

**Pedagogía en tiempos de pandemia: afectos  
y memorias de la enseñanza-aprendizaje**

**Pedagogy in times of pandemic: affects  
and memories of teaching-learning**

**Paulo Sergio Barros**

Universidad Nacional de Rosario - Argentina  
psergio.barros@gmail.com

**José Amaro Da Costa**

Universidad Nacional de Rosario - Argentina  
joseamar@globo.com

**[doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.505](https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.505)**

## RESUMEN

El artículo aborda aspectos conceptuales y prácticos sobre educación virtual en tiempos de pandemia, a partir de la realidad brasileña, teniendo como escenario reflexiones sobre educación y las prácticas docentes de los autores en el contexto de una realidad histórica y educacional marcada por una pandemia. De este modo, el texto destaca la pandemia como un evento histórico cargado de cuestiones sensibles que afectan diversos aspectos de la sociedad y consecuentemente en el ámbito educacional, demandando de la educación una reflexión más atenta sobre aspectos como tecnología, educación remota, enseñanza y aprendizaje, emociones y afectividad.

**Palabras clave:** pandemia, educación remota, afectividad

Cómo citar este artículo:

APA:

Barros, P., & Da Acosta, J., (2021). Pedagogía en tiempos de pandemia: afectos y memorias de la enseñanza-aprendizaje. 593 Digital Publisher CEIT, 6(2-1), 229-241. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.505>

Descargar para Mendeley y Zotero

## ABSTRACT

This article discusses conceptual and practical aspects of virtual education in quarantine times, based on the Brazilian reality, taking as a backdrop reflections on education and the authors' teaching practices in the context of a historical and educational reality marked by a pandemic. In this way, the text highlights the pandemic as a historical event full of sensitive issues that affect different aspects of society and, consequently, in the educational sphere, demanding from education a more attentive reflection of aspects such as technology, remote education, teaching-learning, emotions and affectivity.

**Key words:** pandemic, remote education, affectivity

## Introducción

Este artículo expresa preocupaciones de los autores inherentes a la asiduidad en estar conectado en pantallas de celulares, *notebooks*, *tablets* y con otros medios tecnológicos utilizados para la práctica educativa. Tal situación ha sido impulsada e incrementada por la pandemia causada por el nuevo coronavirus que se convirtió en alternativa para promover la enseñanza y aprendizaje de manera remota en una situación de cuarentena. En este texto se discuten aspectos conceptuales y prácticos al respecto de la educación remota, considerando cuestiones como inclusión digital, afectividad, los efectos causados en la historia individual y colectiva y las memorias que marcan el escenario actual y que permanecerán en el porvenir del campo de la construcción de saberes educacionales, así como en nuestra existencia como ciudadanos terrenos.

Los autores analizan que determinadas concepciones educativas han sufrido cuestionamientos y por ende alteraciones en su praxis. Dentro de ellas, se considera inicialmente el proceso de la enseñanza y aprendizaje con la implementación de las plataformas virtuales, en la transmisión y construcción de conocimientos. Esas plataformas virtuales están cargadas por relaciones diferentes, cuyos vínculos pasaron a ser constituidos a través de monitores, pantallas, videos etc., reflejando símbolos y señales de los sujetos envueltos en el proceso para hacerse presentes.

En ese sentido, se está frente a nuevos desafíos, y ya no se consigue perpetuar modelos singulares y controlados, para viabilizar la educación. Paradójicamente, la sociedad caracterizada por desigualdades sociales y disparidades regionales toma contacto con nuevas herramientas, estrategias y soluciones tecnológicas, forzando a revisar y discutir la necesidad de formación y construcción de saberes en el contexto contemporáneo, usando la robótica, juegos interactivos, comunidades virtuales de aprendizaje y otras configuraciones que también encuentran espacio fértil fuera de la sala de aula convencional.

Estos nuevos procesos no se sujetan exclusivamente a los aspectos innovadores de la informática, de la biotecnología y de otros campos del conocimiento. Para que se entienda con más profundidad la educación en un escenario social e histórico complejo, como la situación pandémica que se vive, se necesita ir más allá de la condición racional, cognitiva e utilitarista que con facilidad representa el saber y que es un aspecto valorizado y privilegiado en el mundo capitalista occidental. No obstante, supervalorizar esas dimensiones del humano, significa subvalorizar y hasta cierto punto reprimir las emociones, cercenar el diálogo y otras prácticas matriciales de la educación holística como la espiritualidad, la resolución de conflictos de manera positiva, la educación para la no violencia.

