

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID-19: EL CASO DE CANARIAS

ENTREVISTA A LOS EXPERTOS MANUEL AREA Y PABLO J. SANTANA

Manuel Area Moreira es doctor en Pedagogía y catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de La Laguna (Islas Canarias, España). Su ámbito de investigación y docencia es la tecnología educativa (cultura digital y educación, enseñanza con medios y tecnologías, *e-learning*, alfabetización y TIC, políticas educativas y ciudadanía digital, etcétera). Investigador Principal del Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (EDULLAB). Director de la Cátedra de Tecnología y Educación de la Fundación Mapfre-Guanarteme. Autor de casi doscientas publicaciones sobre las TIC y la educación y colaborador habitual con distintas universidades españolas y latinoamericanas. Más información en su sitio web personal: <http://manarea.webs.ull.es/>

Pablo Joel Santana Bonilla es profesor titular del área de Didáctica y Organización en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Colaboró con el ICEC en el Plan de Evaluación de Centros de Canarias (2000-2008) y luego con la ACCUEE en la Evaluación de Diagnóstico de Canarias (2011-2013). Los últimos años ha participado como investigador en varios proyectos sobre integración de las TIC en el grupo EDULLAB. Formó parte de la Comisión Promotora de la Iniciativa Legislativa Popular por una Ley Canaria de Educación (2010-2014) y desde 2018 es miembro de la Plataforma por el 5% del PIB en Educación en Canarias para 2022. Sus publicaciones versan sobre la integración de las TIC en los centros escolares, la evaluación formativa en educación superior, la colaboración entre el profesorado, la gestión de calidad, y la evaluación y mejora de instituciones educativas.

TEXTO: SERGIO GARCÍA DE PAZ

La declaración del estado de alarma en marzo de 2020 supuso el cierre de todos los centros educativos en España, desde educación infantil hasta la universidad, así como de educación de personas adultas. El sistema educativo español transitó hacia un modelo de educación a distancia para garantizar la continuidad de la actividad lectiva y el consecuente derecho a la educación. Todos los estudios coinciden al afirmar que se trató de un paso súbito, inesperado y carente de planificación.

La reapertura de los centros en septiembre de 2020 ha venido acompañada de numerosas me-

didias destinadas a prevenir la propagación de la pandemia. El inicio del curso 2020/2021 se ha visto estrechamente ligado a una reflexión sobre la contingencia de diversos escenarios de presencialidad, así como a las repercusiones que de ellos se derivan en cuestiones organizativas y pedagógicas. Entre otros aspectos, los equipos educativos de los centros se han visto motivados a considerar la adaptación de los modelos de aprendizaje social a consecuencia de las medidas de distanciamiento, la naturaleza del uso de la tecnología digital en los distintos programas formativos, la reorganización de los espacios y de los recursos, la pertinencia de los modelos me-



Manuel Area (izquierda) y Pablo J. Santana (derecha).

todológicos presentes hasta el momento o el papel que los distintos agentes educativos venían desempeñando en el seno de la comunidad educativa.

La evolución del primer trimestre del curso se ha caracterizado por un incremento de la incidencia de personas afectadas por COVID-19, lo cual ha afectado de manera desigual a los centros de los distintos niveles educativos. Los escenarios de educación presencial se han mantenido más estables en educación infantil y educación primaria, por ejemplo, si bien han presentado mayor irregularidad en la educación universitaria. Este fue el caso de la Universidad de La Laguna, la cual procedió a la suspensión de la actividad lectiva presencial por el incremento de la incidencia en Tenerife en diciembre de 2020.

¿Cuál es el potencial pedagógico de las TIC y cómo deben integrarse en los programas formativos? ¿Cómo han afectado las medidas de distanciamiento social en las propuestas organizativas y pedagógicas de los centros educativos? ¿Son las medidas asumidas en España en general y en Canarias en particular equiparables a las que se han adoptado en otros países? A esta y a otras preguntas nos responden dos expertos en organización escolar y tecnología educativa de la Universidad de La Laguna, los profesores Manuel Area Moreira y Pablo J. Santana Bonilla.

