

# Lo que la pandemia no se llevó: práctica pedagógica en virtualidad. Preguntas sobre posibilidades y limitaciones del aprendizaje en confinamiento

Bernardita Sánchez<sup>1</sup>

Miriam Ferrando <sup>2</sup>

## Resumen

Una de las premisas centrales del constructivismo es que el aprendizaje es social y colectivo, es decir, el sujeto construye sus saberes a partir de la información que le aportan las representaciones mentales del mundo y las interacciones con otras personas. El actual escenario educativo, en el marco del confinamiento por COVID-19, ha implicado acomodar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera tal que pueda realizarse de forma remota. Esto ha dado forma a una situación en que la interacción entre los docentes y sus estudiantes (y entre estos y sus pares), se ha visto profundamente afectada. Este artículo explora en la percepción de diversos profesionales de la educación si es posible que los estudiantes alcancen aprendizajes en contextos de instrucción a distancia. Para conocer su apreciación se encuestó a 87 profesionales de la educación chilena en ejercicio en los diversos niveles de enseñanza del sistema.

**Palabras clave:** aprendizaje, enseñanza, interacción pedagógica, constructivismo.

---

<sup>1</sup>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. ✉ bernarditasanchez1@gmail.com . ORCID: 0000-0003-0169-1758.

<sup>2</sup>Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. ✉ mferrando@academia.cl . ORCID:0000-0002-4664-4667.

Fecha de Recepción: 08 de abril de 2021

Fecha de Aceptación: 06 de mayo de 2021

# What the pandemic did not take: pedagogical practice in virtuality. Questions about possibilities and limitations of learning in confinement

Bernardita Sánchez<sup>1</sup>  
Miriam Ferrando <sup>2</sup>

## Abstract

One of the central premises of constructivism is that learning is social and collective process, this means that is the person who, builds its knowledge from the information provided by mental representations of the world and interactions with other people. The current educational scenario, within the framework of confinement by COVID-19, has implied accommodating the teaching-learning process in such a way that it can be carried out remotely, shaping a situation in which the interaction between teachers and their students (and between the students and their peers), has been deeply affected. This article explores the perception of several teachers on whether it is possible for students to achieve learning in distance instruction contexts. In order to know their appreciation, 87 Chilean education professionals, practicing in the various levels of education of the system, were surveyed.

**Key words:** learning, teaching, pedagogical interaction, constructivism.

---

<sup>1</sup>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. ✉ bernarditasanchezl@gmail.com . ORCID: 0000-0003-0169-1758.

<sup>2</sup>Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. ✉ mferrando@academia.cl . ORCID:0000-0002-4664-4667.

Reception Date: April 08, 2021

Acceptance Date: May 06, 2021

## 1. Introducción

Marcado por las mayores revueltas desde la llegada de la democracia, el año 2019 quedará inscrito en la historia chilena como el año del “Despertar”. Durante el mes de octubre, los estudiantes secundarios iniciaron una revuelta social sin precedentes, cuyo motivo inicial fue protestar en contra del alza del transporte público. Sin embargo, esta manifestación en contra del aumento de 30 pesos del pasaje era solo “la punta del iceberg” y lo que develó fue el inmenso desgaste producido por la violencia estructural que han significado la desigualdad y la exclusión social generadas por el neoliberalismo (Ahumada, 2020). Es en este contexto de descontento social que hace su llegada a los países de Latinoamérica el COVID-19.

Comenzaba un atípico mes de marzo<sup>3</sup>, a pocos meses del denominado “estallido social” y en un contexto de efervescencia y descontento, cuando se detectaron en Santiago de Chile los primeros casos de contagio por coronavirus (COVID-19), lo que llevó a que diversos municipios instruyeran a las escuelas de su dependencia suspender las clases. En virtud del creciente número de establecimientos educacionales que declararon que cerrarían sus puertas para resguardar la salud de la población, el Ministerio de Educación determinó, con fecha del 15 de marzo de 2020, la suspensión de las actividades lectivas presenciales en todo el país (inicialmente por 2 semanas, luego de forma indefinida) para minimizar el riesgo de contagio y controlar la pandemia. Este hito, el cierre de los establecimientos educacionales, marcó el tránsito hacia una nueva modalidad de enseñanza, la cual debía resguardar la continuidad del proceso pedagógico en una situación inédita, el confinamiento, la que fue oficializada mediante resolución exenta y promulgada el 16 de marzo de 2020:

Atendida la situación epidemiológica se ha estimado como una medida razonable y prudente, a nivel nacional, lo que fuera comunicado por S.E. el Presidente de la República del día 15 de marzo de 2020 a toda la nación, suspender por el término de dos semanas contadas desde el día de hoy, 16 de marzo de 2020, las clases en establecimientos educacionales de los niveles preescolar o parvularia, básica y secundaria o media de los sectores municipal, particular subvencionado y particular pagado<sup>4</sup>.

