



# Revista Venezolana de Gerencia



Como citar: Cujia Berrío, S. E. (2023). Transfiguraciones educativas en contextos de pandemia. Educación virtual y presencial en conflicto. *Revista Venezolana De Gerencia*, 28(102), 650-664. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.102.13>

Universidad del Zulia (LUZ)  
Revista Venezolana de Gerencia (RVG)  
Año 28 No. 102, 2023, 650-664  
ISSN 1315-9984 / e-ISSN 2477-9423



# Transfiguraciones educativas en contextos de pandemia. Educación virtual y presencial en conflicto

Cujia Berrío, Sileny Estella\*

## Resumen

En un momento de tránsito epocal y de crisis sanitaria se presenta el desafío de entender e implementar la educación desde dos modos diferentes. En ese contexto el objetivo de este trabajo se orienta a explicar las transformaciones producidas en la educación presencial-virtual en el contexto de la pandemia Covid-19. El enfoque metodológico empleado fue de tipo teórico-explicativo. El examen de la literatura dio cuenta de transformaciones que tienen que ver con: a) la práctica docente que transitó desde la enseñanza hacia la facilitación; b) la humanización de los procesos de socialización que se vehiculan en la escuela encontró otros escenarios de sentido; c) los contenidos de aprendizaje se movilizaron entre la frondosidad propia de la era del conocimiento y el reduccionismo de la instantaneidad; d) los recursos didácticos se enfrentaron con la tradición y la novedad tecnológica; e) la gestión educativa movilizó sus procesos centrados en la acción docente hacia la dotación de infraestructura tecnológica digital. Se concluye en la existencia de un conflicto civilizatorio-cultural que trastoca la educación, tomando expresión en la educación virtual, cuestión que quedó develada en el escenario de pandemia.

**Palabras clave:** Transfiguraciones educativas; educación presencial; educación virtual; pandemia Covid 19.

---

**Recibido:** 18.07.22

**Aceptado:** 31.10.22

\* Licenciada en Educación infantil y preescolar, Docente de la universidad de la Guajira y Doctora en ciencia Mención Gerencia. Colombia. Email: [scujiab@uniguajira.edu.co](mailto:scujiab@uniguajira.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1262-9776>

# *Educational transformations in pandemic contexts. Virtual and face-to-face education in conflict*

## **Abstract**

At a time of epochal transit and health crisis, the challenge of two ways of understanding and implementing education is presented. In this context, the objective of this work is aimed at explaining the transformations produced in face-to-face-virtual education in the context of the Covid-19 pandemic. The methodological approach used was of a theoretical-explanatory type. The examination of the literature revealed transformations that have to do with: a) the teaching practice that moved from teaching to facilitation; b) the humanization of the socialization processes that are carried out in the school found other scenarios of meaning; c) the learning contents were mobilized between the lushness typical of the era of knowledge and the reductionism of instantaneity; d) didactic resources faced tradition and technological innovation; e) educational management mobilized its processes focused on teaching action towards the provision of digital technological infrastructure. It is concluded that there is a civilizing conflict that disrupts education, taking expression in virtual education, an issue that was revealed in the pandemic scenario.

**Keywords:** Educational transfigurations; face-to-face education; virtual education; Covid 19 pandemic.

## **1. Introducción**

Las transfiguraciones educativas son entendidas en este trabajo como el conjunto de fuerzas inscritas desde la lógica de la educación virtual para instaurar un nuevo orden que reclama otras prácticas, lenguajes y escenarios de aprendizaje; lo que apunta a trascender el modelo escolástico tradicional. Estos cambios hacia la virtualidad venían gestándose desde finales del siglo pasado. No obstante, la pandemia de la Covid-19, aceleró su ritmo por vía de la incorporación plena de las tecnologías digitales de la información y la comunicación

(TIC) al espacio educativo; pasando a reconfigurar y a dominar las prácticas y didácticas durante el confinamiento. La educación virtual respondió a la emergencia sanitaria, constituyéndose en una estrategia de bioseguridad para los estudiantes, maestros y los padres de familia; al tiempo que permitió darle continuidad a la educación (Martín-Barbero, 2008; Lara, 2022; Picón, 2020).

En este contexto se crearon las condiciones para que dos modelos educativos entraran en conflicto. Por un lado, la educación presencial, valorada por los procesos de socialización que le son propios a la enseñanza y al aprendizaje entre docentes y

estudiantes, cara a cara, con una práctica pedagógica que se gestiona en el salón de clase. Por el otro, la educación virtual, apreciada por su carácter remoto, que desdibuja fronteras geográficas, tiempos y espacios educativos. La integración de texto, imágenes y sonido vinculados desde múltiples puntos y empleando el computador y la Internet como recursos para su implementación, constituyen la manera de entender la educación virtual. Su centro se ubica en el proceso de aprendizaje vehiculado por medio de videoconferencias, plataformas educativas, chats en el Smartphone, con interacción online síncrona y/o asíncrona (Valero-Cedeño et al, 2020; Peña-Sánchez, 2010).