Queremos expresar nuestro agradecimiento a ambos por haber participado de manera desinteresada en esta entrevista. Sus años de experiencia y su visión en el campo de la tecnología educativa y de la organización escolar nos ofrecen un horizonte más que adecuado para afrontar los retos de la educación en las próximas décadas.

La suspensión de la actividad lectiva presencial del último tercio del curso 2019/2020 forzó la transición a modelos de teledocencia en todas las etapas del sistema educativo. ¿Cómo lo vivieron y qué características, favorables o desfavorables, consideran que tuvo este proceso?

Manuel Area (M. A.). Desde hace varios años, mi modalidad de enseñanza es a distancia *online* y semi-presencial, por lo que el confinamiento y cierre de los espacios físicos en la universidad no representó ninguna dificultad o anomalía en mi actividad profesional. Sin embargo, soy consciente de que para la inmensa mayoría del profesorado de todos los niveles educativos al principio representó un fuerte *shock* profesional, porque desconocían cómo articular procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia a través de las tecnologías.

Poco a poco este proceso fue asumiéndose y muchos docentes adquirieron las habilidades de

sustituir lo presencial por estrategias comunicativas basadas en las videoreuniones en tiempo real. En el fondo, la mayor parte lo que hizo fue sustituir la interacción del alumnado en las clases físicas por la telepresencialidad mediada por tecnología para seguir haciendo las mismas tareas de la presencialidad: impartir lecciones, responder a dudas o preguntas del alumnado, presentar las indicaciones para la realización y entrega de los trabajos por el alumnado, realizar exámenes, etcétera. Desde mi punto de vista, no se transitó hacia un modelo de enseñanza digitalizado con calidad pedagógica, sino que se dio respuesta urgente con medios telemáticos a una situación de emergencia extraordinaria. He de reconocer que, a pesar de las dificultades y limitaciones tanto tecnológicas como pedagógicas, en líneas generales, el profesorado actuó con responsabilidad y de forma meritoria.

Pablo J. Santana (P. J. S.). En un artículo divulgativo, Alfredo Corell y Francisco José García-Peñalvo (2020) recogen unas conclusiones referidas a las universidades españolas, pero, a mi parecer, aplicables a la Universidad de La Laguna. La primera es que el cambio súbito a la enseñanza en línea ocasionado por la pandemia puso de manifiesto dos grandes brechas digitales: la brecha en las capacidades tecnológicas del profesorado y la brecha en el acceso a Internet. En ese sentido, buena parte del profesorado de las universidades no teníamos la formación tecnológica y metodológica necesaria para afrontar este reto. La Universidad de La Laguna dividió el único campus virtual que tenía en campus por facultades, lo cual evitó la sobrecarga tecnológica, y reforzó la unidad de docencia virtual con profesorado voluntario de apoyo a los docentes.

Por otro lado, la evaluación fue el ámbito que generó más tensión y en el que la universidad necesita actualmente un profundo cambio. Los docentes usaban un tipo de evaluación muy «memorística» y la mayor preocupación era cómo hacer buenas pruebas tipo test y cómo controlar que el alumnado no se copiase. Como comentan los autores, la supuesta evaluación continua que decíamos que estábamos realizando en todas las asignaturas se reveló falsa. Creo que es un tema pendiente del sistema universitario español.

Otro tema pendiente es el de la transformación digital. De acuerdo con Corell y García-Peñalvo (2020), en este tiempo ha habido una transformación digital superficial con relativo éxito, diría yo, dependiendo de cada universidad y de cada docente.