La repentina suspensión de actividades presenciales implicó poner en funcionamiento

---

<sup>3</sup>En Chile, el año académico en la educación escolar (básica y secundaria) inicia entre los últimos días de febrero y los primeros días de marzo.

<sup>4</sup>Biblioteca del Congreso Nacional, 2020. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar>

diversos planes de contingencia que permitieran a las escuelas continuar el trabajo pedagógico. A nivel global, no todos los sistemas tuvieron la misma experiencia para enfrentar este cambio abrupto. Algunos tenían una infraestructura de colaboración y tecnología más sólida que los ayudó a dar una respuesta más rápida, mientras que otros luchaban por encontrar el camino correcto (Fullan, Quinn, Drummy y Gardner, 2020).

Propio de un país marcado por la desigualdad social, hubo centros escolares que pudieron adecuarse con bastante rapidez al nuevo escenario mientras que otros encontraron serias dificultades para sostener la atención a sus estudiantes. La encuesta “Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19” (Ponce, Bellei y Vielma, 2020), aplicada el segundo semestre de 2020, indica que si bien la disponibilidad de computador o tablet en los hogares encuestados es altísima (más de 90 % cuenta con al menos uno), solo 1 de cada 2 niños cuenta con un computador (de cualquier tipo) o tablet de uso exclusivo para su trabajo escolar. Las desigualdades son más marcadas según la dependencia de los colegios: mientras 2 de cada 3 alumnos de escuelas privadas sin subvención cuentan con un computador exclusivo para su trabajo escolar, entre sus pares de escuelas privadas gratuitas solo 1 de cada 3 tiene este recurso (contexto donde adicionalmente 1 de cada 8 no tiene siquiera computador). El mismo estudio arroja que la totalidad de quienes contestaron la encuesta tienen dispositivos con capacidad para conectarse a internet, pero hay una importante variación en la calidad de dicha conexión. Mientras 3 de cada 5 hogares tienen conexión fija, 1 de cada 3 tiene algún tipo de conexión móvil.

La crisis sanitaria nos muestra entonces cómo la emergencia sigue tensionando la brecha social: mientras un sector de estudiantes cuenta con acceso a dispositivos tecnológicos y redes de internet para seguir con sus clases en formato virtual, otros enfrentan dificultades en la continuidad del proceso formativo. Las condiciones materiales de vida desiguales incide en las diferencias en las oportunidades para el aprendizaje en casa (Ponce, Bellei y Vielma, 2020).

La práctica educativa ha estado condicionada por la disponibilidad de tecnología en los hogares. Así, la pandemia sigue poniendo de manifiesto las diferencias sociales que la revuelta social comenzó a develar en octubre pasado. De acuerdo con el estudio de Ponce, Bellei y Vielma (2020), las escuelas están usando masiva e intensivamente medios de educación a distancia. Los textos y materiales educativos siguen siendo usados universalmente, seguidos por ver videos y clases online, menos utilizados y de forma más desigual entre los distintos tipos de escuelas. De acuerdo con Murillo y Duk (2021), la educación a distancia se convierte para muchos en un imposible. En algunos casos porque no tienen las destrezas o no están preparados en el uso de los dispositivos digitales o

porque los programas y actividades que los sistemas ofrecen a la mayoría no son accesibles para todos.

En el marco de las adecuaciones realizadas para sostener la interacción escolar, el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación, propuso una priorización curricular definida como “una herramienta de apoyo por las restricciones temporales para este periodo de distanciamiento social y entrega un marco de actuación pedagógica que busca priorizar aquellos objetivos considerados imprescindibles para continuar con el proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes del país”<sup>5</sup>. Dicha propuesta surge como respuesta a las necesidades de aproximadamente 3,5 millones de estudiantes que han visto afectados sus procesos educativos. La Priorización Curricular entró en vigencia en mayo de 2020 (su uso se proyecta hasta fines de 2021) y se propone para:

- Todos los niveles de escolaridad: educación regular, desde educación parvularia a cuarto medio.
- Todas las asignaturas.
- Plan diferenciado de la formación técnico profesional (35 especialidades).
- La educación para jóvenes y adultos.

## 2. Problema

En mayo de 2020, el Ministerio de Educación de Chile anunció la implementación de diversas medidas y planes para: “no interrumpir los procesos de aprendizaje y apoyar socialmente a los estudiantes que configuran el sistema escolar”<sup>1</sup> entre ellas la entrega de tablets a los estudiantes técnicos más vulnerables del país, lo que da cuenta de que un foco de atención durante la pandemia ha sido mantener la continuidad de las clases y la interacción pedagógica.

