

La pandemia y la educación remota: percepciones de estudiantes de nivel superior en Brasil y México

Pandemic and remote education: Higher education students' perceptions in Brazil and Mexico

A pandemia e a educação remota: Percepções de estudantes de educação superior no Brasil e no México

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Universidade Católica de Brasília, Brasil
carlosangelos@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-9228-3420>

Candido Alberto Gomes

Instituto Europeu de Estudos Superiores, Portugal
candidoacg@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-8498-3785>

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Universidade do Estado da Bahia, Brasil
gabrielasrpimentel@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4278-0573>

Cecília Fierro

ENES León, Universidad Nacional
Autónoma de México, México
macefierro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9644-7637>

Susana Emilia Oliveira e Sá

Associação Ensinar Saúde Norte -Grupo Trofa Saúde & CESPU-Porto, Portugal
susanaemiliasa@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-1339-5745>

Resumen

Introducción: Esta investigación tiene como objetivo analizar las percepciones de estudiantes de nivel superior después de la pandemia COVID-19 en relación a sus experiencias de educación remota. Las tecnologías digitales son una de las revoluciones de este siglo, en su actuación como pareja del ser humano, al mismo tiempo que abre el horizonte del post-humano.

Metodología: Se utilizó un cuestionario auto aplicable, con preguntas cerradas y abiertas, a muestreos de conveniencia de estudiantes de una universidad particular y una pública de Brasil y una pública de México, con la desagregación de las/os estudiantes de educación de la primera. Las clases fueron seleccionadas aleatoriamente.

Resultados: La pandemia incluyó un complejo de crisis, sanitaria, laboral, económica y social, que interfirieron en la vida estudiantil. La educación remota enfrentó la divisoria digital cuanto a la conexión, aparatos y capital digital, con efectos regresivos para las/os estudiantes menos favorecidos. La perspectiva de las/os respondientes cuanto a la educación remota es que tiene menores ventajas que la presencial.

Discusión: La cuestión más grave es la de la ética en el desarrollo tecnológico, mucho más rápido que las reflexiones filosóficas sobre sus finalidades y la normalización de su uso. Esta rapidez se debe en gran parte al paradigma de mercado, que preside al desarrollo tecnológico y que visa a la maximización de la productividad y de los lucros.

Palabras clave: Pandemia; Educación superior; Tecnología de la educación; Democratización de la educación; Filosofía de la educación.

Abstract

Introduction: This research project aims to analyze the higher education students' perceptions on their remote education experiences. Digital technologies are one of this century revolutions, acting as a partner of the human being and arising the post-human horizon.

Methodology: We applied a self-reported questionnaire with closed and open questions to convenience samples composed of students in a private and a public university in Brazil and a public university in Mexico, disaggregating education students in the first one. Classes were selected randomly.

Results: This pandemic involved a crises complex interfering in students' lives, i.e., sanitary, of work, economic and social. Remote education faced the digital gap in relation to connections, equipment and digital capital, producing regressive effects to the relatively less privileged students. According to the respondents' perspective, remote education is less advantageous than on campus.

Discussion: A serious question, though, is the ethics of technological development, much faster than philosophical reflections about its ends and goals, as well as the regulation of its uses. This fastness is a result of the current market paradigm, under which aegis technologies develop, maximizing productivity and profits.

Keywords: Pandemic; Higher education; Education technology; Education democratization; Philosophy of education.

Resumo

Introdução: Esta pesquisa objetiva analisar as percepções de estudantes de nível superior após a pandemia COVID-19 em relação às suas experiências com a educação remota. A tecnologias digitais constituem uma das revoluções deste século, atuando como parceira do ser humano e suscitando o horizonte do pós-humano.

Metodologia: O instrumento de coleta de dados foi um questionário auto aplicado com perguntas fechadas e abertas a amostras de conveniência de estudantes de uma universidade particular e uma pública do Brasil e uma pública do México, com desagregação das/os estudantes de educação da primeira. As turmas foram selecionadas aleatoriamente.

Resultados: A pandemia envolveu um complexo de crises, sanitária, laboral, econômica e social, que interferiram na vida estudantil. A educação remota se defrontou com o hiato digital quanto às conexões, equipamentos e capital digital, com efeitos regressivos para as/os para as/os alunos menos favorecidas/os. A perspectiva das/os respondentes em face da educação remota é de menor vantagem em face da presencial.

Discussão: Questão mais grave é, porém, a da ética no desenvolvimento tecnológico, muito mais rápido que as reflexões filosóficas sobre suas finalidades e normatização do seu uso. Esta rapidez em grande parte se deve ao paradigma de mercado, que preside o desenvolvimento tecnológico e que visa à maximização da produtividade e dos lucros.

Palavras-chave: Pandemia; Educação superior; Tecnologia da educação; Democratização da educação; Filosofia da educação.

La pandemia COVID-19 obligó la educación a establecer nuevas relaciones entre seres humanos de varios grupos etarios, inclusive preescolares, a una amplia y prolongada intermediación por las tecnologías, sea por la ordenadora, sea por la televisión y/o radio. Después de una historia millonaria de contactos presenciales, se estableció un inesperado cambio como alternativa de emergencia para evitar un abismo de educación y aprendizaje entre antes y después de la pandemia. A pesar de los esfuerzos, una compleja tela de factores llevó a alta evasión y pérdida del aprendizaje. Estimativas calculan que hubo considerable pérdida del aprendizaje. Jabukowski, Gaderowicz y Patrinos (2023) constataron que los scores de Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) declinaron en promedio el 33% de una desviación estándar, lo que corresponde a 66 trillones de dólares del producto doméstico bruto global. Además, cuanto más tiempo las escuelas cerraron, mayor fue el déficit y mayores las pérdidas de los estudiantes de menor rendimiento. Cuanto a los efectos psicosociales del aprendizaje *online* en Indonesia, Maba, Widiastuti, Suartama y Sukanadi (2023) constataron pérdidas del aprendizaje por el cambio de modalidad educativa, problemas de salud por las presiones de la escolarización, miedo y depresión.