En cuanto a la planificación, un efecto secundario de todo esto es que en la Facultad de Educación, curiosamente, tuvimos más reuniones de coordinación a principios de curso y una coordinación más fina en detalles entre el profesorado que daba clase al mismo grupo, aunque después la perdimos, desgracia-

damente. En la universidad todavía predomina, en la terminología de Hargreaves, una cultura bastante balcanizada entre departamentos. Y me atrevería a decir balcanizada entre asignaturas dentro del mismo departamento. También hay materias bastante diferentes dentro de un cuatrimestre. Hasta cierto punto es «normal» que exista balcanización entre departamentos, pero sería deseable que hubiera más coordinación dentro de las áreas de conocimiento y no existe.

En línea con la pregunta anterior, el sistema educativo español se encuentra fuertemente ligado a las lógicas de la presencialidad. En la situación de pandemia que seguimos atravesando, ¿cómo ven el futuro de la enseñanza y qué debemos seguir haciendo?

M. A. Grosso modo, podemos decir que las respuestas educativas fueron cortoplacistas, es decir, de búsqueda de soluciones inmediatas al hecho de que el alumnado y el profesorado estaban confinados en sus casas y los centros educativos estaban cerrados. Esta experiencia debiera representar un antes y un después, obligando a repensar el papel de las tecnologías en la enseñanza y a transformar radicalmente las metodologías y recursos didácticos. En este sentido, hay que diferenciar entre el sistema escolar –cuyo alumnado es menor de edad y necesita el acompañamiento de un adulto– y el sistema universitario –donde el alumnado tiene la madurez suficiente para aprender de forma autónoma sin la presencia de un profesor–. De cara al futuro, el sistema escolar debe mantener y potenciar la enseñanza presencial, pero incorporando la tecnología como recurso didáctico preferente sobre el cual el alumnado debe construir el conocimiento. Sin embargo, en la educación superior considero que su futuro pasa por combinar o entremezclar la enseñanza presencial con la educación *online*, de forma que la mayor parte de las titulaciones universitarias sean semipresenciales.

P. J. S. Para mí fue muy interesante participar el curso pasado en la elaboración del material para equipos directivos que produjo EDULLAB para la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Creo que fue una participación interesante, aunque limitada. En mi opinión, lo que requieren los docentes y los equipos directivos es asesoramiento externo de personas, no solo textos o materiales. Mi impresión, por la gente que conozco, es que los equipos directivos se han encontrado solos frente al inicio de este curso. Hay que prestar un apoyo humano que se centre también en la dimensión organizativa. Ocurre que la consejería no dispone de mucho personal contratado con este fin y no tiene esa visión de asesoramiento. O, si tiene esa visión, la tiene atribuida a la inspección. Buena parte de los inspectores e inspectoras no tienen, a mi entender, capacidad para

asesorar a ese nivel. El *staff* directivo de los centros necesita apoyo para la integración de las TIC. Las investigaciones apuntan a que los coordinadores TIC necesitan el apoyo directivo de los centros, pero los equipos directivos tienen que tener ideas claras. Si hay alguien que apoya al equipo directivo, eso se ve multiplicado.

Sobre la integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ¿cuál es el balance que pueden hacer al respecto?

M. A. Podemos decir que en esta última década se ha avanzado mucho con relación a la dotación y disponibilidad de las tecnologías y de la conectividad a la red de las aulas y centros educativos. También se ha incrementado notablemente el uso de dichas tecnologías en los hogares del profesorado y del alumnado. Sin embargo, todavía no se ha producido el cambio y transformación de las prácticas pedagógicas hacia modelos de enseñanza innovadores de forma generalizada. Es cierto que existen bastantes docentes que utilizan estas tecnologías bajo modelos o metodologías didácticas que favorecen el aprendizaje activo y colaborativo, pero no es una práctica generalizada y mayoritaria. Este es uno de los desafíos próximos: extender y generalizar prácticas educativas con TIC basadas en modelos socio-constructivistas del aprendizaje.