Esa visión, atravesará el pensamiento de Freire (1996), Hooks (2017), Morin (2011) y otros autores que se aproximan de una formación en los términos de la *Bildung*, con presuposiciones de una fuerte autonomía del sujeto con relación a la realidad. Según Rajobac (2016) *Bildung* es, sin duda alguna, la idea más importante del siglo XVIII en el desarrollo de la formación a partir de la modernidad. El concepto de *Bildung* está íntimamente unido a la Paideia griega, la cual, en la condición de proyecto formativo, significó el empeño filosófico en la búsqueda por estructurar el ideal de formación humano-intelectual, para lo cual la excelencia humana se presentó como el fin a ser alcanzado por el ciudadano griego. Ciertamente, coherente con los principios que considera *Bildung* la formación del hombre virtuoso mediante la influencia externa a la luz del concepto de cultura y civilización, en referencia al progreso del mundo. Al pensar en esas conexiones de la realidad la humanidad se remite a enfrentar incertezas. Según Morin (2001):

Tantos problemas drásticamente unidos nos hacen pensar que el mundo no solo está en crisis; se encuentra en estado violento en el cual se enfrentan las fuerzas de muerte y las fuerzas de vida, que se puede llamar de agonía. [...]. No sabemos todavía si se trata solo de la agonía de un viejo mundo - preanuncio del nuevo nacimiento

– o de la agonía mortal. Una nueva consciencia comienza a surgir: la humanidad es conducida para una aventura desconocida (p. 85).

La educación se instala en ese vislumbre de la transmisión de lo tradicional para recibir lo nuevo, que nos hace acatar el video, la pantalla, y todo aparato tecnológico en una propuesta irrecusable en que el estímulo visual pasó a ser el elemento más utilizado en el campo educativo. Eso hace surgir sentimientos distintos, ora de placer con la posibilidad de continuidad del proceso de escolarización y de formación; ora de estrés, rechazo y miedo. Tales sentimientos son encontrados en buena parte de los estudiantes y en un porcentaje considerable de los profesores. Visto bajo ese prisma, ambos precisaron reinventarse en la forma de aprender, de manejar sus clases en esos “nuevos” espacios virtuales.

### **El significado de cuidado en la educación virtual**

Morin (2001, 2011) al reflexionar sobre la realidad compleja del mundo contemporáneo, apunta algunas amenazas a la humanidad, como las armas nucleares, la degradación de la biosfera, las epidemias/pandemias, los efectos del capitalismo desenfrenado, los fanatismos amenazadores, las dictaduras implacables y la posibilidad de nuevos totalitarismos y guerras de exterminio. En ese sentido, el autor defiende que la educación se responsabilice por enseñar la comprensión humana.

Las reflexiones de Morin se relacionan con el pensamiento de Boff (1999) al mencionar el cuidado como *ethos* humano. Para el autor, “Cuidar es más que un acto, es una actitud, representa una actitud de ocupación, preocupación, de responsabilización y de involucramiento afectivo con el otro” (p.33). Sin el cuidado, sea pedagógico o relacional, uno se convierte en vulnerable y deja al otro vulnerable también. La pandemia (término cuya etimología quiere decir “todo el pueblo”), ha impuesto durante el 2020 una situación de confinamiento caracterizada por una carga de miedo, incertezas, (des)informaciones, soledad y otras emociones que, si bien no nuevas, emergieron cargadas de

otros significados al respecto del porvenir. En ese contexto, “cuidar” como acción pedagógica es un valor humano, se presenta como una acción repleta de significados y efectos positivos en la convivencia (aunque virtual) y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El confinamiento ha impuesto, de forma súbita, cambios de hábitos en la protección y asepsia del cuerpo, objetos y alimentación, en el contacto físico con personas, una nueva relación con el espacio doméstico y con las personas que comparten ese espacio y el “descubrimiento” e incremento del uso de ambientes virtuales para el trabajo, comunicación y entretenimiento.

En el ámbito educacional se observó escuelas y universidades adoptando inmediatamente clases remotas. Según Harari (2020) la pandemia hizo con que instituciones gubernamentales y educacionales realizaran experimentos con educación virtual que nunca aceptarían en tiempos normales. Profesores, estudiantes y gestores, súbitamente tuvieron que hacer de sus casas escuelas, salas de aula y aprender a desarrollar habilidades tecnológicas, metodológicas y emocionales para lidiar con una inédita situación de educación remota que les demandaba virtudes como paciencia, respeto, tolerancia, flexibilidad y salas virtuales poco frecuentadas (por diferentes motivos), silenciosas, con alumnos identificados apenas por sus avatares y resistentes a la participación, verbalización de sus sentimientos en relación a las clases y/o a la realidad que se vivía.

Al reflexionar sobre lo pedagógico y lo tecnológico en el contexto pandémico, López (2020) señala que surgió un concepto nuevo dentro del campo educativo, es decir, “enseñanza de emergencia a distancia” también conocida como “enseñanza remota de emergencia” (p. 104) que nació como producto de la repentina obligación de los diferentes sistemas educativos de adaptar a medios virtuales el proceso de enseñanza y aprendizaje, originalmente pensado para una modalidad presencial.

Neira y Pugarin (2021) a su vez, destacan que,

La falta de innovación educativa en las instituciones educativas se ha puesto más en evidencia en los actuales momentos de pandemia, en la que se ha tenido que realizar transformaciones a los currículos educativos en cuánto a las estrategias utilizadas antes de la misma (p. 98).

