

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

Educación en red en tiempos de pandemia. La conectividad como derecho humano.

Enzenhofer, Pablo.

Cita:

Enzenhofer, Pablo (2020). *Educación en red en tiempos de pandemia. La conectividad como derecho humano. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/790>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etdS/G8x>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EDUCACIÓN EN RED EN TIEMPOS DE PANDEMIA. LA CONECTIVIDAD COMO DERECHO HUMANO

Enzenhofer, Pablo

Universidad de Buenos Aires¹. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El siguiente trabajo describe desde una perspectiva histórico cultural las buenas prácticas pedagógicas que pueden desarrollarse a través de la mediación de TIC en las clases a distancia en el contexto de aislamiento social obligatorio y pone en debate el derecho a la conectividad y el acceso a los dispositivos electrónicos como base material para garantizar el derecho a la educación.

Palabras clave

Buenas practicas docentes - Mediación por TIC - Aislamiento social - Derecho a la conectividad

ABSTRACT

NETWORKED EDUCATION IN PANDEMIC TIMES.
CONNECTIVITY AS A HUMAN RIGHT

The following paper describes from a cultural historical perspective, the good pedagogic practices that can be developed through the mediation of ICT in online classes at compulsory social isolation context and discusses the connectivity right and electronic devices access as material basis to guarantee the right to education.

Keywords

Good pedagogical practices - ICT mediation - Compulsory social isolation - Connectivity right

Introducción

Pareciera ser que el aislamiento social obligatorio operó como un catalizador de un conjunto de procesos de transformaciones sociales complejas y puso en evidencia algo que se venían desarrollando hace décadas, la emergencia de un nuevo tipo de sociedad basado en redes informáticas.

Esta situación funcionó como una experiencia a gran escala, que en el ámbito educativo podría ser un punto de inflexión para la instalación definitiva de nuevas prácticas. Por lo cual se hace necesario reflexionar y extraer las primeras conclusiones de estas experiencias desde una perspectiva socio-histórico cultural, analizando las prácticas situadas vinculadas al uso de nuevas tecnologías en dicho ámbito y planteando la importancia de revalorizar como derecho humano el acceso a internet como base material para el acceso a la educación y otros derechos básicos.

De la sociedad industrial a la sociedad red

La “sociedad red” es una nueva estructura social hecha de redes de información que se diferencia de las sociedades industriales de principios del Siglo XX. Una sociedad con una nueva estructura dominante, con eje en las tecnologías de la información, cuyo principal carácter no es la acumulación de datos, sino la aplicación de los mismos para la construcción del aparato de conocimiento y comunicación. Se comenzó a conformar con la introducción de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC).

A principios del S. XXI, se le sumó la posibilidad de conectividad de un sinfín de aparatos. Teléfonos celulares, tablets, relojes, autos, pulseras, consolas de videojuegos. Lo que dio lugar a lo que Carlos Neri (2008) denominó Convergencia Digital. La capacidad de conexión desde cualquier sitio, todo el tiempo, desde cualquier objeto.

La escuela moderna dijo: “estoy en problemas”, la sociedad red respondió: “yo me ocupo”

Esta pandemia barrió con las resistencias y barreras que existían en todos los niveles del sistema educativo. Los problemas para su puesta en marcha, como la poca formación docente, la falta de soporte técnico, la baja dotación tecnológica y todas las trabas que operaban, dieron paso a pensar cómo hacer uso de los recursos, precarios o no, pero ya disponibles de la sociedad red, para resolver las necesidades urgentes de la educación. De modo apresurado se tuvo que pensar cómo aprovechar la dotación tecnológica de los ámbitos educativos y familiares en pos de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La convergencia digital hizo posible valerse de herramientas de empleo habitual, con fines académicos. Sosteniendo las clases con recursos ya afectivizados por los y las estudiantes y docentes como sujetos insertos en el mercado (Neri, 2008). Pero valerse de estos recursos sólo es posible siempre y cuando se conozcan estrategias para que este salto cualitativo se produzca y así lograr potenciar la creatividad y generación de ideas, posibilitando una Zona de Desarrollo (Zalazar, 2006).

La subjetividad emergente de la sociedad red

Al pensar las soluciones pedagógicas para el aislamiento social obligatorio y la posible instalación definitiva de prácticas que ya se venían desarrollando incipientemente en la sociedad red, es necesario pensar en la producción de nuevas subjetividades y

nuevos procesos cognitivos asociados a las prácticas mediadas por tecnologías.

