# Educación y estructura de vulnerabilidad. Evidencias desde la crisis sanitaria por la pandemia en Paraguay

Fecha de recepción: 25/05/2022 Fecha de aceptación: 08/06/2022

Luis Ortíz*

## Resumen

Este estudio da cuenta de tres principales riesgos asociados a los resultados del proceso educativo durante la pandemia por coronavirus en el proceso educativo paraguayo: el riesgo de la deserción debido a la virtualidad constrictiva, que urgió a las familias a implementar estrategias de contingencia, relativamente disímiles entre clases sociales; la restricción significativa de las condiciones de aprendizaje debido al paso de la modalidad presencial de las actividades lectivas a la modalidad virtual, lo que repercutirá en el rezago marcado respecto del alcance de los objetivos curriculares; finalmente, una densificación doméstica que resultó de la presión de las familias, más específicamente de los padres, por atender el proceso educativo de los estudiantes, generando dificultades de convivencia en los diferentes grupos sociales. Este conjunto de condiciones comprometió críticamente la eficacia de la transmisión pedagógica. El estudio se ha efectuado durante los meses que siguieron inmediatamente al levantamiento de las medidas sanitarias restrictivas de confinamiento. Se movilizó un análisis de casos bajo una lógica comparativa, identificando los riesgos referidos del escenario de incertidumbre.

**Palabras clave:** Educación, pandemia, estructura social, infancia, adolescencia.

## Abstract

This study reports three main risks associated with the results of the educational process during the coronavirus pandemic in the Paraguayan educational process: the risk of

* Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Ciencias Sociales (FACSO). Asunción. Paraguay. E-mail: l.ortizs@yahoo.com

desertion due to the constrictive virtuality, which urged families to implement contingency strategies, relatively dissimilar among social classes; the significant restriction of learning conditions due to the shift from the face-to-face modality of teaching activities to the virtual modality, which will have repercussions on the marked lag with respect to the achievement of curricular objectives; finally, a domestic densification resulting from the pressure of the families, more specifically of the parents, to attend the educational process of the students, generating difficulties of coexistence in the different social groups. This set of conditions critically compromised the effectiveness of pedagogical transmission. The study was carried out during the months immediately following the lifting of the restrictive sanitary measures of confinement. A case analysis was mobilized under a comparative logic, identifying the risks referred to the scenario of uncertainty.

**Keywords:** education, pandemic, social structure, childhood, adolescence.

## Introducción

Este estudio tuvo el objetivo de ofrecer un marco de inteligibilidad sobre la situación social y educativa de la infancia y la adolescencia en Paraguay, dentro de las especificidades propias de la estructura social paraguaya, considerando los efectos directos generados por la pandemia de COVID-19 que se desató y desenvolvió durante el año 2020.

La pandemia habilitó un escenario de riesgos en la sociedad paraguaya, desnudando los problemas estructurales no resueltos por el Estado durante el proceso de democratización. Particularmente crítica fue la situación de la educación, que arrastra una larga y pesada carga de dificultades en el cumplimiento de su principal meta: la formación de competencias para la vida y el ejercicio de los derechos (Ortiz, Goetz, Rojas, 2021).

En un marco general, en Paraguay, el sistema educativo se caracteriza por tres principales condicionantes que influyen en el cumplimiento de su propósito: la desigualdad social entre los sujetos del proceso educativo, la endeble cualificación de los agentes pedagógicos y la débil eficiencia de la gestión institucional (Ortiz, 2014). Este contexto –no abordado en el estudio–, sienta las bases para entender los efectos de las crisis y emergencias que advienen sobre el país.

Dicho escenario propicia una *política educativa de facto* caracterizada por la segmentación del sistema por la lógica de mercado, en la que el acceso y, sobre todo, la calidad del proceso educativo, están supeditados a la capacidad adquisitiva de las familias. No es menor, en este sentido, que los procesos de formación académica, de preparación laboral y de desarrollo cívico democrático tengan lugar solamente en establecimientos educativos que se desenvuelven en territorios de privilegio, es decir, que no sólo cuentan

entre sus matriculados a hijos de familias de clases favorecidas sino se sitúan también en espacios y circuitos cuyo acceso requiere ciertos niveles de recursos y oportunidades (Ortiz, Goetz y Gache, 2017, p. 145-151).

Al tratarse de una baja proporción de la población que dispone de estos privilegios, una mayoría está relegada en el logro de algunos de los objetivos del sistema, sea la formación académica, la preparación laboral o, más frecuentemente, el desarrollo cívico democrático, de las generaciones infantiles y juveniles. Es común, por lo tanto, que, en este sector institucional, la población infantil y adolescente de las clases desfavorecidas, particularmente vulnerable, se vea restringida en el ejercicio del derecho a la educación y de los efectos, en el acceso oportunidades en la vida social.

La investigación movilizó una metodología mixta con el fin aprehender con la mayor precisión y solvencia el objeto de estudio. En la perspectiva cuantitativa la metodología se basó en información de fuentes de información estadística oficial que sirvieron para estimar los niveles de escolarización y otros indicadores educativos. En segundo lugar, para la aproximación a las prácticas y representaciones, se emprendieron entrevistas y se recogieron experiencias. Para ello se controló que se incluya en la muestra teórica actores de los sectores sociales más disímiles, para evitar sesgos en los hallazgos y las conclusiones.

Con relación al abordaje cualitativo, la propuesta consiste en realizar entrevistas en profundidad con un grado medio de espontaneidad de la interacción verbal, es decir, entrevistas personales semiestructuradas (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Con esta técnica se construyó un proceso comunicativo a partir de una relación entre el investigador y los sujetos de la investigación, incorporando la reflexividad como herramienta para controlar y diferenciar los marcos interpretativos del investigador y de los informantes de la relación.

Los informantes fueron seleccionados a partir de un muestreo intencional cuyos criterios relevantes correspondieron a variables sociodemográficas: sexo, edad, nivel de estudios y nivel socioeconómico. Se seleccionaron personas de cinco localidades: Asunción (capital), Villeta, San Juan Nepomuceno, Santa Rosa del Aguaray, estos tres últimos de la región oriental del país y Mariscal Estigarribia, del Chaco. Con esto se construyeron perfiles tipológicos de actores de las clases sociales, sobre los cuales se efectuó un análisis comparativo, buscando dar cuenta de las propiedades distintivas y semejantes entre cada uno de ellos.

## Las desigualdades y el rezago educativo durante la pandemia

Las clases sociales en Paraguay mantuvieron durante dos décadas diferencias persistentes a pesar del aumento relativo de años de estudio en todas las categorías. Esto implica un proceso de traslación de oportunidades a un nivel más elevado del sistema, que ad-

viene juntamente con el proceso de masificación educativa en el que todos los sectores sociales se beneficiaron con un aumento de su escolaridad media, pero con la persistencia de las brechas (Ortiz, 2012).

El proceso dual según el cual la escolarización media de la población experimentó un aumento general en todas las categorías sociales (Figura 1) pero concomitantemente persistieron las diferencias medias de años de estudios entre las mismas, da cuenta de algunos rasgos característicos de la estructura social paraguaya.

El primer rasgo es que el sistema educativo se desenvuelve en función a la diferenciación entre los grupos sociales, de modo que aquellos más desfavorecidos presentan desempeños de escolaridad más bajos, mientras que los grupos dominantes presentan desempeños más elevados. El segundo rasgo es que, a pesar de los objetivos de la reforma educativa de los noventa, el sistema no logró una cierta igualdad de oportunidades entre los sectores sociales; al contrario, reforzó más bien las jerarquías que se establecían entre ellas antes de la reforma. Como se constata en la figura 1, a lo largo de veinte años (1997-2017) y solo tres antes de la irrupción de la pandemia, las desigualdades de escolaridad (años de estudio) en la población paraguaya persistían y no dejaban lugar ni siquiera a una mínima tendencia de equidad.

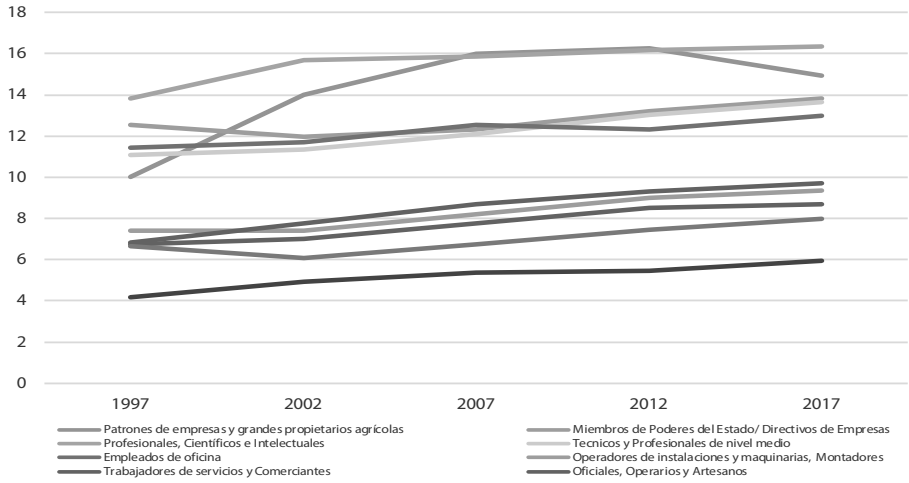


*Figura 1*. Medias de escolaridad según categoría socioocupacional, periodo 1997-2017.
**Fuente:** Elaboración propia con base en encuestas permanentes de hogares, periodo 1997-2017.