De esta manera, la realidad pandémica se ha constituido en un escenario complejo que invita a todos los sujetos e instituciones involucradas en la educación a reflexionar sobre nuevas formas de pensar y actuar pedagógicamente. Como docentes se tiene que comprender que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se debe, entre otros aspectos, estar atentos a diferentes cuestiones relacionadas a esa realidad que envuelve lo pedagógico, lo tecnológico lo social, lo emocional y lo sanitario dentro de otros aspectos. En ese sentido, Gonfiantini (2019) señala que debemos “Plantear la necesidad de que el conocimiento, mismo, siempre sea cuestionado, problematizado, criticable, contextualizado, situado, reflexionado, dialogado” (p. 43).

En ese escenario en el cual el conocimiento debe ser contextualizado, pertinente, crítico y que eduque las emociones, la condición humana; se consideran dos otros aspectos: la educación en tiempos de pandemia como un tema sensible y cargado de emociones y el simbolismo de la tecnología, tratados en los dos tópicos que siguen.

### **Pedagogía de los afectos: temas sensibles y educación**

Ya se hizo referencia a la realidad pandémica como un momento histórico y social cargado de emociones, políticamente sensible e intelectualmente complejo. Gil y Camargo (2018) y Andrade, Gil y Balestra (2018) al reflexionar sobre la enseñanza de historia y temas sensibles, entienden que los mismos están presentes en los medios de comunicación y son objeto de controversia, son delicados en la sala de aula y hasta cuando el propio profesor puede ser puesto en aprietos en lo que dice respecto a los conocimientos necesarios para enseñar, o en

función de las reacciones de los alumnos.

En ese sentido, la experiencia cotidiana vivida por profesores y estudiantes desencadena una gama de emociones que requiere del educador habilidades para lidiar con las mismas. No solamente a partir de la historia presente, sino de la historia como conocimiento para humanizar, aprender a convivir, a dialogar, a comprender la alteridad en sus procesos culturales y emocionales.

Se entiende que la escuela debe ser un locus de debate sobre esos temas, aunque sean permeados por traumas, injusticias, prejuicios y sufrimientos. Sin embargo, el papel de la educación es la comprensión de los procesos históricos que hicieron posible conflictos, incertezas, injusticias y a partir de eso, permitir la reflexión sobre lo cotidiano de forma problematizadora, convirtiéndolo en cognoscible y pertinente.

Un porcentaje considerable de docentes no se sienten preparados o estimulados para tratar la pandemia como una cuestión sensible y objeto de reflexión en sala de aula. La escuela no fue llamada a discutir, reflexionar, oír sobre los miedos, los traumas, las injusticias, los prejuicios y los sufrimientos que subyacen las historias inmediatas en el seno de tal realidad.

¿Cómo pensar teórica y metodológicamente las clases considerando un evento que traspasa lo social, lo cultural, lo histórico, lo psicológico, lo emocional, etc.? En ocasiones, los docentes, se quedaron pensando, intercambiando ideas con colegas, leyendo sobre la temática de forma que encontrasen estrategias adecuadas para considerar las emociones que emergían en su nueva rutina, en las escasas palabras de los estudiantes en el contexto de cuestiones sensibles.

Es relevante comprender que esas cuestiones hacen parte de una formación del individuo que envuelve una ciudadanía políticamente crítica, pero también que llama la atención para diversas responsabilidades: cuestiones sanitarias, justicia, derechos humanos, aislamiento y distanciamiento social, así como la empatía, la solidaridad

y la generosidad en los relacionamientos predominantemente virtuales.

De la misma forma que la educación a veces negligencia el tiempo presente con su complejidad y potencialidad para la reflexión, el aprendizaje y las transformaciones; otras, se sujeta a los contenidos y, de forma descuidada no reconoce el mundo de los afectos y avanza de forma indiferente, interpretando y transformando humanos en seres robóticos. Asimismo, causa entusiasmo la idea de transgresión de la educación como práctica de libertad, conectada a una educación que husmea las entrañas del alma. A propósito, corroboramos con Hooks (2017):

Hubo un semestre en que di aula para un curso muy difícil [...]. Por razones que no consigo explicar, también era lleno de alumnos ‘resistentes’ que no querían aprender nuevos procesos pedagógicos, que no querían estar en una sala que de algún modo se desviara de la norma. Esos alumnos tenían miedo de transgredir las fronteras. Y, a pesar de que no fueran la mayoría, su rígido espíritu de resistencia siempre parecía más fuerte que cualquier disposición a la abertura intelectual y al placer en el aprendizaje (p. 19).

Es común la manifestación de ese espíritu en las salas de aula, de diferentes maneras, transitando entre la rebeldía, la inquietud, el cuestionamiento, sugerencias de cambio, etc. Profesores dialógicos e interculturales lidian bien con esa cuestión. Ellos proporcionan a los estudiantes “resistentes” el placer de aprender y de convertirse en parte de los procesos pedagógicos.

