periféricas, pero algunas lo están consiguiendo. Ahora hemos visto que las pequeñas empresas de Internet, por ejemplo, han conseguido penetrar en estas comunidades mejor que las grandes empresas de telefonía e Internet que tenemos en Brasil (EN27).

Y entonces, el acceso digital de estos niños en esta escuela es básicamente a través del Internet proporcionado por la Secretaría. Y entonces el Internet de la Secretaría en realidad no supe la enseñanza. Sólo satisface demandas administrativas (EN27).

Hay informes de acceso a internet en escuelas periféricas, pero no siempre es lo suficientemente sólido para las necesidades educativas, y no todos los alumnos tienen dispositivos personales para acceder a él:

Incluso podemos reproducir un vídeo de una película directamente desde Internet, pero no todos los alumnos pueden acceder a él, porque aunque la mayoría tienen teléfono móvil, no pueden acceder. El teléfono móvil Wi-Fi no permite que todos accedan, y si todos acceden al mismo tiempo, no se mueve lo suficientemente rápido. Así que no podemos trabajar con medios digitales y hay estudiantes, bastantes, que tampoco tienen teléfonos móviles y no tenemos laboratorio de informática. No tenemos laboratorio informático, los alumnos no tienen acceso a ordenadores en la escuela, así que es muy difícil. Los ordenadores de las escuelas son los ordenadores de la Secretaría para hacer el trabajo de la Secretaría, eso es todo (EN33).

La falta de acceso a los dispositivos y a Internet tiene implicaciones para la alfabetización digital que se consideran muy significativas, incluso desde una perspectiva más amplia de los procesos educativos.

Son alumnos que se mueven todo el tiempo, que tienen acceso a 500 informaciones, muchas de ellas erróneas. Digamos, pero son alumnos que tienen su propia opinión, aunque esté toda equivocada, pero se empeñan en decir lo que piensan y les parece correcto. No filtran, no tienen la capacidad crítica de filtrar, pero no logramos trabajar con la tecnología como tal, lo más que podemos trabajar con ellos es un *data show*, pero solo tienes un *data show* en la escuela y es complicado para nosotros (EN33).

4.3.2 Colombia

Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19

	Indicador	Datos
Indicador geográfico	Zona geográfica	1 141 748 km ²⁴²
	Población total (2022) (miles)	51789
Indicadores demográficos	Población de 14 años o menos (miles) (2022)	11108 (21,4%)
	Porcentaje de población rural (2022)	18%

cont.

Indicadores de desarrollo humano	Índice de desarrollo humano (2022)	Valor: 0,758 Posición en la clasificación: 91 (En voz alta)
Indicadores de educación	Número de años de educación primaria	5 años
	Número de años de escolarización obligatoria	12 años
	Población en educación primaria (2022)	3.684,141
	Nivel de finalización de la educación primaria (2022)	94,3%
	Número de años de escolarización previstos (2022)	11,4
	Años medios de escolarización (2022)	8,9
Indicadores escolares (Proporción de escuelas con acceso a servicios básicos)	Internet con fines educativos – Educación primaria (2022)	47,2%
	Ordenadores para la enseñanza – Educación primaria (2022)	78,0%
	Agua potable – Educación primaria (2019)	53,5%
	Electricidad – Educación primaria (2022)	87,6%

Tabla 16 – Datos del encuadramiento por países – Colombia.

Covid-19 y medidas oficiales de respuesta

Número de semanas que las escuelas están cerradas – 77 semanas.

Plataformas y herramientas nacionales de aprendizaje:

- Aprendizaje digital – Recursos educativos, guías y aplicaciones para ayudar a los profesores a crear contenidos y desarrollar clases a distancia.
- Prof. em Casa – Radio – Contenidos educativos emitidos por radio.
- Prof. em Casa – TV – Contenidos educativos emitidos por TV.

La voz de los actores

Colombia (2) (2 interlocutores)

Entrevista ID	Posición	La perspectiva desde la que enfocas los temas
EN 34	Periodista	Nivel regional
EN 35	Director regional	Nivel regional

Tabla 17 – Datos sobre los interlocutores por país – Colombia.

⁴² Extraído de https://geoportal.dane.gov.co/servicios/atlas-estadistico/src/Tomo_I_Demografico/1.1.-el-territorio-colombiano.html el 21 de marzo de 2024.

Suspensión de la actividad presencial en las escuelas

El contexto geográfico de la ciudad de la que proceden nuestros entrevistados es un contexto fronterizo (con Venezuela) lo que, según nuestros entrevistados, le confiere una situación particular de marginación, condición aparente de las regiones fronterizas:

tradicionalmente, en Colombia y en el mundo, las zonas de frontera son zonas muy marginadas, con muchos retos sociales, con poca inversión del gobierno central. Nosotros no somos la excepción, somos un departamento con muchas dificultades económicas y sociales, en esta ciudad alrededor del 70 por ciento de la población es de estratos 1, 2 y 3, que son los estratos más bajos (EN34).

Además, aunque se trata de una gran aglomeración urbana (800.000 habitantes), la región en la que se encuentra tiene una ocupación territorial desequilibrada, lo que también parece contribuir a esta percepción de cierta periferización:

El territorio es un 97% rural y un 3% urbano, pero en términos de población la cifra se invierte; el 99% de la gente vive en zonas urbanas y el resto en zonas rurales. Esto significa que tenemos una zona rural muy grande, pero como hay tan poca gente – y además está muy abandonada por el Estado, como cualquier ciudad periférica –, creo que es un factor común a todos los que vivimos en la periferia de algo (EN35).

Cuando miramos específicamente a los espacios educativos, la relevancia de este contexto geográfico se acentúa aún más por la presencia significativa de niños y jóvenes venezolanos en las escuelas de la ciudad, lo que significa que además de las debilidades estructurales, acentuadas por la situación de pandemia – "toda la vida hemos tenido muchas debilidades en las escuelas, poco espacio, hacinamiento, escuelas con una infraestructura muy precaria, en muchas no había infraestructura sanitaria, por ejemplo, hay muchas escuelas que no tienen agua corriente" (EN34) – se ven agravadas por la presencia de niños y jóvenes venezolanos, cuya actividad escolar se ha visto aún más comprometida:

Hay muchos niños que viven allá pero estudian acá y tienen un sistema de transporte público financiado por la cooperación internacional y los gobiernos, (...) pasan todo el día en la escuela, comen, almuerzan en la escuela y luego regresan a Venezuela. Con la pandemia, estos niños quedaron excluidos de toda educación porque ni siquiera podían tomar una clase virtual porque los problemas de conectividad en Venezuela son terribles. Si aquí es difícil, allá es inexistente (EN34).

La ausencia de actividad presencial durante un periodo relativamente largo – "las escuelas estuvieron cerradas más o menos año y medio; cerraron en marzo de 2020 y estuvieron cerradas más o menos hasta principios de 2022" (EN34) – generó una serie de impactos relevantes, sobre todo en los niños al cambiar sus rutinas – "los niños corrían muchos riesgos de caer en otras cosas al no tener su actividad escolar diaria" (EN34) – y en las escuelas, que dejaron de proporcionar una serie de recursos:

Aquí en Colombia, muchas ciudades tienen planes de alimentación escolar, lo que significa que una vez que los niños están matriculados en la escuela tienen garantizada la alimentación. El gobierno paga estos planes y garantiza a los niños un refrigerio y, en algunos casos, el almuerzo. Cuando dejaron de ir a la escuela, muchos se quedaron sin comida (sus familias no podían pagar esa comida para los niños). (...) al principio fue muy difícil, pero [después] el gobierno desarrolló (...) un sistema para entregar la comida que les daban en la escuela a cada niño en su casa para que pudieran comer (EN34).

Este entrevistado, director de un diario de Cúcuta, menciona también otros efectos resultantes de la pandemia, destacando la situación específica de las niñas – "empezaron a aparecer noticias o las familias empezaron a denunciar la desaparición de niñas, (...) en un momento dado, hubo como 20 denuncias de niñas desaparecidas" (EN34) – que, al conectarse desde sus casas, muchas veces solas, "empezaron a buscar otras ofertas, otras cosas para ocupar su tiempo, pero también para ganar dinero para ayudar a sus familias" (EN34):

Empezamos a investigar caso por caso y lo que descubrimos fue que las chicas trabajaban en estas casas webcam, digamos que como forma de ganar algo de dinero para ayudar a sus familias, pero también ante la falta de actividad escolar (EN34).

La situación de vulnerabilidad a la que se han visto expuestos los niños y jóvenes durante la pandemia ilustra bien el papel de la escuela como marco, pero también como guardiana y protectora de los niños. El periodista menciona una región vecina donde el cultivo de coca es muy importante, para destacar la presencia de la guerrilla y su papel en el reclutamiento de niños y jóvenes para esta actividad:

En estos escenarios, estos grupos también jugaron un papel importante en la pandemia porque, al estar los niños fuera de la escuela, al estar en casa sin poder hacer nada, también se convirtieron en escenarios propicios para el reclutamiento de menores. Al cerrar las escuelas, todos estos niños estaban muy expuestos a todos estos grupos y organizaciones que podían reclutar a niños y niñas (EN34).

El entrevistado también destaca otros impactos sociales relevantes, concretamente en términos de salud mental y, una vez más, la falta de estructuras para hacer frente a esta lacra:

Hemos tenido varios casos de alumnos de la escuela que se han suicidado y, hablando con los directores, todos parecen coincidir en que la situación de la pandemia y, sobre todo, la situación económica de las familias ha creado en los niños y jóvenes una sensación muy difícil de no tener futuro. Hacer frente a esto ha sido muy difícil porque las escuelas no tienen capacidad para ofrecer atención psicosocial a tantos niños (...). En nuestra región hay un orientador, un psicólogo por cada 2.000 alumnos, por lo que la necesidad es inmensa y la capacidad para atenderla muy baja (EN34).

A pesar de todas las dificultades previsibles que conllevaría el mantenimiento de las escuelas abiertas, las soluciones que se encontraron (y que responsabilizaron estrictamente a los profesores, es decir, intentar "adaptarse a lo que podían lo mejor que podían" (EN34)), unidas a la falta de medidas educativas o de recursos procedentes centralmente del gobierno (radio, televisión u otras iniciativas), llevaron a uno de nuestros entrevistados a afirmar sin tapujos: "Creo, como todos los que hemos tratado este tema, [que] estamos de acuerdo en que [el cierre de las escuelas] fue la peor decisión que se podía haber tomado" (EN35).

Orientaciones para los profesores

La situación pandémica ha acentuado el temor al propio contacto humano, y ha sido necesario vincular los recursos educativos con las propias preocupaciones de la pandemia, a través de las autoridades sanitarias:

Obviamente, en aquel momento teníamos mucho miedo (...), así que el kit [Juntos Volvemos] fue algo que nos permitió cotejar con el Departamento de Salud, más o menos, cómo eran los contactos en los barrios. (...) con este kit de herramientas intentamos dar a los profesores información sobre cómo podían entender la pandemia (...) y luego iniciamos un proceso más formativo, sobre todo para los profesores, en temas digitales, porque ese es otro de los grandes retos que tenemos aquí (EN35).

Por otro lado, como hemos mencionado anteriormente, las directrices publicadas por el gobierno hacían hincapié en el papel de los profesores en la elaboración de guías de apoyo al estudiante, que debían enviar a los alumnos a través de, así como en la publicación de clases virtuales. La primera dificultad que surgió tuvo que ver con la preparación de los propios profesores para el uso de los recursos digitales, que no era algo que se diera por hecho, como ya hemos mencionado:



Además de los problemas de conectividad, el retraso tecnológico de los profesores, por ejemplo, era enorme. Empezaron a decir a los profesores: 'ahora tenéis que editar clases virtuales'. (...) Era una situación muy difícil para todos y los profesores tenían que aprender y hacer lo que podían solos, es decir, no tenían el apoyo de la institución, del municipio o del gobierno departamental porque son gobiernos con poca capacidad técnica y financiera. Entonces eso hizo que todo fuera más difícil y la conclusión fue 'arréglatelas como puedas' (EN34).



La segunda dificultad fue la propia accesibilidad de los alumnos a los recursos digitales en un contexto en el que "los servicios de internet son caros, no todo el mundo se los puede permitir, y en muchas casas no había ordenadores, el niño tenía que conectarse y no había manera" (EN34). El uso del móvil fue fundamental, reforzando la elección mayoritaria de las guías de estudio – "la precariedad en el tema [de la publicación en clase] era muy complicada" (EN35) – que los profesores enviaban a los padres de los niños:



Los profesores mandaban las guías como podían (...). Aquí el uso del WhatsApp es súper masivo, entonces, por ejemplo, los profesores mandaban la guía al WhatsApp de mamá y mamá, por las tardes, cuando podía, le pasaba la guía al niño para que la hiciera y la mandara (...) como no teníamos ordenadores, los niños hacían los ejercicios en sus teléfonos y los imprimían o los fotografiaban y los mandaban. Era responsabilidad de las familias (EN34).



Una vez más, la situación de los estudiantes venezolanos era muy particular, dada la dificultad de utilizar medios digitales para trabajar con estos alumnos, lo que también justificaba en parte el uso predominante de guías por parte de los profesores. En cualquier caso, hacerlas llegar a estos alumnos supuso todo un reto:

Entonces, como estábamos atravesando una pandemia en ese momento y, además, con las fronteras cerradas, es decir, literalmente con contenedores cubriéndolas, los profesores llegaban a la frontera, a mitad del puente, y entonces un padre recibía las guías para ir a repartirlas a todos los niños del pueblo de donde procedía la mayoría de los niños que estudiaban en la zona (EN35).

Este panorama parece muy ilustrativo de las dificultades experimentadas para hacer frente a esta situación pandémica, así como de las limitaciones de los recursos digitales:

Este tema de la conectividad también ha sido un gran desafío y muchos niños han terminado estos casi dos años de pandemia sin ningún tipo de educación, o trabajando a partir de guías que los maestros enviaban y los niños hacían, pero sin ningún tipo de orientación. Así que parte del gran impacto que dejó la pandemia fue un retraso en la calidad de la educación (EN34).

Experiencias educativas en tiempos de covid-19

Según nuestros entrevistados, la situación pandémica ha acentuado las divisiones dentro del colectivo profesional de profesores, divisiones determinadas por el grupo de edad y, por otro lado, por la aparición de los medios digitales. En cierto modo, si a las generaciones de más edad se les reconocía autoridad en la forma de impartir el aprendizaje, generaciones que también certificaban la calidad institucional, eran estas mismas generaciones las que parecían encontrar más dificultades a la hora de utilizar los ahora emergentes recursos digitales:

(...) no son jóvenes, es decir, son profesores desde hace muchos años, [utilizan métodos tradicionales] de escribir en la pizarra con un rotulador. Cuando se enfrentan a tener que dictar clases virtuales, no tienen ni idea de cómo utilizar el ordenador, cómo utilizar Teams, (...) cómo encender el micrófono, cómo presentar en la pantalla, todas estas cosas. Por supuesto, con el tiempo adquirieron destrezas y aprendieron, pero también, por ejemplo, los profesores dictaban desde casa, no tenían buena capacidad de Internet, por lo que las lecciones se... interrumpían a veces, la imagen del profesor era un poco borrosa, los niños no podían ver la pizarra que el profesor estaba explicando, en otras palabras, era muy difícil (EN34).

La conciliación de estas dos divisiones puede haber tenido el efecto de desestructurar la clase profesional, lo que fue tanto más grave cuanto que se produjo durante este periodo, ya de por sí complejo, de reorganización de todo para hacer frente a una pandemia:

(...) siempre hay un poco – no sé si la palabra es rivalidad – pero como una diferencia, porque [por un lado] están los maestros más antiguos, más avanzados, que tienen otras condiciones, ganan más y [por otro lado] están los otros que llegan con otro marco legal, más jóvenes, con otras características, entonces se perciben como dos grupos dentro de la institución educativa. Por otro lado, los profesores que estaban en el sistema más antiguo también empezaron a sentirse mal porque no dominaban la virtualidad (...) (EN35).

La ocurrencia de un número significativo de jubilaciones voluntarias se observó durante la pandemia – "No recuerdo qué mes fue, pero tuvimos casi 100 jubilaciones, lo que es mucha gente, que decidió: 'He llegado hasta aquí, ahora me jubilo'" (EN35) – y se agravó al volver a la enseñanza presencial debido al temor de reanudar el contacto cara a cara frente a las condiciones ofrecidas por la escuela:



(...) el Ministerio nos dijo: 'A los profesores que no quieran volver se les descontará el sueldo' y eso fue, fue muy fuerte, o sea, se recibió como algo negativo, no había esa cohesión, esa unidad para volver, (...) y eso fue muy duro, parecía que unos estaban contra otros. Era como una lucha de poder, como si no estuviéramos todos en el mismo bando (EN35).



Si bien este tema parece haber marcado significativamente el período de la pandemia, no se pueden ignorar otros, en particular en lo que respecta a la introducción de herramientas digitales. Aunque en algunos casos el profesor intentaba mantener un horario que, en la medida de lo posible, reprodujera la relación cara a cara, esta situación era efectivamente diferente porque, la mayoría de las veces, el niño tenía que hacerlo solo, lo que también se traducía en un mayor cansancio para él:

(...) tenían, digamos, la mañana ocupada, pero necesitaban, por ejemplo, acompañamiento porque un niño pequeño, delante de un ordenador viendo las clases, necesitaba que mamá o papá estuvieran a su lado, pero mamá y papá también tenían que trabajar, así que se volvía caótico. (...) con el tiempo (...) las clases se volvían más interesantes, los niños conectaban mejor, al final funcionaba, pero los niños también estaban agotados de estar todo el día delante del ordenador (EN34).

En otras situaciones, más habituales en los centros públicos (con clases más numerosas y, en general, una población estudiantil con menos recursos digitales disponibles), las rutinas eran difíciles de mantener y el contacto con los alumnos se realizaba principalmente completando y devolviendo al profesor las guías de ejercicios, lo que también planteaba el problema de la capacidad del profesor para responder a todos los alumnos en el momento oportuno:

Tengo varios amigos que son directores de escuelas públicas, con muchos establecimientos y muchos niños, y su realidad es la que expliqué: alumnos que no tenían un horario fijo para recibir clases, simplemente recibían guías con ejercicios que debían desarrollar y enviar al profesor. Son niños que han perdido su rutina educativa y [han visto agravadas] sus deficiencias de aprendizaje, porque un alumno que recibe una guía y la realiza solo, se la devuelve al profesor, que tiene que encargarse de realimentar a muchos niños, qué capacidad real tiene el profesor para atenderlos a todos? (EN34).

Lo que queda después de covid-19

Uno de los impactos percibidos del periodo pandémico está relacionado con la falta de contacto cara a cara, que sienten especialmente los niños, y cuyas repercusiones, sobre todo porque no son sólo inmediatas, no pueden ignorarse:

(...) Creo que a mi hija le ha afectado mucho el tema de la no socialización, es decir, estar conectada a una pantalla viendo a sus compañeros en el ordenador sin poder socializar con ellos, creo que ha tenido consecuencias que no sabría describir exactamente, pero sé que se han generado (EN34).

También se cuestiona la pertinencia de la exposición excesiva de los niños a los contextos digitales, así como la idea, a veces ficticia, de que el uso de estas herramientas aumenta la calidad del aprendizaje:



Creo que se les expuso demasiado pronto a un tema digital al que los niños no deberían estar expuestos, sobre todo porque cuando no estaban acompañados por un adulto, estaban conectados y podían acceder a cualquier cosa. En otras palabras, se les expuso antes de tiempo y de forma innecesaria (...) Creo que hubo una regresión en el aprendizaje: por mucho que los profesores se esforzaron en aprender y desarrollar herramientas didácticas para enseñarles a través de la pantalla, siento que el aprendizaje fue mucho más lento y pobre de lo que podría haber sido en persona (EN34).



La vuelta a la escuela y al aprendizaje presencial, aún bajo el temor de la pandemia, ha acentuado las carencias en equipamientos y recursos, lo que nos devuelve al problema de las infraestructuras:

También había mucha resistencia dentro de las escuelas, incluso había desesperación por no saber qué hacer en ese momento: cómo me hago cargo? Cómo me organizo como escuela? (...) el otro lado de los argumentos – y esto era lo que decía la resistencia, que también es válido y absolutamente correcto – era algo que también se percibía en otras partes del mundo y que tenía que ver con la deficiencia en la estructura física de las escuelas (EN35).

Hemos tardado mucho más en volver a la normalidad que el resto del mundo porque, claro, cuando pasas por una pandemia empiezas a darte cuenta de que las tasas de vacunación se han promediado y, para cuando los alumnos vuelven a la escuela, tenemos el problema de las escuelas sin agua: cómo te lavas las manos? Había que alejar a los niños de las aulas [ahora]; no cabían! Toda una serie de cosas también dificultaron la vuelta a la normalidad de los alumnos (EN34).