Al mismo tiempo, recrudecieron los problemas de salud mental, que han concurrido en el retorno para agresiones en las escuelas. El marcante expansión de la educación superior en décadas anteriores trae hoy nuevas poblaciones que, de algún modo, tendrán liderazgo social y profesional y ejercerán ocupaciones de alto o mediano nivel, incluyendo maestras/os y profesoras/os supuestamente cualificadas/os, que faltan a grande parte del mundo (Unesco, 2019). Con el restablecimiento total o parcial de las actividades presenciales, ¿cuáles son las percepciones de estudiantes de nivel superior en relación con las experiencias y su visión de la educación remota? ¿Mas aún, la experiencia de la pandemia abrió perspectivas favorables a la educación a distancia?

¿Por qué un foco internacional?

La crisis tuvo amplitud mundial, como también las tecnologías, que contribuyen para la formación de la sociedad en red (Castells, 2006). En esta expansión por todo el mundo, se establecieron diferencias, como las de acceso a aparatos electrónicos, electricidad, materiales

escritos, alimentación escolar y en ciertos casos hasta maestras.os y profesoras.es. Además, los domicilios también variaron cuanto a los equipos, conexiones, espacio adecuado para estudio y número de habitantes. Paradójicamente la enfermedad se mundializó, mientras países y regiones viven un abanico de realidades diferentes para mantener sus condiciones sanitarias y educativas. En efecto, somos una sociedad en red que se constituye como un gran archipiélago. La distribución de la riqueza, tecnologías y capacidades son diferentes, las culturas propician reacciones diversas, de modo que soluciones uniformes no resultan satisfactorias para todos.

Así, esta investigación tuvo como objetivo identificar y analizar las percepciones de las/os estudiantes en relación a sus condiciones de vida, su domicilio, sus actividades educativas, sus sentimientos durante y después de la pandemia, así como sus juicios críticos cuanto a la educación remota (como educación de emergencia) en relación con su educación en *campus*. ¿La participación en la educación remota tuvo un legado positivo, capaz de aumentar el interés por la educación remota o a distancia? Hay que aclarar el sentido de educación remota y a distancia. La primera fue un concepto creado para la situación de emergencia de la pandemia, para diferenciar de la modalidad

Un mapa teórico

Los roles de la especie humana cambian profundamente con las “revoluciones del siglo 21” (Zarka, Godin, Taussig, 2018), entre ellas la revolución digital, incluida la inteligencia artificial; los horizontes del post humano; la implantación de aparatos en el cerebro humano para amplificar sus capacidades; las nanotecnologías; las nuevas metodologías científicas, basadas en datos *in vitro*, talvez a camino de tornarse más frecuente que *in vivo*. Una innovación básica es que ciertas tecnologías no tienen un control total del ser humano, como una macha de piedra picada, pero son parejas de su actuación. Quiere decir, ambos actúan en conjunto, mientras las tecnologías digitales y la inteligencia artificial tienen cierto grado de autonomía.

En contraste, los desarrollos tecnológicos avanzan rápidamente el *know how*, en desfase con las reflexiones sobre los porqués y los para qué, requiriendo tiempo más largo, pues sus resultados no responden a metas de producción. Pero la post modernidad está más interesada en la efectividad que en la verdad, en la eficacia que en el saber (Lyotard, 2000). Para desarrollar tecnologías es necesaria gran cantidad de recursos, hartamente generada por el paradigma de mercado después de 1989 (Virilio, 2005). La sociedad en red (Castells, 2006) se divide en nudos (centros) y periferias. El paradigma del mercado es como un fenómeno social total (Mauss, 1968) que abarca la casi totalidad de los sectores, por lo cual se impone el modelo del Estado empresa. Por eso, Han (2022) define la sociedad digital como aquella cuyos procesos sociales, económicos y políticos son determinados por un régimen de dominación basada en la información y su procesamiento por algoritmos e inteligencia artificial. La humanización de la educación como de la salud necesita de la profundidad de la ontología de Platón (1922). Su distinción entre cuerpo y alma es básica en el contexto de los contactos humanos y afectivos, personales y no mecánicos. De cierto modo, es lo que Fenoglio (2021, 2022) resalta en la proximidad entre profesores y estudiantes, cuanto a la afectividad y otros aspectos. Durante y después de la pandemia, la

salud de las personas fue severamente afectada y marcada por la desesperanza y la depresión, mismo que los contactos sociales fuesen intermediados por las tecnologías (Kupcova, Panisovic, Klein, Harsanyi, 2023, Riboldi et al., 2023).

Fue precisamente la digitalización el recurso por excelencia en la pandemia, incluyendo escuelas y universidades. Ella requirió más autonomía de las/os estudiantes, pero con frecuencia se inscribió en esquemas comunes de la didáctica tradicional y en la mediación por aparatos tecnológicos. Desde el inicio del siglo 20 la sociología estudia los cambios en la comunicación humana por la introducción de aparatos como el teléfono, el radio y la televisión, en comparación a la prensa y a la conversación directa. Entre otros efectos, se incrementó tanto la distancia social como la impersonalidad (Bierstadt, 1981). La pandemia como un todo tuvo que enfrentar estos obstáculos y, de este modo, concurrió para la angustia, la depresión, la agresividad y los trastornos mentales en general, para la soledad (mismo que persistiera la comunicación por las redes para aquellas/os que tenían acceso), la inestabilidad, las pérdidas económicas, el duelo y otros factores. Más aún, estableció nuevas relaciones en el teletrabajo y en el estudio, sin el contacto personal, en contraste con la larga historia previa.