Se hace necesario reflexionar, desde una perspectiva socio-histórico cultural, en cómo las prácticas situadas mediadas por TIC desarrollan nuevas formas de actuar y de pensar, por lo que resulta necesario elucidar los factores que operan en ese proceso de transformación (Sternschein, 2016).

No estamos hablando solamente de un nuevo tipo de tecnología como una especie de relevo de otras prácticas a la cual es necesario emular. Hay que analizar los cambios de hábitos y actividades sociales que conlleva la incorporación de las tecnologías en la vida cotidiana (Burbules y Callister citado en Sternschein, 2016). Pensar al ser humano en relación a la tecnología y no como preexistente a ella. Alejarse de ideas esencialistas para posicionarse en el análisis de prácticas situadas, donde el sujeto no puede ser entendido desligado de las herramientas que utiliza.

Desde esta perspectiva, las TIC pueden considerarse una herramienta de la mente (Jonassen y Carr, 2000 citado en Libedinsky, 2016). En tanto herramienta de la mente, las usamos para extender nuestros procesos de pensamiento, promoviendo los andamios a pensamientos más complejos, críticos, creativos y como formas de representación y comunicación de ese pensamiento (Libedinsky, 2016).

Pensar la experiencia educativa en aislamiento, más bien físico que social, implica ubicar al sujeto en vinculación con sus herramientas y las subjetividades que produce esta interacción. Es pensar quiénes son los sujetos de la sociedad red. Están ingresando a las universidades y a todas las instituciones propias de la adultez sujetos del siglo XXI, literalmente. Para darse una idea, Argentina cuenta con la primer legisladora en Ciudad de Buenos Aires que no conoció el siglo XX. Cada vez más las y los sujetos del nivel superior y por ende en todos los niveles son enteramente de este milenio. Nativos digitales, han nacido y crecido con la red. Las TIC son parte integral de su vida. son usuarios permanentes de las tecnologías, con habilidades consumadas. Sin embargo, todas estas potencialidades, ha señalado Carlos Neri (2008), no siempre son aprovechadas en todo su potencial, sino que las prácticas como sujetos de mercado no garantizan las buenas prácticas como sujetos en el proceso educativo. Dichas prácticas sólo pueden ser desarrolladas y apropiadas participando en prácticas específicamente educativas guiadas por personas con mayor recorrido en el campo.

Dichas prácticas, hasta el momento, no estaban generalizadas en el sistema educativo. Pero en el transcurso de cuarentena, se pudo observar la adquisición de nuevas competencias digitales en docentes y estudiantes, que con anterioridad no sabían ni la existencia de programas de teleconferencia o herramientas colaborativas. Y en cuestión de pocos meses, utilizan de manera eficiente varias de estas herramientas, comparten pantallas, se pasan el control de computadoras de modo remoto, escriben colaborativamente, generan contenidos audiovisuales e hiper-

textos con una destreza adquirida en la propia participación en prácticas mediadas por TIC.

Entonces se trata de encontrar, en medio de la crisis, tecnologías con sentido pedagógico y didáctico potente (Maggio, 2012). La alta dotación tecnológica no necesariamente implica mejores prácticas, sino que depende de la propuesta docente y la capacidad de reconocer lo que la tecnología ofrece.

Hacia la inclusión genuina de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje

La clave no está en la tecnología ni tampoco en la pedagogía, sino en el uso pedagógico de la tecnología (Escontrela Mao y Stojanovic Casas, 2004). Para que la tecnología tenga beneficios pedagógicos necesita ser contextualizada, puesta en diálogo con diversos factores y condiciones, que deben ser planificados previamente con carácter intencional e interactivo (Sternschein, 2016).

Tenemos la oportunidad de detenernos en el análisis de las prácticas de enseñanza producidas en cuarentena, a fin de sacar provecho de esta experiencia y trasladarla a prácticas de enseñanza futuras. No para resolver la urgencia ni para suplantarse otras prácticas, sino para generar un híbrido donde el uso de TIC se inserte legítimamente en la educación, dentro y fuera del aula.