En el periodo de un par de años antes de la crisis sanitaria y hasta el segundo semestre del año mismo de la pandemia (2018-2020), según el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) en las zonas urbanas tuvieron lugar mayores niveles de retención de la población escolar hasta la educación media, mientras que, en las zonas rurales, la pro-

porción de la población escolarizada en dicho nivel educativo no tuvo el mismo incremento, revelando una proporción de la población adolescente rural que dimitió de su escolarización. Este hecho es consecuente con que, en las zonas rurales, las condiciones son más vulnerables que en las urbanas (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Población escolarizada, por niveles educativos según zona geográfica*

| | 2018 | | | | 2019 | | | | 2020 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nivel Educativo | | | | Nivel Educativo | | | | Nivel Educativo | | | |
| Área de residencia | Educación Inicial | Educación Escolar Básica | Educación Media | Total | Educación Inicial | Educación Escolar Básica | Educación Media | Total | Educación Inicial | Educación Escolar Básica | Educación Media | Total |
| Rural | 55.512 | 361.733 | 65.439 | 482.684 | 57.350 | 359.906 | 71.232 | 488.488 | 63.297 | 358.180 | 75.254 | 496.731 |
| % | 11,5% | 74,9% | 13,6% | 100,0% | 11,7% | 73,7% | 14,6% | 100,0% | 12,7% | 72,1% | 15,1% | 100,0% |
| Urbana | 143.122 | 632.257 | 193.600 | 968.979 | 146.524 | 639.960 | 206.508 | 992.992 | 148.855 | 646.269 | 217.163 | 1.012.287 |
| % | 14,8% | 65,2% | 20,0% | 100,0% | 14,8% | 64,4% | 20,8% | 100,0% | 14,7% | 63,8% | 21,5% | 100,0% |
| **Total** | **198.634** | **993.990** | **259.039** | **1.451.663** | **203.874** | **999.866** | **277.740** | **1.481.480** | **212.152** | **1.004.449** | **292.922** | **1.509.523** |
| **%** | **13,7%** | **68,5%** | **17,8%** | **100,0%** | **13,8%** | **67,5%** | **18,7%** | **100,0%** | **14,1%** | **66,5%** | **19,4%** | **100,0%** |

**Nota:** MEC, Estadísticas educativas, años 2018, 2019, 2020.

En el marco del análisis de los efectos de la pandemia por COVID-19, del año 2020, es indiscutible que, en particular para la población adolescente, la modalidad presencial del desarrollo de clases prescripta por la política educativa empujaba a la asistencia escolar y a reportar la condición de "estudiante" como razón de inactividad en la información relevada por la encuesta permanente de hogares (EPHC) de la DGEEC. La proporción de esa población que declaraba no buscar trabajo por dicha razón era del 67,7% en el periodo inmediatamente anterior a la pandemia, a saber, el cuarto trimestre del año 2019 (DGEEC, 2020). En plena pandemia (segundo trimestre del año 2020), la razón de inactividad debido a la condición estudiantil se redujo a sólo 45%, como efecto del desaliento de las medidas de confinamiento a la asistencia escolar. Esto llevó a la población adolescente en situación de vulnerabilidad a buscar alguna forma de ocupación laboral (Tabla 2).

Esta interpretación puede verificarse en el elevado nivel de adolescentes que, antes de la pandemia, buscaba trabajo de forma activa (13,2%) y que durante la crisis se incrementó a 42,8%. El estado de vulnerabilidad que adquirió para dicha población la pandemia fue crítico, dado que un sector reporta compartir su actividad escolar con la actividad económica o, más crítico aún, dimitir de su escolarización para dedicarse casi exclusivamente a labores (precarias) y contribuir, de esa manera, en la economía familiar y la reproducción social de sus grupos sociales.

**Tabla 2**

*Población según razón de inactividad, por rangos etarios (4° trimestre de 2019 y 2° y 3° trimestre de 2020)*

| Razones de inactividad | 4° trimestre 2019 | | | 2° trimestre 2020 | | | 3° trimestre 2020 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Rangos de edades | | | Rangos de edades | | | Rangos de edades | | |
| | 10 a 17 años | 18 años y más | Total | 10 a 17 años | 18 años y más | Total | 10 a 17 años | 18 años y más | Total |
| No cree hallar trabajo | 6,819 | 30,436 | 37,255 | 18,617 | 161,009 | 179,626 | 3370 | 83826 | 87196 |
| % | 13.2% | 16.0% | 15.4% | 42.8% | 61.6% | 58.9% | 13.0% | 46.3% | 42.1% |
| Se cansó de buscar | 0 | 4,349 | 4,349 | 530 | 2,962 | 3,492 | 0 | 473 | 473 |
| % | 0.0% | 2.3% | 1.8% | 1.2% | 1.1% | 1.1% | 0.0% | 0.3% | 0.2% |
| No sabe donde consultar | 2186 | 11224 | 13410 | 398 | 12,944 | 13,342 | 0 | 9505 | 9505 |
| % | 4.2% | 5.9% | 5.5% | .9% | 5.0% | 4.4% | 0.0% | 5.2% | 4.6% |
| Realiza labores domésticas | 642 | 43370 | 44012 | 0 | 30,339 | 30,339 | 421 | 29992 | 30413 |
| % | 1.2% | 22.7% | 18.2% | 0.0% | 11.6% | 9.9% | 1.6% | 16.6% | 14.7% |
| Es estudiante | 34974 | 24585 | 59559 | 19,578 | 10,331 | 29,909 | 19625 | 12806 | 32431 |
| % | 67.7% | 12.9% | 24.6% | 45.0% | 4.0% | 9.8% | 75.6% | 7.1% | 15.7% |
| En espera de noticia | 495 | 16881 | 17376 | 1,277 | 8,856 | 10,133 | 0 | 8297 | 8297 |
| % | 1.0% | 8.9% | 7.2% | 2.9% | 3.4% | 3.3% | 0.0% | 4.6% | 4.0% |
| Estuvo enfermo/accidentado | 0 | 5527 | 5527 | 0 | 2,322 | 2,322 | 0 | 3065 | 3065 |
| % | 0.0% | 2.9% | 2.3% | 0.0% | .9% | .8% | 0.0% | 1.7% | 1.5% |
| Es anciano | 0 | 416 | 416 | 0 | 1,291 | 1,291 | 0 | 1391 | 1391 |
| % | 0.0% | .2% | .2% | 0.0% | .5% | .4% | 0.0% | 0.8% | 0.7% |
| Es jubilado | 0 | 4612 | 4612 | 0 | 2,639 | 2,639 | 0 | 3193 | 3193 |
| % | 0.0% | 2.4% | 1.9% | 0.0% | 1.0% | .9% | 0.0% | 1.8% | 1.5% |
| Es pensionado | 0 | 1061 | 1061 | 0 | 1,237 | 1,237 | 0 | 400 | 400 |
| % | 0.0% | .6% | .4% | 0.0% | .5% | .4% | 0.0% | 0.2% | 0.2% |
| Motivos familiares | 2890 | 39008 | 41898 | 2,641 | 13,774 | 16,415 | 1905 | 28176 | 30081 |
| % | 5.6% | 20.5% | 17.3% | 6.1% | 5.3% | 5.4% | 7.3% | 15.6% | 14.5% |
| Otra razón | 3,237 | 11,817 | 15,197 | 469 | 9,414 | 9,883 | 627 | 0 | 627 |
| % | 0.1 | 0.2% | 6% | 1.1% | 3.6% | 3.3% | 2.4% | 0.0% | 0.3% |
| NR | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,331 | 4,331 | - | - | - |
| % | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 1.7% | 1.4% | - | - | - |
| Total | 51,663 | 190,713 | 242,376 | 43,510 | 261,449 | 304,959 | 25948 | 181124 | 207072 |
| % | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

**Fuente:** DGEEC, Encuestas permanente de hogares continua (EPHC), años 2019, 2020.

Con la implementación de las medidas de emergencia sanitaria, la endeble tendencia al alza de los indicadores de eficacia externa, se vio afectada por el confinamiento obligatorio, suscitando el surgimiento de condiciones de vulnerabilidad en los grupos infantiles y adolescentes, especialmente, de las clases sociales desfavorecidas, limitando el aprendizaje de los contenidos e impidiendo la modificación de las tendencias negativas del rendimiento escolar en Paraguay, que la modalidad virtual probablemente vendría a acentuar. En el tercer trimestre del año 2020, empero, esta tendencia regresa a una situación similar precedente a la pandemia.