Dado que el aprendizaje es cooperativo y la enseñanza debe generarse a partir de prácticas educativas auténticas, que requieren ser coherentes, significativas y propositivas (Brown, Collins y Duguid, 1989), y que en el marco de la cognición situada el aprendizaje escolar se entiende como un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales (Díaz, 2003), la participación en dichas prácticas es un aspecto esencial del aprendizaje situado.

---

<sup>5</sup>Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Curriculum-transitorio>

<sup>1</sup>Recuperado de <https://www.mineduc.cl/apoyos-del-mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19/>.

Esto implica también que el aprendizaje productivo presenta un carácter cooperativo, de interacción entre personas (Arias, González, Barca y Núñez, 1996).

¿Qué sucede, entonces, en las experiencias de aprendizaje virtuales? ¿Hay posibilidad de interactuar realmente? Frente a estos primeros cuestionamientos, nace la pregunta que orienta este estudio: ¿es posible lograr aprendizaje en la actual instancia de educación remota?

La enseñanza y el aprendizaje implican la interacción del docente con sus estudiantes y de estos con sus pares. Dicha interacción se da en la situación de clase, pero es en la presencialidad donde se logra plenamente, pues es en ella que se desarrollan las interacciones continuas (preguntas, respuestas, movimientos, sonidos, gestos y miradas) que conforman una *experiencia de aprendizaje integrada*. Para Humberto Maturana (2001), el aprendizaje es una transformación en la convivencia y los niños se transforman en adultos de una clase u otra según hayan vivido esa transformación. La educación es, entonces, un proceso de transformación humana en la convivencia que sucede en todas las dimensiones relacionales del niño y la niña.

Creemos posible tensionar la idea de que en la actual situación de confinamiento sí se pueden lograr ciertos aprendizajes, pero que no podemos pensar que se estén generando situaciones de aprendizaje “plenas” en un sentido constructivista. Por ejemplo, y en la comprensión de que acompañar los aprendizajes de los estudiantes es importante siempre, sin importar el nivel de enseñanza o asignatura, entendemos que hay aprendizajes clave, como la adquisición de la lectura y la escritura (pues incorpora a los niños y las niñas a la sociedad letrada y promueve el desarrollo del pensamiento), que implican que la educadora pueda diseñar un corpus de intervenciones didácticas que le permitan al sujeto pensar sobre las letras que necesita para escribir, cuántas letras necesita para conformar la palabra deseada y en qué orden debe apostarlas.

En este sentido, entendemos que no se puede enseñar a leer y escribir limitándose a la enseñanza mecánica de las letras (Kamii, 1984; Kaufman, Castedo, Molinari y Teruggi, 1989; Ferreiro y Teberosky, 1999; Ferrando, Manosalva y Tapia, 2014). Las estructuras superiores no se aprenden por mostración del resultado correcto (Durckworth, 1981) porque “el conocimiento nunca es una copia de la realidad, nuestra cabeza no es una cámara fotográfica en la que va a quedar impreso lo que se nos presenta, siempre va a haber una actividad del sujeto y, por ende, un componente interpretativo propio” (Kaufman, Castedo, Molinari y Teruggi, 1989, p. 19). Mencionamos esto pues nos resulta imperativo reflexionar en torno a la tarea de hacer un acompañamiento efectivo al proceso de aprendizaje y vemos cómo este, en el escenario actual, se complejiza.

Hay un componente importante en el proceso de *acompañar* sobre el cual no hemos

hecho alusión y es lo referido al cuerpo. Nos atrevemos a aseverar que en la educación en confinamiento se pierde, en gran medida, la noción de la corporalidad: la corporalidad del docente, que emplea su cuerpo como vehículo de la enseñanza, y la del estudiante, que en estas circunstancias reduce al mínimo el uso de sus sentidos en el proceso de aprendizaje. La disposición corporal aporta información al educador y nutre la experiencia de aprendizaje. Este acompañamiento integral, con el cuerpo, con los sentidos, con la atención a los matices de la presencia del otro, es imposible de realizar en pantalla. Por ejemplo, si solicitamos la realización de una determinada actividad solo podemos recibir “la tarea realizada” (como producto acabado), sin saber si es el niño o la niña el autor de la misma o sin poder observar el proceso de su realización.

Convengamos que el rol del docente no consiste en pedirle a un estudiante que reproduzca lo ya elaborado y “mostrado” por el maestro. Por el contrario, se trata de ayudar al niño o la niña a construir su propio conocimiento guiando sus experiencias. La labor del docente consiste en averiguar lo que el niño o la niña ya sabe con el fin de formular la pregunta precisa en el momento correcto para que el sujeto pueda construir su aprendizaje (Kamii, 1984). Volvemos a pensar en ejemplos que vienen de la adquisición de la lectura y la escritura y cómo el confinamiento ha reducido el repertorio de acciones de retroalimentación posibles con que cuenta el o la docente. La posibilidad de acceder a preguntas que enriquezcan el proceso de aprendizaje (por ejemplo: veamos, ¿qué dice ahora?, ¿cuál (letra) nos sirve para que diga...?, ¿cómo te diste cuenta?, ¿cuántas letras lleva la palabra...?, muéstrame, ¿cómo lo hiciste?) no puede trasladarse del todo a la virtualidad (tal vez sí en cuanto a la posibilidad de formularlas, pero no pueden aprovecharse como provocaciones de otras acciones pedagógicas).

