

LA ESCUELA EN CASA

IMAGINARIOS EMERGENTES EN ÉPOCAS DE PANDEMIA



NAPOLEÓN MURCIA PEÑA
DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO

COMPILADORES

LA ESCUELA EN CASA

IMAGINARIOS EMERGENTES EN ÉPOCAS DE PANDEMIA

Palabrear la escuela en confinamiento evoca la añoranza del pasado, no para hacerlo de la misma forma, sino para transformarlo; convoca el reto de ser un maestro y maestra, un estudiante, un padre y una madre que aprovechen la presencia del otro para relacionarse entre sí y con el mundo, para hacerlo parte de sí en la relación con el escenario mismo de la vida. Pero a la vez, provoca el deseo de volver a ser/hacer con y en el encuentro del otro mediado fundamentalmente por el juego. El juego que implica ser en cada momento de forma diferente, cambiar constantemente de rol, nacer de nuevo; estar siempre abierto al acuerdo del grupo, el juego que es, en sí mismo, creación. No es volver a la normalidad, el reto de la escuela que se entreteje en estos relatos; es por volver a la escuela para asumir-nos como posibilidad y como responsabilidad, porque en la medida que desde la escuela configuremos subjetividades que asuman compromisos positivos frente al mundo y al ser humano, en esa medida estaremos aportando sociedades constructoras de paces.

La escuela en casa: imaginarios emergentes en épocas de pandemia

Compiladores:

Napoleón Murcia Peña

Diego Armando Jaramillo Ocampo

Murcia Peña, N., & Jaramillo Ocampo, D. A. (2023). *La escuela en casa: imaginarios emergentes en épocas de pandemia*. Juárez: CELAPEC.

Diseño de portada: Alejandra Torres León.

Reservados todos los derechos. Apoyamos la libre reproducción o transmisión total o parcial de este libro por cualquier procedimiento electrónico o mecánico, incluido fotocopia, grabación magnética o cualquier sistema de almacenamiento de información, siempre y cuando se realice sin fines de lucro alguno.

DERECHOS RESERVADOS:

Primera edición 2023.

© Napoleón Murcia Peña

© Diego Armando Jaramillo Ocampo

© Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico

Puerto La Palma 1455, colonia Valle de América, Ciudad Juárez, Chih., México, C.P. 32599.

Teléfono: (656) 1275558

Disponible en formato electrónico en: www.celapec.edu.mx

ISBN 978-607-59588-3-5

ÍNDICE

Prólogo	7
<i>Napoleón Murcia Peña</i>	
I. Experiencias vividas en tiempos de pandemia: ambigüedades, silencios y esperanzas	17
<i>Diego Armando Jaramillo Ocampo</i> <i>Alejandra María Franco Jiménez</i>	
II. Las escuelas rurales en pandemia: sembrando el verde de la esperanza y de la naturaleza para que nazca y crezca la vida	45
<i>Ana Lucia Rosero Prado</i>	
III. La cara privada de la educación pública	71
<i>Alejandra Torres León</i>	
IV. Los maestros en pandemia: una mirada desde lo que evoca, convoca y provoca la realidad actual	109
<i>Erika Jhulyana Cortes Morales</i> <i>Sandra Susana Jaimes Mora</i>	
V. La educación en confinamiento. Niños y niñas: Voces que comprometen la presencia del Otro	147
<i>Napoleón Murcia Peña</i> <i>Jorge Iván Gómez Murcia</i>	
Epílogo	161
<i>Diego Armando Jaramillo Ocampo</i>	

PRÓLOGO

Napoleón Murcia Peña¹

Hay voces que se pronuncian y se escuchan; hay voces que, pese a que se pronuncian no se escuchan, y, hay voces que ni siquiera se pronuncian; hay voces...

Voces que se pueden pronunciar, voces que no se pueden pronunciar, voces prohibidas; hay voces...

Voces que se quieren decir, voces que no se quieren decir, voces que son obligadas a decir; hay voces...

Hay voces que siempre dicen algo, hay voces sobre otras voces, hay siempre nuevas voces... hay voces...

Pero... hay voces que niegan otras voces, que no dejan escuchar nuevas voces.

La trama del escuchar y ser escuchado, del decir y ser dicho; siempre será la clave del dominio de la humanidad, la clave del poder (Foucault, 2002). De hecho, las palabras tienen el poder de preparar para la acción, de convencer e incluso, auto-convencer y en el marco de ese convencimiento, realizar acciones e interacciones en la vida cotidiana. “Todo acto comunicativo que tenga como finalidad hacer reaccionar de determinada manera a los interlocutores, e interferir en sus acciones, requiere una relación unívoca que posibilita el proceso de intercambio de ideas, cuando se trata de convencer o persuadir (Torres & Velandia, 2008, pág. 127). De hecho, Perelman asume que “el fin de una argumentación es

¹ Profesor de la Universidad de Caldas.

producir o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan a su asentimiento, ella no se desarrolla jamás en el vacío” (Torres & Velandia, 2008).

Pero no sólo porque se dicen sino porque se escuchan; las voces informan, persuaden, imponen y eso genera o no dominación, generan o no, formas de dependencia o liberación. Las voces encajonan en predeterminaciones que, al ser reiteradamente repetidas, configuran realidades (Shotter, 1993). De ahí el poder del discurso para la comprensión de las dinámicas sociales. (Murcia Peña, 2020; Van Dijk, 1996; Wodak & Meyer, 2003).

En esta hecatombe mundial definida por ese pequeño virus, nos han obligado a escuchar voces; las voces de quienes detentan y quieren continuar detentando el poder, voces que se repiten sobre lo mismo como estrategia de ir configurando imaginarios que luego guiarán nuestras acciones e interacciones en el mundo, que luego guiarán nuestras formas de ser/decir el mundo. Esas voces son validadas por los medios, en programas que dicen siempre lo mismo, pero que posiblemente nunca dirán lo otro del Otro, dado que estas organizaciones funcionales reproducen imaginarios fuertemente instituidos (Castoriadis, 1989) e institucionalizados.

Los medios se empeñan en masificar voces sobre la nueva responsabilidad del maestro, la maestra y la familia en la educación en tiempos de corona virus, voces sobre un supuesto gran reto que el Estado ha logrado en la educación, voces sobre los supuestos apoyos que el Estado ha otorgado a la educación.

Pero el silencio también dice, dice para afirmar o para refutar alguna voz; eso lo tienen claro los medios de comunicación que están al servicio del gobierno de turno. Acaso ¿no es curioso que, del otro lado de la realidad – del lado de la familia, del estudiante, del maestro– no se escuchan voces? Nos hacen creer, con este silencio, que todos estamos de acuerdo con las voces hegemónicas, nos hacen creer que las únicas voces que deben ser escuchadas son las voces de los gobernantes.

Buscando romper con esta hegemonía de las pocas voces, con la hegemonía de las voces que imponen y que desconocen, de las voces que manipulan y doblegan, de las voces centradas en el poder Estatal; un equipo de investigación de la red Escuela dinámica por la paz, en alianza con el Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico (CELAPEC), presentan el siguiente texto, buscando *escuchar a quienes les ha sido negada esta posibilidad*, escuchar voces de los padres, madres, maestros, estudiantes; escuchar nuestras propias voces: escuchar-nos.

Para escuchar nuestras propias voces, para escuchar las voces de quienes vivimos el problema de la educación en épocas de pandemia, se adoptó la narrativa como estrategia (Vega, 2018). Una narrativa que nos dice sobre el “SER DE LA EDUCACIÓN EN ÉPOCAS DE PANDEMIA” que se deja vivir desde la voz lo que fue, está siendo y pretende ser, pero a la vez, que evoca lo más profundo del sentido que ese SER implica (Murcia Peña, 2020); que nos permite la voz del OTRO LADO, en su más profunda expresión de ser, de forma

espontánea y libre. Articulados a este propósito, se presenta el estudio que buscó descifrar la dinámica de la educación tanto en Colombia como en México en situación de confinamiento desde la voz de los actores sociales.

Se parte de comprender que definir las dinámicas sociales que genera un fenómeno, es abocar todo ese conjunto de significaciones que se modifican, o se mantienen pero que definen las formas de ser/hacer, decir/representar de los seres humanos (Castoriadis, 1989); esto es, definimos nuestras acciones e interacciones desde las significaciones que vamos configurando; por tanto, las acciones e interacciones sociales, son sólo la manifestación de las más profundas significaciones sociales.

En tal sentido, abordar la realidad desde adentro de los actores sociales, es permitir que desde la realidad que ellos viven, sienten y proyectan se generen las categorías que configuran sus realidades. En consideración a ello, el estudio que se realizó no tomó categorías o variables externas a la realidad misma que viven los actores, sino que desde ellas construyó sus focos de profundización y análisis, sus comprensiones y justificaciones.

Lo anterior, fue posible desde los diseños situados de investigación, que son diseños fundamentalmente basados en narrativas biográficas, que permiten definir el fenómeno desde las particularidades del fenómeno mismo (Vega, 2018; Díaz Barriga Arceo, 2003; Ariza, 2007).

El estudio siguió *grosso modo* en cada capítulo, un diseño de investigación situada (Murcia Peña, 2020), el cual permitió configurar desde aproximaciones emergentes, códigos, simples, axiales y selectivos o categorías que fundamentan el contenido de las diferentes unidades que en el texto se presentan.

Entre hondonadas y planicies de una vida que parecía escaparse a las realidades comunes, se permite al actor social de la escuela palabrear su realidad, exponiendo así en un estilo libre los diferentes capítulos, en los cuales es esa voz la que tiene valor.

Se presenta este texto, iniciando con el escrito *Experiencias vividas en tiempos de pandemia: ambigüedades, silencios y esperanzas*, logrado por Diego Armando Jaramillo y Alejandra Franco. En este, los investigadores revelan, desde la palabra del maestro y la maestra, sus angustias ante las soledades, monotonías del encierro y las incertidumbres generadas por lo inesperado que llevó a convertir centros poblados en “ciudades fantasmas” donde la nueva normalidad era la ausencia del Otro.

Se muestra la incertidumbre del estar presente y ausente, a la vez, en esos lugares que antes, eran utilizados para un solo uso y se convirtieron en multi-usos (comedores/escritorios; dormitorios/oficinas) generando posibilidades de encuentro con la familia y consigo mismo, pero a la vez, mostrando la lejanía física con el ambiente escolar y la evidencia de los abandonos Estatales. “La pandemia desnudó la intimidad de los hogares, pero

también de sentires como angustia, estrés, miedo, conflicto, violencia, rechazo, zozobra”.

Pero sobre todo, además de desnudar, una vez más, la precaria realidad de la escuela, en los relatos se deja ver que “la escuela se encuentra en múltiples lugares más allá de los lugares establecidos socialmente para educarse”. Se educa cuando se comparte, cuando se genera resiliencia ante una crisis, cuando se corrige y se comprende, cuando se dialoga y se guarda silencio, se educa cuando se extraña al otro y, a la vez, se permanece con el otro.

Se presenta el segundo capítulo del texto *Las escuelas rurales en pandemia: sembrando el verde de la esperanza y de la naturaleza para que nazca y crezca la vida*, texto propuesto por Ana Lucía Rosero Prado. En este, se transita por lugares inesperados del territorio escolar rural para dejar entrever la proximidad del verde del territorio colombiano agobiado por la lejanía de los apoyos institucionales y por la cercanía de los grupos que aprovechan para sustraer el sentimiento de abandono y volcarlo hacia sus propios proyectos. Así, en cinco títulos que rememoran la belleza y dinámica del campo, Ana Lucía recoge las voces de los niños y niñas para mostrar, desde ellas, su difícil condición, pero al tiempo su deseo y esperanza de “volver a la escuela a jugar, charlar y aprender”. Se muestra en la palabra, el sentido profundo del largo trayecto caminado por estos infantes, marcado por el inconformismo de soportar las clases en casa, sin internet y con celulares prestados o con fotocopias dejadas por los

maestros en las sedes. Pese a las distancias y condiciones difíciles es común ese deseo inaplazable del volver a encontrarse.

Aunque las nuevas semillas sembradas en la crisis rescaten el profundo compromiso de las familias y comunidades en el logro de los procesos educativos, deja entrever el trasfondo del abandono del estado y la falta de relación en la formación de las comunidades, para generar con responsabilidad tales apoyos.

En el tercer capítulo, aportado por Alejandra Torres León, muestra desde otra geografía, en este caso, la realidad mexicana, una misma sintonía *La cara privada de la educación pública*. Pese a que son contextos aparentemente distintos, la pandemia no dio tregua para exacerbar las diferencias ya existentes entre todos esos oprimidos, todos esos que sus voces no suelen ser escuchadas. El texto, rebelde y rupturista, encara una crítica mordaz en la que la educación no generó transformaciones significativas tras la pandemia. Los dispositivos tecnológicos mantuvieron a flote a la educación, pero ésta estuvo condicionada por el acceso a internet y por la posesión de dispositivos tecnológicos. Asimismo, el papel de la mujer en el contexto de México y, como sucedió en muchos otros contextos, exigió además de su obligación de proveer para su hogar, ser educadoras allí también. Pero lo más poco nombrado fue lo evidente, como lo resalta Alejandra: “los dueños de empresas capitalistas como *Google*, *Microsoft* y *Facebook* se apropiaron de la

educación pública” y, “la escuela invadió la intimidad de los hogares”.

En un cuarto capítulo, logrado por Sandra Susana Jaimés y Erika Jhulyana Cortes, que titulan *Los maestros en pandemia: una mirada desde lo que evoca, convoca y provoca la realidad actual*, las investigadoras dejan que el relato de maestros y de maestras transite en su experiencia, para mostrar las emociones encontradas ante una situación desconocida, pasando de la angustia, el asombro y el estrés a la desmotivación a veces total.

Las nuevas formas de encontrarse, los nuevos lugares, las nuevas tecnologías, imponían la ausencia del otro escondido en una pantalla, con temor, a veces de mostrarse, pero que posibilitó, a la vez, un reto hacia el reconocimiento de una nueva cultura; la cultura digital en la cual, la escuela está más allá de las manos, de los cuerpos, de los lugares; está en la imagen.

Finalmente, en el quinto capítulo, Napoleón Murcia y Jorge Iván Murcia Gómez en su texto *La escuela en casa: voces que comprometen la presencia del otro* muestra, en tres categorías, la potencia que implica el palabrear el confinamiento desde las voces mismas de dos actores sociales claves en el proceso educativo: los niños y las niñas. Sus voces se exponen para decir su más profundo sentimiento frente a lo que significa volver a la escuela, volver a retomar lo que antes era, volver a caminar las mismas trochas en los senderos enterrados del campo o en las avenidas de la ciudad.

La palabra del niño y la niña en el texto, se vuelca para decir que su interés no es el salón de clases, ni siquiera el aprendizaje, sino el encuentro con el Otro que aparece para decir y hacer algo importante; el otro estudiante, el otro maestro, el otro directivo, el otro padre o madre; pues siempre que irrumpen con su presencia quieren decir, ser, hacer, con sus cuerpos que dinamizan la vida. Sus relatos añoran volver a lo que el juego les permite: ser ellos mismos, crearse, inventarse en cada momento, nacer en cada encuentro.

En síntesis, el palabrear la escuela en confinamiento evoca la añoranza del pasado, no para hacerlo de la misma forma, sino para transformarlo; convoca el reto de ser un maestro y maestra, un estudiante, un padre y una madre que aprovechen la presencia del otro para relacionarse entre sí y con el mundo, para hacerlo parte de sí en la relación con el escenario mismo de la vida. Pero a la vez, provoca el deseo de volver a ser/hacer *con* y *en* el encuentro del otro mediado fundamentalmente por el juego. El juego que implica ser en cada momento de forma diferente, cambiar constantemente de rol, nacer de nuevo; estar siempre abierto al acuerdo del grupo, el juego que es, en sí mismo, creación. No es volver a la normalidad, el reto de la escuela que se entreteje en estos relatos; es por volver a la escuela para asumir-nos como posibilidad y como responsabilidad, porque en la medida que desde la escuela configuremos subjetividades que asuman compromisos positivos frente al mundo y al

ser humano en esa medida estaremos aportando sociedades constructoras de paces.

Bibliografía

- Ariza, A. (2007). Tres ensayos de epistemología: hacia una propuesta feminista de investigación situada. *Athenea Digital*(11), 263-270.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la soiedad*, Vol.2. Barcelona: TusQuest editores.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 105-117.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Murcia Peña, N. (2020). *La investigación situada*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales*. Londres: Amorrortu editores.
- Torres, N. H., & Velandía, Z. Y. (Enero de 2008). De la antigua a la nueva retórica. *Cuadernos de lingüística hispánica*(11), 119-130.
- Van Dijk, T. (1996). Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Décima edición en español. México: Siglo XXI editores.
- Vega, J. F. (2018). Yo quería ser profesora. Un ejemplo práctico del método biográfico narrativo. *Teoría educativa*, 30(2), 177-179.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

I. EXPERIENCIAS VIVIDAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA: AMBIGÜIDADES, SILENCIOS Y ESPERANZAS

Diego Armando Jaramillo Ocampo²

Alejandra María Franco Jiménez³

Posibilidades del naufrago: hallar una tabla de salvación o convertirse él mismo en una tabla de salvación (Juarroz, 1997, pág. 224)

Preludio

El presente capítulo hace parte de un proyecto realizado por investigadores de la red Escuela Dinámica durante el año 2020, a partir de la contingencia vivida en el mundo por la pandemia Covid-19. El nombre del proyecto fue: “*La Escuela en casa: imaginarios emergentes en épocas de pandemia*”, con el que investigadores de diferentes grupos del país decidimos reflexionar sobre esta otra

² Doctor en Educación, Magíster en Educación, Licenciado en Educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Profesor de la Universidad de Caldas, Departamento de estudios educativos. Grupo de investigación: mundos simbólicos: estudios en educación y vida cotidiana. E-mail: dajo2810@gmail.com - orcid.org/0000-0002-3949-7697. Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=q9ZFoTkAAAAJ>

³ Doctora en Ciencias de la Motricidad, Licenciada en Educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Profesora Facultad Ciencias Humanas, Universidad Industrial de Santander. Integrante grupo de investigación: Atenea, Universidad Industrial de Santander. E-mail: amfranco@uis.edu.co

vida en nuestras vidas, para lo cual, llevamos a cabo una serie de indagaciones con sujetos de carne y hueso desde sus experiencias, anhelos, sentidos, buscando con ello transitar hacia sus imaginarios. Para efectos de este capítulo, se tuvieron en cuenta las voces de un maestro en ejercicio de zona rural del departamento del Tolima, uno de zona urbana del departamento de Caldas, y una enfermera jefa en un hospital del departamento de Caldas. Los relatos⁴ fueron recolectados, procesados y analizados desde los vocativos de la experiencia propuestos por Max Van Manen (2016).

Los vocativos, en la perspectiva fenomenológica, hacen posible ir a las experiencias profundas de los sujetos, experiencias que fueron vividas, dejaron huella y afectación, acudiendo a la memoria para traer del pasado aquello que significó y marcó en la vida de las personas. A su vez, los vocativos sitúan el tiempo presente y por venir como posibilidad de no solo, de lo que es siga siendo, sino que pueda ser de otro modo. En este sentido, se tuvieron en cuenta lo que evoca, lo que convoca y lo que provoca. El primero (evocativo) como aquello que se trae a la memoria de lo que les pasó; el segundo (convocativo) como una realidad común, situada, contextualizada, congregada en un aquí y ahora; y el tercero (provocativo) como apertura a lo que puede ser de otro modo, a lo que se desea, sueña y aspira. A continuación,

⁴ Para efectos del reconocimiento y la codificación de los relatos, se considerará la inicial, así: para el maestro de zona rural (JC), maestro zona urbana (FE) y para la enfermera jefe (MA).

se presentan las categorías centrales con sus respectivas narrativas.

Ambigüedades con la pandemia: Llamados temerosos vs llamados compasivos - afectivos

La pandemia más reciente que ha sufrido el mundo entero es el Covid-19, la cual, puso en jaque la “normalidad” de la vida, la cotidianidad naturalizada por los seres humanos en sus actividades y oficios. Todo cambió inesperadamente para chicos y grandes, todo dejó de ser lo que había sido y otra realidad apareció, una “*ciudad fantasma*” (MA) como la denominó la enfermera jefe que, desde su lugar de trabajo, vio poblar poco a poco las unidades de cuidados intensivos, percibió como las calles se vaciaron, las escuelas se desocuparon, los bares se desolaron, los centros comerciales se clausuraron, las casas se llenaron, los miedos aumentaron, las zozobras se quedaron, las pobreza se ahondaron, los poderes se legitimaron, las incertidumbres se agudizaron.

Con la llegada de la pandemia, “*un tsunami de sentimientos, emociones y temores tocaron mi vida*” (MA), todos los sentimientos conocidos y desconocidos hicieron su aparición, se incrustaron en la sangre y en el cuerpo, más aún, en países como los nuestros donde ya los sistemas de salud operaban bajo precarias condiciones de bienestar, financiación y, sobre todo humanización. La pandemia ahondó estas problemáticas y los gobiernos corruptos y clientelistas no brindaron la confianza que los ciudadanos necesitaban, por eso “*temer por la vida con un*

sistema ineficiente y un gobierno corrupto” (MA) era un sentir común encontrar entre las personas. Continuar viviendo cómo la corrupción que afectaba no solo el presupuesto que debía migrar a los menos favorecidos, incrementando las dificultades de empleo, de comida, de bienestar; ahora una gran preocupación que se sumaba al dilema de salud pública por un virus que la destrozaba e impactaba siendo los más vulnerables y expuestos a la informalidad fueron los principalmente afectados.

Algunas denuncias sobre corrupción fueron presentadas el 11 de abril de 2020 por la revista *Semana* (2020), en donde personas fallecidas aparecían favorecidas con sus números de identificación de los subsidios que el gobierno colombiano entregaría bajo el programa “Ingreso Solidario”, como si no fuera suficiente estar contagiado, ser pobre, enfermo, desempleado, era ahora la perfecta excusa para que los mismos de siempre, políticos sin vergüenza, ni amor, ni respeto por sus conciudadanos, pretendían adueñarse de las ayudas que éstos más necesitaban.

Como si esto no fuera suficiente, el 28 de enero de 2021, el periódico *el Espectador* publicó un informe en el que un instituto australiano sitúa a Colombia como el tercer país en el mundo con el peor manejo de la pandemia, después de Brasil y México. En este sentido, una de las respuestas de los gobiernos a nivel mundial fue decretar cuarentenas obligatorias o distanciamiento social obligatorio, como se hizo llamar en Colombia, un confinamiento tardío que legitimó todo el peso del Estado y

de sus instituciones sobre la vida de las personas. Si bien no se podría desconocer la necesidad de distanciamiento para prevenir el contagio del virus según estudios e informes realizados (López-Goñi, 2021), sí que fue asumido por muchos gobiernos, como el colombiano, para socavar las manifestaciones y protestas sociales que se venían consolidando desde el año 2019 frente a políticas que oprimían a los menos favorecidos. Algunos análisis sobre estas nuevas formas de autoritarismos y totalitarismos, ahora infundados por la preservación de la vida y el cuidado de la salud no se hicieron esperar y, como sugieren algunos y algunas pensadoras, el virus pareciera hecho a la medida para políticos solapados que disfrazaban su pseudo democracia (Peirano, 2020; Querido, 2020; Rodríguez, 2020; Aguirre, 2020; Han, La emergencia viral y el mundo de mañana, 2020a; Santos & Torregoza, 2020).

El tiempo de pandemia, no solo ha servido de plataforma para sostener los canales de corrupción en nuestro país, sino que ha legitimado la toma de decisiones políticas mediante decretos y decretos, una gobernanza legalizada y amparada por la ley y sus instituciones que, so pretexto de cuidar la vida y la salud, han impuesto sus más efectivos y eficientes dispositivos de poder, control y vigilancia. En este sentido, “el virus nos aísla e individualiza. No genera ningún sentimiento colectivo fuerte. De algún modo, cada uno se preocupa solo de su propia supervivencia” (Han, 2020a, pág. 110), y el virus ya no solo se convierte en la amenaza para la salud y la vida,

sino que es el pretexto esperado para evitar los brotes de resistencia, contestación e inconformidad en estas sociedades “del cansancio, con sujetos del rendimiento aislados en sí mismos, también se atrofia por completo la valentía. Se hace imposible una acción común, un nosotros” (Han, 2014, pág. 35).

Pese a la dificultad de encontrarse con otros para levantar una voz y un grito colectivo, en el encuentro ético de uno para el otro se revelan gestos bondadosos y compasivos, esos que ponen en cuestión al poder. Algunos relatos refieren que, uno de esos días en los que se decretó el confinamiento, la enfermera protagonista de estos relatos no encontraba los medios para regresar a casa y un día pudo hacerlo con la ayuda de una persona que no conocía, lo cual generó “*gratitud por la compasión de esa desconocida*” (MA) y con ese gesto, “*querer llegar a casa, sentirse protegida*” (MA).

Ser ayudado por una desconocida, hallar en la hospitalidad y el servicio de esa persona que no se conoce un bálsamo sanador para las angustias que recorrían el cuerpo de la enfermera, quien salía del hospital y ahora hallaba en aquella persona una prolongación de la vida que tanto intentaba curar y reparar en sus quehaceres del día a día. Y es que un sujeto desconocido trae:

Una voz nueva, una irrupción que puede cambiar el pulso de la tierra, un gesto que nos hace torcer lo ya sabido, una palabra antes ignorada. Y se trata de escuchar, no de estar de acuerdo... lo que vale la pena es asumir la desnudez extrema de un sueño que aún no ha nacido (Skliar, 2014, pág. 10).