Otro aspecto, que recoge la "rivalidad" o escisión en el seno del profesorado, se entiende, no obstante, como algo positivo: "Hubo un grupo y un número elevado de jubilaciones voluntarias que permitieron, de alguna manera, refrescar también la planta docente, y eso también fue algo positivo" (EN35).

Percepciones sobre la educación digital

Los impactos de los procesos de educación digital movilizados tienden a abordarse desde el punto de vista de las transformaciones que pueden haber tenido lugar en las prácticas de los profesores, sin mención explícita de las ganancias en el aprendizaje de los alumnos. Al mismo tiempo, se distingue entre lo que puede lograrse en la enseñanza privada y lo que puede realizarse en la escuela pública, determinado por las condiciones estructurales:



Creo que el desarrollo forzoso de competencias [digitales] que han tenido que llevar a cabo los profesores ha sido una buena consecuencia de la pandemia y ha fomentado de alguna manera un mejor uso de estas herramientas ahora en las clases presenciales. Este uso es más difícil que en los colegios públicos porque no hay tantos recursos para hacerlo; aunque los profesores han desarrollado estas habilidades a tiempo, no se dan las condiciones (EN34).



4.3.3 Costa Rica

Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19

	Indicador	Datos
Indicador geográfico	Zona geográfica	51 100 km ²⁴³

⁴³ Extraído de [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$costa-rica](https://www.infopedia.pt/artigos/$costa-rica) el 21 de marzo, 2024.

cont.

Indicadores demográficos	Población total (2022) (miles)	5167
	Población de 14 años o menos (miles) (2022)	1053 (20,4%)
	Porcentaje de población rural (2022)	18%
Indicadores de desarrollo humano	Índice de desarrollo humano (2022)	Valor: 0,806 Posición en la clasificación: 64 (Muy alto)
Indicadores de educación	Número de años de educación primaria	7 años
	Número de años de escolarización obligatoria	13 años
	Población en educación primaria (2022)	429,907
	Nivel de finalización de la educación primaria (2022)	98,1%
	Número de años de escolarización previstos (2022)	16,1
	Años medios de escolarización (2022)	8,8
Indicadores escolares (Proporción de escuelas con acceso a servicios básicos)	Internet con fines educativos – Educación primaria (2020)	86,3%
	Ordenadores para la enseñanza – Educación primaria (2020)	96,8%
	Agua potable – Educación primaria (2020)	93,0%
	Electricidad – Educación primaria (2020)	99,4%

Tabla 18 – Datos del encuadramiento por países – Costa Rica.

Covid-19 y medidas oficiales de respuesta

Número de semanas que las escuelas están cerradas – 79 semanas.

Plataformas y herramientas nacionales de aprendizaje:

- **Aventura Bikëtsö** – Programas de radio para estudiantes de 5 a 9 años y de 10 a 12 años. Cada programa dura 26 minutos y desarrolla contenidos educativos de aprendizaje y entretenimiento.
- **Aprendo en casa** – Una nueva estrategia y plataforma creada por el Ministerio de Educación que ofrece diversos recursos digitales en educación desde la primera infancia hasta la secundaria.
- **Aprendo en casa – TV** – La Secretaría de Educación Pública ha creado un programa de televisión con contenidos para alumnos de primaria y secundaria.
- **Caja de herramientas** – Una "caja de herramientas" digital para que los profesores enseñen a distancia, creada por el Ministerio de Educación.

La voz de los actores

Costa Rica (2) (2 interlocutores)		
Entrevista ID	Posición	La perspectiva desde la que enfocas los temas
EN 16	Responsable de educación en una organización internacional	Nivel nacional
EN 24	Profesor	Nivel local

Tabla 19 – Datos sobre los interlocutores por país – Costa Rica.

Suspensión de la actividad presencial en las escuelas

En Costa Rica, el impacto de la pandemia de Covid-19, al igual que en otros países de África y Sudamérica, ha acentuado las desigualdades y la brecha digital entre las ciudades y las zonas rurales. Según nuestros entrevistados, Costa Rica es un país de enormes contrastes y singularidades, y la pandemia ha acentuado aún más todas las vulnerabilidades y desigualdades del sistema educativo. Está profundamente burocratizado e incluye un subsistema de educación indígena, con zonas rurales e indígenas con muchas menos condiciones y medios de conectividad, muy desérticas y con grandes distancias geográficas y baja densidad poblacional – "en las zonas rurales la gente vive muy dispersa, y ahí la brecha digital es mucho más fuerte y profunda" (EN16). Sin embargo, Costa Rica ha avanzado con la conectividad en el país, a través de la inversión internacional y nacional, haciendo de la discusión de la conectividad un derecho humano. Como se nos dice: "Se está discutiendo si la conectividad es un derecho humano en Costa Rica. Estamos pensando en cómo incorporarlo a una 4ª o 5ª generación de derechos humanos y se está discutiendo, pero esto traería consigo una serie de compromisos a nivel público y privado que... habrá que ver!" (EN16). Especificando los recursos, la misma entrevistada menciona que: "Costa Rica tiene los recursos para ofrecer conectividad a las comunidades rurales. Hay un fondo en la superintendencia de comunicaciones, que es un organismo público del país, donde están los operadores de telefonía e internet, para implementar proyectos de electrificación y conectividad" (EN16).

A lo largo de la entrevista se insiste varias veces en esta cuestión:

Costa Rica tiene los medios para tener conectividad en todo el país, pero no la tiene. Ahora, con el nuevo gobierno, que asumió el poder ejecutivo el 8 de mayo de 2022 y el legislativo el 1 de mayo, están empezando a discutir que la conectividad y el internet son un derecho humano. Así que esto significaría que todas las instituciones y operadores, y el ME, tendrían que saber dónde y quiénes son los estudiantes o centros educativos que no tienen los servicios (EN16).

Observando por regiones, en el área metropolitana alrededor del 65% de los niños tenía una conexión de buena calidad, pero hay otros sectores, especialmente en el interior del país, en las costas o en el norte, en la frontera con Nicaragua, donde puede que sólo el 50% tenga acceso con sus teléfonos móviles (EN16).

También hay un reconocimiento de las asimetrías del país. El hecho de que el otro entrevistado sea un maestro, director de una escuela del subsistema de educación indígena, contrasta con una realidad muy diferente, que nos ofrece otras perspectivas sobre el territorio y los recursos:

Es un territorio indígena, que en su totalidad tiene 21 instituciones, 19 primarias, 2 secundarias, y también un área de educación de adultos. En mi caso, soy director de la escuela central de un territorio, que es como el centro político del territorio indígena, netamente rural, con condiciones bastante precarias en muchos sentidos.



Cuando digo precarias, es la comunicación, donde estamos muy, muy atrasados; en algunos casos, en carreteras, estamos bastante atrasados; y, además, trabajamos con la particularidad de ser una cultura indígena... Sólo este detalle tiene muchas variantes en términos de un sistema educativo normal, tanto que en Costa Rica hay un subsistema de educación indígena para cubrir estas particularidades, porque definitivamente no cabrían en un sistema educativo normal, no sé, de primer y segundo ciclo o de secundaria. La cultura y las variantes de la cultura hacen que se tenga que tomar mucho en cuenta la contextualización (EN24).



Desde el punto de vista de los recursos informáticos, se menciona la Fundación Omar Dengo y el papel que desempeña, destacando la falta de estructuras. En el caso autóctono, se menciona como más importante el sistema de aplicaciones tecnológicas móviles (ATM), que funciona con tecnologías móviles:

En cuanto a la informática, está la Fundación Omar Dengo, que se encarga de ayudar a la educación en todo lo relacionado con este tema. En nuestro caso, tenemos un sistema llamado ATM. Lo que hacen es darnos un número determinado de ordenadores; en este caso tenemos 26 portátiles, y los distribuyen según un calendario a cada profesor, para que sepan cuántos ordenadores van a tener, por ejemplo, con la primera clase de un día determinado (EN24).

Dada la falta de adecuación de los recursos informáticos y todas las características del país, la percepción de los entrevistados sobre el impacto del cierre de escuelas fue la siguiente:

Con la pandemia, se cerraron las escuelas, se suspendió el curso escolar... en marzo o abril de 2020, empezamos con un cierre muy fuerte, pero no comparado con Europa. Un shock total porque la educación a distancia para niños y niñas no se había hecho nunca. El Ministerio de Educación tendrá unos 70.000 profesores. Es un ministerio, junto con el de Seguridad Pública, de los más grandes del país (EN16).

Es terrible, verdad? Pasar de un sistema presencial a un sistema a distancia, sin recursos, fue un golpe muy duro, tanto para el niño como para el profesor, incluso para mí, que puedo decir que fui la menos afectada en mi función. Mis funciones son puramente administrativas, pero el hecho de planificar el contacto entre alumnos, profesores, enviar y recibir material, el hecho de que no haya comunicación entre alumnos y profesores a lo largo de lo planificado, porque se nos pide que demos material cada 15, como mucho 22 días. Fue un proceso muy cansado, con una carga de trabajo y logística excesiva para los profesores (EN24).

Orientaciones para los profesores

Los entrevistados intentaron dar cuenta de las dificultades reales que encontraron para cumplir las directrices. El Ministerio de Educación contaba con una plataforma donde docentes y familias

podían acceder a recursos, pero a diferencia de otros países donde se utilizaba la radio y la TV para la educación, en Costa Rica no era así. Lo que tenían disponible en la TV estatal era muy poco y diferente a otros países. Uno de los entrevistados compartió la dirección de los recursos disponibles en el sitio web del gobierno titulado "aprendo en casa" (<https://recursos.mep.go.cr/2020/aprendoencasa/>) y dijo: "No tenías a un profesor de matemáticas dando una clase de matemáticas. Había contenidos para edades y niveles, pero era más lúdico que formativo y pedagógico" (EN16).

Televisión 13 tiene señal nacional, así que en 2020, no estoy seguro, en 2021 en el primer semestre sí, había programas de una hora, por edades. Pero no era como la experiencia en otros países, donde se daban clases en la radio y había un profesor en la televisión... En la primera infancia, había un programa como "Plaza Sésamo", que no tengo nada en contra... pero... bueno! (EN16).

Las derivaciones que recibían acababan señalando las asimetrías y la pobreza de algunas zonas, como nos cuenta el profesor/director:

Sí, había programas, tanto en la radio como en la televisión. En la gran mayoría de los casos era posible que los alumnos accedieran a ellos, incluso se les daban instrucciones sobre ciertos temas o ciertos horarios, por lo menos aquí el sistema nacional de televisión, en este caso el canal 13, que es lo que podemos llamar la televisión estatal, dedicaba horarios con profesores para explicar temas que se suponía que se tenían que ver. Ahora esa materia se ha reducido y entonces han optado por lo que se llama aprendizaje básico... (EN24).



La mayoría de la población tiene televisión, no toda, porque tenemos casos con problemas económicos muy graves y ni siquiera tienen televisión, pero la mayoría tiene televisión. Sin embargo, podemos ver que si ha tenido un impacto en la educación, ha sido mínimo (EN24).



Han surgido otras medidas para compensar la falta de conectividad general, como:

Un mes para formar a los profesores en la plataforma Teams. (...) Luego empezamos a intentar retomar las clases a través de Teams o WhatsApp, en la medida en que los profesores podían, para contactar con sus alumnos. Pero al final, y debido a la brecha digital, tuvimos que pensar en hacer un seguimiento en papel, imprimiendo tareas y trabajos y que las familias los recogieran en los centros educativos, o que los padres pagaran fotocopias para los niños, o que las imprimieran y se las dieran a sus hijos para que las hicieran. Se hacían carpetas y estas carpetas las dejaba la familia o los niños en los centros educativos. La dinámica del papel estaba asociada a la recogida de alimentos en los centros educativos, pero había muchas quejas y la imposibilidad de dar feedback o corregir errores a los alumnos... (EN16).

Hay todo tipo de logística que revela las singularidades del país, pero también la particularidad de la población indígena que, en estas circunstancias pandémicas, se encontró en situaciones muy especiales, como trató de aclarar nuestro maestro/director al referirse a la comunidad de su escuela indígena:

Entonces, en este caso, la Secretaría de Educación Pública nos pidió que les mandáramos formatos, o sea, era el documento de enlace para seguirle dando la materia al niño, pero con la particularidad de que la explicación del maestro estaba totalmente perdida y aclarar dudas, porque teníamos condiciones específicas, muy pobres, era una gran dificultad (EN24).

Nos parece que había una comprensión muy normativa del cumplimiento de todas las directrices, como nos dice el profesor:

Nosotros, como parte de una institución pública, sólo podemos hacer aquello para lo que estamos autorizados, verdad? Es parte de la legislación costarricense. Así que no podemos hacer nada que no nos diga el Ministerio, y tenemos que hacerlo así. Las directrices venían directamente de los consejeros nacionales de todas las asignaturas y se enviaban a las escuelas para que se cumplieran. No había posibilidad de decir: 'me voy a inventar este tipo de formato o la verdad es que no queda bien, no lo voy a utilizar'. Era algo que había que hacer obligatoriamente (EN24).

En general, existe un cierto desfase entre las propuestas del Ministerio de Educación y la realidad indígena y, en algunos casos, las indicaciones parecen tener poco sentido o son inaplicables, lo que requiere un esfuerzo adicional por parte de los profesores, pero también pone de manifiesto la falta de medios y recursos, las dificultades económicas y la comprensión cultural de toda una comunidad (padres y alumnos). En otras palabras, la situación era extremadamente compleja para todos, pero en la comunidad indígena tenía un significado diferente, dada la cultura y la escasez de recursos y conectividad en general. Fue un esfuerzo casi sin gloria que llevó a muchos malentendidos, que quedan claros en los siguientes largos extractos:

Había que preparar toda la logística, porque estamos hablando de que estamos en el contexto de una pandemia. El Ministerio nos envió un protocolo en el que nos decía que había que movilizar al menor número de personas, así que se decidió que fuera el tutor legal de cada alumno que acudiera al centro educativo. Se hizo un anuncio y, como sabíamos que no íbamos a poder utilizar ningún medio digital, optamos por hacer un gran cartel escrito a mano en cartulina en el que se decía a los padres que, dados los horarios anunciados, debían ir al centro a recoger las fichas. Al principio, se hizo coincidir con la entrega de alimentos, porque los comedores escolares también dejaron de servir a los niños y nos vimos obligados a repartir pequeños paquetes de comida. Entonces, con ese cartel que muchos padres habían visto o del que les había hablado su vecino, venían. Pero había situaciones en las que los padres no se daban cuenta. En esos casos, yo me encargaba de ir a buscar a algunos de esos padres porque, gracias a Dios, eran muy pocos (EN 24).

Podríamos hablar de clases si pudiéramos poner al alumno en contacto con el profesor de forma equivalente, incluso a distancia. En este caso, no teníamos esa posibilidad. Estamos hablando de una población de entre 6 y 11, 12 años, donde el padre tiene pocos recursos, en muchos casos el teléfono que tiene casi no tiene señal y, en algunos casos, aunque tenga teléfono, ni siquiera tiene señal; entonces, cómo planificas una clase de 8 a 9.20 con un grupo así, sabiendo que a lo mejor sólo dos de 15, 16 pueden conectarse? (EN24).

(...) Y sólo con la formación que recibimos empezamos a saber lo que eran los Equipos, porque ni siquiera nosotros sabíamos qué recursos había. Y hubo una formación masiva para esto, donde nos dieron fechas, grupos y, en mi caso, aprendí e intenté responder a algunas preguntas de mis compañeros. Esta parte de conseguir que el profesor entendiera cómo funcionaban los Equipos fue muy difícil. Cuando terminamos la formación de Teams, nos reunimos y nos dimos cuenta de que, en nuestra realidad, era imposible aplicarlo (...). Llegó un momento en que el ministerio nos dijo que cada uno tenía que resolver las cuestiones que surgían de una manera determinada. Pero al principio era muy inflexible (EN24).

Llegado cierto punto, era posible iniciar una vuelta gradual a la escuela, pero siempre de acuerdo con las directrices dictadas por el Ministerio de Educación:

La escuela estuvo cerrada durante un año. Después se pusieron algunas condiciones para aplicar lo que se llamó bimodalidad. Lo que se nos dijo entonces fue: reduzcan el número de alumnos que tienen a la vez para cumplir con el distanciamiento físico; tienen que tener las condiciones sanitarias necesarias, lavarse, protocolos de estornudos, lavado de manos, distanciamiento. También fue una gran lucha encajar a los niños del mismo grupo en un horario para que pudieran recibir todas las asignaturas en algún momento. Se nos explicó que podíamos organizar sistemas en los que algunos niños vinieran tres días a la semana, otros dos, porque había que dividir las clases. Por poner un ejemplo, si había un máximo de 10 alumnos en la clase, y yo tenía un grupo de 20, tenía que hacer dos subgrupos; estos dos subgrupos de tenían que recibir exactamente la misma asignatura durante un periodo de 15 días, así que se hacían horarios en los que un subgrupo venía esta semana tres días y la siguiente dos. Y el otro subgrupo, completamente al revés, una semana, dos días, la siguiente tres, para cubrir todo el plan de estudios y en esos 15 días cubrir prácticamente lo que se trabajaría en una semana (EN24).

Experiencias educativas en tiempos de covid-19

La realidad de nuestros entrevistados les permite valorar experiencias diferentes. Como ya se ha mencionado, el Ministerio de Educación disponía de una plataforma en la que los profesores y las familias podían acceder a recursos, pero había pocas clases organizadas a través de la radio y la televisión que sustituyeran a las clases presenciales. La oferta de la televisión estatal era muy escasa, y los contenidos que se ofrecían eran más de entretenimiento que educativos o con fines específicos.

Las diferencias entre la ciudad y el campo son siempre evidentes, y la experiencia del director de la escuela indígena muestra las inmensas especificidades y la necesidad de articularse con la cultura y las condiciones de los padres y de la comunidad, lo que se convirtió en un desafío y una carga de trabajo para los profesores por las estrategias que intentaron implementar. Como ya mencionamos, tuvieron que preparar todos los materiales y encontrar la forma de entregarlos a los padres, intentando divulgar la información en la escuela a través de carteles y haciendo coincidir la entrega de los formularios con la recogida de la ayuda alimentaria de las familias. Aún así, en algunos casos fue necesario recorrer grandes distancias entre distintos domicilios y familias para realizar las entregas y, en determinadas zonas rurales, fue incluso imposible llegar hasta los niños. En cuanto a la experiencia de algo similar a las clases sincrónicas, sólo se dio con escuelas secundarias (alumnos mayores y en centros urbanos) como menciona uno de los entrevistados:

En realidad, las instituciones que han podido tener clases sincrónicas, en la gran mayoría de los casos, han sido instituciones secundarias del área metropolitana, del área urbana de Costa Rica, donde, en la mayoría de los casos, sabemos que es más fácil utilizar la tecnología. Ahora, sé que en las zonas urbanas periféricas ha habido una realidad similar a la que se vive en las zonas rurales (EN24).

En cuanto al impacto de los programas de televisión, la perspectiva es que ha sido muy limitado, entre otras cosas por los problemas económicos de las familias:



La mayoría tiene acceso a la televisión, pero no todos porque tenemos casos con problemas económicos muy graves y ni siquiera tienen televisión. Sin embargo, pudimos comprobar que su impacto en la educación era mínimo. De 147 alumnos que había entonces, sólo cuatro me dijeron que habían respondido a una pregunta porque habían visto el programa. Así que fue mínimo (EN24).



La mayoría de las veces, incluso intentábamos dar a los padres horas de trabajo en casa para sus hijos, como ayuda, porque nos dábamos cuenta de que el niño se pasaba de siete a cuatro jugando y de cuatro a ocho sentado a la mesa, viendo cómo resolvía una hoja de ejercicios. En algunos casos, el día anterior, cuando habían entregado la hoja de ejercicios en, se sentaban a verla de siete a diez de la tarde. Luego, si el niño no había conseguido resolverla, era el padre quien se encargaba de terminarla por él (EN24).

El mismo entrevistado también nos habló de las dificultades en cuanto a recursos energéticos, geografía y el trekking que tienen que hacer los profesores para llegar a algunas zonas:

Existe un método de enseñanza llamado enseñanza unidocente. Una escuela unidocente es aquella que tiene menos de 31 alumnos. Normalmente, estas escuelas están situadas en zonas muy remotas – algunos profesores tienen que caminar durante horas para llegar a ellas. Así que en esas escuelas pequeñas, donde el acceso es muy difícil, donde ni siquiera tienen electricidad, no tendría sentido llevar un ordenador (EN24).