### 3. Fundamentación teórica

Entendemos que el aprendizaje es un proceso continuo de construcción de estructuras desde el interior del sujeto en constante interacción con el medio. Este proceso se lleva a cabo independientemente del medio cultural en el que los niños y las niñas se desarrollen, sin la posibilidad de alterar u obviar algún paso (Kamii, 1984). Kamii nos dice que “el aprendizaje debe ser un proceso activo, porque el conocimiento se construye desde adentro” y remite a lo fundamental que son “las interacciones sociales entre escolares” (1984, p. 248). Con ello sitúa la cooperación entre los niños y las niñas como algo tan importantes como las interacciones del niño con el adulto para el desarrollo intelectual. La interacción con los pares es valiosa en el aprendizaje porque están todos en un nivel simétrico, lo que implica que el niño o la niña puede argumentar y discutir con el otro

a la luz de una equivocación. Sin embargo, cuando el estudiante está solo en su casa acompañado por un tutor, que es su madre o padre, no hay interacción auténtica posible. “Un choque de convicciones entre los niños puede fácilmente despertar la conciencia de diferentes puntos de vista” (Kamii, 1984, p. 249).

El repentino cambio de modalidad nos enfrenta a un requerimiento (de carácter urgente): *adaptarnos, modificar, priorizar*, lo que no es menor si consideramos que tanto los niños y los jóvenes como los docentes estaban habituados a ciertas estructuras y reglas que enmarcaban el aprendizaje y la enseñanza en la escuela y que los cambios son procesos que muchas veces requieren mediación. Ambas partes sabían cómo comportarse, qué se esperaba del otro, cómo se debía interactuar, en qué momentos hacer las cosas, etc. Lo anterior genera en todos los actores –docentes, estudiantes y apoderados– una incertidumbre respecto de cómo actuar en este nuevo espacio mediado por la pantalla.

No podemos dejar de notar que este proceso ha sido tremendamente desafiante para todos los actores del sistema, sin embargo, nos parece que la situación se torna aún más dramática para los niños y las niñas de educación parvularia y primero básico, quienes, al estar iniciando su trayectoria, suman a la natural incertidumbre que genera el ingreso al sistema escolar la inestabilidad procedimental de sus tutores o apoderados y la de los docentes.

Vemos entonces que la práctica planificada para un determinado contexto, la modalidad presencial, ha debido ser “traducida” una modalidad remota, lo que representa un desafío para los y las profesionales de la educación. No sabemos, y aquí hablamos como pedagogos, cómo adecuar la mediación, cómo se comportarán las actividades diseñadas, ni de qué manera atender a los educandos, cuyas impresiones y reacciones en medios totalmente digitales no conocemos de antemano y, por ende, no podemos predecir con certeza. En definitiva, estamos recién aprendiendo a “leernos”. Pasamos de la acción a la reacción (improvisamos, prototipamos). Este nuevo medio de enseñanza tensionó un problema ya existente, la calidad de los aprendizajes y la vinculación de estos con la interacción del docente con los estudiantes y entre estudiantes, que en el tiempo prepandemia ya eran escasas y desvalorizadas por la comunidad educativa, puesto que se privilegiaban las actividades relacionadas con un producto a las interacciones docente-estudiante, estudiante-estudiante.

En este contexto, no podemos soslayar algunas premisas fundamentales al momento de pensar en el aprendizaje y es que, como bien sabemos, el conocimiento no se adquiere mirando o escuchando atentamente, sino interactuando con el ambiente (Sinclair, 1984). Naturalmente, esto problematiza la idea de que en las circunstancias actuales nuestros estudiantes, especialmente los más pequeños, puedan acceder “plenamente” al

aprendizaje, pues sus posibilidades de interacción están reducidas. Las oportunidades que ofrecen las distintas plataformas digitales de interactuar con el medio son reemplazadas por actividades que implican responder preguntas, escuchar, mirar y completar ciertos ejercicios, con un enfoque más bien mecánico.

## 4. Metodología

La encuesta es una técnica que nos permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz sobre una gran variedad de temas de manera estandarizada mediante instrucciones iguales para todos los sujetos (Repullo Labradora, Casas Anguita y Donado Campos, 2003). El fenómeno que este estudio pretende capturar es conocer la percepción de los profesores y las profesoras sobre si es posible, en el contexto de confinamiento por pandemia, que los estudiantes aprendan (desde una perspectiva constructivista). Este estudio es de carácter exploratorio.