La compasión de aquella desconocida brindó un poco de esperanza ante el panorama desalentador y temeroso, una nueva realidad ahora se asomaba y desolaba lo ya conocido. Indudablemente ese gesto, esa expresión, esa atención anónima proyectó un deseo insaciable de llegar a casa, de sentirse protegida y resguardada. La pandemia vivida y el aislamiento y/o confinamiento elegido o decretado implicó un temor por lo de afuera y por los de afuera, cierta mirada tímida y desconfiada por lo que encarnaba el otro cuerpo, el riesgo latente de ser portador o portadora del virus y el contagio inminente tras estar expuesto a su presencia. De ahí que, esos gestos de bondad y de compasión humanicen la vida, aún en medio del temor y la preocupación.

Podría decirse que todas estas contingencias provocaron en la enfermera, de manera singular, “*miedo, angustia y ansiedad*” (MA). Quizás, la pandemia que comenzó tan lejos y que se veía tan distante para muchos, de a poco fue introduciéndose en nuestras vidas hasta que, de un solo golpe, transformó gran parte de las acciones e interacciones cotidianas; tal vez, nos recordó que “el mundo está fuera. No lejos, fuera. Si no estuviese fuera no te iluminaría, ni te aturdiría, ni te dolería tanto” (Skliar, 2014, pág. 50); en un mundo tan acostumbrado al interior y al encerramiento alrededor de su propio eje, el afuera problematiza, cuestiona, desacomoda e incómoda, una pandemia que reivindica que lo que sucede a otro lejano y distante, también termina por afectarme a mí.

El silencio en una ciudad fantasma vs el silencio, la soledad y la paz del encierro

Tras decretar el confinamiento, poco a poco las calles se fueron convirtiendo en “*ciudades fantasmas*” (MA), en los que asistía a la vida de las personas el “*desconocimiento, el desconcierto y el miedo*” (JC). No saber qué hacer, cómo actuar, de qué manera afrontar una situación nunca antes vivida por estas generaciones en este tiempo y espacio, eso era ahora la gran preocupación. Pero el dilema se intensificó cuando se “*levanta el confinamiento, fue sentirse en el desierto*” (MA) ¿cómo asumir más que una política de salud una política social para cuidar la vida? ¿qué tipo de garantías se ofrecían para preservar la vida y no exponerla, a sabiendas que el virus no mataba el hambre, la desigualdad, la injusticia?

Ante esa dicotomía, si encerrarse para vivir o exponerse para sobrevivir, muchos ciudadanos vivieron y convivieron durante este tiempo. Para algunos, fue posible “*percibir el sonido del silencio*” (MA), ese que en las *sociedades del cansancio* (Han, 2012) no se logra, no se promueve, no se conmueve. Para este, tendríamos que:

... aprender a hablar las palabras del silencio. El silencio y la palabra no son contrarios porque la palabra es un hilo que vibra en la inmensidad del silencio (...) el silencio es la palabra del rostro, de la mirada, del gesto, del tacto (...) el silencio nos recuerda que nunca está todo dicho, que nunca se puede decir todo (Mèlich, 2002, pág. 131).

Percibir el silencio no con la mente, sino con el cuerpo y en especial, con la escucha y con la mirada, porque si la ciudad se volvió fantasma, nosotros no podemos convertirnos en espectros, sino en observadores, en contempladores, en oidores y hacedores de otra realidad, porque “el silencio nunca es una realidad en sí misma, sino una relación: siempre se manifiesta, en la esfera del ser humano, como elemento de su relación con el mundo” (Le Breton, 2006, pág. 111). El silencio nos pone en relación con nosotros mismos, con los otros y con el mundo; el silencio, aunque pareciera que nos encierra y nos ahoga, nos envuelve, nos recoge y nos excede y proyecta, “el silencio consiste en callar, mas no para anonadarnos, no para destruir o dejar ociosa nuestra capacidad de conocer, sino para que las cosas nos hablen directamente y comprendamos sus palabras mudas” (García Hoz, 1962, pág. 153).

Comprender la ausencia de palabras no como carencia ni como imposibilidad, sino como deseo y aspiración de una pasividad en la que “*la soledad, el silencio y la paz*” (JC) sorprenden la vida; claro, sin la ingenuidad de que todos no pueden estar en paz ni tampoco en silencio, aunque estén solos, porque la vida tiene que seguirse, tiene que vivirse, pues esos privilegios no han sido concedidos para las mayorías. Algunos han logrado en medio de la soledad y el silencio hallar un poco de paz, esa en la que en otro tiempo no se accedía por el trabajo, por las ocupaciones, por el flujo atiborrado de informaciones y que ahora, en medio de la tensa calma propiciada por

el tiempo de pandemia, se ha podido resarcir tenuemente.

El silencio, la soledad y la paz deberían ser un derecho, o mejor aún, una expresión sincera y sentida de humanidad, de fraternidad y de alteridad, porque ni el silencio, ni la soledad, ni tampoco la paz están en un lugar cerrado ni privado, no son exclusividad de un ser humano egoísta y ensimismado, no es posesión de un yo auténtico y soberano, sino que acontecen en los bordes en los que se rozan el yo y el otro. El silencio lo transforma todo, la soledad lo extraña y acoge todo, la paz lo desea y escucha todo. Dice el poeta Mujica (1997, págs. 71-72) que:

(Lo que oímos lo padecemos, nos alcanza, se impone.
Suele tener la contundencia de lo innecesario, no el tímido
ofrecimiento de lo valioso.
De la invitación. Lo apenas seña.
Escuchar no es oír.
La escucha es deseo de oír. Disponibilidad.
Silencio deseante. O el deseo cuando espera. Vida en celo.
Vilo.
El deseo no duerme, es vigilia: escucha.
La escucha es el estar, cuando se es humano: silencio encar-
nado; escucha.
Ruptura e imposibilidad de lo neutro, del mero estar.
Espejo, la escucha, de esa otra imposibilidad de lo neutro:
el silencio.
Un silencio que habla, que quiere hablar. Que hace hablar.
Habla sin reducirse a las palabras que intentan decirlo.
Tampoco a las que lo callan. Habla rebasando el habla).

El silencio es escucha, la soledad es escucha, la paz es escucha, no solo para dejar decir, sino ante todo para

estar ahí. Una escucha que atiende lo dicho y lo no dicho, lo pronunciado y lo que no se nombra, porque hay en el silencio una inagotable fuente de palabras, una insondable presencia/ausencia de otros lejanos y prójimos que encaran cuando no están y un recibimiento de relatos, historias y narrativas que dan paz.

La mesa donde se come, la mesa donde se estudia

Para el maestro de la zona rural, quien lee la realidad como alguien que es parte de ella y no como un mero espectador, *“la mesa donde se come, es la mesa donde se estudia”* (JC). Y es que no solo aplica para la zona rural, aplica también para hogares comunes y los menos favorecidos en las urbes, donde el espacio, las comodidades, las oportunidades para muchas familias no permiten distinguir en la mesa el espacio para los alimentos y el espacio para las tareas. Muchas veces, ellas (las tareas) se convierten en otro alimento que se saborea, aunque falte el pan. En otras ocasiones, ante la escasez de comida, también escasean las ganas por degustar lo que se sirve a la mesa, el plato de cuadernos no se degusta de la misma manera con el estómago vacío. Sumado a este drama, nada nuevo en nuestro contexto, *“cambiar el pupitre por la mesa demanda el acompañamiento de padres que no cuentan con la formación para acompañar el proceso de aprendizaje”* (JC), lo cual hace de la labor educativa mediada por las TIC un doble esfuerzo: enseñar a los estudiantes y a los padres de familia e incluso mucho de los mismos docentes.

No obstante, ante la pandemia maestros insisten en la importancia de promover prácticas de comprensión y sensibilidad con la familia, para interactuar y escuchar, así lo menciona el maestro: *“antes de la realidad impuesta por el Covid-19, el diálogo, la escucha, la interrelación, la comprensión y la sensibilidad en la familia”* (JC), eran prácticas que favorecían las relaciones entre los actores educativos, que implicaban la familia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, la nueva realidad y *“el choque con el encierro retrató el maltrato intrafamiliar en aumento”* (JC), *“hemos escuchado muchos comentarios de conflicto en las familias de nuestros estudiantes. Para muchos, el compartir en familia se volvió irritante, el que yo no veía a mi mamá y ahora la veo todos los días, en que mi papá viajaba en el camión y ahora no, el compartir todo el tiempo juntos se volvió conflictivo”* (FE).

El encierro no solo nos puso a muchos al interior de los hogares para hacer de ellos un lugar de estudio, de trabajo, de diversión y de ocio, sino que nos colocó frente a los dilemas y ambigüedades propias de lo humano: angustia, estrés, miedo, conflicto, violencia, rechazo, zozobra, etc. los cuales se desataban en interacciones de agresión al otro. Muchas familias que ya vivían el flagelo de la violencia al interior de sus hogares, se intensificó el padecimiento por la pandemia: *“Estrés, dificultades económicas, desempleo, confinamiento prolongado en el hogar”* (Pérez & Carreras, 2020) agudizaron el problema. Tal como lo afirma el maestro de la zona rural *“un hogar colombiano en época de pandemia: fuerte y*

conflictivo, nivel de estrés y preocupación por el virus” (JC) fue común encontrar, y por esos otros virus que lentamente han atacado a los colombianos: la corrupción, la pobreza, la desigualdad, la falta de oportunidades, entre otros.

Para la enfermera, por su labor de alto riesgo y exposición ineludible, *“lo más difícil de la pandemia fue distanciarse físicamente de los que amas”* (MA), una distancia que empieza con las manos, con los labios y con la mirada, hasta ahondarse en la distancia del cuerpo, ese que es la base de la existencia humana (Merleau-Ponty, 2000). La distancia inicia en la punta de los dedos y en la asepsia incisiva y obsesiva de las manos, pero no se detiene allí, llega hasta el corazón, porque los gestos y las manifestaciones de afecto también han sido tratadas, controladas y reguladas por una pandemia que no deja intacto al tacto.

Pese a estas dificultades vividas en los hogares, también la familia tuvo que resignificar sus propias prácticas y atenderlas de otras formas, así lo mencionan los maestros:

La realidad por el Coronavirus: cultivar el autocuidado, escuchar las historias de los adultos, compartir espacios comunes, aprender herramientas digitales, videojuegos, disfrutar juego de mesa... la familia empezó a aprender... la familia reconfiguró la relación de cercanía: cariño de un abrazo, despertar juntos, cuidado para con el otro, colaborar en casa, ejemplo y palabras sencillas, tener a papá y mamá en casa, consentir a los hijos (JC)

Se hicieron planes que antes no se podían porque la vida estaba a millón, cuando podía hacerse un plan de crispetas y televisión, hacíamos propuestas entre todos, nos juntábamos

en la misma cama. El hecho de yo cocinar (que no cocino), de participar más en las cosas que mi esposa hace. Surgieron nuevos acuerdos en la familia. Esto ha sido una experiencia chévere, enriquecedora, de mucho crecimiento y de aprendizajes, vimos lo importante de compartir en familia y en pareja, de todos hacer el plan de salir a caminar, a hacer el refrigerio, a conocer del pueblo, etc. (FE)

El encuentro permanente, sostenido y prolongado era ahora también la excusa para jugar, compartir, aprender, cuidar, abrazar, hablar, disfrutar el tiempo juntos. Efectivamente, no todo fue color de rosa, pero tampoco todo fue negatividad, también la pandemia fungió de excusa para que papás y mamás estuvieran en casa (aunque no los de todos) y pudieran vivir un tiempo que, quizás, por el trabajo y las ocupaciones, antes no había sido posible, menos tiempos de urgencia y más de calidad.

En la pandemia *“nos fortalecimos mucho como familia, con la espiritualidad, volvimos a retomar muchas cosas que se habían dejado, como entender al otro, como volver a querer, a enamorarse, a tantas cosas que eran importantes, y se fortalecieron a partir de ese confinamiento”* (FE). Quizás ese aprender, meditar, reír y comprenderse en los límites del encierro 24/7 o encarcelamiento fue una oportunidad para liberar la esencia de sentimientos asociados al amor, cierta levedad que llevaron a estos actores, padres, hijos, profesores a evitar contaminar sus vidas, su hábitat de otros virus que también llevarían a la muerte, como la falta de empatía, de hostilidad. Esto permitió dejar aflo-
rar entonces decisiones que se alineaban y primaban en emociones a favor de una convivencia pacífica, delicada.

Y así, fueron proyecciones, organizaciones y diálogos que dejaron acontecer un aura amorosa.

En este sentido, ha sido un tiempo que ha provocado para el maestro el “*fortalecimiento del diálogo y la escucha, un aprender en casa*” (JC), y ha mostrado una escuela con mayúscula (Murcia & Jaramillo, 2017), una escuela que traspasa los muros institucionalizados, que desborda los contenidos rígidos y estáticos de la formalidad, que apela al reconocimiento de sí y del otro y que, inventa y recrea la vida a partir del encuentro con la contingencia de la pandemia, una escuela que busca en el cuerpo, en las palabras y en los silencios otras expresiones de humanidad, en donde la existencia se traslada a los múltiples escenarios de la vida cotidiana encontrándose el sujeto con los otros para crear y recrear otras formas de relacionarse, de aprender, de sentir y de vivir.

Una escuela con mayúscula en la que acontece la palabra compartida y puesta en cuestión, ahora, una palabra que sirve para aprender y conocer al lado de los seres queridos del hogar, para escuchar no como un gesto menor, sino para reivindicar su importancia no sólo para aprender, ante todo para formar y transformar. Y es que la escucha posibilita un acaecimiento en el yo de lo que pasa afuera, al otro, al mundo y ello, resuena la propia existencia para que algo ocurra y, sobre todo, algo nos ocurra, una suerte de experiencia dentro forjada en ese encuentro en el que la escucha no solo es respuesta sino llamado y apertura hacia el otro.

La escuela fuera de la escuela

El tiempo de pandemia ha mostrado que la escuela se encuentra en múltiples lugares más allá de los establecidos socialmente para educarse. En ese tiempo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se trasladaron a la red mediados por los computadores y dispositivos electrónicos que fungieron como posibilidades para que los maestros, los estudiantes y los conocimientos no se inmovilizaran con la pandemia.

No obstante, este desarrollo mediador que obligó a incorporar la tecnología en los procesos educativos ha hecho visible una brecha de desigualdad que ya circulaba en la vida cotidiana, dado que de acuerdo con el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) “las sedes educativas en Colombia cuentan con un total de 2.342.296 terminales activas, de las cuales el 61 % se concentran en las zonas urbanas y el 39% en zonas rurales” (CONPES, 2020, pág. 21), dificultad que, como lo expresa el maestro de la zona rural, reafirmó la pandemia, en tanto que ella “*desnudo la realidad cuando los estudiantes no están en el aula: sin sonido ni volumen*” (JC).

No solo no se cuenta con conectividad, sino que muchos estudiantes no cuentan con los dispositivos necesarios para hacer la clase, o si los tienen, deben ser compartidos en familia para recrear lo que el profesor desarrolla. Sumado a esto, tal como lo presenta el informe de CONPES (2020, pág. 25) “en total, de las 44.002 sedes educativas del país, actualmente se

encuentran desconectadas 37.402, el equivalente al 85 % del total nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2019)”, desconexión que afecta negativamente la regularidad en los procesos educativos y, especialmente, los menos favorecidos que tienen otro inconveniente para continuar activos en un sistema educativo que aspira a reducir las desigualdades y las brechas sociales. En la ruralidad, tal como lo reclama el maestro, es mucho más complejo, porque además de las condiciones de acceso y conectividad, tampoco se incorporan a las prácticas educativas las tecnologías. De acuerdo con el informe referido:

En el área rural la infraestructura de telecomunicaciones es limitada debido a los altos costos que implican las condiciones geográficas y la existencia de una demanda dispersa que lleva al bajo retorno económico de la inversión por parte del operador. Así, de las 35.406 sedes del área rural, el 8,1% tiene conexión a Internet, mientras que en el área urbana esta proporción es equivalente al 43,3 % (CONPES, 2020, pág. 26)

Efectivamente, en las zonas rurales ante las precarias condiciones de vida con que cuentan sus ciudadanos, ya la pandemia agrieta y abre otros abismos en los procesos educativos que no se pueden desarrollar con cobertura ni con “calidad”. Frente a esta situación, *“el maestro se dedica a: escuchar, observar, leer, tratar de comprender la realidad que se vive en medio de la crisis”* (JC), porque el maestro es un hermeneuta que interpreta los signos y símbolos de su realidad para comprenderla y para transformarla, y en ese ejercicio se comprende a sí mismo y se transforma.

Una acción que mira hacia afuera (la realidad) y que retorna hacia adentro (su propia subjetividad) y se desplaza hacia los lados (las relaciones con los demás), porque ahora vivimos en “*una realidad que no permite escuchar el tono y color de la voz. Una realidad sin rostro, un rostro representado por dispositivos móviles o inmóviles a las sensaciones*” (JC), una realidad sin nadie dentro (Skliar, 2015), en donde la voz se confunde con la algarabía y el silencio se sustituye por un mutismo que no piensa nada, que no siente nada, que no imagina nada.

Perder de vista, de oído y de tacto al rostro en las pantallas es perder la humanidad del otro que se me pone en frente o a los lados, es difuminar esa voz audible que antes sonaba o resonaba en el aula y que ahora, no dice ni tampoco muestra, porque al estar conectada no significa que este comunicada (Han, 2020b) “nos acercan, pero no nos aproximan, nos conectan pero no nos comunican, reducen las distancias, pero agrietan las relaciones, nos ponen al frente, pero no de cara al otro” (Jaramillo Ocampo, 2018, pág. 15). Según lo expresado por el maestro, lo “*esencial de estar en el aula es preguntar y expresar*” (JC) y no siempre en las actuales circunstancias mediadas por la tecnología se pregunta o se expresa, dado que como Díaz (2020, pág. 22) denuncia desde México:

El programa de educación digital es un amplio ejemplo de promoción de la desigualdad social. No se trata de descalificar el esfuerzo de la autoridad educativa por acercar a los maestros al empleo de tecnologías digitales para el aula, pues ésta es una necesidad imperiosa de nuestra época, pero sí de

cuestionar hasta dónde es ésta la respuesta adecuada para impulsar el aprendizaje de los estudiantes en esta situación.

Ese preguntarse, no sólo hasta dónde sino hacia dónde y para qué de la educación digital impulsada y defendida por muchos tecnócratas de la educación que, bajo el pretexto ahora de la funcionalidad digital y de la imposibilidad del encuentro de la escuela como lugar común, soslayan el acto educativo y el papel de la escuela como espacio físico y simbólico y del maestro como enseñante para sostener sus intereses ya reforzados por este tiempo.

No obstante, según el maestro, este tiempo es también un tiempo en el que se proyecta para *“llamar y dialogar con los estudiantes, escucharles. Pensar, leer y escribir. Muchos maestros necesitan un lapso para analizar su papel en la labor educativa”* (JC), un tiempo para estar atentos y al cuidado de sí (Foucault, 1995), al cuidado y responsables del otro (Lévinas, 2012; Lévinas, 2014; Lévinas, 2015; Skliar, 2008) y comprometidos con el mundo (Arendt, 2016).

Estos tiempos también han permitido despertar o dejar entrever la generosidad en la escuela, en el aula. Generosidad entendida al compartir desinteresado en modos e invitaciones al venir, al hacer; y el aula como “un espacio-tiempo vacío que nosotros tenemos que llenar, porque se pone a nuestra disposición [...] para que nosotros pongamos (y dispongamos) en ella como profesores y estudiantes” (Larrosa & Rechia, 2019), no como un intercambio o reciprocidad sino como un espacio-tiempo para posiciones, disposiciones y composiciones.

Fueron muchas las cosas que se aprendieron y lo mucho que los estudiantes nos enseñaron. De “Mire, profe, eso se hace así; o, mejor haga esto para ese tema”, fueron propuestas y procesos en colectivo. Claro, uno se encuentra con el estudiante que no hace nada, pero también fue gratificante encontrarse el estudiante que presta atención y que da alternativas, por ejemplo, de uso tecnológico, participa, le gusta construir con uno (FE).

Estas posiciones, disposiciones y composiciones se han dado cuando los actores han entrado en el aula y le dan una prioridad existencial sobre sí mismos, no tanto en el cuidado del otro sino del aula, de sus tiempos espacios, materialidades y los modos de ser que la conforman (Larrosa & Rechia, 2019). Un compromiso y deseo genuino de ser partícipe activo en aquello que nos convoca, posiciones que en presencialidad se dificultaban, quizás por la adopción de una postura del maestro como sujeto que posee con el conocimiento y el estudiante como protagonista y como sujeto pasivo. En este sentido, el confinamiento, el virus, el estar sin el otro (en carne) también desplegó otras formas de ser y hacer.

El confinamiento y el desplazamiento de la escuela a la casa desplegaron otra problemática, el manejo del tiempo, un tiempo que concediera posibilidades para el disfrute de la labor del ser maestro

situación complicada fueron los tiempos, algunas veces nuestra jornada se convirtió en 12 horas o más, la semana laboral se extendió a más de 5 días, el día iniciaba y terminaba con las tareas... tienes que preparar la guía, revisarla, evaluarla. Se juntaba mucho trabajo... se sumaba el pensar ¿cómo desarrollar no solo el proceso de enseñanza para alcanzar un objetivo? Sino también en las mediaciones que

debían hacerse con el estudiante, con sus padres o con su acompañante (FE).

La actualidad se traducía y reflejaba en una noción constante de urgencia, de aceleración y de cosas, muchas cosas que hacer, realidad muy parecida a la anterior, solo que ahora no estaba el matiz de la proximidad que aliviana las frustraciones que acompañan dichas ligerezas. Aceleración que:

Inspira a crear una fuente inagotable de ideas sobre el individuo abundante-carente actual, el tiempo saturado de trabajo o el estrés que determina su falta, la ilusión-desilusión de la conectividad-comunicación inmediata, y el problema de cómo adaptarnos a todo ello bajo una atmósfera de curiosa y contradictoria felicidad que no es requerida desde las pantallas y las marquesinas (Skliar, 2020, pág. 26).

Fundando personas con incapacidades de parar, maestros desorientados, adolecidos, enfermos, somnolientos en la intención de enlazarse en los tiempos y tareas exigidas. Sentires y vivencias que ponían en jaque la felicidad, pero también colocaba al profesor a *“evaluar por qué la jornada se extendía más de la cuenta, ¿por qué no descansábamos?”* (FE); una época que implicó además acudir a otros profesionales de la salud, como lo es un psicólogo por causa del estrés y la ansiedad que producían estas nuevas adaptaciones, entablar relaciones en la búsqueda de respuestas para calmar incertidumbres y responder saludablemente a las ligeras oscilaciones que visaba la brújula por el tránsito de la vida actual. Ante estas celeridades la necesidad de hacer un alto en el camino, acuerdos concretos a favor de la salud y el bienestar cobraban gran

valor, como por ejemplo cumplir con un horario similar a cuando se estaba en presencialidad, tiempos y prácticas en familia, de intimidad ante tanta exposición de esta.

Posludio

La pandemia reforzó y permitió percibir diferentes problemáticas asociadas a las inadecuadas decisiones del gobierno y que vienen aquejando desde años atrás al pueblo colombiano, principalmente a los menos favorecidos, a los de menores recursos y a los expuestos a la informalidad. Las condiciones precarias de bienestar, financiación y del sistema de salud afloraron y responden a la corrupción que afecta y continúa afectando el presupuesto del país, incremento en el desempleo, dificultades para acceder a alimentación y que impactó con mayor rigor a la población. Ahora con la excusa de preservar la vida y la salud nuevas formas de autoritarismos y totalitarismos de poder, de control y de vigilancia se instalaron y generaron que nos aisláramos, pero también nos individualizáramos. Sin embargo, habitantes del mundo se revelaron en gestos de bondad, compasión, respeto, hospitalidad, generosidad, gestos que permitían llevar la vida con mejor perspectiva y esperanza.

Los encierros, las soledades y distintas formas de supervivencia nos colocaron en relaciones distintas con el mundo y con nosotros mismos, donde el silencio, los silencios con el cuerpo, con la escucha, la mirada, se comprendieron de otros modos, se percibieron con otras

sensibilidades, cobraron protagonismo e implicaron mayor cuidado.

Para cumplir con los deberes de ser estudiante, profesor, o padre, se tuvieron que adoptar nuevos (mejores y no tanto) hábitos de vida, hábitos que permitieran y facilitaran alcanzar diferentes propósitos de la escuela y vida en comunidad. La mesa donde se come se convirtió en la mesa donde se estudia, se trabaja, se divierte, implicando otras maneras de relacionarse, de comunicarse y de acomodarse en casa, emergiendo amores y desamores. Labores educativas mediadas por TIC implicaron mayores esfuerzos y nuevos aprendizajes por los actores mencionados, pero también dejó observar, o más bien, confirmar la desigualdad en el acceso, la cobertura y la calidad de la educación. Las diferencias entre el área rural y urbana fueron claras, de los estudiantes-familias con mayores y menores recursos, del tener o no un instrumento, una herramienta para acceder a la educación (mediada por TIC) del momento, donde la recursividad (del docente) no alcanzaba a cumplir con expectativas y objetivos educativos, curriculares, pedagógicos, didácticos.

