

Conectividad o... La educación superior en tiempos de pandemia



Conectividade o... O ensino superior em tempos de pandemia

Connectivity or... Higher education in time of pandemic

Ayala, Soledad; Marotias, Ana

 Soledad Ayala

soledad.ayala@unraf.edu.ar

Universidad Nacional de Rafaela / Universidad Nacional de Quilmes / Universidad Abierta Interamericana / Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Ana Marotias

anas.marotias@unraf.edu.ar

Instituto de Investigaciones Gino Germani / Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Rafaela, Argentina

REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 2451-7836

Periodicidad: Bianaual

núm. 11, 2020

redcom.revcom@gmail.com

Recepción: 03 Diciembre 2020

Aprobación: 08 Diciembre 2020

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/203/2031709009/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.24215/24517836e040>

Resumen: El presente dossier tiene como objetivo observar y poner en diálogo algunos temas referidos a lo que se conoce como el campo de investigaciones en educación y tecnologías en época de pandemia, tales como la conectividad, el acceso material y simbólico, el uso de las tecnologías digitales, la implementación de estrategias pedagógicas y las formas de construir inclusión educativa. El abordaje de estos temas se realiza desde la perspectiva del relativismo tecnológico, a fin de recuperar las especificidades de cada coyuntura, las diferencias, los grises y lo particular de cada caso; pero, sobre todo, reflexionar sobre la relación educación-tecnología desde un lugar crítico, situado, que permita visibilizar la complejidad de la misma.

Palabras clave: Conectividad, Educación Superior, Relativismo Tecnológico, Inclusión.

Resumo: O objetivo deste dossiê é colocar sob a lupa, algumas questões relacionadas ao que se conhece como campo de pesquisa em educação e tecnologias em tempos de pandemia, como conectividade, acesso material e simbólico, uso de tecnologias digitais, implementação de estratégias pedagógicas e formas de construção da inclusão educacional. A abordagem destas questões é feita na perspectiva do relativismo tecnológico, de forma de recuperar as especificidades de cada situação, as diferenças, os tons de cinzento e a particularidade de cada caso; mas, sobretudo, refletir sobre a relação educação-tecnologia a partir de um lugar crítico, situado, que torna visível sua complexidade.

Palavras-chave: Conectividade, Ensino Superior, Relativismo tecnológico, Inclusão educativa.

Abstract: The objective of this dossier is to think from a critical perspective, is to dialogue, about some issues related to what is known as the research field of education and technologies in times of pandemic. Some of the issues to think about are connectivity, material and symbolic access, the usage practices of digital technologies, the implementation of pedagogical strategies and how to build educational inclusion. The epistemological approach to the analysis of these issues was carried out from the perspective of technological relativism, in order to recover the specificities of each situation, the differences, the "grays" and the particularity of each case; but, above all, to

reflect on the education-technology relationship from a critical and situated point of view, which makes its complexity visible.

Keywords: Conectivity, Higher Education, Technological relativism, Educational Inclusion.

¿Qué es la conectividad? ¿Cómo podemos definirla? ¿Es lo mismo la conectividad en tiempos de pandemia que en tiempos de “normalidad”? ¿Cómo construir condiciones de conectividad que promuevan la inclusión social y educativa? ¿Qué elementos técnicos son necesarios? ¿Qué aspectos sociales, de política pública y cultural son requeridos para que el binomio conectividad-educación promueva la inclusión educativa en el nivel superior? Si bien todas esas interrogaciones pueden ser respondidas a través de estudios del estado del arte, lo cierto es que, en esta situación de pandemia, la conectividad puede ser repensada y redefinida en otros términos. Son estas interrogaciones las que invitaron a pensarla desde otro lugar y con otras aristas. En otras palabras, la conectividad entendida, no solo desde lo material sino también desde lo simbólico, como una forma de estrategia junto a otros factores, se volvió un factor crucial para construir las condiciones necesarias para la continuidad de la cursada en educación superior.