P. J. S. Dicho en una frase, creo que nos queda bastante por caminar para la integración de las TIC en la universidad española. Hay déficits en las capacidades metodológicas que se pusieron de relieve durante la situación de pandemia y el paso súbito a la enseñanza virtual. Eso es una carencia que hay que mejorar; también que la evaluación tenga todavía tal carácter «memorístico» y esté basada en un examen único, o tenga un peso tan alto. A mi entender, la integración de las TIC significaría una evaluación continua con distintas herramientas tecnológicas y un planteamiento diferente de la propia metodología docente. Me atrevería a decir que las TIC están mucho más integradas en infantil y primaria que en la universidad. Del resto de etapas educativas conozco menos experiencias, aunque sé que en educación secundaria obligatoria existen experiencias de integración impresionantes.

En los centros en los que, durante el confinamiento, el equipo directivo adoptó una actitud proactiva se consiguieron cosas interesantes. Puede que el cien por cien del profesorado no trabajase integrando plenamente las TIC, pero sí con un nivel de integración mucho mayor que el que tenía previamente. Hay, evidentemente, profesores que controlan mucho las TIC y han sido capaces de, en su clase o con sus grupos, trabajar muy bien. Si dominas la tecnología, puedes trabajarla bien con el alumnado. Después, también creo que se puede afirmar que, si

se constituyen equipos de nivel o equipos de ciclo que sean capaces de funcionar bien, pueden marcar diferencias. Ese tipo de experiencias es interesante promoverlas. Si hay docentes y equipos que funcionan bien, la función del equipo directivo es promover eso mismo.

En otro sentido, hay un artículo muy interesante de Nico Hirtt en el que plantea que una de las dificultades de la integración de las TIC son las familias que no tienen no solo los medios tecnológicos, sino las habilidades y otro tipo de recursos para apoyar a sus hijos en el aprendizaje escolar. Y ese es un problema que no puede resolver solo la escuela. La falta de equidad y la brecha en los aprendizajes puede crecer para este tipo específico de familias, que a lo mejor no es muy numeroso, pero puede verse muy perjudicado por una integración muy grande de las tecnologías. Lo que quiero decir es que cuanto más profunda sea la integración de las tecnologías, si no se cubren ciertas necesidades sociales y crece el nivel sociocultural de las familias de una comunidad, se creará una brecha tan grande que va a haber gente más marginalizada o marginada en todo este tema. Es un efecto secundario de una integración de las tecnologías no meditada en un contexto social más amplio. El deslumbramiento de la tecnología nos puede llevar a olvidar esta otra dimensión.

En el contexto actual de prevención sanitaria en el que nos desenvolvemos, ¿consideran que las administraciones públicas han adoptado políticas educativas adecuadas a la situación?

M. A. Tanto desde la administración central como desde las autonómicas, se han desarrollado políticas adecuadas y necesarias que han querido dar respuesta a la urgencia del cierre de los centros educativos. Para ello incrementaron la oferta de los recursos tecnológicos a fin de que fueran utilizados por el profesorado y el alumnado desde sus casas –sobre todo los de comunicación *online*, como los sistemas de videoconferencias–, se ofreció formación y recomendaciones prácticas de cómo usarlos, se invirtió en la adquisición de *hardware* destinado a alumnado desfavorecido económicamente para compensar las desigualdades de disponibilidad tecnológica, etcétera. Sin embargo, fueron respuestas cortoplacistas. Creo que falta todavía una visión estratégica y más compleja de estas políticas que señale cómo construir la escuela digital del siglo XXI a medio y largo plazo.

P. J. S. En cuanto a las políticas estatales, el Ministerio [de Educación y Formación Profesional] recibió críticas por no ser rápido a la hora de proponer y coordinar cómo empezar este curso. Creo que la razón principal era que estaban más preocupados por la cuestión sanitaria. No tuvieron una actitud proactiva, y eso lo leyó así parte de la ciudadanía y lo criticó.