El tiempo de pandemia ha mostrado que la escuela se encuentra en múltiples lugares más allá de los lugares establecidos socialmente para educarse. Las TIC se convirtieron en una gran posibilidad y alternativa para aprender, posibilidad vigente y con gran potencial si se sabe hacerlo. Sin embargo, también ha implicado mayores distancias y dificultades de interacción al estar ausente

ese encuentro con el otro, encuentro mediado por el cuerpo, por el calor, por el rostro y por la gestualidad en tiempo real, por la respiración y percepción completa y simultánea de lo que “nos” está pasando, experiencia que no fue fácil para muchos. En este sentido, no se puede satanizar o idealizar la educación mediada por TIC, ésta deberá ser repensada, a modo que las TIC y el encuentro (cara a cara) con el otro puedan ser dialógicos y complementarios, en ello hay muchas tareas por hacer y reflexiones que discutir.

La pandemia desnudó la intimidad de los hogares, pero también de sentires como angustia, estrés, miedo, conflicto, violencia, rechazo, zozobra, etc. Familias que ya vivían el flagelo de la violencia agudizaron sus síntomas, afectando e impactando también la escuela y las relaciones con ésta. Se dio mayor valor al quehacer del profesor, pero para este, la actualidad reflejó otras –y tal vez más– urgencias, celeridades y cosas-tareas por hacer; implicó la necesidad de revalorar y evaluar el tiempo para el descanso, el ocio, la diversión separada del trabajo, separación difícil pero saludable y reclamada por su compañía constante (hijos, pareja, etc.).

Para la escuela, este tiempo ha implicado recordar y dejar sentir con mayor rigor la importancia y necesidad de insistir en promover prácticas de comprensión y sensibilidad con la familia, para interactuar, dialogar y escuchar, e involucrarlos con mayor responsabilidad, tacto y cariño a la escuela y a su hijo estudiante, así como un escenario para el trabajo mancomunado que implica la

formación de este sujeto. Alternativas de conversación entre profesores y padres que estén atadas solo al encuentro por entrega de notas, son bienvenidas.

Bibliografía

- Aguirre, M. (8 de abril de 2020). *Coronavirus: por qué la pandemia de covid-19 podría fortalecer los autoritarismos y debilitar las democracias*. Obtenido de BBC news: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-52184947>
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Colombia: Editorial Ariel.
- CONPES, C. (31 de marzo de 2020). *Colombia*. Obtenido de Tecnologías para aprender: política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3988.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En *Educación y Pandemia, una visión académica* (págs. 19-30). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- García Hoz, V. (1962). *La tarea profunda de educar*. Madrid: Editorial Rialp.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Herder Editorial.
- Han, B.-C. (2020a). *La emergencia viral y el mundo de mañana*. Editorial ASPO.
- Han, B.-C. (2020b). *La desaparición de los rituales. Una topología del presente* (Alberto Ciria. trad.). Barcelona: Herder.

- Jaramillo Ocampo, D. A. (2018). *Fragmentos po-éticos de alteridad entre educación, filosofía y poesía*.
- Juarroz, R. (1997). *Decimocuarta poesía vertical. Fragmentos verticales*. Buenos Aires: Emecé.
- Larrosa, J., & Rechia, K. (2019). *P de profesor*. Argentina: Noveduc.
- Le Breton, D. (2006). *El silencio (2.a ed) (Agustín Temes, trad.)*. Madrid: Sequitur.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad (Miguel García Baró, trad.)*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia (Miguel Llancho, trad.)*. Madrid: Arena Libros.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- López-Goñi, I. (24 de Febrero de 2021). *Coronavirus: 10 buenas noticias sobre la pandemia*. Obtenido de BBC: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-56177406>
- Mèlich, J.-C. (2002). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Herder.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Mujica, H. (1997). *Flecha en la niebla. Identidad, palabra y hendidura*. Madrid: Trotta.
- Murcia, N., & Jaramillo, D. A. (2017). *La escuela con mayúscula: configurando una escuela para el reconocimiento*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Peirano, M. (23 de Marzo de 2020). *Contra la seductora lógica del totalitarismo*. Obtenido de El diario.es: https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/seductora-logica-totalitarismo_129_1001356.html
- Pérez, S., & Carreras, E. (24 de Agosto de 2020). *Con los datos en la mano: ¿Qué está sucediendo con la violencia doméstica durante la pandemia?* Obtenido de Blog sin miedos: <https://blogs.iadb.org/seguridad-ciudadana/es/con->

- los-datos-en-la-mano-que-esta-sucediendo-con-la-violencia-domestica-durante-la-pandemia/
- Querido, L. (21 de Mayo de 2020). *El virus del totalitarismo en la era del COVID-19*. Obtenido de Infobae: <https://www.infobae.com/america/opinion/2020/05/21/el-virus-del-totalitarismo-en-la-era-del-covid-19/>
- Rodríguez, G. (23 de Julio de 2020). *La pandemia causa un rebrote totalitario*. Obtenido de La vanguardia: <https://www.lavanguardia.com/participacion/lectores-corresponsales/20200723/482466184028/entrevista-gerardo-gil-valdivia-club-roma-analisis-pandemia-economia-politica-libertades-totalitarismos-medio-ambiente.html>
- Santos, L., & Torregoza, E. (16 de Abril de 2020). *El virus totalitario*. Obtenido de El Tiempo: <https://www.eltiempo.com/politica/como-los-estados-contralan-las-personas-a-traves-del-coronavirus-485492>
- Semana. (2020). *Continúan denuncias por irregularidades en el programa ingreso solidario*. Obtenido de <https://www.semana.com/semana-tv/semana-noticias/articulo/continuan-denuncias-por-irregularidades-en-el-programa-ingreso-solidario/662990/>
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Skliar, C. (2014). *Hablar con desconocidos*. Barcelona: Candaya.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje. Alteridad, lectura y escritura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2020). *Como un tren sobre el abismo: o contra toda esta prisa*. Madrid: Vaso Roto Ediciones.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán: Universidad del Cauca.

II. LAS ESCUELAS RURALES EN PANDEMIA: SEMBRANDO EL VERDE DE LA ESPERANZA Y DE LA NATURALEZA PARA QUE NAZCA Y CREZCA LA VIDA ⁵

Ana Lucia Rosero Prado ⁶

Buscando territorios

La *Escuela dinámica para la paz*, como red, busca colocar en relieve las prácticas y discursos que se construyen alrededor del tejido humano en ámbitos escolares y no escolares. Desde este lugar y ante la situación de crisis mundial en la salud decretada en Colombia en marzo del 2020, las y los miembros del grupo planteamos una investigación que presenta la cartografía sobre lo sucedido al interior de las escuelas, en este caso, en el ámbito rural en tiempos de pandemia; estos hallazgos se traducen en la escritura de capítulos. Para tal efecto, se propiciaron

⁵ Capítulo producto de la investigación denominada “La escuela en casa: imaginarios emergentes en épocas de pandemia”. Red: escuela dinámica para la paz.

⁶ Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo de la alianza CINDE y Universidad de Manizales. Magister en Educación Especial. Énfasis en Dificultades en el Aprendizaje, Esp. en Docencia Universitaria, Lic. en Filosofía y letras, Lic. en Educación Preescolar. Miembro del grupo de investigación: Educación y desarrollo humano y Profesora Titular de la Universidad de San Buenaventura, Cali. E-mail: alrosero@usbcali.edu.co. alroserop78@gmail.com. ORCID ID: 0000-0002-9364-925X. E

espacios de interacción con los actores de la escuela sobre la forma de transitar la educación en el campo. Desde una investigación biográfica narrativa se recuperaron relatos que dejan leer los sentires, pensares y haceres en la educación escolar. Se realizaron en total 40 entrevistas no estructuradas a niños y niñas, cinco relatos a miembros de las familias, cuatro relatos entre maestros y maestras. A partir de esta información se identificaron los rasgos distintivos de las comunidades (Jara, 2013), esto, a partir de preguntas como: ¿De la escuela antes de la pandemia qué es lo que más recuerda y/o le gusta? ¿Qué enseñaba y le enseñaban antes de la llegada del virus? ¿Qué sensaciones les ha dejado el estudiar en tiempos del Covid-19?, ¿Cuáles han sido las prácticas escolares implementadas durante este tiempo?, ¿Cuáles son las rutas metodológicas que le han proporcionado facilidad para el aprendizaje y cuáles no? entre otras.

La información fue analizada desde un proceso de triangulación hermenéutica (Cisterna, 2012); igualmente, desde los cruces dialécticos de la información recolectada en las intervenciones; esto es, se pasó a detectar asonancias y disonancias entre las voces de donde emergieron categorías y subcategorías dadas alrededor del eje central.

Reconociendo territorios: entre siembras, cosechas y plagas

Colombia es un país suramericano catalogado como uno de los más diversos biológica y culturalmente del

mundo. De su territorio, aproximadamente el 80% es rural, solo el 25% se encuentra en una categoría intermedia y el 9% son zonas urbanas (CEPAL, 2017). Así, en sus 101.2 millones de hectáreas, se halla un paisaje con una inconmensurable riqueza humana, natural y cultural. En antítesis a este patrimonio inmaterial y material, se evidencia, sin medida y desde hace aproximadamente 50 años, la afectación negativa para el buen vivir en los cuerpos/territorios rurales. Lo anterior, como resultado de múltiples luchas de poder, del resurgimiento de los procesos de recolonización, de las ilegalidades y abusos por parte de grupos militares (Uribe, 2004) (ejército, paramilitares, guerrilla, disidentes de grupos armados y narcotraficantes) y concesiones foráneas.

Agentes que hacen visible su despotismo y la corrupción a través del extractivismo, de las minas antipersonales –12.092 personas a 2021, (Gobierno Nacional de Colombia, 2022)–, de secuestros, de asesinatos selectivos, de ataques a bienes civiles, de atentados terroristas, de masacres, de desapariciones forzadas, de violencia sexual desde los grupos armados, de despojo y apropiación de tierras y del desplazamiento de 8.1 millones de personas, (Observatorio global del desplazamiento, 2021); del reclutamiento forzado de menores, el aniquilamiento de las comunidades indígenas y afrodescendientes, del asesinato de líderes sociales –en 2016 ocurrieron 9, 83 en 2017, 142 en 2018, 137 en 2019, 184 en 2020 y 56 para el 2021, (Semana, 2021)– y el asesinato de líderes ambientales –Indepaz señala que 332 de ellos eran

indígenas, 75 afrodescendientes miembros de consejos comunitarios protectores del territorio, 102 son campesinos defensores de territorio, 25 líderes activistas ecologistas y 77 campesinos miembros de Juntas de Acción Comunal que se han caracterizado por la defensa de su territorio (Semana, 2021; Observatorio global del desplazamiento, 2021).

Desde este panorama, lo educativo en el campo data que el 13,8% de los niños y niñas entre los 12 a los 15 años no asisten a la escuela a causa de: la poca existencia de centros educativos, el abandono de los docentes de sus lugares de trabajo (víctimas de la violencia), el nombramientos del profesorado a destiempo, el trabajo a temprana edad de los niños y niñas para ayudar a la supervivencia de sus familias, la distancia entre la escuela y los hogares, la ubicación de las escuelas en territorios de zonas de guerra y la inclemencia climática.

En esta contradicción entre paisajes biodiversos/humanos y de violencias, se encuentra la escuela pública como un proyecto educativo, ético/político, como una construcción social que agencia propuestas formativas para co-construir redes de apoyo en clave del cultivo del verde de la esperanza por la naturaleza, por la vida y por el campo; como un intento de disminuir las desigualdades y las brechas entre lo rural, lo urbano-rural y lo urbano (Barreto, 2012).

Pese a los horizontes de pocas oportunidades y de desconciertos en que se encuentran las escuelas rurales, estas perviven y han logrado reconfigurarse antes, durante

y después de la pandemia como espacios de de-construcción de subjetividades, de prácticas y de discursos que provocan la transformación de los entretejidos humanos y se configuran como ecosistemas de resistencia a partir de círculos de afecto e innovación (Calderón, 2002).

Para tal efecto, estos centros educativos, en los últimos 30 años, han re-interpretado, comprendido y traducido no solo sus entornos y condiciones sino también sus ejes esenciales de índole regulativo, evaluativo y pedagógico. Esto, a partir de prácticas educativas escolares y comunitarias de reflexión/acción/participación (Guiso, 1995). Cambios que avivan la emergencia de *nuevas escuelas* como espacios comunitarios donde a partir de la formación/educación invisibilizan los términos instruccionales/instrumentalizados.

Igualmente, han logrado convertirse en espacios pluri-espaciales donde a través de palabras, emociones, rostros, saberes, amigas, amigos, vecinos, maestros y maestras, lugares físicos/simbólicos inmersos en la comunidad (ríos, mares, valles, campos, casas comunales, canchas de fútbol, iglesias, tiendas y caminos vecinales) posibilitan la pervivencia y el agenciamiento de una vida; esto es, configuran una escuela sin fronteras (Mockus, 1995) donde el territorio y los proyectos pedagógicos dialogan con quienes los habita, con sus saberes, con sus deseos, como si fueran nichos de aprendizajes⁷. Lo expresan algunos miembros de las familias:

⁷ Espacios de territorios no solo físico, sino de pensamiento, donde es posible establecer unas rutas de vida, espacios donde es

F1: Antes de la pandemia, en la escuela hacíamos bazares, que es donde nos reunimos para compartir y apoyar la escuela; también la maestra les colocaba tareas a nuestros hijos como por ejemplo que nos preguntaran sobre historias de nosotros o de la vereda; también les decíamos a la maestra qué queríamos que les enseñara a nuestros hijos. También hacíamos reuniones con la maestra o el maestro para planear fiestas y actividades de la escuela.

M1: Cuando podemos ir a la escuela, a veces, salimos a la vereda o a cualquier lugar cercano. También, depende de lo que vamos a enseñar pueden salir o traer testimonios o recetas o historias desde sus casas. A veces invitamos a las mamás o alguien de la comunidad para que nos vengan a contar cosas que ellos saben más que una.

Esta resignificación escolar-rural también se expresa como resistencia civil y toma fuerza a partir de los años 80 desde luchas e imaginarios colectivos como el Movimiento Pedagógico, los Encuentros Pedagógicos Nacionales I y II, la Expedición Pedagógica nacional, la movilización social en clave de la primera ley 115 de la educación (Mejía, 2015); acontecimientos dados a partir de asambleas, congresos, diálogos y mesas de trabajo de maestros y maestras (rurales y urbanos) de los diversos niveles de educación, académicos e investigadores nacionales, entre otros, quienes forjan la reivindicación de una escuela para finales del siglo XX y del siglo XXI.

No obstante, a las movilizaciones conceptuales y sociales que se vienen replanteando sobre la educación en el campo y que busca desatar los nudos de las violencias,

preciso la contra-hegemonía desde los pensamientos otros, desde las movilizaciones sociales, desde otros lenguajes y desde lugares de enunciación.

esta apuesta se ve afectada en el 2020 por una pandemia de índole mundial (Covid-19); pandemia que al llegar a Colombia entra en clave de sindemia⁸ (citada en (Plitt, 2020) justamente, porque al llegar a un territorio con realidades rurales de profundas desigualdades donde el 46.8% (5.17 millones) de sus habitantes viven en condiciones de pobreza –índice que se incrementa en el 2020 en 431.565 de personas, con poca accesibilidad a los sistemas de salud, educación, recreación, laboral y vivienda, bajo premisas y lógicas de inequidad e injusticia. La escuela rural, en tiempos de pandemia, es ahora interpelada por el fenómeno de las tecnologías de la información y la comunicación a través de dispositivos que, a fuerza, se imponen como lenguaje hegemónico. Esto debilita el imaginario de configurar a la pedagogía como un campo plural de conocimientos, tensiones, asonancias, disonancias, contradicciones y luchas en la ruralidad.

F2: Para nosotros es imposible la forma como dicen que los profesores pueden enseñar porque la escuela y la casa de nosotros queda como a 25 km del pueblo. No tenemos energía eléctrica pública y la planta eléctrica casi siempre, está dañada... y menos internet (sonríe)

F3: Pues, nosotros tenemos que bajar por el material que nos deja el profe en la fotocopidora del pueblo porque no tenemos computador; tenemos un teléfono de gama alta,

⁸ Según Horton (citada en Plitt (2020)), el coronavirus es una sindemia porque el SARS-CoV-2 interactúa con enfermedades no transmisibles (diabetes, cáncer, problemas cardíacos...) y además lo hace en un contexto social y ambiental caracterizado por la inequidad o desigualdad social.

pero, aunque en la vereda hay zona wifi abierta, esta no tiene buena señal y de nada nos sirve el teléfono.

F3: yo bajo al pueblo y recargo datos, pero de nada nos sirve porque la señal es muy mala, a veces nos subimos a un sitio donde coge señal, pero de nada nos sirve porque si la señal no baja, los niños no pueden quedarse en ese filo estudiando.

M6: La pandemia del covid-19, además, de llevar a la humanidad a un confinamiento gradual y total, con un sinnúmero de restricciones en el ámbito económico, político, social y cultural que vulneran derechos constitucionales, condujo a la educación a cerrar las escuelas, escenario de estabilidad y seguridad a la niñez y a la adolescencia, obligando a los maestros y maestras a transformar las clases presenciales a una modalidad de educación en línea, remota o virtual, como se ha expresado, calificado en diversos espacios académicos, donde los niñas, jóvenes y adolescentes realizan sus tareas o actividades asignadas, bajo el instrumento de las guías interdisciplinarias.

El nuevo mundo escolar y áulico se configura a través de una pantalla y plataforma –en el mejor de los casos– dispositivos o materiales físicos. El aprender queda atado a las lógicas fundadas desde cada hogar y por fuera de los sistemas de evaluación, administración y currículo establecidos. Llega a través de la virtualidad para dos millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del campo donde la cobertura de internet 4G es de menos del 10%; reactiva la instrumentalización de prácticas escolares desde una razón objetiva donde las formas de enseñar y aprender en territorio se ven poco civilizadas; se establece una lógica que fractura la construcción del conocimiento originado a partir de experiencias sensibles, perspectivas subjetivas, historias de vida y locales y contextos geopolíticos (Grosfoguel, 2007). Las prácticas

instrumentales se instalan a partir del denominado teletrabajo en casa por parte del profesorado, por donde entran las actividades, la información o las tareas a los niños y niñas:

M1: Las guías o trabajos se les hace llegar a los estudiantes de acuerdo con sus condiciones con la tecnología o con el internet. Cuando tienen internet –que son pocas veces– entonces se conectan por zoom y les damos las clases común y corriente, pero en realidad los que tienen internet y señal son muy pocos, o si tienen internet la señal es muy lenta; cuando no tienen internet o la señal es mala entonces optamos por dejarles en una papelería del pueblo las guías para que las resuelvan, luego ellos las devuelven y cada ocho o quince días es lo mismo. Si tienen alguna duda pues nos mandan un WhatsApp y les contesto, pero si no tienen señal pues deben esperar....

M2: Yo me conecto con mis estudiantes por zoom, pero con los que no pueden a veces les mando razón y bajan hasta el pueblo dos o tres estudiantes, les explico en el parque o en cualquier lugar y ellos vuelven y se van.

E1: Mi profe nos envía las guías por internet, pero como casi nunca hay señal o la señal es muy mala entonces, mi papá prefiere ir a traer las fotocopias al pueblo. Después que las hacemos se la llevamos a la papelería para que mi profe las recoja y las revise. Otras veces mi profe no las revisa, solo las revisa mi papá o mi mamá y entonces las dejamos solo para nosotros.

Estas prácticas emergentes toman cuerpo mediante: 1) las plataformas como *Zoom*, *Teams* o *Google Meet* (clases sincrónicas o asincrónicas); 2) correos electrónicos (envío del material o guías de estudio); 3) *WhatsApp* (conformación de grupos y envío de trabajos o indicaciones). Al respecto, cabe anotar que no todos los estudiantes poseen celular *smartphone* ni servicio de *WhatsApp*; adicional a esto, la mayoría de estos son teléfonos de familia –en ocasiones de los vecinos– razón por la cual no siempre cuentan con este canal; 4) producción de guías de estudios fotocopias (depositadas en un lugar estratégico o repartidas por el mismo maestro o maestra). La

emergencia en el educar rápidamente hace un borramiento del *a quién*, el *qué* y el *cómo* tramitar emociones y saberes desde la singularidad. Así mismo, minimiza la construcción colectiva de un saber desde lo pedagógico y didáctico, donde es posible interrogar, cuestionar, interpelar, criticar y plantear los ámbitos de la educación/formación como espacios socio-culturales de tensión, de resonancias, de conceptos y de rutinas escolares no naturalizadas; esto es, convierte a la pedagógica, a decir de (Díaz, 2007) en un instrumento donde se data y relata desde técnicas que hacen que los actores sean más funcionales y flexibles para que rápidamente logren desarrollar capacidades para abordar cualquier tipo de evento sin importar el devenir de la construcción de su identidad. Nada que ver con el imaginario que construye en cuanto a la pedagogía como un campo conceptual (Echeverri & Zuluaga, 1997) que resignifica a la maestra y al maestro como interlocutores válidos.

M3: Yo, estoy agotada, soy esclava del teléfono contestando WhatsApp, llamadas, también debo contestar correos y revisar guías. Como las familias a veces trabajan o manejan sus propios tiempos, llaman de 7:00 am a 9:00 pm (...). Particularmente, no creo que los niños aprendan mucho. Ellos necesitan que una esté acompañándolos en su proceso y las familias pues... o no saben cómo hacerlo o no tienen tiempo o la verdad... le pierden el interés porque no saben cómo ayudarles.

N4: Yo... casi no aprendo, a nosotros nos dicen que preguntemos, pero es que la profe se mantiene muy ocupada y por teléfono casi no le entiendo. A mi mamá y mi nos da como ... no se.... Porque es que no entiendo. A veces me explica mi primo que está más adelante, pero a veces mi primo tampoco tiene tiempo.

Arando la tierra: la tierra es oscura, pero tiene corazón

En una línea del tiempo se encuentra el 2020 como el tiempo donde las escuelas rurales, sus comunidades⁹ y sus proyectos en Colombia se quiebran; a sus puertas llega una nueva forma de intimidación y de desplazamiento forzado/simbólico y emocional, esta vez no por efectos de acciones bélicas –como suele suceder comúnmente en estas zonas– si no a fuerza de la pandemia originada por el virus Covid-19, un virus capaz de hacer explosionar a la humanidad. Sin más, los niños, niñas, maestras, maestros, familias y directivos tuvieron que abandonar sus nichos escolares; fueron desplazados: su anochecer no vislumbraba su amanecer, ni un retorno temprano a su escuela.

Todo se dejó, todo quedó atrás, la realidad escolar se paralizó en un día. Los niños y las niñas fueron desterritorializados, sutilmente, tuvieron tiempo para recoger su equipaje físico. La explicación del qué, el para qué y el por qué sobre lo que acontecía parecía como lo dicho sobre lo no dicho, la realidad pareció ser la mayor explicación. Lo más fuerte de este desplazamiento y agresividad se nota en que las categorías y conceptualizaciones explicativas sobre la forma de vivir y de hacer escuela se caen. En ese momento presentan un horizonte

⁹ El 16 de marzo de 2020 aproximadamente, Colombia fue declarada en cuarentena a casusa de una epidemia mundial ocasionada por un virus denominado Covid-19.

desconocido; la mayoría de los niños y niñas no tuvieron tiempo para recoger su equipaje inmaterial, salieron de su territorio/escuela abandonando su espacio de valores simbólicos y concretos (Lefebvre, 2014), configurado por signos, lenguajes, rituales, relaciones creadas y re-creadas en la cotidianidad.

Esta desterritorialización (Haesbaert, 2012) física y cultural, moviliza el tiempo, el espacio, las formas escolares y las redes afectivas de saber entre los actores. Un saber que se ha venido construyendo colectivamente y que sobrepasa el conocer, porque justamente, se queda en el ser, hacer y sentir dado que se funda desde la interacción áulica y desde la vinculación afectiva con la naturaleza física y humana. Un trabajo pensado no es solo desde la razón que determina la organización de los discursos y prácticas (Horkheimer, 2007). Esto se identificó en la investigación en las voces de algunos estudiantes:

E4: Nosotros estábamos a la escuela y cuando llegó el covid, nos dijeron que no podíamos ir más porque nos contagiábamos y nos enfermábamos todos. La gente se muere mucho. Yo pensé que no se demoraría la enfermedad, pero ya llevamos muchos meses y nada que volvemos a estudiar. En la televisión siguen diciendo que hay mucha gente muerta.

E5: En esta pandemia no he vuelto a ver a nadie, ni a los amigos ni a los profes. Para aprender hacemos las tareas que el profe nos manda y mi mamá me explica lo que tengo que hacer.

El desplazamiento masivo escolar conlleva la desmovilización de cuerpos/voces y territorios y con ello las prácticas culturales, educativas y ambientales que aporta a

sus identidades. A decir de (Cabnal, 2010), es cuando emerge la autoconciencia dando cuenta de cómo ha vivido ese cuerpo, su historia personal, particular y temporal, esto es, se produce una pérdida de relación de humanidad con el ambiente y lo geográfico y un vaciamiento de los roles y sistemas culturales de los protagonistas escolares.

Otra afectación fuerte se encuentra en la ruptura de esos hilos existentes de relacionamiento entre la familia, la escuela y la comunidad que se teje en el campo. Los nichos familiares no están preparados ni para ser espacios escolares, ni para el arribo de las hijas e hijos como estudiantes. Muchas de las madres y/o padres no poseen disponibilidad de tiempo o no tienen los conocimientos suficientes para el apoyo pedagógico (Observatorio de familias, 2020).