El conocimiento que explica la educación virtual, proviene del discurso tecnocrático, en su concepción técnico-racional y su uso fundamentalmente instrumental. Las fronteras de este conocimiento son difusas, puesto que se filtra con otros aspectos relacionados con la educación, tales como la tecnología educativa o la educación a distancia (Peña-Sánchez, 2010). Este conocimiento tiene límites para explicar el alcance de la educación en lo que se refiere a los procesos pedagógicos y socio-afectivos, sobre todo en grupos etarios infantiles.

Los problemas de la realidad inherentes a la educación en sus modalidades presencial y virtual se manifestaron a partir de la inmediatez producida por la situación sanitaria. Durante este período las propuestas virtuales se diseñaron e implementaron de forma repentina, con escasa programación, y sin considerar los recursos tecnológicos que tenían docentes y estudiantes en sus hogares (Elisondo, 2021). La urgencia hizo, como señala Aucejo (2020) que se cerraran las

“puertas presenciales” de la enseñanza y se abrieran millones de “ventanas virtuales”.

Aunado a lo anterior, refiere Chendo (2020: 1) que: “El 11 de marzo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara la pandemia de la COVID-19 e inmediatamente, la UNESCO arroja una población de más de 1500, millones de estudiantes y 60,2 millones de docentes “migrantes” de 138 países a la virtualidad, en un tiempo inferior a 30 días. La migración global más formidable de Occidente, en tiempo record: este contingente humano desplazado hacia el mismo sitio en el menor tiempo”. También, las cifras presentadas por la UNESCO (2020) indicaron que, a nivel mundial, la suspensión de las actividades educativas presenciales afectó aproximadamente al 90% del estudiantado.

Particularmente en Colombia la dualidad presencialidad-virtualidad se expresó con un confinamiento nacional preventivo en marzo del 2020. Desde entonces, de acuerdo con los datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se cerraron 53.717 sedes educativas; 82% (43.853) del sector oficial y 18% (9.866) del sector privado. Esta decisión perjudicó a 9.928.865 estudiantes de la educación básica y media, matriculados en marzo del 2020. En 2021, las secretarías de educación lanzaron iniciativas para que las instituciones oficiales y privadas regresaran paulatinamente a la presencialidad. En abril de 2021, apenas el 11,6% de los estudiantes estaba asistiendo a clases presenciales bajo el modelo de alternancia (Pérez-Martínez, 2021).

Además, todo apuntó a resolver la crisis educativa generada por la pandemia, empleando como única

alternativa a la educación virtual. Esta seguridad en la virtualidad se apoyó en la promesa de la generación digital, en la cual niños y jóvenes eran capaces de interactuar con la tecnología de forma autosuficiente (nativos digitales).

Sin embargo, se hizo evidente en el confinamiento, que las tecnologías únicamente cobran significado en los contextos socioculturales donde se las utiliza (Meirieu, 2020). Del mismo modo, indicadores sobre la educación básica colombiana, revelaron que la pandemia aumentó las tasas de deserción y repitencia escolar, profundizó las brechas digitales y afectó el rendimiento académico (Melo-Becerra et al, 2021).

Esta entrada acelerada de la virtualidad generó transformaciones en las lógicas educativas presenciales, las cuales comenzaron a tomar expresión de manera diversa y compleja. A nuestro juicio, la transformación más profunda producida en la educación presencial, en este período de pandemia, se ubicó sobre la práctica docente; es decir, sobre las relaciones y acciones éticas, congruentes, tolerantes que se establecen entre docentes y estudiantes, para llevar a cabo en forma crítica-investigativa los procesos de enseñanza y aprendizaje (Freire, 1970; 1993; 1997; 2006).

A su vez, las transfiguraciones de la práctica docente impactaron e impactan sobre los procesos de socialización, el diseño de los contenidos pedagógicos, las características de los recursos didácticos y las maneras de gestionar estos cambios.

Analizar las lógicas educativas desde lo presencial y lo virtual, remite a la relevancia que estos asuntos tienen al momento de formar los ciudadanos que reclaman los distintos países de América Latina. La aplicación de una u

otra modalidad, tendrá que depender definitivamente del contexto o realidad educativa de los estudiantes y docentes, de los principios, objetivos y fines del modelo pedagógico definido por la escuela, para poder implementar una modalidad en particular, su combinación o énfasis en lo presencial o en lo virtual.

Los planteamientos previos permiten formular el objetivo de esta investigación, el cual está orientado a explicar las transformaciones producidas en la educación presencial-virtual en el contexto de la pandemia Covid-19. Se trabajó con un enfoque metodológico de tipo teórico-explicativo que permite contribuir a la comprensión del impacto producido por la pandemia en los sistemas educativos.