Hay algo, aún, de real importancia en el proceso de asimilación, en el mundo que envuelve a los educandos y la relación establecida con sus educadores. Se trata de la circulación de los afectos en el espacio educacional, muchas veces sofocado en la esfera presencial y que exige preparo de profesores y estudiantes para la superación de sus límites y nuevas configuraciones en lo virtual.

En una perspectiva indispensable de producción del conocimiento, es importante referirse a Pestalozzi, el teórico que incorporó el afecto a

la educación y que idealizó una escuela no solo como una extensión del hogar, sino capaz de inspirarse en el ambiente familiar, para ofrecer una atmósfera de seguridad y afecto donde los sentimientos tenían el poder de despertar el proceso de aprendizaje autónomo en el niño (Durães, 2011).

Hay un continuo debate en los círculos educacionales sobre la necesidad de una educación no violenta y holística. Según Mendes (2017) Henri Wallon fue un educador integral, el primero en considerar no solo el cuerpo del niño, sino también sus emociones en el ámbito de la sala de aula. En sus postulados, cuatro elementos básicos se comunican el tiempo todo: la afectividad, el movimiento, la inteligencia y la formación del “yo” como persona. Son manifestaciones que expresan un universo importante y perceptible, pero poco estimulado por los modelos tradicionales de enseñanza.

Según Ratier (2019), los afectos como empatía, respeto, responsabilidad, flexibilidad, resiliencia, determinación, autocuidado, están repaginados y son llamados de “competencias socioemocionales” que, de acuerdo con la Base Nacional Común Curricular (BNCC) aprobada por el gobierno brasileño en 2017, se trata de un conjunto de habilidades, que, movilizadas, auxilian en la resolución de “demandas complejas de la vida cotidiana, del pleno ejercicio de la ciudadanía y del mundo del trabajo” (p. 155).

Esos afectos o valores, como prefieren otros autores, no hacen pensar en una grande revolución en el campo de la educación, pero es encantador hablar de un mañana diferente, posible de construirse, como comprende Hooks (2017), cuando se refiere al compromiso que abraza “el desafío de la autoactualización capaz de crear prácticas pedagógicas que envuelvan a los alumnos, proporcionándoles maneras de saber que aumenten su capacidad de vivir profunda y plenamente” (p. 26).

En la búsqueda por comprender afectos, emociones, valores y crear posibilidades para una educación humanizadora y libertadora, los profesores se deparan en las salas virtuales con

distintas emociones: apatía, ausencia, miedo, soledad, incerteza, etc. Las mismas emociones quizás vividas por los docentes. Es posible que se esté atravesando este momento histórico sin considerar plenamente la aceptación y el respeto a los estudiantes y a los profesores en un espacio de convivencia durante todo un año lectivo en el cual ni siquiera se vieron los rostros de los estudiantes que venían a las salas. Los educadores vivenciaron situaciones en las cuales se procuraba oír los sentimientos, las ideas, las perspectivas de los estudiantes sobre la realidad presente y el futuro post pandemia. El silencio, casi siempre, se manifestaba como respuesta.

Para entender esa interacción silenciosa, ausente, apática, deben ser considerados dos aspectos. El primero de ellos es cómo se podría movilizar a los estudiantes con entusiasmo, ideas, acciones, si muchas veces los profesores no estaban vivenciando aquello. El segundo aspecto que se debe poner en consideración es que los profesores y estudiantes estaban pasando por una situación histórica y social nueva, desafiante, más allá de una acción de enseñanza y aprendizaje inédita, en salas virtuales, la mayoría de ellos sin aparatos celulares propios u obsoletos para acceder a las plataformas, así como en ambientes domésticos igualmente inadecuados. Esa es una de las razones por la cual esos estudiantes no se sintieron cómodos para aparecer en las clases virtuales.

Comprender y aceptar el momento histórico, las relaciones domésticas, escolares y virtuales en una situación pandémica no parece fácil si la escuela no sabe hacer una lectura adecuada de las emociones vividas por estudiantes y profesores en sus cotidianos en cuarentena. Maturana (2001) dice que “La aceptación de sí mismos y el autorrespeto no se dan si el quehacer de uno no es adecuado al vivir” (p. 20). El autor sugiere que, si la educación no se convierte en una acción en el espacio de vida cotidiano del estudiante, la misma no le sirve al estudiante. Él pasará por un momento singular de su vida, de la humanidad, sin reflexionar, aprender, comprender lo sucedido, los cambios ocurridos, las necesarias nuevas formas de convivencia interpersonal y con el hacer educación. La educación habrá

perdido parte de su relevancia, no fue pertinente al momento histórico, a las demandas de la humanidad, perdió la oportunidad de renovarse, encontrar nuevas sendas.