Los ambientes físicos de casa no se aproximan a un espacio educativo/escolar propicio para la construcción de los saberes escolares. Los hogares carecen de territorios vitales para los niños y niñas, para el relacionamiento donde encuentran disonancias y provocaciones con sus pares, como por ejemplo el patio de recreo, el restaurante. Igualmente, se encuentra que, en el contexto psicológico, se acentúan problemas como el maltrato, los abusos sexuales, el estrés y el recrudescimiento de la escasez económica. Así, la interacción familiar, las prácticas educativas en casa y las pautas de convivencia demandan moverse hacia otros marcos de interpretación y comprensión, ya que el mundo escolar en los hogares no

puede ser interpretado, ni mucho menos traducido, en lo virtual o en apoyo con las tecnologías de información.

Ahora bien, esta nueva vida escolar se instala de repente en espacios de encierro, con rostros semicubiertos, guías, audios; esto es, una escuela enjaulada en pantalla. De este modo se acentúa la crisis vivida y el asentamiento de la desigualdad y la exclusión en el país (Castillo, 2020). El mundo escolar infantil ficticio –en pantalla– no se detiene ante la tragedia mundial, continúa con una linealidad temática totalmente indiferente e indolente; desde las políticas públicas pareciera que no existiesen permisos para conversar sobre los asombros, miedos, dudas y expectativas que genera la pandemia; no existe espacio para tramitar las emociones e integrar el afuera (lo vivido) al interior del currículo. Cuando el saber escolar llega a los hogares, a los y las estudiantes desde las plataformas, entra totalmente desarticulado por su descontextualización con la realidad, por la sumatoria de temas sin un hilo conductor de cara a la realidad y desde currículos agregados en espacios reducidos, con inactividad física y nula relación interpersonal y experiencial.

Estas prácticas y discursos se empoderan e intentan desvanecer a la escuela como un proyecto cultural, social, ético y político. Durante un año (marzo 2020 - marzo 2021) aproximadamente, muchas de las capacidades de los niños y las niñas se quedan sin oportunidades de desarrollo y sus derechos no instituidos se ven afectados: el derecho a moverse, a gritar, a ensuciarse, a

cantar en coro, a buscar gusanos, a pintarse la cara a hacer amigos a caminar por sus paisajes, a estar con las y los otros.

E5: en mi casa ya no puedo jugar con mis amigos, me toca hacer muchas tareas. Cuando voy a la casa de un amigo a escuchar la clase tampoco veo a mis amigos, solo a la profesora, ella nos enseña y ya. Vuelvo a mi casa. Casi no escucho las clases en el computador porque no tenemos, y mi amigo vive lejos. Y mi mamá dice que para qué, que es lo mismo.

La enseñanza, se convierte en una cadena de actividades y no como un campo donde los niños y niñas, desde su condición connatural diversa, puedan transitar por la escolaridad observando, contemplando, interiorizando colores, sabores, olores, sensaciones y vivencias que dejan huellas vitales para su formación, la de su familia, su comunidad y su medio natural.

La educación por la red provoca el debilitamiento de las dimensiones humanas: espiritual, estética, ética, cognitiva y corporal en tanto contención de sus expresiones y experiencias. Las voces y las búsquedas permanentes del profesorado, de los niños y las niñas, develan el énfasis en la instrucción que controla el dónde, el qué y el para qué, que regulariza y esquematiza sus vidas.

E5: En mi escuela puedo jugar, charlar y aprender. También como en el restaurante. Y puedo encontrarme con mis amigos, montarme en el bus y voy recochando con mis amigos.

Los haceres, emociones y conceptualizaciones creadas desde la virtualidad o medios informativos, le resta a la

niñez la posibilidad de construir y deconstruir realidades; naturalizan la simetría de espacios, tiempos y actividades de espalda a los territorios, la cultura, los significados, los sentidos, las formas singulares de interactuar, de ser y pensar. Esta situación convoca a pensarse la educación/formación alrededor de asuntos trascendentales como la interacción con la humanidad, el medio y la integración de la familia-escuela-comunidad.

Sembrando y cuidando las semillas en surcos: un espacio de experiencia vital y de encuentro con un nosotros

A pesar del panorama turbulento de la educación rural en estos tiempos se pudo observar en varios de los foros nacionales de educación 2021 —a través de las experiencias significativas a nivel nacional—, cómo las escuelas en el campo resurgen como una riqueza natural y cultural y se consideran espacios vitales de interacción para la vida de los niños y su desarrollo socio-emocional, educativo, físico y político, y para la pervivencia de su cultura y cosmogonía a través de la construcción de las condiciones naturales y auténticas para el despliegue de sus capacidades, el cuidado de sí, el de los otros y la urdimbre de amistades y sensaciones.

En el campo y sus escuelas, como nodos comunitarios, se producen espacios de participación, de oportunidad para la resolución de las diferencias y la convivencia; de interacción no sólo cómo hábito sino como una

60

apuesta de vida donde producen desde múltiples encuentros y desencuentros un territorio de pensamiento ubicado en un tiempo, en un espacio, dotado de sentido e intencionalidad.

E6: Yo extraño la escuela porque allí jugamos a la lleva, jugamos bolas; a veces jugamos al escondite. Otra cosa que extraño es que jugamos con barro, leemos en las cartillas. Nosotros las podemos coger de donde las pone la profesora, ella nos deja. También extraño que me voy con mis amigos a la escuela.

Esta interacción les posibilita la relación con otros, otras, con lo otro y la naturaleza; construye miradas desde diversos marcos de comprensión para sus vivencias planetarias. Permea las áreas del conocimiento para que desde lo experiencial no solo se pregunten por lo que pasa, sino qué pasa con lo que pasa. La escuela es un espacio donde los niños y las niñas pueden absorber, vivir, caminar, transitar por paisajes naturales, culturales que son finalmente, los que les ayuda a dotar de sensaciones, emociones, sensibilidad, respeto y a colocar en relieve los procesos de educación/coformación (Rosero & Chica, 2013).

La niñez que habita el campo hace de su vivencia escolar toda una experiencia; desde que salen de su casa caminan desacompasadamente, esto es, caminan sin una línea recta, sin un trayecto continuo, un caminar en espiral donde se fascinan, donde se admiran por el encuentro con una hormiga, un papel conquistado en el patio del recreo, guardarlo en su bolsillo, compartirlo con un compañero o compañera y un poder coleccionar. La

enseñanza a través de los medios digitales hace que los niños y niñas terminen caminando acompasadamente, tal como lo hacen las personas adultas en línea recta en el tiempo de cronos y con la pérdida del asombro.

E7: Cuando vamos para la escuela nosotros nos montamos en los barrancos, sin demorarnos mucho porque nos coge la tarde, a veces jugamos con los perros que salen de las casas o montamos cicla de un amigo que la lleva a la escuela.

Ahora bien, cuando caminan desacompasadamente pueden, a decir de los griegos, vivir en el tiempo del *aión*, un tiempo que moviliza el tiempo del cronos, ese tiempo de segundos, horas y minutos, el tiempo de las personas adultas que les forja su caminar lineal. El tiempo *aión* les lleva vivir en el tiempo de la intensidad, la fascinación, las expectativas. La esperanza se convierte en la caja de herramientas que los protege para poder vivir en relación con un mundo diverso biológico, cultural y epistémico; provisto de lenguajes, de cuerpos en movimientos y formas diversas de habitar el mundo.

A modo de ejemplo, cuando los niños y niñas se apropian del lenguaje escrito desde el tiempo del cronos, sin intensidad e instrumentalmente, lo hacen desde frases sin sentidos, planas, repeticiones y ejercicios mecánicos de quietud y mismidad; pero si se apropia del lenguaje desde lo experiencial, si vive desde el contexto, en espacios textualizados, con textos funcionales, literarios, cuentos, poesías, lecturas compartidas, predicciones en relación con el contexto, entonces la adquisición del lenguaje se da desde la subjetividad y la sensibilidad.

Regando y cultivando la semilla: un grupo unido forjando la cosecha

La frontera entre la familia y la escuela tuvo un derrumbamiento poco natural en época de pandemia. Las familias en su mayoría se encuentran en la misma orilla de la vida escolar y desde la educación rural. La condición de hacer escuela en tiempos de pandemia hace que se creen espacios y oportunidades para conocer aún más las lógicas escolares.

Rompe de manera significativa con el relacionamiento donde se cocrean puentes vinculantes que unen tres caminos: la escuela, la familia y la comunidad (Skliar, 2020a), y donde se crea un contexto pedagógico que permite afianzar las expresiones culturales, sociales, y afectivas de los estudiantes y las familias, que propone a los maestros y maestras el diseño del mapa de un nuevo territorio donde los múltiples espacios de la cotidianidad se conviertan en espacios de construcción del conocimiento, de explicitación de saberes, de comunicación, de respeto de la cultura y la naturaleza, de autoestima y de autonomía que hacen de la vida colectiva un espacio para la transformación individual; esto es, se configuran los espacios escolares como lugares para la integración y participación en formas activas de producción, de identificación del lenguaje familiar, de comunicación colectiva, donde se propician, además, acciones coordinadas y ejecutadas por familias, con el propósito de construir discursos y prácticas que respondan al contexto y a las necesidades del estudiantado, de la familia y de la

comunidad, con acciones culturales y sociales que favorezcan el desarrollo integral.

F1: Nosotros siempre íbamos a la escuela, le ayudábamos a la profe con la huerta, con el aseo de la escuela. Hablábamos. También organizábamos las fiestas. Hacemos adornos de navidad. Ahora no vamos, todo está cerrado. Pasábamos muy rico y nos distraíamos.

Igualmente, se identifica cómo la creación de propuestas pedagógicas vinculantes a partir de procesos participativos de coformación, de cogobierno y coevaluación, ventila la opinión dentro de la institución escolar determinando espacios democráticos como la flexibilización del currículo, de tiempos, de espacios en clave, de plantear nuevas formas de seleccionar, transmitir, construir y evaluar el conocimiento en el espacio escolar; la creación y resignificación de nuevos códigos y símbolos para la escuela, la comunidad y sus integrantes, el rescate de la realidad y el espíritu de las comunidades, el reconocimiento de las características del estudiantado y su entorno familiar hace visible la transformación escolar.

F2: Para mi estar en la escuela es poder estar pendiente de mi hijo, puedo apoyar a la maestra en las actividades. Algunas madres o padres también le enseñamos a los niños. Nosotros podemos opinar y apoyar a la maestra para que la escuela este bien y para que le enseñen cosas a los niños que necesitamos les enseñen. También organizamos las fiestas o bazares.

Desde este mismo lugar, vale la pena resaltar cómo la participación efectiva de las familias y representantes de las instituciones en el desarrollo de la propuesta

pedagógica y organizativa permite generar nuevas enseñanzas y la utilización correcta de los recursos culturales (Skliar, 2020b). Así mismo, como la organización de grupos alternativos de trabajos y de promoción cultural que además de ejecutar acciones y programas permiten acercar y fortalecer la comunidad propenden por el desarrollo de grupos.

Referencias Bibliográficas

- Barreto, M. (2012). Laboratorios de Paz en territorios de violencia(s): ¿abriendo caminos para la paz positiva en Colombia? . *Tesis de doctorado*. Portugal: Universidad de Coímbra, Portugal.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala . En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Madrid: Acsur Las Segovias.
- Castillo, E. (2020). Educar en la pandemia: relatos marginales. *El liberal*.
- Calderon, F. (2002). *Los movimientos sociales en América Latina: entre la modernización y la construcción de la identidad. Filosofía Política I: Ideas políticas y movimientos sociales*. Madrid: Editorial Trora.
- CEPAL. (2017). *Estudio de CEPAL clasifica las provincias de Colombia según su ruralidad y sus conexiones*. Obtenido de CEPAL: <https://www.cepal.org/es/noticias/estudio-cepal-clasifica-provincias-colombia-segun-su-ruralidad-sus-conexiones>
- Cisterna, C. (2012). *Formación educativa*. Obtenido de Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa:

- <http://colectivomep.blogspot.cl/2012/05/categorizacion-y-triangulacion-como.html>
- Díaz, M. (2007). tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 65- 76.
- Echeverri, A., & Zuluaga, O. (1997). Campo intelectual y Campo Pedagógico de la Educación. *Revista Educación y Ciudad*, 12-23.
- Gobierno Nacional de Colombia. (2022). *Gobierno de Colombia*. Obtenido de Estadísticas de Asistencia Integral a las Víctimas de MAP y MUSE: <http://www.accioncontraminas.gov.co/Estadisticas/estadisticas-de-victimas>
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: pluri-versalismo transmoderno decolonial de Aimé Cesaire a los Zapatistas . En S. & Castro- Gómez, *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Guiso, A. (1995). *Investigación acción participativa: imaginación y coraje*. . Colombia: Fundación Universitaria Luis amigó.
- Haesbaert, R. (2012). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. . *Cultura y representaciones sociales*, 9-42.
- Horkheimer. (2007). *Sociedad, razón y libertad*. Trotta.
- Jara, O. (2013). *Biblioteca Electrónica sobre sistematización de experiencias*. Obtenido de Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias.: http://www.bibliotecavirtual.info/wpcontent/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf
Recuperado el día 12 de septiembre de 2015
- Lefebvre, H. (2014). *El pensamiento marxista y la ciudad*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.

- Mejía, M. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Sabe*, 97-128.
- Mockus, A. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Barreto, M. (2012). Laboratorios de Paz en territorios de violencia(s): ¿abriendo caminos para la paz positiva en Colombia? . *Tesis de doctorado*. Portugal: Universidad de Coímbra, Portugal.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala . En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Madrid: Acsur Las Segovias.
- Calderón, F. (2002). *Los movimientos sociales en América Latina: entre la modernización y la construcción de la identidad. Filosofía Política I: Ideas políticas y movimientos sociales*. Madrid: Editorial Trora.
- Castillo, E. (2020). Educar en la pandemia: relatos marginales. *El liberal*.
- CEPAL. (2017). *Estudio de CEPAL clasifica las provincias de Colombia según su ruralidad y sus conexiones*. Obtenido de CEPAL: <https://www.cepal.org/es/noticias/estudio-cepal-clasifica-provincias-colombia-segun-su-ruralidad-sus-conexiones>
- Cisterna, C. (2012). *Formación educativa*. Obtenido de Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa: <http://colectivomep.blogspot.cl/2012/05/categorizacion-y-triangulacion-como.html>
- Díaz, M. (2007). tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 65-76.
- Echeverri, A., & Zuluaga, O. (1997). Campo intelectual y Campo Pedagógico de la Educación. *Revista Educación y Ciudad*, 12-23.

- Gobierno Nacional de Colombia. (2022). *Gobierno de Colombia*. Obtenido de Estadísticas de Asistencia Integral a las Víctimas de MAP y MUSE: <http://www.accioncontraminas.gov.co/Estadisticas/estadisticas-de-victimas>
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: pluri-versalismo transmoderno decolonial de Aimé Cesaire a los Zapatistas . En S. &. Castro- Gómez, *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Guiso, A. (1995). *Investigación acción participativa: imaginación y coraje*. Colombia: Fundación Universitaria Luis amigó.
- Haesbaert, R. (2012). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 9-42.
- Horkheimer. (2007). *Sociedad, razón y libertad*. Trotta.
- Jara, O. (2013). *Biblioteca Electrónica sobre sistematización de experiencias*. Obtenido de Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias.: http://www.bibliotecavirtual.info/wpcontent/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf
- Lefebvre, H. (2014). *El pensamiento marxista y la ciudad*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Mejía, M. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Sabe*, 97-128.
- Mockus, A. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Observatorio de familias. (2020). *La Familia y los Efectos del Covid-19*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Observatorio global del desplazamiento. (2021). *Observatorio Global del Desplazamiento Interno*. Obtenido de Más de

- 2,2 millones de víctimas de desplazamiento en Colombia han avanzado hacia soluciones duraderas: <https://reliefweb.int/report/colombia/m-s-de-22-millones-de-v-ctimas-de-desplazamiento-en-colombia-han-avanzado-hacia>
- Plitt, L. (2020). *BBC News Mundo*. Obtenido de "El covid-19 no es una pandemia": los científicos que creen que el coronavirus es una sindemia (y qué significa esto para su tratamiento): <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54386816>
- Rosero, A., & Chica, M. (2013). Construcción social de la infancia y el desarrollo de sus competencias. *Itinerario educativo*.
- Semana. (2021). *Desde la firma del acuerdo de paz, 611 líderes ambientales han sido asesinados, denuncia Indepaz*. Obtenido de Semana: <https://www.semana.com/nacion/articulo/desde-la-firma-del-acuerdo-de-paz-611-lideres-ambientales-han-sido-asesinados-denuncia-indepaz/202108/>
- Skliar, C. (2020a). *La Posta*. Obtenido de No acompañamos el cambio de nombre de la Avenida Colón: <https://lapostachacabuco.com/no-acompanamos-cambio-nombre-la-avenida-colon/>
- Skliar, C. (2020b). *Desafíos de la educación en tiempos del coronavirus*. Obtenido de Flacso: <https://www.flacso.org.ar/noticias/desafios-de-la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus/>
- Uribe, T. (2004). Emancipación social en un contexto de guerra prolongada. El caso de la comunidad de Paz de San José de Apartadó. En T. Uribe, *Emancipación social y violencia en Colombia*. Bogotá: Boaventura de Sousa Santos y Mauricio García Vullegas.
- Uribe, T. (2004). Emancipación social en un contexto de guerra prolongada. El caso de la comunidad de Paz de San José de Apartadó. En T. Uribe, *Emancipación social y violencia en Colombia*. Bogotá: Boaventura de Sousa Santos y Mauricio García Vullegas.

III. LA CARA PRIVADA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Alejandra Torres León¹⁰

Introducción

En 2019, la pandemia provocada por el SARS-CoV-2 (Covid-19) cambió el modo de vida de millones de personas en el mundo. Los científicos sociales califican este acontecimiento como un «hecho social total», por haber provocado cambios convulsivos en las relaciones sociales, los agentes y las instituciones que configuran nuestras formas de vida (Ramonet, 2020). Las relaciones sociales se alteraron y los encuentros personales se redujeron –en el mejor de los casos– al encuentro con una pantalla.

El Covid-19 llegó a México en febrero de 2020. Con él llegaron medidas de distanciamiento social y campañas informativas promovidas por la Secretaría de Salud. El 15 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) publicó el Acuerdo número 02/03/20. En este Acuerdo se declara la suspensión temporal de las clases en el periodo del 23 de marzo al 17 de

¹⁰ Licenciada en Educación Especial, Magister en Pedagogía y Doctora en Ciencias Sociales. Subdirectora Académica del Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico. Docente del Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez. aletorres-leon86@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-0962-7662>

abril de 2020 en todas las escuelas del Sistema Educativo Nacional (SEP, 2020).

Posteriormente, la SEP publicó nuevos Acuerdos que respondieron a las disposiciones emitidas por las autoridades sanitarias. Los Acuerdos indicaron al personal administrativo y docente de Educación Básica, Media Superior, Superior y Normal, orientaciones para el diseño de actividades pedagógicas factibles de realizar desde la casa de las y los estudiantes. La SEP llamó a esta modalidad de trabajo «Aprende en Casa», “una estrategia para continuar el aprendizaje de carácter equitativo, a través de cuatro grandes medios: los libros de texto gratuito, la televisión, la radio para comunidades más apartadas, e internet a través de una plataforma” (SEP, 2020). La participación del sector social y privado contribuyó con una plataforma digital y una red televisiva.

A partir de lo anterior, cabe plantearse las siguientes preguntas de investigación:

- ¿De qué forma vivieron la educación a distancia los agentes educativos durante el distanciamiento por Covid-19?
- ¿Cuáles son los supuestos pedagógicos que le subyacen a las estrategias utilizadas en la modalidad de educación a distancia?

Consideraciones Metodológicas

Esta investigación se adscribe al paradigma de la teoría crítica, el cual denota una serie de paradigmas alternativos, incluyendo el feminismo, el materialismo, neomarxismo, entre otros (Guba & Lincoln, 2002). La

etnografía fue el método seleccionado para la investigación. Aunque el método etnográfico implica la recolección de detalles y datos mediante la observación, es importante complementar el análisis con una contextualización histórica y las condiciones externas que se presentan en el entorno de los participantes. La etnografía se plantea la necesidad de articular relaciones y procesos sociales específicos, con procesos más amplios. Esto con el objetivo de lograr explicaciones con una dimensión histórica y estructural (Calvo, 1992).

Para la recopilación de datos se utilizaron dos técnicas: entrevistas y grupos de discusión. Se realizaron cuatro grupos de discusión y cinco entrevistas semiestructuradas aplicadas virtualmente a docentes, madres, padres y estudiantes de preescolar, primaria y secundaria. Las transcripciones de los datos ascienden a más de 42,400 palabras.

El internet como servicio básico

Como una medida emergente ante el distanciamiento social, la educación básica se vio confinada. Para tener acceso a la educación, los agentes educativos de educación básica requirieron de acceso a internet. Así lo manifiestan docentes de secundaria y primaria:

Entrevistador (E): ¿Cuentas con internet o alguna red para conectarte a las clases

Docente de Primaria (DCPR3): Sí, se ha convertido en algo obligatorio. Yo me he quedado sin internet y he tenido que contratar y pagar lo que sea para tener. Es una herramienta de trabajo, así nomás de a fuerza.

Docente de Secundaria (DCSC1): Sí, a fuerza. No es que lo quisiéramos. Yo antes no lo usaba frecuentemente, no tenía yo en mi casa. Se vino la pandemia, ¿ahora qué hago? Ni modo de estar siempre en el café con mis hijos, todos en el café. Pues no. Tuve que acceder a hacer el contrato de internet. A veces se me va el internet y tengo que cambiarme a otra casa porque no puedo hacer nada: ni clase, ni checar alumnos, ni nada. Es una herramienta que prácticamente nos vino a cambiar todo.

DCSC3: Ha sido la locura. Yo sí tenía internet y teléfono, pero de repente se iba la señal y no pasaba nada, no se caía el mundo, teníamos el celular para hacer llamadas. Pero ahora, por diferentes situaciones se va el internet y uff... Hemos cambiado la economía para tratar de tener más velocidad, más gigas, etc. Siento que se convirtió en algo así como el carro, que urge para ir al lugar de trabajo. Ahora es la computadora y es el internet (F119-05-2021).

El internet se volvió un requisito obligatorio. Las y los docentes tuvieron que asegurarse de contar con el servicio de internet. La conexión a internet se volvió un servicio indispensable. Para poder trabajar, las maestras tuvieron que asegurarse de contar con internet. McLaren (2005) asegura que asuntos como la clase, la raza y el género se presentan en el currículum oculto de la educación. Sin embargo, en este caso el currículum oculto pasó a segundo término, debido a que el acceso a las escuelas se sujetó a las condiciones materiales. El primer obstáculo que habría que vencer, era el acceso, una vez dentro, el segundo obstáculo sería el currículum oculto que favorece a grupos en el poder. El acceso a la vida laboral se vio obstaculizado o favorecido por las condiciones materiales de los docentes. Las y los profesores que tienen posibilidades materiales –es decir,

económicas— de contratar servicio de internet, son quienes continúan con su trabajo.

Ante esta situación, algunos docentes intentaron reducir los gastos extraordinarios con el uso de herramientas tecnológicas gratuitas. Veamos los comentarios de algunas educadoras:

E: ¿Quién les provee todos recursos o como hacen ustedes para obtenerlos?

DCJN3: En mi caso, todo es gratuito. Mi cuenta de Zoom es de 45 minutos. Si hay cosas pendientes con mis alumnos, volvemos a entrar. Todos los demás recursos han sido que nos ofrece internet de forma gratuita.

E: ¿El internet lo tienes de forma gratuita?

DCJN3: No, no, no. Yo creí que se referían nada más a las aplicaciones. No, el internet no es gratuito. El internet yo lo pago, igual mis datos. Yo me hago cargo, nadie me ha ayudado para pagar mis datos ni mi red de internet.

DCJN1: Pues yo igual, son personales. Ahora sí que, ni quién me ayudara. Y Pues uso todo lo gratuito que pueda utilizar. Hasta ahorita, no he comprado ni la cuenta en Kahoot, ni la cuenta en Zoom, ni las planeaciones que venden por ahí. Ahorita lo gratuito que se puede. Son personales. Yo no tengo ningún equipo que me haya donado ni gobierno, ni mi escuela, todo es personal.

DCJN2: Yo igual. Todo es personal también. Nadie nos dona. Y también utilizo las herramientas gratuitas. Yo utilizo Meet, pero también es gratuito. Yo no he comprado nada. Cuando utilizaba el Zoom, nada más los 45 minutos que son gratuitos, y ya (F104-05-2021).

Aunque las maestras aseguran que utilizan herramientas o aplicaciones gratuitas para continuar con las clases, algunas de ellas olvidan que, para acceder a esas aplicaciones, se requiere de conexión a internet. Por más maniobras que los docentes hagan para continuar con la

gratuidad, el distanciamiento social obstaculizó a la educación. Esto no significa que, por primera vez en la historia de la educación en México, las condiciones económicas condicionaran el acceso a la educación; lo que ocurrió fue que el distanciamiento social nos permitió ver de forma descarnada que los servicios públicos del Estado no son gratuitos.