## 2. Nuevas prácticas y roles de los sujetos en el ámbito educativo

La pandemia de la Covid-19 encontró al docente enseñando en su aula de clase y aunque las niñas, niños y jóvenes, en su mayoría, estaban familiarizados con la virtualidad a través de juegos electrónicos en línea, redes sociales, Smartphone, los asuntos relacionados con la educación virtual propiamente dicha, no formaban parte de la práctica diaria del docente ni de los estudiantes. Resultados como los reportados por Solís et al, (2021) evidenciaron que la mayoría de los docentes no tenían experiencia previa en el uso de entornos virtuales y tampoco habían recibido capacitaciones relacionadas con el tema.

Independientemente de las habilidades virtuales de los docentes y estudiantes, se fue desdibujando rápidamente la educación presencial. Al

respecto, Silva- Quiroz (2010) comienza contrastando los roles ejercidos por los docentes en las dos modalidades educativas. Particularmente refiere que en la educación presencial, el profesor dirigía la instrucción, hacía las preguntas y marcaba el ritmo de la clase; en cambio, el aprendizaje en la virtualidad está centrado en el estudiante y demanda del docente una función más de facilitador que la de impartir clases; el énfasis se coloca en el proceso cognitivo del estudiante y en el aprendizaje en colaboración.

El docente deja su papel activo en los procesos de enseñanza para convertirse en promotor de aprendizaje, orientando y construyendo didácticas encaminadas a motivar el aprendizaje de los estudiantes. Se trata de un docente cuyas acciones apuntan a diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivos y sociales de los estudiantes con el objetivo de que obtengan resultados educativos personalmente significativos (Cedeño, 2019).

Los nuevos rasgos de la práctica docente son descritos por Rizo (2020) considerando distintos aspectos. En lo pedagógico, el tutor es un facilitador que contribuye con el conocimiento, fomenta la discusión, formula preguntas y responde a las contribuciones de los estudiantes. En lo social, requiere habilidades para generar un clima de colaboración que potencie la creación de una comunidad de aprendizaje. Técnicamente, provee de un software amigable a los estudiantes. En cuanto a la gestión, conoce el software para generar conferencias, grupos de trabajo. Se puede apreciar como el rol docente transitó de la enseñanza hacia la facilitación.

Rosales-Veítia et al, (2021) también identifica transformaciones de

la práctica docente desde la figura del facilitador-tutor. Entre estas destaca la compañía al estudiante durante el proceso de aprendizaje en un entorno mediado por la tecnología, la mitigación a la “sensación de abandono” que pueda percibir el estudiante durante las sesiones asincrónicas que forman parte de las estrategias del aula virtual; el rol afectivo-comunicador donde motiva y orienta, con la finalidad de incentivar dinámicas de respeto y colaboración hacia los demás.

Viñals y Cuenca (2016) por su parte, destacan cinco nuevos roles o funciones del facilitador de la educación virtual. En primer lugar, está el manejo de la información, su papel es identificar, rescatar, recolectar, organizar y evaluar la información digital. En segundo lugar, la comunicación, es decir, el facilitador comparte recursos empleando herramientas en línea y se relaciona con comunidades en red.

Como tercer rol se tiene la creación de contenidos, donde el facilitador edita textos, imágenes, produce recursos digitales. La seguridad es la cuarta función del facilitador, la cual toma expresión en el resguardo de datos y seguridad informática. Por último, se tiene la dimensión relacionada con la resolución de problemas, donde el facilitador ha de identificar la herramienta digital apropiada a partir de sus necesidades de facilitación para resolver problemas teóricos.

Se advierte en los planteamientos de los autores Silva (2010), Rizo (2020), Rosales-Veítia et al, (2021) y Viñals y Cuenca (2016) la suposición de estudiantes que ya están educados y únicamente requieren de motivación, autonomía y de autosuficiencia para aprender, olvidando que el proceso pedagógico es inseparable de la

adquisición de conocimiento. Estos autores, que tributan a los “nuevos roles docentes” también han colocado el énfasis en las Tecnologías digitales de la información y comunicación (TIC) como recurso por excelencia de la era informacional, siendo éstas precisamente la fuente de tensiones entre los modelos presencial-virtual. Como señala Sabulsky, (2020) en el contexto de la virtualidad, la educación presencial es calificada como obsoleta, ineficaz e inadecuada, y la incorporación de las tecnologías digitales en educación aparecen como la superación de los problemas y crisis de la escuela.

La práctica docente también se transforma a medida que nuevos sujetos se incorporan al escenario educativo. Vargas-Murillo (2020) distingue al pedagogo, el diseñador Gráfico, el diseñador Instruccional y al ingeniero en Sistemas. Como se aprecia, ya no es cuestión de docentes, sino que la práctica queda mediada por otras profesiones y acciones-procesos que son necesarios a la nueva educación.

Los estudiantes también asumen nuevos roles. La literatura muestra que la función del estudiante ya no será recopilar la información, sino procesarla o analizarla para que pueda ser útil y se consolide como conocimiento, fomentando actividades colaborativas en las cuales todos aporten su contribución para enriquecer el producto final (Giugni y Araujo, 2010). La actuación del estudiante en el contexto de la virtualidad requiere de autonomía, planificación, autogestión, responsabilidad en su proceso de autoformación, lo que logra con el control del proceso de estudio. Atendiendo estos preceptos, el estudiante busca herramientas y estrategias de aprendizaje cónsonas con sus habilidades y estilo de aprendizaje.