A nivel autonómico, en el caso de Canarias se puede volver a decir que hubo retraso y falta de coordinación en la organización del inicio de este curso. Hubo falta de claridad organizativa en la normativa y en la regulación de la nueva situación. Para mí, el mérito del inicio de curso está en los equipos directivos. Ahora la consejería lo está reconociendo. Pero que lo reconozca ahora no quita que a principio de curso no adoptó normas tempranamente ni apoyó como tenía que haber apoyado. En cuanto a los aspectos positivos, la consejería dotó de portátiles a ciertas familias en los centros públicos. Se habilitó un servicio para la comunicación en la plataforma Webex, aunque la mayoría de los centros funcionaron y funcionan con Meet y Zoom, por lo que yo conozco. Sobre la ampliación y la reorganización de los recursos digitales en línea, mejoraron el repositorio de recursos digitales. En un principio, lo presentaron como algo novedoso, aunque era algo que ya tenían ahí. Lo que sí hicieron fue organizarlo un poco mejor. Siguen potenciando el programa Brújula, que también tiene sus críticas, pero ahí está. Y lo que te comentaba de los materiales para el profesorado, equipos directivos, familia y alumnado, en formato accesible PDF y por medio de la red. Este material es accesible para los centros públicos y privados. Con la salvedad que te dije antes de que, para mí, el apoyo y la asesoría a los equipos directivos es más importante que tener un material escrito. De hecho, una de las cosas que yo puse en el material de los equipos directivos era no sobrecargar a los equipos docentes y directivos con reuniones, lo cual me parece fundamental.

En relación con la pregunta anterior, ¿qué papel han adoptado los centros educativos en el diseño y desarrollo de dichas políticas?

M. A. Supongo que habrá habido de todo. Unos centros habrán dado respuestas bien organizadas y consensuadas entre todo su profesorado, y otros lo habrán vivido con cierto desconcierto y cada docente resolvió como pudo la situación a falta de una política coordinada del claustro del centro. Seguramente, las respuestas vinieron dadas por la propia historia organizativa de cada centro. Es decir, aquellos colegios y centros educativos que ya venían trabajando de forma colegiada y en los que existía una cultura organizativa basada en la colaboración en los tiempos anteriores a la pandemia seguramente fueron capaces de articular mejores soluciones de emergencia que aquellos otros donde no existía esta experiencia organizativa.

P. J. S. Mi impresión, tras los años que llevo como docente en la universidad y en contacto con la consejería, es que la consejería no suele contar con el profesorado en la política que construye y solo tiene en cuenta, en todo caso, al profesorado afín a los partidos políticos que gobiernan en cada momen-

to; con lo cual hay una pérdida de capital humano importante. Si eres capaz de constituir sistemas para recoger información o de consulta con gente experimentada –sea cual sea su signo político– que pueda asesorarte en asuntos de educación y mantienes una política educativa coherente a lo largo de los años, eso hará que el sistema se consolide y vaya mejorando. Y uno de los problemas del sistema educativo canario es que la educación siempre ha estado dando bandazos en cuanto a políticas respecto a abandono escolar, respecto a evaluación de centros, respecto a atención a la diversidad, etcétera. Y ha habido equipos buenísimos. Cuando cambia el equipo, se empieza generalmente desde cero. El único equipo que ha conseguido mantenerse a lo largo de estos años, no sé por qué motivo, ha sido el del Área de Tecnología Educativa (ATE). La integración de las TIC en Canarias es de las más avanzadas del Estado, a pesar de todo lo que hemos dicho, porque el equipo del ATE mantiene gente desde el principio y ha tenido una filosofía coherente a lo largo de los últimos veinticinco o treinta años.

¿Cómo se ha producido esta adaptación educativa en otros países? ¿Cuál es el panorama internacional desde su punto de vista?