Si durante la pandemia se reacciona como si no hubiera alternativas de saberes para la autonomía (Freire, 1996), para la convivencia (Jares, 2008) y para una formación ciudadana terrena (Morin, 2001), se continuará alimentando el hacer educación y a los estudiantes para un mundo de competitividad, de injusticias y desigualdades típicos del modelo socioeconómico neoliberal.

Tillman y Colomina (2003) con el objetivo de proponer una educación centrada en los valores humanos, resaltaron la necesidad de la practicidad y dinamismo en la vida escolar y cotidiana dentro y fuera de la escuela, de forma que los estudiantes puedan hacer elecciones sociales y personales positivas y desenvuelvan comportamientos y trazos de personalidad basados en valores que los transformen en ciudadanos comprometidos con sus valores personales y con una cultura de paz. Las autoras se refieren a la importancia de una atmósfera de valores para que los estudiantes desenvuelvan habilidades conectadas a su crecimiento cognitivo, emocional y espiritual, para que sean capaces de comprometerse a llevar esos valores humanos en sus vidas.

Conforme las autoras, arriba citadas, una atmósfera de valores es un ambiente afectivo, respetuoso y positivo donde un individuo puede desenvolverse y aprender. Un locus donde los estudiantes se sienten amados, respetados, oídos, valorizados y seguros; y desenvuelven habilidades personales, sociales y emocionales. Tal atmósfera es incentivadora, cuestionadora, abierta, flexible y creativa e incentiva a los estudiantes a reflexionar sobre los hechos sociales, el medio ambiente y el mundo en su dimensión amplia, a vivir sus valores en el mundo real, en la medida que despiertan en sí mismos el deseo de ser capaces de contribuir con su comunidad, sociedad y el mundo, entendiendo las implicaciones prácticas de los valores en los relacionamientos en una perspectiva global, entendiendo que por detrás de las injusticias, de las desigualdades sociales, de los conflictos, de

los prejuicios, de la devastación ambiental, está también la ausencia de valores como la justicia, la tolerancia, la honestidad y el respeto.

Las afirmaciones de los autores citados conducen a entender que, si en contextos “normales” de educación, los valores humanos, las emociones y los afectos son relevantes para el aprendizaje, el desenvolvimiento y los relacionamientos, en tiempos sensibles como los que se vive, ellos se convierten aun en más necesarios.

### **Simbolismo de la tecnología: impactos en la educación**

Si el tema de las emociones, de los afectos y de los sentimientos son tratados como relevantes y determinantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, una otra cuestión se vuelve pertinente: el simbolismo de la tecnología y sus impactos en la educación.

Conforme Morin (2001) “Todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión” (p. 19). Se entiende que, la tecnología viene revelando esa doble cara del error y de la ilusión, delineada por una in(comprensión) simbólica. En esa perspectiva, se observa, en estos tiempos post modernos, marcados por la cultura de la de globalización, en la cual la información y el conocimiento se hacen las principales fuerzas de producción (Novais, 2016) esa carga simbólica de la tecnología. Así como a los psicoanalistas les cabe el interés por los símbolos, “que son un término, un nombre o mismo una imagen que nos puede ser familiar en la vida cotidiana, no obstante posea connotaciones especiales más allá de su significado evidente y convencional”, por constituirse elementos importantes de la estructura mental tan presentes en la obra de Carl G. Jung *El hombre y sus símbolos* (Jung, 2008, p.18); para los educadores, el aparato tecnológico de *tablets*, *notebooks*, celulares y otras vías se convirtieron rápidamente en símbolos poderosos, que de forma incontrolable generan fuentes de comunicación, de impulso, y de energía emocional en el compartir informaciones, provocando transformaciones significativas, como por ejemplo el bajo uso de cuadernos y bolígrafos en los espacios

educativos, substituidos por teclas, *mouses* y bloques de notas.

De acuerdo con Moreira y Kramer (2007), la tecnología causa impacto en la educación, no apenas en la organización, elección y disponibilidad de los contenidos, sino también en su capacidad de promover calidad, relevancia y emancipación. Eso obliga a las instituciones de enseñanza a adaptarse o irán a fracasar en los nuevos conceptos de la sociedad digital. La pandemia vino a reforzar lo que afirmaron López (2020) y Harari (2020), es decir, de cara a las demandas del mundo digital aceleradas por las exigencias de la educación remota forzada por la pandemia, parece no haber elección.

Es esto lo que lleva, de un lado, a percibir que se están descubriendo nuevas formas de enseñar y aprender. De otro, a comprender que se necesita desapego de los procesos anteriores que, provocados por la pandemia, conducen a despertar una curiosidad por otras tecnologías en la experiencia pedagógica. Esto no quiere decir que se está rompiendo totalmente con las formas epistémicas y metodológicas aplicadas hasta entonces. No obstante, el contexto pandémico está abriendo caminos para una aproximación, lo mínimo diferente, con la vasta tecnología hoy disponible para ser aplicada en la educación.