En este mismo sentido, Durán et al, (2021) plantean que uno de los nuevos roles del estudiante es colocar en el centro del proceso de aprendizaje a los recursos tecnológicos digitales, los cuales emplean como medio de interacción, actualización y consecución de conocimiento. Asuntos de carácter tan social como la discusión, el debate, la crítica y la solución de problemas también los vehiculan a través de los recursos tecnológicos. Son el medio para estar en sintonía con las tendencias que la globalización demanda para la inserción social, laboral, política y económica.

Los autores que aluden a los nuevos roles de los estudiantes, han de dar cuenta de la edad, grado escolar y manejo de las tecnologías digitales por parte de los estudiantes, cuyas funciones describen. Resulta complejo comprender acciones tales como la autonomía, gestión de los contenidos curriculares, discusiones y debates virtuales, entre otros variados roles descritos, por parte de estudiantes que cursan los primeros grados de escolaridad.

### **3. Articulaciones de sentido en la socialización educativa**

La socialización es el vínculo que media sobre el conocimiento. Esta responde a una construcción de relaciones objetivas y simbólicas que se dan en la escuela a partir de las cuales se puede conocer el acto pedagógico. La socialización da inicio a la introyección de normas, principios, estilos de vida que le permiten al estudiante incorporarse al tejido social. Las relaciones que ocurren en el espacio escolar brindan al estudiante la posibilidad de transferir al docente el mundo socio-afectivo adquirido en el

seno de la familia. Aprender juntos en virtud del acompañamiento del docente crea algo común y acompaña a cada uno en su singularidad. Esta dialéctica entre lo común y lo individual, constituye un asunto que vincula a los estudiantes, es, de hecho, lo que hace una escuela (Meirieu, 2020; Amaya-López, 2020).

Fueron precisamente esos vínculos que produce la socialización, los que asumieron otras simbolizaciones a partir de la pandemia y de la masificación de la educación virtual. La casa tomó el lugar de la escuela, lo cual es refutado por Meirieu (2020) al afirmar que la particularidad de la escuela está en romper con las desigualdades familiares y sociales y vincularse con otras personas diversas, con quienes el estudiante comparte infinitos conocimientos, pues a pesar de las diferencias, la escuela brinda la posibilidad de una construcción de lo común. En el período pospandemia se advierte la necesidad de recuperar la función docente, donde este ha de asumir de nuevo su postura intelectual y política para superar el “emotición” y rescatar la contemporaneidad de la enseñanza; pues la sociedad extraña la escuela como espacio de encuentro con el saber. Una escuela que no es réplica de la virtualidad; sino que son lazos con las familias, con las distintas generaciones y con el conocimiento (Birgin, 2020).

La socialización es un asunto básico en las primeras etapas de la escolarización, pues, de esta se desarrollan las relaciones interpersonales. En el caso de la educación virtual, reseña Fernández (2021) que desaparece el enriquecimiento que supone el aprendizaje entre iguales y se desdibuja el hecho de formar parte de una comunidad real de aprendizaje. Las niñas y niños de las primeras etapas

de la educación se han visto afectados por la falta de relaciones interpersonales durante la pandemia y por el aislamiento que entraña la virtualidad.

Por otra parte, el tipo de socialización que se construye en el escenario virtual (comunidades de aprendizaje, formación de grupos, foros de debate o discusión) es cuestionado por Muñoz (2020) al señalar que la falta de interacción adecuada con los facilitadores resulta una preocupación importante en el aprendizaje en línea, por lo que las dudas asociadas a cualquier contenido de la formación virtual, suelen requerir tiempo de respuesta. Además, los estudiantes solo se comunican con sus compañeros de forma digital, sin encuentros cara a cara, por lo que el intercambio de opiniones, informaciones diversas y conocimiento en tiempo real, queda parcialmente limitado en el mundo del aprendizaje digital.

En general, la cuestión de la socialización resulta posiblemente el punto de mayor tensión entre las modalidades de educación presencial-virtual, dado que lo social, gregario, cultural es constitutivo del ser humano, siendo los vínculos entre las personas una construcción social donde la escuela ha venido jugando un papel fundamental. Se encuentran entonces las lógicas educativas virtuales y las tradicionales en oposición.

Bauman (2007) lo explica desde la mirada de un mundo volátil, de cambio vertiginoso, donde los hábitos, las tradiciones, los esquemas intelectuales sólidos, los principios y valores que se habían establecido socialmente como objetivos fundamentales de la educación presencial, se convierten ahora en limitaciones, pues el mercado del conocimiento, para el cual toda lealtad, todo vínculo inmutable y todo

compromiso permanente, se constituyen en obstáculos que hay que apartar enérgicamente del camino.