La intermediación entre personas por las tecnologías lanza cuestiones sobre sus posibilidades. Una amplia reseña de la literatura tiene como título “La presencia para mejor aprender a distancia” (Fenoglio, 2023). Se concluye que la distancia puede afectar la perseverancia del estudiantado, tendencia conocida desde los principios de las universidades abiertas y a distancia. Así, el concepto de presencia a distancia denomina una forma de estar con o entre el estudiantado. Se proponen tres dimensiones de la presencia: la primera, sociocognitiva para solución de problemas; la segunda, pedagógica, dependiente del rol del/a formador/a en sus interacciones con el/la estudiante; la tercera, socioafectiva, en que es perceptible la simetría de las relaciones entre docentes y estudiantes. La presencia transmite la sensación de integrar una tela de personas y servicios, al mismo tiempo que inserta en una relación de multimodalidad (textual, icónica, vídeo etc.). Lejos de ser un proceso puramente racional, como pretendía la modernidad, el rendimiento discente también depende de los afectos.

Así, los autores aquí mencionados tienen perspectivas diferentes, que se enriquecen mutuamente, al mismo tiempo que convergen para las relaciones entre las tecnologías a servicio de un paradigma de mercado. Tales cambios implican transformaciones de valores, ideales, actitudes y comportamientos humanos. Si estas tecnologías, por un lado, pueden propiciar expresivos beneficios, sus luces proyectan sombras, como angustias, tensiones, trastornos de la salud mental, cambios en el trabajo, en la estratificación social, en el medio ambiente y otros problemas cuyas consecuencias se desdobl原因 delante de nuestros ojos. Estas son revoluciones empezadas en el siglo 20, en plena corrida en el siglo 21.

Caminos de la investigación

Este estudio comparado se realiza por la adhesión espontánea de investigadores de cuatro países, Brasil, México, Portugal y Rusia, que construyeron, tradujeron y adaptaron culturalmente un cuestionario auto aplicable a las/os estudiantes, con cuestiones abiertas y cerradas, en un total de 64. El instrumento pasó por un test previo con por lo menos 20 estudiantes originadas/os de los

diversos cursos de cada institución. Las impresiones fueron debatidas en grupo después de la aplicación y, cuando necesario, individualmente. Pocos cambios fueron realizados en la versión definitiva, todos para mejorar la comprensión. Las/os respondientes lo hicieron voluntariamente después de firmar el término de aceptación libre e informada. Todas/os eran mayores de edad, sin necesidad de autorización del responsable. El proyecto conjunto fue aprobado por la Comisión de Ética de la Investigación del Instituto Europeu de Estudos Superiores, Portugal, y se realiza bajo el patrocinio de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad. Las demás instituciones aceptaron la aprobación. El instrumento fue analizado y aprobado cuanto a la compatibilidad de sus campos para fines del análisis factorial (Sá, Gomes, C.A., Sousa, C.A., 2022). Se construyeron tablas para los datos cuantitativos por institución, mientras las respuestas abiertas fueron listadas y agrupadas por categorías, para reporte en otros trabajos. Las clases para aplicación fueron seleccionadas por sorteo en cada universidad. En cada una la aplicación fue universal, excepto en casos de no concordancia, que fueron pocos. La motivación fue en general alta en los diversos países.

Los resultados aquí analizados tratan de Brasil y México. La adhesión fue mayor en el primer país por sus redes de investigadoras/es y por sus intereses específicos, inclusive en la formación de educadoras/es. De este modo, participan una universidad particular, en una nueva y gran ciudad del Brasil Central, con alto índice de desarrollo humano, y otra pública, en la región Noreste, esta con índice de desarrollo humano relativamente bajo, así como un estudiantado de edades y niveles socioeconómicos diversos. De la primera fueron desagregados las/os estudiantes de educación, por tener currículos menos prestigiosos en la jerarquía universitaria, sus estudiantes predominantemente tener status socioeconómico más bajo y ejercer una profesión estratégica (Young, 2008). México tiene una prestigiosa universidad nacional, con variados campus en su territorio. Uno de ellos participó de esta investigación. Se ubica en una grande ciudad, fundada hace siglos, dedicada a los servicios y a la industria, además de ser un centro educativo. Por lo tanto, la presencia de las instituciones en esta investigación refleja la distribución de la red de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad.

Como se trata de una investigación exploratoria, se obtuvieron muestreos de conveniencia para cada una de las instituciones. En cada universidad se seleccionaron aleatoriamente los campus (cuando existía más de uno) e, en cada uno, las clases para aplicación del cuestionario. En cada clase, se aplicaron cuestionarios en presencia o en línea, a todas/os las/os estudiantes que acordaron en responderlos. Los resultados abajo fueron seleccionados entre los más importantes de la investigación. Se utilizó una hoja de cálculo Excel para la sistematización y análisis estadístico de los datos presentados en este artículo. Este recurso apoyó la construcción de las dos tablas que presentaremos más adelante y el análisis de los datos seleccionados se relacionó con los objetivos de la investigación y la literatura estudiada.

Un cuadro de crisis regresiva

Hay relativo consenso que las carreras y las instituciones de enseñanza superior se ordenan en jerarquías según su prestigio ocupacional y social, y perspectivas económicas y sociales de las ocupaciones (Young, 2008). Eso se refleja en precios diversificados en las entidades priva-

das, incluso por carreras, así como en el grado de selectividad de la admisión de estudiantes. En México la contribución financiera de estudiantes es casi simbólica, mientras en Brasil los establecimientos privados son pagos y las instituciones públicas no tienen cargo. Las acciones afirmativas de sucesivos gobiernos brasileños propician su democratización, lo que abre canales de ascensión social. Con la pandemia, muchos de estas/os estudiantes sufrieron dificultades aún mayores, por ser socialmente menos favorecidos.