Al respecto, el joven Carlos Marx (1982) asegura que el Estado ha provocado que el acceso a la comunidad política (la *vida pública* y el acceso a los servicios Estatales como la educación y la salud) se ve condicionada por la *vida privada* de las personas (es decir, la propiedad privada). “No es ya la esencia de la *comunidad*, sino la esencia de la *diferencia*. Ha pasado a ser la expresión del *divorcio* entre el hombre y su *comunidad*” (1982, pág. 471). El estado provoca una escisión en las personas, les hace públicos por un lado y privados por el otro.

Cuando el Estado prefiere ignorar que el acceso a la educación está limitado por las condiciones materiales de docentes y estudiantes, provoca desigualdades sociales imposibles de subsanar en la vida pública. De esta forma, aunque las maestras utilizan herramientas digitales gratuitas, es imposible que las y los estudiantes accedan a la educación, pues el acceso a la escuela depende de su conexión a internet y de los dispositivos electrónicos con los que cuentan.

Dispositivos electrónicos como pase de entrada

Los dispositivos electrónicos son otra condicionante más asociada a la anterior. Además de contar con conexión a internet, docentes y estudiantes debían contar con aparatos electrónicos con la suficiente capacidad para mantener la conexión a internet y utilizar las aplicaciones. Veamos los comentarios de dos estudiantes de secundaria:

E: ¿Y cómo funcionan esos aparatos? ¿Son funcionales?

Alumna de Secundaria (ANSC1): Pues sí. Tuvimos que reemplazar la computadora que teníamos, porque la otra computadora era muy viejita. Y el celular, pues sí pude descargar Zoom y pude tener mis clases (F29-05-2021).

E: ¿Cómo te funcionan?

ANSC2: Pues me acaban de comprar una computadora porque la que tenía anteriormente ya estaba fallando mucho. Esta me funciona a la perfección, y mi teléfono también (F56-05-2021).

Para tener acceso a la educación, las familias de los estudiantes se vieron forzadas a adquirir nuevos dispositivos. En este caso, las familias de ambas estudiantes tuvieron posibilidades materiales de comprar nuevas computadoras, pero ¿qué pasa con el resto?

E: ¿Qué dispositivos utilizas en casa para la educación de los hijos? ¿Cómo funcionan? Y ¿los dispositivos son compartidos?

Madre de Primaria y Preescolar (TTPR-TTJN): Yo uso mi celular nada más. Mi laptop no se escucha y se la dejo a mi hijo de preescolar nada más para que él pueda observar su clase, pero si quiere participar, pues no se puede. A mi hija de primaria le dejo el celular para que ella pueda participar en su clase.

TTJN: En mi caso utilizamos la computadora y los celulares, pero en este caso los utilizamos para estar en contacto con la maestra de mi hijo. Generalmente él no los ocupa,

tratamos de revisar nosotros el material y ya bajarle la información a él, explicarle y ya. A menos de que nos pidan que asista a alguna videoconferencia o algo por el estilo, pues ya le prestamos alguno de los dispositivos. Pero no tiene el niño mucho contacto con ellos, o al menos no solito. El niño está en tercero de kínder (F85-05-2021).

Para que la familia tenga acceso a la educación se requieren varios dispositivos. Las familias deben usar las computadoras y los celulares disponibles para acceder a la escuela. Algunos de los dispositivos están en mal estado o tienen dificultades para acceder a algunas funciones. El acceso a la educación es un problema que se hace visible.

Como un aparato ideológico de Estado, la escuela se encarga de instaurar la ideología dominante e intenta que los grupos en el poder conserven la hegemonía (Althusser, 1989). Sin embargo, con la visibilización de las condiciones materiales, la escuela poco puede hacer. Durante el distanciamiento social, la vida privada, es decir, la propiedad privada, salió a la luz pública. Aquellos niños y niñas con mejores condiciones económicas, tienen acceso a la educación. Aunque esto siempre ha ocurrido, no siempre era visible. Las familias de los niños intentan resolver el problema que ahora representó acceder a la escuela.

La escuela y la necesidad de consumo

Las clases a distancia han generado en la comunidad educativa la necesidad de contar con dispositivos

electrónicos con capacidad suficiente para establecer una buena conexión. Así lo expresa una docente de primaria:

DCPR2: A raíz de la pandemia, la gran mayoría del magisterio se ha visto en la necesidad de renovar estos aparatos. Anteriormente sí teníamos un teléfono equis que no le cabía tanta información. En este tiempo nos hemos visto en la necesidad de tener un equipo con un poco más de capacidad y, de la misma manera con la computadora. O sea, teníamos la computadora de hace 10 años, pero no nos sirve (F120-05-2021).

La nueva modalidad educativa obligó a docentes y estudiantes a cambiar sus dispositivos electrónicos. Los celulares y las computadoras que antes tenían, dejaron de dar abasto a las demandas de velocidad y espacio requeridas para continuar con la modalidad de trabajo. La escuela obligó a la comunidad educativa a consumir dispositivos. Veamos la explicación de una maestra de secundaria:

DCSC3: Ha sido la locura. Yo sí tenía internet y teléfono, pero de repente se iba la señal y no pasaba nada, pero ahora... Hemos cambiado la economía para tratar de tener más velocidad, más gigas, etc. Siento que para nosotros se convirtió en algo así como el carro, que urge para ir al lugar de trabajo. Ahora es la computadora y es el internet. Al menos yo en el celular no puedo hacer nada. Necesito una computadora (F119-05-2021).

La educación en línea comprometió a las familias de los profesores y los estudiantes a actualizar sus dispositivos electrónicos, a consumir. Mientras el Covid-19 provocó la muerte repentina de miles de personas, mientras la situación económica de las familias se vio amenazada, la

educación en línea generó la necesidad de consumo. Esta situación ahorcó a las familias mexicanas. Por un lado, la economía se vio afectada por los desempleos y, por otro lado, la escuela solicitaba dispositivos electrónicos nuevos y acceso a internet. Viviane Forrester asegura: “mientras cierran las empresas, aumentan el desempleo y la miseria y descende el consumo” (Forrester, 2000, pág. 59). La estrategia de educación en línea afectó la economía de los hogares.

DCSC3: Yo creo que es difícil; aunque nuestro dispositivo esté al 100, en cuanto a la plataforma, en cuanto a la descarga de imágenes, que tenga buena cámara, o un buen audio; no solamente es el nuestro el que debe estar bien, si no el de todos los usuarios, el de los alumnos. ¿De qué sirve que yo tenga la computadora más moderna si mi alumno no lo tiene? (F120-05-2021).

Tal parece que, si la vida se detiene, aún queda el consumo como elemento identitario. Esto reduce a las personas a consumidores. Durante el distanciamiento social, las redes sociales y las tiendas en línea bombardearon a la población con campañas de mercadotecnia. Docentes y estudiantes dejaron de ser agentes educativos y se convirtieron en consumidores. “A la gran mayoría le queda una última función importante que cumplir: la de consumidores (...) Consumir es nuestro último recurso. Nuestra última utilidad. Aún servimos para esa función de clientes necesarios para el «crecimiento»” (Forrester, 2000, pág. 138). La escuela en línea, al convertir los dispositivos electrónicos en un pase

de entrada, dejó de lado los procesos de aprendizaje y convirtió a docentes y estudiantes en consumidores.

Apps y plataformas

En la sociedad de consumo, producción y acumulación, cualquier desastre es una oportunidad para generar riquezas. Los capitalistas ven en las catástrofes medioambientales una oportunidad de enriquecerse. Naomi Klein (2008) lo explica de forma cruda y sintética:

La teoría de la terapia de shock económica se basa en parte en el papel de las expectativas como combustible de un proceso inflacionario. Para poner freno a la inflación no basta con cambiar la política monetaria sino que además hay que cambiar la actitud de los consumidores, empresarios y trabajadores. Lo que hace un cambio súbito y brutal de política es alterar rápidamente las expectativas y señalar al público que las reglas del juego han cambiado dramáticamente: los precios no van a seguir subiendo ni tampoco los sueldos. Según esta teoría, cuanto antes se consigan mitigar las expectativas de inflación, más corto será el doloroso período de recesión y alto desempleo. Sin embargo, particularmente en países en los que la clase dirigente ha perdido su credibilidad ante el público, se dice que sólo un shock político enorme y decidido puede lograr «enseñar» al público esta dura lección (2008, pág. 134).

La doctrina del shock consiste en cambiar la actitud de los consumidores, empresarios y trabajadores. La estrategia fue sencilla y contundente. Primero, durante la época más álgida del distanciamiento social por Covid-19, los empresarios aprovecharon la conmoción de la pandemia. Los grandes consorcios dedicados a mover flujos económicos con el uso de aplicaciones,

plataformas y dispositivos electrónicos generaron cambios que facilitaron la comunicación en línea. Segundo, los Sistemas Educativos de muchas naciones promovieron el consumo y el uso de aplicaciones. En México, muchos estados de la república hicieron grandes contratos millonarios (pagados con el erario) para que docentes y estudiantes pudieran acceder a las herramientas de Zoom y Google. En tercer lugar, el mismo Estado generó en los docentes y los estudiantes la necesidad de consumir y utilizar estas herramientas digitales. Para apreciar el fenómeno más de cerca, pasemos a los comentarios de una estudiante de secundaria:

E: ¿Cuáles plataformas o aplicaciones utilizas para las clases?

ANSC1: Nada más Zoom. Y para las tareas que nos entregan los profes, uso Facebook, Whatsapp y Classroom. Son los que utilizamos para mandar las tareas.

E: ¿Y cómo le envías las tareas a tus maestros o maestros?

ANSC1: Por Whatsapp. Hay algunos de mis compañeros que no tenían celular o no contaban con internet, y lo que hacían es que iban a la escuela a entregar los trabajos. Pues yo siempre utilicé Classroom y Whatsapp (F31, F32-05-2021).

No sólo los recursos de las familias, sino también el erario se destinó para enriquecer a los dueños de aplicaciones y redes sociales. En los discursos de los agentes educativos entrevistados, es evidente la forma en la que sobresalen nombres de empresas como *Facebook-Whatsapp*, *Google (Classroom y Meet)* y *Zoom*. Veamos qué dicen algunos padres, madre y tutores sobre el asunto:

TTPR-TTSC: una alternativa muy buena que dieron los maestros de primaria y preescolar es trabajar por medio del Facebook y Whatsapp. Digo, son redes sociales que no ocupan tantos datos. Incluso son gratis en algunos celulares. Entonces muchas de las maestras de preescolar trabajaron por

medio de la plataforma de Whatsapp, ahí mandaban los trabajos ahí se recibían también, creo que es una estrategia muy válida que funciona excelente, igual en Facebook, hay veces que encargan algún vídeo y en vez de verlo en Youtube donde te consume muchos datos lo buscas en Facebook donde es gratuito, te consume menos nada más es cuestión de concientizar a los padres. Creo que esas estrategias de las redes sociales han sido muy positivas y han permitido que los muchachos trabajen muy bien. Es una alternativa (F84-05-2021).

E: ¿Qué aplicaciones y qué plataformas utilizan para las clases?

TTJN-TTSC: Ok, en el caso de preescolar, se le envían los trabajos por foto o video, por medio de Whatsapp o Classroom. En secundaria: Whatsapp y creo que también correo electrónico.

TTJN-TTPR: En preescolar, manda la maestra el trabajo por Whatsapp, las indicaciones. Se le toma captura de pantalla al trabajo, o el vídeo y se manda por Whatsapp. En primaria, en caso de mi niña, ella tiene sus videollamadas y vive la clase. El maestro también manda las indicaciones de las tareas por Whatsapp. Las redes sociales han sido de gran importancia, ya que no ocupan gran espacio de datos. Algunas son gratuitas y permiten el envío de toda esta información de una forma muy práctica, muy rápida y, pues, muy económica.

TTJN-TTPR: En preescolar usamos el Whatsapp y Facebook. Casi siempre videos de las actividades que hacen los niños con sus mamás en casa. Y las conexiones con las maestras, es una o dos veces por semana, por Zoom. La de primaria envía las tareas por Classroom y se conecta una vez por semana en Meet (F86-05-2021).

Algunos docentes y padres de familia afirman que aplicaciones como *Facebook* y *Whatsapp* son gratuitas, sin embargo, Saura (2020) afirma que detrás de la gratuidad de grandes empresas dedicadas a la producción de

aplicaciones se encuentran alianzas político-empresariales de grandes dimensiones:

Estos programas donados para actuar en la pandemia Covid-19 en la alianza UNESCO son parte de la filantropía que Microsoft lleva dirigiendo desde última década a través programas como Microsoft Teams for Education que tienen la finalidad de generar aulas virtuales ofrecidas de modo gratuito para generar espacios de aprendizaje remoto. Las donaciones de Microsoft en educación están estrechamente relacionadas con las que su fundador, Bill Gates, realiza a través de la Bill & Melinda Gates Foundation en la expansión de su filantropocapitalismo digital que está transformando la política educativa global (pág. 165).

Las grandes empresas aprovecharon el contexto y aplicaron una doctrina de shock. Se hizo creer a la población que la única educación posible para las y los niños era la educación formal en línea. Por su puesto, esta educación debía proporcionarse por medio de una conexión a internet y el uso de dispositivos móviles. Los grandes consorcios empresariales comenzaron a diseñar estrategias y crear alianzas con los Estados-Nación. A la fecha, estas grandes empresas tienen en sus manos los Sistemas Educativos Nacionales de cientos de países. La educación pública queda en manos de empresas privadas y, además, reciben enormes cantidades de dinero por ello. Estamos ante una clara privatización de la educación. En ese mismo tema, pasemos ahora a las respuestas que dieron algunas docentes al preguntarles por sus herramientas digitales favoritas:

E: ¿Cuáles plataformas o aplicaciones están utilizando ustedes en clases?

DCJN1: Para dar la clase en línea, utilizo únicamente Zoom; ya dentro de la clase en línea utilizo desde PowerPoint y otros que no recuerdo su nombre, donde haces ruletas y barajas. Y he utilizado también Kahoot para mandarle a los niños juegos.

DCJN2: Yo utilizo Meet. Al principio utilizaba Zoom, pero a algunas se les complicó y entonces utilizo Meet. Y también les he mandado juegos de Google, del Kahoot y nada más.

DCJN3: clases yo las doy por Zoom. Desde el inicio ha sido así. Para compartirles diferentes materiales, utilizó PowerPoint, el Paint también; el pizarrón que nos ofrece Zoom también es muy funcional. Algunos juegos que me encuentro en internet, las aulas virtuales, las bibliotecas virtuales en PDF las utilizo también

DCJN2: Yo utilizo Meet, pero también es gratuito. Yo no he comprado nada y cuando utilizaba el Zoom, también, o sea, nada más los 45 minutos que son gratuitos, y pues ya (F103,104-05-2021).

E: ¿Cuáles plataformas o aplicaciones utilizas en tus clases?

DCPR2: Para mí, la más común que he estado utilizando es la de Google Meet. Esta me ha dado la facilidad de poderme conectar con los alumnos constantemente y sin ningún problema (F121-05-2021).

Las y los docentes utilizan herramientas digitales privadas. Hasta el momento, el Sistema Educativo Nacional Mexicano (SEN) no ha creado herramientas propias para la comunicación de docentes, estudiantes y familias. Lo que hizo el SEN fue destinar recursos públicos para el pago de plataformas privadas. Las grandes corporaciones digitales tienen en sus manos los Programas Educativos, los datos de Control Escolar y los Libros de Texto Gratuitos. Ahora, para acceder y utilizar esta información, el Estado y los funcionarios públicos deben utilizar plataformas, aplicaciones y bases de datos privadas. Las corporaciones digitales gobiernan la educación pública. La educación en México ha dejado de ser pública y gratuita. Un padre de familia que es también docente comenta:

E: ¿Quién les proporcionó esos recursos?

Tutor de Primaria-Docente de Media Superior (TTPR-DCMS): Como maestro, la SEP no te puede exigir que trabajes en una plataforma, porque ellos no te están proporcionando los medios para que trabajes en una plataforma. Es decir, por eso yo mencionaba que a los alumnos les dicen “Ahí está el link para que se conecten”, mas no es obligatorio que se conecten. Es obligatorio que manden los trabajos para poderlos calificar, para tener una evidencia en su desempeño. ¿Por qué? Pues porque los maestros la escuela no les está dando el dispositivo, el internet, los recursos para que se conecten y poderles exigir que lo hagan. Entonces, quien brinda los recursos somos nosotros, los padres. Nosotros conseguimos el dispositivo, nosotros compramos el celular, nosotros prestamos la tablet, nosotros pagamos el internet, nosotros descargamos las aplicaciones, nosotros ponemos el tiempo para conectar a los niños, destinamos un horario. Realmente, quien está haciendo esa labor, somos nosotros, los que lo estamos brindando acoplados a las recomendaciones de la institución, a la recomendación. Pero la institución no lo brinda. Lo sugiere, cierto. Lo que nos da son las instrucciones de cómo trabajar y qué actividades realizar, pero ahora sí que la infraestructura la estamos brindando los padres y madres de familia. En ese sentido, si una madre de familia dice: “Yo no me puedo conectar, pero aquí están los trabajos de mi hijo que los entrego a final de semestre”, y están completos, se le tiene que evaluar y se le tiene que calificar (F87-05-2021).

Las cualidades de la educación, un servicio público y gratuito, se han desvirtuado. En lo socialmente singular, para acceder a la educación, los estudiantes necesitan dispositivos electrónicos y conexión a internet. La adquisición de aparatos electrónicos y conexión a internet está restringida a las condiciones materiales de las familias. Si las familias no tienen condiciones para comprar dispositivos y pagar el servicio de internet, los hijos de la familia no acceden a la educación. Sólo las familias

privilegiadas acceden a la escuela. En tanto que para acceder a la educación se requieren condiciones materiales para contratar servicio de internet y contar con dispositivos tecnológicos, se acabó el carácter público y gratuito de la educación.

En el contexto social nacional, el Sistema Educativo Mexicano se encuentra ahora en manos de corporativos transnacionales. Empresas como *Facebook-Whatsapp*, *Google* y *Zoom* se vieron beneficiadas con la catástrofe social provocada por el Covid-19. Los Estados, incluido el mexicano, pagaron a estos corporativos por el uso de sus herramientas. Aunque algunos docentes no las utilicen, son un servicio pagado con el erario. Saura (2020) advierte:

Al utilizar las herramientas tecnológicas en los sistemas educativos, los datos digitales ofrecidos a estas corporaciones tecnológicas son informaciones muy valiosas almacenadas y procesadas mediante procesos algorítmicos de datos masivos. Así, estas grandes corporaciones tecnológicas aportan soluciones además de perpetuar la extracción de plusvalías en los nuevos espacios de la digitalización económica (pág. 166).

Nos encontramos en un momento histórico que nos permite ver el nacimiento de técnicas perfeccionadas y aparentemente definitivas de la privatización de la educación pública. La educación pública en México ya no es gratuita.

La educación es cosa de mujeres

La participación de las mujeres en la educación formal fue crucial. Las mujeres prácticamente se hicieron cargo del asunto. Madres, abuelas y hermanas asumieron la tarea de responder a las demandas de la escuela. Veamos cómo lo expresan estudiantes de secundaria y primaria:

E: ¿Quién te apoya en tus estudios? ¿a la hora de estudiar alguien te aporta ayuda?

ANSC2: A veces mi hermana me explica o me ayuda a entender algunas de las cosas que vemos en la escuela, pero casi siempre las hago yo (F61-05-2021).

ANPR1: La maestra me habla al teléfono de la casa. Mi mamá va por los papeles a la escuela cada semana. Yo lo hago y se los lleva el viernes a la maestra (F135-05-2021).

E: ¿Quién te apoya en tus estudios?

ANPR1: Mi mamá.

ANPR2: Mi abuelita

ANPR3: A mí, mi mamá.

ANPR4: Mi mamá también.

ANPR5: Mi mamá (F138-05-2021).

Las madres, las abuelas y las hermanas son las responsables de responder a las demandas de la escuela. Aunque algunos padres colaboraron, mayormente han sido las mujeres de la casa quienes se han hecho responsables de la educación de sus hijos. Además de esto, deben continuar con sus empleos. Veamos cómo lo viven dos madres de familia:

TTPR: Yo tengo dos trabajos. Para mí ha sido muy complicada la escuela. A parte que mi hijo no es un niño convencional, por el tipo de trastorno que tiene, para mí ha sido muy complicado y confieso abiertamente que, si antes era yo quien hacía la tarea pues ahora soy yo la que estoy otra vez en sexto de primaria, debido a la educación a distancia no... (suspira). Para mí ha sido muy complicado. Tengo horarios de trabajo muy extremos, trabajo de las doce del día a las seis, a las cinco de la tarde; y en el otro de las seis a la una de la mañana todos los días. No descanso un solo día, entonces pues sí, sí está difícil estar haciendo la tarea de la escuela. Qué padre para los que pueden tener tiempo libre y dedicarse un ratito a la casa y a la familia (F91-05-2021).

TTSC-TTJN: En mi caso, con mi hija que está en secundaria, sus clases coinciden con mi trabajo en horario. Entonces, ella está sola estudiando por la mañana. Yo quiero creer que se conecta y prende la cámara como ella me dice. Tengo buenas observaciones de sus maestros. En algún momento que llegó a faltar a una clase, los maestros me llamaron por teléfono para preguntarme qué había pasado. Y creo que le sirvió de lección y ella se está haciendo responsable, se está adaptando realmente sola a esta metodología a distancia. En la tarde a mí me corresponde checar sus cuadernos, qué escribió y qué envió a Classroom. Si llega a pasar de que no mandó tareas o que no le aparecen, rápido hay comunicación con los maestros (F95-05-2021).

Las mujeres de casa deben dedicarse a la casa, a los hijos, a la escuela y a su empleo. Aparentemente la liberación femenina y el derecho de las mujeres a tener un trabajo remunerado, se tradujo en explotación y padecimiento silencioso. Las mujeres siguen cumpliendo con las labores propias de los espacios privados, del hogar, y además son el sustento económico de los hogares. Las tareas incrementaron exponencialmente con el distanciamiento social, pues fueron las mujeres quienes se convirtieron

en docentes. Aunque actualmente la profesión docente es ejercida por mujeres y hombres, la educación de niños y niñas está asociada al género femenino. Al respecto, Torres (1991) afirma:

Tradicionalmente, la Educación Infantil, en su discurso más o menos explícito, se vino justificando como continuación de la función maternal, de ahí que incluso se llegase a rotular esta etapa educativa como «educación maternal». La traducción práctica de esta denominación es que ser madre es algo instintivo, por consiguiente, para educar en este momento del desarrollo de la infancia sólo se necesita ser mujer y grandes dosis de cariño, paciencia y resistencia física (págs. 179, 180).

La educación formal y la labor docente son consideradas como una extensión de la educación del hogar; por lo tanto, cuando la educación formal se metió a la casa, las mujeres fueron las responsables, se convirtieron en profesoras, en asistentes educativas. La profesión docente se convierte en una prolongación del papel de madre, y viceversa. Un padre de primaria afirma lo siguiente:

TTPR: La labor de las madres de familia está bien complicada, porque tienen en la mañana se levantan y luego preparan a los niños para las clases, hacen el almuerzo, checan que el niño esté en clase, hacen la tarea con él, lavan la ropa, a veces tienen que hacer el aseo, la verdad mis respetos, son multitareas y a veces somos un poquito egoístas nosotros como maridos pues de no darles ese espacio para que tengan el tiempo de prepararse o de divertirse la verdad. Yo creo que no es porque no quieran sino porque todo el día está lleno del trabajo, del hogar, de atender a los niños y es muy demandante, más que estar en clases presenciales. Yo veo que se conectan a las 9 y “Ah, cabrón, ya son las dos”, todavía tienen pendiente hacer de comer y todavía tienen pendiente

lavar. Mis respetos se les va el día en eso, ya cuando menos se dan cuenta ya son las 6-7 de la noche, pues ya qué les queda, más que descansar y platicar en familia, nada más, entonces sí está complicado para las madres de casa. Yo lo he visto con las madres a lo mejor de sectores un poco más vulnerables, que tienen todavía que trabajar y llegar a atender los pendientes y llegar a atender las tareas. Realmente no les queda tiempo, pues de nada, si es muy admirable la labor en esta pandemia de las madres en el hogar, mis respetos (F91-05-2021).

El padre afirma que las mujeres le inspiran respeto. El hecho de que sean capaces de ser multitareas, es decir, de cumplir con las expectativas sociales, educativas y culturales infunde respeto. Cabe aquí hacer un análisis sobre la violencia simbólica ejercida en este comentario. Bourdieu y Passeron (1996) afirman que:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (pág. 44).

El comentario que hace el padre de familia, al venir de un hombre (considerado socialmente superior a la mujer) se toma como legítimo. La posición de poder que ocupa el hombre frente a la mujer, le otorga una carga semántica al reconocimiento de la mujer. Aparentemente, una buena madre es la que cumple con las tareas de casa, la tarea de educar a los hijos y la tarea de aportar económicamente al hogar. Una mujer que cumple con esto, merece el reconocimiento y el respeto de un hombre. Ser multitareas es digno del respeto de un hombre.

El reconocimiento y el respeto de los hombres añade mayor fuerza a la violencia simbólica padecida por las mujeres.

Con la educación a distancia, se hizo evidente que las responsabilidades de las mujeres han cambiado poco durante las últimas décadas. Las mujeres que son socialmente reconocidas y dignas del respeto de los hombres, son aquellas que asumen el cuidado del hogar, la educación de los hijos y, ahora, hacen además aportaciones económicas al hogar. Aunque algunos documentos oficiales hablan de las familias, en realidad son las mujeres quienes continúan como las responsables de la educación de los niños y las niñas.