#### 4. El status de los contenidos de aprendizaje

La educación presencial ha discutido e implementado distintos enfoques orientados a seleccionar qué enseñar a los estudiantes. En sentido conservador, los contenidos se concibieron como elementos programáticos-instrumentales que el profesor enseña a los estudiantes. Considerando la teoría del conocimiento y el pensamiento crítico, los contenidos de aprendizaje responden al ejercicio de la curiosidad; son los objetos cognoscibles, que transitan en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Freire, 2006). Para la educación presencial los contenidos tienen un carácter político, ideológico, cultural, histórico y de participación colectiva en su construcción; por lo que no se trata de listar y organizar jerárquicamente lo que se pretende enseñar, sino que reproducen la cultura de una época y dan cuenta de las orientaciones del Estado (Grundy, 2009; Stenhouse, 2003; Gimeno, 1995).

En la educación virtual, la planificación y diseño de los contenidos de aprendizaje, transitan entre la frondosidad propia de la era de la comunicación y la información y las llamadas “cápsulas de aprendizaje”, que tal como su nombre lo indica, son breves dosis, para que los contenidos se ajusten a los requerimientos de espacio estipulados en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA); en los EVA el tratamiento de los contenidos se realiza por medio de la informática, la telemática, la comunicación y los datos

de una computadora. Esto da cuenta de una educación que ha ido perdiendo la noción de conocimiento útil para el futuro y para la vida, convirtiéndola más bien en conocimiento instantáneo, para una sola ocasión (Bauman, 2007; Vargas-Murillo, 2020).

Sobre el alcance de los contenidos de aprendizaje virtualizados, estos presentan debilidades en el tratamiento pedagógico, de manera que ofrecen escasa ubicación temática, baja presentación de preguntas, la información es dispuesta, o bien con una proliferación infinita de información o de manera escasa. También se observa poca proyección de contenidos que inviten a reflexionar, ejercitar y a llevar a la práctica esos contenidos. Además, los contenidos lucen desvinculados unos de otros y con escasas anécdotas y ejemplos (Torres, 2010; Peña-Sánchez, 2010).

#### 5. Nuevos recursos didácticos en el proceso de transformación de la práctica docente

Transitamos un momento educativo en el cual los recursos didácticos, uno de los aspectos con más lentos movimientos de cambio en la esfera de la didáctica y en la práctica docente propiamente dicha, hoy oscilan entre la tradición y la novedad tecnológica. Esta convergencia de fuerzas en un mismo escenario ha ido movilizándolo la tradición de los recursos didácticos (pizarrón, tiza, cuaderno, láminas, proyectores) por dos recursos fundamentales: el computador y el internet y con ellos, como señala Durán et al, (2021) se ha ido produciendo un desplazamiento en las formas de enseñar. Ambos recursos unidos a la

virtualidad han ido acrecentando las posibilidades y formas de llegar a los distintos espacios y personas.

Los recursos didácticos virtuales se sirven de la imagen, el texto escrito electrónicamente, la disposición de la información, la música, los gestos (emoticones), el lenguaje oral (notas de voz, postCat), imágenes en movimiento u objetos 3D y de múltiples canales empleados a través de las tecnologías digitales de información y comunicación como: los dispositivos tecnológicos tipo computador, tabletas, smartphone, el uso de medios a través del internet como los servicios de correo electrónico, chats, videoconferencias, blogs, foros, plataformas tecnológicas, redes sociales, entornos virtuales, canales digitales expuestos por medio de opciones como YouTube, Facebook, entre otros (Lozano et al, 2013).

Durante la pandemia de la Covid-19, los recursos didácticos virtuales prevalecieron sobre los medios tradicionales, incluso se globalizaron. El aula de clase, símbolo de la presencialidad, le dio paso al aula virtual, mayoritariamente a través de plataformas virtuales como Classroom, Modle, Zoom, Teams y Xiscoweb principalmente (Solis et al, 2021).

Para esto fue necesario implementar acciones de capacitación docente que les permitieran dominar los elementos tecnológicos y realizar las actividades educativas en línea y aunque, como plantea Giugni y Araujo (2010) los docentes identifican las tecnologías digitales como muy difíciles de manejar; otros, señalan que se necesitan recursos muy elaborados o adicionales y otros no saben cómo usarlas, lo cierto fue que los recursos virtuales se constituyeron en la condición *sine qua non* para el desarrollo de la vida educativa durante

la pandemia.

El examen de los recursos didácticos, desde la perspectiva de su metamorfosis epocal, devela en primera instancia la desigualdad social en relación con el acceso a dispositivos, conectividad y condiciones materiales y simbólicas para aprender en la virtualidad. Esto confirma que la brecha digital se mantiene y la distancia ya no es tan simple de cuantificar entre aquellos que tienen o no tienen computadora, sino que la conectividad y la calidad de los equipos plantea condiciones de trabajo pedagógico sustancialmente diferentes. En segundo lugar, se evidencia como crece exponencialmente el mercado a través de la vertiginosa expansión del consumo digital, profundizando una nueva etapa de acumulación de capital (Sabulsky, 2020; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO], 2020).