¿Quiénes eran las/os estudiantes respondientes? La tabla 1 revela que las/os de la universidad paga eran más jóvenes, en contraste con los cursos de educación de la misma y con la universidad estatal brasileña como un todo. La presencia mayor de estudiantes de más de 25 años de edad en esta última aparenta mayor rol democratizador de esta institución, es decir, tiende a aceptar los que no pudieron estudiar en la edad propia y que hoy son trabajadoras/es-estudiantes o estudiantes-trabajadoras/es, es decir, la edad es una suerte de variable *proxy* del nivel socioeconómico. En México, la casi totalidad es joven, con tendencia a salir del bachillerato para la universidad, lo que supone nivel socioeconómico más alto, aunque muchas/os trabajen.

En contraste, la comparación con los datos de escolaridad bruta (18-24 años) del Instituto de Estadística la Unesco en 2020 para la educación terciaria, género femenino, indica que en Brasil era del 64,6%. En México el mismo indicador suscita preocupaciones cuanto a la equidad de género, o sea, 44,0% para la población femenina.

La feminización de la educación superior refleja la acción femenina al tomar la educación como canal de movilidad social y medio para conquistar autonomía y protagonismo después de la Segunda Guerra Mundial, en América Latina décadas después (Duru-Bellat, 2017). Es verdad que el costo de oportunidad del género femenino tiende a ser más bajo que del masculino, como resultado de las tradiciones patriarcales y del menor rendimiento y prestigio de las ocupaciones femeninas (Vitaud, 2022). Sin embargo, no olvidemos que esta es la proporción total. La desagregación de los datos nos revelaría diferencias entre cursos, con predominancia de mujeres o de hombres, los llamados currículos rosas y azules, según Baudelot y Estabiet (2006), con los azules teniendo mejores prospectivas de ocupación y rendimientos. Este es el caso de la formación de educadoras/es en la universidad privada brasileña: su feminización tiene orígenes históricos, como profesión moralmente apropiada para las jóvenes, en el cuidado de niñas/os y adolescentes. La mayoría trabajaba y talvez no pudieran pagar sus estudios superiores caso no recibieran becas.

Tabla 1. Edad y género de las/os estudiantes respondientes (en porcentajes)

Edad y género	Brasil particular, excepto formación de educadoras/es	Brasil particular, Formación de educadoras/es	Brasil pública	México pública
Hasta 25 años	87,5	52,0	44,0	91,3
Género femenino	56,3	74,0	69,8	61,4
Número total de encuestados	111	101	434	126

Fuente: Datos de investigación

Obs.: Se optó por la clase hasta 25 años en razón de cursos de duración superior a cuatro años

La tabla 2 se divide en los cuatro campos del cuestionario: condiciones de estudio, emociones, estrategias de enseñanza y desempeño académico. Los datos revelan que el máximo de estudiantes que estudiaban y trabajaban era del 65,2%, en la universidad estatal brasileña, esto es, la que, según la tabla 1, acogía más estudiantes superiores a 25 años. La universidad privada, por los orígenes sociales del cuerpo discente, tuvo la participación más baja. Sin embargo, esta universidad mantiene una isla de más bajo status, de futuras/os educadoras/es, donde el 78,0% trabajaban. En México se prefirió no indagar sobre la condición laboral, pero el 40,8% de las/os respondientes tuvieron dificultades económicas. Sin embargo, los valores más altos fueron los de la universidad pública brasileña (68,7%) y de las/os estudiantes de educación de la universidad privada.

El local de estudios, alrededor de la mitad, en todos los casos eran propicios a la concentración, así sugiriendo condiciones insatisfactorias de la otra mitad de domicilios. Entre estas, figuraban amplia gama de ruidos, movimientos de personas, presencia de crianzas y adolescentes, superpoblación, además del ejercicio de las ocupaciones domésticas y profesionales de las/os estudiantes, en especial del género femenino. Las grandes dificultades en el uso de aparatos e internet incidieron sobre las universidades públicas de Brasil (55,1%) y México (45,0%). A pesar de gratuitas o casi, hay indicios de su rol democratizante de oportunidades, lo que sugiere que el costo de la educación superior es un significativo obstáculo a la frecuencia en este nivel. Los datos sugieren que, al contrario de los años 1980, se atenuó el divisor entre estudiantes socialmente favorecidas/os en las instituciones públicas, mientras las instituciones privadas recibían los menos privilegiados.

Se constató que, además del capital cultural, la teoría de la reproducción bourdieusiana había abierto una ventana para una de sus variantes, el capital digital, también relacionado al capital social y económico (Ragnedda, 2018, Merisalo, & Makkonen, 2022). De este modo, la educación remota exigió no solo el capital cultural en general cuanto el capital digital. Cuanto a las menores dificultades en este sentido, se destacaron sorprendentemente las/os futuras/os educadoras/es (17,0%), quizá porque, como docentes, ya se habían engajado de algún modo en la educación a distancia. De este modo, la pandemia fue una dura prueba para el cuerpo discente. Afuera las asimetrías de la infraestructura del continente, en particular en las zonas rurales, se verificó grandes disparidades del capital digital: esta modalidad del capital cultural faltaba o era insuficiente para el grado de complejidad de la educación remota.