En este sentido, tal como es sabido, el año 2020 presentó desafíos en todas las áreas: el mundo del trabajo, el transporte, las políticas públicas, pero sobre todo el campo de la salud y el de la educación. Aquí, nos atrevemos a decir que la educación se vio afectada casi de manera estructural. La pandemia impuso de forma intempestiva desafíos de diversos órdenes: reorganización del calendario académico para iniciar la cursada de manera virtual, toma de decisiones pedagógicas y didácticas para el armado de las aulas virtuales en el Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) siguiendo los criterios de la Educación a Distancia Digital (Marotias, 2019)¹, capacitación técnico/pedagógica para los docentes a cargo tanto de talleres como de materias, asesoramiento sobre el uso de materiales educativos digitales, la duración y el soporte de las clases, la importancia de las actividades asincrónicas y su combinación con los encuentros sincrónicos, diseño de protocolos de exámenes, diversas opciones de evaluación, conocimiento de las condiciones y tiempo disponible de cursado por parte de los estudiantes, y la lista podría seguir varios párrafos más².

En este contexto, la cuestión de la conectividad resonó mucho y continúa haciéndolo. La conectividad, de la mano del acceso material, comenzó a tomar nuevamente un estatus y un lugar muy importante y, esta vez, con mucha más fuerza que en años anteriores. “¿Problemas de conexión? ¿Cómo que los estudiantes no tienen datos?” “¿Estás segura que el celular no es de los últimos modelos? Mirá que vienen a clase con celulares y los usan todo el tiempo” “Pero creíamos que la conectividad y el acceso estaban saldados... ¿cómo puede ser que continúen estos problemas?” “¿En serio? ¿Tan alto es el porcentaje de alumnos que se conectan desde el celular y no pueden acceder al sitio de manera completa?” Estos son algunos de los tantos y variados comentarios que se reconocen en el ámbito educativo superior durante el transcurrir de esta pandemia en relación con la importancia de las condiciones materiales de conexión a la hora de configurar las opciones para acceder a los materiales de lectura, realizar las actividades y cumplir con los requisitos de cursado. Pareciera como si, de repente, se ubicaran frente a nuestros ojos problemas referidos al uso -o no uso- de los distintos dispositivos y tecnologías digitales, su alcance real, las posibilidades e inconvenientes que pueden identificarse en relación con el uso de los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) y las plataformas educativas. Pero, específicamente, del acceso material -real, concreto- que tienen tanto los docentes como los estudiantes. En otras palabras, tanto los temas referidos a la conectividad como al acceso material se creían “problemas del ayer”, situaciones ya resueltas, que se “había dado vuelta la página”. Si bien en diferentes reuniones académicas y espacios de diálogo se advertía que ambas temáticas aún debían ser foco de atención y diálogo, predominaba una idea contraria. La pandemia, la declaración del ASPO, posibilitó visibilizar y confirmar esta deuda pendiente.

Ahora bien, la pandemia también puso a la luz que, el uso de los dispositivos tecnológicos, las estrategias pedagógicas, el diseño de las políticas institucionales debían poner el foco en aspectos de conectividad y acceso material interrelacionándolos -nos atrevemos a decir de manera casi obligada- con aspectos educativos, simbólicos y culturales adecuados a situaciones particulares y concretas de cada institución educativa superior. Tener en cuenta aspectos sociales y familiares y datos específicos de conexión en relación con condiciones de acceso, cantidad y tipo de dispositivos, tiempo disponible de los estudiantes para estudiar y acceder al EVEA y de los docentes para preparar sus clases y diseñar las evaluaciones, se tornaron datos fundamentales para acompañar a la comunidad universitaria y construir educación inclusiva. Pero, además, esto permitiría que todas las acciones educativas llevadas adelante en el marco de la pandemia, pudieran ser factibles, resguardar el calendario académico y la cursada de los estudiantes universitarios.

Así, damos inicio e invitamos a un diálogo sobre educación y tecnologías digitales desde un lugar diferente.

EL RELATIVISMO TECNOLÓGICO: OTRO MODO DE CONSTRUIR REALIDADES DE ESTUDIO.