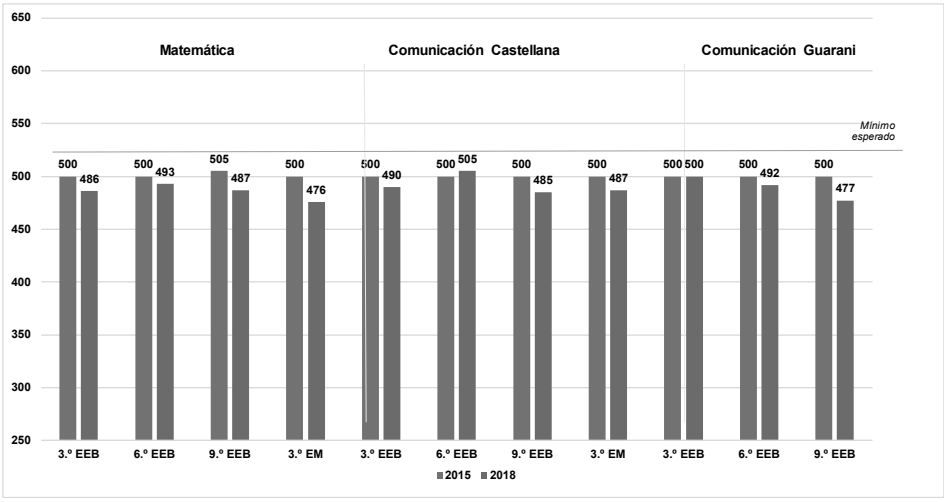


*Figura 2*. Rendimiento escolar por áreas curriculares y niveles, por año evaluado y zona. **Fuente:** INEE, Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo, 2015, 2018.

El confinamiento y el cambio de modalidad de clases, que advino con la pandemia, sorprendieron de igual manera a estudiantes de clases favorecidas como de las desfavorecidas, afectando la moral de padres e hijos de uno y otro sector social. Estos procesos generaron sensaciones similares de incertidumbre y ansiedad, no sólo en dichos agentes sino también en los docentes y en los responsables institucionales, visibilizando la necesidad de apuntalar programas de formación continua que favorezca la adquisición de competencia digital docente (Cañete, Cáceres, Soto-Varela, Gómez, 2021; Picón, González, Paredes, 2021).

A pesar del rasgo territorial de una menor diferenciación social al interior de la ciudad, la desigualdad es marcada entre la zona urbana y las zonas rurales, de modo que la vulnerabilidad de las familias y, especialmente de los niños, se debe al alejamiento geográfico de la mayoría de los servicios básicos, incluidos los servicios de salud de atención secundaria (complejidad intermedia), servicios educativos, agua corriente, electricidad estable, servicio de internet asociado a la telefonía móvil, entre otros. Este distanciamiento predispone a una difícil interacción de los grupos con las instituciones y, por tanto, a insertarse en los procesos sociales ante la incertidumbre generada por la pandemia. Entre ellos uno crítico: el proceso educativo a distancia, en *modalidad virtual*, por razón del confinamiento (Ortiz et.al., 2021).

## La virtualidad coercitiva y el riesgo de la deserción educativa

Distintas situaciones tuvieron lugar en el país con el advenimiento de las medidas de emergencia y confinamiento compulsivo, que sumieron a las familias en la incertidumbre respecto a la continuidad del proceso educativo de sus hijos. El repentino cambio de modalidad, que implicó una modificación completa de la rutina de los hogares, generó un ambiente generalizado de ansiedad y stress:

> "(…) fue toda una cuestión, un cambio drástico tanto para los docentes como para los padres. La nueva forma de enseñanza, familiarizarse con una plataforma, la precariedad que uno tiene también en servicios de internet, toda una cuestión. (…). Yo creo que para el nivel más básico es mucho más difícil. De hecho, algunos docentes cuentan que prefieren o no ven la hora de volver a lo presencial porque el trabajo es muchísimo mayor, no hay una pausa, o sea, desde la mañana hasta la noche siguen llegando los trabajos (…). Por supuesto, como todo cambio, cuando es algo nuevo hay resistencia, pero después, yo creo que, a estas alturas, inclusive muchos docentes ya piensan en la idea de poder combinar presencial con virtual, por ejemplo, que en principio era impensable". (M.M., San Juan Nepomuceno, 29 de octubre de 2020).

La más frecuente fue la de verse desprovistas de las capacidades de acompañamiento escolar, recibiendo, en consecuencia, una presión inusitada de los miembros estudiantiles de responder a la demanda académica que dejó la ausencia de los docentes. A esto se suma la modalidad virtual de clase que se impuso, generando, especialmente en los hogares de clases sociales desfavorecidas, impotencia y ansiedad entre los padres al no disponer de los recursos necesarios o suficientes para que las actividades de enseñanza se desenvolvieran causando el menor impacto en el rendimiento escolar.

> "Porque, bueno, hay que entender también la situación de los padres, porque los chicos usan el teléfono a veces del padre, a veces en la familia hay un solo teléfono y entonces tiene que esperar que venga el padre de su trabajo y después pasar. O sea, hay que tener toda una flexibilidad, y muchos inclusive no podrían. Y yo te estoy hablando solo a nivel ciudad, me imagino que es totalmente otra dinámica a nivel más en el fondo (de las zonas rurales)" (M.M., San Juan Nepomuceno, 29 de octubre de 2020).

Una y otra situación supuso, para algunas familias, la implementación de estrategias de contingencia, que además de reorganizar la vida familiar (conversión a padres "docentes", intensificación de actividades de cuidado), conllevó "estrategias de conectividad", para cumplir con los requerimientos mínimos de rendimiento, tales como destinar el uso del celular a las rutinas escolares un lapso del día –por lo general entrada la noche–, lo que dependía a su vez de la disponibilidad de dispositivos "smartphone" en el hogar.

Para otras familias, en cambio, las situaciones en cuestión comportaron la decisión de interrumpir las actividades escolares de sus hijos o incluso de retirarlos de su proceso, por lo general debido a la ausencia total de los agentes pedagógicos para orientar el proceso educativo y, por lo tanto, la esterilidad del intento de sostener la escolarización. Otra razón ha sido la no disponibilidad de aparatos "smartphone" en el hogar, lo que directamente impedía el desarrollo de clases de los hijos, con un costo injustificable.

> "Y yo tengo en casa uno. ¿Por qué dejó? No entiende, dice él. Porque nuestra familia no estudia luego eso acá para manejar el teléfono. Esa tecnología, para manejar, también tiene su dominio, cómo tenés que entrar, para qué. También hay computadoras, pero eso no hay acá. Hay donde podés ir a estudiar, pero tenés que pagar. (…) No hay desarrollo. Este analfabetismo sí va a haber mucho más, yo encuentro eso. Si así continúa, va a haber más. Va a haber más porque habrá niños que no irán a la escuela. Vos vas a enseñar a tu familia si entendés, algunos que entienden van a enseñar a su familia, esos que tienen interés en su familia le van a hacer aprender". (P.A., San Juan Nepomuceno, 11 de diciembre de 2020).

Es usual que las actividades y tareas de reproducción, que involucran el resguardo y el cuidado, estén a cargo de las mujeres jóvenes y adultas (madres y hermanas), quienes se vieron obligadas a asumir una importante carga de trabajo doméstico adicional imprevisto, con la consecuente repercusión en su calidad de vida (Gluz y Elías, 2020). Por lo mismo, cuando la necesidad de supervivencia excede la capacidad de sostener hijos en la escuela sin dedicación -o baja dedicación- a la reproducción familiar, entonces las madres de hogar toman la decisión de incorporar a sus hijas a dichas actividades.

> "Yo decidí sacar a mis hijas de la escuela; no hacían nada, usaban mi celular y gastaban mi saldo y, al final no aprendían nada. Esta cosa de la escuela por teléfono es una tontería. Nos perjudica porque no hacen mucho ahí y no pueden ayudarme". (M.D., Mariscal Estigarribia, 22 de diciembre de 2020)

Otras situaciones comportaron una regresión a estados anteriores de vulnerabilidad, en que los niños y adolescentes no asistían a la escuela o lo hacían esporádicamente, debido principalmente a procesos de migración. En asentamientos de llegada reciente, como el barrio San Eugenio, del distrito chaqueño de Mariscal Estigarribia, muchos niños que estaban desescolarizados debido a los procesos de desarraigo –y adecuación a los nuevos espacios de lugares de residencia– tuvieron mucha dificultad en acceder a la educación y asistir con cierta regularidad a la escuela, proceso que se vio interrumpido con las medidas de confinamiento y la ausencia de condiciones propicias para la continuidad de las clases en la modalidad online. A eso se suma la emergencia de la percepción de ausencia de progreso pedagógico por parte de padres y niños a partir de la nueva modalidad.