### 4.1. Instrumento de recogida de información

Para recolectar la información se construyó una encuesta autoadministrada en modalidad online. La encuesta estuvo conformada por tres preguntas de elección múltiple, 13 preguntas de tipo Likert y dos preguntas abiertas.

Dadas las ventajas de las encuestas en modalidad autoadministrada, se optó por la aplicación de un cuestionario web (Google form), puesto que el uso de este tipo de dispositivos permite el acceso a participantes ubicados en diversos lugares y evita la influencia por la acción del entrevistador. Si bien este tipo de cuestionarios tiene la desventaja de un alto grado de no respuesta y/o lentitud en responder, se convocó a un grupo de profesores y profesoras de todos los niveles de enseñanza. El cuestionario estuvo disponible desde el día 31 de agosto al 5 de septiembre de 2020. Para el análisis de las respuestas se emplearon las herramientas de análisis asociadas al programa y para las preguntas de respuesta abierta, el programa Atlas TI, 8. Se procedió a realizar un análisis de contenido y se propuso un enfoque de carácter exploratorio. Fue respondida por un total de 87 educadores.

### 4.2. Participantes

Del total de 87 encuestados, el porcentaje de encuestados por nivel fue el siguiente: educación de párvulos (12.6 %), educación básica (49.4 %), educación media (20.7 %),

educación de jóvenes y adultos (10.3 %) y educación superior (6.9 %). Con respecto a los años de ejercicio docente, 27 % de los encuestados comunicó ente 1 y 5 años de ejercicio profesional, 20.9 % entre 6 y 10 años, 18.6 % entre 11 y 15 años y 32.6 % más de 16 años de servicio. Del total de encuestados, 87.4 % se encontraba realizando clases en formato virtual al momento de ser encuestado.

Una de las preguntas de respuesta abierta fue si era posible lograr aprendizajes en la actual situación de educación remota.

## 5. Resultados

Del total de pedagogos entrevistados, 67.8 % indica que cree que sí es posible alcanzar aprendizajes en un contexto de instrucción remota mientras que 32.1 % afirma que no es posible que los estudiantes aprendan o bien que, si lo hacen, lo harán de manera superficial. En este artículo analizaremos con más profundidad los resultados obtenidos a partir de las respuestas de las educadoras de párvulos y profesoras(es) de educación general básica. Para el primer grupo, conformado por educadoras de párvulos y ante la consulta sobre si creían posible lograr aprendizajes en el marco de la educación remota, 80 % de las encuestadas indicó que sí, pero, en algunos casos, que ese resultado se supeditaba a que existiera un compromiso de parte de las familias (madres o padres) o tutores, a que se emplearan estrategias didácticas lúdicas y a que existiera constancia en el proceso de aprendizaje. Una encuestada indicó que:

es posible [lograr aprendizaje] pero bajo condiciones apropiadas, en el contexto social en el que trabajo las familias están pasando por grandes necesidades y el apoyo a la educación de sus hijos ha pasado a tercer plano. Además de eso no todos cuentan con la tecnología necesaria. En el caso de los párvulos siempre hay una oportunidad de aprendizaje, quizás no relacionada con la priorización curricular pero las experiencias vividas ya son un aprendizaje nuevo que los conecta con sus aprendizajes previos y los motiva a seguir descubriendo (educadora de párvulo). (...)

Ante la misma pregunta —si es posible el aprendizaje en la situación actual de educación remota— 77 % de los educadores y educadoras de educación general básica señalaron que sí era posible generar aprendizaje. Un participante indicó que: “A pesar de todo, creo que es posible, pero es parte de un proceso que deben vivir los niños y nosotros como docentes” (educador nivel enseñanza básica).

Ante la consulta de qué ha sido lo más difícil de realizar en las clases virtuales, 60 % de las educadoras y 55 % de las y los profesionales de educación básica consultados aportaron que una de las principales dificultades ha sido el aspecto tecnológico (conectividad, acceso a internet, disponibilidad de dispositivos tecnológicos o bien el escaso conocimiento sobre cómo usar los dispositivos o las plataformas de aprendizaje empleadas). Al respecto, una participante ilustró esta dificultad y señaló que: “Solo una parte de ellos [sus estudiantes] se conectan por temas de internet, equipo, tiempo y espacio, por lo que lograr que todos aprendan ha sido difícil ya que no están todos” (educadora nivel enseñanza básica). Otra consultada indicó que “lo más difícil es la conexión y la poca participación, por ejemplo, de 23 niños a veces solo se conectan 4 a la clase” (educadora de párvulo).