Es común encontrar, en un gran porcentaje de investigaciones sobre las tecnologías, especialmente las digitales, un análisis en el que predomina una mirada homogénea acerca de las situaciones en las que son utilizadas. En otras palabras, las tecnologías digitales, sus usos -no usos o usos parciales-, sus alcances, las posibilidades e inconvenientes que presentan en sus interfaces, son concebidas de forma unilateral, unidireccional y universal, develando una mirada determinista tecnológica. Es decir, es como si todas las tecnologías funcionaran de igual manera para todos, más allá del lugar, la situación económica, los saberes previos o el modo de relación que se construya con cada una de ellas. Este tipo de análisis, deja a un lado las diferencias y las particularidades de los lugares y coyunturas en las cuales se diseña e implementa la incorporación de las distintas tecnologías. En otras palabras, en un gran porcentaje de investigaciones son dejados a un lado análisis relacionados con los aspectos sociales, educativos, culturales, políticos, de posibilidades reales de adquisición de la tecnología, propios de cada institución, ciudad y región.

Por estos motivos, el análisis que proponemos se sitúa desde el relativismo tecnológico, que nos permite construir el análisis a partir de los rasgos geográficos, sociales, culturales, políticos y educativos específicos del lugar y de situación que se quiere indagar. En este sentido, esta perspectiva permite recuperar especificidades coyunturales, pero, sobre todo, construir el objeto de estudio no a partir de datos previos, sino con datos del momento y lugar, articulación de aspectos sincrónicos y diacrónicos. Así, este es nuestro lugar de reflexión, que nos permitirá poner el foco de análisis en la amplitud de factores propios del lugar, y de la complejidad, que lo caracteriza. De esta manera, cuando nos referimos a las tecnologías, nuestra mirada no será de tipo instrumental, sino que:

Hablamos de un conocimiento unido a una técnica, de una práctica socio-cultural, del uso y la relación que se entabla con un artefacto en particular. Hablamos de relaciones de poder, de procesos, de prácticas socioculturales, de aspectos políticos y económicos. La idea de tecnología no se reduce a la repetición mecánica de una destreza o actividad, como podría pensarse para la técnica, sino que abarca un complejo proceso de construcción que engloba aspectos económicos, tecnológicos, sociales, políticos, culturales y legales. El lenguaje, la escritura, la lectura, la educación, las modalidades laborales y de organización administrativas son grandes ejemplos de tecnologías. Tener en cuenta ese logos implica distanciarnos de una noción de tecnología equiparada a la técnica³, comprender que la idea moderna de tecnología nace con el capitalismo, que es desarrollada a partir de relaciones de poder determinadas y coyunturales. Es decir, ninguna tecnología puede ser reducida a unas simples vías materiales de transmisión de datos. (Ayala, 2020, p. 17).

Así, la concepción de tecnología es vista en una interrelación mutua y constante entre aspectos técnicos y sociales, en una mutua reciprocidad. De la misma manera, se concibe a la educación como un proceso intervencional, situado, específico y atravesado por lógicas de poder, factores culturales, lenguajes, reglamentaciones y disposiciones edilicias. Siguiendo esta idea, inclusión educativa

es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad⁴ de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias (UNESCO: 2009, 3). (...)

Por lo tanto, se entiende la inclusión educativa como un proceso de reconocimiento y abordaje de la diversidad en las necesidades de todos los estudiantes mediante la participación en el aprendizaje, la integración de los establecimientos educativos a las realidades locales en las que se encuentran inmersas, los procedimientos para evitar el abandono, ampliar la matrícula, mejorar la calidad educativa y reducir la exclusión dentro y desde la educación.

Un aspecto fundamental de la inclusión educativa, en todos los niveles, tiene que ver con “(...) adaptar la oferta educativa a la diversidad de necesidades educativas de todos los estudiantes, que son fruto de su origen social y cultural y sus características en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses y situaciones de vida. (UNESCO, 2009: 21)” (citado en Marotias, 2019, p. 67).

El nivel educativo superior es un nivel clave para pensar la inclusión educativa, ya que es un lugar en el que se construye al mismo tiempo inclusión social y cultural, se forman las bases para el pensamiento crítico, se generan condiciones para la movilidad social siempre entendiendo el derecho a la educación como un derecho humano y una obligación ineludible del Estado. De esta manera, las universidades no solo forman profesionales, sino que construyen ciudadanía.