Hay que destacar que los entrevistados hablan desde lugares muy diferentes, y la entrevista con el profesor/director de la escuela indígena es bastante larga, relatando muchas de las dificultades experimentadas. Está claro que hubo un intento muy fuerte de preparar mucha información e instrucciones para los padres sobre cómo rellenar los formularios, algunos esfuerzos para utilizar los Equipos, pero los profesores desconocían su uso, la formación fue difícil y no fue posible implantar su uso, entre otras cosas porque los alumnos tampoco podrían acceder a ellos. Al volver a la escuela, se crearon turnos en clases de 10 o 15 alumnos y los horarios estaban desajustados. Durante la pandemia se mencionaron mucho las dificultades que tenían los alumnos para comprender los temas y a veces se daba cuenta de que eran las familias las que hacían los ejercicios o los resolvían, como puede verse en el extracto:

En relación con la pandemia, como digo, la primera señal que tuvimos fue que no entendían cómo resolver los ejercicios, en muchos casos no entendían el tema y teníamos el problema de que, en muchos casos, para que el niño pudiera aprobar, era el padre quien hacía los formularios. Y era muy, muy evidente: un alumno de segundo curso con trazos perfectos y no la letra de un alumno de segundo curso. En algunos casos, el mismo alumno decía: "No entendí nada, fue mi padre quien lo hizo" (EN24).

También se refuerza la idea de un fuerte impacto de la pandemia en las familias, en la medida en que estaban acostumbradas a dejar el proceso educativo en manos de la escuela, y los padres, las familias fueron llamadas a este proceso de administración de los formularios, lo que lo

complicó e hizo evidente que muchas de las familias ni siquiera podían ayudar a sus hijos. Durante este tiempo todo funcionó casi por ensayo y error, con estos documentos de educación a distancia construidos por los profesores y aplicados por y a las familias, lo que en algunas circunstancias llegó incluso a provocar conflictos familiares, como se ha mencionado:

No, impactó a los padres, los impactó mucho porque, al principio, estaban acostumbrados a que su hijo fuera a la escuela todas esas horas, era el profesor el que tenía que lidiar con el proceso educativo, y aparte de eso, sabemos claramente que, a menos que el padre también sea profesor, no tiene el conocimiento para asumir este proceso. Así que la familia se vio afectada por todos sus miembros pasaban todo el tiempo en casa, con la familia asumiendo procesos educativos para los que no estaba preparada. Así que sí, fue estresante. En algunos casos, el padre se frustraba mucho, incluso se enfadaba un poco con sus hijos (EN24).

Lo que queda después de covid-19

Se puede decir que, al volver a la vida cotidiana después de la pandemia, el cansancio y el desánimo son claramente evidentes. Para muchos, en general, ha sido agradable volver a estar en casa – para los profesores, pero también para algunos alumnos, porque no tienen que cumplir horarios, desplazamientos y normas escolares.

Como dice el profesor/director:

Con la vuelta al cole, no sólo se acostumbraron los alumnos, sino también los profesores. Yo personalmente lo llamo síndrome pospandémico. Todo el mundo estaba cansado de tener que cumplir un horario, lo que antes era normal; pero con la pandemia se produjo una relajación en el trabajo desde casa, con una presencia mínima en el lugar de trabajo. Después de la pandemia, cuando volvíamos a los horarios fijos, el estudiante decía después de dos horas – estoy cansado, quiero irme a casa (...). Aquí el programa dura cuatro horas, cuatro horas y media. Un profesor me dijo – ayer me fui a casa y me tumbé, me quedé dormido y no me desperté hasta el día siguiente. Agotado! Porque ya estaban muy a gusto todo el día en casa, trabajando en casa, haciendo los deberes en casa, y cuando tenían que volver a moverse, tanto el niño como el profesor sentían la tensión de las horas de trabajo en la escuela. Estaban agotados y, en algunos casos, había niños que tenían rabietas porque querían que los llevaran a casa (EN24).

Esta insistencia en el regreso que fue recibida con mucho desánimo y cansancio tanto por parte de los profesores como de los alumnos, muy presente en el discurso de los entrevistados, se justifica por el acostumbramiento a la vida cotidiana en casa y la posibilidad de combinar el trabajo con otras tareas o momentos recreativos. De hecho, hubo una fuerte expresión de cansancio por parte de los profesores con toda la preparación y repaso, trabajo a tiempo completo, pero también hubo quejas por parte de los alumnos, unas veces por faltar a clase, otras por sentirse incómodos con sus compañeros a la vuelta.

Había alumnos que decían, echo de menos a mis compañeros, quiero volver al colegio, antes era más bonito porque iba, estaba con ellos, salía al patio, jugaba. Mientras se hacía el proceso de intercambio de tarjetas con el padre, algunos decían – No soporto a mi hijo que me dice que quiere volver al colegio porque echa de menos a sus compañeros (EN24).

En el periodo posterior a Covid-19, se puso en marcha un nuevo plan académico (PINA) para la recuperación del aprendizaje:

Este año se implementó el PINA, Plan Integral de Nivelación Académica, que comienza con un diagnóstico de cada alumno, viendo sus niveles de rendimiento del año anterior. Y en este caso, el profesor de apoyo educativo juega un papel muy importante. Junto con cada profesor de primaria y secundaria, realizan una evaluación. El plan se centra principalmente en la lectura y escritura de letras y números, y es aquí donde se detectan los alumnos con mayores deficiencias (EN24).

Según las entrevistas, había muchas vulnerabilidades y dificultades de aprendizaje, lo que suponía un enorme retroceso en el aprendizaje y en la deseada igualdad o justicia social y educativa.

En la voz de alguien que trabaja para una organización de ayuda internacional:

Para este año, la administración del gobierno pasado, que acaba de terminar, hizo un plan de cuatro años para la recuperación de contenidos, para tratar de restablecer el aprendizaje. Este programa tiene algunas lagunas... generando una serie de interrogantes, especialmente sobre cómo se va a hacer. Y es que estos programas de recuperación de aprendizajes limitan mucho las salidas escolares para visitas de estudio, actividades extraescolares o complementarias, porque el objetivo principal es que los niños estén en clase intentando recuperar el tiempo que no tuvieron (EN16).

Incluso presenta una visión muy crítica de la escuela y del aprendizaje de los alumnos, diciendo:

Tenemos niños de 10 u 11 años que no saben leer, o incluso escolares que han recibido su diploma por haber completado la educación general básica pero no saben nada. Y hay una sensación general de que los niños no han aprendido nada en estos dos años. Los padres también tienen esta sensación. Esto es así en la enseñanza pública en general, independientemente de la clase social (EN16).

Hay que tener en cuenta este punto de vista, ya que el entrevistado trabaja en la formación, o mejor dicho, en la formación en una región determinada:

En materia de educación, Costa Rica está dividida en 27 regiones. Estamos trabajando con una de estas regiones, donde hay niveles muy graves de pobreza, explotación sexual y otras vulnerabilidades, para asesorar al personal de gestión educativa. El objetivo es que este apoyo vaya en cascada para asesorar a los profesores y ampliar los recursos educativos. (...) En este curso que estamos llevando a cabo, tenemos profesores que dicen que tienen niños de 10 u 11 años que realmente no saben nada, debido a las huelgas, la pandemia y la brecha digital (EN16).

Los entrevistados también nos dicen que la pandemia y el período posterior al Covid-19 han acabado por acentuar una lógica burocratizada y normativa existente en el país. Al mismo tiempo, las desigualdades van mucho más allá del Covid-19, con varias referencias a momentos de paralización de la escuela pública por huelgas de profesores, antes del Covid-19, que llevaron a la escuela pública al desprestigio y al atraso, y al auge de la escuela privada, obligando a muchas familias a hacer enormes esfuerzos para mantener a sus hijos en una de estas escuelas (antes y después del Covid-19). Esta consulta nos ha dejado la identificación de un movimiento privado de respuesta estrechamente vinculado al Ministerio de Educación, siendo legitimados estos movimientos privados por tratar de suplir diversas carencias del sistema educativo, sin resolver, sin embargo, el agravamiento de las desigualdades en las zonas rurales, especialmente por la falta de recursos digitales.

Percepciones sobre la educación digital

En cuanto a las percepciones sobre la educación digital, persisten las referencias a la excesiva burocracia en Costa Rica y al hecho de ser un país que ha avanzado mucho en conectividad, a través de la inversión internacional y nacional, donde se está promoviendo la conciencia de la

importancia de lo digital, pero también la promoción de un mercado digital, junto con la acentuación de las desigualdades entre escuelas y comunidades. Por eso decían nuestros entrevistados:

El Ministerio depende en gran medida de una fundación muy grande, que recibe un enorme presupuesto del Ministerio de Educación (la Fundación Omar Dengo), incluso para que las cosas avancen más deprisa. La fundación da equipos a los estudiantes y a las escuelas, y ha colocado paneles solares en lugares donde aún no llega la electricidad. Hay muy pocos de estos lugares, pero siguen existiendo. La fundación es mucho más rápida en la gestión de estos procesos. También hacen formación de profesores, talleres para niños y profesores, mucho más rápido que cuando lo hace el ministerio. El ministerio tiene su instituto de formación profesional, que es el principal centro de formación. Sin embargo, esta fundación también lo hace y lo implementa más rápidamente, con metodologías de trabajo más modernas (EN16).

Por un lado, es claro que Costa Rica cuenta con los recursos para ofrecer conectividad a las comunidades rurales, ya que existe un fondo en la Superintendencia de Comunicaciones, organismo público que alberga a los operadores de telefonía e internet, para implementar proyectos de electrificación y conectividad. Pero, por otro lado, se reconocen las grandes asimetrías "en las zonas rurales donde la gente vive muy dispersa, donde la brecha digital es mucho más fuerte y profunda" (EN16). Como también señala el profesor/director de la escuela local:

Costa Rica no está preparada, eso es lo que creo. Por qué? Porque se supone que la educación, al menos en Costa Rica, es accesible al 100% de la población, pero no tiene la estructura necesaria para convertirse en digital (...) Sin embargo, creo firmemente que el papel del profesor no podría cambiar con una educación 100% digital, al menos. Aunque consigas llevar la educación digital a la inmensa mayoría, siempre vas a necesitar la intervención de una persona para terminar de hacer esa conexión entre el conocimiento que quieres dar y el conocimiento sobre el que el alumno está reflexionando, ya sabes (EN24).

Nos parece un discurso bastante paradójico, o a varias voces, porque se mencionan tanto las inmensas dificultades que tienen los profesores para acceder a correos electrónicos, plataformas y, como la falta de recursos de conectividad (luz y red), junto con el avance de la conciencia de la conectividad como derecho humano. Los discursos oscilan entre "todo y nada":

Hay muchos profesores que no revisan sus correos institucionales, que no incorporen recursos digitales al aula. Todo está por hacer. Los profesores no sabían utilizar Teams, así que tuvieron que empezar de cero. No conocían la aplicación, no sabían cómo instalarla. El Ministerio de Educación tiene las licencias desde hace muchos años... Pero seguimos teniendo estos centros educativos sin condiciones (EN16).

En los talleres del MEP (Ministerio de Educación Pública) proponen desarrollar clases virtuales a través de Teams y utilizando otras plataformas y aplicaciones digitales, pero no brindan las herramientas necesarias para hacerlo. En mi escuela, por ejemplo, no hay suficiente capacidad de Internet para todo el perímetro de la institución, lo que dificulta mucho el proceso de enseñanza que exige el MEP. Además, los docentes no están preparados para utilizar e incluir las tecnologías en su quehacer diario, por lo que es necesario que se les brinde un curso adecuado para el desarrollo de la formación en línea, así como para el uso correcto de los medios de comunicación, la comprensión y uso de las TIC, el uso responsable, positivo y ético de las interacciones digitales. De qué sirve saber mucho sobre el uso de las TIC si no se dispone de una conectividad eficaz al alcance de la mano? Si vas a utilizar tus conocimientos para ofender a los demás? Siempre es importante aprender y enseñar con ética y responsabilidad de nuestros actos y no escudarnos en el anonimato que pueden ofrecer estas herramientas (EN24).

He visto algunos sistemas en los que se han incluido tipos de planes de estudios muy diferentes, qué puedo decir? Las escuelas Steve Jobs, por ejemplo, que trabajan sobre todo con un currículo muy digital. Soy un fanático de la tecnología, sí, y no sé hasta qué punto estamos avanzando en esta dirección, pero sería bueno poder interiorizar algún tipo de proceso dentro del territorio en el que podamos hacer este cambio. La tecnología es la base ahora y debemos educar a estos niños con eso en mente, porque si no lo único que les estamos dando son debilidades para el futuro. Así que un estudio como este podría ayudar a una escuela rural para que, quizás, el Ministerio de Educación vuelva a mirar a estas escuelas, haciéndoles ver que si no tienen las estructuras adecuadas, no podremos dar este paso... Y entonces lo que estamos creando es una deficiencia digital para esta población (EN24).

Por último, es importante destacar lo que se mencionó en la entrevista y puede resumir las percepciones de lo digital:

La nueva ministra convocó una campaña nacional, a la que llamó "Encendamos la luz", porque el Estado de Educación ya había identificado este impasse como un fracaso educativo. Ella propuso esta campaña y se están desarrollando diferentes acuerdos para que las escuelas vuelvan a ser el centro de las comunidades. Porque las escuelas se han desconectado de la realidad de las comunidades y el proceso de aprendizaje se ha separado/aislado, no hay diálogo con lo que la comunidad necesita ni sobre lo que la escuela necesita, ni sobre lo que la escuela está haciendo y cómo podrían retroalimentarse. E incluso acercar a las familias y a las diferentes autoridades de los territorios a las escuelas. Esto, por un lado, intenta que todos, como sociedad, miremos a los centros educativos (EN16).

En cuanto a la conectividad, también se están desarrollando una serie de alianzas. En realidad, ya existían, pero... El Ministro de Educación viene de la UNESCO, así que sabe de cooperación. Estaba pensando en cómo el MEP puede hacer alianzas para salir de este "apagón" educativo. Todo el mundo está de acuerdo en que hay que hacer algo, pero... no sabemos cómo! Entonces, desde la legislatura anterior, hubo un proyecto de ley para racionalizar la conectividad, para que saliera de la superintendencia de telecomunicaciones y pasara al Ministerio de Ciencia y Tecnología y al Ministerio de Educación Pública, para supuestamente ser más ágiles. Pero el proyecto sigue ahí... por una serie de inconvenientes... También hay una serie de compromisos por parte de las operadoras de telefonía, un lobby para dirigir este tipo de compromisos y hasta donde se comprometen... La superintendencia de telecomunicaciones se mantiene gracias a lo que pagan los operadores, así que... Esto es un juego que influye... (EN16).

Cuando se refiere a un plan de recuperación de tres años, continúa diciendo que no cubrirá a los que ya se han ido, porque ya no tienen recuperación, pero también señala que algunas universidades públicas están llevando a cabo programas de recuperación de matemáticas, ciencias exactas, etc., lo que supone que tanto las universidades públicas como las privadas están pensando en cómo hacer las cosas a favor de la recuperación del aprendizaje y el avance digital.

Las diversas particularidades de la SE, a saber, la existencia de un subsistema de educación indígena, son muy interesantes y pertinentes en la discusión sobre lo digital y el reconocimiento del maestro como insustituible en la educación y la escuela, y cabe destacar la discusión en curso en Costa Rica sobre si la conectividad debe ser considerada un derecho humano, incorporándola a una 4ª o 5ª generación de derechos humanos.

4.3.4 Honduras

Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19

	Indicador	Datos
Indicador geográfico	Zona geográfica	112 090 km ²⁴⁴
Indicadores demográficos	Población total (2022) (miles)	10355
	Población de 14 años o menos (miles) (2022)	3142 (30,3%)
	Porcentaje de población rural (2022)	40%
Indicadores de desarrollo humano	Índice de desarrollo humano (2022)	Valor: 0,624 Posición en la clasificación: 138 (Medio)
Indicadores de educación	Número de años de educación primaria	6 años
	Número de años de escolarización obligatoria	12 años
	Población en educación primaria (2022)	1.240,918
	Nivel de finalización de la educación primaria (2022)	91,7%
	Número de años de escolarización previstos (2022)	10,0
	Años medios de escolarización (2022)	7,3
Indicadores escolares (Proporción de escuelas con acceso a servicios básicos)	Internet con fines educativos – Educación primaria (2019)	24,7%
	Ordenadores para la enseñanza – Educación primaria (2019)	31,1%
	Agua potable – Educación primaria (2019)	87,9%
	Electricidad – Educación primaria (2019)	91,2%

Tabla 20 – Datos del encuadramiento por países – Honduras.

Covid-19 y medidas oficiales de respuesta

Número de semanas que las escuelas están cerradas – 81 semanas.

Plataformas y herramientas nacionales de aprendizaje:

- Educatrachos – Ofrece contenidos, actividades, herramientas y recursos educativos en diferentes formatos, diseñados para ser utilizados por profesores y alumnos;
- Radio Educativa SRE educativos – Programas de radio para 1.º a 6.º de primaria sobre las siguientes materias: Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales;
- STVE TELEBASICA – Programa del Ministerio de Educación de Honduras que promueve el aprendizaje con el apoyo de recursos audiovisuales.

⁴⁴ Tomado de [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$honduras](https://www.infopedia.pt/artigos/$honduras), el 21 de marzo de 2024.

La voz de los actores

Honduras (2) (8 interlocutores)		
Entrevista ID	Posición	La perspectiva desde la que enfocas los temas
EN 06	Académico	Nivel nacional
EN 30 (7 interlocutores)	Profesores (1.º, 2.º y 3.º ciclo)	Nivel local

Tabla 21 – Datos de los interlocutores por país – Honduras.

Suspensión de la actividad presencial en las escuelas

En Honduras, el impacto de la pandemia de Covid-19 ha tendido a exponer las debilidades del propio sistema, obligando a los Estados y a los sistemas educativos a responder de formas alternativas para garantizar cierta continuidad de los aprendizajes. A esto se suman las características climáticas desfavorables, creando un escenario en el que las respuestas son altamente complejas. En palabras de uno de nuestros entrevistados.

Honduras es probablemente el país centroamericano con mayores desventajas en lo que respecta a los problemas del cambio climático. Hace dos años, en 15 días tuvimos dos tormentas tropicales que devastaron todo el norte del país. Así que el país es vulnerable desde el punto de vista medioambiental. Así que todo confluye: una crisis social permanente, la crisis pandémica y la crisis provocada por las catástrofes naturales. Es un círculo vicioso (EN06).

La crisis social se acentúa por las características endógenas de la organización social, con un fuerte impacto en el propio sistema educativo:

(...) el rezago educativo está asociado a la desigualdad (...). Lo que tenemos es un sistema educativo que ya tenía una base importante de desigualdad, pero en esta pandemia lo que ha aflorado es la crisis del sistema y toda la desigualdad que subyace al sistema (EN06).

Estas debilidades, si ya son endémicas en el curso regular del funcionamiento social, parecen aún más acentuadas cuando, para construir diferentes modalidades de aprendizaje en las que se evita la proximidad humana, es necesario recurrir a medios de comunicación a distancia. En efecto,



(...) en un país en desarrollo con tantas dificultades tecnológicas, pero también de pobreza y condiciones socioeconómicas, (...) la mayoría de las familias, especialmente en las comunidades rurales, no tenían ni conectividad ni dispositivos electrónicos. Los ordenadores aún menos (EN06).



Si la solución encontrada a menudo para comunicarse con los estudiantes era utilizar un teléfono móvil, las frágiles condiciones de conectividad seguían creando limitaciones, y se necesitaban recursos más generalizados:



(...) muchos alumnos no tenían teléfono, ni señal de internet, lo que nos llevó a valorar la televisión y la radio. Era una herramienta vital para algunos pueblos, algunos lugares donde no había internet, y sólo la televisión y la radio podían ser de gran ayuda (EN30).



La televisión y la radio parecen ser recursos importantes, pero todavía no parecen contrarrestar un marcado rasgo de la organización social derivado de la situación pandémica. De hecho, su impacto en diversos sectores de la actividad profesional ha provocado un importante éxodo migratorio con un fuerte impacto en la organización familiar. Como testimonia uno de los entrevistados, profesor en un medio rural,

había padres que tenían que desplazarse para buscar trabajo y tenían que buscar otras formas de sobrevivir y nosotros entendíamos estas situaciones (que eran, en particular, situaciones de hambre). Así que eso fue duro para nosotros, luchar por los estudiantes en un momento de mucha migración, migración masiva, (...) buscamos a los migrantes e intentamos trabajar con ellos de la misma manera, no separamos la migración (EN30).

Los diversos testimonios recogidos muestran una reconversión de los métodos pedagógicos para hacer frente al contexto creado por la situación pandémica. Si los recursos puestos a disposición, en particular en los medios de comunicación más difundidos como la televisión y la radio, pudieron apoyar la labor de difusión de la información y el aprendizaje, el impacto de esta información y su medición no dejaron de requerir una voluntad por parte de los profesores de ir al encuentro de sus alumnos, "viajando de casa en casa para poner los materiales a disposición de los niños para que trabajen con ellos" (EN30), recogiéndolos posteriormente para medir este aprendizaje y garantizar el efecto de la retroalimentación. El papel de estos profesionales en el contexto de la pandemia se ha metamorfoseado un poco, dada la necesidad de hacer hincapié en un apoyo tanto a los jóvenes como a las familias que trasciende con mucho su matriz original:



Como profesores, tuvimos que tratar con padres que atravesaban circunstancias difíciles porque vivían en una situación difícil. También había miedo y temor: los alumnos, los padres e incluso los colegas profesores estaban perdidos. Estamos hablando de una zona rural donde hay mucha pobreza, y a los padres no les iba muy bien porque algunos no tenían trabajo, otros no podían trasladarse a otros lugares, así que era muy difícil para los padres, para los alumnos, para nosotros los profesores (EN30).