Maggio (2012) comenta que cuando comenzó a estudiar las buenas prácticas docentes en relación a las TIC, muy pocos y pocas docentes las utilizaban y quienes lo hacían en su mayoría eran introducidos por factores externos a la enseñanza, sugeridos u obligados por las instituciones como pretendida muestra de modernidad. A este tipo de uso lo denominó "Inclusión efectiva". La pandemia, en todo lo que de coerción para el uso de estas herramientas tiene, corre el riesgo de caer en este tipo de usos.

A este uso se le contraponen la "inclusión genuina", que justifica la decisión de incorporar TIC reconociendo su valor, planificando propuestas de enseñanzas diversificadas y novedosas, que sólo son posibilidades por la mediación de estas herramientas. Tomando a Cadzen (2010) podríamos decir que la red amplifica al aula como "espacio híbrido para el encuentro de las mentes", agregando componentes novedosos y singulares de las prácticas virtuales.

Estos espacios creados gracias a las innovaciones tecnológicas llevan el nombre de *Groupware*, ambientes de trabajo que ayudan a grupos de personas a realizar una tarea en colaboración (Neri, 2010). Convirtiendo, por ejemplo, a una herramienta tan accesible como un procesador de textos, previo enfoque didáctico, en un espacio para el trabajo grupal a distancia o en el mismo ambiente. Ya que más allá de compartir o no el espacio físico, es necesario el espacio virtual para el trabajar en colaboración, en los procesos de escritura colectiva y acceder a toda la potencialidad que ofrece el *groupware*.

Kolonder y Guzdian (1996, citado en Neri, 2009) analizan que

los entornos virtuales soportan comunicaciones asincrónicas y sincrónicas, colaboraciones locales y remotas, directas e indirectas, discusiones y búsquedas de sentido. Estos entornos se potencian gracias a la convergencia digital, que permite capacidad de conexión desde cualquier objeto, todo el tiempo, desde cualquier sitio.

La educación tradicional implicaba necesariamente estar al mismo tiempo en el mismo espacio. La red nos permite dinamizar esta configuración y pensar en modalidades como la sincronía temporal en distintos espacios, un mismo espacio de modo asincrónico y asincronía temporal en espacios distintos.

Otra característica emergente del uso de TIC es la capacidad del seguimiento del proceso “*work in progress*” (Zalazar, 2006). La enseñanza tradicional y su enfoque pedagógico consiste en dos elementos, instrucción-resultados. En los modelos pedagógicos dialécticos, se conciben tres elementos, instrucción-procesos intermedios-resultados. Los *groupware* facilitan al docente poner el foco en el segundo aspecto de la tríada, los procesos intermedios, poniendo atención al modo de elaboración, sus transformaciones, las interacciones grupales, los aportes individuales y presenciar los conflictos cognitivos y sociocognitivos que surgen. También intervenir con sugerencias, acompañando la producción en todo momento.

Otra posibilidad que nos permite la mediación tecnológica es la ruptura con la estructura lineal de la información a través del acceso y la generación de materiales hipertextuales. La interactividad de contenidos, la multidimensionalidad de presentación de información y la apertura a lecturas no secuenciales donde las decisiones de los usuarios determinan el recorrido, navegando a textos que se hipervinculan con otros textos o contenidos en lenguajes diversos.

En síntesis, la digitalidad no es el relevo de la presencialidad, es otro modo totalmente distinto de pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que también cuestiona y abre preguntas acerca del rol docente en esta nueva configuración.

La alfabetización digital

Para repensar las prácticas pedagógicas en el contexto de pandemia, hay que tomar en cuenta la inequitativa distribución de la alfabetización digital que, por cuestiones generacionales, sociales y de género, existe en nuestra sociedad y que generan una brecha digital que acrecienta la brecha social.

La brecha digital alude a las diferencias entre grupos sociales en países donde la importancia económica, política y cultural que tiene la información y la producción dentro de las sociedades genera que quienes tengan acceso se vean aún más beneficiados y quienes no lo tienen queden aún más excluidos del sistema educativo, laboral y de la economía en general (Sternschein, 2016).

Al hablar de brecha digital (Landau., Serra y Gruschetsky, 2007) no solamente se hace referencia al acceso y disponibilidad de los recursos tecnológicos sino a la calidad de la participación y

las competencias que se requieren para transformar el propio contexto. Esto hace alusión a que el aprendizaje digital también está desigualmente distribuido en términos de capital cultural. Para analizar la alfabetización digital se debe realizar un cambio de la unidad de análisis, del individuo a las prácticas sociales. Enfatizando, en el proceso de alfabetización, el contexto cultural y la apropiación de habilidades específicas (Street, 2003 citado en Landau, Serra y Gruschetsky).