CONECTIVIDAD EN PANDEMIA, CONECTIVIDAD COMPARTIDA

Miércoles a media mañana. Finales de septiembre. Clase de consulta sincrónica online a través del EVEA Moodle. Saludos, preguntas, dudas resueltas, comentarios sobre la pandemia, la vida y como seguir hasta fin de año. Luego de 45 minutos de charla, surge el siguiente comentario: “Profé, muchas gracias por adaptarse a los horarios que propusimos para los encuentros sincrónicos. Nos re sirvió. Éramos tres o cuatro detrás del monitor, dependiendo de la fecha del sábado” (Florencia, alumna de la carrera de educación, comunicación personal, 30 de septiembre de 2020). La espontaneidad predominó y en el marco de la conversación apareció la siguiente pregunta: “¿Tres o cuatro detrás de cada monitor? ¿Por qué nunca se lo dijeron a nadie?” Y la respuesta inmediata fue: “No nos dimos cuenta. Vienen a mi casa que tengo buena conexión. Nos organizamos entre tres o cuatro vecinos para cursar y que los chicos puedan asistir a los encuentros sincrónicos. Ahora en un ratito viene la hija de una vecina que tiene clases por zoom”.

Ese dato, cambió la perspectiva sobre los aspectos de conectividad en pandemia, pero también de acceso material y simbólico, y de los modos específicos de uso y apropiación de las tecnologías. “Tres o cuatro detrás del monitor” parecía una imagen de otro país, quizás de otro continente, sin embargo, tenía lugar aquí. La conectividad compartida era un factor clave para asistir a los encuentros sincrónicos, acceder -material y simbólicamente- a los contenidos, compartir ideas, y mantener la cursada. Así, Jenna Burrel⁵(2010) explica que:

Concerns over equity in access to communication technologies are often discussed in conjunction with the concept of shared use (...). Shared access generally refers to an arrangement where a technological device is made available to multiple users, typically in a public space [Las preocupaciones vinculadas a la equidad en el acceso a las tecnologías de la comunicación con frecuencia son discutidas junto en combinación con el concepto de uso compartido (...). Este concepto de uso compartido generalmente se refiere a un acuerdo en el cual un dispositivo tecnológico es puesto a disposición de una multiplicidad de usuarios, especialmente en un espacio público] (p.230).

La conectividad implicaba compartir el uso del dispositivo, lo cual derivaba en armar un organigrama adaptado a los horarios y situaciones particulares de quiénes debían participar. Fue necesario, además de tener en cuenta días y horarios, la duración de esa conexión. A esto que se sumaba la necesidad de acomodar la casa -o al menos la parte que se veía a través de la cámara-, respetar el protocolo de distanciamiento con las demás personas con las que compartía la videoconferencia en el espacio físico, mantener en silencio al resto de los habitantes del hogar ante la necesidad de compartir un espacio de trabajo y de convivencia. La

conectividad compartida invitaba a reflexionar sobre nuevas formas de relación social que se constrúan en torno a la disponibilidad de un espacio para estar online, para sostener el cursado. En este sentido,

The particular definition of sharing outlined here serves as an analytical lens drawing a finer-grained distinction between roles an individual may hold in relation to a shared device. One key finding is that shared access cannot be reduced to a single arrangement, but encompasses a range of possible configurations. Furthermore, sharers experience greater or lesser control over and benefit from the device via the roles they assume [La particular definición de compartir esbozada aquí, sirve como un lente analítico que permite ver de manera detallada la distinción de roles que un individuo puede tener al compartir un mismo dispositivo. Un hallazgo relevante es que el acceso compartido no puede ser reducido a un solo acuerdo respecto a su uso, sino que abarca una variedad de configuraciones posibles. Además, los usuarios experimentan un mayor o menor control del dispositivo y se benefician del uso del mismo según los roles que cada uno asuma] (Burrell, 2010, p.231).