M. A. No tengo datos suficientes para ofrecer una visión general y concluyente de cómo fueron las respuestas en distintos países en los tiempos de crisis de la pandemia. Sin embargo, por mis contactos con otros colegas latinoamericanos y por el seguimiento que llevo de las publicaciones que se han realizado en distintos países, podría sugerir que la experiencia y respuestas dadas fueron similares a lo ocurrido en España. Las primeras semanas fueron de desconcierto, luego se articularon medidas de urgencia basadas en la comunicación telemática y en la creación de materiales didácticos digitales, y finalmente acomodación a la situación de enseñanza a distancia. De todas formas, creo necesario destacar que se evidenció o se visibilizaron las desigualdades de accesibilidad tecnológica entre unos países y otros, de forma que en América Latina se sufrió más esta desigualdad que en los países europeos.

P. J. S. Puedo hablarte de dos casos, uno Colombia y otro México, aunque no puedo generalizar, porque no conozco tanto como para eso.

En la República de Colombia, la información que tengo es que las escuelas cerraron a finales del mes de marzo y el alumnado está recibiendo las clases por medio de talleres, aunque se están haciendo de modo digital. No sé si es así en todo el país, pero en muchos sitios lo hacen por medio de WhatsApp: se envía a las familias un WhatsApp con las clases grabadas y los alumnos tienen que devolver las tareas la semana siguiente. Hay horarios de comunicación de lunes a viernes en los que los docentes tienen que

evaluar las actividades realizadas por el alumnado. Según tienen pensado, el regreso a la escuela sería en febrero de 2021, algo que me ha llamado muchísimo la atención.

En Estados Unidos Mexicanos, he consultado un artículo de Navarrete, Manzanilla y Ocaña-Pérez (2021) del me llamaron la atención varias cosas. Por un lado, la evaluación que recogen los autores del artículo es que el cierre de escuelas careció de planificación y que existió una coordinación deficiente entre las autoridades educativas federales y estatales durante el tiempo de confinamiento. Después, afirman que la implementación de la educación a distancia fue bastante desigual, como también fue desigual el grado de satisfacción del profesorado con el apoyo percibido por parte de las autoridades competentes en materia de educación. Un dato curioso es que en Puebla el 86,8 % de los docentes implementaron docencia virtual, pero solo el 4,5 % se sintieron apoyados, según una encuesta oficial. Por último, los autores vuelven a insistir en el problema del nivel educativo de las familias, en el grado de acompañamiento de las familias a sus hijos y en que eso tiene más importancia incluso que la carencia en el acceso a la tecnología o a los materiales para seguir estudiando. Con lo cual refuerza aspectos que ya hemos mencionado.

Las medidas de prevención sanitaria no se han adoptado por igual en todas las etapas educativas. ¿Qué opinión tienen al respecto?

M. A. Es lógico que existan respuestas educativas diferenciadas por etapas o niveles educativos. Como ya indiqué antes, no es lo mismo enseñar a distancia con niños pequeños, con adolescentes o con jóvenes adultos. Los primeros, es decir, el alumnado del sistema infantil y de primaria, necesitan de la presencia de un adulto que les acompañe en sus tareas de aprendizaje. Mientras que el alumnado universitario puede y debiera trabajar de forma autónoma y entre pares sin la necesidad de la presencia de un adulto profesor. Por ello, las políticas educativas para el sistema escolar deben perseguir que los centros escolares sigan abiertos bajo las medidas de seguridad oportunas, ofreciendo a su alumnado experiencias presenciales de aprendizaje. Por el contrario, en la educación superior debieran potenciarse modalidades de aprendizaje *online*, ya que el alumnado tiene las competencias y la madurez necesarias para aprender de forma autónoma con los recursos de la red.