Frente a la misma pregunta, 22 % de los entrevistados que enseñan en educación básica mencionaron que los procesos de monitoreo y retroalimentación para el aprendizaje se han visto obstaculizados. Las educadoras de párvulo no hacen mención a este componente, pero sí a que un aspecto que se ha dificultado es la generación de compromiso por parte de los padres y las madres con el proceso de aprendizaje de sus hijos o hijas. Solo 14 % mencionó que los padres y las madres pueden representar una complicación para acceder al trabajo auténtico de los estudiantes: “[lo más difícil de realizar clases virtuales ha sido la] autorregulación e independencia de los alumnos al momento de interactuar en la clase y saber si el trabajo es realmente independiente por parte de los alumnos, sin intervención de los poderados” (educadora nivel enseñanza básica).

Una arista que consideramos relevante socializar, pese a que la incidencia de esta respuesta es baja (8 %), dice relación con el grado de preparación que los mismos profesionales de la educación poseían al momento de asumir el desafío de trasladar la sala de clases a la pantalla. En este sentido, hay referencias muy explícitas: “[ha sido una dificultad] no tener los instrumentos ni conocimientos necesarios para planificar ni ejecutar una clase virtual” (educadora nivel enseñanza básica).

## 6. Discusión

A lo largo de estas páginas, nos ha movilizado la reflexión sobre si hay posibilidad de aprendizaje en el contexto actual (un aprendizaje que implique “aprender a pensar”). Al ensayar una respuesta, recordamos el tercer principio pedagógico básico de Piaget que apunta a la prioridad de la actividad intelectual basada en experiencias directas (Kamii, 1984) más que en el lenguaje. Esto es, dejar de esperar la respuesta correcta del estudiante como medio de verificación de qué aprendió, sino más bien permitir al niño y la niña avanzar dando respuestas “erróneas” en vez de pedirle una definición que copia

o repite creyendo que comprendió solo por el hecho de decirlo.

Persistir en “enseñar a pensar” parece una misión difícil e incierta al hablar de aprendizaje a través de la pantalla. No podemos dejar de reflexionar, en nuestro rol de autoras (que ante todo somos pedagogas), sobre si se ha podido dotar de sentido a la experiencia de aprendizaje en los tiempos que corren. Recordamos que la educación, además de posibilitar las relaciones para que el individuo desarrolle sus capacidades junto al otro, debe responder a las expectativas de sentido que los sujetos le pretenden dar a sus experiencias, permitiendo la comprensión de nuevas concepciones sobre sí mismo y sobre el mundo y viabilizando la vinculación a una comunidad determinada (Puerta, 2016). En ese marco, creemos posible cubrir ciertos requerimientos “formales” de la experiencia de aprendizaje, sin embargo, ¿es posible estar presentes en la formación en confinamiento? Y cuando decimos “estar presentes” pensamos en una presencia que sea más que estar al otro lado de la pantalla, una dotada de sentido, de una comprensión profunda, holística de lo que estoy haciendo y para qué. Pensamos, por lo tanto, en la figura del pedagogo, de la educadora, como un agente clave en la aportación de sentido al proceso de aprendizaje.

Creemos que el acompañamiento del docente al estudiante en el proceso educativo es fundamental pues la acción de la profesora(or) no se reduce a ayudar al otro a construir conocimientos y mediar aprendizajes (Feuerstein, en Noguez Casado, 2002), sino que también implica comprender que hay un espacio (en la relación con el aprendiente) en el que hay que procurar que se potencien las capacidades de cada individuo y entre individuos para que se pueda desenvolver en diversos escenarios y contextos (con sus pares, su familia, con el medio ambiente).

Pensamos, naturalmente, en un primer nivel en este espacio, en la corporalidad. En palabras de Nelson Muñoz, la noción de cuerpo se construye a partir de las vivencias y las experiencias; a medida que vamos conociendo y experimentando, vamos asumiendo una noción diferente del cuerpo. Entonces, en cuanto

“vivimos” el cuerpo, de una u otra manera podemos resignificarlo [...] al estar el cuerpo ligado a la conciencia, también se mueve en el plano de las relaciones. La relación con el otro permite un acercamiento y conocimiento de sí mismo. A partir de la lectura del cuerpo y de las respuestas del otro, se aprende de sí mismo. Por ejemplo, si lo veo triste y llorando, puedo entender que yo estoy triste cuando lloro, y puedo entender un poco mi gesto de tristeza (Muñoz, 2015, p. 34). (...)