En efecto, como mencionan Francois Dubet y Danilo Martuccelli (1998), la escolarización no es un proceso impersonal de transcurso académico en el que los estudiantes tratan solamente con contenidos en el marco de un aula desprovista de subjetividad, sino que constituye un proceso de socialización en el que la población escolar hace una experiencia escolar, de manera que la asistencia escolar comporta una interacción subjetiva y el espacio institucional otorga un sentido de pertenencia.

Entre las comunidades indígenas este escenario es particularmente crítico, porque en la mayoría de los hogares, al no contar ni siquiera con los medios telefónicos y con conectividad, la actividad escolar de sus hijos fue nula. La interrupción de su escolarización fue inevitable dado el aislamiento y la casi inexistente conexión virtual. Especialmente crítico es el riesgo de la deserción escolar que la pandemia generó en los pueblos originarios, sobre todo de los territorios vulnerables, dado que la interacción con los docentes se interrumpió completamente debido a las distancias de recorrido y por la falta de acceso a los contenidos virtuales.

> "Y después vino la pandemia, ¿y qué pasó, las criaturas ya no pudieron ir a la escuela? ¿Se quedaron en sus casas? ¿Se cerró todo? ¿Qué pasó ahí? Me gustaría saber, porque en Asunción luego muchos tuvieron problemas en sus casas para quedarse a estudiar, tenían que utilizar una especie de educación virtual. ¿Cómo transcurrió eso acá? – Acá nos encontramos. Pensamos cómo podríamos dar clases a nuestros alumnos. En primer lugar, nosotros no podemos comprar celular, nuestros ingresos son escasos, y para comprar un celular no nos alcanza. Entonces nosotros, como profesores, tuvimos que rebuscarnos para encontrar la manera de llegarles a los niños. Los que podían, traían su cuaderno, les escribíamos, y otros hacían copia, aquellos que podían pagar, en ese caso sí les hacíamos copias a ellos. Pero la mayoría estamos haciendo en forma física; en forma virtual es difícil. Porque del MEC hicieron traer, cómo te voy a decir, trajeron… Plataforma, de allá. Y en general en todas las escuelas llega eso. Entonces hay algunos profesores que no se pueden adaptar a eso y peor los niños, los alumnos. Y las madres se encuentran en una peor situación para ayudar a sus hijos. La mayoría luego no tiene celular. Y uno al tener su celular tiene que tener saldo. Y el papá quedó sin trabajo y la mamá no tiene trabajo tampoco. Porque eso fue lo que hicieron los patrones, muchos despidieron a su personal. Muchísimos se quedaron sin trabajo. Y la ayuda que envía el gobierno es muy poca para nosotros, ni nos llegó la emergencia, nada, tuvimos que arreglarnos de cualquier manera para que la gente pueda sobrevivir. Así mismo es… y muchos problemas… por eso que la escuela… yo digo que la escuela es un fracaso este año. (…) Hay muchos que salieron de la escuela. Algunas que tienen 25 alumnos se quedaron con 10 que siguen regularmente; el resto, sus papás les sacan nomás y les llevan a la estancia, porque ya no pueden más pues, ¿verdad? Y tampoco tienen celular. Y todo eso (…). Se complicó todo. Y si esto continúa así el próximo año, va a ser un fracaso total para ellos". (T.A., Mariscal Estigarribia, 5 de noviembre de 2020).

La necesidad de solventar los costos de la escolarización durante la pandemia fue un problema generalizado en la sociedad paraguaya. Entre los pueblos indígenas esta situación fue aún más grave debido a los escasos ingresos y la discriminación y exclusión laboral que sufren regularmente, situación que se agravó durante la crisis generada por la emergencia sanitaria (CEPAL y otros, 2020).

> "Todos ellos abandonaron. Esta vez ya no fueron ni a rendir ni a nada. Les falta todo, los mismos profesores a veces no comprenden y les retan a sus alumnos. Cómo no van a tener para el saldo y para macanear tienen todo, dicen. No es así. Algunos padres ni siquiera tienen trabajo y sí o sí va a faltar así. Sobre el trabajo ya sabés, porque los mismos patrones despidieron a sus personas que estaban enfermas. Y ahí termina". (J.B., Mariscal Estigarribia, 22 de diciembre 2020).

En el distrito de Villeta no se llega al punto de la desescolarización, pero, para las familias de los sectores en situación de pobreza, que con la pandemia se agudizó, la carencia tecnológica y de conectividad se tradujo en la deserción psicopedagógica, es decir, la continuidad de las actividades escolares en el esquema de la pura formalidad, sin atender tan siquiera los contenidos, dado que éstos llegan por la vía de la telefonía celular compartida en el hogar, de manera intermitente (Canese, Mereles, Amarilla, 2021). Adicionalmente, el cumplimiento del circuito *recepción-llenado-devolución* tenía lugar siempre como actividad complementaria a las que requerían la sobrevivencia, saber, labores informales (de generación de ingresos), quehaceres del hogar, cuidado y resguardo de otras personas (por lo general niños y ancianos).

> "Decimos que siguen sus estudios, pero no es gran cosa, apenas hacen sus deberes. Dependen también que termine el día, para bajar los deberes que envían los profesores, a ellos (estudiantes), porque aquí no hay casi celular, sólo nosotros tenemos (los adultos) y no todos tampoco: por ejemplo, yo tengo, mi cuñada, mi concuñado y después uno de los jóvenes; no todos tenemos saldo, sólo yo y mi cuñada y para eso tenemos que trabajar mucho, porque dependen de nosotros, pues, nuestros hijos. O si no, ¿cómo piko van a estudiar ellos? Apenas hacen y nosotros otra vez, mal que bien, les ayudamos… yo no me acuerdo de muchas cosas ya, porque hace mucho que dejé el estudio y además es difícil lo que dan… ¿cómo nosotros vamos a saber y cómo vamos a ayudarles? Por eso yo digo que ellos están 'gua'u' en la escuela, porque tienen que estar…, pero es lo mismo que no estén; su cabeza, luego, está en otra parte, algunos tienen que ayudarnos a hacer las tareas de la casa, otros acompañan a su papá a 'changar' y otros cuidan de sus hermanitos más chicos o atienden si su abuela necesita alguna cosa, porque nosotros no estamos pues..." (R.R., Villeta, 3 de diciembre de 2020).

Este relato es similar al relevado entre las clases desfavorecidas de la ciudad de Asunción, específicamente en las zonas inundables ("bañados"), en las que la pandemia acentuó

la necesidad de actividades extraordinarias para asegurar la sobrevivencia, involucrando cuando fue necesario a los adolescentes de los hogares, en lugar de los niños quienes tenían proscripto salir del barrio.

En efecto, la diferencia constatada entre los bañados de Asunción y las localidades rurales o asentamientos periurbanos de Villeta es la *frecuencia de acceso* a servicios básicos como la electricidad, el agua corriente o la señal telefónica, disponibles con menos intermitencia en los primeros, mientras que con mucha irregularidad en los segundos. Esto hizo que en Asunción la continuidad de las actividades escolares haya tenido menos interrupción y la *transmisión de contenidos* haya sido más significativa.

> "En mi casa yo acompañé a mis dos hijos en sus actividades de la escuela, especialmente a mi hija, que está en segundo grado. Como se interrumpieron las clases, empecé a comunicarme más con su profesora; ella me hacía llegar las lecturas y las tareas, entonces yo bajaba, leía y le hacía trabajar (a la niña). Cuando era largo, imprimíamos y trabajaba con las copias. (…) Nunca pararon las clases, continuaron a pesar de la cuarentena; igualmente los demás niños del barrio, nadie dejó sus estudios ni esas cosas… Ahora, sí fue difícil y no creo que hayan desarrollado todo lo que estaba en el programa o, si es que lo hicieron, no fue lo suficientemente profundo, o sea, más o menos nomás y no podemos, por eso, decir que 'aprendieron'. Yo diría que mantuvieron el mínimo que se exige, pero no avanzaron". (M.L.C., Asunción, 4 de diciembre de 2020).

Ahora bien, en regiones del interior del país, la experiencia de la escuela no comporta sólo los aspectos pedagógicos sino, como refieren Dubet y Martuccelli, es el hecho de compartir un espacio común, de interacción colectiva y de construcción de las subjetividades, lo que produce efecto, incluso en términos de las metas de la educación. En palabras de una madre de familia del distrito de Santa Rosa del Aguaray, profesional, de clase media, el confinamiento afectó la socialización escolar de su hijo, restándole incluso "lo propio del aula" en su desarrollo académico.