P. J. S. Yo creo que tiene que ver con varios factores. Por la tendencia europea, un factor es la naturaleza obligatoria o no de la etapa –en España ha sido así en todas las comunidades autónomas–. El hecho de que una etapa sea obligatoria ha propiciado que se mantenga la presencialidad. Y eso está muy ligado a

la edad de los chicos y de las chicas. Después, otro factor que influyó, y hubo una discusión fuerte al respecto, era la potencialidad o no de contagio que tenían los niños y niñas, sobre todo la de los más pequeños. En un primer momento se dijo que sí, que eran un vector de contagio; después, incluso se publicaron artículos antes del comienzo de las clases que planteaban que la población infantil no era una población de riesgo de contagio. Uno de los miedos que había en los maestros y maestras, sobre todo, era ese. Pero, con el paso del tiempo, se ha revelado que ha ido bastante bien la escolaridad de, incluso, hasta bachillerato. Yo me atrevería a decir que el alumnado de ESO y bachillerato, al menos en el contexto de los centros, se ha comportado de modo admirable.

En el caso de la universidad en Canarias, creo que la vuelta a la docencia virtual o en línea tiene que ver con la situación sanitaria. Tenerife fue la isla en la que empezó a subir la incidencia a finales de 2020. Teniendo en cuenta además que la Universidad de La Laguna acoge o tiene alumnado de todas las islas, sanitariamente era arriesgado mantener la presencialidad. A eso también se une que el alumnado universitario tiene mayor autonomía para manejarse en la red y que es capaz de resistir por más tiempo una docencia no presencial, digital. Es una opinión mía, no puedo darte ningún dato científico. En ese sentido, creo que lo importante no es que una etapa sea presencial, presencial adaptada o no presencial, sino que la enseñanza sea la más adecuada y con la mayor calidad posible en el nivel del que estamos hablando. Y que los trabajadores, en este caso los docentes, puedan trabajar de modo cómodo. Quisiera subrayar que creo que el profesorado de infantil, primaria, secundaria y bachillerato –sobre todo el de infantil y primaria– está sufriendo un desgaste incalculable a nivel mental y físico. Yo no sé cuánto tiempo será capaz de aguantar las tensiones de lo que significa cumplir con las normas sanitarias, tratar al alumnado con diversidad... Es muy complicado. Es muy difícil llevar un aula así.

En relación con la brecha digital, ¿cuáles son los retos y desafíos de la escuela y de la sociedad en el actual escenario?

M. A. Creo que los educadores y los responsables de las políticas educativas deben mirar más allá de la urgencia de la COVID-19. Los desafíos y retos para la escuela del futuro no vienen dados por la pandemia, sino porque la sociedad en la que vivimos se ha transformado radicalmente en estos últimos años y seguramente lo haga aún más profundamente en la próxima década. Estos cambios vienen dados, entre otras razones, por la expansión y omnipresencia de la tecnología digital en todos los ámbitos y sectores de nuestra sociedad: en la economía, el ocio,

el trabajo, en la comunicación interpersonal, en los servicios, etcétera.

Por ello, los retos inmediatos y a medio plazo para las escuelas debieran ser ofrecer igualdad de oportunidades educativas y formativas a todo el alumnado para que pueda acceder, integrarse y socializarse plenamente en la sociedad digital, compensar las desigualdades tanto de acceso a la tecnología como a la cultura y, en definitiva, formarles como ciudadanos cultos y críticos para que puedan participar y desenvolverse tanto en el plano personal y social como en el laboral de forma exitosa en la sociedad del siglo XXI.

P. J. S. En un artículo en prensa, Luis Garicano (2020) plantea la existencia de tres brechas. La primera, «la brecha entre estudiantes de entornos vulnerables y aquellos cuyas familias pueden suplir las faltas de educación presencial con otros recursos», tanto digitales como de otro tipo. Está relacionada con la brecha en el acceso que planteaba al principio, aunque creo que va más allá y es una realidad que va a estar presente no se sabe cuánto tiempo. Otra, que tiene que ver con la relación entre países, es la brecha de aprendizaje entre el alumnado de países en los que la educación apenas se ha interrumpido –que sería el caso de España, a pesar de todas las protestas– y el de aquellos en los que el confinamiento ha impedido el derecho efectivo a la educación. Pienso en Colombia, por ejemplo. Si la realidad de Colombia es la que te conté, esto marcará una diferencia entre el alumnado de España y el de Colombia, indiscutiblemente. Se ampliará así la brecha formativa del alumnado de las nuevas generaciones. Por último, hay otra brecha que señala Garicano. Es la brecha entre las familias que pueden compaginar de modo razonable su trabajo con el cuidado de su familia y aquellas otras que no pueden. Esto tiene que ver sobre todo con situaciones de confinamiento, pero, aún en la situación actual, puede estar presente en algunas familias y creo que es importante.