Además, señala Meirieu (2020) que existen intereses económicos en juego que son tan fuertes que conducirán hacia una concepción comercial de la educación en la que los estudiantes, cada uno frente a su propia pantalla y en mutua indiferencia, consumirán software en lugar de compartir conocimientos. Los planteamientos previos permiten advertir las profundas diferencias que existirán entre los estudiantes de la era virtual, diferencias que ya existían, pero adquieren otros rasgos.

## 6. La gestión en perspectiva presencial – virtual

En su concepción presencial, la gestión educativa se concibe como planeamiento participativo, con toma de decisiones en los concejos escolares, orientada por la autogestión organizativa y donde la acción administrativa está

dirigida al personal docente y a la práctica ejecutada por estos. Los tópicos relacionados con infraestructura escolar, vacantes, precarización de los docentes, también son incorporados como parte de la gestión (Elisalde, 2022).

Ahora bien, una de las principales transformaciones que se suscitó en la gestión educativa durante la pandemia tuvo que ver con el abandono de las prácticas presenciales realizadas tradicionalmente por directivos y docentes. De La Cruz (2017), venía planteando que los directivos estaban cambiando la gestión escolar que ejecutaban típicamente, la cual tenía que ver con la construcción, diseño y evaluación del quehacer educativo.

Del mismo modo, los docentes se estaban desenfocando de la gestión pedagógica (ejecución de los procesos de enseñanza, y sus nexos con el pensamiento pedagógico, la evaluación y la interacción con los estudiantes). Con la pandemia y la introducción de la educación virtual, las prácticas de gestión de los directivos y docentes se orientaron a responder a las demandas de las condiciones materiales y/o infraestructura digital requerida en las escuelas (computadores, software, equipos de conectividad, entre otros), para dar continuidad a la educación.

En el marco de la gestión educativa virtual, Singer (2022) da a conocer el diseño, implementación y evaluación de políticas digitales para el sector educativo promovidas por el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) y considerando el contexto de pandemia y pospandemia en Panamá. La autora resalta el asunto de la infraestructura tecnológica, privilegiándola en el marco de los modelos centrados en el aprendizaje.

Ahora bien, más allá de la

infraestructura tecnológica, la virtualidad emplea una gestión inscrita en una lógica distinta de planificación, toma de decisiones, control-supervisión y evaluación.

En este sentido, la gestión virtual ha incidido en la autonomía de la práctica docente, característica de la educación presencial. Una de las técnicas desarrolladas para superar la autonomía docente ha sido la herramienta llamada "técnica de gestión del aprendizaje", conocida como Learning Management System (LMS), es una aplicación de software basada en la web que se utiliza para planificar, implementar y evaluar un proceso de aprendizaje específico. Proporciona al instructor una forma de crear y entregar contenido, monitorear la participación de los estudiantes y evaluar su desempeño. Esta herramienta busca posicionarse como elemento principal del e-learning (Ramón et al, 2014).

El planteamiento de Ramón et al, (2014) devela la mutación de la gestión pedagógica, que deja atrás la autonomía que el docente tenía para gestionar la práctica y se reconfigura a través de herramientas privatizadoras, como el LMS, que opera de manera externa a la práctica del docente y de la escuela. Es esta herramienta la que administra el tiempo, organiza actividades y las controla, con lo cual pasa a determinar la dinámica de los estudiantes frente a los contenidos de aprendizaje y se convierte en un outsourcing de las escuelas.

Por otra parte, la literatura sobre educación virtual, revela las aspiraciones de su gestión, las cuales están orientadas a buscar y asegurar la excelencia en los diferentes niveles educativos y con métodos eficientes para lograr la calidad del proceso de aprendizaje. El acompañamiento pedagógico es una de las estrategias empleadas por la

virtualidad para cumplir este cometido (Lara et al, 2022). Sin embargo, las técnicas como el LMS, ya descrito, se convierten en obstáculo a la aspiración de la virtualidad de permitir que los estudiantes asuman la responsabilidad en el proceso de su aprendizaje; esto es, que establezcan sus propias metas y plazos, organicen su trabajo, evalúen el uso del tiempo y trabajen en colaboración con sus compañeros. Aspiración basada en el supuesto de las habilidades de los nativos digitales (Ramón et al, 2014). En síntesis se trata de una gestión por resultados propia del modelo tecnocrático.

Otro aspecto relacionado con la gestión de la práctica docente y las transformaciones introducidas a partir de la educación virtual tienen que ver con los procesos de evaluación de lo aprendido. En el caso de la evaluación y su control, esta deriva exclusivamente del contenido impartido, dejando de lado la experiencia que el estudiante pueda aportar de lo aprendido o de experiencias previas. Este remite a un estudiante pasivo que no participa ni interactúa. En consecuencia, el proceso de evaluación se asume como reproductor de los contenidos impartidos (Torres, 2010).