Según Tijiboy (2001), esta nueva postura frente al uso de las tecnologías difiere totalmente de la tradicional. Es importante que se reflexione para que se esté de acuerdo con las exigencias del mercado de trabajo, que demanda alumnos autónomos, críticos, participativos, que solucionen problemas, imprevistos, que opinen y transformen el medio en que viven. Eso no es solamente interesante, sino es algo necesario como agentes transformadores y transgresores en favor de una nueva perspectiva dentro de las soluciones educacionales y de una práctica leal a los principios humanos del desarrollo de las personas por la vía escolar.

Conviene, más una vez, que se destaquen las discrepancias sociales, en las que están aquellos que tienen a su disposición aparatos y recursos para acompañar el transcurso de las



clases virtuales y aquellos que están excluidos o tienen limitaciones de recursos tecnológicos necesarios. Según Santos (2020a), “la pandemia no es ciega y tiene albos privilegiados” (p. 47). O, como señala López (2020): “las deficiencias en el campo educativo no hicieron más que profundizarse durante la pandemia” (p. 101). En esa perspectiva, parte considerable de los estudiantes de la escuela pública ha sido parte de esos albos, si se considera que en gran medida son hijos de padres asalariados, desempleados o viven de subempleos, categorías que sufrieron un impacto negativo con el confinamiento. En ese contexto, hay una condición de inequidad social y exclusión digital que la pandemia puso en evidencia. Realidad que no se refiere apenas a los estudiantes, puesto que la exclusión también afecta a profesores que poseen aparatos obsoletos y redes frágiles o inestables de Internet en sus residencias, factores que dificultan la educación de calidad.

### **La pedagogía de la virtualidad: lidiando con ausencias y silencios, estrechando lazos de comprensión y solidaridad**

Para muchos estudiantes de estratos sociales poco privilegiados la suspensión de las clases presenciales significó, literalmente, dejar de estudiar, pues no participaron de las clases remotas, tampoco solicitaron a las escuelas formas alternativas de participar de las actividades. Esa ha sido una realidad vivenciada, compartida y discutida por escuelas y profesores brasileños, sobre todo por aquellos que enseñan en escuelas públicas.

A menudo, se tiene conocimiento de estudiantes que no estaban emocionalmente bien y aunque tenían tecnología a su disposición, se resistieron a participar de las clases. Otros, aunque lo desearan, no tenían computadoras, celulares o Internet que les posibilitara la presencia en las clases. Hubo casos de familias que se trasladaron de estado o de ciudades en busca de mejores condiciones de empleo. Algunos estudiantes encontraron trabajos eventuales para ayudar a sus familias y dejaron la escuela en segundo plano, aparte de otros factores de exclusión.

Uno de los factores que explica la ausencia de los alumnos, como ya fue dicho, está relacionado al aspecto emocional. La escuela es una institución social que proporciona diferentes formas de sociabilidad desde los conflictos en sus varias facetas, a relaciones que expresan alegría, aprendizaje, cooperación dentro de otras perspectivas. Esa atmósfera, conforme el direccionamiento pedagógico que se le dé, a ella, puede ser apenas el alimento del conflicto o de experiencias sin un sentido pedagógico de construcción de una educación que forma a los estudiantes individualmente y para una convivencia comprensiva e intercultural en el seno escolar, en la sociedad y en una perspectiva planetaria. También puede ser, como comprenden Tillman y Colomina (2003), una “atmósfera de valores”, en la cual tanto los conflictos, las tensiones, las alegrías, las reflexiones, las incertezas, etc. pueden ser utilizadas para relacionamientos en los cuales emerjan las emociones y sentimientos de respeto, amor, comprensión, aceptación y seguridad.

La realidad de una sala de aula virtual, con certeza, no muestra los mismos conflictos, alegrías, tensiones y expresiones que los de una sala de aula en la que se está habituado a trabajar. Si bien en el ambiente virtual no se enfrenta las tensiones emocionales de los conflictos cotidianos de una escuela, se pudo percibir, no obstante, la energía de la solidaridad, de la comprensión y del respeto con la situación del otro. Santos (2020b) entiende que, en el ámbito de la pandemia, se fomentó una conciencia de comunión, o, como compartió Edgar Morin, en su cuenta del *Twitter* (@edgarmorinparis) el 13 de julio de 2020: “el virus (Coronavirus) nos hace recuerdo de nuestra humanidad y de nuestra condición de seres profundamente sociales, inseparables unos de los otros”. La pandemia ha proporcionado, entre los sujetos involucrados en la educación, el incentivo de relaciones cooperativas, solidarias, comprensivas, respetuosas y pacientes en un contexto de sensibilidad, inaccesibilidad a los medios tecnológicos y otras condiciones materiales, cuestiones emocionales que incidieron en el aumento de las dificultades de aprendizaje. Aunque se haya permanecido en

la antigua rutina, ahora adaptada a la educación remota, hay una flexibilidad y creatividad visibles y relevantes en el hacer pedagógico.