Por otro lado, Nico Hirtt (2020) plantea que, a pesar de «los inmensos y voluntariosos esfuerzos realizados por muchos de ellos por mantener una relación pedagógica con sus alumnos, ya sea por correo electrónico, por videoconferencia o por medio de una plataforma dedicada al *e-learning*, no han evitado la ruptura del vínculo social, la avalancha de abandonos ni la agudización de las desigualdades sociales». Eso generaría una diferencia, una desigualdad respecto a los que han podido beneficiarse de una enseñanza presencial, aunque sea en unas condiciones como en las que estamos.

Para terminar, quería citar a Andrew Feenberg. Tiene un texto que no es reciente, pero que me parece muy interesante. Se titula *Transforming Technology. A Critical Theory Revisited* (2002). Él contrasta

dos visiones de la tecnología. Por un lado, una visión instrumental de la tecnología, como una herramienta neutra que nos puede solucionar todos los problemas –dicho muy en bruto–. Por otro lado, una teoría sustantiva de la tecnología que, de alguna manera, demoniza la tecnología y que, básicamente, trae cosas negativas. Menciona a autores como Martin Heidegger y Jacques Ellul, muy críticos con la tecnología. Pero Andrew Feenberg plantea además una tercera alternativa, que sería una teoría crítica de la tecnología, en el sentido de que como seres humanos podemos utilizar la tecnología no de modo instrumental, no demonizándola, sino para transformar en positivo la sociedad. En palabras de Feenberg (2002): «La teoría crítica argumenta que la tecnología no es un objeto en el sentido ordinario del término, sino un proceso “ambivalente” de desarrollo abierto a diferentes posibilidades. [...] La tecnología no es un destino, sino un escenario de lucha. Es un campo de batalla social o, tal vez, una mejor metáfora sea “un parlamento de cosas” en el que son debatidas y se deciden alternativas civilizatorias».

Fuentes y bibliografía

Referencias

EDULLAB (Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna): <http://edullab.webs.ull.es/wordpress>

Para saber más

Area Moreira, M.; Bethencourt-Aguilar, A.; Martín-Gómez, S.; y San Nicolás-Santos, M. B. (2020): «Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de COVID-19. La presencialidad adaptada», en *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21 (65). <https://bit.ly/3arldx8>

Corell, A.; y García-Peñalvo, F. J. (2021): «COVID-19: La encerrona que transformó las universidades en virtuales», en *Gaceta Cultural*, <https://bit.ly/3rsLlyH>

Feenberg, A. (2002): *Transforming Technology. A Critical Theory Revisited*. Oxford University Press.

García-de-Paz, S.; y Santana-Bonilla, P. J. (2020): «La transición a entornos de educación virtual en un contexto de emergencia sanitaria: Estudio de caso de un equipo docente en formación profesional básica», en *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21 (65), <https://bit.ly/3aw1dt0>

Garicano, L. (2020): «Tres brechas», en *El País*, 22 de septiembre, <https://bit.ly/3piH5u1>

Hirtt, Nico (2020): «Escuela digital y clase inversa: dos virus troyanos del liberalismo escolar», en *Mientras Tanto*, octubre, <https://bit.ly/2YJKFs1>

Navarrete, Z.; Manzanilla, H.; y Ocaña-Pérez, L. (2021): «La educación después de la pandemia: propuesta de implementación de un modelo de educación básica a distancia», en *Diálogos sobre Educación*, 22, <https://bit.ly/3oFa14T>