> "Por supuesto que no depende solamente de los profesores; depende de gran manera, pero (depende) también de los padres. Algunos, por ejemplo, les hacen faltar nomas a sus hijos a la escuela por *a* o *b* motivo, que no es de enfermedad. Y para mí, como madre, si no está enfermo, si no está en el hospital mi hijo, si no tiene una gripe mala que le va a mudar a todo el mundo, yo sí o sí le llevo a la escuela. No tiene que faltar a la escuela. (…) Hay algo propio del aula, algo propio de ahí que influye en los alumnos. (Eso) se perdió, en este tiempo se perdió, por supuesto que se perdió. El compañerismo, el estar ahí aprendiendo con los compañeros, que la profesora les diga 'Hagan que su trabajo' y ellos ven que él hace y hacen también. Nosotros las profesoras buscamos estrategias para que los niños hagan. Sí o sí eso. Todo el mundo hace, todo el mundo aprende, todo el mundo lee, todo el mundo tiene que hacer lo mismo. No puede pues haber desigualdad.

> La educación no fue total en este tiempo de pandemia, fue para paliar la situación. Fue sólo para eso". (L.D., Santa Rosa del Aguaray, 16 de diciembre de 2020).

## Aislamiento digital y el riesgo de la perturbación del aprendizaje

Otro riesgo, asociado al primero está relacionado a la eficacia de la transmisión y de la incorporación del conocimiento entre los estudiantes. El aprendizaje, si es que acaso tuvo lugar en ciertas áreas y en ciertos niveles, no fue significativo en términos de la fijación cognitiva-emotiva de los objetivos curriculares esperados.

La carencia de medios para un eficiente y eficaz seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje fue referida como una de las causas principales por las que este año el aprovechamiento ha sido insuficiente.

> "Yo creo que este año no se aprovechó lo que es la parte escolar". "No daría ni siquiera el 50% de lo que fue educación este año a través de las clases virtuales". "No aprovecharon los chicos". (M.I., Villeta, 5 de noviembre de 2020)

> "Lo que hizo la pandemia fue agudizar nomás los problemas y que se visualicen más. La educación en nuestro país, esa sí que es pobre y deprimente". (S.N., Asunción, 9 de noviembre de 2020)

Según información de rendimiento escolar generada por el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo, para el periodo 2015-2018, se entrevé las condiciones preexistentes del sistema educativo en términos de su desempeño en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En ningún caso, para ninguna asignatura ni para ningún ciclo, así como tampoco en ninguno de ambos años de la medición, el rendimiento en las pruebas estandarizadas fue superior al umbral establecido de competencias mínimas esperadas. Entre las tres áreas, el desempeño más elevado tuvo lugar en Comunicación castellana -salvo el sexto año de la educación escolar básica (EEB)- mientras todos los demás atravesaron una disminución entre 2015 y 2018. Dado que la capital es la principal zona urbana donde el uso del español en la vida cotidiana es marcadamente superior que, en otros lugares del país, el rendimiento en el área de Comunicación guaraní fue inferior y presentó también disminución en el noveno grado, mientras que aumentó en el sexto grado.

La situación de la capital es crucial en el marco de la calidad de los procesos de aprendizaje en el país, pues siendo el centro político-administrativo, donde se concentran los servicios en general –entre los cuales el educativo–, su nivel crítico da cuenta de un

problema estructural del país ante el cual la política educativa tiene serias fallas en su abordaje y resolución.

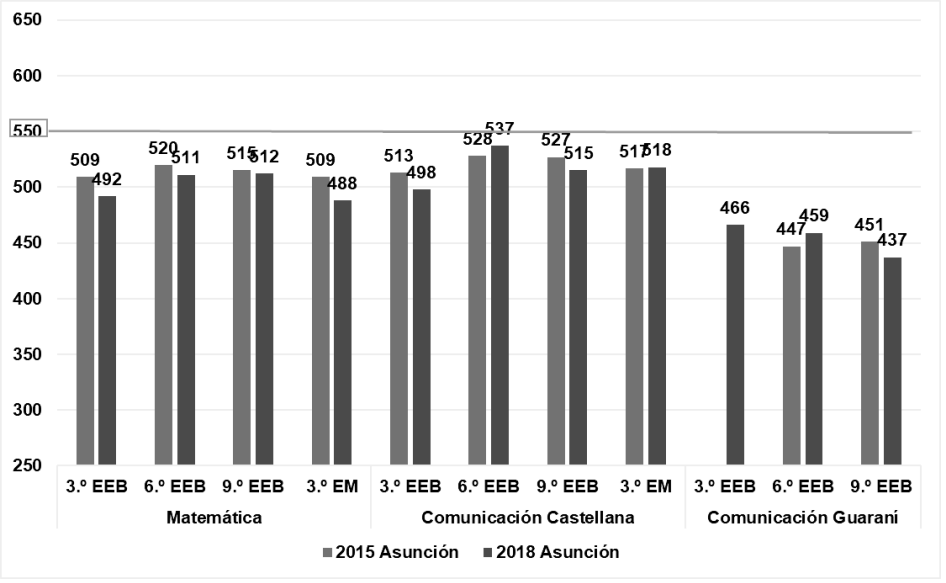


*Figura 3.* Puntajes en Matemática, Com. Castellana y Guaraní, Asunción. 2015-2018.
**Fuente:** INEE, Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo, 2015/2018.

Según la información cualitativa de este estudio, en los hogares carenciados donde no se cuenta con una computadora personal con acceso a internet, los teléfonos celulares (a través de la aplicación whatsapp) fueron la vía principal de comunicación entre el docente y los estudiantes (o bien, con sus padres). Sin embargo, la disponibilidad de un teléfono celular estuvo lejos de constituir una solución para las familias de clases desfavorecidas, para las cuales asegurar una transición a la virtualidad no estuvo exenta de contratiempos. Además, en los hogares pobres solo existe un aparato telefónico celular, utilizado tanto por los padres como por los hijos. Esto dificultó de manera categórica la comunicación entre los docentes y las familias. "Ahora los estudios son exclusivamente por celular. Para los que están bien supuestamente es así. Y los que no tienen celular, nosotros los pobres no tenemos luego pues. Desde un celular lindo lo que se les envía a los profesores y ellos envían también". (R.A., Santa Rosa del Aguaray, 29 de octubre de 2020). Así también, en otro caso, "Muchas veces en las familias se cuenta con un solo celular que no pueden usar todos los chicos; que mamá trabaja, se va al trabajo y lleva su celular". (M.I., Villeta, 5 de noviembre de 2020)

Sin embargo, la falta de equipos celulares es apenas uno de los problemas. En muchas zonas, la conectividad es otro serio problema, tanto en términos de cobertura como de

calidad. "Hay que entender que estamos en una zona en que la conectividad es muy baja y que tenemos muchos problemas en cuanto a servicios de internet". (D.R., Mariscal Estigarribia, 5 de noviembre de 2020)

Además, los adultos que cuentan con equipos celulares no siempre tienen acceso a planes de internet prepago que le aseguren un acceso continuo a la red. Por el contrario, basan su conexión en minicargas de paquetes de datos (megas de internet) diariamente un gasto que en muchos casos no pueden afrontar. "Sin minicarga, si no se tiene para una minicarga, no reciben la tarea y no pueden entregar". (R., Villeta, 5 de noviembre de 2020)

Los hogares socioeconómicamente vulnerables tuvieron muchos problemas para afrontar los gastos que implicó la educación virtual. "Ahora por ejemplo nos piden que hagamos proyectos para (educación) ambiental…, después te pide que haga otra vez fotocopia de las tareas, ahora el informe de MEC, no sé qué tenemos que hacer en internet, nosotros 15.000 gs. por día tenemos que colaborar". (J.C., Villeta, 5 de noviembre de 2020)

La presión de las escuelas para la entrega de las tareas, sumada a la decisión del MEC de condicionar la entrega de kits de alimentos solo a los padres o tutores que presenten las tareas completadas de los estudiantes, significó elevada ansiedad para las familias en extrema pobreza al depender de esos insumos para su subsistencia.

Entre otras razones, una de las más relevantes limitaciones en este contexto de restricción fue la interrupción de la rutina de interacción pedagógica entre docentes y estudiantes, además en el ambiente institucional de los establecimientos. Sin una valoración de que éste favorece o no el desarrollo de las metas del proceso educativo, en la experiencia y en la perspectiva de las familias, la ausencia de los agentes pedagógicos implicó un escenario de desorientación pedagógica, asociado al desincentivo al aprendizaje para los estudiantes (Sanabria y Velázquez, 2020).