Las emociones también fueron un grave componente de la crisis. La soledad por falta de contactos personales, quiere decir, en presencia, fue declarada por el 69,0% de estudiantes de México, participación mayor en relación a los grupos que estuvieron en todos los casos a más de la mitad. La tristeza y desesperanza alcanzó el 57% de respondientes en México, en contraste con el más bajo valor, del 36,8%, por las/os estudiantes de educación en Brasil. Por su vez, el desánimo depresivo (no conseguir levantarse del lecho), síntoma grave, llegó al 66,0% en México, con el mínimo del 40,8% en la universidad pública brasileña.

Estas dificultades redundaron en pensamientos de abandonar los estudios: más frecuente entre las/os 68,0% de México y menos en las/os futuras/os educadoras/es de Brasil (38,1%), lo que corresponde a la edad predominante de las/os estudiantes. Las/os más jóvenes podían

tener la esperanza de una segunda oportunidad, pero menos las/os demás. Las/os respondientes de nuestra investigación en realidad no abandonaron sus cursos, porque declararon el apoyo de personas, desde el 88,0% en México hasta el 60,0% en la universidad privada de Brasil. Es más probable que estas personas tengan manifestado su soporte personal y social en contactos directos, inclusive en el domicilio, visto que no se tiene certeza de los efectos de las comunicaciones digitales para el soporte social. Entonces, ya se tenía evidencias de los beneficios sociales positivos de los medios *online* para apoyo personal, confidencias e intimidad virtual, a pesar de no se conocer sus riesgos y beneficios (Lomanowska, & Guitton, 2016, Trepte, Dienlin, & Reinecke, 2015, Wright, & Bell, 2003).

Otro campo es el de sociabilidad, donde se descortinó el valor de las interacciones virtuales. Los porcentajes de quienes mantuvieron conversaciones remotas con amigas/os y colegas “como si nada hubiera” variaron del 20,2% entre estudiantes de educación al 55,0% entre estudiantes mexicanas/os. Estas interacciones virtuales, entretanto, no impidieron las emociones negativas del cuerpo discente. El *chat* fue largamente usado en las clases virtuales, al paso que la inserción de memes, *emojis* etc. Posibilitaron libre expresión. La supuesta mayor facilidad para trabajar en grupo virtualmente es disputable. En la universidad pública brasileña, dispersa por un Estado mayor que Francia, es posible que las/os estudiantes se aglutinen a distancia (58,0%). En las demás instituciones el grado de concordancia fue bajo. Más

En el cuarto campo, las estrategias de enseñanza podrían haber demostrado mejor las ventajas de la educación remota. Sin embargo, los porcentajes de apoyo y preferencia fueron en general bajos. Las más altas proporciones se refieren a la universidad estatal brasileña, probablemente debido a largos desplazamientos de sus residencias o trabajo a los campus, que también implican altos costos. En estas cuestiones alcanzó del 34,1% al 21,3%. No se debe interpretar estos resultados como un fracaso de la educación remota, sino como parte de un drama de gran envergadura en la pandemia, consistente de improvisación de la educación remota, urgencia de decisiones, hiato digital por status socioeconómico, problemas de salud física y mental etc. Caso consideremos, en términos sencillos, la educación remota como variable independiente y sus resultados como variables dependientes, es necesario llevar en cuenta la multiplicidad de factores intervinientes, o sea, las crisis de orden sanitaria, económica, familiar, social y política concomitantes.

Aún en la tabla 2 se verifica los menores porcentajes positivos en relación a la mayor participación, mayor facilidad de consulta a docentes, respuestas más rápidas de estos y facilidad de comprensión en la modalidad remota. Tres cuestiones se basaron en Virilio (2005), con sus reflexiones sobre la dromocracia y limitación de los medios electrónicos: 1) las actividades en presencia aseguran más tiempo para reflexionar y juzgar, 2) todo se pasa más rápido que en la educación en presencia y 3) el debate y aprendizaje de actitudes y valores son más propicios en presencia. La concordancia en relación a la velocidad atinge números superiores a la mitad, con excepción de la universidad pública brasileña. Si, en varios casos, el cuerpo discente mexicano ofrece evaluaciones positivas de la educación remota, por otro lado, es también más crítico. Es posible que la preparación de la educación remota tenga sido más apurada y, talvez por eso, tenía mayor consciencia sobre lo que ella debería ser. Así, revelan críticas más frecuentes a docentes

que no lograron adquirir el lenguaje de la educación remota, lo que posiblemente resultaba en mayor fatiga posterior a las clases. Una investigación que no se puede generalizar reveló que la gran mayoría de las/os profesoras/es mimetizaron la clase expositiva monologal y usaron las láminas como sustitutas del pizarrón (Sá, Camões, Costa, Freitas, & Torres, 2022).

Por fin, el desempeño académico encierra una situación paradójica: las evaluaciones fueron consideradas más difíciles en la educación remota por cerca de un quinto de las respuestas, pero las/os estudiantes declararon una mejora de desempeño. No se excluye que, en compensación a las variables intervinientes de la crisis, se haya perfeccionado la orientación pedagógica, al mismo tiempo que directrices administrativas pueden tener actuado en favor de exámenes menos difíciles, para aliviar el desánimo y evitar la salida de estudiantes en masa, lo que daría contornos muy más graves a la situación.