Orientaciones para los profesores

El papel de los profesores durante la pandemia, según sus testimonios, fue mucho más allá de sus obligaciones docentes, sobre todo por la necesidad de hacer un seguimiento de los niños, comprender las situaciones en sus singularidades y encontrar respuestas adecuadas:

(...) la directora y la subdirectora monitoreaban a los profesores: en las reuniones del consejo virtual de profesores, todos expresábamos nuestras debilidades, fortalezas, listas de alumnos que no tenían las competencias, dificultades, pobreza extrema. Entonces siempre mandábamos estas listas y al niño que le perdíamos el rastro, había una búsqueda para ver qué pasaba con ellos y ver si había otra estrategia para acercarlos al sistema (EN30).

El propio Ministerio publicó directrices para el trabajo de los profesores, adecuadas a las circunstancias de la situación pandémica y pidiéndoles que priorizaran el aprendizaje para afrontar la situación de forma realista:

era necesario empezar a trabajar en la priorización del currículo, ya que el Ministerio se dio cuenta de que no era posible enseñar todos los contenidos. (...) se pidió a los profesores que elaboraran sus propias pautas de priorización basándose en algunas directrices del Ministerio de Educación, teniendo en cuenta los contenidos, su importancia y relevancia. Cómo llegar a los niños, a los alumnos? (EN 06).

Si, por un lado, las directrices ministeriales parecían valorar el trabajo de los profesores en su relación directa con los alumnos, por otro, establecían normas de aprendizaje, fijadas por autoridades superiores y para las que no se consultaba a los profesores:

También son importantes las estrategias que está asumiendo el Departamento de Educación, con una comprensión que no parece clara. (...) Cuando yo estudiaba, eran unos 80 teóricos por unos 20 prácticos, luego lo cambiaron a 60 teóricos, 40 prácticos. Hoy en día es 75 práctico y 25 teórico para facilitar el trabajo de los niños, es decir, que puedan trabajar, pero quizás memorizar menos, (...) una situación en la que los profesores tenemos estas pequeñas valencias, errores en nuestro sistema de evaluación y aprendizaje. Pero (...) no hay que buscar culpables, sino soluciones (EN30).

A pesar de todas las posibles limitaciones de las soluciones encontradas por el Ministerio de Educación, en particular las adoptadas en los grandes medios de difusión como la televisión y la radio, uno de los profesores entrevistados reconoce que si se dieran una serie de condiciones en el contexto familiar, el aprendizaje podría tener lugar con cierto éxito:

Había programas en la radio donde se daban lecciones de matemáticas, español, ciencias naturales, sociales (...) la Secretaría de Educación capacitó a maestros para dar estas lecciones en la radio y la televisión y se daban de una manera muy didáctica, de lo más fácil a lo más difícil, y utilizaban un método repetitivo, porque es difícil utilizar otros métodos en este tipo de medio. Fue muy importante, muchos niños aprendieron a leer y escribir a través de la radio; cuando fueron disciplinados por sus padres para escuchar los programas, hubo mucho éxito (EN30).

Experiencias educativas en tiempos de covid-19

Las diferentes posturas de los docentes no dejan de poner de manifiesto la realidad de los diferentes contextos – donde destacan las mayores dificultades de los contextos rurales y las periferias urbanas – a lo que se suma un rasgo característico del panorama escolar hondureño, en el que "coexisten la educación pública y la privada; vivimos en un país muy desigual, por lo que aquí el acceso a la educación está determinado por el origen social de las familias" (EN06), como lo expresa la entrevistada que es docente de educación superior. La intersección de estas dos variables tiende a enfatizar el posible alcance de las medidas adoptadas y el seguimiento de los propios niños. Este entrevistado también dijo

Las escuelas privadas lucharon por un tiempo, pero tienen el dinero, compran la tecnología y han logrado desarrollar procesos educativos utilizando medios digitales. (...) El problema está en las escuelas públicas, donde los profesores, debido a las circunstancias socioeconómicas, no han podido mantener comunicación con los estudiantes, no han podido buscar a los estudiantes que han desaparecido (la mayoría de los que han desaparecido) y esto es más pronunciado en las áreas rurales y remotas y en las áreas urbanas más vulnerables socialmente (EN06).

En un contexto muy desigual en términos socioeconómicos, el problema de la evaluación de los aprendizajes, como mencionaba uno de los entrevistados, tendía a la percepción de un cierto facilismo, de una nivelación a la baja como consecuencia de las dificultades para consolidar los procesos de aprendizaje:

El problema se convirtió en la retroalimentación. Los alumnos recibían nuevas tareas de sus profesores y las enviaban, pero no recibían ningún comentario. En cuanto a la cuestión de la evaluación, fue fatal. Había directrices del Ministerio de Educación sobre temas de evaluación, pero estaban orientadas a la idea de no dejar a nadie fuera. Que aprobaran todos. Y eso fue lo que pasó, aprobaron todos (EN06).

Debido a las diversas dificultades ya mencionadas en relación con el uso de soportes virtuales o a distancia, los profesores adoptaron otras estrategias para contrarrestar el problema de la retroalimentación. Incluso admitiendo la importancia del teléfono móvil – "el teléfono móvil era el principal medio y lo sigue siendo entre los alumnos" (EN06) –, las limitaciones de su uso estaban relacionadas con las limitaciones de conectividad, sobre todo en las zonas rurales, por lo que los profesores tuvieron que recurrir a los soportes físicos, a pesar de todos los costes que ello suponía. En palabras de uno de los profesores entrevistados

una de las estrategias que utilizábamos mucho era repartir cuadernos. Somos cinco profesores, cada profesor veía a los alumnos un día a la semana y hacíamos las tareas, y a la semana siguiente repasábamos las tareas que habíamos dejado la semana anterior. (...) Lo utilizábamos mucho porque muchos de ellos no tenían teléfono móvil, así que nos sentíamos responsables de llamar a cada alumno para explicarle las tareas o explicarle algo sobre la asignatura. Pero sí, fue un momento bastante difícil porque había compañeros que no eran de la zona, por lo que tenían que desplazarse, lo que dificultaba mucho la entrega del material (EN30).

El mayor uso de medios físicos no equivalía, en ningún caso, a una relación de aprendizaje presencial, lo que obligaba a los profesores a realizar un trabajo adicional para adaptar los materiales curriculares "no como estábamos acostumbrados a trabajar, sino ahora priorizando contenidos, adaptando contenidos" (EN30), lo que implicaba también convertir los materiales digitales en estos mismos materiales físicos para aumentar su capacidad de interpretarlos y comprenderlos. Esta situación supuso un reto para los propios profesores en el sentido de que "no sabíamos qué hacer, en realidad lo virtual no es lo mismo que lo presencial, teníamos que aprovechar lo que teníamos para aprender" (EN30), como dijo uno de los profesores entrevistados.

Y en este proceso que se desarrolla gradualmente, los profesores entrevistados subrayan la importancia del papel de los padres y las familias como apoyo esencial para el mayor éxito de las medidas que se están aplicando. Si bien se reconoce que, al principio, "muchos padres nos decían que no estaban en condiciones de ayudar a sus hijos porque no entendían, no eran profesores, no sabían qué hacer" (EN30), su papel como interlocutores en el proceso de aprendizaje se fue convirtiendo en decisivo:

(...) siempre intentamos mantener el contacto con los padres, que prácticamente se convirtieron en nosotros dentro del proceso educativo. Nos convertimos en asesores, facilitadores, comunicadores, pero el trabajo en sí, los padres nos ayudaron al 1000%. Las actividades no se cumplieron al 100%, pero en la medida de lo posible fuimos avanzando y adaptándonos a este nuevo sistema virtual (EN30).

En esta (nueva) tríada del proceso de aprendizaje, los desafíos para los profesores no sólo se referían a su preparación para trabajar con las nuevas tecnologías – cuando, en muchas circunstancias, la falta de disponibilidad de estos recursos tampoco incentivaba su uso –, sino también a las exigencias de preparar a ese importante interlocutor – el padre, la madre u otro familiar más lejano – para apoyar el aprendizaje de los niños. Es importante destacar aquí que este enfoque reconfigura el trabajo del maestro y, cuando es posible, a través de la participación de los padres, se traduce en mecanismos para intentar superar dificultades en las que el papel central que podrían desempeñar los organismos estatales parece haber quedado invisibilizado. Como dijo uno de los profesores entrevistados, ilustrando esta diversidad de papeles y este protagonismo reconfigurado del trabajo del profesor,

había unos videos cortos y lo que hacía el profesor era convertirlos en material físico, los reproducía y se los daba a los alumnos que no tenían medios y les daba tiempo para ir a casa, repasar, retroalimentar y poder preguntar si entendían, si no entendían y siempre con el acompañamiento del padre de familia (...). Llegamos a ser así. También había un compromiso por parte del padre de llevar los ejercicios a casa del profesor y, en los casos más difíciles, el profesor iba a casa del alumno y le apoyaba allí. A los demás, que contaban con los recursos y el apoyo de sus padres, sólo se les hacía un seguimiento (EN30).

Esta reconfiguración parece tanto más pertinente cuanto que no sólo se refiere al periodo de trabajo a distancia, sino también al momento de volver al trabajo presencial. No obstante, es interesante citar a una de las profesoras entrevistadas cuando subraya la importancia de esta implicación, pero también la dificultad de prever sus repercusiones:

La primera escuela es la familia, decía un sacerdote. Algún día tendremos circunstancias diferentes, pero la importancia de las familias es grande. Estuviste dos años en casa en un contexto familiar, qué pasó entonces? (EN30).

Lo que queda después de covid-19

El periodo posterior a Covid-19 fue, en cierto modo, una época de búsqueda de la vuelta a algún tipo de normalidad, a saber, y en lo que a la escuela se refiere, la vuelta al trabajo presencial. Aunque deseada por todos en mayor o menor medida, esta vuelta no estuvo exenta de algunas dificultades y limitaciones, sentidas por todos a diversos niveles y con repercusiones en el aprendizaje de los niños y jóvenes.

Nuestros entrevistados resumen este periodo en torno a dos crisis importantes: por un lado, la crisis derivada del abandono escolar:

Hoy vimos que la cobertura del 1.º y 2.º ciclos, del 1.º al 6.º año de educación básica, cayó un 20%. Este es un problema grave, un gran número de niños que han desaparecido del sistema (...) la situación es que ni siquiera sabemos dónde están

muchos alumnos. El profesor ha perdido el contacto, los niños han desaparecido de la escuela (EN06).

Por otra parte, esta crisis se ve agravada por la crisis del aprendizaje, la constatación de que una parte importante del aprendizaje no ha sido realizado realmente por los niños:



Pero el mayor problema es el aprendizaje: qué han aprendido? (...) Qué se va a hacer, por ejemplo, con los niños que están en el tercer curso y no saben leer ni escribir? Hay que empezar por enseñarles a leer y escribir, o qué deben hacer? Los profesores tienen un gran dilema, no saben cómo enfrentarse a esta enorme crisis (EN06).



Una vez desmontada esta percepción general de crisis de aprendizaje, lo que también parece percibirse es un conjunto de hábitos adquiridos durante la pandemia, que no han desaparecido inmediatamente debido a la vuelta a las relaciones cara a cara, y es necesario promover esta misma transición:

Después de estar en el sistema sólo virtual, pasamos al sistema semipresencial, viniendo unos días y manteniendo el virtual para otros, hasta que llegamos al sistema presencial. Tuvimos que implantar el método híbrido en nuestras clases porque los niños dependían del móvil y, dijimos, no podemos luchar contra el móvil (...). Por eso pusimos en marcha el aula virtual y entonces, encantados, están trabajando en el aula, pero todavía con el móvil (EN30).

En otros contextos, la situación fue diferente, e incluso fue necesario implicar a los niños en una transición efectiva al cara a cara, abandonando gradualmente la compañía del móvil en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, los profesores no dejan de señalar lo que consideran un retroceso académico, en parte debido a la omnipresencia de los teléfonos móviles:

(...) no desarrollan la lectura ni la comprensión, pero aquí hay una biblioteca que funciona en la que se hace hincapié en la lectura y la escritura y en la comprensión lectora. Así que los alumnos tienen una hora para ir a la biblioteca y compensar esa parte; con el móvil, se vuelven adictos a lo virtual, a todos estos juegos, y entonces no pueden conectar lo que piensan con lo que dicen. Es como si los conectores no estuvieran bien coordinados (EN30).

Ahora que volvemos a las aulas, los alumnos son superadictos a lo virtual, ya no tienen miedo, no quieren leer, no analizan la lectura de forma comprensiva, son un poco más conformistas, desarrollan poca inteligencia emocional, intelectual y espiritual. Los profesores hacemos lo imposible, sobre todo en secundaria, ya están en la preadolescencia, otra etapa en la que se afirma la rebeldía de los alumnos. Así que ese sería el impacto de este período porque no quieren saber nada de sus estudios (EN30).

También ha habido un paso atrás en términos de disciplina, pero también en términos de uso del teléfono móvil: los niños de 13 años solo quieren estar en sus teléfonos móviles, en TikTok, no sé. Así que, como he dicho, sólo podemos dejar atrás el pasado y avanzar. Porque tenemos que ayudar a nuestros hijos (...) (EN30).

Esta percepción un tanto ineludible de que las nuevas tecnologías, y en particular los teléfonos móviles, han tenido efectos difíciles de contrarrestar cuando se trata de volver a la escuela presencial no deja, sin embargo, de manifestarse con el telón de fondo de un miedo todavía importante a la situación post-pandémica, pero también con la constatación de que todo este periodo ha afectado efectivamente a los niños de maneras muy diferentes:

Otro efecto fue que los niños se volvieron sumisos, venían con miedo y no se acercaban a ninguno de sus compañeros, con el estigma de que si alguien tosía era pánico, todo esto fue provocado por esta situación (la pandemia). También hay niños que han tenido dificultades en sus lugares y no logran integrarse: ahora en el centro educativo pudieron practicar con sus compañeros, ya había una elocuencia con sus compañeros, pero hay niños que guardan distancia (EN30).

El lugar y el papel de los padres en todo este proceso es diverso porque caracteriza situaciones muy diferentes (según los testimonios, a veces los padres están más presentes, lo que tiende a favorecer el proceso de aprendizaje, y a veces se ven obligados a emigrar debido a las dificultades de la vida, en cuyo caso otros miembros de la familia se encargan de apoyar a los hijos), pero dada la diversidad de situaciones, expresa una percepción ambigua de su lugar en la educación de los hijos ahora que han vuelto a la escolarización presencial:

(...) el padre, cuando íbamos cara a cara, pensaba que (...) teníamos que poner la nota o que iba a haber manipulación de las notas, y vimos que en la primera vuelta, el padre no quería esa condicionalidad. (...) tuvimos que practicar con los padres que, estando aquí cara a cara, somos nosotros los que ponemos la nota, somos nosotros los que revisamos. Y eso fue complicado porque el padre quiere seguir orientando las tareas de sus hijos y no, está claro que hay una parte de calificación (EN30).

(...) uno de los efectos que también consideramos positivos [fue] la integración de los padres en el proceso de aprendizaje, pero cuál fue el efecto negativo? Fue que los niños se acostumbraron a que sus padres hicieran todo el trabajo por ellos. Recibimos trabajos increíblemente perfectos y el profesor no sabe qué hacer porque, en estas situaciones, es importante que los niños desarrollen su motricidad fina, su discriminación visual, auditiva y motriz (EN30).

El panorama general de la vuelta al cole sigue estando sujeto a condiciones no siempre ideales para la enseñanza, lo que explica las diferentes prácticas según el contexto en el que se encuentre la escuela:

Hay escuelas que no tienen agua corriente y no la tendrán. El tema es volver. Hay algunas escuelas que ya han vuelto, hay algunas que tienen una modalidad híbrida, hay algunas que han dosificado el tiempo, donde los niños vienen dos días a la semana o tres, o donde un grupo viene hoy y otro mañana. Pero esto no se ha normalizado, no ocurre en todo el país (EN06).

4.3.5 México

Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19

	Indicador	Datos
Indicador geográfico	Zona geográfica	1 972 550 km ²⁴⁵
	Población total (2022) (miles)	127024
Indicadores demográficos	Población de 14 años o menos (miles) (2022)	31442 (24,8%)
	Porcentaje de población rural (2022)	19%

cont.

Indicadores de desarrollo humano	Índice de desarrollo humano (2022)	Valor: 0,781 Posición en la clasificación: 77 (En voz alta)
Indicadores de educación	Número de años de educación primaria	6 años
	Número de años de escolarización obligatoria	14 años
	Población en educación primaria (2022)	12.900,303
	Nivel de finalización de la educación primaria (2022)	98,0%
	Número de años de escolarización previstos (2022)	14,5
	Años medios de escolarización (2022)	9,2
Indicadores escolares (Proporción de escuelas con acceso a servicios básicos)	Internet con fines educativos – Educación primaria (2021)	29,6%
	Ordenadores para la enseñanza – Educación primaria (2021)	47,0%
	Agua potable – Educación primaria (2021)	74,6%
	Electricidad – Educación primaria (2021)	89,4%

Tabla 22 – Datos del encuadramiento por países – México.

Covid-19 y medidas oficiales de respuesta

Número de semanas que las escuelas están cerradas – 71 semanas.

Plataformas y herramientas nacionales de aprendizaje:

- Aprende 2.0 – Recursos de la Secretaría de Educación Pública que buscan promover el uso de las TIC para fomentar el desarrollo de competencias digitales;
- Aprender en casa – Recursos en línea que apoyan las lecciones televisadas;
- Aprende en casa – Radio – Contenidos educativos en línea con el programa "Aprende en Casa" emitido en la radio del IPN y dirigido a estudiantes y jóvenes;
- Aprende en casa – TV – Programa lanzado por la Secretaría de Educación Pública de México que ofrece clases por televisión para apoyar el aprendizaje en casa, transmitiendo contenidos educativos de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato basados en los planes de estudio nacionales;
- TELEsecundaria – Sistema ya existente de programas de enseñanza a distancia para estudiantes de secundaria en zonas rurales del país.

⁴⁵ Tomado de [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$mexico](https://www.infopedia.pt/artigos/$mexico), el 21 de marzo de 2024.

La voz de los actores

México (4) (4 interlocutores)		
Entrevista ID	Posición	La perspectiva desde la que enfocas los temas:
EN 03	Académico, profesor en una escuela de magisterio	Nivel nacional
EN 15	Profesor, escuela rural <i>multigrado</i> (7.º a 9.º cursos)	Nivel local
EN 23	Profesora, escuela indígena	Nivel local
EN 26	Profesora, escuela rural <i>multigrado</i> (1.º a 6.º curso)	Nivel local

Tabla 23 – Datos sobre los interlocutores por país – México.

Suspensión de la actividad presencial en las escuelas

Los profesores entrevistados trabajan en diferentes escuelas de distintas localidades rurales y/o indígenas, siendo uno de los entrevistados profesor de la escuela normal que asegura la formación de muchos profesores que pasarán a trabajar en escuelas de orígenes similares a los de los otros entrevistados:

En Hidalgo tenemos un departamento de educación indígena. Es todo un subsistema porque hay muchos maestros de educación indígena, hay una escuela normal en una región de nuestro estado que forma maestros indígenas, porque los forma en su lengua materna, en la lengua de estos niños. (EN03).

Muchas de estas comunidades no tienen acceso a Internet, agua potable o electricidad, con caminos de tierra y gente viviendo en zonas dispersas, a menudo con largas distancias entre las distintas casas y de la escuela.



El municipio es una comunidad sin acceso a Internet, sin acceso a agua potable y sin sistema de alcantarillado. No es una autopista, es un camino de tierra, lo que significa que no está pavimentado. Es una comunidad rural dispersa porque no es un pueblo (...) y en las afueras hay granjas donde los niños van a la escuela. Las más alejadas que tengo en este momento están a 23 kilómetros de la escuela y esa es la distancia que recorren los niños para venir a verme. En cuanto a la electricidad, en la escuela y en casa tenemos un sistema fotovoltaico, que consiste en paneles solares que recogen la electricidad, y la energía que podemos utilizar depende de si los días están nublados o no, de la estación, si es invierno, de las horas de sol y de todo (EN26).



En las comunidades indígenas se mantienen las lenguas locales originarias y funcionan escuelas interculturales bilingües, muchas de ellas *multigrado*, en las que un mismo profesor puede tener alumnos de 1.º a 6.º de primaria en la misma clase y, en determinadas circunstancias, de diferentes lenguas indígenas.

Ayer vi que hay más de 1,350 habitantes que hablan lenguas indígenas, que son lenguas móviles, aquí en el estado, y hay escuelas interculturales bilingües; muchas de estas escuelas son multigrado y trabajan con alumnos que hablan diferentes lenguas indígenas (EN26).