> "Por ejemplo vos me enviás por teléfono, ese no es escrito y yo no encuentro una explicación, ¿cómo voy a aprender sin nada? Mientras que, si vos te vas a la clase, la propia maestra te pega con regla y tenés que aprender únicamente. Yo hice sólo hasta el 3° grado. No es que soy muy capaz, pero en la parte de matemática sí. Hasta ahora. No es que tengo mucho miedo. Multiplicación, división, suma, resta y eso domino bien. Antes en el 3° grado hice todo eso. Pero ahora así, señor, me confunden los nombres de personas, y ahora ya no tengo buena vista como para escribir bien, encima ahora ya hay palabras que en el medio llevan otras letras. Y en eso me confundo un poco. (…) Hasta aquellos que van al colegio vienen junto a mí algunas veces. Con ese mínimo estudio que tengo hago trabajar mi cabeza y salgo a alardearles en broma. Miren cómo somos los de antes, así es la sabiduría popular, les digo. Y así nos llevamos bien con lo que puedo enseñar". (M.S., Santa Rosa del Aguaray, 17 de diciembre de 2020).

En este sentido, el acompañamiento de los padres durante la pandemia fue un aspecto crítico, ya que la educación en modalidad virtual requirió todo el involucramiento posible. Esta situación generó stress a las familias y los hijos, ya que los padres se vieron abruptamente obligados a adaptarse al abrupto pasaje de la modalidad presencial a los requerimientos de la educación virtual. Éstos enfrentaron la carencia de recursos sumada a la demanda de más dedicación en las actividades escolares, que claramente les obligó a redefinir sus rutinas y sus horarios, sobrecargándoles de responsabilidades y obligaciones. "Muchas tareas y el horario de clases también; eran tantas las tareas que, de repente, no tenían tiempo de almorzar" "Como mamá noté que no solo afectó a la educación sino también a la salud". (M.J., Asunción, 8 de noviembre de 2020). Asimismo, "Muchos de los padres copiaban (las tareas a mano) porque ya era mucho para que una criatura pequeña copie tanto". (S., Asunción, 9 de noviembre de 2020)

La *Encuesta de conocimientos y actitudes sobre COVID-19* (UNICEF, 2020) refleja que siguen siendo principalmente las madres las que se encargan de la supervisión de las tareas, actividad que les ocupa unas dos horas diarias. A pesar de ellos, varios padres no pudieron acompañar académicamente a sus hijos porque no estaban preparados con los conocimientos que exigía el proceso educativo. El rezago educativo parental fue un condicionante fuerte. "Como mamá, en muchos aspectos ya no le podemos ayudar a los chicos de ahora porque las teorías están muy desarrolladas… a veces entramos a buscar información, pero no es suficiente". (M.I., Villeta, 5 de noviembre de 2020).

De esta manera se evidencia la centralidad del papel del acompañamiento parental en la modalidad de educación virtual, cuya ausencia repercute en la calidad del proceso educativo. "Hay padres que apenas terminaron sexto grado y a ellos les cuesta" (…) "Los niños que están saliendo adelante es gracias al acompañamiento de los padres". (M.B., Santa Rosa del Aguaray, 24 de octubre de 2020)

Notablemente las familias de clases desfavorecidas perciben su propia incapacidad para compensar la ausencia de los agentes pedagógicos institucionales y de acompañar a sus hijos en el desarrollo de los contenidos recibidos –accidentadamente, la mayoría de las veces– por vía de la telefonía celular.

> "Este tema de la educación virtual se está utilizando mucho ahora. Los docentes también se esfuerzan por cumplir, pero yo veo que no es la educación que necesita nuestra familia, eso no se va a alcanzar ahora. No se va a aprender como en la escuela. Cuando se van a la escuela pues la situación se adapta. Y eso acá es cada uno con su familia, hay nomás luego quienes tienen la capacidad de enseñar a su familia de cualquier manera. Y el docente tampoco puede ir a cada casa para cubrir completamente, pero se esfuerzan mínimamente. (…) Lo que se tiene que aprender, a mi criterio, no se va a aprender así en la casa con la mamá y con el papá nomás. Yo por lo menos no

> tengo la capacidad que tiene el docente para enseñar y para que se pueda aprender, así como se aprende en la escuela, digamos. Por más que yo me esfuerzo sobre eso, hay muchísimas cosas que no entiendo, que no comprendo. Y le preguntás otra vez por teléfono para que te explique. Incluso hay muchos casos en que no preguntás luego y así nomás pasa". (P.A., San Juan Nepomuceno, 11 de diciembre de 2020).

La percepción de incapacidad va acompañada de una sensación de impotencia de verse abandonadas a su suerte mientras que hay familias de otros sectores de la sociedad que pueden sostener el proceso educativo de sus hijos, sin los apremios de la carencia. Esta sensación está directamente asociada a la relación con la desigualdad social, aspecto particularmente limitante para el acceso a oportunidades económicas y sociales en la vida adulta, empujando a una mayoría de la sociedad a su relegación en las trayectorias de desarrollo humano de las jóvenes generaciones.

> "Si vamos a hablar francamente, esta situación, para nosotros los pobres, genera una educación nula. Si tenés tres, cuatro hijos, si no tenés teléfono ya no estudian. Ya no estudian los hijos. Los profesores hacen su parte, pero no es suficiente, no es suficiente. Si esto así nomás sigue, habrá muchos más analfabetos en nuestro país en vez de lo que ellos dicen que la educación… ¡van a mentir enormemente! Habrá muchos más analfabetos acá. En Paraguay existirá otra vez mucho más analfabetismo si esto continúa así. (…) No se puede, no está bien, en esta situación la parte educativa es cero. No habrá posibilidad". (P.A., San Juan Nepomuceno, 11 de diciembre de 2020).

La representación generalizada, en todas las regiones del país visitadas a los efectos de este estudio, es que los procesos de aprendizaje no sólo no tuvieron lugar, sino que además implicaron un enorme esfuerzo con reducido retorno pedagógico.

En el sistema educativo paraguayo es común que el rendimiento académico, el que moviliza aprendizajes significativos, no esté asociado como condición *sine qua non* de aprobación del año escolar en curso. Por lo mismo, es corriente que las familias que hicieron un esfuerzo extraordinario de sostener el proceso de escolarización a sus hijos, vieran como consecuencia favorable la aprobación del proceso, a pesar de no tener seguridad que hayan aprendido los contenidos curriculares. "No creo que hayan aprendido, nada luego, mis nietos en la escuela. Sólo yo tengo celular, ellos son muchos y algunos no entendieron lo que los profesores les enviaban. Pero hicieron todo su esfuerzo… Eso sí, son responsables y pasaron todos de grado". (I.R., San Juan Nepomuceno, 10 de diciembre de 2020).

Para las familias de clases privilegiadas, la experiencia del paso de la modalidad presencial a la virtual, prescripta por la política educativa debido a la pandemia, no significó un acentuado descenso del aprendizaje de los contenidos curriculares. Su visión a este

respecto relativiza la concepción pesimista de que "no se aprendió nada" con la modalidad virtual, aunque ello está sesgado por las condiciones económicas y tecnológicas (situación de clase media o superior, residencia en Asunción o zona urbana de las cabeceras de distrito) que les llevó a significar la situación de la virtualidad coercitiva como una "oportunidad" de redefinición de sus métodos de estudio y reorganización de sus actividades y rutinas.

> "No estoy de acuerdo con que no se haya aprendido nada. Tal vez se aprendió poco y más bien lento, fue mucho más lento el proceso. Pero de que no se logró aprender absolutamente nada estoy en desacuerdo. Tal vez en algunas asignaturas se logró un mejor aprovechamiento o se llegó a aprovechar mejor, en este caso, el desarrollo de los contenidos, pero creo que conforme a cada profesor. Pasa que mis hijas se encuentran en un colegio en el que tienen un profesor por asignatura, y en los otros colegios generalmente tienen un docente que desarrolla todas las asignaturas. (…) Pero en líneas generales yo no creo que no se haya logrado absolutamente nada. (…) Pero fue un proceso mucho más lento. Sin embargo, creo que tuvimos casi, casi, los mismos resultados. Iguales no iban a ser en este caso, porque las condiciones no estaban dadas. Ellos mismos no estaban adaptados al nuevo sistema, sin embargo, se adaptaron mucho más rápido de lo que se pensó". (M.J.T., Asunción, 8 de noviembre de 2020).

En general, para los docentes propiamente, la pandemia y la incertidumbre del proceso educativo, conllevó una desorientación inicial y hasta pesimismo. "Noté mucho pesimismo, mucha negatividad. En este caso porque fue todo a última hora, porque nos obligaban a aprender, a desaprender (…). Eso de tener que comunicarnos a través de una máquina, parecía algo imposible. Y mucha negatividad [con expresiones del tipo]: 'Yo no voy a poder', 'Yo ya estoy vieja para esto', o 'Yo soy demasiado joven para hacer esto', 'Cómo arrancar', 'Tengo miedo', 'No voy a invertir, porque yo gano poco, luego (…) no voy a invertir en cosas que no valen la pena'". (M.J.T., Asunción, 8 de noviembre de 2020).