Tabla 2. Porcentajes de concordancia total de las/os estudiantes sobre las condiciones de estudio con proposiciones seleccionadas en preguntas de opción sí o no y concordancia total y parcial en la escala de Likert de 5 puntos sobre su experiencia con la educación remota

Proposiciones (concordancia total - preguntas de opción sí o no* -total y parcial en la escala de Likert **)	Universidades			
	Brasil particular, excepto formación educadoras.es	Brasil particular. Formación educadoras.es	Brasil pública	México pública
Condiciones de estudio*:				
Estudia y trabaja	32,4	78,0	65,2	...
Tuvo dificultades económicas	56,8	73,0	68,7	40,8
Condiciones de estudio**:				
Local de estudio permite concentración	50,0	47,4	38,4	49,0
Grandes dificultades de usar aparatos electrónicos	21,9	17,0	55,1	45,0
Emociones**:				
Soledad por falta de contactos personales	58,7	51,5	51,5	69,0
Tristeza y desesperanza	50,9	36,8	54,7	57,0
Desánimo depresivo	43,1	48,4	40,8	66,0
Pensamiento de abandonar los estudios	66,4	38,1	49,9	68,0
Apoyo de personas	60,0	67,3	61,5	88,0

Sociabilidade**:				
Siguieron las conversaciones con amigos/colegas por internet como si nada hubiera	36,3	20,2	34,0	55,0
<i>Chat</i> , medio de comunicación más usado en las clases remotas	30,0	65,6	58,0	76,0
Memes, GIFs, <i>emojis</i> o abreviaciones en el <i>chat</i> posibilitaron expresión más libre	62,8	47,5	52,4	79,0
Mayor facilidad para los trabajos en grupo	7,3	19,2	58,0	28,0
Estrategias de enseñanza**:				
No es cómodo volver a la educación en presencia	27,2	23,5	34,1	22,0
Mejor estudiar remotamente	10,9	12,3	21,3	15,0
Seguirían con educación remota	15,5	21,2	31,4	28,0
Mayor participación en actividades remotas	17,3	36,5	30,4	19,0
Mayor facilidad de consulta a docentes	25,4	19,3	26,9	32,0
Docentes responden a las cuestiones más rápidamente	20,9	16,4	18,1	27,0
Mayor parte de las clases remotas de fácil comprensión	22,7	19,4	34,4	45,0
Las actividades en presencia aseguran más tiempo para pensar, juzgar y tratar de valores y actitudes	67,9	61,5	18,1	72,0
Todo se pasa más rápido en la educación remota	37,2	38,8	55,6	59,0
Aprendizaje tanto de contenidos cuanto de actitudes y valores	24,8	22,5	35,3	50,0

Docentes ministran clases remotas como si estuvieran en el salón	34,6	24,3	35,1	44,0
Docentes utilizan la pantalla como pizarrón	30,3	27,3	24,6	62,0
Mayor parte de exposición en la educación remota	37,2	45,5	50,5	78,0
Más fatiga después de las actividades remotas	40,0	37,4	52,2	53,0
Desempeño académico**:				
Evaluaciones más difíciles en la educación remota	20,0	23,2	19,9	19,0
Mejora del desempeño	52,2	21,4	29,7	52,0
Número total de encuestados	111	101	434	126

Fuente: Datos de investigación

Discusión

Esta es una incursión inicial en los datos de Brasil y México. Otros trabajos focalizarán las diferencias de género, estudiantes que se encargaron de cuidados de crías y adolescentes, la comparación entre estudiantes de licenciaturas y posgrado y otros temas. Esta parte del análisis sugiere que las revoluciones del siglo 21 son muy profundas y rápidas. Pensadas en prospectiva, no se sabe dónde llegarán las tecnologías, así como la especie humana. ¿Seremos personas como hoy o seres híbridos? ¿Quiénes y cuantos tendrán acceso a prótesis insertas en el cerebro caso estas sean consideradas éticas, legales y inofensivas? ¿Como serán las relaciones sociales? ¿Habrá el amor (*filos*, *ágape* y *eros*)? ¿Caso exista, será líquido o se volará como nube? El desarrollo tecnológico comprime el tiempo y el espacio en las sociedades en red, con consecuencias en todos los sectores.

Los resultados sugieren que la educación remota es necesaria y fue esencial en la pandemia, pero los contactos personales son indispensables, como demuestra la extensa literatura sobre la afectación de la salud mental (Brühlhart, Klotzbücher, Lalive, & Reich, 2021; Gomes & Sousa, 2023). Es verdad que los problemas de salud mental fueron y son multifactoriales. Está claro, entretanto, que las redes sociales no impidieron la soledad, la depresión y las dificultades emocionales. Cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se identifica la sombra de la

educación en presencia según la percepción de las/os respondientes. La distancia entre educación en presencia y remota es difícil de recorrer abruptamente en tiempos de crisis. Son cambios paradigmáticos, como la distancia entre educación monológica y dialógica, en las cuales, respectivamente, profesores y estudiantes son sujetos protagonistas.

En relación a la presencia para aprender a distancia (Fenoglio, 2023), antes mencionada, no hay evidencia que tales aspectos tengan sido contemplados en alguna de las instituciones investigadas, a no ser por excepción y en parte por algunas/os profesoras/es. Tuvimos casi siempre el relacionamiento interhumano mediado por las tecnologías, lo que se refleja en los niveles de satisfacción.

La estratificación social multidimensional (Dubet, 2022) incide en la educación virtual bajo distintos aspectos: primer, el hiato digital en términos de aparatos, conexión y capital digital. Varios respondientes escribieron que uno solo teléfono móvil era utilizado por las personas del domicilio para el trabajo y las clases de estudiantes de varias edades. Las averías de conexión afectaron en particular las capas sociales y regiones menos privilegiadas. Las dificultades económicas y sanitarias, como la pérdida de trabajo y renta, además del deber de frecuencia laboral en parte de las ocupaciones, en particular manuales, atingieron regresivamente las clases y ocupaciones menos favorecidas. Esto supone un telón de fondo formado por preocupaciones con la sobrevivencia, la salud física y mental y el rendimiento académico. En la jerarquía no es difícil suponer las que se quedaron por ultimo.