Estas escuelas son las más alejadas y aisladas, porque las comunidades indígenas quieren preservar sus costumbres, lo que difícilmente ocurriría en otras circunstancias; esta situación plantea grandes retos a los profesores, que deben tenerse en cuenta a la hora de considerar cuestiones relacionadas con Covid-19, y sin embargo no ha habido iniciativas específicas para ellos, como nos dice uno de los entrevistados.

En relación con la pandemia y pensando en la educación indígena, no ha habido iniciativas concretas y específicas para esas poblaciones. (...) Todavía existe esa visión de que todas las escuelas son iguales, todas las regiones del país son iguales, todos los profesores son iguales. Las escuelas indígenas son las más alejadas, casi escondidas, y hay una razón para ello. De hecho, han querido preservar sus costumbres y tradiciones y se han escondido en lo más recóndito del territorio. Para llegar hasta ellos, hay que caminar, cruzar ríos, atravesar valles, montar en burro o a caballo. Incluso tienen que ir a buscarte como maestros para que no te pierdas y puedas llegar a la escuela (EN03).

Todos los entrevistados reconocen que la pandemia les pilló desprevenidos a ellos y a las escuelas, porque estaban acostumbrados a las clases presenciales y no se sentían preparados ni disponían de las herramientas necesarias para la enseñanza a distancia. A estas dificultades se sumó el hecho de que las escuelas permanecieron completamente cerradas o con muchas restricciones en su funcionamiento durante aproximadamente un año y medio.

Covid nos pilló desprevenidos. No nos pilló capacitados para enseñar a distancia. No teníamos las herramientas necesarias (...). Covid llegó de tal manera que ni siquiera sabíamos cómo utilizar Zoom, Meets o cualquier otra plataforma para dar clases a los estudiantes (EN15).

El cierre de escuelas rurales e indígenas ha hecho más visibles y profundizado las desigualdades, con muchos niños sin ningún tipo de apoyo por parte de las escuelas, sin contacto presencial o en línea con los profesores, incluso por falta de recursos, con consecuencias en términos de deserción escolar, incluso después de la pandemia.



Bueno... podría decir que no ha habido adaptación. Simplemente aceptamos, reconocimos que había brechas de desigualdad, que ya se conocían, pero que ahora se han hecho mucho más evidentes. Ha sido triste, muy triste, darse cuenta de que en nuestro sistema educativo hay colectivos vulnerables que no han sido "atendidos". Y nos referimos a las zonas rurales, que son el 90% de la población de nuestro país, y a las zonas indígenas, que también se encuentran en estas zonas rurales. Ahí es donde está la gran brecha de desigualdad, ahí es donde la educación, durante la pandemia, no llegó, no se dio. Podemos decir que fueron grupos de niños que fueron abandonados porque no tenían la tecnología necesaria para comunicarse con su profesor. Cuando volvieron a clase, sólo regresó la mitad de los niños, la otra mitad no sabemos dónde están. Simplemente tendríamos que recogerlos, ir a sus casas, averiguar por qué no han vuelto a la escuela, etc. (EN03).



En el caso de los profesores, toda esta situación fue vivida con gran ansiedad, provocando situaciones de gran cansancio:

Había fatiga. Había un agotamiento enorme. Era una serie de emociones negativas, ansiedad, angustia, miedo, falta de información... Era muy, muy agotador para todos los profesores, para todas las chicas y chicos, porque estábamos en un estado de desolación, no sabíamos qué iba a pasar, el periodo de encierro se alargaba cada vez más (EN03).

Para muchos niños la situación era dramática – además de la falta de apoyo escolar, estaban sometidos a graves situaciones de violencia en el seno de sus propias familias, acompañadas de graves problemas sociales y económicos.

Había violencia en el hogar, se informó en México que había muchos embarazos adolescentes, producto de las relaciones con sus propios familiares, violencia contra los niños. Había niños totalmente solos en sus casas, porque sus padres tenían que salir a trabajar. Se quedaban solos, encerrados. Todo esto hacía que no tuvieran la oportunidad de concienciarse y entusiasmarse con el aprendizaje. Las cuestiones económicas también influyeron. Hubo padres que perdieron su trabajo y mucha gente lo pasó mal económicamente. Todo esto impedía que los niños aprendieran con gusto (EN03).

Orientaciones para los profesores

A escala nacional, la primera directriz fue el cierre total de las escuelas, cuya duración no fue la misma en todas las regiones del país, ya que nuestros entrevistados hablaron de periodos que oscilaban entre un año y medio y dos años. Los profesores que no procedían de la zona geográfica de las escuelas rurales, y que por tanto viajaban con frecuencia, fueron enviados a casa para reducir el riesgo de contagio. Se enunció una política educativa de emergencia, con clases por televisión en diferentes horarios, pero sólo para la enseñanza primaria, y la preparación de guías con instrucciones y actividades que debían llegar físicamente a todos los niños.

Hubo una política educativa de emergencia por parte del gobierno, de nuestro presidente. Utilizaron la televisión como el medio más inmediato para que los niños recibieran lecciones. Eran lecciones pregrabadas, que se emitían por televisión todos los días, a distintas horas, por la mañana, por la tarde y por la noche, incluso los sábados y los domingos, y donde se podían ver las lecciones tantas veces como se quisiera. Sólo para la enseñanza primaria, no para la secundaria. Había clases de español, matemáticas, historia, ciencias, educación física, educación cívica y ética, etc. Así que esa era la política más importante. Clases muy bonitas, con colores, con personajes, muy explicativas y dejaban tareas/trabajos para los alumnos. Al día siguiente, los niños tenían que seguir esas lecciones. (...) La otra política de emergencia era hacer "guías"/folletos. Se formó a los profesores para elaborar estas guías, de modo que pudieran llegar a los niños de forma física, en papel, a nivel nacional. Las guías eran cuadernos con instrucciones y actividades, que había que devolver; también tenían hojas que explicaban claramente la actividad y el producto, porque había que entregar un producto. Son unas hojas bastante bonitas, que tenían que elaborar los niños, pero con el apoyo de los adultos (EN03).

Asumiendo la necesidad de la formación a distancia, se impartieron sesiones de formación en línea para los profesores sobre el uso de la tecnología, que, por regla general, no tuvieron mucho impacto en sus prácticas profesionales. Además de que para algunos profesores la necesidad de pasar de las clases presenciales a las clases en línea fue un proceso muy difícil e incluso traumático, muchos de ellos y muchos de los niños no tenían acceso a ordenadores ni a Internet. En algunos casos, las sesiones de formación también llegaron demasiado tarde.

Hemos recibido cursos sobre cómo ayudar a los niños digitalmente, pero no nos ha funcionado porque no tenemos la tecnología. Nosotros como profesores sí, pero los niños no (EN23).

Este año organizaron cursos sobre cómo utilizar Zoom y Meets, pero fue demasiado tarde. Cuando lo necesitábamos, no tuvimos la oportunidad de conocer estas plataformas para poder utilizarlas mejor (EN15).

La implantación de las clases a distancia también fue compleja debido a la falta de recursos tecnológicos adecuados en las escuelas, lo que obligó a los profesores a utilizar sus propios recursos y a pagar los costes correspondientes, sobre todo con Internet:

Las escuelas donde estaban los profesores no tenían ordenadores; cada uno tenía el suyo. Algunos iban a un cibercafé (donde hay ordenadores y cualquiera puede trabajar, pero hay que pagar) y daban clases allí. (...) En cuanto a Internet, cada uno tenía que utilizar sus propios recursos. Los que no lo tenían que buscar otra forma de comunicarse con los alumnos (EN15).

Al mismo tiempo que a los profesores desplazados se les pedía que se marcharan a casa, dado el riesgo de infección, a los profesores locales en diversas situaciones sus directores les decían que salieran a las comunidades y encontraran formas y medios de acompañar a sus alumnos y traer de vuelta pruebas del trabajo que habían podido hacer con ellos.

Tuve que cerrar la escuela y volver a la ciudad, a mi casa. Así que pedí permiso para ir a la escuela, para ver qué pasaba, y me dijeron que no, porque si había algún contagio, los profesores serían los culpables, porque eran los que iban de fuera. Esa era la preocupación – que el contagio se extendiera a las comunidades rurales (EN26).

Algo que me pareció muy mal fue que me dieran los nombres de los alumnos y me dijeran búscalos, conócelos y haz lo que quieras con ellos, si aprenden o no es tu responsabilidad. Eso me dijo el director. Y fue muy impactante para mí. Lo único que hizo fue preguntar si habían entregado sus trabajos, necesito pruebas. Porque nos pidieron pruebas de que habíamos trabajado todas las semanas. Así que tenía que enviar una foto de mis alumnos en la comunidad, o tener pruebas de que habían hecho el trabajo que les había propuesto. Así trabajábamos, cada semana enviaba las pruebas. Y si trabajaba en Zoom o Meets, también tenía que tener pruebas, incluso de cuántos estudiantes estaban trabajando en estas aplicaciones (EN15).

A pesar de la importancia que se atribuye a la existencia de programas de televisión y de guías y fichas informativas para los alumnos, se siguen señalando una serie de problemas que sufren muchas familias, con repercusiones negativas para los niños y la acentuación de las desigualdades.

A la televisión no le fue muy bien, porque en algunas partes del país hay que pagar para verla, mientras que en otras es gratis. Así que no todo el mundo podía ver estos programas. Los niños se quejaban porque las lecciones eran muy repetitivas y se cansaban de ver lo mismo. (...) Cuando se trataba de las guías y las tarjetas, los adultos, algunos de los cuales trabajaban, otros no tenían paciencia con los niños, les pegaban, era un fastidio y los niños ya no querían las tarjetas. Aunque la tarjeta en sí era bonita, y el producto a devolver era divertido, la relación con los padres u otros adultos lo hacía difícil. Se creaba el caos. Por eso digo que había violencia, porque el adulto tenía que asegurarse de que el niño hiciera la tarjeta (EN03).

Durante la fase de vuelta gradual a la escuela, los profesores recibieron diversas directrices sobre cuestiones sanitarias, medidas de higiene y uso de mascarillas, así como cambios en el funcionamiento de las escuelas.

En general, nos dieron pautas sobre cómo cuidarnos, cómo proteger a los niños, tanto a los profesores como a los alumnos. Mantener la distancia, usar mascarillas, lavarse las manos, cuando uno tose el otro se da la vuelta, taparse (...) turnarse en clase, y así trabajábamos (E23).

Experiencias educativas en tiempos de covid-19

Las experiencias relatadas por los profesores entrevistados son diversas, no sólo porque algunos vivían relativamente cerca de las comunidades y otros en zonas más alejadas, habiendo recibido orientaciones diferentes sobre cómo enfrentar la situación, sino también porque las escuelas y las localidades donde enseñan, así como los niños y las familias, les presentaron desafíos diferentes. Independientemente de la diversidad de situaciones vividas, todos son conscientes de que el cierre de las escuelas les provocó momentos de gran ansiedad porque tuvieron que cambiar profundamente su forma de trabajar la enseñanza presencial y enfrentarse a la enseñanza a distancia y a unas tecnologías para las que la mayoría no se sentían preparados. La ansiedad de los profesores, los niños y las familias no puede desvincularse de la duración del cierre de las escuelas, que se prolongó sin fin a la vista.

También era difícil porque los estudiantes no tenían acceso a la tecnología, no tenían teléfonos móviles ni tabletas, hay estudiantes que ni siquiera tienen electricidad en casa, por razones económicas. Así que era difícil enseñar a distancia (EN 15).

Creo que esos dos años fueron una pérdida de tiempo para nosotros porque podríamos haber hecho muchas cosas y no las hicimos. Tampoco nos dejaban entrar en las escuelas y queríamos entrar a trabajar, a mejorar, a ayudar a los niños, pero los jefes, los supervisores decían: "Si pasa algo, porque viajáis, conocéis a mucha gente, si alguien, los alumnos, muriera de esta enfermedad, vosotros seríais los responsables". Eso es lo que temíamos (EN 23).

Me sentía muy culpable por no poder hacer nada, aunque estaba fuera de mi control. Me sentía muy culpable porque comparaba lo que estábamos haciendo con lo que hacíamos antes y sentía que les debía mucho a los niños y a sus familias. Era muy difícil y me sentía un poco frustrada, porque decía: cómo es posible que no nos dejen hacer nada y cómo puedo estar entre la espada y la pared? (...) Más tarde, las autoridades también empezaron a buscar otras alternativas y también nos dieron, como profesores, más autonomía para tomar decisiones. Y fue entonces cuando cambié este sentimiento de culpa. El año escolar siguiente, pude utilizar todos los recursos que tenía, no sólo yo, sino también los niños, la comunidad, y aprovechar lo que ya habíamos hecho en el aula (EN26).

La diversidad de experiencias identificadas y relatadas por los profesores es muy rica, mostrando su enorme preocupación por sus alumnos y su compromiso profesional, buscando y trabajando a partir de las orientaciones recibidas, las mejores soluciones que encontraron para la realidad de cada escuela y comunidad, muchas veces con gran sacrificio personal y asumiendo los costos inherentes al trabajo realizado, no siempre con la mejor comprensión por parte de las familias.

En general, todos los profesores mencionaron el uso de guías y lecciones por televisión, aunque la forma de hacer llegar el material a los alumnos y de trabajar con ellos no siempre fue la misma, destacándose el esfuerzo por hacerlo en persona en la medida de lo posible. El uso de la televisión

se menciona a menudo como no fácil o factible, ya que no todas las familias disponían de televisión o cable, así como las dificultades para garantizar la electricidad durante largos periodos de tiempo, sobre todo cuando había varios niños en la misma familia. Otro problema asociado a los programas de televisión era que no eran adecuados para muchas escuelas rurales e indígenas, no sólo por la forma de hablar (muchos niños indígenas tienen el español como segunda lengua) y comunicarse, sino también porque en muchas de ellas las clases eran multigrado (de 1.º a 6.º grado), con la posibilidad legal de no seguir los programas en el mismo orden que las demás escuelas. Esta situación provocó que muchos de los contenidos abordados aún no se hubieran trabajado en estas escuelas, mientras que otros sí.

Algunos profesores tenían que ir a casa de los alumnos para entregar un cuaderno de actividades, casa por casa, a cada alumno, porque no tenían las condiciones necesarias para que pudiéramos enseñar. Teníamos que caminar, a veces por aceras, senderos... llevar el material impreso, y los alumnos no podían cubrirnos/pagarnos por ello, así que salía de la bolsa del profesor. (...) Los padres empezaron a preguntarnos por qué no enseñábamos, por qué sólo repartíamos tareas. Así que a veces teníamos que grabar nuestras clases... O ir a dar clase a una comunidad, por ejemplo, si teníamos cinco alumnos en una comunidad, ir a dar clase a esos cinco alumnos y luego ir a otra comunidad y dar clase a otros cinco alumnos, y así sucesivamente. (...) Cada uno tenía que encontrar su propia manera de viajar y comunicarse con sus alumnos (...) Llegó un momento en que había clases por televisión, ya no era sólo la escuela. Cuando iba a las comunidades, lo veía en cualquier televisor. Tenían que ver las clases individualmente, que eran de 8 de la mañana a 12 de la noche, en sus propias casas. Estas clases eran para todos los alumnos de todo el país. Planificábamos los sábados y los domingos, y nos daban el programa de la semana siguiente. El lunes les daba las actividades para toda la semana, que se hacían según el programa de televisión y la planificación que habíamos hecho. Les daba toda la semana para que vieran las lecciones y trabajaran, y el viernes les recogía los deberes y respondía a las preguntas. También había programas de radio, pero casi nadie escuchaba la radio (EN15).

También había televisión, pero los canales que implementaban para las teleclases eran de pago. Recuerdo que tenían que tener televisión por cable, pero no la tenían. Así que la única herramienta que teníamos eran los cuadernos que les hacíamos. Los alumnos que tenían mejor capacidad de razonamiento entendían las actividades con facilidad, pero había niños que se quedaban un poco atrás, porque en el aula ya era difícil entender por el idioma. Hay veces que los alumnos no dominan bien el español, y en general los libros están todos en español, y hay palabras que no dominan, que no entienden, y eso lo hacía muy difícil (EN23).

También había un problema con los programas de televisión. Seguían el orden de los contenidos del plan de estudios, pero los profesores *multigrado* tienen autonomía para cambiar este orden. Así que el problema era que los programas estaban clasificados y ordenados según el plan de estudios. Y con mis alumnos, yo trabajaba con un tema común y seguía un orden muy concreto para mi dinámica de clase, que era diferente al orden de la televisión (EN 26).

El uso de redes sociales, como WhatsApp, o la formación a distancia mediante el uso de plataformas digitales parece estar estrechamente ligado a las condiciones específicas de cada municipio y de los alumnos que acuden a estos centros.

En 2021, me fui a trabajar a otro municipio donde había más señal de internet. Allí también me comunicaba con los estudiantes a través de las redes sociales. Con los del municipio podía comunicarme por Meets o Zoom. Con otros solo me comunicaba

por WhatsApp, tenía que llamarlos para preguntarles si habían hecho su trabajo o si tenían alguna duda. Con otros, sólo nos veíamos los lunes y los viernes, y algunos sólo los lunes porque los viernes trabajaban para ayudar en casa, con la economía (EN15).

Una de las maestras comentó que la oportunidad que tuvo de trabajar a distancia con sus alumnos se debió a que, antes de la pandemia, su escuela contaba con 10 computadoras (lo que no es común en las escuelas rurales) y que ya estaba trabajando con los niños y sus familias mediante la creación de un club de computación, utilizando programas básicos de Office y una plataforma pública específica, puesta a disposición por el gobierno desde 2007, con un motor de búsqueda que les permitía hacer investigaciones sin acceso a internet. Aproximadamente seis meses después del cierre de la escuela, esta profesora pudo desarrollar una estrategia para prestar ordenadores a sus alumnos, que resultó fundamental para el trabajo que pudieron realizar, y también se convirtió en un proceso muy gratificante para la profesora.

Sin saberlo, ya estaba preparando a mis alumnos para este tipo de situación porque habíamos creado el club de informática. Trabajé con ellos en los ordenadores – teníamos 10 ordenadores en la escuela, pero sin conexión a Internet. Entonces, así como usé el paquete básico de Office con los niños, usé una aplicación que se llama Encarta 2003, que es un buscador que surgió como parte de una política pública de un gobierno que estaba en el poder en 2007, en México, que se llamaba *Enciclomédias*. Entonces, durante la pandemia, pude poner en práctica estas habilidades que habíamos estado trabajando porque desarrollé una estrategia de prestar equipo de cómputo a los niños y enviarles todo el material en USB para que pudiéramos trabajar de manera asincrónica. En una etapa en la que ya podíamos ir a los colegios a llevar materiales, les daba instrucciones cada día sobre lo que íbamos a hacer, qué vídeo ver o qué imágenes consultar en el USB o en papel. Luego los niños podrían usar sus materiales y estar seguros de que sabían cómo hacerlo. Además, los padres también sabían cómo hacerlo porque ya habían estado en el club de informática – sabían cómo encender el ordenador, abrir un documento, un vídeo y reproducirlo. Sabían que podían cargar el ordenador en las horas de más luz, de más energía solar (...) Y durante ese año, cómo me sentí? Me sentí tranquila porque sabía que estaba haciendo lo que podía con lo que tenía y que no estaba descuidando a mis alumnos, que era mi mayor preocupación (EN 26).

Lo que queda después de covid-19

Está claro que a la mayoría de los entrevistados les preocupan los contenidos del plan de estudios que no se cubrieron y el aprendizaje que no se hizo durante la pandemia. De una forma u otra, su trabajo actual se centra en los contenidos de los años que cursan sus alumnos, pero siempre están preocupados por recuperar los aprendizajes que deberían haberse realizado con anterioridad. Esta preocupación suele ser compartida por todos los profesores y centros y se refleja en la organización de los tiempos lectivos. También se menciona el abandono escolar, pero no es una situación que pueda generalizarse.

Tenemos un consejo técnico escolar, hacemos uno cada mes, en el que los profesores hablamos de las dificultades que tiene cada uno. Y planificamos actividades que respondan a esas dificultades para trabajar en esos 35 minutos que nos sobran. En esos 35 minutos tenemos que relacionar ciertos temas con las dificultades que tienen los alumnos y trabajar sobre esas necesidades. Se presta más atención a los alumnos que tienen más dificultades. Utilizamos conductores, los alumnos que están más avanzados ayudan a los profesores para que puedan avanzar. Esto funciona ahora en mis clases y he visto resultados positivos. (...) Las asignaturas que hace tiempo que no se trabajan, intentamos retomarlas, recapitular todo lo que

se debería haber trabajado. En historia, por ejemplo, intento hablarles como si fuera un cuento, una historia. Es una manera de ver. Con el inglés, utilizo una estrategia específica. Les enseño una imagen con la traducción y les pongo otros ejemplos, canciones, etc. Intento que aprendan lo esencial, lo básico. Al principio nos dijeron que no íbamos a hacer nada del programa para estas asignaturas, pero pensé que tenía que hacer algo, al menos un bloque, como mínimo. Para que el siguiente profesor pueda seguir adelante con el segundo bloque y cumplir el programa. En la escuela donde estoy trabajando, todos los alumnos han vuelto. Todos (EN15).