Compartir las condiciones de conectividad, situación que también puede denominarse conectividad compartida, supone abrir la mirada desde la cual se aborda el estudio de esta temática, invita a reflexionar sobre opciones situadas y coyunturales de conexión, pero, además, obliga a redefinir -teórica y metodológicamente- la idea de acceso y de brecha digital. Supone reconocer nuevas formas y patrones de uso de las tecnologías digitales, al mismo tiempo que diferentes modos de relación entre quienes la usan. La conectividad compartida, ¿se refiere a un dispositivo o también a la conexión a una red de Internet? “Tenemos un alumno que sale en un horario a la noche en el que no hay casi gente, hace una cuadra corriendo, se sienta en el zócalo de la pared de un negocio, abre su compu y se conecta a la red de ese lugar. Así, tenemos varias situaciones” (Camila, docente de carrera de grado, principios del mes de abril de 2020). Compartir un dispositivo y la conectividad en una vivienda no es lo mismo que compartir el acceso a una red desde la vía pública; sin embargo, hay una conectividad compartida.

¿Cuántas situaciones como las descritas tuvieron lugar durante el período más estricto de cuarentena? ¿Cuántos son los estudiantes que deben compartir las condiciones de conectividad de la red? ¿Cuáles son las regiones de nuestro país en las que este tipo de conectividad tiene lugar? ¿Desde cuándo? ¿Puede considerarse como una categoría analítica en sí misma? ¿En qué niveles educativos se reconoce con más frecuencia? Éstas, entre otras múltiples interrogaciones, se tornaron fundamentales para tener en cuenta a la hora de diseñar la planificación pedagógica y didáctica del año académico 2021, pensar acciones concretas de capacitación para los docentes, pero también -y sobre todo- como un dato relevante para construir inclusión educativa. Esa situación, ese “simple” comentario se transformó en una pregunta de investigación para reflexionar sobre temáticas educativas desde otro lugar, en una herramienta concreta para operar sobre la práctica, en una nueva mirada sobre la realidad social, el acceso y las condiciones reales, materiales y simbólicas, en las que tienen lugar los procesos de aprendizaje.

ACCESO, BRECHAS Y ¿NUEVAS FORMAS DE USO?

Con frecuencia se ha escuchado durante la pandemia, “si hay algo que puso de manifiesto esta situación, es la desigualdad en la brecha de acceso, el modo en que se han acrecentado las diferencias”. Si bien no podemos aportar datos empíricos⁶ que comprueben o refuten este comentario, por motivos de tiempo y recolección de una muestra representativa, nos atrevemos a afirmar que tiene un importante respaldo de acuerdo a lo observado en el nivel educativo superior. Alumnos conectados desde celulares precarios, computadoras compartidas por hasta 3 personas, docentes que deben utilizar tres dispositivos para conectarse y llegar a “cubrir” lo que podría hacerse con un artefacto más nuevo. La brecha digital nunca se fue. En la actualidad se ha puesto en evidencia que se ha profundizado y nos invita a reflexionar sobre temáticas estrechamente relacionadas, tales como inclusión digital, alfabetización digital, formación docente y de los estudiantes en cultura digital, y desarrollo de competencias.

Epistemológicamente el término brecha podría ser reconceptualizado o, quizás, repensado. Teniendo en cuenta la perspectiva epistemológica desde la cual se construye este análisis, hablar de brecha significa que

pueden identificarse claramente dos partes separadas a partir de determinadas condiciones, como el acceso material a dispositivos digitales, la conexión a Internet, el poder adquisitivo y, también, las capacidades simbólicas y cognitivas para la utilización de los dispositivos y lo que éstos proveen. Como explica uno de los referentes mundiales sobre esta temática y su relación con la educación, Neil Selwyn (2004):