La estratificación alcanzó del mismo modo los currículos y las instituciones de nivel superior. Sociedades desiguales, no solo en América Latina, tienen puntos de partida, caminos y puntos de llegada desiguales para personas y grupos. Una de las carreras superiores menos privilegiadas es la formación de educadoras/es, como patentaron los resultados, lo que contribuye para un círculo vicioso de las/os alumnas/os y estudiantes en los ámbitos ocupacionales, sociales y culturales. Mismo ante las amplias evidencias de los retornos económicos colectivos e individuales de la educación y salud, el actual paradigma económico prioriza otros sectores. La universidad pública brasileña y, en cierto grado, la particular en la formación de educadores tuvieron un rol más democratizante. Por último, pero no menos relevante, los grupos demográficos más atingidos en la educación fueron la niñez, la adolescencia y la juventud, aquellas que construirán el futuro. Hay evidencias de perda de renta y producto doméstico bruto en el futuro por los déficits educativos (Hanushek, & Woessman, 2020).

Además, niñas, adolescentes y mujeres, futuras ciudadanas, trabajadoras y madres (estas grabadas en el trabajo por ser madres), constituyen el mayor contingente de vulnerables, inclusive por ser blancos históricamente preferenciales de la violencia. En sociedades desiguales los efectos de las crisis tienden a producir efectos asimétricos. El inmediateismo de muchas políticas públicas se limita a la formalidad de las cuentas públicas. La recuperación de la salud física y mental y la educación más frecuentemente se quedan para después, a pesar de múltiples evidencias sobre los retornos económicos y sociales de ambas. Agricultoras/es saben que necesitan reservar recursos para la siembra a fin de obtener la futura cosecha y no pasar hambre, dependiendo del sector. Desafortunadamente, esta sabiduría es raramente compartida, en especial cuando las/os que deciden optan por el estricto lenguaje de los números.

Conclusión

Dos respuestas básicas esperadas de la investigación fueron las percepciones de estudiantes de nivel superior en relación a las experiencias y su visión de la educación remota si la experiencia de la pandemia abrió perspectivas favorables a la educación a distancia. Primero, las percepciones de las/os estudiantes son parcialmente positivas, pero entrelazadas con una situación compuesta por problemas sociales, laborales, económicos, sanitarios y otros. Del lado de las universidades, hubo dificultades de planear y formar el cuerpo docente para trabajar con otra modalidad de educación, es decir, un cambio paradigmático en un sector en gran parte conservador. Segundo, solo para una minoría la educación remota tuvo percepciones positivas en relación a la educación en presencia, que pueden abrir perspectivas favorables a la educación a distancia. En general, eran los que tenían más capital digital y residían en regiones con adecuada infraestructura. Las/os respondientes que tenían expresivos costes de transporte tendieron a ser favorables a la conversión de la educación remota en educación a distancia. A pesar del regreso a la educación en presencia, que representó otro cambio significativo, predominó la satisfacción con esta, por las posibilidades de contactos personales con colegas y docentes, experiencias en laboratorios y clínicas, acceso a bibliotecas y centros de documentación. Así, por la complejidad de las situaciones, el balance general no fue positivo a la educación a distancia.

Sin embargo, la conclusión fundamental, en nuestra perspectiva, no se refiere a métodos o estrategias para perfeccionar la educación remota o a distancia, que son muy necesarias. Se sobrellevan las cuestiones éticas sobre los medios de comunicación, la inteligencia artificial, la privacidad, la biotecnología, cuya profundidad implica el desafío de preservar nuestra humanidad, nuestros contactos directos personales, nuestra consciencia y autoconsciencia, nuestra capacidad de optar y de educar y ser educadas/os. No debemos desviar esta conclusión para el conservadurismo o el maniqueísmo. La educación en presencia tiene causado históricamente muchos males, como la violencia de la propia escuela, con sus imposiciones culturales, físicas y psicológicas, afuera su extensa galería de perjuicios tanto en relación a alumnos y estudiantes cuanto al cuerpo docente. Además, es el palco para violencias en la escuela y contra ella.

Profesores burocráticos no establecen comunicación efectiva con alumnas/o y estudiantes, apenas cumplen deberes reglamentarios *sine ira et studio*, no comprenden bien los tiempos y espacios del estudiantado, su lucha por la autonomía, sus angustias, su pobreza multidimensional. La educación remota o a distancia puede hacer lo mismo. Ante el supuesto hibridismo de personas con implante de *chips*, de seres post humanos, de robotización, de mimetismo de las personas como máquinas de las revoluciones industriales, no podemos sustituir el complejo por lo simple, el consciente por lo inconsciente. Muchas de estas áreas carecen de normalización ética y jurídica, como prótesis cerebrales. La ética, tan olvidada, es parte de la filosofía, mientras se acumulan las cuestiones sobre donde vamos, porque vamos, quienes somos, así como actuar éticamente en tan diversas circunstancias.

La educación remota y a distancia tienen un alcance excepcional, cuanto a la superación de las desigualdades espaciales, temporales y sociales. Reducen los costos tanto para estudiantes cuanto para proveedores. Aquí se encuentra una significativa tentación, la de rebajar los costos, mismo por la precarización o principalmente por ella, para incrementar los lucros o se acomodar a los recursos

del Estado empresa. Al mismo tiempo que abre puertas a los que no pueden pagar, el otro lado de la moneda es ofrecer educación pobre a los pobres. Sin duda, la preservación de la humanidad significa no sólo estar presente en el salón de clases, pero tratar y enseñar a tratar las personas como personas, no mercancías, incluso por la pedagogía del ejemplo. Si la educación no tiene rumbos, si no recibe las luces de la filosofía, no vale perfeccionar los medios. ¿Dónde llevan los bien trazados caminos, la ingeniería “pedagógica”, las sofisticadas y caras tecnologías, que impresionan y sirven a la publicidad si el sentido de la vida y de la educación sigue como un vacío? La ingeniería, el *hardware* y el *software* son fríos y en general no son humanizados. Por eso, la distancia necesita de la presencia, la razón pura necesita de las emociones, de las cuales en gran parte depende la motivación.