Mucho sucede al estar con el otro. Como hemos esbozado, el pedagogo deja de

obtener información sobre su estudiante y el estudiante deja de acceder a la información que la disposición corporal de su profesor le aporta y la de sus pares. La relación entre el niño y sus interlocutores, y sobre todo con sus maestros (entendido en el sentido infantil de aquellos que encarnan una autoridad moral), se traduce en un gesto, una palabra, una invitación, una nada, cuyas consecuencias alimentan a veces una vida entera (Le Breton, 2000). Como nos señala Nelson Muñoz, el cuerpo habla. Los cuerpos son como libros abiertos que cuentan las historias de las personas. La postura corporal ya dice algo del sujeto, puesto que el cuerpo registra lo que le ha sucedido y le está sucediendo, habla sobre su personalidad, su comportamiento y sus hábitos. No hay nada que exprese con más sinceridad que el gesto del cuerpo, porque por más que se haga el esfuerzo por mentir, hasta eso se revela. El cuerpo siempre está manifestando el estado de ánimo, la tristeza, la alegría, la emoción, la depresión; tiene una naturaleza y es tan aguda que el ánimo se expresa corporalmente (Muñoz, 2015, p. 41).

La pandemia nos ha obligado a aprender a sostener la vida de otra manera, eso es seguro. No importa nuestro origen, lugar de residencia, ni nuestro ethos: todos y todas, sin distinción alguna, hemos debido seguir “funcionando” en el mundo y en ese sentido, si hay algo que hemos tenido que hacer durante los últimos meses, ha sido aprender a adaptarnos y a flexibilizar. Hemos tenido que desaprender para aprender nuevas maneras que permitan darle continuidad y sentido a la existencia.

Cuando nos abocamos a la realización de este artículo, nos movía la curiosidad y la necesidad personal y profesional de conectar con las voces de nuestros pares para conocer (confrontar también) sus experiencias en el nuevo escenario y aprender sobre cómo lo están haciendo para sostener la interacción pedagógica. En la tarea de recolección de testimonios, nos topamos con variadas reflexiones de “fondo y de forma”, y todas son muy profundas, y si algo nos han dejado ver ha sido el compromiso por mantener la escuela viva y asegurar así el acceso a la educación. El trabajo, el esfuerzo y la dedicación extra que ha significado para el profesorado el poder sostener el proceso pedagógico en marcha a través del uso de plataformas virtuales ha resultado extenuante y ha implicado readecuar el diseño de la instrucción para llevar las actividades pedagógicas planificadas a formatos digitales, a tener que aprender a usar tecnologías o bien a movilizar los conocimientos sobre el uso de esos soportes tecnológicos en función de los recursos disponibles en los hogares propios y los de sus estudiantes.

Notamos que si bien hubo por parte de los entrevistados una respuesta mayoritariamente afirmativa en cuanto a si creen efectivamente posible aprender en pandemia, específicamente en confinamiento, se debe contar con un diseño instruccional inclusivo, el compromiso y apoyo de las familias, acceso a dispositivos y redes, y capacitación

(para docentes y estudiantes) sobre cómo usarlos. Asimismo, emergieron experiencias y reflexiones que nos permiten concluir que hay componentes muy disminuidos o directamente ausentes en la interacción pedagógica. Pensamos en la idea de núcleo pedagógico propuesta por Elmore (2010) —docente, estudiantes, contenidos en la interacción— y aún cuando los contabilizamos como presentes en las clases realizadas en plataformas virtuales, sentimos que, ante la baja presencia de interacciones de calidad entre pares y de la ausencia de la corporalidad, la experiencia de aprendizaje se precariza, que la enseñanza se torna mecánica, enfocada en la entrega de las tareas, y que el proceso, el hacer, quedan excluidos o al menos bastante invisibilizados.

Un hallazgo interesante de esta experiencia de investigación ha sido que los mismos docentes condicionan el aprendizaje, desde una perspectiva constructivista, a la existencia de estos factores:

1. El apoyo de las familias.
2. Debe asegurarse la conectividad de todas y todos los estudiantes.
3. Que los miembros de las comunidades educativas cuenten con instrucción sobre el uso de recursos tecnológicos y plataformas.

Conectamos también con la idea de que la escuela como espacio es un lugar necesario para el proceso de aprendizaje, así como lo son el entorno en que la escuela se emplaza —la vía pública, los parques y plazas— y que es necesario volver a pensar en este como espacios no formales de aprendizaje hacia los cuales, después de tanto encierro, se hace imperante dotar de sentido y “vivirlos” en el marco de la práctica pedagógica. Concluimos que la tarea sola, no importa cuán entretenida y bien organizada esté, no basta para que los niños y las niñas aprendan. Es necesaria la interacción del docente y de otros para promover un buen aprendizaje.

En el aprendizaje en pandemia se han “desnudado” muchas realidades como, por ejemplo, la de los hogares (de los educadores y sus estudiantes), la falta de recursos, de acceso, de formación, de capacidades. Se ha hecho visible, en el Chile doliente de desigualdad, el Chile del hacinamiento, de las limitaciones espaciales, de no “tener un lugar de trabajo”. Según la encuesta “Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19”, las condiciones materiales de vida son muy desiguales y están asociadas con desiguales oportunidades para el aprendizaje en casa. La mitad vive en casas de 50 metros cuadrados o menos, y esto se relaciona con un limitado espacio propio y escritorio para estudiar (Ponce, Bellei y Vielma, 2020). A nivel de

sistema, también se ha evidenciado el rostro de algunos temores profundos, como el de la deserción.