## **7. Reflexiones finales**

Explicar las transformaciones producidas en la educación presencial-virtual en el contexto de la pandemia Covid-19, nos remite a un tránsito epocal en el cual un modelo educativo se desvanece y otro se configura. Esa configuración refleja la necesidad de examinar los rasgos, causas, consecuencias e implicaciones que traerán consigo los nuevos dispositivos de aprendizaje requeridos por la educación virtual. En ese devenir, la pandemia

únicamente le imprimió un mayor ritmo al proceso de virtualización de la educación, el cual resulta indetenible. La pandemia también reveló las excluyentes brechas digitales que alejan a estudiantes y docentes de la educación en línea por falta de equipamiento digital y porque la autonomía pedagógica virtual pareciera una ilusión. Al mismo tiempo, la pospandemia pone de relieve la fragilidad de la educación presencial para hacer frente el desvanecimiento de la escuela como espacio de socialización y construcción de lo común.

Las transfiguraciones que se han venido suscitando en la práctica educativa presencial a partir de la introducción de la educación virtual están asociadas con las demandas del capitalismo global, cuyos dispositivos de soporte están representados por las tecnologías digitales de la comunicación y la información.

Las empresas transnacionales de tecnología colocan a disposición los equipos digitales, software y las redes de conectividad, los cuales tienen una altísima demanda. No obstante, el fin último de la mercantilización de estos productos es la acumulación de capital. En el contexto de la pandemia, la educación representó una gran población de docentes y estudiantes que se incorporaron a la educación virtual de una manera acelerada. Esto mostró que el equipamiento virtual se hizo imprescindible, asegurando la acumulación necesaria para el mantenimiento del sistema.

Por otra parte, el modelo de gestión tecnocrática que acompaña al capitalismo global, conducirá a una educación virtual privatizada, pero no en los términos que conocemos hoy, y la privatización de la educación presencial, sino expresada en una educación para

quienes cuenten con los equipos de vanguardia, conectividad, insumos tecnológicos y acceso a los software privativos, lo que saca del juego educativo a quienes no cuenten con el equipamiento necesario. La promoción de la educación virtual como formadora de docentes y estudiantes autónomos quedará superada por el modelo privatizador, también quedará atrás la autonomía de la práctica de gestión presencial junto a la aspiración de autosuficiencia de los nativos digitales.

Reflexionamos sobre la cultura educativa presencial y virtual, encontrando que en la primera se ha ido perdiendo la noción de producción de conocimiento, cuestión necesaria para que una cultura con todos sus avances le entregue ese legado a la siguiente generación. Por su parte, la educación virtual, que a pesar de emplear algunos principios pedagógicos presenciales y reformularlos para adaptarlos al entorno virtual, es promotora de la cultura en red, la cual opera desde otras lógicas, por lo que estamos frente a una ruptura de los procesos de enseñanza y aprendizaje conocidos hasta ahora. Finalmente, el tránsito entre ambas culturas se expresa actualmente en la educación multimodal, para luego dar paso pleno a la virtualidad.

## Referencias bibliográficas

Amaya-López, L.F. (2020). El papel del vínculo psicoafectivo familiar en el tránsito de la educación presencial a la educación virtual y remota en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19. *Búsqueda*, 7(24). DOI: [10.21892/01239813.492](https://doi.org/10.21892/01239813.492)

Aucejo Ibáñez, M. (2020). Producción de Contenidos para Educación Virtual. *Revista de educación y derecho*, 21. <https://doi.org/10.1344/>

[REYD2020.21.31321](https://doi.org/10.21892/01239813.492)

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. GEDISA. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Bauman-Zygmunt-Los-Retos-De-La-Educacion-En-La-Modernidad-Liquida-1.pdf>

Birgin, A. (2020). La pandemia sacude el lugar de la escuela. *Revista Inventario*. Proyecto de Extensión Formación y trabajo docente - Seminario en movimiento. <https://webcache.googleusercontent.com/search?cd=1&ct=clnk&gl=ve&hl=es-419&q=cache%3Az8IBvFhXYwg-J%3Ahttps%3A%2F%2Fwww.inventariorevista.com%2Fpost%2Falejandra-birgin-la-pandemia-sacude-el-lugar-de-la-escuela>

Cedeño Romero, E. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *ReHuSo*, 4(1), 119-127.

Chendo, M. (2020). Educación 2020: los migrantes forzados. <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO (2020). Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades y Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales (RIAT). Pronunciamento. <https://www.clacso.org/pronunciamientoconjunto-del-grupo-de-trabajo-clacsoapropiacion-de-tecnologias-digitales-e-interseccionalidades-y-riat-red-de-investigadores-sobre-apropiacion-de-tecnologias-digitales/>

De La Cruz Bautista, E. (2017). Gestión pedagógica docente y ejecución instrumental en estudiantes de una Escuela Superior de