This portrayal of the digital divide appears to be a simple premise. Political and popular conceptualizations of the digital divide have tended to be strictly dichotomous – you either have access to ICT or you do not, you are either connected or not connected. From this perspective the digital divide is easily defined and, as a result, easily closed, bridged and overcome, given a political will to provide for those ‘without’ (Devine, 2001; Edwards-Johnson, 2000). Thus the benefits of the information age that are enjoyed by those segments of the population who have access to ICT and the requisite skills to use it can be augmented by providing public and subsidized access to ICT for those social groups that are otherwise lacking. [Esta descripción de la brecha digital parece ser una premisa simple. Las conceptualizaciones políticas y populares de la brecha digital han tendido a ser estrictamente dicotómicas: o se tiene acceso a las TIC o se tiene, en otras palabras, estás conectado o no lo estas. Desde esta perspectiva, la brecha digital se define fácilmente y, como resultado, se cierra, se salva y se supera con facilidad, dada la voluntad política de responder y atender a las necesidades de quienes "no tienen" (Devine, 2001; Edwards-Johnson, 2000). Así, los beneficios de la era de la información son de aquellos segmentos de la población que disfrutaban del acceso que tienen a las TIC y las habilidades necesarias para utilizarlas, pueden incrementarse proporcionando un acceso público y subvencionado a las TIC para todos aquellos grupos sociales que de otra manera no podrían acceder] (p. 345).

Siguiendo esta línea de razonamiento, una pregunta adecuada a la coyuntura que estamos viviendo podría ser si continúan siendo válidos los parámetros respecto a la posesión material de los dispositivos tecnológicos. En otras palabras, ¿con qué criterios puede pensarse la brecha digital hoy? En lugar de la cantidad de dispositivos, ¿no sería más adecuado pensar el tipo de dispositivo digital?, ¿sus características técnicas?, ¿la capacidad que ofrece para que el usuario pueda realizar diversos usos, para que no quede “obsoleto” a los 6 meses de haber sido comprado? Las interrogaciones precedentes, sirven para interpretar la complejidad de la situación en su totalidad, a estas interrogaciones pueden sumarse otras, tales como la pregunta por las competencias y habilidades digitales, por la capacidad de adaptarse e interactuar con las herramientas de entornos virtuales complejos, por la comprensión que pueda realizarse de los contenidos a través de diversos materiales de lectura (Ayala, 2020).

La brecha o, mejor dicho, las divisiones, las diferencias en torno al acceso no se refieren meramente a la posesión de dispositivos digitales y al uso posterior que se pueda identificar, sino también a aspectos cognitivos, idiomáticos, simbólicos, de aprendizaje, de alfabetización digital, a la posibilidad de dar respuesta (¿creativa?, ¿compartida?, ¿impensada?) a diversos problemas. En este sentido, debemos considerar que la brecha digital (y su asociación al término de tecnologías digitales) incluye

[a] term for a range of technological applications such as computer hardware and software, digital broadcast technologies, telecommunications technologies such as mobile phones, as well as electronic information resources such as the world wide web and CDROMs. In theory, therefore, any notion of a digital divide must run separately (and even differently) through all these technologies. This plurality of technologies is complicated further by the use of the term ‘digital’ to refer to the content that is provided via such technologies –the ‘soft’-ware rather than the ‘hard’-ware. In other words, the digital divide can be seen also in terms of the information, resources, applications and services that individuals are accessing via new technologies. In one respect, a focus on content rather than technological platform is a more accurate and useful point of reference for the digital divide debate. [[un] término amplio que abarca una gama de aplicaciones tecnológicas tales, como hardware y software de computadora, tecnologías digitales, tecnologías de telecomunicación -como teléfonos móviles-, así como recursos de información electrónica como la World Wide Web y los CDROMs. En teoría, por lo tanto, cualquier noción de brecha digital debe entenderse por separado (e incluso de manera diferente) según cada una de estas tecnologías. Esta pluralidad de tecnologías complica aún más un único uso del término “digital” para referirse a la diversidad de contenido que se proporciona a través de dichas tecnologías: el “software” en lugar del “hardware”. En otras palabras, la brecha digital puede verse también en términos de acceso a la información, de los recursos, de las aplicaciones y de los servicios a los que acceden los usuarios mediante las nuevas tecnologías. En cierto sentido, centrarse más en el contenido que en la plataforma tecnológica, es un punto de referencia preciso y útil para el debate sobre la brecha digital]. (Selwyn, 2004, pp. 346-347).