Desde la corriente socio-histórica, se toma en cuenta el concepto de cognición situada, es decir que la lectura y la escritura ya no son vistas como habilidades generales vacías de contenidos sino vinculadas a prácticas sociales a las que el texto está asociada. En este sentido, la *alfabetización digital* hace referencia a un campo de saber relativamente nuevo, vinculado a las transformaciones en los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para el desempeño pleno en la vida social y laboral en las sociedades mediatizadas por tecnologías.

El acceso a la red como derecho humano

Se puso de relieve las oportunidades para la educación que ofrecen las TIC en contexto de aislamiento, aunque ello es extensivo a otros momentos. Pero cuando se habla de las potencialidades de la educación con introducción de TIC, siempre se debe estar atentos a las heterogéneas poblaciones con las cuales se trabaja, las complejas realidades de la región que habitamos y las condiciones de vulneración social en las que vive gran parte de la sociedad. Como menciona Sternschein (2016) las brechas son antes sociales que digitales y la brecha digital, como cualquier otra, refuerza las brechas sociales.

Según el Observatorio de la Deuda Social Argentina, casi la mitad de los niños y adolescentes del país no tienen computadora ni acceso a banda ancha para hacer sus tareas (Oliva, 2020). En este contexto social es necesario dar el debate por el derecho al acceso universal a la conectividad y a las bases materiales para la misma. Entendiendo por Acceso Universal a la posibilidad de que todos los miembros de una población tengan acceso a los servicios públicos.

Las medidas adoptadas a raíz de la pandemia requirieron que todos los niveles del sistema educativo se mediaran por TIC. Por lo tanto el acceso a la conectividad se volvió un medio necesario para garantizar los derechos de enseñar y aprender.

Este debate está cobrando peso en diferentes partes del mundo. Organismos internacionales como la ONU han caracterizado a Internet como una herramienta para facilitar y promover el derecho a la educación, exhortando a los países a fomentar el acceso a la información en Internet y a la alfabetización digital. Reafirma también la importancia de que se aplique un enfoque basado en los derechos humanos para ampliar el acceso a Internet y cerrar las múltiples formas de brecha digital. A la ONU se le suman las conclusiones del Informe de la Unión Internacional de Telecomunicaciones del año 2007, que estipulaba que todos los países deben reconsiderar sus políticas y reglamentaciones

sobre el acceso universal. Los objetivos de conectividad de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información proponían para el año 2015 asegurar el acceso a las TIC de más de la mitad de la población mundial.

En varios países desarrollados se está examinando la posibilidad de que el suministro de banda ancha sea obligatorio en todos los hogares para evitar que algunos habitantes queden excluidos de las ventajas sociales y económicas que ofrece.

En Argentina, en los primeros días de abril de 2020, una legisladora porteña presentó un proyecto de ley para garantizar el acceso inalámbrico a Internet en los barrios más postergados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en pos de reducir la brecha digital y facilitar el acceso a plataformas digitales de aprendizaje en el contexto de educación a distancia. La Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia realizó una presentación judicial, exigiendo al Gobierno de la Ciudad asegurar el acceso a Internet a quienes habitan los barrios más vulnerables y asentamientos de la ciudad, con un fallo favorable.

Conclusión y discusión

Las medidas de aislamiento social obligatorio tomadas por la pandemia mundial de COVID-19 obligaron a todos los niveles de la educación a reelaborar sus propuestas y meditarlas por TIC para continuar garantizando el derecho a la educación. En este trabajo, se describió brevemente la conformación de un nuevo tipo de sociedad, la sociedad red. Un proceso que venía desarrollándose hacía décadas con la introducción del Internet y la masificación de los dispositivos con conectividad.

El aislamiento físico (¿y social?) originó una gran puesta a prueba de estas estructuras de redes para dar continuidad a la vida social. El ámbito educativo se vio obligado a romper las resistencias y buscar soluciones apresuradamente. Por lo cual en este trabajo se decidió dar lugar a las potencialidades que las buenas prácticas pedagógicas podrían traer a la enseñanza en este contexto. Concluyendo que son numerosas y su introducción puede no sólo ser coyuntural sino legítima por los resultados que pueden traer.