Existe un programa de recuperación del aprendizaje que ahora se está poniendo más de relieve. La urgencia nos llevó a recuperar este programa. Lo primero que se hizo fue diagnosticar quién se estaba quedando atrás y, sorprendentemente, resultó que era la mayoría. Y luego, en nuestro caso, una escuela primaria pidió ayuda a la universidad para que pudiéramos ayudar a los niños que estaban rezagados, y ayer estuvimos con ellos. Así que vamos a hacerlo uno por uno, es decir, un universitario ayudando a un alumno. Los niños más atrasados son los de primero y segundo, porque son los niños que no han pasado por la educación formal para aprender a leer y escribir y a hacer cuentas. Así que estos son los niños que ya hemos identificado que tenemos que atender urgentemente. Y los niños de 5 o 6 años ya han desarrollado habilidades, pueden sobrevivir, pueden leer y escribir y hacer matemáticas básicas. Necesitan menos apoyo (EN03).

Una de las profesoras entrevistadas, de una clase *multigrado* y que tenía experiencia previa de trabajar con sus alumnos y familias con ordenadores, programas informáticos y un buscador, más que con retrasos en el aprendizaje, reflexiona sobre aprendizajes nuevos y diferentes que la pandemia no ha dejado de proporcionar, lo cual es interesante.



Creo que la pandemia dejó muchas enseñanzas a los niños, sobre todo en los momentos de reflexión que hicimos y en lo que escribieron en sus diarios – aprendieron la importancia de la salud, de la vida sana, porque incluso fue un tema que cobró mucha fuerza. Aunque era algo que ya estaba estipulado en los programas, en los ámbitos del conocimiento y del cuidado del cuerpo, hablar de vida sana parecía tener un gran impacto en ellos. Eran contenidos de los que ya habíamos hablado, pero a los que no habíamos dado la debida importancia, desde la alimentación saludable hasta la actividad física, y todo lo que hacíamos con los niños les dejaba un gran aprendizaje. (...) Y otra cosa que se les quedó grabada a los niños fue el uso de la tecnología. Porque estos niños, a los que atendí vía Zoom, después, durante las clases presenciales y a distancia, estos mismos niños también me preguntaban, profesora, podemos conectarnos vía Zoom por la tarde? Así que, aunque volvimos a las clases presenciales, seguimos utilizando las videollamadas porque también nos dimos cuenta de su importancia. Si había aprendizajes que no se profundizaban, había muchas áreas de oportunidad y esto se evidenció en el diagnóstico inicial para el siguiente ciclo escolar (EN26).



Y para muchos profesores, la situación que han vivido también les ha proporcionado un conjunto de aprendizajes muy significativos, dados los propios cambios que han tenido que introducir en la forma de trabajar con sus alumnos y el conocimiento y dominio que ahora tienen de un conjunto de herramientas didácticas que nunca antes habían utilizado. Aunque estos son los más evidentes, no deja de ser muy significativo el testimonio de uno de los entrevistados sobre lo que más ha aprendido de Covid-19.

Lo que más he aprendido de Covid es que necesitamos emociones, necesitamos disfrutar aprendiendo. Necesitamos conocer a estos niños, saber por qué se sienten tristes, por qué se sienten mal... por qué no aprenden. Tenemos que preocuparnos más por ellos que por el programa, porque con el tiempo el programa se puede cumplir. Pero ayudar a estos niños a disfrutar aprendiendo es fundamental. Esto es lo que más he aprendido. Conocer a los alumnos me ha ayudado enormemente en mi trabajo, conocer sus problemas es fundamental. Hay que rescatar siempre las emociones de los alumnos. Para ello, es fundamental estar con ellos. Incluso como profesora, a veces me hablan de ellos mismos, incluso de su vida familiar (EN15).

Percepciones sobre la educación digital

En general, todos los profesores reconocen la importancia de que la escuela tenga proyectos que movilicen las tecnologías digitales y los procesos de educación digital, y todos destacan la necesidad de que las escuelas y las comunidades tengan condiciones y medios para tener computadoras, aprender a trabajar con ellas y acceder a Internet. En muchos casos, incluso, se destaca el papel insustituible de la escuela para que los niños y sus familias, especialmente en las zonas rurales, puedan disfrutar de las ventajas que lo digital puede aportar a sus vidas, permitiendo el acceso y el contacto con otros saberes. Pero esta no es todavía la realidad en muchas de las escuelas en las que trabajan nuestros entrevistados, donde a menudo se ven obligados a gastar sus propios recursos para que los niños puedan acceder a su uso. Independientemente de esta perspectiva, todos tienen muy clara la importancia de la educación presencial, del contacto, de las relaciones personales, y asumen que la educación digital nunca podrá/deberá sustituir a la presencial, sino que debe ser vista como un proceso complementario importante. Lo ocurrido con los cierres de escuelas ha dejado huella y ha provocado cambios de comportamiento en niños y jóvenes que es necesario vigilar.

La educación digital es muy útil, los alumnos aprenden, incluso el profesor aprende utilizando esta tecnología, pero cuando no se dispone de los medios necesarios o indispensables, no funciona realmente. Cuando un alumno no tiene Internet o dinero suficiente para cargar su teléfono móvil, por muy bien que el profesor prepare una gran lección, no funcionará. Para dos alumnos, sí, pero qué podemos ofrecer a los demás? Creo que trabajar con tecnología es fascinante, ayuda mucho... te hace disfrutar más de tu profesión, pero cuando no hay recursos suficientes, no funciona del todo. El cara a cara y el online son importantes. A veces nos veíamos en Zoom, pero cuando íbamos en persona eran tímidos, se avergonzaban... cuando estábamos en Zoom eran completamente diferentes. Creo que ambos son indispensables, tenemos que trabajar con los dos. Veo que, ahora con la tecnología, a los estudiantes les cuesta más comunicarse entre ellos. Les resulta muy difícil interactuar, iniciar un tema... Detrás de la cámara se sienten muy seguros, pero cuando están en persona se asustan... Creo que es necesario equilibrar este proceso tecnológico con el proceso cara a cara. (...) La tecnología no puede sustituir al cara a cara, tenemos que estar cara a cara, de persona a persona (EN15).



Creo que aún me queda mucho camino por recorrer para aprender a trabajar con la educación digital, porque sé que no se trata sólo de mostrar un vídeo o dar a los niños un juego en línea; va mucho más allá. Así que reconozco que todavía tenemos que aprender a utilizarla adecuadamente, porque tiene mucho potencial. Pero desde mi punto de vista, creo que vamos por buen camino, porque los niños de la zona rural donde trabajo, si no fuera por la escuela, tendrían muy pocas posibilidades de acceder a estas herramientas digitales. Así que la escuela les abre un abanico de posibilidades para conocer lo que hay ahí fuera (EN26).



4.3.6 Uruguay

Antecedentes del país y medidas oficiales de respuesta a covid-19

	Indicador	Datos
Indicador geográfico	Zona geográfica	176 220 km ²⁴⁶
Indicadores demográficos	Población total (2022) (miles)	3423
	Población de 14 años o menos (miles) (2022)	660 (19,3%)
	Porcentaje de población rural (2022)	4%
Indicadores de desarrollo humano	Índice de desarrollo humano (2022)	Valor: 0,830 Posición en la clasificación: 52 (Muy alto)
Indicadores de educación	Número de años de educación primaria	5 años
	Número de años de escolarización obligatoria	14 años
	Población en educación primaria (2022)	281,879
	Nivel de finalización de la educación primaria (2022)	98,9%
	Número de años de escolarización previstos (2022)	17,4
	Años medios de escolarización (2022)	9,1
Indicadores escolares (Proporción de escuelas con acceso a servicios básicos)	Internet con fines educativos – Educación primaria (2021)	100%
	Ordenadores para la enseñanza – Educación primaria (2021)	100%
	Agua potable – Educación primaria (2021)	100%
	Electricidad – Educación primaria (2021)	100%

Tabla 24 – Datos del encuadramiento por países – Uruguay.

⁴⁶ Extraído de [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$uruguay](https://www.infopedia.pt/artigos/$uruguay) el 21 de marzo, 2024.

Covid-19 y medidas oficiales de respuesta

Número de semanas que las escuelas están cerradas – 40 semanas.

Plataformas y herramientas nacionales de aprendizaje:

- Plan Ceibal – Recursos para profesores y alumnos accesibles desde cualquier dispositivo, así como programas a distancia, que ayudan a paliar los efectos de la suspensión de actividades educativas por el cierre temporal de centros educativos;
- TA, Tiempo de Aprender y C+ – La Administración Nacional de Educación Pública, Televisión Nacional Uruguay (Canal 5) y Plan Ceibal ofrecen una serie de televisión para alumnos de primaria y secundaria y sus familias.

La voz de los actores

Uruguay (4) (5 interlocutores)		
Entrevista ID	Posición	La perspectiva desde la que enfocas los temas:
EN 07	Académico	Nivel regional
EN 28 (2 oradores)	Académicos	Nivel nacional
EN 31	Profesor	Nivel local
EN 32	Profesor	Nivel local

Tabla 25 – Datos sobre los interlocutores por país – Uruguay.

Suspensión de la actividad presencial en las escuelas

La situación de Uruguay frente a la suspensión de las actividades presenciales en las escuelas y los mecanismos puestos en marcha para enfrentarla muestran una posición de cierta estabilidad si consideramos que existe una preparación previa en marcha desde 2007 desde el punto de vista de la puesta a disposición de recursos digitales en los espacios escolares:

En Uruguay, antes de la pandemia, ya se había establecido un panorama digital (vinculado al llamado plan Ceibal [Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje]), que comenzó en 2007 y se tradujo en el modelo de "una computadora por niño" y un conjunto de dispositivos e infraestructuras de contenidos digitales para trabajar en la educación pública, tanto a nivel primario como secundario, terciario, formación docente, etc (EN28).

Si bien se trata de un escenario en el que existe cierta capacidad de respuesta para hacer frente a los impactos de la pandemia, ello no quita para que se perciba una infraestructura disponible, pero cuyo uso es aún modesto – y por tanto implica una adaptación en un tiempo breve y turbulento – o la insuficiente disponibilidad, sobre todo en contextos rurales, de redes de comunicación operativas:

Los niños de las escuelas rurales, como cualquier niño en Uruguay, tienen acceso a sus dispositivos. El problema es que el lugar para acceder a internet muchas veces es la propia escuela, pero la escuela estaba cerrada y no tenían acceso a redes desde sus casas (...). La mayor parte de la desconexión en las familias es porque no pueden pagar el costo de un servicio de WiFi para poder estar conectados (...),

pero también es cierto que hay lugares en el departamento que, aunque puedan pagarlo, no pueden acceder por la inaccesibilidad geográfica de las redes (EN31).

Aunque la red de escuelas rurales es significativa, el bajo porcentaje y la dispersión de la población asentada en las zonas rurales da lugar a lo que nuestros entrevistados caracterizan como "escuelas de baja escala" (EN28) – con un número reducido de alumnos – y, por tanto, escuelas unidocentes o "unidocentes" (EN28). El impacto de estas características en la actividad escolar es la necesidad de recurrir al modelo de clases *multigrado*, en el que "el maestro es el director de la institución y maestro de todos los grados":

Hay una clase *multigrado* o varias, pero en todas las escuelas hay clases *multigrado* porque el *multigrado* se refiere a la cuestión de escala (...). El *multigrado* no aparece porque la escuela sea rural, sino porque la escuela es pequeña, porque la relación profesor/alumno no permite que cada grado tenga su propio profesor (EN28).

Esta particularidad de las escuelas rurales se ve, sin embargo, problematizada en la medida en que, en su formación básica, los profesores no están preparados para trabajar en este sistema *multigrado*:

Los profesores de las zonas rurales reciben la misma formación que los demás, aunque después hay un curso de especialización, pero... es después de que hayan empezado a trabajar. No es previo. No hay una formación previa específica para zonas rurales (EN7).

La relativa invisibilidad de la preparación específica para escuelas en zonas rurales – "para los alumnos que estudian en Montevideo, la práctica rural es optativa (...), para los del interior es un mes, que también es muy poco, pero es obligatoria" (EN28) – parece estar relacionada con las expectativas laborales, que tienden a estar dominadas por la oferta de empleos en contextos urbanos, pero ignoran la transversalidad de algunos aspectos de una "pedagogía rural":

El tema del *multigrado* es lo que llamamos pedagogía rural, que tiene que ver con el *multigrado*, con la cuestión social de cómo se vincula la escuela con el medio, etc. Es algo que no es exclusivo ni termina con su aplicación en las escuelas rurales. Hoy concebimos el *multigrado* también para entender las prácticas de enseñanza en las escuelas urbanas no *multigrado* como prácticas de atención a la diversidad desde el punto de vista didáctico (EN28).

Orientaciones para los profesores

Las directrices de los organismos gubernamentales siempre han hecho hincapié en la necesidad de que los profesores trabajen virtualmente, "que todos trabajen virtualmente, que todos tengan algún tipo de encuentro sincrónico con sus alumnos... pensando que todos tendrían el mismo acceso" (EN7). Si esta desigualdad se percibía (aunque nuestros entrevistados no informaron, por ejemplo, de abandonos o pérdidas de pista de uno u otro niño), significaba que había que identificar otras formas de acceder a los alumnos cuando prevalecían las dificultades de comunicación virtual.

Los entrevistados distinguieron entre un primer año, en el que había cierto caos en las directrices emitidas por los organismos ministeriales, y un segundo año, que ya había aprendido de ese primer año, en el que las directrices parecían más precisas y claras:

[En el primer año hubo] algunas orientaciones, principalmente relacionadas con la forma de evaluar, la frecuencia de contacto con los alumnos y la forma de establecer contacto con los alumnos. En el segundo año, con toda la experiencia del año anterior, con los resultados de las prácticas, con la experiencia de los resultados que tuvimos y los problemas, las cosas que podían o no podían pasar..., entonces se enviaron documentos con orientaciones más claras (EN7).

Reconocen la importancia de acompañar a los profesores en la cadena de mando y, en una primera etapa, la mayor prevalencia de "reglamentos de infección: salieron circulares, no sé, cientos de circulares (...), todo para darnos las bases para hacer este trabajo" (EN32). Por otro lado, reconoce que fue "un trabajo de ensayo y error, obviamente porque nadie sabía cómo teníamos que hacerlo, pero lo hicimos y nos ayudaron mucho" (EN32). Esta entrevistada también describe un cambio de perspectiva en la relación con las familias impuesto por la situación de pandemia:

Detectamos las carencias, las dificultades o las cosas que no podíamos hacer. Por ejemplo, los grupos de WhatsApp. Antes, cuando yo estudié (hace seis años) los inspectores decían que no era conveniente tener un grupo de WhatsApp con los padres, no era conveniente que papá supiera el teléfono del profesor, quizá del director en los colegios donde había director. (...) en aquella época, en la pandemia, la profesora tenía que abrir las puertas de su casa y si el inspector te decía, 'bueno, si no podéis contactar por Zoom, pues por WhatsApp'. Y qué teléfono se elegía? Y el teléfono de la profesora tenía que cambiar toda la perspectiva (EN32).

Otra repercusión significativa en las escuelas rurales fue que fueron las que más pronto volvieron a la enseñanza en las aulas, aunque a un ritmo diferente dictado todavía por la situación de pandemia:

Las escuelas rurales de Uruguay se cerraron durante unos meses, otras durante un mes más o menos, porque dependía de las características de cada escuela. Las escuelas con maestros locales y poca cantidad de niños fueron las primeras en volver a la enseñanza presencial. Y las escuelas que eran un poco más grandes y, sobre todo, tenían gente que venía de las ciudades y donde ya había casos de Covid, fueron las últimas porque había que tomar todas las precauciones porque siempre estaba la duda de que la vuelta a la enseñanza presencial no fuera motivo de un repunte de casos y una pérdida de control de la pandemia, como ha ocurrido en muchos lugares (EN31).

Otro entrevistado hace hincapié en esta cuestión al mencionar que estas escuelas no tenían orientaciones diferentes de las escuelas urbanas, sino que se distinguían por la rapidez con la que volvían a las aulas:



Las escuelas rurales fueron las primeras en volver a la enseñanza presencial, y esto no es poca cosa porque generó mucho movimiento, las escuelas rurales estuvieron muy presentes en la opinión pública, en la prensa, fueron muy visibles debido a que, tanto en 2020 como en 2021, fueron las primeras en volver a la enseñanza presencial (EN28).



Experiencias educativas en tiempos de covid-19

Las experiencias educativas relacionadas subrayan la importancia de la existencia, antes de la pandemia, de un plan de digitalización y de recursos digitales ya disponibles, al tiempo que reconocen que su uso ahora intensivo ha puesto de manifiesto algunos fallos o lagunas, menos en los dispositivos y más en la disponibilidad de redes de comunicación e internet. Esta situación ha afectado más a las escuelas rurales, dado su mayor aislamiento:

En la educación rural, lo que ocurrió fue que, aunque todas las escuelas rurales del país estaban y están vinculadas al plan Ceibal, (...) en las zonas rurales y durante la pandemia, hubo algunos desafíos que hasta entonces habían sido invisibles. Por ejemplo, no todas las zonas rurales tenían suficiente conexión a internet para poder procesar este tipo de educación y llevarla a los lugares. En algunos casos, no había problema en la escuela porque la escuela tenía internet, pero los niños en casa no tenían internet, así que había que utilizar mecanismos alternativos (EN28).

Si el uso de WhatsApp fue predominante, como se mencionó anteriormente – "donde no se podía utilizar una plataforma, se podía utilizar WhatsApp (...) como forma de comunicación con los niños" (EN28) – se movilizaron otros recursos como "el uso de la telefonía o los mensajes de texto y, en otras situaciones, el uso de papel, papel que se dejaba en algún lugar donde los padres de los niños podían recoger la tarea o la propuesta educativa" (EN28).

Es importante destacar, a este respecto, el uso de la radio como dispositivo para acceder a lugares más distantes y aislados – "un departamento que tiene (...) una compleja geografía especialmente en términos no sólo de acceso físico, sino también de acceso a la señal telefónica y a la señal de internet" (EN31) – en un país que ya contaba con una notable infraestructura de comunicaciones digitales, en una acertada combinación de viejas y nuevas tecnologías:

Se me ocurrió, a través del recuerdo que tenía de mis primeros años en aquella primera escuela rural, donde recibíamos los materiales a través de la radio – porque no teníamos nada, ni siquiera teléfono, nada, absolutamente nada –, poder apelar a aquellos viejos programas de radio (...) para, al menos, compensar a las muchas familias y niños rurales que habían perdido el contacto con su profesora porque, por muchas veces que enviara un mensaje de texto, muchos no podían acceder al aparato ni a la señal necesaria (EN31).

El programa, denominado "La radio y la escuela, un libro nos une", fue posible gracias a la disponibilidad y colaboración de las propias emisoras – "todas las emisoras lo hicieron gratuitamente, es decir, ninguna emisora cobró nada por emitir los programas" (EN31) – y adquirió una dimensión educativa, tanto más relevante cuanto que trascendía el espacio y los destinatarios de la escuela:



Creemos que era un reto para este espacio radiofónico dirigirse a oyentes mucho más diversos que los que podrían estar en un aula escolar, que también podían sentirse partícipes de estos contenidos cuyo objetivo era, en definitiva, puramente didáctico (EN31).



El impacto de una iniciativa tomada a raíz de la situación generada por la pandemia fue tanto más relevante cuanto que continuó más allá de la pandemia, explorando formas de trabajo que movilizaban a los actores y conocimientos locales, como veremos a continuación.

En cuanto a otras iniciativas, destaca la formación del profesorado para el manejo intensivo de las nuevas tecnologías, pero el resultado no siempre ha sido positivo:

La capacitación de los docentes también fue responsabilidad del plan Ceibal. En la medida en que el plan proveía las plataformas, se empezaron a abrir cursos virtuales (...) para aprender a utilizar algún recurso virtual que nos permitiera..., no sé, hacer esquemas colaborativos, edición de video, etc. distintas cosas que le dieran al docente una herramienta extra. (...) En cuanto a formación didáctica en tecnología,

no había nada. Es como si la enseñanza tradicional hubiera sido traducida y moldeada a esta nueva forma de trabajar con plataformas digitales (EN7).

Pero el mismo entrevistado reconoce también que la pandemia fue una época de aprendizaje importante, aunque no siempre en condiciones ideales, a veces con repercusiones en la salud de los propios profesores:

Fue muy estresante para todos, los profesores empezaron a tener situaciones médicas debido a estados nerviosos muy graves. (...) Todo el mundo sacó algo positivo, ya fuera en términos de metodología, al pensar en cómo integrar las tecnologías en las clases, al ver cómo los niños aprendían de otras formas y trabajaban y tenían la posibilidad de hacer otras cosas, ampliando la clase porque a menudo nos detenemos en lo que podemos hacer en las 4 horas de clase (EN7).