Creemos que ciertamente se puede “estar” y “participar” en una clase en virtualidad, sin embargo, la posibilidad de presencia plena es falaz porque la pantalla puede proyectar una imagen distorsionada del otro, las voces percibirse alteradas, con eco o desfasadas, y los matices perderse.

En este marco aparentemente desalentador, ¿qué no se llevó la pandemia?

La práctica pedagógica que se reinventa y no deja de intentar nuevos modos, nuevas formas de acompañar y de pensar acciones de enseñanza que produzcan aprendizaje. El trabajo, el esfuerzo y la dedicación extra que ha significado para el profesorado pensar y repensar una mejor intervención didáctica. La pregunta permanente sobre el aprendizaje y cómo fortalecerlo. El vínculo entre estudiantes y docentes que, hasta con cámaras apagadas y con niños y niñas sentados en un rincón de la casa, mientras se escucha de fondo el matinal, se ha sostenido y valorizado. La importancia del proceso como evidencia misma del aprendizaje. La valorización de la interacción entre pares como modo de pensar con otros en la construcción de los aprendizajes.

El atávico problema acerca de la calidad de los aprendizajes no solo no se lo llevó la pandemia, sino que acrecentó el diagnóstico existente. La corporalidad y el uso de los sentidos como componentes esenciales del aprendizaje. La desigualdad social expresada, entre otros muchos aspectos, por la brecha digital. La presencia de las familias como actores clave en el proceso formativo. La incertidumbre del *hasta cuándo* que muchas veces se manifiesta con emociones de rabia, desgano, malestar, miedo e inseguridad.

Queremos cerrar estas conclusiones pensando en que la pandemia nos ha empujado al cambio y que ese cambio elegimos verlo con optimismo: como un factor de transformación, en el cual hemos adecuado la práctica y desplegado recursos y que nos obliga, a todos los actores del sistema educativo, a repensar la educación que tenemos, describir la educación que soñamos y avanzar hacia la materialización de otras realidades y hacia nuevas maneras de enseñar (y aprender).

## Referencias Bibliográficas

- Arias, A., González, R., Barca, A. y Núñez, J. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, XIV(1), 1996.

- Ahumada, J. M. (2020). Una revisión socialista a la crítica (neoliberal) al neoliberalismo. *Heterodoxia*, 4, 17-23.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Duckworth, E. (1981). O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: El dilema de “aplicar a Piaget”. *Journal for the Study of Education and Development*, 4(sup2), 163-177.
- Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago: Fundación Chile. Recuperado de: <http://psicopedagogia.weebly.com>
- Ferrando, M., Manosalva, S. y Tapia, C. (2014). Alfabetización inicial desde un enfoque psicogenético: Una mirada deconstructiva de la discapacidad. *Paulo Freire, Revista de pedagogía crítica*, 13(15), 131-146.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. Editores.
- Fullan, M., Quinn, J. y Drummy, M., Gardner, M. (2020). Educación reimaginada: El futuro del aprendizaje. *New Pedagogies for Deep Learning*, Microsoft Education, UNESCO. Recuperado de <http://aka.ms/>.
- Kaufman, A. M., Castedo, M., Molinari, C. y Teruggi L. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.
- Kamii, C. (1984). El interaccionismo de Piaget y el proceso de enseñar a niños de corta edad. En M. Schwebel y M. Raph (Comps.), *Piaget en el aula*. Buenos Aires: Huemul.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Maturana, H. y Vignolo, C. (2001). Conversando sobre educación. *Perspectivas*, 4(2), 249-266.
- Muñoz, N. (2015). Reflexiones sobre el cuerpo: Conciencia, experiencias, vivencias. En J. A. Palacio (Comp.), *Cuerpo y educación: Variaciones en torno a un mismo tema* (pp. 29-43). Bogotá: Instituto para

- la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160129125118/>
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El COVID-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13.
- Noguez Casados, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje: Entrevista a Reuven Feuerstein. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 1-15.
- Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 1-6.
- Ponce, T., Bellei, C. y Vielma, C. (2020). Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19. Recuperado de <https://www.ciperchile.cl/wp-content/uploads/Informe-Encuesta-Experiencias-Educativas-en-casa-dic-19.pdf>
- Repullo Labradora, J., Casas Anguita, J., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación: Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- Sinclair, H. (1984). Del pensamiento preoperacional al pensamiento concreto y el desarrollo paralelo de la simbolización. En M. Schwebel y M. Raph (Comps.), *Piaget en el aula*. Buenos Aires: Huemul.