Sin embargo, profesores y estudiantes, considerando aspectos generacionales, de inclusión digital en el espacio doméstico y escolar, tuvieron acceso a la tecnología en el hacer educación; la pandemia presentó una realidad inmediata de uso y búsqueda de acceso a medios tecnológicos bajo pena de permanecer excluidos del trabajo y aprendizaje. Pasaron a hacer parte del cotidiano actividades intensas, encantadoras, desafiantes, hasta cansativas, en virtud del excesivo tiempo frente a una pantalla, dando aulas, preparando y corrigiendo actividades, reuniones de planificación, además de las lecturas y cursos que hacen los docentes.

Como destacó Tijiboy (2001), nuevas posturas frente al uso de las tecnologías en la educación rompieron con tradicionalismos rumbo hacia una mayor adecuación a la sociedad digital. Se diría que les abrió los ojos sobre desacostumbrarse de las tradicionales e igualmente importantes prácticas educacionales “analógicas”; que deben dialogar y adaptarse al mundo digital.

La escuela y la sala de aula, para la mayoría de los docentes, estaba centrada en un cuarto, en la sala, en una mesa, en la computadora o el celular. Se empieza a aprender a lidiar con necesidades, exigencias para las cuales no se estaba preparado, no se había recibido entrenamiento alguno. Era algo nuevo en términos de tecnología, de prácticas inéditas (aunque no nuevas): clases híbridas, síncronas, asíncronas, etc.

Algo muy particular ocurrió con los estudiantes con el toque, en las formas de saludarse, compartir las emociones, palabras, vasos de agua, aparatos de celular, por ejemplo, dejaron de existir en el cotidiano del aprendizaje. Súbitamente se vieron confinados, distantes y circunscritos en ambientes domésticos, en la mayoría de las veces restrictos y divididos con familiares y hermanos también estudiantes en medio a límites de espacio inexistentes y sin la tecnología necesaria para que el proceso se desarrollara de forma coherente.

## Consideraciones finales

Novais (2016) afirma que uno de los factores que genera crisis en la escuela es que, más allá de sus papeles convencionales de producción de valores y conocimiento, ella está siendo influenciada por los problemas sociales que antes le eran exteriores. La heterogeneidad del público que la institución pasó a atender le impuso demandas de saberes, metodologías y valores para educar en un contexto de diversidad que alberga comportamiento sexual, afectividad, patrones de convivencia social y ciudadanía, concientización política, familiarización con nuevas tecnologías, concientización ecológica, uso de drogas y sus implicaciones ético-morales dentro de otros aspectos.

En ese contexto, la escuela parece, todavía, procurar por una senda que la lleve a las demandas de una humanidad que exige de esa institución una formación para una ciudadanía terrena en el seno de la cual esté su lado esencialmente humano, capaz de vivir en diálogo intercultural con las diversidades y tejer relaciones plenas de una consciencia humana, ecológica y espiritual. Finalmente, la escuela es un espacio de comprensión de los problemas y tensiones que abarcan las dimensiones económica, social, política, emocional, afectiva y espiritual.

La pandemia y la cuarentena han revelado posibles alternativas para la economía, para la sociedad, para la cultura (trabajo remoto, programas oficiales de ayuda social, eventos virtuales entre otros); que puedan adaptarse a sorpresas, amenazas, nuevos comportamientos, formas de comunicación, entretenimiento, cuando eso sea necesario para el bien común. En el ámbito de la educación, no obstante, se tiene conocimiento que muchas escuelas y profesores se reinventaron mediante actividades creativas para lidiar bien o parcialmente adecuarse a la educación remota.

La escuela parece haber querido recuperar el “tiempo perdido” con una cobranza exagerada de actividades, expresando poca preocupación en escuchar sobre los sentimientos de los estudiantes, sus ideas y sugerencias. Pareciendo

esperar el regreso a la “normalidad” cuanto antes para seguir el camino rutinario de las cosas. Fue evidente que, se discutió muy poco las alternativas de cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se continuó discutiendo sobre aquello que ya se hacía .

Pero, en el campo de la educación, las “novedades” no demoran a suceder. Durante la pandemia, reuniones, planificaciones y cursos condujeron a innovar, flexibilizar y humanizar más el hacer educación. No obstante, continuaron envueltos en un mar de exigencias y actividades, para que los estudiantes no se perjudiquen en los exámenes externos. Otro aspecto relevante y que de cierta forma causó impacto negativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, fue que los profesores comenzaron, recién, a aprender a lidiar con necesidades y exigencias para las cuales no habían desarrollado habilidades.

Para concluir, apuntamos algunos factores dignos de reflexión sobre el hacer educación en tiempos de pandemia.

1- Comprender la dimensión de la disparidad entre la realidad de la enseñanza y aprendizaje tradicional (presencial) y la virtual; y desarrollar acciones pedagógicas para disminuir las asimetrías entre ellas.