Del dilema de “¿cómo hacemos para que esto funcione?”, quizás pasemos a “¿qué hacemos si esto funciona?”. ¿Qué sucederá si obtenemos mejores resultados que antes?, ¿podremos volver a las prácticas pedagógicas naturalizadas o tendremos que constituir una nueva normalidad pedagógica incluyendo las TIC dentro y fuera del aula? ¿Instituirá la pandemia el paso definitivo a nuevas relaciones sociales? ¿Tendremos que dejar de hablar de educación moderna para hablar de la educación de la sociedad red?

Por otro lado, esta situación puso en evidencia un nuevo tipo de vulneración de derechos, el del acceso a la conectividad. En la sociedad red quienes quedan excluidos de ella no gozan de los ventajas sociales y económicas que ésta ofrece, como se aprecia en el caso puntual de la educación. Así como la red de agua, cloacas, electricidad y gas son considerados servicios esencia-

les, tal vez sea ahora de ponderar la importancia de esta nueva red de información como un derecho básico por su relevancia en relación a la vulnerabilidad que implica no tener acceso a ella.

NOTA

¹UBACyT Directora: Cristina Erausquin.

BIBLIOGRAFÍA

- Cazden, C. (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Elichiry N. (comp.) *Aprendizajes y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires. Manantial.
- Carrouche, D.J. (2016). *Los ciber derechos: los derechos humanos en la era digital* [en línea] Documento inédito. Universidad Católica Argentina. Facultad “Teresa de Ávila”. Departamento de Derecho. . Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/contribuciones/ciber-derechos-era-digital.pdf>
- Correa Gorosp, e J.M., y Martínez Arbelaz, A. (2010). ¿Qué hacen las escuelas innovadoras con la tecnología? *Las TIC al servicio de la escuela y la comunidad en el colegio Amara Berri*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Universidad de Salamanca. España
- Encontre la Mao, R. y Stojanovic Casas, L. (s.f.). *La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente*. Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela. Venezuela.
- Fernández Zalazar, D.C., Jofre, C.M. y Pisani, P. (2015). *Nuevas tecnologías en las propuestas didácticas: Presentación del diseño de un instrumento para evaluar las actitudes de los estudiantes hacia la integración de las TIC en el Aula*. Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Tomo 1, pp. 58-62. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina.
- Fernández Zalazar, D. y Neri, C. (2014). *El uso de las TICs y los estudiantes Universitarios*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Fernández Zalazar, D. y Neri, C. (2008). *Telarañas de conocimientos: educando en tiempos de la Web 2.0*. Buenos Aires: Editorial Libros & Bites.
- Fernández Zalazar, D. (2005) *La Lectura en tiempos de Internet*. En *No todo es Click*. Buenos Aires: Ed. Libros y Bytes .
- Fernández Zalazar, D.C. (2007). *La tecnología informática, sus implicancias psicosociales y posibilidades para el sujeto del conocimiento*. El caso de los videojuegos. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Guitert, M. y Pérez-Mateo, M. (2013). *La colaboración en la red: Hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la sociedad de la Información, vol. 14, núm. 1, pp. 10-31. Universidad de Salamanca. Salamanca. España.
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Landau, M., Serra, J.C. y Gruschetsky, M. (2007). Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Serie: La educación en Debate. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Neri, C. (2001). Bytes y Papel. Buenos Aires: Ed. Lo digital.
- Neri, C. (2009) Aprender en la red: construyendo redes de aprendizaje, redes de sentido. Memorias I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
- Neri, C., Lopata, M., Schittner, V., Morelli, P. y Guralnik, G. (2010). Implementación de estrategias didácticas basadas en herramientas colaborativas. Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
- Oliva, L. (2020, 9 de abril). Educación en cuarentena: aprender sin wifi ni computadora. Diario La Nación. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/educacion-cuarentena-aprender-sin-wifi-computadora-nid2352642>
- Pérez-Mateo Subirá, M., Guitert Catasús, M. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. Revista de Educación a Distancia vol. VI, n° 18. Universidad de Murcia. España.
- Pérez-Mateo Subirá, M., Guitert Catasús, M. (2013). La colaboración en la red: Hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 14, n°1, pp. 10-31. Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Sternschein, N. (2016). Transformaciones a partir de la implementación de los programas de acceso en el ámbito escolar. Experiencias en los programas Conectar Igualdad y Sarmiento en Argentina. Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Maestría en Tecnología.