El aprendizaje de los profesores durante la pandemia fue permanentemente adaptativo frente a los obstáculos a los que se enfrentaron, sobre todo en términos de limitaciones de comunicación:

Trabajé vía WhatsApp porque en la escuela había muchas familias que no podían conectarse a los ordenadores porque no entendían. Todavía tenemos adultos en el campo que no saben escribir o que no entienden. A veces no saben leer, así que preferí hacerlo por WhatsApp. Grababa vídeos para los niños, enviaba la clase grabada y luego teníamos una sesión de preguntas y respuestas con las familias y los niños (EN32).

Este ir y venir se complementaba a veces con la entrega de los trabajos de los niños en papel, tarea realizada por los padres y forma de garantizar un seguimiento que también permitía conocer la situación de los niños. Por otra parte, dado que las escuelas rurales volvieron a la inscripción presencial antes que las demás escuelas, las experiencias registradas en ellas no siempre se vieron con el mayor éxito, ya que se enfrentaron al reto de los regímenes híbridos (en parte explicado, por ejemplo, por el hecho de que algunos profesores estuvieran infectados por el coronavirus):

Las escuelas rurales tuvieron un protagonismo muy fuerte durante la pandemia, ya que fueron las primeras en volver a la enseñanza presencial y a la cuestión híbrida de enseñanza presencial y virtual. Esto también ocurrió, el formato presencial no fue absoluto por mucho tiempo, fue híbrido – una parte presencial y una parte virtual, lo que, en mi opinión, generó algunas complicaciones pedagógicas, digamos, dado el desafío de mantener los dos formatos simultáneamente, desafío que los profesores aún enfrentan hoy (EN28).

Otros testimonios también destacan cierto contraste entre las zonas urbanas y rurales en cuanto a la accesibilidad a la señal de la red, sobre todo, pero reconocen que fue en las zonas urbanas, y en particular en sus zonas periféricas, donde los efectos de la pandemia acentuaron más situaciones ya de por sí desestructuradas (en concreto, debido a la falta de interés de los padres o a la pérdida de empleo de un número significativo):

En las zonas urbanas, en las zonas más desfavorecidas, donde hay un descrédito de la escuela y una menor valoración de la escuela, (...) a los padres no les interesa que sus hijos vayan a la escuela para aprender, van a la escuela para satisfacer necesidades básicas: para comer, para llevar algo a casa y, desgraciadamente, en algunas escuelas van y si pueden roban algo, y ganan algo de dinero, también (EN7).

Sin duda, la pandemia ha exacerbado la pobreza. Cada día había más gente en la calle, mendigando, haciendo cola para conseguir un plato de comida (...) Muchas personas se quedaron sin trabajo, muchas. La situación social empeoró enormemente con la pandemia (EN7).

Lo que queda después de covid-19

El pleno retorno a la enseñanza presencial no ha estado exento de una serie de temores aún ligados a la pandemia, pero también ha traído consigo algunos cambios importantes en las propias prácticas de aprendizaje, concretamente mediante el uso de medidas correctoras, que no siempre son bien recibidas:

Al principio hubo una orden de las autoridades, para el nivel inicial y primario, ningún niño debía tener notas. Y nos propusieron empezar a pensar en términos de un ciclo, 2020 y 2021; todo lo que empezáramos en 2020 habría que retomarlo y reforzarlo en 2021. Así que empezamos a plantearnos este ciclo, pero nos enfrentamos a la cultura de los padres, que exigían una nota a final de curso. Fue un choque enorme explicarles que su hijo no iba a ser calificado, que la evaluación iba a ser diferente, que íbamos a tener en cuenta ciertas habilidades, ciertos conocimientos para evaluar, que esto se iba a retomar, que se iba a reforzar al año siguiente... fue bastante difícil (EN7).

Estas medidas correctoras parecen confirmar la percepción de pérdidas significativas durante la pandemia, debido a las limitaciones del uso de dispositivos digitales:

"Hemos perdido mucho, sí, hemos perdido mucho, tenemos que aceptarlo. (...) Ahora estamos intentando guiar a los niños y tratar de recuperar lo que quedó inconcluso por el camino (...). No es lo mismo dar lecciones en una clase donde tenemos la atención de todos los niños o ir cada 40 minutos o media hora dando la lección, clase por clase, no es lo mismo. Entonces, claro, te pierdes cosas, te das cuenta..., (...) ves ignorancia. Estos niños llevan mucho tiempo sin salir" (EN32).

Este distanciamiento de los niños se percibe, desde el punto de vista del aprendizaje, como generador del llamado "desconocimiento", lo que a su vez ha provocado cambios en las propias prácticas de los profesores, sobre todo en lo que se refiere a los conocimientos cuyas dimensiones prácticas son las más demandadas:

(...) es asombroso el enorme vacío que hay en estas generaciones porque les faltó el contacto con esa persona que les ayudara a coger la brújula, a saber manejarla, a saber ponerla en la hoja... la práctica; el error repentino [y poder] enseñárselo a alguien que les pueda guiar en la actividad. (...) cuando volvimos necesitábamos hacer más cosas prácticas; llevar a los niños al campo, al huerto, al laboratorio..., hacer observación directa, cosas que no podían hacer durante el programa virtual porque les faltaba la guía del profesor (EN7).

Esta constatación también condujo a la necesidad de priorizar y definir formas de trabajar para integrar estas preocupaciones, concretamente "sugiriendo a los profesores que vayan y vengán sobre el contenido, en espiral, que vayan y vengán, para asegurarse de que todo el mundo tiene acceso al conocimiento de alguna manera" (EN7). Sin embargo, se destacaron como muy importantes otras dimensiones, igualmente importantes en la escuela, aunque quizás menos enfatizadas, a saber, el contacto físico:



Ahora volvemos a abrazarnos (EN32).



Cuánto tiempo llevamos sin abrazarnos? Dos años y pico. Antes [de la pandemia]

era habitual que nos abrazáramos y eso se perdió, sólo recientemente estamos volviendo a hacerlo. Y es duro para los niños; a veces a los niños de cuatro años les cuesta abrazarte porque llevan dos años..., y ahora están empezando a abrazar de nuevo (EN32).

En este retorno al periodo pandémico, también revisamos la iniciativa radiofónica cuyo impacto trascendió el propio periodo pandémico, identificando otras pertinencias que también le dieron otra proyección:

A medida que pasaba el tiempo y los niños y el profesor estaban presentes en la escuela, surgió el deseo de que los niños grabaran los programas, que luego me enviaban para que yo los emitiera. Entonces empezó un camino inverso en el que, en lugar de emitir nosotros el programa, lo que hacíamos era presentar un programa hecho desde una escuela, que a veces era prácticamente inaccesible. (...) Y después de los niños, vinieron también las familias y los vecinos (EN31).

La iniciativa "La radio y la escuela, un libro nos une" fue identificando otros propósitos e involucrando a otros participantes, en una dinámica que amplió el alcance inicial – "en este momento participan 8 emisoras, había 3, porque se lo pasaron unas a otras porque les pareció un buen contenido" (EN31) – e incluso se incluyó en una publicación de UNICEF sobre estrategias pedagógicas en tiempos de pandemia. La ampliación del espacio de difusión ha ido acompañada de una ampliación de la participación y de los temas a tratar: desde un agricultor hasta el habitante de un pueblo al que llegaban las emisiones radiofónicas,

poeta repentista, es decir, que normalmente no escribe nada, lo dice todo de memoria (...) y lo más interesante es que esta persona es analfabeta, es decir, no sabe leer ni escribir, así que utilizó la alfabetización de su mujer para escribir lo que estaba diciendo (...) y entonces, al escribirlo, lo interesante es que yo estaba leyendo un texto que había escrito una persona que no sabía leer (EN31).

hasta que, con el tiempo, a empecé a hacer un programa que hacía referencia a las tradiciones rurales, en el que,

elegíamos un texto de hace muchos años que recreaba algunos oficios o actividades que ya están, si no desaparecidas, sí en vías de desaparición, o incluso costumbres del campo, del medio rural del pasado. Y era gratificante cómo los abuelos o los familiares mayores querían interactuar porque sabían mucho de estos temas, incluso más de lo que nosotros podíamos añadir. Y esto nos permitió establecer un contacto intergeneracional entre los niños, sus abuelos, sus padres, sus tíos... (EN31).

o favorecer las iniciativas que surgen de la propia escuela y son llevadas a cabo por los alumnos con el apoyo del profesor,

habían escrito un libro de cuentos (...) y me dijeron que iba a ser leído en la radio (...). Les dije: 'Muy bien, pero quiero que lo lean en la radio'. En ese momento, uno de los ancianos me dijo: 'no, no, queremos oír nuestra historia leída por otra persona'. Y no hay manera de discutir eso porque, con la mente de mi maestro, lo que yo quería era que lo leyeran ellos, pero la respuesta fue tan contundente cuando me dijo que queremos que alguien que no seamos nosotros lea nuestra historia; dejaron claro lo que [querían saber sobre lo que el lector] se había apropiado de la historia que habían escrito (EN31).

Percepciones sobre la educación digital

El ejemplo descrito anteriormente parece dejar claro cómo algunas de las iniciativas adoptadas para abordar el aprendizaje durante la pandemia han prescindido de la aparente indispensabilidad de los recursos digitales, rehabilitando conocimientos locales, solidaridad comunitaria o incluso formas de aprendizaje que han recuperado viejos recursos tecnológicos y les han dado una nueva vida:

El medio rural no puede ser ajeno a la digitalización y al uso de los medios porque hay mucha tecnología, pero también hay muchas estrategias que están aquí para quedarse y que el medio rural necesita tanto o más que el urbano porque hay muchas nuevas tecnologías en el campo, pero también creo que hay cuestiones que vienen del pasado, que no son necesariamente tecnológicas y que hay que preservar porque también apelan a la cultura rural (...) cómo articulamos lo que ya es tan importante con lo digital? Pero sin la gente, sin los niños, sin los maestros, olvidando las raíces, qué queda de su contexto particular? (EN31).

Esta cohabitación entre recursos y medios digitales, por un lado, y saberes locales cargados de historia, por otro, no prescinde de una buena comunicación, pero distingue el enfoque a adoptar según las distintas etapas educativas, considerando deficiente esta comunicación si sólo se apoya en recursos digitales:

A nivel de educación rural, educación primaria y secundaria inicial, en general las comunidades educativas valoran mucho la educación presencial. Es decir, se entiende que las clases de educación primaria y secundaria tienen que ser presenciales. Y eso no significa no usar tecnología, no acompañar la educación presencial con formatos virtuales que la complementen, etc., pero lo que no se considera adecuado es la virtualidad al 100% de la forma en que ocurrió durante la pandemia (EN28).

La experiencia uruguaya, disponiendo de un conjunto de infraestructuras tecnológicas desde el inicio – cuando estalló la pandemia –, permitió ciertamente profundizar el impacto de esas infraestructuras para dejar claro que su lugar no sustituye el cara a cara y su imperativo, particularmente en los niveles más elementales de la educación; la indispensabilidad de recursos operacionales de comunicación – "tiene que haber comunicación, tiene que haber una buena internet (...), una buena conectividad" (EN32) – no prescinde de la dimensión relacional, ya sea la dictada por la propia relación educativa o la que contribuye definitivamente a la socialización de los niños:



(...) en las zonas rurales, sobre todo, los niños no han sentido tanto los efectos de la pandemia, especialmente el aislamiento. Lo que echaban muchísimo de menos era el entorno escolar, que es el lugar por excelencia para que socialicen (...). El único lugar donde pueden relacionarse con los demás es en la escuela y, en el contexto de la pandemia, como la escuela estaba cerrada, les resultaba muy difícil (EN31).





5

Educación digital en zonas rurales y periféricas – lo que atestigua el terreno

- 5.1 Situaciones vividas en tiempos de covid-19
- 5.2 Principales dificultades/ problemas experimentados en contextos rurales y/o periféricos
- 5.3 Situaciones y consecuencias identificadas

5. Educación digital en zonas rurales y periféricas – lo que atestigua el terreno

Los "datos por países", presentados en el capítulo anterior, proceden de una encuesta basada en un criterio transversal, que es el que da título a este proyecto y se refiere a la "Educación digital en zonas rurales y/o periféricas". En este sentido, los panoramas que ilustran estas diversas encuestas tienen como denominador común esta geografía específica, tendiendo a estar fuera de los grandes ejes de población o en sus márgenes y, en consecuencia, tendiendo a estar alejados de las transformaciones impuestas por una situación pandémica generalizada o, para ser más precisos, tendiendo a ser vistos como espacios secundarios de intervención. En este sentido, no es de extrañar que estas diversas encuestas pongan de manifiesto la debilidad de algunas condiciones infraestructurales y las dificultades para construir sobre ellas los enfoques digitales que exige la situación pandémica. No se trata sólo de que esas condiciones infraestructurales no estén disponibles para atender a las demandas tecnológicas de una educación basada en recursos digitales, se trata sobre todo de que la falta de esas condiciones infraestructurales condiciona la vida cotidiana de las personas, que se caracteriza más por la preocupación con la satisfacción de necesidades básicas y elementales – alimentación, salud, acceso a la energía – que con la disponibilidad (cuando existe) para atender a los cambios digitales en el campo de la educación.

Este estudio se ancla en las reflexiones que los agentes educativos sobre el terreno compartieron con el equipo de investigación, y los ángulos que adoptan sobre sus experiencias se complementan en un ir y venir entre miradas más localizadas y circunscritas a un territorio estricto y bien definido, y miradas más amplias y panorámicas, más comprometidas con lo prescrito y lo realizado. En esta circunstancia, al tiempo que se privilegiaba al máximo el testimonio en primera persona – los profesores y los modos y recursos a partir de los cuales construyeron *in situ* soluciones de compromiso –, se buscaba también comprender los contextos en los que se produjeron estas intervenciones, es decir, entenderlas más allá del esfuerzo personal que los profesores realizaron en la singularidad de las situaciones. Sin embargo – y las encuestas realizadas en diferentes países parecen atestiguarlo –, la implicación de los profesores en la búsqueda de medidas adecuadas y/o, en muchas situaciones, principalmente correctoras, pone de manifiesto que este agente educativo es indispensable en las situaciones de aprendizaje – el profesor se convierte en el vínculo con el niño, pero también con la familia, con la comunidad – y la imposibilidad de sustituir lo relacional en la dimensión educativa – problematizando así la vía digital como alternativa (hipotética) al profesor en la relación educativa. Reformulando el esfuerzo personal del que hablábamos antes, abre la discusión sobre la ética y la deontología en las profesiones educativas, profundizando en la relevancia de las dimensiones social, comunitaria y de humanización que las caracterizan.

Es, por tanto, en torno a estos dos grandes ejes – las condiciones infraestructurales y el trabajo de los docentes – que pretendemos organizar y caracterizar el panorama de la educación digital en las zonas rurales y/o periféricas de los países de la CPLP y AL, en este periodo tan singular de la pandemia de Covid-19, contemplándolo como un analizador de los problemas y retos a los que se enfrenta la educación digital en la actualidad.

5.1 Situaciones vividas en tiempos de covid-19

Tras el cierre generalizado y más o menos prolongado de escuelas, hubo una gran preocupación en diferentes países y escuelas por encontrar respuestas que pudieran minimizar sus efectos, con el fin de mantener algún contacto con los niños y los jóvenes alumnos. Algunas de las respuestas encontradas eran similares en muchos contextos, aunque las condiciones para su aplicación y la forma de ponerlas en práctica eran muy diferentes en función de las condiciones específicas de cada escuela/comunidad. Entre las respuestas más comunes se encuentran:

- Preparación, distribución y recogida de hojas impresas;
- Producción y emisión de programas de televisión;
- Producción y emisión de programas en radios locales/comunitarias;
- Uso de WhatsApp como medio de contacto (envío de materiales, clases online, etc.).

Es importante destacar, en esta recopilación de respuestas, el uso de herramientas o medios de comunicación más tradicionales, que, sin embargo, garantizaban, con relativa fidelidad, tanto una relación de comunicación continua – como en el caso de los formularios, que se recogen, rellenan, evalúan y, en la medida de lo posible, se devuelven al alumno/padre – como una mayor accesibilidad a los destinatarios – como en el caso, en algunos países, de la primacía de la radio sobre la televisión, por ejemplo, dado que la primera está más extendida entre las familias, independientemente de la situación de aislamiento geográfico. Cabe señalar que, incluso en el país mejor preparado para hacer frente a la pandemia (en términos de accesibilidad a equipos y redes), una de las herramientas preferidas para comunicarse con los alumnos fue la radio, aunque este recurso se consideró un fuerte vínculo entre el conocimiento escolar y el conocimiento de la comunidad. Este es uno de los ejemplos recogidos que ilustra cómo, en algunos países/contextos, todavía era posible identificar:

- Producción/adaptación de contenidos específicos a iniciativa de ministerios, estructuras de gobierno estatales o municipales (TV, radio local, plataformas digitales);
- Creación de nuevas plataformas digitales;
- Distribución de ordenadores/tabletas o televisores;
- Distribución de dispositivos de acceso a Internet.

Estas medidas se aplicaron sobre todo en países/contextos en los que, en general, existían las infraestructuras básicas. En otros casos, la insuficiencia de estas estructuras básicas no permitía este tipo de medidas o limitaba considerablemente su alcance.

5.2 Principales dificultades/problemas experimentados en contextos rurales y/o periféricos

El esfuerzo por responder a la nueva situación planteó innumerables retos, tanto más acentuados cuanto más aislados o periféricos eran los contextos, muchos de los cuales se enfrentaban a situaciones de:

- Falta/graves limitaciones en las infraestructuras básicas (agua potable, electricidad, saneamiento, condiciones escolares, etc.);
- Falta o graves limitaciones de acceso a Internet, equipos informáticos e incluso televisión (por parte de escuelas, profesores, niños, familias, comunidades);
- Costes de los servicios de Internet, telefonía móvil y televisión (si los hay);
- Las distancias que debían recorrer los profesores (muchos de los cuales vivían lejos de las escuelas donde impartían clase), el estado de las carreteras y la falta de transporte (aspectos que dificultaban el contacto con los alumnos cuando no había otra forma de conectarse, incluso en el caso de la entrega de formularios);
- Las condiciones de vida y de trabajo de los profesores y la falta de formación en tecnologías digitales (destinatarios a los que hay que favorecer incluso antes de dirigirlos a los niños y jóvenes);

- Falta de respuestas en las lenguas maternas (particularmente sentida en las comunidades indígenas – especialmente con respecto a las opciones centralizadas: programas de televisión, radio y plataformas digitales);
- Implicación de niños y jóvenes en las tareas domésticas o agrícolas para garantizar las condiciones de subsistencia de las familias, aún más frágiles debido a la pandemia;
- Aislamiento prolongado de los niños con repercusiones negativas desde el punto de vista de su socialización;
- El acceso (aislado) de niños y jóvenes a las redes digitales acentúa las vulnerabilidades explotadas por grupos con otros intereses (explotación sexual de menores, captación en grupos y actividades marginales);
- El apoyo de los padres a las tareas escolares a distancia de los niños y jóvenes hace que la cuestión de la evaluación sea problemática (percepción de una participación que no es estrictamente de apoyo), pero también crea mayores desigualdades dados los diferentes niveles de escolarización de las familias, que en muchos casos son muy bajos.

Como mencionamos anteriormente, se trata de desafíos planteados por la ausencia o escasa presencia de medios y recursos infraestructurales, así como de limitaciones a la intervención de los profesores derivadas de sus propias condiciones de vida y de trabajo, en cierto sentido también infraestructurales para su pleno desempeño profesional en estas condiciones. Por otra parte, como ya hemos mencionado, la situación derivada del cierre de escuelas y del aislamiento de niños y jóvenes ha obligado a los profesores a adoptar métodos y medios de intervención que no son habituales en su actividad profesional y que, por lo general, se llevan a cabo a sus expensas y bajo su responsabilidad.

Por último, hemos enumerado una serie de impactos que esta situación ha provocado en los niños y jóvenes, en la medida en que estos impactos han entrado en la ecuación de los medios y modos de accesibilidad y trabajo que se les debe ofrecer y, por lo tanto, implican inevitablemente el trabajo de los propios profesores. A modo de ejemplo, si bien en diversos países/contextos se reconoce la indispensabilidad del apoyo de los padres y la necesidad de trabajar con ellos, e incluso se admite que han llegado a desempeñar un papel importante como "profesores" (en cuyo caso quedan relegados a las funciones de asesor, facilitador y comunicador), sigue existiendo el problema de la evaluación, bien por la constatación de que, en algunos casos, han sido los propios padres los que han realizado el trabajo, bien por el deseo de los padres, al volver a la actividad presencial, de seguir interfiriendo en el proceso de evaluación.