2- Al mismo tiempo que, si en el ambiente virtual, los docentes, no enfrentaron tensiones emocionales propias de los conflictos cotidianos de una escuela, se sintieron incomodados con los silencios, las apatías, las ausencias. Caracterizando una cierta indiferencia hacia la pantalla.

3- El silencio aparentemente incómodo de los estudiantes, se reveló elocuente, pues traducía una resistencia a las actitudes de los profesores, de las escuelas y de la macroestructura educacional.

4- En el contexto de interacciones y emociones de miedo, apatía e incertezas, surgió también la energía de la solidaridad, de la comprensión y del respeto con la situación del otro, contribuyendo para que la dignidad humana fuera regada con esperanza y aprecio.

5- Los educadores no se sintieron preparados o estimulados a discutir, reflexionar y oír sobre los miedos, los traumas, las injusticias, los prejuicios y los sufrimientos que subyacían a partir de las historias cotidianas en el ámbito de ese evento inédito para la actual generación.

6- Una excesiva concentración de actividades escritas siguiendo los modelos de exámenes externos, visando recuperar el “tiempo perdido”. Ese factor contribuyó para, gradualmente, reducir el interés de los estudiantes.

7 – La dificultad de los profesores para lidiar, de súbito, con tecnologías limitadas para aulas remotas.

Finalmente, si la educación en tiempos de pandemia no está siendo considerada como una oportunidad de una acción innovadora y transformadora en la vida cotidiana de estudiantes, profesores, gestores escolares y demás sujetos en ella involucrados, ella no está sirviéndoles plenamente. Se pasará por un momento singular de la historia y de la humanidad sin haber reflexionado, aprendido y comprendido los cambios y las transformaciones demandadas y necesarias en el hacer educación, en la convivencia y en una manera más humana de relacionarse con el otro.

## Referencias bibliográficas

- Almeida, L. R. (2007). A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. En A. A. Mahoney. (coord.), *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon* (pp. 13-24). São Paulo: Ed. Loyola.
- Andrade, J.A., Gil, C. Z. V., y Balestra, J. P. (2018). Ensino de História, direitos humanos e temas sensíveis. *Revista História Hoje*, 7(13), 4–13. doi: <https://10.20949/rhhj.v7i13.458>.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar*. Petrópolis: Vozes.
- Durães, S. J. A. (2011). Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. *Educação e Pesquisa*, 37 (3),

- 465-480. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300002>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, C. Z. V., y Camargo, J. (2018). Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, 7(13), 139-159. doi: <https://10.20949/rhhj.v7i13.430>
- Harari, Y. N. (20 de marzo de 2020). Yuval Noah Harari: the world after coronavirus. *Financial Times*. Recuperado de <https://cutt.ly/IIZP7hL>
- Hooks, B. (2018). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Martins Fontes: São Paulo.
- Jares, X. R. (2008). *Pedagogia da convivência*. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Palas Athena.
- Jung, C. G. (2008). *O homem e seus símbolos*. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Gonfiantini, V. (2019). *Complejidad, ética y educación: reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas*. 1<sup>a</sup> ed. Rosario: Laborde Editor.
- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 98-107. doi: <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. 10<sup>a</sup> ed. Palma de Mallorca: Ed. Dolmen Ensayo.
- Mendes, D. B. (2017). *Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon*. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ed. Loyola.
- Moreira, A. F. B., Kramer, S. (2007). Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação e Sociedade* 28 (100), 1037-1057. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300019>
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco.
- Morin, E. (2011). *La vía: para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. Edgar. [edgarmorinparis] (13 jul. 2020). *Le virus (Coronavirus) nous rapelle à notre humanité*. [Tuit]. Recuperado de: <https://twitter.com/edgarmorinparis/status/1282601923951104001>.
- Neira, M., y Pulgarin, E. (2021). La Innovación educativa como herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia de la Unidad Educativa Fiscal José Jesús Ocampo Salazar. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1), 96-120. doi: <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.425>
- Novais, E. L. (2016). A crise de paradigmas na escola atual: uma escola moderna em um mundo pós-moderno. *Cadernos da Educação Básica*, 1,(2), 116-133. doi: <http://dx.doi.org/10.33025/ceb.v1i2.800>
- Rajobac, R. (2016). *Bildung enquanto formação estética no jovem Nietzsche*. 1<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Ratier, R. (2019). Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. En F. Cássio. (coord.), *Educação contra a barbárie* (pp. 151-157). São Paulo: Boitempo.
- Santos, B. S. (2020a). Vírus: tudo que é sólido desmancha no ar. En A. Tostes y H. Melo Filho, (coords.), *Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois* (pp. 45-49). Bauru, SP: Canal6 Editora.
- Santos. B. S (2020b). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina.

- Tijiboy, A.V. (2001). As novas tecnologias e a incerteza na educação. En M. L. Silva (coord.), *Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação* (pp. 39-56). Belo Horizonte: Autêntica.
- Tillman, D., y Colomina, P. Q. (2003). *LVEP Educator Training Guide*. 1ª ed. New Delhi: Publisher Sterling.