Este escepticismo de docentes de la ciudad capital se acentuó en las ciudades del interior y, con más ímpetu en las localidades rurales, donde los docentes desprovistos de condiciones tecnológicas básicas, manifestaban que la modalidad virtual era una imposición ineludible y que la incertidumbre generada por la emergencia sanitaria terminaría cuando se retomen las actividades en la modalidad presencial de clases. A este respecto, el uso de las tecnologías de la información para la educación no es concebido como una "oportunidad" de reconversión pedagógica sino como un escollo que requiere revertirse cuando estén dadas las condiciones (Bareiro, 2020).

> "Nosotros estamos obligados a usar la plataforma (del MEC), de la manera que sea. Pero es un 'mal necesario'… (A la pregunta de cómo se adecuó la modalidad presencial a la virtual), no, no (se adecuó). Lo que pasa es que hay una situación: para el que tiene

> interés, para el que quiere, al fin y al cabo, qué pretendo yo de… Hoy día, con todos los avances tecnológicos, ¿a qué me voy yo en una institución educativa? Por un lado, porque necesito la presencia de un profesor, porque a eso me acostumbraron. Por el otro lado, porque necesito el título, (por ej. necesito el registro para conducir.) (…) Pero si ellos empezaron a aislar completamente, por eso le decía, la forma en que plantearon, para mí, debió hacerse diferente: tenía que (abrirse), por ejemplo… pero al principio estuvo abierto, ahora nomás que cerraron. (…) Al principio sí permitieron. Hay profesores del interior que llevan los materiales físicos a sus casas, pero ahora cerraron eso. (…)". (L.M., San Juan Nepomuceno, 24 de octubre de 2010).

## Sobre exigencia pedagógica y el riesgo de la deslegitimación institucional

La sensación de descuido institucional que las familias experimentaron durante las medidas de confinamiento suscitó un descontento con el sistema educativo en su conjunto. Desprovistos de la cercanía de los docentes para orientar el proceso educativo de sus hijos, avizoran con pesimismo el porvenir de sus oportunidades y el refuerzo de las condiciones de reproducción de la pobreza.

> "Como docente, el inicio fue una desorganización y finalmente esto llevó a una reorganización. Nos tocó desaprender, reaprender y aprender. En este caso, esa desorganización nos llevó a darnos cuenta de que necesitábamos rever muchos factores. En este caso, las herramientas, las metodologías que estábamos empleando, nos encontramos con que algunas estaban desfasadas y tuvimos que adaptar otras conforme a las necesidades que se estuvieron dando en el transcurso de este tiempo. La mayoría de las instituciones tomó como un plan piloto esto de las plataformas. Al principio cada uno tenía que elegir lo que mejor le convenía o lo que mejor sabía utilizar. (…). Entender nosotros primero, para poder después acercarles esa información práctica a los alumnos." (M.J.T., Asunción, 8 de noviembre de 2020)

La experiencia de las familias vulnerables, por su situación de clase y por su situación territorial, se caracterizó por la dependencia de la labor docente en el desenvolvimiento del proceso educativo de sus hijos. La relación entre carencia de capital cultural y sobreexpectativa respecto del cuerpo docente, generó un malentendido y hasta una fricción entre familias e institución educativa. Desde la perspectiva de los padres, la escuela fue endeble e, incluso, desalentó la continuidad del proceso de aprendizaje durante el escenario de la pandemia.

> "Si vamos a continuar la clase por celular no sabemos todavía… a qué decisión llegó la directora. Si van a ingresar esos niños o por celular nomás. Capaz que el gobierno permita que se continúe normalmente, porque por celular es muy difícil que los

> niños estudien. No, no se aprende absolutamente nada. Porque no se les explica por celular cómo hacer. Si vuelven a clases, el profesor tiene paciencia y explica, entonces comprenden cómo hacer. Por celular envían, pero ellos no pueden hacer nada. Eso es lo complicado. De repente a mí misma me cuesta, yo tengo que retirar la tarea y yo luego no sé cómo debo hacer. Entonces tengo que volver a pedirle únicamente el favor a mi hija mayor para que me explique cómo se debe hacer, entonces así completo el trabajo. Y si llevás incompleto, la profesora enseguida te reta (regaña). De verdad es eso. (…) Y eso es lo que los profesores no quieren entender. No entienden luego ellos. Si se trae computadora o celular, 'Para la escuela nomás es', dicen ellos. Yo me fui a preguntarles qué paso de esos celulares que se ven en la tele, les dije, para que se les entregue a los alumnos de cada comunidad, para hacer sus tareas. 'No, para la escuela nomás', contestan". (J.B., Mariscal Estigarribia, 22 de diciembre de 2020).

La pandemia ha puesto en evidencia el problema del desfinanciamiento de la educación pública, la improvisación y ausencia de criterios, así como la relegación de las clases sociales desfavorecidas por el Estado, especialmente en los territorios alejados y en las comunidades indígenas. Esto produjo una fuerte presión sobre los responsables institucionales y los agentes pedagógicos de los territorios vulnerables.

> "Acá debió haber ciertos parámetros. El que trabaja, no quiere que nadie se quede afuera. La mayoría, una gran parte de los alumnos va a empezar a hacer ahora sus tareas, porque tiene esa posibilidad. (…). Y estoy muy indignada yo con ese sistema. (…). Acá no hubo más horario, vos no tenés la posibilidad de sentarte a comer, porque ellos (los padres) en ese horario pueden. (…). Fueron muchas realidades. El docente, yo, dejamos de tener un horario; a veces hasta duermo y sueño que alguien me va a llamar y me va a golpear la puerta, todo el mundo empezó a manejar esto a su antojo y eso no puede ser. ¡A su antojo!" (L.M., San Juan Nepomuceno, 24 de octubre de 2020).

La dependencia familiar de los agentes pedagógicos, crucial durante la pandemia, dio cuenta de la vulnerabilidad en la que se hallan las mismas familias para encarar y acompañar la educación escolar de sus hijos en condiciones mínimas y según los requerimientos necesarios. Los riesgos asociados a la dependencia total de la institución educativa para el proceso educativo de los estudiantes y el riesgo asociado al desentendimiento parental de ciertos niveles de compromiso y participación, no sólo en la escolarización de sus hijos sino también en la gestión del establecimiento educativo, generan condiciones que erosionan los derechos de la población infantil y adolescente.

> "Hacemos lo que podemos; les ayudamos con lo que sabemos a nuestros niños. Estos más chiquitos no es difícil, pero los que están en grados más altos tienen partes difíciles del estudio y no entendemos… ¿Cómo si no están los profesores vamos a hacer nosotros? Nos ayudan ko, es cierto, pero de vez en cuando, porque nosotros no

> tenemos las condiciones para andarles detrás todo el tiempo (…). Y ellos mismos no tienen mucho tiempo, atienden a muchos niños y además tienen también su familia. (...) Si no nos organizamos para que la escuela entienda nuestra situación, es difícil que sepan". (D.R., Villeta, 3 de diciembre de 2020).

En suma, los procesos educativos que habitualmente se truncan por la desigualdad y la exclusión social tuvieron en la pandemia una agudización, extendiéndose los riesgos a los ciclos tempranos y afectando a las edades tempranas de la infancia. Si bien una proporción de la población infantil y adolescente enfrentó la realidad de la deserción motivada por la percepción de la inutilidad de sostener una modalidad de clases cuya eficacia está supeditada a contar con condiciones económicas, tecnológicas y de conectividad de poco acceso para la mayoría, el principal problema fue la futilidad de la virtualidad, es decir, la baja eficacia de esta modalidad, no permitiendo avanzar, casi nada, los contenidos curriculares durante el año académico 2020. La obligación de asistencia escolar y la virtualidad coercitiva fueron para los niños y adolescentes de familias de clases desfavorecidas un proceso abstracto, con limitado provecho en su desenvolvimiento educativo y en su progreso académico.

## Discusión crítica sobre las dimensiones de la vulnerabilidad educativa en la pandemia

Durante la emergencia sanitaria, en Paraguay, la efectividad en la continuidad de las clases escolares dependió, tanto de la condición de clase –por la accesibilidad y la conectividad– como de la regularidad de la conexión a internet para los hogares. Un problema crucial fue la irregularidad de la señal que, en las localidades, fue intermitente y afectó la calidad de la transmisión pedagógica y el acompañamiento docente.

El *riesgo de la deserción* fue, sin embargo, relativamente menor en las cabeceras urbanas de distrito, mientras que fue mayor en las zonas rurales. Pero, todas las zonas rurales estuvieron afectadas por el bajo nivel de acceso y la escasa disponibilidad del servicio de internet. En el Chaco, específicamente, la pandemia no significó una situación de contingencia sorpresiva, sino más bien, el franqueamiento de la lógica de acceso a los servicios: están presentes, pero limitadamente porque no atienden suficientemente a las demandas. A propósito, en el distrito de Mariscal Estigarribia, la experiencia de varias familias y de sus hijos fue el temprano *desarraigo escolar*, especialmente de la población infantil y adolescente de los pueblos indígenas, predominante en las zonas rurales del distrito. En San Juan Nepomuceno, el desarraigo escolar operó también tempranamente, pero fue característico en la población campesina (en menor medida, la indígena) predominante en las zonas rurales. En uno y otro, los establecimientos de educación básica (en su último ciclo) y media, estaban presentes predominantemente en las cabeceras urbanas de los distritos (Ortiz, Goetz, Rojas, 2021).