5.3 Situaciones y consecuencias identificadas

El cierre más o menos prolongado de escuelas y los enormes problemas y dificultades encontrados para dar una respuesta educativa han dado lugar a una serie de situaciones y consecuencias que conviene destacar:

- Aumento de las desigualdades entre los países y dentro de ellos;
- Disminución significativa del aprendizaje;
- Medidas para volver gradualmente a la enseñanza presencial, que sigue limitando el aprendizaje, sobre todo debido a la necesidad de segmentar las clases por motivos de salud (clases en días alternos; en semanas alternas, por ejemplo);
- Desestructuración de las familias como consecuencia del éxodo migratorio, debido principalmente a la búsqueda de trabajo;

- Impacto de una exposición muy intensa y precoz a los contextos digitales, que se puede asociar a efectos adversos sobre la salud física y mental (UNESCO, 2024, p. 10);
- Un enorme aumento de las desigualdades en términos de aprendizaje, relacionadas con factores como: (in)capacidad/dificultad de respuesta de los gobiernos y ministerios de educación a la situación generada por el COVID en el ámbito de la educación escolar, ubicación de las escuelas, infraestructura básica, infraestructura escolar, situación socioeconómica de los niños y las familias, condiciones familiares para apoyar el estudio, diferencias en las condiciones entre escuelas públicas y concertadas;
- Agravamiento de los problemas sociales (alimentación y hambre, violencia en el contexto familiar, abandono escolar; aislamiento; depresión), que se habrían minimizado (como dijeron algunos de los entrevistados) si se hubiera podido evitar el cierre de las escuelas.

Las consecuencias de cada una de las situaciones vividas no pueden disociarse de las diferencias en los recursos y el apoyo proporcionados a las escuelas, los profesores y los alumnos. La combinación de estos factores, sobre todo en algunos contextos (especialmente en los países africanos incluidos en la encuesta), ha agravado aún más las diferentes situaciones, confirmando la relación viciosa entre la brecha digital y la brecha socioeconómica (UNESCO, 2022).



6

Consideraciones

finales

6. Consideraciones finales

La investigación y el análisis de los datos permitieron identificar y contextualizar una serie de retos, riesgos y potencialidades a los que se enfrenta actualmente la educación digital en contextos rurales y/o periféricos de diferentes países, empezando por el hecho de que, si bien el contexto pandémico y el consiguiente cierre de escuelas han llevado a un número considerable de Estados de todo el mundo a comprometerse en la aplicación de métodos de educación a distancia "que podrían llegar a más de mil millones de estudiantes en todo el mundo", no es menos cierto que "500 millones de estudiantes en todo el mundo (31%) no pudieron beneficiarse de la educación a distancia, la mayoría de los cuales se encontraban entre los más pobres (72%) y los que vivían en zonas rurales (70%)" (UNESCO, 2024, p. 29). En este contexto, pero asumiendo la inevitabilidad de la transformación digital y el desarrollo y profundización de lo digital en la educación y su potencial para una educación de calidad, es importante considerar los riesgos de pensar/reducir la educación digital a modelos de educación a distancia, híbridos o totalmente virtuales, dadas sus posibles consecuencias en la acentuación de las desigualdades; "los recursos dedicados a las tecnologías en lugar de aulas, profesores y libros de texto para todos los niños de los países de renta baja y media-baja que no tienen acceso a estos recursos, corren el riesgo de alejar al mundo de la realización del objetivo global sobre educación, el ODS4" (id, p. 9). Por otro lado, es importante tener en cuenta que la tecnología no es neutra y que el aprendizaje puede reducirse o ampliarse en los espacios digitales, y que la educación digital puede contribuir a aumentar y perpetuar las desigualdades o a un mundo más justo y solidario. Como se afirma en el Informe Mundial de la UNESCO, "es necesario comprender mejor y exponer los intereses que subyacen al uso de la tecnología digital en la educación y el aprendizaje para garantizar que el bien común sea la prioridad de los gobiernos y los educadores" (id, p. 23), que es la única manera de evaluar las contribuciones de la educación digital.

Las tecnologías, los recursos y las plataformas digitales pueden suponer amenazas significativas para la diversidad de conocimientos y la inclusión cultural, como subrayaron algunos de los entrevistados; pero también pueden facilitar el intercambio de conocimientos e información y orientarse hacia el fortalecimiento de los derechos humanos y la mejora de las capacidades humanas. Es importante, en cierto modo, invertir los términos de un "debate sobre las tecnologías educativas, [que] se centra en las tecnologías más que en la educación" (id, p. 9), reconociendo las especificidades del fenómeno educativo, que también implican adaptarse a estas especificidades en el ámbito de las tecnologías: "como en cualquier sistema complejo, cada herramienta tecnológica implica una infraestructura, un diseño, un contenido y una pedagogía diferentes, cada uno de los cuales puede favorecer distintos tipos de aprendizaje" (id, p. 11).

Las pautas actuales de gobernanza de las infraestructuras digitales y de control de las plataformas digitales plantean importantes desafíos a la defensa de la educación como bien común. Muchas de las plataformas digitales actualmente en uso tienden a servir principalmente a fines comerciales y excluyen sistemáticamente a los grupos desfavorecidos, incluidas las mujeres y las minorías lingüísticas, étnicas y raciales, así como las personas con discapacidad, perpetuando sesgos e informaciones que no representan a la humanidad en su conjunto (UNESCO, 2022). En este sentido, algunos de los entrevistados atestiguan la importancia del papel de los organismos de cooperación internacional, aunque señalan que esta dependencia internacional de la agenda educativa tiende a favorecer la adaptación a las reglas del mercado educativo, más centradas en las preocupaciones internacionales (en modelos y dispositivos ampliamente difundibles y replicables) y no tanto en las necesidades locales, lo que supondría optimizar respuestas adecuadas a contextos y grupos específicos, respuestas que previsiblemente implican a esos mismos contextos y grupos en su desarrollo.

Las situaciones vividas durante el periodo Covid-19 ponen de manifiesto la indispensabilidad de la educación presencial y el papel insustituible de los docentes. En relación con la educación digital, reconocer la importancia del papel de los docentes implica también la necesidad de que

se involucren en la producción de contenidos que contribuyan a valorar la diversidad cultural, el patrimonio cultural/conocimientos, usos y costumbres de las comunidades rurales e indígenas, los grupos más vulnerables *frente a la* globalización de contenidos, lo que tiene implicaciones en la formación y autonomía de los docentes. Para algunos de los entrevistados, está claro que el lugar de las infraestructuras tecnológicas no sustituye al entorno presencial y, por otro lado, la operatividad de los recursos de comunicación no prescinde de la dimensión relacional, ya sea la dictada por la propia relación educativa o la que contribuye a la socialización de los niños. Pensar en cuestiones de educación digital implica necesariamente pensar en el acceso a las tecnologías y a la conectividad como un derecho generalizado y gratuito.

Es importante tener en cuenta que las cuestiones tecnológicas no son sólo tecnológicas, sino también pedagógicas y políticas. La situación creada por el cierre de las escuelas y el confinamiento de las personas ha llevado muchas veces al uso, como hemos visto antes, de herramientas e instrumentos más tradicionales, un uso que no se ha movilizad desde una perspectiva estrictamente mimética (de su uso en otros tiempos y espacios), sino que ha sufrido todo un proceso de reconfiguración con preocupaciones fundamentalmente metodológicas y pedagógicas. Es desde esta perspectiva de replanteamiento de las formas de trabajar en el aprendizaje, impuesta en cierta medida por la situación de cierre de escuelas y confinamiento de las personas, desde la que se enmarcan también las cuestiones tecnológicas y la perspectiva de la educación digital: "Las tecnologías no deben ser vistas como la solución, sino como una herramienta para superar ciertos obstáculos en el acceso a la educación. Las intervenciones más eficaces son las que sitúan los intereses de los alumnos en el centro y favorecen la interacción humana, utilizando un apoyo personal adecuado, una formación en profundidad de los profesores y tecnologías adaptadas al contexto específico. Los mejores sistemas de aprendizaje nunca se basan únicamente en la tecnología" (UNESCO, 2024, p. 44).

En resumen, parece por tanto esencial reforzar las respuestas públicas en la organización de lo digital, "crear alternativas sólidas 'al modelo de negocio' que domina internet" y "promover formas de acceso abierto y uso colaborativo" (Nóvoa, 2022, p. 36).

Referencias bibliográficas

- Amado, João, & Ferreira, Sónia. (2013). A entrevista na investigação em educação. In João Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arcadinho, Ana, Folque, Assunção, & Costa, Conceição Leal da. (2020). Como garantir a qualidade de uma investigação? – O Papel da revisão sistemática da literatura. In Bravo Nico (Ed.), *Educação Alentejana* (pp. 77-82). Portugal: Nico, Lurdes.
- Ávila-Meléndez, Luis Arturo. (2023). Meaningful ICT integration into deprived rural communities' multigrade classrooms. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 19. doi:10.58459/rptel.2024.19005
- Barragán-Giraldo, Diego Fernando, Quiroga-Sichacá, Luis Enrique, & Acosta-Valdeleón, Wilson. (2022). Resistencia a la precariedad tecnológica en escuelas rurales colombianas durante el cierre por la Covid-19. *Foro de Educación*, 20(2), 133-158. doi:10.14516/fde.1007
- Bozkurt, Aras, & Sharma, Ramesh C. (2022). Digital Transformation and the Way We (Mis) Interpret Technology. *Asian Journal of Distance Education*, 17(1), i-viii. doi:https://doi.org/10.5281/zenodo.6362290
- Buckingham, David. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*(37), 230-239.
- Campos, Fernanda Viana, & Júnior, Carlos Pernisa. (2010). Interfaces do Saber: o uso das tecnologias digitais na difusão do conhecimento. *Impulso*, 20(50), 85-94.
- Cavalcante Lacerda Junior, José, & Cavalcante dos Santos, Eliana. (2022). Os desafios da docência na Educação Básica durante a pandemia de COVID-19 na cidade de Lábrea, Amazonas, Brasil. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-23. doi:10.15517/aie.v22i3.50626
- Díaz, María José Sosa, & Berrocoso, Jesús Valverde. (2022). HACIA UNA EDUCACIÓN DIGITAL – Modelos de integración de las TIC en los centros educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 939-970.
- Ferreira, Manuela. (2025). A noção de contexto na pesquisa em Educação. In TEDeMoS – Investigar em Ciências da Educação (Ed.), *Jornadas TEDeMoS – Investigar em Ciências da Educação*. Publicação On-line: No prelo.
- Ferreira, Vítor Sérgio. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a suas vozes. In Leonor Lima Torres & José Augusto Palhares (Eds.), *Métodos de investigação em ciências sociais e da Educação*, edited by Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus
- Flores Buendía, Jocelyn, & Pimentel Linares, Gabriela. (2023). Cambio organizacional en educación básica: impacto de las tecnologías durante la pandemia. *Sinéctica*(60). doi:10.31391/s2007-7033(2023)0060-006
- Gaviria, David Andrés Rubio, & Guevara, Julián Ernesto Jiménez. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 61-92. doi:https://doi.org/10.19053/01227238.12854
- González Fernández, María Obdulia, Vargas Mesa, Enid Daniela, Martínez Martínez, Gloria, & Arias López, José Luis. (2023). Estudio comparativo entre México y Colombia de las prácticas docentes en contextos rurales en tiempos de la pandemia covid-19. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). doi:10.23913/ride.v13i26.1449
- Gunnlaugsson, G., Whitehead, T. A., Baboudottir, F. N., Balde, A., Jandi, Z., Boiro, H., & Einarsdottir, J. (2020). Use of Digital Technology among Adolescents Attending Schools in Bissau, Guinea-Bissau. *Int J Environ Res Public Health*, 17(23). doi:10.3390/ijerph17238937
- Korhonen, Tiina, Juurola, Leenu, Salo, Laura, & Airaksinen, Johanna. (2021). Digitisation or Digitalisation: Diverse Practices of the Distance Education Period in Finland. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11 (Sp.Issue). doi:10.26529/cepsj.1125
- Ljungqvist, Marita, & Sonesson, Anders. (2022). Selling out Education in the Name of Digitalization: A Critical Analysis of Swedish Policy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(2), 89-102. doi:10.1080/20020317.2021.2004665
- Lloyd, Marion. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. In Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Universidad Nacional Autónoma de México (Ed.),

- Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México.
- Martín-Barbero, J. (2006). Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In D. Moraes (Ed.), *Sociedade midiaticizada* (pp. 51-79). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Martinez-Dominguez, M., & Fierros-Gonzalez, I. (2022). Determinants of internet use by school-age children: The challenges for Mexico during the COVID-19 pandemic. *Telecomm Policy*, 46(1), 102241. doi:10.1016/j.telpol.2021.102241
- Meinokat, Pierre, & Wagner, Ingo. (2022). Causes, prevention, and interventions regarding classroom disruptions in digital teaching: A systematic review. *Educ Inf Technol (Dordr)*, 27(4), 4657-4684. doi:10.1007/s10639-021-10795-7
- Melo Neto, José Augusto de, & Oliveira, Selma Suely Baçal de. (2022). Programa de inovação educação conectada: a nova política nacional para o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas no Amazonas. *Revista Brasileira de Educação*, 27. doi:10.1590/s1413-24782022270084
- Mesa Rave, Nathalia, & Hoehsmann, Michael. (2023). Digital Divide and Bridges: Navigating COVID-19 in Colombian Education. *American Journal of Distance Education*, 37(4), 261-275. doi:10.1080/08923647.2023.2231809
- Montenegro, Ana Marcela. (2021). Costa Rica's educational scenario in times of COVID-19 pandemic. *Educational Media International*, 58(2), 202-208. doi:10.1080/09523987.2021.1930483
- Novais Brito, Tatiane, Santana, Jaime de Jesus, & Fernandes, Marinalva Nunes. (2020). Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5. doi:10.20873/uft.rbec.e10278
- Nóvoa, António. (2022). *Escolas e Professores: Proteger, transformar, valorizar*. Salvador, Bahia: Empresa Gráfica do Estado da Bahia - EGBA.
- Okot, Tom, & Zuñiga Castro, Mario. (2023). Desigualdad Digital en el Sistema de Educación Pública: Estudio de Caso Fuera del Área Metropolitana de Costa Rica. *Revista de Educación y Derecho*(28). doi:10.1344/reyd2023.28.41707
- PNUD, United Nations Development Programme. (2022). *The 2021/2022 Human Development Report. Uncertain times, unsettled lives: Shaping our future in a transforming world*. Retrieved from https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22pdf_1.pdf:
- Romero García, José Antonio, Jiménez García, Martha, Tavera Cortés, María Elena, & Armenteros Piedra, Naisel Rafael. (2023). Importancia del acceso a internet en el ingreso y la educación en las zonas rurales y urbanas de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27). doi:10.23913/ride.v14i27.1659
- Rosa, Glauca Silva da, & Backes, Luciana. (2018). Tecnologias digitais na formação docente: reconstrução de sentidos. *Impulso*, 28(71), 79-93.
- Santos, Marilene, & Modesto, Mônica Andrade. (2023). O sintoma da exclusão digital na pandemia de Covid-19: Um diagnóstico da educação no campo Sergipiana. *Revista Práxis Educativa*, 19(50). doi:10.22481/praxisedu.v19i50.13582
- Schwartz, G. (2014). *Brinco, Logo, Aprendo: Educação, videogames e moralidades pós-modernas*. São Paulo: Paulus.
- Silva e Silva, Francisca, & Wunsch, Luana Priscila. (2023). Educação do Campo na (Pós) Pandemia: pessoas, experiências coletivas e resiliência. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8. doi:10.20873/uft.rbec.e14911
- Soroka, Valerii. (2019). Digital Education in the International Pedagogical Discourse. *Comparative Professional Pedagogy*, 9(4), 74-81. doi:10.2478/rpp-2019-0040
- Terrasêca, Manuela. (1996). *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes*. (Mestrado), Universidade do Porto, Porto.
- UKaid. (2020). *The Effect of Covid-19 on Education in Africa and its Implications for the Use of Technology: A Survey of the Experience and Opinions of Educators and Technology Specialists*. Retrieved from https://www.guninetwork.org/files/the_effect_of_covid-19_on_education_in_africa.pdf:
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Retrieved from Brasília <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2024). *Rapport Mondial de Suivi Sur L'Education: Les technologies dans l'éducation: Qui est aux commandes?* Retrieved from Paris:

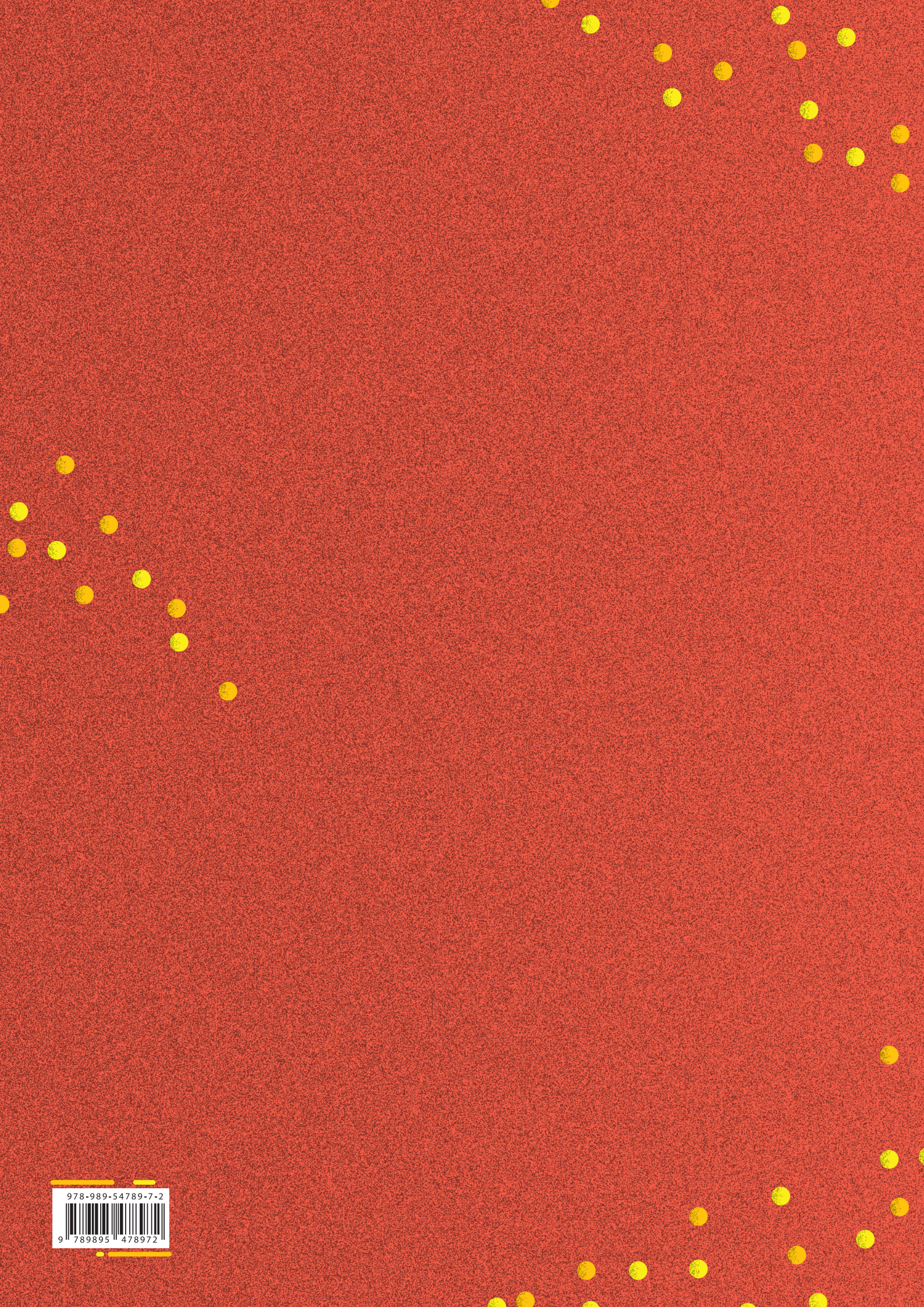
Velasco, Nubia Yaneth Gómez, Jardilino, José Rubens Lima, & Díaz, Diana Marcela Pedraza. (2021). Publicaciones científicas sobre educación en pandemia por COVID-19 y Lineamientos de políticas educativas internacionales. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37), 185-205. doi:10.19053/01227238.12670

Villela Cortés, Fabiola, & Contreras Islas, David Sebastián. (2021). La brecha digital como una nueva capa de vulnerabilidad que afecta el acceso a la educación en México. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 169-187. doi:10.18359/ravi.5395

Vivitsou, Marianna. (2019). Digitalisation in Education, Allusions and References. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 117-136. doi:10.26529/cepsj.706

Wargo, Elizabeth, & Hoke, Ian. (2022). Revisiting Rural Education Access. *Educational Considerations*, 48(2), 1-10. doi:10.4148/0146-9282.2333

Willatt, Carlos, & Flores, Luis Manuel. (2021). The Presence of the Body in Digital Education: A Phenomenological Approach to Embodied Experience. *Studies in Philosophy and Education*, 41(1), 21-37. doi:10.1007/s11217-021-09813-5



978-989-54789-7-2



9 789895 478972