La escuela invade los hogares

El cambio en la modalidad de la educación trajo también cambios en las formas de convivencia y organización en los hogares. Cuando la escuela, sin previo aviso, se mudó a la casa, el espacio tuvo que transformarse de manera improvisada. En cuestión de días, los espacios privados de los hogares se vieron invadidos por la educación, una actividad que se realizaba en un espacio público. Las familias, de forma ingeniosa, transformaron sus viviendas en escuelas. Así lo expresan algunas madres y padres de estudiantes de preescolar, primaria y secundaria:

E: ¿Podrían describirnos el espacio en donde sus hijos estudian y hacen tareas?

TTPR1: Pues, como cualquier área de trabajo, tiene que estar lo más adecuado posible. Si va a ser la mesa del comedor, antes de que tenga clase, le limpio todo. Si va a ser el escritorio, le llevo las libretas, cuadernos y todo. Incluso hay veces que en la cama le ha tocado tomar clase.

TTPR-TTSC3: Yo, mi comedor. Tratamos de que sea lo más cómodo posible para el aprendizaje de los niños.

TTJN-TTSC4: Yo, con el de preescolar le adapté un espacio con un tapete, una mesa de su tamaño, una silla de su tamaño. Con la de secundaria, pues ella pone sus condiciones. Pasa mucho tiempo en su recámara y le gusta hacer la tarea en el piso, debajo de la mesa, en la cama...

TTPR2: En mi caso no tenemos un cuarto específicamente definido para el estudio, pero cuando le toca ver algún material o algo así, lo hacemos en la sala. Generalmente lo hace en la mañana. Ya por la tarde, nos ponemos a hacer la tarea en el comedor (F93-05-2021).

Madres y padres de familia se vieron obligados a acondicionar sus viviendas para convertirlas en espacios de aprendizaje para sus hijos. La escuela se acomodó en cualquier rincón de la casa. La mesa del comedor se volvió un espacio educativo. Así lo expresan algunos estudiantes de secundaria y de preescolar:

E: ¿Cómo es el espacio donde tomas las clases?

ANSC1: Mis papás compraron un comedor grande de madera. Entonces aquí tengo mis libros, los lapiceros, los colores, todo (F39-05-2021).

ANSC2: Pues en el comedor, que es el lugar donde tengo la computadora y donde también tomo mis clases. Aquí también hago todas las tareas (F65-05-2021).

AJN1: La mía es la mesa en la que comemos.

AJN2: En la mesa de la cocina (F14-05-2021).

La mesa del comedor resultó ser el lugar más socorrido para utilizarse como salón de clases. La educación, un servicio público, queda al arbitrio de las condiciones privadas de las familias, es decir, de la propiedad privada de las familias.

La escuela es un espacio público, en tanto que es un servicio que brinda el Estado. Sin embargo, la vida privada (los hogares) se vio invadida por asuntos que debían resolverse en espacios públicos (las escuelas). Esta situación implica contradicciones de fondo que posteriormente generan desigualdades. Si la educación pública queda restringida a las posibilidades económicas y culturales que tienen las familias, entonces estas condiciones serán o un obstáculo o una ventaja para los niños y las niñas. Si una familia tiene condiciones económicas y culturales que pueden favorecer la educación formal de sus hijos, traerá como consecuencia que su educación sea considerada buena; por otro lado, si una familia no tiene las condiciones económicas y culturales para apoyar los aprendizajes de sus hijos, la escuela considerará que esos niños y niñas no han cumplido con las expectativas. Las contradicciones se observan cuando la escuela aplica los mismos criterios para juzgar a todos. En ese momento se hace evidente que unos tienen mejores condiciones que otros.

En ese sentido, la escuela pública favorece a las familias con mejores condiciones para atender sus demandas, y castiga a las familias que no tienen condiciones para cumplir con sus expectativas. Durante el periodo de

distanciamiento social y las clases a distancia, la escuela favorece a los favorecidos y castiga a los desposeídos.

Intrusión a la vida íntima

Otro tema recurrente en las entrevistas a los agentes educativos fue la invasión a la intimidad de sus hogares. Algunos docentes hablaron sobre el sentimiento que les provoca tener que exhibir sus hogares ante los estudiantes. La vida familiar de alumnos y maestros quedó expuesta ante las pantallas. Vayamos al comentario de una maestra de preescolar:

DCJN1: Aquí donde me ven sentada, este es mi espacio, estoy en el comedor. Es la parte en que puedo aislarme un poquito más. Me pongo volteada al otro lado, que no se vea la sala, que no se vea el cuarto, que no se vea la cocina, que no se vea que alguien va pasando. Porque también para las demás personas es incómodo ¿no? Tener que pasar así, a gatas, o tenerme que callar, entonces, procuro buscarle (F108-05-2021).

La escuela se metió a la casa de los docentes. No pidió permiso, no esperó respuesta, simplemente entró. La intimidad de los docentes y sus familias quedó expuesta. Las familias se vieron en la necesidad de hacer cambios en las rutinas, en los espacios y en las formas de convivir. La sala y el comedor dejaron de ser un espacio de convivencia familiar y se transformaron en un escenario que debía adaptarse al performance del salón de clases. Veamos ahora el comentario de una maestra de secundaria:

DCSC6: Yo me había ido a la sala, pero dicen mis hijos que grito mucho. Entonces me vine al cuarto de uno de ellos. Estaba en la sala, pero como ellos ya terminaron sus clases, empiezan a salir y están en la sala platicando y haciendo borlote (F126-05-2021).

La intimidación está asociada a la vulnerabilidad. Ser vulnerable no es conveniente para alguien que se ostenta como autoridad pedagógica. La autoridad está asociada con el poder, con una imposición arbitraria que pasa desapercibida (Bourdieu & Passeron, 1996). Mostrarse vulnerable resta poder a los docentes. Mostrar la intimidación, resta legitimidad. Las maestras, para tener legitimidad con los estudiantes, deben evitar mostrar su vida íntima.

A pesar de que algunos profesores se quejaron de la invasión a su vida íntima, algunos de ellos se sienten con las facultades de husmear en la intimidad de los estudiantes. El acceso a la virtualidad, dio acceso a la intimidad. Las redes sociales promueven la exhibición de la intimidad. Sin embargo, los estudiantes y sus familias parecían no estar tan preocupados de que la autoridad pedagógica accediera a su intimidad. Debido a ello, algunas familias quedaron expuestas ante la mirada inquisitiva de los docentes. Pasemos al comentario de un profesor de secundaria:

DCSC6: (...) Pero sí tomo en cuenta la asistencia. Porque nos hemos dado cuenta que a veces los tenemos en el Whatsapp y suben estados, suben imágenes, entonces “Sí estás ahí, sí tienes internet” ... (F127-05-2021).

No son sólo los docentes, es la escuela la que invade la intimidad de las familias. Ante esta situación, conviene hacer explícita la diferencia entre privacidad e intimidad. Los comentarios de Althusser (1989) ayudan a dilucidar en qué consiste la complejidad entre la privacidad, la intimidad y la participación de la escuela, como aparato ideológico:

Son entidades privadas las iglesias, los partidos, los sindicatos, la familia, algunas escuelas, la mayoría de los periódicos, las empresas culturales, etcétera. (...) ¿Con qué derecho podemos considerar aparatos ideológicos del estado a instituciones que en su mayoría no poseen estatus público y son sencillamente instituciones privadas? Gramsci, marxista consciente, había previsto la objeción. La distinción entre lo público y lo privado es una distinción propia del derecho burgués, y es válida en los dominios (subordinados) en los cuales el derecho burgués ejerce su poder. El dominio del estado queda afuera, ya que éste queda “más allá del derecho”: el estado, que es estado de la clase dominante no es ni público ni privado; es, por el contrario, la condición de toda distinción entre lo público y lo privado. Decimos lo mismo a partir, esta vez, de nuestros aparatos ideológicos del estado. Poco importa si las instituciones que los realizan son públicas o privadas. Importa su funcionamiento. Las instituciones “privadas” pueden “funcionar” perfectamente como aparatos ideológicos del estado (pág. 116 y 117).

Los docentes, como funcionarios públicos al servicio del Estado, tienen la obligación de inculcar ideología a los estudiantes. Parece que no importa si la educación pública se ofrece dentro de una escuela o dentro del hogar, la función de la educación es la misma. La familia es también un agente ideológico. La escuela opera desde dentro de los hogares, las familias vigilan a los hijos. Dos

aparatos ideológicos de Estado nunca antes habían trabajado tan unidos. Estamos ante la condensación de dos instituciones, una pública y una “privada”, que se unen para cumplir con una función ideológica. La escuela se metió a los hogares, la intimidad familiar se volvió un asunto público, tan público que, los profesores, como servidores públicos, se sintieron con derecho de acceder a las actividades de la vida íntima de los estudiantes. Los linderos de la escuela y la familia se difuminan, por eso los hogares de los docentes y los estudiantes se ven expuestos ante las pantallas.

Respeto a la intimidad

Si bien algunos docentes pasaron del aula a la sala de los estudiantes, otros profesores buscaron respetar la intimidad de las familias. Durante las entrevistas, un docente de primaria cuestionó la relevancia de que las cámaras de los estudiantes permanecieran encendidas. Vayamos a su comentario:

DCPR3: Eso de que los niños no prenden la cámara es muy común. También nosotros mismos, cuando entramos a los talleres o cosas así, tampoco las prendemos. Yo siento que es un poco respetar la privacidad de nuestros alumnos, de nosotros mismos y de nuestros compañeros. Porque en muchos de los casos yo no lo veo como algo que sea obligatorio (F120-05-2021).

El maestro cuestiona la posición de poder de los docentes. Cuando los profesores ocupan la posición de estudiantes, es decir, cuando asisten a cursos y talleres,

también apagan las cámaras para evitar exponer su intimidad. Apagar las cámaras bien podría tomarse como un acto de resistencia negativa. Al respecto, Martínez Escárcega (2021) afirma que la resistencia negativa desafía a la autoridad, pero fortalece de forma directa la lógica que generó las prácticas opresivas. Así, al apagar las cámaras, los estudiantes generan malestar en los profesores debido a que los docentes se ven desprovistos de poder. Los maestros, al perder el poder, generan mecanismos de control más especializados.

Sólo en la medida en que los profesores reconozcan que los estudiantes y ellos mismos tienen derecho a una educación pública que respete su intimidad, se podrán generar nuevas prácticas que no invadan la vida de los otros.

Cambiar las reglas

La educación formal está sujeta a normas y reglas establecidas por los reglamentos oficiales. Durante el distanciamiento social emergió la oportunidad de reflexionar sobre este tema al interior de los colectivos docentes. En las reuniones de Consejo Técnico de los docentes, muchos maestros expresaron la necesidad de analizar estas reglas. Las y los profesores hablaron de la arbitrariedad de los reglamentos y reflexionaron sobre la imperiosa necesidad de cambiarlos. Sin embargo, cuando hubo oportunidad de hacerlo, parece que la costumbre quedó por encima de la voluntad de cambio. Veamos lo que comenta una estudiante de secundaria:

E: ¿Cuáles son las reglas que ponen los maestros o las maestras en las clases en línea?

ANSC1: Bueno, tener la cámara prendida siempre, no podemos apagarla y si la pagamos debemos de decir por qué. Porque piensan que nos dormimos entre las clases, y sí, es cierto. Tener el micrófono apagado, y levantamos la mano para comentar algo que nos gustó. Tenemos que tener el micrófono apagado y el anfitrión, el profesor, nos prende el micrófono. Otra regla es tener nuestro primer nombre y nuestro primer apellido, en nuestro grado y sección, eso para llevar una asistencia. Por ejemplo, si faltas a tres clases baja la calificación un 20%. Esa es la regla.

E: ¿Cuándo quieres comentar o participar en clase como lo haces?

ANSC1: Hay una función, que es levantar la mano, y la mayoría de los profes lo hacen. Hay otros que tenemos que levantar la mano aquí en la cámara y si nos ven pues nos van a dar el turno, y si no, pues no. Así es como participamos, que les tienen que dar la palabra (F41-05-2021).

La participación de los estudiantes está sujeta a las decisiones de los profesores. La asistencia sigue siendo una parte importante de la calificación asignada. Los criterios para la asignación de calificaciones quedaron intactos. La escuela no hizo cambios sustanciales de fondo. Lo que cambió fue la modalidad, pero no cambiaron las reglas ni los criterios de evaluación. La escuela sigue funcionando como lo hace desde antes del distanciamiento social. Escuchemos la entrevista con otra estudiante de secundaria:

E: Pasando a las clases en línea ¿Cuáles son las reglas de las clases que dan?

ANSC2: Ah, pues es tener el micrófono apagado y levantar la mano aquí por si quieres participar; tener tu cámara

prendida en algunas clases; llegar a tiempo. Solamente si tienes problemas de conexión te dan 5 minutos nada más.

ETDR2: ¿Y del uniforme hay alguna regla?

ANSC2: Antes sí las pusieron. Ahora ya es muy raro ver a alguien con la camiseta del uniforme, pero antes sí traíamos todos la camiseta; ya no es indispensable (F67-05-2021).

Nuevamente aparecen los criterios de regulación: cámaras encendidas, micrófonos apagados, participaciones activas. Parece que esta modalidad a distancia les ha caído bien a los docentes, que ahora utilizan las tecnologías para perfeccionar los mecanismos de control. Con las cámaras encendidas se aseguran de que los estudiantes estén sentados frente a los dispositivos; los micrófonos apagados les permiten concluir los largos soliloquios que configuran las clases verbalizadas; el control sobre las participaciones genera la apariencia de que los estudiantes han aprendido, pero es difícil saber si es un aprendizaje o una repetición de los monólogos docentes. Con la modalidad a distancia se han recrudecido los mecanismos de control y la toma de decisiones desvinculada de los intereses y las necesidades de los estudiantes y sus familias. Escuchemos ahora los comentarios de dos docentes de preescolar y una maestra de primaria:

DCJN1: En cuanto a la cámara, les pido que la dejen prendida, pero claro que entiendo que a veces es difícil, porque están más pequeños. El micrófono, yo soy quién maneja los micrófonos, porque todos hablan. Como regla del horario, las clases son a las 11:00 y, si mucho, les doy cinco minutos de tolerancia y yo comienzo mi clase. Hay quienes me mandan mensaje, pero yo la clase la sigo dando. Una regla es que no estén comiendo, porque no prestan la misma

atención. Entonces eso, que no estén comiendo, que no estén en pijama, que no estén en la cama.

DCJN3: Desde el inicio, traté con los papás que las clases iban a ser como una clase presencial. El niño iba a aprender si ellos tenían su espacio ya asignado para sus clases. Había que levantarlos, bañarlos, peinarlos y todo eso. No tienen que estar comiendo ni platicando. Los niños que no asisten, envían la actividad que hicimos en la clase, pero sólo la hacen los que preguntan. Si ellos no preguntan, yo no la envié. Con los horarios, al inicio se estableció un horario. Mis clases eran a las 10:00, pero se me terminaban conectando 10:05, 10:10, entonces ya, ahorita vamos 10:15. Espero ya no termine a las 11:00. Pero no falta el niño que se me conecta 10:25, 10:20. A final de cuentas, uno termina por aceptarlos y trata de incorporarlos a las actividades (F110-05-2021).

DCSC6: Yo sí puse un reglamento al principio, pero viendo las respuestas, no se siguió. Se conectan, pero no prenden cámaras, dicen que no pueden. Sí me contestan, pero muy a fuerzas. Pero sí se requiere asignar un porcentaje de calificación a los que se levantaron temprano, a los que están haciendo el esfuerzo de tenerles el internet y todo eso (F127-05-2021).

Los criterios de evaluación utilizados antes y durante el distanciamiento social, han variado muy poco. Los mecanismos de control utilizados en las aulas, sólo se mudaron a las casas. Aunque el mundo que conocíamos se desmorona, la escuela permanece intacta. Algunas maestras, al ver que las condiciones de la vida privada de los estudiantes no les permitió seguir con los reglamentos, decidieron ceder. Sin embargo, esa concesión no se aplicó a todos los criterios de evaluación. La asistencia ocupa un lugar especial. Lo que algunos docentes no alcanzan a ver es que la asistencia de los estudiantes está condicionada por el acceso que tienen al servicio de

internet, a los dispositivos electrónicos con los que cuentan, y a la disponibilidad de los padres para acompañar a sus hijos a las clases. Aquellos estudiantes con recursos económicos, es decir, con servicio de internet, dispositivos electrónicos y familias disponibles, tendrán más puntaje en su calificación.

Los criterios de evaluación están atados a las condiciones de las familias. Aquellos estudiantes que cuentan con ciertas condiciones materiales y culturales, tendrán oportunidad de contar con el puntaje para la asistencia. Aquellos estudiantes que son parte de una familia con un capital cultural semejante a los intereses de la escuela, serán privilegiados. Como denunciaron los Alumnos de la Escuela de Barbiana (1986), el hijo del médico no va a la escuela para aprender a leer, va a la escuela a demostrar que sabe leer. El capital cultural (Bourdieu, 1979) de las familias condiciona en gran medida las calificaciones de los niños asignadas por los docentes. Aunque esto es una característica consustancial a la educación formal, la educación a distancia hizo visible esta peculiaridad.

Se esperaría que el distanciamiento social y las nuevas condiciones sociales derivadas de la pandemia, generaran también nuevas formas de reunirse para aprender, nuevos espacios educativos. Sin embargo, los reglamentos, aunque son susceptibles de cambios, no fueron transformados por los docentes. La escuela recrudesció los mecanismos de control y acrecentó la brecha de desigualdades entre quienes tienen y quienes no.

Estamos aquí ante una educación que, con sus reglamentos, premia a los favorecidos y relega a los condenados.

Conclusiones

La pandemia por Covid-19 ha sido un pretexto para la reflexión de múltiples cuestiones sociales. El distanciamiento social ha visibilizado condiciones materiales que generan desigualdades en la vida cotidiana: las carencias en la atención a la salud, la vulnerabilidad de los grupos desfavorecidos, el enriquecimiento a costa del dolor ajeno. Con la pandemia por Covid-19, la industria farmacéutica se enriqueció. La salud y la vida se volvieron un negocio. Las instituciones Estatales entregaron la educación pública a corporaciones privadas. Las condiciones materiales se recrudecieron.

Los discursos de la pandemia y el distanciamiento social han sido utilizados por los medios de información para promover la importancia de repensarnos como humanidad y para destacar la oportunidad de iniciar con grandes cambios. El distanciamiento social ha formado parte de los discursos de movimientos religiosos, ambientalistas y políticos. El llamado ha sido hacia el pensamiento, no hacia la acción. No niego que todos debiéramos dedicarnos a momentos de reflexión, análisis e introspección. Sin embargo, para que ello ocurra, deben existir condiciones materiales que lo permitan. Dedicarle tiempo al pensamiento implica que las necesidades más elementales –como la alimentación, la salud y la educación– están cubiertas. Durante el distanciamiento

social, las condiciones materiales de la mayoría de la población pasaron de mal a peor. El mundo se desmorona y la formación social capitalista sigue intacta.

Mientras los medios de información hablan de sensibilidad social, los dueños de las grandes empresas encuentran nuevas formas de enriquecimiento. Esto es una doctrina del *shock* (Klein, 2008). La emergencia por Covid-19 dejó paralizada a la humanidad. Los Estados, al ver a la educación pública colapsar, la entregaron a empresas privadas para que resarcieran los daños provocados por el distanciamiento social. Los dueños de empresas capitalistas como *Google*, *Microsoft* y *Facebook* se apropiaron de la educación pública. El pueblo, en *shock* por el Covid-19, no pudo reaccionar, pues aparentemente las medidas tomadas por el Estado fueron utilizadas para continuar con la educación de niños, niñas y adolescentes ¿Quién se opondría a eso?

Cuando inicié esta investigación, esperaba encontrarme con una educación en crisis, con una educación en introspección y con disposición a repensarse, pero no fue así. La educación sigue intacta. Los mecanismos de control se recrudecieron, pues las tecnologías permiten una vigilancia más especializada y minuciosa. Los dispositivos electrónicos permitieron a los profesores controlar, silenciar y sancionar a los estudiantes con un clic. La educación que se ofrecía como gratuita, se vio condicionada por el acceso a internet. La escuela comenzó a fomentar el consumo de dispositivos electrónicos, lo que ha enriquecido a grandes consorcios. Los sistemas

educativos de muchas naciones han quedado presos en las bases de datos de corporativos privados. Las mujeres volvieron a su papel de educadoras en casa, y se quedaron además con la obligación de ser proveedoras del hogar. La escuela invadió la intimidad de los hogares.

Parece que la pandemia por Covid-19 no ha sido suficiente para generar cambios estructurales. Pero no es el fin de los tiempos, aún nos queda otra oportunidad que se avizora cercana: la tercera guerra mundial. Ante tal situación ¿qué elegirá la humanidad?

Bibliografía

- Althusser, L. (1989). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- Alumnos de la escuela de Barbiana. (1986). *Carta a una maestra*. España: Hogar del libro.
- Bourdieu, P. (1979). Tres estados del capital cultural. *Sociológica, UAM-Azcapotzalco*, Núm. 5, 11-17.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontanamara.
- Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación: una perspectiva histórico-cotidiana. *Nueva Antropología*, Núm. 42, 9-26.
- Forrester, V. (2000). *El horror económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (págs. 113-145). Sonora: El Colegio de Sonora.
- Klein, N. (2008). *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Argentina: Paidós.

- Martínez Escárcega, R. (2021). *Pedagogía rupturista. Psicoanálisis de las prácticas contestatarias en la vida escolar*. Juárez: CELAPEC.
- Marx, C., & Engels, F. (1982). Sobre la cuestión judía. En C. Marx, & F. Engels, *Obras fundamentales I. Marx. Escritos de juventud* (págs. 461-490). México: Fondo de Cultura Económica.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Ramonet, I. (25 de abril de 2020). La pandemia y el sistema-mundo. *La Jornada*.
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación, Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 159-168.
- SEP. (15 de marzo de 2020). ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio. *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP. (4 de junio de 2020). ACUERDO número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de ma. *Diario Oficial de la Federación*.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. España: Morata.

IV. LOS MAESTROS EN PANDEMIA: UNA MIRADA DESDE LO QUE EVOCA, CONVOCA Y PROVOCA LA REALIDAD ACTUAL¹¹

Erika Jhulyana Cortes Morales¹².

Sandra Susana Jaimes Mora¹³.

Introducción

No hay vida sin desafíos y no hay desafíos sin luchas, por tanto, la vida es una lucha y una resistencia constante. En el año 2022 y desde el año 2020, el mundo entero ha resistido y luchado con una infinidad de adversidades a nivel económico, académico, social, afectivo y emocional a causa de la pandemia mundial llamada Covid-19. Un virus tan microscópico, ha sacudido y

¹¹ Capítulo producto de la investigación denominada “La escuela en casa: imaginarios emergentes en épocas de pandemia”. Red: escuela dinámica para la paz.

¹² Magister en Educación (Universidad de Caldas), Licenciada en Lenguas Modernas (Universidad de Caldas). Profesora del Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Caldas.

Email: erika.morales271191@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5377-4761

¹³ Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales (Universidad del Zulia-Venezuela), Magister en Prácticas Pedagógicas, Licenciada en Educación Básica (Universidad Francisco de Paula Santander)

Email: sulajaba@gmail.com Cúcuta, Colombia. ORCID: 0000-0001-9363-6101

fracturado a los más grandes, ha tocado a los más pobres, ha desestabilizado a los ricos, ha hecho pensar a los intelectuales, ha flagelado a los más sencillos, ha potencializado la fe de los incrédulos; en una frase, ha tocado las entrañas de cada uno de los habitantes de la tierra y se ha reconocido su propia vulnerabilidad, el valor de la vida y las relaciones próximas.

Esta pandemia se ha manifestado de una forma inimaginable en cada rincón del mundo, ha desequilibrado a cada sociedad de una manera sorprendente. Algunos aspectos han sido más difíciles de asumir y enfrentar que otros para las comunidades e individuos; pero, en general el aislamiento y la no-proximidad ha develado la fragilidad humana, ha puesto en juego la fortaleza de las relaciones familiares y ha evidenciado la poca organización y previsión de la escuela cuando enfrenta las condiciones que se viven en la pandemia.

Por ello, la humanidad vive una nueva experiencia con la pandemia, lo cual ha generado múltiples reacciones e impactos a distintos niveles. En el ámbito educativo, algunas experiencias muestran dichos impactos desde las dinámicas, emociones y proyecciones que esta nueva realidad ha traído y que ofrecen un panorama de reflexión profunda.