La deserción escolar, base para el proceso de desarraigo escolar entre las clases desfavorecidas tomó la forma solapada de un *ausentismo frecuente* que, en muchos casos, desembocó en una deserción efectiva. El problema en las localidades es que la marcada desigualdad desalienta la continuidad escolar por la toma de conciencia de los estragos que la precariedad genera en la escolarización y la casi nula proyección de la educación en las oportunidades sociales de futuro.

En lo que concierne al *riesgo de perturbación del aprendizaje*, en los distritos alejados con limitada conectividad los procesos educativos fueron experimentados de manera similar entre los estudiantes de clases acomodadas como entre los de clases desfavorecidas, dada la misma limitación entre las entidades educativas en las modalidades de transmisión pedagógica, con similares dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje para las familias, independientemente de sus condiciones de acceso tecnológico y conexión digital. En las localidades de Mariscal Estigarribia y San Juan Nepomuceno, la percepción de la futilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje se basó en la experiencia compartida de limitado acceso a los contenidos virtuales dado el condicionamiento tecnológico y telemático, así como la ineficaz adecuación de la modalidad presencial a la virtual.

En cambio, en localidades como Villeta o Santa Rosa del Aguaray, la participación en las clases virtuales dependió, sobre todo, de la condición social: teniendo un nivel elevado de regularidad telemática (internet estable), más variedad de la oferta de provisión y mayor penetración de internet en los hogares, el problema del acceso y la conexión estuvo asociado directamente a la capacidad adquisitiva. Hogares de clases desfavorecidas, con bajos recursos, accedieron de manera limitada a la señal, a través de paquetes de datos cuya adquisición es al menudeo, lo que comprometió críticamente la regularidad de la transmisión pedagógica.

El riesgo de perturbación del aprendizaje escolar afectó, por lo mismo, con más fuerza a los estudiantes de clases desfavorecidas, dado que la limitación tecnológica y digital no se vio compensada por mecanismos supletorios de enseñanza (y aprendizaje). En Villeta tuvo lugar una iniciativa sui generis en el establecimiento principal de la ciudad, que efectuó fotocopias de los materiales y se distribuyeron a través de referentes de hogar o dirigentes comunitarios (en los casos de estudiantes de asentamientos precarios). Sin embargo, el cierre de los establecimientos y la escasa vinculación entre docentes con los estudiantes y sus familias, llevó a una accidentada interacción pedagógica y comprometió el aprendizaje. En contrapartida, para las familias de clases medias y clases superiores, la modalidad online estuvo encaminada bajo el supuesto de la disponibilidad tecnológica, la estabilidad de internet y, aspecto crucial, el acompañamiento parental en el proceso educativo de sus hijos (Ortiz, 2014).

## Conclusiones

La educación, como factor que define la distribución del acceso, extensión y calidad a otros bienes que posibilitan el bienestar, es un *vector de ejercicio de derechos*, por lo que la deserción, la irregularidad de su proceso, así como la tensión institucional entre familia y escuela, produce un distanciamiento social a los sectores sociales desfavorecidos respecto de aquellos cuyas familias, por su capacidad adquisitiva, tienen las posibilidades de dotarse de condiciones de escolarización, de calidad educativa y de compromiso con los procesos pedagógicos de sus hijos (Ortiz, 2012). En este sentido, la distancia social es también concomitante con la distancia espacial, ya que las condiciones que el territorio impone al sistema educativo supone distribuciones desiguales en posibilidades, oportunidades y capacidades, favoreciendo a algunos y desfavoreciendo a otros (Ortiz, Goetz, Gache, 2017)

El sector institucional de la educación no es solamente medio de atención de una demanda social sino constituye una esfera definida socialmente por la estructura de clases, donde su acceso, forma y extensión no es independiente del origen y experiencia de los agentes. La educación, clave en la producción y transmisión de los conocimientos y capacidades que se erigen en competencias para toda la vida, constituye una herramienta crucial, cuya carencia o deserción reduce las posibilidades objetivas de inserción en la etapa adulta con la posibilidad de acceder al mundo del trabajo y cobrar la autonomía económica necesaria para el porvenir.

Cuando se antepone el criterio de rentabilidad en la provisión, con mayor o menor alcance geográfico del servicio educativo según la demanda de mercado, la oferta privada de servicios de bienestar produce desigualdades en los territorios, afectando a aquellos donde persisten bajas capacidades económicas o bien donde, si existen, son servicios de baja calidad y no satisfacen la demanda social (Serafini, 2019). Forma y extensión son, por lo tanto, dos rasgos de los servicios de bienestar que el mercado no resuelve y que el territorio transmite, por la traducción espacial de la desigualdad, a modo de un sigiloso y disimulado mecanismo que impone eficazmente asegurando su aceptación social (Ortiz, Goetz, Gache, 2017).

Es aquí donde se resume el problema de la vulnerabilidad: la estructura social establece con fuerza preponderante la suerte de los habitantes, de modo que aquellos en condiciones desfavorecidas se desenvuelven en espacios geográficos relegados y marcados por la vulnerabilidad y la dimisión institucional. La vulnerabilidad cobra un carácter dual, de diferenciación social y de exclusión territorial, sintetizando la estructura de clases donde la desigualdad es un determinante para el acceso y la calidad de la educación. Sociológicamente, *la vulnerabilidad suspende el ejercicio del derecho a la educación* y produce exclusión social.

Si las familias y las comunidades no sólo cuentan con bajos niveles de ingreso, sino además con bajos niveles educativos, sus trayectorias sociales –que es la trayectoria de vida de dos o tres generaciones– desembocan inexorablemente en la *vulnerabilidad a toda clase de riesgos*, lo que permite antelar la probabilidad de que, dado el origen social y los territorios que habitan, persistirán las condiciones de privación de bienestar que cercenan sus derechos de ciudadanía.

## Referencias

Bareiro, L. (2020). Ser docente en tiempos de pandemia: reflexiones para pensar el ejercicio docente en Paraguay. *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, (5), 78-85.

Canese, V.; Mereles, J.; Amarilla, J. (2021). Educación remota y acceso tecnológico en Paraguay: perspectiva de padres y alumnos en el COVID-19. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, *13*(24), 37-59. doi: 10.22430/21457778.1746

Cañete, D.; Cáceres, E.; Soto-Varela, R.; Gómez, M. (2021). Educación a distancia en tiempo de pandemia en Paraguay. *Eductec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (76), 181-196. doi: 10.21556/edutec.2021.76.1889

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina-Abya Yala: entre la invisibilización y la resistencia colectiva. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2020/171). Santiago: CEPAL.

Dubet, F.; Martuccelli, D. (1996). À *l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éditions du Seuil.

Gluz, N.; Elías, R. (2020). COVID-19 y educación. ¿Cuál es el mal que afecta a Paraguay en el marco de América Latina? *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, (5), 57-63.

Ortiz, L.; Goetz, K.; Rojas, S. (2021). *La vulnerabilidad ante la incertidumbre. La situación de la población infantil y adolescente en Paraguay durante la pandemia de COVID-19*. Asunción: ICSO/Arandurâ.

Ortiz, L.; Goetz, K.; Gache, C. (2017). *Educación y Territorio. Desigualdad y segregación educativa en el área Metropolitana de Asunción*. Asunción: CADEP.

Ortiz, L. (2014). La educación escolar en Paraguay. El sistema educativo ante los desa-

fíos de la desigualdad. En Gregosz David, *Los desafíos de educación preescolar, básica y media en América Latina*, Santiago: KAS/SOPLA.

Ortiz, L. (2014). Ética, trabajo y examen. La formación de la disposición escolar en medios sociales desfavorecidos, *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXXVI, Núm. 143, México.

Ortiz Sandoval L. (2012). *Educación y desigualdad. Las clases desfavorecidas ante el sistema educativo paraguayo*. Asunción: CEADUC.

Picón, G.; González, G.; Paredes, J. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Arandu*, *8*(1), 139-153.

Sanabria, C.; Velázquez, E. (2020). Análisis de las medidas educativas dispuestas en Paraguay en tiempos de pandemia desde la perspectiva de los derechos de la niñez y la adolescencia. *Revista Estudios e Investigaciones*, *9*(1). 189-214. doi: 10.26885/rcei.9.1.189

Serafini, V. (2019). *Pobreza en Paraguay: Crecimiento económico y conflicto redistributivo*. Asunción: CADEP.

UNICEF (2020). *Conocimientos, actitudes y prácticas de comportamiento de familias paraguayas sobre la COVID-19*. Asunción: UNICEF.