- Formación Artística. *Propósitos y Representaciones*, 5(2). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.175>
- Durán Chinchilla, C. M., García Quintero, C. L. y Rosado Gómez, A. A. (2021). El rol docente y estudiante en la era digital. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 287-294. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1213/1119>
- Elisalde, R. (2022). Paulo Freire: de la Secretaría de Educación a las Escuelas Públicas Populares Latinoamericanas (1989-2020). *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13085>
- Elisondo, R. C. (2021). Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepciones de un grupo de docentes argentinos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-31. <https://www.redalyc.org/journal/447/44768298007/html/>
- Fernández Ruiz, M. R. (2021). Nativos pandémicos: la educación virtual en Educación Infantil durante el confinamiento por COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 49-70. <https://doi.org/10.15581/004.41.010>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (21ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (7ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (11ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y en el Caribe. CREFAL.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giugni, D., y Araujo, B. (2010). Entornos virtuales de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Congreso Iberoamericano de Educación*. Metas 2021. Buenos Aires.
- Grundy, S. (2009). Los profesores como creadores del currículum. *Laboratorio de políticas públicas*, 6(27). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/argentina/pp/:20100324023557/11.pdf>.
- Lara Reimundo, J.J., Campaña Romo, E.J., Villamarín Maldonado, A.E., y Balarezo Tirado, C.Y. (2022). Gestión escolar durante la pandemia: relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 58-70. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.5>
- Lozano, R. A., Giralte Lorenz, M. (2013). El porfolio digital y la comunicación multimodal en el aprendizaje de la lengua oral: estudio piloto de un caso. En Cancelas, L., Jiménez-Fernández, R., Romero Oliva, M. y Sánchez Rodríguez, S. (2013). *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. (pp.1-11), Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Martín-Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En Tenti Fanfani, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, (pp. 65-99), Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Meirieu, P. (2020). La escuela después ¿con la pedagogía de antes? <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-Escuela-despues-Con-la-Pedagogia-de-antes-Philippe-Meirieu.pdf>

- Melo-Becerra, L.A., Ramos-Forero, J. E., Rodríguez Arenas, J.L. y Zárate-Solano, H. M. (2021). Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia. *Borradores de Economía*, 1179. [https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/10225/be\\_1179.pdf](https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/10225/be_1179.pdf)
- Muñoz, D. J. (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. *Revista Educare UPEL-IPB*, 24(3). <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377>
- Peña-Sánchez, J. (2010). La concepción filosófica de lo virtual en la educación virtual. *Revista Colombiana de Educación Polémicas*, 58, 118-139
- Pérez-Martínez, A. (2021). La pandemia: tragedia para la educación en Colombia. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/la-pandemia-tragedia-la-educacion-colombia/#:~:text=Por%20el%20confinamiento%20se%20cerraron,regresen%20paulatinamente%20a%20la%20presencialidad.>
- Picón, G.A. (2020). La educación virtual en tiempos de pandemia. *Investigación científica y tecnológica*, 4(2), 1-3. <https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol>
- Ramón, H., Russo, C., Sarobe, M., Alonso, N., Esnaola, L., Ahmad, T. y Padovani, F. (2014). El uso de los Entornos Virtuales 3D como una herramienta innovadora en propuestas educativas mediadas con tecnología. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, Especial, 12, 72-80. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/36009/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/36009/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rizo Rodríguez, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Multi-Ensayos*, (6)12, 28-37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Rosales-Veitia, J., Alvarado de Salas, A. Y., y Linares-Morales, J. (2021). Educación virtual en tiempos de contingencia. Un acercamiento a la realidad del docente venezolano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(Nº Especial), 153-180.
- Sabulsky, G. (2020). Del determinismo tecnológico al bricolaje digital. Sentidos y prácticas en tensión. *Educación, Formación e Investigación*, 6(10), 27-43. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/09/18582-45454575783879-1-PB-1.pdf>
- Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación educativa*, 10(52), 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>
- Singer, D. (2022). Incorporación de la tecnología en el sistema educativo panameño, herramienta clave para disminuir la brecha educativa. Agenda Educación de la Dirección de Proyectos de Desarrollo Social y Humano. Banco de Desarrollo de América Latina (CAF). <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2022/03/incorporacion-de-la-tecnologia-en-el-sistema-educativo-panameno-herramienta-clave-para-disminuir-la-brecha-educativa/>
- Solis Cartas, U., Guallo Paca, M.J., Lemus Herrera, K. e Hidalgo Cajo, I.M. (2021). Transformaciones educativas en la Educación Superior secundarias a la COVID-19; rol del docente. *Revista Cubana de Reumatología*, 23(2).
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

- Torres, M. (2010). *Una crítica a la educación virtual. Área temática: diseño de cursos virtuales*. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:977/n03torres01.pdf>
- UNESCO. (2020). *Impacto de la COVID-19 en la educación*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Valero-Cedeño, N. J., Castillo-Matute, A.L., Padilla-Hidalgo, M., Rodríguez-Pincay, R. y Cabrera-Hernández, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio Científico*, 6(4), 1201-1220. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1530>
- Vargas-Murillo, G. (2020). Virtualización de contenidos académicos en entornos de Aprendizaje a Distancia. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 61(2), 65-72. [http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v61n2/v61n2\\_a09.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v61n2/v61n2_a09.pdf)
- Viñals Blanco, A., Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>