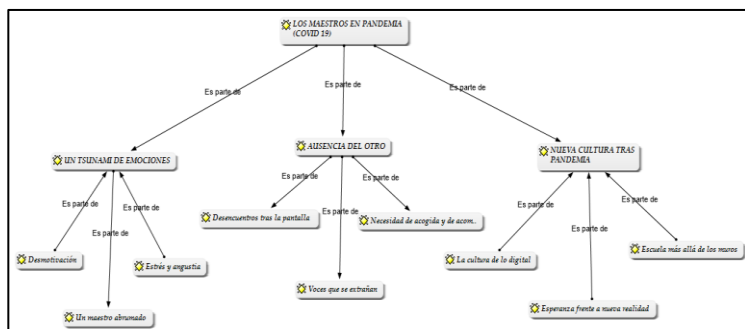
Esta situación ha mostrado diferentes facetas y en la lógica de los procesos sociales, como realidades que se construyen permanentemente, se ha podido reconocer, desde la percepción misma de los actores, diferentes momentos y cambios frente a una cotidianidad que ve

colapsada por su lógica, establecida desde unos acuerdos sociales instituidos, y frente a lo cual ha tenido que ir adaptándose, transformándose y reinventándose; como lo propone (Grün, 2020) al enfatizar que “En nuestro día a día necesitamos pasamanos mediante los que orientarnos y a los que agarrarnos, pasamanos que nos dan sostén y seguridad. Ahora necesitamos estos pasamanos en especial; necesitamos nuevos rituales”. (pág. 13)

De esta manera, el presente capítulo es la vivencia narrada de docentes y directivos docentes en cuatro instituciones educativas: dos instituciones de carácter público—oficial y una privada en la ciudad de Manizales y otra institución de carácter público— oficial en la ciudad de Cúcuta (Colombia). En las vivencias narradas, se muestra cómo han sido estos cambios y cuáles han sido abruptos o necesarios en este tiempo de confinamiento. Fueron indagaciones experienciales que auscultaron tanto en las prácticas sociales realizadas como en las que se proyectan como posibilidad; manifestaciones de eso que les había pasado o que les continúa aconteciendo, generando así nuevas prácticas; una necesidad de tratar de comprender y explicar las significaciones detrás de sus discursos, el cual es un punto de reflexión necesaria en la comprensión misma de las realidades educativas.

El nombre del proyecto se denominó: “La Escuela en casa: imaginarios emergentes en épocas de pandemia”, con el que investigadores de diferentes grupos del país reflexionaron sobre esa nueva vida en casa. Los relatos fueron recolectados, procesados y analizados desde los vo-

Ilustración 1. Síntesis de los relatos de maestros en pandemia



cativos de la experiencia propuestos por Van Manen (2016). En este sentido, se tuvieron en cuenta lo que evoca (el recuerdo que viene a la memoria), lo que convoca (una realidad contextualizada por más de un actor social en tiempo presente) y lo que provoca (visto como la apertura, lo que podría ser de otra manera o que se sueña y aspira). Ahora bien, se muestra las categorías principales de esas narraciones. Estas categorías se desarrollan como emergencias en los discursos de los participantes claves, profundizados en las siguientes reflexiones.

Un tsunami de emociones y sentimientos por la pandemia

La educación es mucho más que un proceso de otorgar o transmitir un conocimiento, es un proceso de escucha en donde se recibe y se da, no solamente un saber o la estructura gramatical de una lengua, es un reconocimiento de lo que cada aprendiz ha vivido en su trayectoria, siendo aprendices tanto estudiantes como maestros. Quizás sea muy ideal llamar a la educación un proceso de encuentro en el que se comparten sueños, metas y conocimientos.

Es importante e indispensable que, en el encuentro de los actores educativos, se manifiesten sus respectivas miradas, inquietudes, preguntas y a su vez, sus sonrisas, sus anhelos, sus gestos, sus imaginarios y motivaciones. Quizás puede ser muy romántica esta percepción si se tiene en cuenta que la educación está cimentada sobre un sistema político, económico y social que niega la posibilidad de escucha del maestro y la voz del estudiante.

De esta manera, se preserva la relación jerárquica entre el maestro y el estudiante, en donde el primero siempre tendrá voz, voto y poder sobre el segundo quien, a su vez, como actor pasivo, se debe limitar a escuchar todo lo que le es transmitido. De ahí que la enseñanza que se procura en la escuela pareciera estar ligada solamente a esta perspectiva tradicional, utilitarista, hegemónica o a una educación bancaria (Freire, 2007), en tanto prioriza lo repetitivo, lo magistral, lo autoritario, lo competitivo

y es dirigida hacia la producción y el mercado (McLaren, 2005).

Esto obliga a cuestionarse sobre la escuela y los procesos que se presentan en un escenario de tal magnitud formativa. Exige preguntarse ¿quién enseña? Un maestro que es solo un experto que tiene conocimiento sobre determinada área, es un profesor que tiene que impartir información y cumplir con un sistema. O también es un ser que siente, que tiene emociones y sentimientos por todo lo que acontece y ha vivido, experiencias que le han dejado huella, que han sido trascendentes para sí mismo, que ha sufrido, que ha padecido diversos acontecimientos que lo hacen ser lo que es: es un padre, un amigo, un consejero, etc. Algunas voces de maestros expresaron:

El mes de marzo pensé que sería un corto periodo, el tiempo de la pandemia. Confiando en que la ciencia rápidamente solucionara esta situación, mi moral era buena y me sentía positivo respecto a la situación. El encierro y el sedentarismo hacen sentir mal el cuerpo y la mente. (Se genera) pensamientos que a veces no tienden a ser tan buenos o saludables para la moral y la motivación disminuye. (E2H)¹⁴

Los sentimientos que evoca esta realidad del maestro serían sensación de extrañar la presencialidad y de valorar más la cercanía con los estudiantes, lo cual es muy importante para la comunicación entre todos. (E3G)

¹⁴ En el marco de los principios de confidencialidad de la información, no se presentarán los relatos con el nombre propio del entrevistado, la codificación de cada cita de relato corresponde al orden del entrevistado y la secuencia del código con el fin de salvaguardar el anonimato.

El maestro dona todo lo que es, incluso sus sentimientos y temores, sus anhelos y deseos, sus posibilidades e incapacidades. El maestro escucha no solo las voces sino los gestos, las miradas y los actos de los estudiantes. Sin embargo, en el tiempo de pandemia muchas circunstancias cambiaron y muchos maestros no lograron ver el rostro de sus aprendices, no lograron percibir sus reacciones en momentos determinados, no pudieron conocer si el estudiante comprendió o no las diferentes temáticas. Pero, lo más frustrante, es que hubo poca motivación por la escasez de proximidad y entrega de la humanidad.

Ausencia de medios tecnológicos = Ausencia de motivación

En las clases virtuales, aunque haya conexión quizás no haya comunicación. Muchos están ahí, pero no presentes. Algunos estarán por cumplir, otros quizás no podrán recibir las clases por su escasez económica y pocas posibilidades en los recursos tecnológicos. Son pocas las Escuelas que cuentan con todo lo necesario para que haya una plena enseñanza y aprendizaje virtual. Un maestro expresó:

La educación en Colombia se ve permeada por la desigualdad y la falta de interés del Estado por mejorarla. Empecé las clases de manera “virtual” usando la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp...pero el proceso de aprendizaje se dificulta por ese medio, requiere mucho tiempo y esfuerzo, razones por las que, en una clase de hora y media, se pueden apenas completar dos o tres actividades, que en forma presencial tomarían menos tiempo. El flujo de

la clase se hace lento, monótono y aburrido. Por tanto, mi motivación era muy poca. (E2H)

En este sentido, cuando hay tantas falencias en el aspecto tecnológico por parte de los actores educativos, implica que las clases tomen más tiempo, sean monótonas y que exista poca motivación por parte de los actores sociales. El tiempo es algo esencial de la escuela dado que, no solo es el tiempo de estar en clase sino un no-tiempo; es decir, un tiempo no de clase sino un tiempo fuera de ella, en el cual se escucha, se calla, se está atentos a lo que al otro le pasa y necesita, lo cual se manifiesta en cualquier instante de la vida y genera cercanía, motivación para continuar aprendiendo, deseo de conocer no solo lo que el maestro enseña sino su humanidad.

Por tanto, es necesario ese “hablar antes de decir cualquier cosa”, como lo plantea Derrida (1998, pág. 12). Un tiempo de bienvenida en el que se acoge al otro, se le recibe y se le ofrece la hospitalidad. Un tiempo antes y después de la clase, antes y después de brindar un contenido o un saber. Tener un tiempo de apertura, de escucha, un tiempo para relacionarse y para conversar es necesario en el encuentro educativo.

Sin embargo, en estas sociedades “civilizadas” y “modernas” en donde la velocidad es su principal característica, se desconoce el otro, no hay tiempo sobrante, de ocio o de contemplación, dado que se llena con actividades superficiales y fugaces; se aumenta la productividad, pero se disminuye el tiempo para el encuentro, la conversación, el tiempo libre se explota con acciones que no

generan experiencias de formación ni de transformación. Incluso, en este tiempo de pandemia las tareas aumentaron, las responsabilidades crecieron el triple y el encuentro entre las presencias, entre los cuerpos, poco se propició.

Un maestro abrumado por el futuro en su rol como aprendiz

El maestro es un aprendiz eterno (Bárcena, 2012) su condición natural es aprender, buscar orientación y guía en las generaciones pasadas como futuras, es un aprendiz en el tiempo, su proyecto de vida se hace hacia adelante teniendo en cuenta y recordando lo vivido, lo acontecido. No se acaba al terminar una maestría o al finalizar un año escolar, sino que continúa por la eternidad. Es un aprendiz del presente y de las experiencias de los demás. Arendt (2016) sostiene que “La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual, sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuo” (pág. 285).

El aprendizaje es un hecho constante y la Escuela es el lugar por excelencia en donde ocurre ese proceso tanto por el maestro como por el estudiante. En este sentido la expresión que convoca al manifestar *“La crisis de asumir el aprendizaje de las tecnologías y la educación en casa, para avanzar en la educación no se hizo esperar en la comunidad educativa”* (E537E), muestra la angustia, pero también la necesidad de prepararse para afrontar la exigencia ante

el actual panorama; lo reafirma la docente que evoca al expresar: *“pero luego al ver que realmente no había otra opción, el aprendizaje fue la mejor decisión. Y entonces pues ya al aprender a manejar la tecnología, pues como que ya volvió el equilibrio”* (E525R). De esta manera en este tiempo de pandemia, sin un edificio o un lugar donde ocurren experiencias, el docente ha navegado por un tsunami de incertidumbre que lo ha irrumpido como nunca antes y que lo han puesto en cuestión sobre sus prácticas y en general sobre quién es y su misión como maestro.

De ahí que, en algunos espacios educativos, los maestros tenían cierta “normalidad” y tranquilidad en el proceso enseñanza y aprendizaje, quizás porque muchos de los enseñantes tenían sus planes elaborados desde hace unos años y estaban en la pasividad de continuarlos cada año. O simplemente, los maestros no se dieron a la tarea de transformar sus prácticas o de utilizar diversos recursos entre ellos los tecnológicos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, la pandemia fue un momento de ruptura de la cotidianidad de la escuela, fue una fractura de todos los planes previamente desarrollados y un rompimiento de la mentalidad de enseñanza y aprendizaje porque ya no había un encuentro físico, una proximidad entre los cuerpos, una cercanía de miradas, un recibimiento de las sonrisas y gestos de saludo.

De igual manera, alumnos, docentes y directivos entraron en un bosque de emociones y sentimientos, llegaron a la mente y al corazón diversos pensamientos,

dudas y carencias al transitar por la incertidumbre de la pandemia. Esta travesía hizo estremecer lo más profundo del alma y del ser, que permitió generar diferentes espacios de reflexión sobre lo que se vivió, se vive y se vivirá.

Algunas voces de maestros manifestaron que *“el proceso de aprendizaje con las nuevas tecnologías es abrumador”* (E2H). Planear, enseñar, evaluar, aprender las novedades de la disciplina impartida y, ahora, aprender a manejar las diferentes plataformas y mecanismos para la enseñanza sería un trabajo arduo y de un tiempo no remunerado.

Muchas veces, quizás voluntariamente no se deseó caminar por esos senderos de apertura hacia las TIC o buscar escenarios de formación; o posiblemente se pensó que nunca ocurriría un cambio tan dramático y que se estaría en una “normalidad” en la escuela, siguiendo las mismas dinámicas y planes construidos hace años. Sin embargo, la pandemia hizo un giro en la educación, un giro que es un devenir constante y que incluso hoy no se termina.

Estrés y angustia: emociones que tocan en maestro

Asimismo, otros sentimientos inundaron a los maestros tales como estrés y angustia que desequilibraron su labor, su quehacer cotidiano y generaron diversas preocupaciones e imposibilidades frente a las adversidades que se estaban presentando en torno a los recursos tecnológicos, económicos y humanos. La angustia y el estrés tocó

la fragilidad de los núcleos familiares, dado que tener la fortuna de poseer la tecnología para “tele-trabajar”, incluso estudiar y tener el sustento de cada día, es un lujo que no todos se pueden dar.

El maestro no solo es un ser experto en una determinada disciplina, y se encuentra bajo la obligatoriedad de realizar informes, evaluaciones y notas; todo ubicado en esa larga lista de propósitos efímeros para una institución regida por los sistemas dominantes; siendo lo más relevante aquellos resultados medibles, cuantificables y demostrables que hacen pensar en indicadores de desempeño, en promoción, en estándares y medidas internacionales. La docencia no se reduce a lo anterior, el maestro es un ser con emociones, sentimientos que lo conforman y lo reforman, cada cual, con sus subjetividades y sus experiencias, con sus historias de vidas que hacen que sus voces sean particulares. En esta pandemia los docentes han sido tocados con acontecimientos que palparon sus más profundas sensibilidades.

Evidentemente, asociar esas experiencias y hacerlas parte del proceso de enseñanza es indispensable. No existe educación sin experiencias; y no existen experiencias sin un ser humano que las viva en carne propia. En este sentido, las experiencias me pasan a mí, tienen efecto en mí. “No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí” (Larrosa Bondía, 2006, pág. 16) esto es, alteran mi humanidad, la cotidianidad de mi vida y se logra una transformación de mis ideas, de mis sentimientos y de mis pensamientos.

Junto a las vivencias, pero más allá de ellas, son las experiencias las que permiten ser y estar en el mundo. Justamente, la formación ocurre cuando a alguien “le pasa algo”, es decir, cuando hay situaciones en la vida que lo transforman, que le cambian el rumbo, que alteran la “normalidad” del tiempo y del espacio; mejor dicho, cuando algo que era ya no es y no vuelve a ser como antes, pues ya se siente en la piel y en las entrañas. La experiencia en la educación es un asunto particular, singular e intransferible que ocurre en la relación, en el encuentro con el otro y con los otros, así como con los conocimientos y los saberes que entre ellos circulan. Cuando esas experiencias tocan las entrañas del ser hacen una transformación, y cuando hay sentimientos y emociones que se avivan generan perturbación y reflexión. Hay situaciones angustiantes que vivieron algunos entrevistados. La voz de un maestro expresa:

El sentimiento de ansiedad y estrés crecía, porque no sólo ha sido la imposibilidad de salir, sino porque el empleo requiere la participación activa de la sociedad para poder sustentar. Es por esto, que esta pandemia trajo mucho desempleo y mucha angustia al interior de los hogares. (E1D)

Hay una incertidumbre que ahoga y que asfixia a cada uno de los docentes, no solo al pensar si se volverá a una presencialidad prontamente y poder compartir con cada uno de los alumnos, sino que cada uno de los maestros son parte de una familia que requiere solventar sus propias necesidades y, en este tiempo de confinamiento, la economía no ha sido tan fluida, lo cual ha afectado cada

ser generando sentimientos de angustia por lo futuro e incertidumbre por el devenir. Por tanto, las familias se han visto muy afectadas en todos los campos tanto emocional, afectivo y, en gran medida, económico.

El desempleo de familiares o de personas allegadas ha tocado a muchos hogares, lo cual genera una ansiedad y angustia por el mañana. El encierro ha propiciado desde cierres de negocios hasta estrés en las familias. Todas estas situaciones han tocado de una o de otra manera al maestro y al estudiante que hacen parte de determinadas familias. Los maestros no solo son seres inertes, inanimados e inmóviles que imparten un conociendo; sino que son seres tocados por los diversos hechos que los mueve y los conmueve. Estas circunstancias de desempleo y de encierro hacen que la sensibilidad aflore y genere otras trayectorias en el aprendizaje.

Un maestro que siente que hace poco esfuerzo frente a las labores requeridas

En este transcurrir de confinamiento para *algunos* el tiempo ha sido su amigo, su cómplice, un tiempo para aprovechar de variadas maneras; quizás porque las personas han podido compartir más momentos profundos y significativos con sus familias o han tenido tiempo para desarrollar una habilidad que por la magnitud de tareas y demandas de la escuela no habían podido realizar.

Sin embargo, para *otros* el tiempo ha sido su antagonista y su contrincante, debido a la diversidad de actividades requeridas, el colapso de situaciones que requieren

una prontitud de respuesta y el sentir que no alcanzan en ese tiempo para cumplir con las demandas de los otros. El sentir de los maestros es que sus responsabilidades se triplicaron, sus compromisos son cada vez mayores y las solicitudes de las personas que los rodean acrecentaron. Atender estudiantes de manera sincrónica y asincrónica ha sido un desafío. Enseñar, planear y evaluar ha requerido todo el ser del maestro, su tiempo, sus habilidades y su ser.

En la sociedad del siglo XXI ha existido un cambio de paradigma de una sociedad disciplinaria a una sociedad del rendimiento (Han, 2022). La escuela antes controlaba, disciplinaba y tenía el poder en diferentes facetas. Estar en la escuela exigía un horario, una vigilancia y un orden. Había un coordinador de convivencia, cuyo rol era imprescindible y necesario para que todo marchara de la mejor manera. Recorría cada aula o lugar en la institución y supervisaba lo que acontecía. Había una vigilancia y disciplina en el sentido exacto de la palabra.

Sin embargo, en el tiempo de pandemia, la disciplina se ha exacerbado hasta transfigurarse en una sociedad del rendimiento, como lo denuncia (Han, 2022). El maestro, aunque ya no tiene horarios tan estrictos, trabaja más horas y tiene poco descanso. Él mismo se explota, está inundado y abrumado por todo el trabajo. Pero ¿quién es el maestro? Es una persona que, aunque lo da todo, más de lo solicitado, se siente que da poco, que necesita dar más, siente que su esfuerzo es

insuficiente para cubrir todas sus responsabilidades y necesidades educativas.

¿Hay un equilibrio con todas las responsabilidades? Quizás no. El maestro es aquí un acróbata, cuyo rol es darles vuelta a todos los platillos o responsabilidades. El acróbata tiene unos platillos y encima pone unos platos. Va poniéndose uno en cada parte del cuerpo. ¿Todos van a la misma rapidez? La respuesta es no. Cuando siente que uno de ellos está perdiendo su velocidad, lo vuelve a girar. Asimismo, como el acróbata, el maestro puede sentir que en este tiempo de pandemia cuando uno de los platillos o de las responsabilidades esté girando más lento, es imprescindible volverlo a girar y prestarle atención. Es muy difícil tener un balance en todo, pero por esfuerzos pequeños y constantes se pueden transformar las prácticas. En la voz de un maestro:

Hay muchos sentimientos que hacen que sienta que, como madre o hija, no sea suficiente lo que hago, ...dado que la dinámica familiar ha pasado por cambios inesperados, sobre todo por el hecho de compartir con mi hijo... deberes del jardín... ayudar en casa a mi mamá (quien es limitada visual) y al mismo tiempo enseñar en el colegio a través de las clases virtuales no ha sido fácil. El proceso de enseñanza interrumpe otras actividades hogareñas, especialmente si hay niños en casa a los cuales se les debe dar atención y cuidado. (E3G)

Las presencias de esos seres cercanos reclaman un gesto de acompañamiento, una respuesta a sus solicitudes, una manifestación de cuidado y atención a sus necesidades y una pronta contestación a lo que acontezca en el hogar.

El estar ahí no solo significa estar presentes, sino dispuestos y accesibles a cualquier solicitud que se requiera. Hay voces que reclaman la presencia del otro, hay miradas que buscan el regazo de un cuerpo y sonrisas que esperan ser acogidas y reconocidas.

La casa se ha transformado en la escuela, el hospital, el parque y el restaurante, todo un mundo en una pequeña caja de paredes. El comedor se ha vuelto escritorio, mesa de juegos y perchero en el cual todo a su alrededor cae. No hay límites de espacios ni de tiempos para los maestros.

Todos los miembros de la familia en un mismo lugar y los deberes requieren que se asuman simultáneamente, tales como los de los maestros, los hijos y los padres de familia. El sentir del maestro es impotencia e incapacidad por la variedad de seres que debe ser al mismo tiempo. Su sentir es que está dando poco en la infinidad de compromisos y tareas. El llamado es ser acróbata en este tiempo de pandemia, donde las responsabilidades, solicitudes y tareas se incrementaron.

Nueva cultura tras la pandemia

En las voces de estos actores se revela la fuerza de la acción. El lenguaje permite la expresión de conciencia propia sobre la realidad, así lo explican desde el enfoque de complementariedad Murcia y Jaramillo (2001):

La realidad de los sujetos desde las teorías del lenguaje, no solo son objetivadas por medio de los procesos comunicativos, sino que son incorporadas a partir de dichos procesos.

Por ello el lenguaje desde nuestra perspectiva, es asumido como posibilidad natural que tiene el individuo para expresar sus acciones y conciencia sobre el mundo. (pág. 35)

Es así que la posibilidad de ir a reconocer como ha sido la experiencia de las lógicas cotidianas en tiempo de pandemia, permite reconocer los impactos de la transformación en unas nuevas formas de relacionarse con la labor docente, con los suyos, con las nuevas herramientas, desde lo revelado a partir del análisis de discurso realizado.

La reflexión sobre la experiencia vivida, como base de lectura y comprensión de la realidad educativa actual, esta vez desde la voz del docente frente a cómo ha vivido este tiempo de pandemia, qué cambios ha experimentado y qué sentimientos le ha generado, pone de presente la nueva realidad tras la relación con nuevos hábitos que emergen en nuevas configuraciones de relación con el mundo, por tanto

el hábitus constituye una interiorización de la exterioridad o «historia hecha cuerpo», que permite el ejercicio, recreación y producción de las fuerzas exteriores (prácticas, estructuras, organizaciones e instituciones sociales) cuya correspondencia inconsciente con las prácticas sociales determina el sentido práctico. (Bourdieu, 1986, pág. 22)

Así, más allá de una visión conductista del hábito como acción frecuente y normalizada, Bourdieu destaca que, el carácter social de la cultura, se asume desde la dinámica de las interacciones sociales inmersas en las formas

habituales de relacionamiento para la comprensión de una realidad social.

La cultura de lo digital como realidad obligada

En este sentido, la experiencia narrada de los maestros muestra el impacto en su vivencia, al enfrentarse a un cambio de rutinas, costumbres y hábitos, donde la presencialidad, la palabra directa, las herramientas y materiales concretos, el manejo de los espacios y ambientes de aprendizaje, el encuentro y contacto con el otro, hasta el control de los tiempos de enseñanza y horarios de trabajo, que eran lo habitual en la tarea pedagógica. Estos cambios generaron un rechazo inicial frente a una realidad desconocida, *“Un enfrentarse a una realidad desconocida que costó asumir”* (26E). Salir del ambiente que se controla y sentirse desencajado, con nuevas exigencias y contra reloj, produjo reacciones que se reflejan en los relatos y dejan presente que, tras reconocer que *“No todos teníamos destreza en manejar la virtualidad, las herramientas”* (E511R), solo quedaba la opción de adaptarse.

Este proceso de adaptación implicó, además de nuevas formas de organización al interior de cada familia, el aprendizaje del manejo de nuevas herramientas y medios tecnológicos. Igualmente, los costos adicionales que antes no se consideraban como urgentes puesto que *“precisamente a muchos profesores se les caía el internet. Nos tocó comprar computador, tocó cambiar de celular”* (E527R). Si bien, cada día más, el uso del celular ha ocupado mayor parte de los tiempos y ha sustituido otros medios de

información y actualización, utilizarlo se enfocaba en actividades de distracción y comunicación personal. Ahora, en una educación remota, sería una herramienta fundamental y necesaria desde la cual se empezaron a generar nuevos usos.

La cultura de lo digital, si bien ha estado con mayor fuerza en la agenda del último plan de desarrollo, no había sido esencial en la práctica pedagógica, sobre todo para docentes que no crecieron en dicha lógica. Pero con la pandemia se ha reconocido cómo estas herramientas se volvieron el único medio para acercarse a los estudiantes e interactuar con los padres de familia y demás docentes. Esto generó estados de angustia, frustración y negación, afectando incluso el propio ambiente familiar, situación que generó crisis a nivel personal, lo que se declara en la expresión: *“Algunos entraron en crisis y era la no aceptación de esa realidad”* (29E). Pero a su vez se abrió un panorama a reconocer y potenciar estos cambios en favor del proceso de aprendizaje, como lo relata la docente:

Es así que, como maestros, podemos orientar a los estudiantes a espacios y procesos mucho más llevaderos por medio de clases divertidas y emocionantes. Es allí, donde surge la reconfiguración de nosotros como maestros, ya que debemos planear nuestras clases y buscar herramientas, con el fin de motivar al estudiante a querer aprender y explorar el mundo, así sea desde sus hogares, esa es la verdadera misión del maestro, en estos tiempos (E1D.)

Pero, si para los docentes hubo la necesidad de explorar y adaptarse a las nuevas herramientas que la tecnología

y los recursos virtuales brindaban, igualmente los estudiantes se enfrentaban a un nuevo escenario, como lo describe el siguiente fragmento: *“Pero al principio la novedad era jugar o enviar cosas, pero ya luego entendieron. Eso también cambió y se generó una nueva cultura”* (E516R), situación que implicó nuevos acuerdos de funcionamiento para afrontar la nueva dinámica de la virtualidad. De esta manera se generan nuevas formas, nuevos espacios, nuevas herramientas, nuevos acuerdos y nuevas relaciones que, poco a poco, van quedándose como anclaje de una nueva realidad.