Las afirmaciones previas posibilitan cambiar el eje de análisis y reemplazar una mirada homogénea y universal sobre el acceso, cuyo foco está centrado en “cuántos”, por una que recupere las diversidades, las

dificultades, las problemáticas concretas y ponga el acento en torno a “quiénes” acceden. Quiénes son los que quedan de un lado y del otro de la brecha, dónde están geográficamente situados, qué nivel educativo tienen. Así, el uso de los dispositivos se convierte en un factor determinante para las condiciones al acceso a información, para el diseño de estrategias pedagógicas, para construir condiciones de inclusión educativa y social. La formulación en relación con ese “quiénes” es imprescindible para reflexionar en la interrelación de términos tales como educación-conectividad-brecha-construcción del conocimiento-inclusión educativa.

Reflexionar sobre las brechas, o las divisiones actuales en torno al acceso material y simbólico a la educación es una tarea absolutamente necesaria, tanto para pensar insumos para políticas públicas, como para diseñar modelos pedagógicos que respondan a situaciones reales, promoviendo el desarrollo y la inclusión educativas.

NUEVAS MIRADAS: REFLEXIONES NECESARIAS

¿En qué debemos pensar hoy cuando nos referimos a la conectividad? ¿Cómo “corrernos” de ciertas ideas para pensar otras nuevas? Reflexionar sobre nuestras prácticas, sobre ideas previamente construidas y la necesidad de des-construirlas nos invita, de alguna manera, a crear “tajos en el pensamiento” -en sentido nietzscheano- constituyéndose en uno de los desafíos más relevantes de nuestra actualidad educativa.

La idea de conectividad no volverá a ser la misma -ni para docentes ni para estudiantes- luego de transitar la pandemia. Usos compartidos de dispositivos, de espacios físicos, reorganización de organigramas y, también, la puesta en práctica de un compromiso por la educación.

Desde la Educación a Distancia Digital en la educación superior, tener en cuenta aspectos de conectividad implicará, de ahora en adelante, aprehender aspectos referidos a lazos familiares, organización del tiempo y disponibilidad horaria, considerar las “peores” condiciones de conexión en todos los sentidos del término: material y simbólico. En otras palabras, reconocer las condiciones reales, situadas y coyunturales en las que tiene lugar la conectividad y las formas de acceso en nuestro país, desde favorecer el uso de materiales de lectura simples (Ayala, 2020) y de fácil acceso, hasta ejercicios que pueden ser realizados sin dificultades en cuanto a uso de software se refieran.

Observar las diversas situaciones educativas reflexionando acerca de por qué ocurren de una manera y no de otra de las tantas posibles, identificar y cuestionar las lógicas de poder, se vuelve una tarea necesaria para interrogar no solo el contexto de nuestras producciones, sino el de nuestras prácticas. Observar, mirar, reconocer las singularidades de las situaciones en las que producimos conocimiento científico, se vuelve una obligación.

Así, pensar la conectividad desde otro lugar demanda la necesidad de nuevas herramientas analíticas, de las posibilidades de construir otros diálogos, desde experiencias reales, situadas y específicas.

La educación hoy enfrenta el reto de reconstruirse, re definirse, para mantener su compromiso y responsabilidad social y ciudadana. Re-inventarse en función de sus recursos materiales, simbólicos, culturales, políticos, económicos. Es imprescindible reflexionar acerca de las condiciones de posibilidad -de conectividad, de educación, de generar procesos de enseñanza y de aprendizaje- distintivas en la amplitud y diversidad, en todos los sentidos, que posee nuestro país. En términos de Foucault (1992), reconocer el entramado de relaciones de poder, la multiplicidad en la que construye ciudadanía a través de procesos educativos en el nivel superior, con sus particularidades de conexión y de acceso material y simbólico, identificando las brechas reales y las posibilidades concretas y las prácticas discursivas situadas y coyunturales que promuevan la inclusión educativa desde un lugar de realidad.