Contribuciones de los autores

Todos los autores participaron de la investigación en su concepción, recolección y análisis de datos y este artículo fue escrito por Candido Alberto Gomes y Carlos Ângelo de Meneses Sousa, además de la revisión de los demás coautores.

Referencias

- Baudelot, C., & Estabiet, R. (2006). *Allez les filles! Une révolution silencieuse*. Point.
- Bierstadt, R. (1981). *American sociological theory: A critical history*. Academic Press.
- Brühlhart, M., Klotzbücher, V., Lalive, R., Reich, S. (2021). Mental health concerns during the COVID-19 pandemic as revealed by helpline calls. *Nature*, <https://doi.org/10.1038/s41586-021-04099-6>
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: Una visión global*. Alianza.
- Dubet, F. (2022). *Tous inégaux, tous singuliers : Repenser la solidarité*. Éditions. du Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Sciences Po Les Presses.
- Fenoglio, P. (2021). Au cœur des inégalités numériques, les inégalités sociales. *Dossiers de Veille de l'IFé*, 139. <https://hal.science/hal-04222701>
- Fenoglio, P. (2023). La présence pour mieux apprendre à distance. *Édubref*, (4), Institut Français de l'Éducation. La présence pour mieux apprendre à distance | ife (ens-lyon.fr)
- Gomes, C. A., & Sousa, C. Â. M. (2023). Challenges and risks of remote Education for children and adolescents. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(118), e0233752. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003752>
- Han, Byung-Chul (2022). *Infocracia: Digitalização e crise da democracia*. Vozes.
- Hanushek, E., & Woessman, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. OECD, Education Working Papers n. 225, <https://dx.doi.org/10.1787/21908d74-en>
- Jabukowski, M., Gajderowicz, L., Patrinos, H.A. (2023). Global learning loss in student Achievement. *Economic Letters*, 232, 111313. www.elsevier.com/locate/econlet
- Kupkova, I., Danisovic, L., Klein, M., Harsanyi, S. (2023). Effects of the COVID-19 pandemic on mental health, anxiety, and depression. *BMC Psychology*, 11: 108. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01130-5>

- Lomanowska, M., & Guitton, M. (2016). Online intimacy and well-being in the digital age. *Internet Interventions*, 4(part 2): 138-144.
- Liotard, J.-F. (2000). *La condición post-moderna: Informe sobre el saber*. 7ª ed. Cátedra.
- Maba, W., Widiastuti, I. A. M. S., Mantra, I. B. N., Suartama, I. K., & Sukanadi, N. L. (2023). Learning loss: Impact of the COVID-19 pandemic on the students' psychosocial condition. *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(2), 209–214. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4543>
- Mauss, M. (1968). *Essai sur le don : Fortune et raison de l'échange dans les sociétés : Fortune et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. 4. ed. Presses Universitaires de France.
- Merisalo, M., & Makkonen, T. (2022). Bourdieusian e-capital perspective enhancing digital enhancing digital capital discussion in the realm of third level capital divide. *Technology & People*, 35(8): 231-252. <https://doi.org/10.1108/itt-08-2021-0594>
- Platon (1922). *L'État ou la République*. Garnier Frères.
- Ragnedda, Massimo (2018) Conceptualizing Digital Capital. *Telematics and Informatics*, 35 (8). pp. 2366-2375. ISSN 0736-5853 Published by: Elsevier URL: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.006> This version was downloaded from Northumbria Research Link: <http://nrl.northumbria.ac.uk/id/eprint/36346/>
- Riboldi, I. et al. (2023). Mental health and COVID-19 in university students: Findings from a qualitative, comparative study in Italy and the UK. *Environmental Research and Public Health*, 20, 4071. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054071>
- Sá, S., Camões, A., Costa, E., Freitas, C., & Torres, J. (2022). D & L classes under COVID-19: The video analysis in higher education. *International Conference on Information, Technology, Education and Development*. Springer.
- Sá, S. O., Gomes, C. A., & Sousa, C. M. (2022). Questionnaire Results (QEP) and the socio-economic problems of students in Higher Education in the time COVID-19. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, 7(3), 16988. <https://doi.org/10.55267/iadt.07.12264>
- Takács, J., Katona, Z., Ihász, F. (2023). A large sample cross-sectional study on mental health challenges among adolescents and young adults during the COVID-19 pandemic at-risk groups for loneliness during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 325:770-777. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.01.067>
- Trepte, S., Dienlin, T., & Reinecke, L. (2015). Influence of social support received in online and offline contexts of satisfaction with social support and satisfaction with life: a longitudinal study. *Media Psychology*, 18(1): 74-105. <https://doi.org/10.1080/15213269.2013.838904>.
- Unesco (2019). World Teachers' Day 2019 Factsheet. world-teachers-day-2019-fact-sheet.pdf (unesco.org)
- Virilio, P. (2005). *The information bomb*. Verso.
- Vitaud, L. (2022). *En finir avec la productivité : Critique féministe d'une notion phare de l'économie et du travail*. Payot.
- Wright, K., & Bell, S. (2003). Health-related support groups on the internet: linking empirical findings to social support and computer-mediated communication theory. *Journal of Health Psychology*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/13591053033008001429>.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in sociology or education*. organized knowledge. Routledge.
- Zarka, Y., Godin, C. Taussig, S. (Eds.) (2018). *Les révolutions du XXIe. siècle*. Presses Universitaires de France.