REFERENCIAS

Ayala, S. (2020). *El reinado del papel. Prácticas de lectura universitarias, un análisis desde la construcción social de la tecnología*. Universidad Nacional de Quilmes: Bernal, Buenos Aires. Disponible online

en: <http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/libros/el-reinado-del-papel-practicas-de-lectura-universitarias-un-analisis-desde-la-construccion-social-de-la-tecnologia/>

Burrell, J. (2010). Evaluating Shared Access: Social equality and the circulation of mobile phones in rural Uganda, en *Journal of Computer-Mediated Communication*, 15 (2010) 230–250.

Cámara Argentina de Internet. Rosario, Argentina. CABASE. Sitio web: <https://cabase.org.ar/>

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.

Marotias, A. (2019). *El rol de la educación a distancia en la universidad pública argentina (1986/2016)*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. Abril de 2019.

Portal de Datos Abiertos del Ente Nacional de Comunicaciones. Rosario, Argentina. ENACOM. Sitio web: <https://datosabiertos.enacom.gob.ar/dashboards/20000/acceso-a-internet/>

Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide, en *New Media Society* 6 (2004), 341-362. Disponible online en: <http://nms.sagepub.com/content/6/3/341>

NOTAS

- 1 Si bien se intentó aplicar estos criterios al inicio, en la práctica resultó muy dificultoso ya que para generar un proyecto de EADD son necesarias condiciones de planificación, procesamiento didáctico y equipamiento con los que no se contaba, por lo que la actividad se centró en mantener la cursada a través de Internet. Así, es más adecuado llamar a esta estrategia educación digital de emergencia, o educación remota de emergencia, en términos de la colega Cecilia Sagol en el marco de la RUEDA: Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina.
- 2 Por ejemplo, en función del ASPO, la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf), al igual que muchas otras universidades, decidió garantizar la continuidad pedagógica a través de la educación remota de emergencia. Esto implicó modificaciones en al menos tres dimensiones: institucional, pedagógica y tecnológica. A nivel institucional fue necesario adecuar las normativas vigentes para el cursado a través de Internet y, al mismo tiempo, aprobar nuevas resoluciones, las que demandaron planificación y organización. En este sentido, puede nombrarse la modificación del calendario académico, que retrasó dos semanas el inicio del ciclo lectivo, con el objetivo de adecuar los sistemas tecnológicos y administrativos para esta nueva modalidad de cursada.
- 3 Ésta posee rasgos sociales y técnicos específicos de cada período histórico. La técnica tuvo sus diferentes funciones sociales según cada momento histórico. El artículo de Ortega y Gasset “La antropología de la técnica” (1989) constituye una referencia muy clara y precisa.
- 4 Teniendo en cuenta la investigación de Marotias (2019), debe recordarse que las acciones de inclusión educativa respondían en un primer momento a brindar posibilidades concretas a las personas con necesidades educativas especiales, es decir, que pudiesen participar de todas las actividades de las escuelas, con el propósito de no generar aislamiento. Esta idea, se fue “ampliando para incluir a las personas socialmente definidas como “diferentes”, ya sea por su edad, su situación económica, su localización geográfica, su género, su pertenencia a grupos minoritarios, etc.” (p. 67).
- 5 En su paper “Evaluating Shared Access: Social equality and the circulation of mobile phones in rural Uganda”, la autora explica la importancia, la significación y los patrones de usos que tienen lugar en torno al celular en las zonas rurales. Aunque desde otro lugar teórico, la investigadora argentina Marta Bianchi, y su grupo de investigación sobre Internet, Tecnología y Cultura, en el marco de la Red de Investigadores en Apropiación de Tecnologías (RIAT), reflexiona acerca de la necesidad de pensar qué ocurre en zonas rurales de la Patagonia y el modo y las características de los procesos de apropiación tecnológica. Esta situación de estudio, menciona, también ocurre en otros territorios a nivel mundial, como por ejemplo el australiano.
- 6 Ante situación referenciamos la consulta de datos empíricos de la Cámara Argentina de Internet (<https://cabase.org.ar/>) o el Portal de Datos Abiertos del Ente Nacional de Comunicaciones ENACOM (<https://datosabiertos.enacom.gob.ar/dashboards/20000/acceso-a-internet/>)