La escuela más allá de los muros

Adicionalmente la escuela, en este tiempo de pandemia, ya no era sólo las paredes de la institución o las barreras limitadas al espacio físico. La escuela dejó de ser el espacio en donde las aulas estaban ocupadas por diversas poblaciones, dejó de ser los tiempos en que los docentes de diferentes grados no lograban coincidir reunirse por las características de las clases presenciales. Esto desapareció, puesto que gracias a la tecnología existió la posibilidad de encuentros virtuales que estaban al alcance de un clic en un *link* de reunión. De igual manera, hubo más oportunidades de convocar a diversas actividades en un mismo tiempo y en diferentes lugares.

Asimismo, el acceso a los padres de familia se hizo más directo. Padres de familia que antes no se acercaban al aula a intercambiar sus apreciaciones acerca del proceso de aprendizaje del niño, encontraron que ahora el

docente llegó a su hogar por medio de sus teléfonos, en la preocupación por que el estudiante lograra el avance en el proceso, aunque repercutiera en mayor dedicación de tiempos de parte de los maestros, tal como lo expresa la docente que evoca:

Yo estuve agregada en todas las aulas: en WhatsApp de cuartos, en WhatsApp de quinto, de sexto, séptimos. Y pues yo todos los días revisaba, miraba cualquier alteración por los padres de familia con el mismo estudiante, le llamaba al personal. (E514R)

Aceptar y adaptarse a nuevas rutinas, crear nuevos hábitos, establecer nuevas costumbres, no fue una opción, si no una exigencia y necesidad. Esto ha implicado tener la capacidad de dividir los espacios de trabajo de los espacios de casa, organizar los tiempos y tener una nueva forma de aprender y optimizar herramientas que fueron necesarias. Así se refleja en la expresión:

Es pues obvio que no se iba a poder asumir ese compromiso, esa realidad, porque básicamente todo, todo giraba en la organización del tiempo. Pero luego, eso fue ya como controlándose, se estandarizó que... pues sí se organizó ya más, volvemos a lo mismo... el tiempo, ya que, o sea, es un aspecto fundamental (E535R)

En el intento por comprender esta nueva realidad social, estas reacciones y expresiones permiten reconocer un imaginario radical¹⁵ en torno a la emergencia de una

¹⁵ Idea desarrollada en el campo de los imaginarios sociales por Castoriadis (1983), haciendo referencia a esos imaginarios primeros, a la imaginación productiva y creadora que fundamenta la

nueva cultura frente a nuevas prácticas, unas respecto al uso de herramientas digitales para la educación, otras prácticas del manejo de espacios y organización de tiempos, y otras de las mismas relaciones con los cercanos. Comprender cómo cambian nuestras acciones, qué las motiva y qué las implica, permite racionalizar los cambios sociales para tratar de explicar la nueva realidad, como lo propone Weber (1984) “para una ciencia que se ocupe de los significados de las acciones, «explicar» es captar el complejo de significados en los que encaja una acción directamente inteligible en virtud de su significado intencional subjetivo” (pág. 18)

Esta explicación de las nuevas dinámicas del maestro frente a las condiciones de pandemia muestra “La creación de hábitos era un compromiso que había que vivirlo, que había que realizarlo” (E537P). Como lo propone Van Manen (2016), una expresión que provoca, la acción que llama a una transformación consciente en la práctica cotidiana, práctica de nuevas formas, nuevos recursos, nuevos ambientes de aprendizaje y nuevas formas de relacionarse; pues se salió del *statu quo* que da seguridad, porque es más fácil transitar por lo conocido en

Un repetir de acciones mecánico que no se sale nunca de nuestra zona de confort. Es por esta razón que, a la mínima variación de nuestra rutina, nos invade un pensamiento de desrealización, porque hay cosas que no podemos parar de

posibilidad de nuestra conciencia, “de nuestro ser para nosotros”; son producto de la psiquesoma (pág. 253).

hacer, es como si hicieran parte de un ritual. (Roa, 2020, pág. 15)

De esta manera la conciencia de la nueva realidad llevó a enfrentarse a esas nuevas formas de actuar, obligando a generar nuevas prácticas que se fueron incorporando a la dinámica emergente, pese a la resistencia y al temor, tal vez como un desafío.

El encuentro con la ausencia del otro

El *otro*, como existencia dada desde el flujo intersubjetivo que soporta el hecho social, valida la experiencia social y la propia existencia de un yo con otros, permite la permanente construcción colectiva en la concertación y la disertación, pero también en el encuentro desde la cercanía. El otro existe aún en los silencios o en los ruidos de aula, los corredores, el patio, los múltiples escenarios de experiencia social en la escuela. Esa existencia del otro determina a su vez la existencia propia –no como existencia vital sino como existencia social–. Desde esta óptica:

Yo solamente puedo ser constituido como ser humano a través del otro, y en consecuencia nunca en la experiencia solipsista...la terminada y completa unidad del ser humano se constituye sólo con la empatía y la orientación constante de la atención de la experiencia sobre aquello que se presenta con el cuerpo carnal ajeno y con la vida psíquica continuamente asumida de manera objetiva en conjunción con el cuerpo carnal ajeno y luego trasladado a mí mismo (Theunissen, 2013, pág. 100)

Es decir, es el proceso empático de intercambio permanente coexperimentado que propone Husserl (1986) como experiencia intersubjetiva, “intersubjetividad cuyos sujetos singulares están provistos de sistemas constitutivos que se corresponden y conexionan los unos con los otros” (pág. 170). En esta experiencia crezco, no solo como un yo, sino siendo con el otro y me nutro de esa experiencia subjetiva del otro en un acto de reciprocidad intersubjetiva. El otro me da la posibilidad de conciencia del yo y del nosotros, en el que se teje una conciencia conjunta.

Ahora, el enfrentarse al cambio de ambientes de la labor docente, sin los intercambios cotidianos de ideas, impresiones, expresiones y contactos directos, genera una sensación de *ausencia del otro*. Esta sensación permanece. A pesar de los encuentros virtuales que proponen una dinámica de estar con otros desde el otro lado de un medio tecnológico (celular o pantalla del computador), se está solo aún entre los otros. Así se refleja en la expresión de lo *evocativo* descrita por una docente: “*La llamada por teléfono, pues ayudó muchísimo en el sentido de que era un contacto más real y pues dentro de la situación*” (E527E). Ante la necesidad de la cercanía, una llamada era el vínculo más real con el otro.

Igualmente, en el relato: “*Les decía: no están solos, todos estamos apoyando, somos una comunidad*” (E535E), se muestra la voz que trata de responder al sentimiento de soledad de los demás, que es el propio. Esto evidencia la experiencia empática que generó igualmente

expresiones de solidaridad. Esta ausencia del otro se enfatiza desde la disposición afectiva del miedo, que se da en la reflexión permanente del temor, no solo temor por sí mismo, sino temor por los otros, y que genera, a su vez, el temor de estar en el mundo.

Esta comprensión del miedo como disposición afectiva del *Dasein*¹⁶, desarrollada por Heidegger (1997), donde trata el *Dasein* desde la comprensión ontológica del estar en el mundo a partir del reconocimiento del estar con el otro, propone que:

Se teme entonces por el coestar con el otro, ese otro que podría serle arrebatado a uno. Lo temible no apunta directamente al que tiene-miedo-con. El temer por... se sabe, en cierto modo, no concernido, pero está, sin embargo, coafectado por estar concernido el *Dasein* co-existente por el que teme (Heidegger, 1997, pág. 143).

Es así como se ha vivido la ausencia del otro también desde el temor por el otro, y por el aislamiento de los otros. Más allá de condiciones de bioseguridad, sentir la falta del otro, ha desencadenado sentimientos de

¹⁶ El *Dasein* como estar en el mundo lo retoma Heidegger lo desarrolla el autor desde la visión ontológica al explicar que

En el comprender se da existencialmente ese modo de ser del *Dasein* que es el poder-ser. El *Dasein* no es algo que está ahí y que tienen, por añadidura, la facultad de poder algo, sino que es primariamente un ser posible. El *Dasein* es siempre lo que puede ser y en el modo de su posibilidad. El esencial poder-ser-del *Dasein* concierne a los modos caracterizados del ocuparse del “mundo”, de la solicitud por los otros y en todo ello y desde siempre, al poder-ser en relación consigo mismo, por-mor-de sí. (Heidegger, 1997, pág. 144)

inseguridad. Esta inseguridad emerge cuando no se siente el apoyo a la mano en el trabajo diario, cuando no se reconoce, desde el encuentro próximo, el gesto del estudiante que transmite seguridades o inseguridades, estados de ánimo que explican desempeños frente a lo que circulaba en el aula.

Se destaca, desde lo evocativo de estas declaraciones, el extrañamiento del ambiente laboral, de la escuela como espacio físico, del contacto con los estudiantes y con los mismos compañeros de labor; la seguridad del cohabitar un ambiente en el que se han construido colectivamente acuerdos de relacionamiento que, hasta ahora, habían constituido una lógica validada colectivamente. Esta idea de escuela es coherente con lo declarado por Murcia y Jaramillo (2017): “la escuela tiene su fundamento en un esquema de acuerdos sociales sobre las formas de educar devenido de las significaciones imaginarias sociales” (pág. 88). Requiere de unas nuevas formas de configuración de escuela que supera el espacio de encuentro físico y se centra en la relación maestro-estudiante, y las diferentes mediaciones que las circunstancias han determinado como necesarias. Pero también, el reconocer la necesidad del otro, pone de presente la esencia del poder socializador de la escuela como facilitadora de múltiples interacciones sociales. Desde estas interacciones, se reconoce cada individuo a partir del reconocimiento del otro, desde sus voces, sus comportamientos, sus frustraciones, sus emociones, sus logros, como

pautas trascendentes para moverse en ese ser y actuar en el mundo

En este sentido, esta ausencia del otro, como extrañamiento del compartir vivencias, del cocrear, del escape a la propia rutina personal, de la creación de otros espacios y encuentros que oxigenen por si acaso la habitual convivencia; o simplemente el otro como inspiración, mueve sentimientos de soledad, de reflexión y de valoración de la experiencia colectiva.

Voces que se extrañan

Esta ausencia del otro se da incluso en la ausencia de la voz del otro. En los nuevos escenarios, el maestro se ve obligado a espacios silenciados donde, en la mayoría de las veces, se escucha solo su voz. Se extraña igualmente la bulla, los tonos, los encuentros y desencuentros en las palabras que van acompañadas de las miradas, de los rostros, de las intenciones y sus significaciones; no es lo mismo la voz detrás de una pantalla que rompe la conexión directa con el otro, porque:

El Otro se expresa en su lenguaje, el cual desborda la idea inicial de él y me obliga a su contemplación, hacer la idea de lo infinito; de esta relación con el Otro queda una enseñanza, el Otro sin instalarse en el ser, deja en este, huellas de su infinito, lo que le altera y lo lanza a sí mismo a su infinitud. (Orrego Noreña, 2018, pág. 28)

El maestro siente la necesidad de esas voces desde las cuales no solo se da el mero acto comunicativo de la enseñanza, sino que, a través de ellas, se tejen relaciones,

afectos y cercanías que conectan emotividades y que alimentan recíprocamente. Así lo refleja en su relato evocativo el docente, al expresar: *“hace falta escuchar a los chicos. Uno les conoce hasta el tono de voz, incluso escucharlos en su bullicio transmite alegría, energía. El computador se vuelve tan impersonal”* (E516E).

De esta manera, el esfuerzo de los docentes se orienta a crear nuevas formas de llegar al estudiante, porque su voz también es extrañada por ellos. El estudiante crea una conexión especial con la voz del maestro que vincula fuertemente y, desde la cual, la experiencia de aprendizaje va más allá de una transmisión de conceptos. En dicho encuentro se reconoce al otro, se vive la alteridad y se tejen múltiples interacciones en una construcción conjunta.

Necesidad de acogida y de acompañamiento

No solamente los estudiantes necesitan un acompañamiento, sino todos los seres humanos, en especial el maestro. Dado que el maestro pasa por situaciones que le exigen emocional, física e intelectualmente mucho de él, estar con otro, ser escuchado y tener una presencia, permite que las situaciones adversas se sobrelleven mejor. El ser humano es un ser social por naturaleza. Ahí radica la importancia de estar con el otro, en contacto con los demás, en tener espacios de la conversación. En este caso, maestro y estudiante necesitan compartir, no solo un saber, sino unas experiencias y sentimientos alrededor de lo que acontece en sus realidades.

De ahí, que la educación, como una actividad humana, no se reduce a los procesos educativos de la escuela convencional o de un sistema educativo. La escuela es un lugar de encuentro con el Otro (Skliar & Larrosa, 2009). La escuela llega a ser un lugar de encuentro, de risas, de llantos; encuentro de lenguajes, saberes y culturas; un encuentro con el otro, con sus sueños, miedos, metas y miradas; un lugar de relaciones con lo exterior, con los extraños y extranjeros que se van volviendo poco a poco compañeros de viaje en la travesía propia del camino educativo y en la misma experiencia del vivir.

Estos encuentros poco se dan en las clases virtuales o en este tiempo de confinamiento en el que la soledad es necesaria. Antes, en la escuela había un encuentro de voces y cuerpos presentes que comunicaban sus historias de vida, sus experiencias y sus recuerdos, pero ahora eso se ha disminuido, incluso ha desaparecido. Por tal razón, los maestros y los alumnos buscan otras presencias para expresar “eso que les pasa”. Están ávidos de compañía, de oídos, cuerpos y acompañamiento en esta travesía incierta, en este tiempo de pandemia tan inesperado. Un maestro manifestó:

La pandemia ha hecho que los problemas emocionales también sean protagonistas, porque hay muchos sentimientos que se manifestaron. Personalmente, tuve que pasar un proceso psicológico porque durante el tiempo de confinamiento no lograba sentirme bien, ni conmigo, ni con mis seres queridos y me sentía sin motivación (E1D).

Cuánto se extraña la escuela, las presencias, el acompañamiento y los gestos. Cuando no se sabe en qué momento se volverá de nuevo a ese lugar, las personas tratan de hallar compañías y otras presencias para sentirse mejor, para ser escuchados, para sentir a alguien que le presta atención con todo su cuerpo, y que su silencio es una de las razones para estar juntos. El estar sin esos encuentros en la escuela, ha demandado otros tipos de acompañamiento para no sentirse solo, para conversar sobre lo que le acontece alrededor, para ser escuchado y acogido por otro ser.

Esperanza como posibilidad de afrontamiento de una nueva realidad.

Tras las diversas circunstancias por las que esta inesperada situación humana ha obligado a vivir con la pandemia, el miedo a lo desconocido, el cambio de lógicas, las nuevas construcciones sociales que emergen en la inmediatez de cada día en un esfuerzo por la adaptación, tras la angustia en el afrontamiento de nuevos desafíos de cara a una dinámica incierta, surge la esperanza, como una visión de posibilidad de afrontamiento de la adversidad; como lo propone Freire (2002). “la esperanza es una necesidad ontológica” (pág. 24). La esperanza es inherente a la condición humana, es confianza en lograr algo, se convierte a su vez en impulso y motivación propia, pero esta esperanza es consciente, implica un deseo, pero no todo deseo conlleva a una esperanza, como lo propone Centeno (2021) “La esperanza es un deseo de

futuro de algo que no se tiene y algo que se ignora si será (o ha sido) satisfecho, pero cuya satisfacción no está en nuestro poder, es decir, no depende de nosotros” (pág. 1), de esta manera, el deseo moviliza la esperanza, así, podría considerarse la esperanza como el tiempo de espera entre la generación de un deseo y que este se cumpla, pero esta espera no puede ser inmóvil. Al contrario, como lo propone Freire (2002), la esperanza debe estar acompañada de la práctica.

Ella se presenta en medio de la crisis como posibilidad de superar retos, de reconocerse en una obligada autorreflexión que el aislamiento y los silencios han provocado. Allí, la mirada al proceso de transformación que ha implicado afrontar cada día, cada nuevo aprendizaje, cada miedo; me devuelve a mi humanidad, y al descenderme me propone reencuentros que permitan un panorama de reubicación. Ello deja ver la pandemia también como posibilidad de crecimiento.

En este contexto se vislumbra la reacción que moviliza a una acción de cambio, de no aceptar de forma estática la nueva realidad, de romper estructuras redescubriendo el potencial propio y de conjunto. Esta visión la refleja en su relato una docente al expresar *“Yo, por ejemplo, me apoyé en otras personas, pero luego ya vi que yo podía hacerlo e inicié el proceso de hacerlo”* (E512R), como provocativo de acción de superación, esta experiencia subjetiva muestra el impulso a reconocer que se puede. La esperanza como poderoso dispositivo de cambio se vuelve inspiradora y permite proyectar la experiencia más allá

de la simple adaptación hacia el reconocimiento del protagonismo propio frente a una nueva realidad, como se refleja en el relato:

El ser humano ha demostrado que puede adaptarse y a nivel familiar se ha visto una re-configuración, para surgir de la crisis. Como es el caso de familias que buscaron otras formas de ingreso, descubriendo nuevas habilidades, también ha abierto el paso para la unión familiar y para que estas familias estén más interesadas en la vida de sus seres queridos (E1D).

Al traer la voz del maestro en su expresión: *“algo de optimismo ya que todo pasa, y en algún momento volveremos a como éramos y estábamos antes o un poco mejor, habremos aprendido algo”* (E2H), se reconoce la esperanza que da optimismo, que impulsa a seguir adelante, que proyecta a andar nuevas rutas en las que la experiencia vivida habrá hecho crecer.

Consideraciones finales

El encuentro con las experiencias de los maestros desde el inicio de la pandemia, permiten reconocer la forma cómo esta actual realidad ha tocado diferentes ámbitos del ser humano que hay detrás del docente y que se salen del mero ejercicio laboral. Encontrarse con el flujo de emociones que, impulsadas inicialmente por el miedo – que ha sido miedo personal y miedo colectivo –, muestra a la humanidad que a veces se olvida y logra ir a la profundidad de los anhelos. La actual humanidad ha transitado por las transformaciones que el confinamiento ha

desencadenado en una reafirmación de la esencia constructorista de nuestra realidad. Esto nos hace protagonistas en este momento histórico, permitiéndonos nuevos aprendizajes en la reflexión acerca de un nuevo orden de lo vital, lo prioritario o lo esencial.

En el tiempo de confinamiento, se ha reconocido la vulnerabilidad del ser humano y a su finitud; es decir, se ha recordado que la vida se puede terminar de maneras dramáticas y angustiantes, se ha manifestado que las existencias pueden llegar a su fin. Algunos seres están más expuestos a esta situación que otros por la necesidad económica, por la falta de empleo o de oportunidades, otros quizás no tanto. Es ahí, donde se devela la desigualdad de la sociedad y la jerarquía de clases. Es ahí donde se hace visible un Estado que poco ayuda a que exista un equilibrio.

Sin embargo, hay rayos de esperanza en la acogida de los nuevos integrantes que llegan: los estudiantes y los nuevos ciclos (comienzo de periodo o de nivel). Es ahí, donde cada gesto de bondad, miradas que acompañan y palabras que se manifiestan del maestro puede hacer el cambio. Son los docentes los que, en su cotidianidad y en el encuentro con el otro, pueden hacer que esa oscuridad, desesperanza y angustia pueda disiparse un poco.

Reconocer al maestro en su humanidad, en su vulnerabilidad y en su fortaleza permite comprender qué lo ha llevado a transformarse, reconfigurando la realidad para poder seguir allí en su tarea formadora; es ver el poder de la escuela que se muestra más allá de los muros, se

manifiesta en la figura del maestro. El maestro es ese agente que brinda rayos de esperanza en sus prácticas cotidianas y en su quehacer como docente.

Esta experiencia de recabar más allá de lo habitual, en las razones, emociones y sentimientos que movilizan acciones y reacciones ante una nueva realidad permite, en la reflexión de la realidad social, encontrar sentidos que evidencien la dinámica transformadora de la naturaleza humana. Es un llamado a proponer campos de estudio que logren establecer miradas a los impactos de la escuela en pandemia.

Referencias

- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro*. Santa fé de Bogotá: Arien.
- Bárcena, F. (2012). *El Aprendiz Eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *A.R.S.S.*(64), 40-44.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad (Vol.1: Marxismo y teoría revolucionaria)*. Argentina: Tusquets Editores.
- Centeno. (17 de Agosto de 2021). *Diccionario Filosófico de Centeno*. Obtenido de <https://sites.google.com/site/diccionariodecenteno/home>
- Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabras de acogida*. Madrid: Editorial Trotta.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (Quinta ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

- Grün, A. (2020). *Cuarentena. Cómo lograr la armonía en casa*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2022). *La Sociedad del Cansancio*. España: Herder.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y Tiempo*. (J. E. Riviera., Trad.) Santiago de Chile: Universitaria.
- Husserl, E. (1986). *Meditaciones Cartesianas*. (J. G. García-Baró, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*(19), 87-112. Obtenido de <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Murcia, N., & Jaramillo, D. A. (2017). *La escuela con mayúscula: configurando una escuela para el reconocimiento*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Murcia, N., & Jaramillo, L. G. (Diciembre de 2001). La Complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*(12), 31-43. Recuperado el 2021
- Orrego Noreña, J. F. (2018). Educación: la formación del Otro entre el desconocimiento, el reconocimiento y la revelación. En Jaramillo, & Orrego, *Cuadernos de educación y alteridad I. Ética y responsabilidad en las humanidades*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Roa, C. (2020). *Epifanía para un Nefelibato*. En Mojica, L. et al. (2020). *Experiencias desde la cuarentena*. Villavicencio: Corporación Universitaria del Meta. UNIMETA.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

- Theunissen, M. (2013). *El otro. Estudios sobre ontología social contemporánea*. (G. G. Voet, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. (J. C. Aguirre García , & L. G. Jaramillo, Trans.) Popayán: Universidad del Cauca.
- Weber, M. (1984). *La acción social: Ensayos metodológicos*. Barcelona: Ediciones Península.

V. LA EDUCACIÓN EN CONFINAMIENTO. NIÑOS Y NIÑAS: VOCES QUE COMPROMETEN LA PRESENCIA DEL OTRO

Napoleón Murcia Peña¹⁷

Jorge Iván Gómez Murcia¹⁸

Reunirme con mis amigos, es algo que anhelo y que no me gusta de la pandemia. Sólo eso, poder reunirme con ellos (E1HR¹⁹).

Ausencias y presencias: otras formas de ser en el mundo de la vida escolar²⁰.

Una voz que se enuncia con frecuencia en todos los actores tomados en consideración en este estudio. La

¹⁷ Profesor titular Universidad de Caldas, Líder grupo mundo simbólicos: estudios en educación y vida cotidiana. Integrante comisión de sabios por caldas. Magister en educación, doctor en ciencias sociales, niñez y juventud, posdoctor en Narrativa y ciencia

¹⁸ Ingeniero de sistemas y telecomunicaciones. Integrante grupo mundos simbólicos. Estudios en educación y vida cotidiana. Estudiante maestría en sistemas geográficos. Estudiante maestría en educación.

¹⁹ (E1HR). Actor uno, hombre, estudiante del sector rural. (13 años de edad).

²⁰ La escuela aquí es considerada como un escenario simbólico donde tiene lugar el acto educativo, donde tiene asiento la práctica pedagógica; por tanto, no es un no lugar, una institución social creada desde las más profundas significaciones de las comunidades sobre el ser humano, el mundo y sus relaciones (Murcia & Jaramillo, 2017).

ausencia de la escuela, se configura desde las ausencias de sus compañeros de juego, de sus amigos de clase, de sus confidentes en el recreo, de sus pares que siempre están ahí para decirse o hacer algo interesante. Pero también y, aunque en menor nivel de relevancia, de sus maestros y maestras con quienes interactúan en clases, *“porque cuando uno está presencial, puede preguntarles directamente a los maestros”* (E1HR). La ausencia de la escuela se configura en la ausencia del Otro.

“Lo que anhelo es salir con mis amigas sin ningún problema” (E2MU)²¹; *“el no poder reunirme con mis amigos es algo que también me molesta bastante”* (E4HU)²²; *“extraño ir a jugar con mis amigas”* (E3MU)²³.

La presencia revoca asuntos de valor, cuando trae al recuerdo aquello que ha sido de alta significancia para el estudiante, el valor del juego, el valor de la palabra, el valor del acto que ha invitado a hacer algo importante. Trae consigo la experiencia vivida desde esa anécdota (Van Manen, Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica, 2016) que se cruza con la añoranza del no estar ahí, del no poder ser en el momento, con el deseo irrevocable de volver a tener la oportunidad.

²¹ (E2MU). Actor dos, mujer, estudiante sector urbano (12 años de edad).

²² (E4HU). Actor cuatro, hombre, estudiantes sector urbano (16 años de edad).

²³ (E3MU). Actor tres mujeres, estudiante sector urbano (9 años de edad).

Evidentemente, en los estudiantes, el recuerdo de la epopeya para configurarse como sujeto particular en ese conglomerado de lo social, en lo que Shotter (1993) denominaría el acceso al conocimiento de tercer tipo, se evoca con gran potencia, desde las prácticas de motricidad que se inscriben en la relación cercana con el Otro. El juego es de las acciones más recordadas por los chicos y chicas que añoran volver a serlo, desde esta relación:

Siempre acostumbábamos a jugar fútbol los domingos en una cancha sintética, pero gracias a esta pandemia esto ya no es posible hasta no encontrarse una cura. Las actividades grupales se anularon, los pasatiempos igual; en sí, la vida social, presencial se anuló por completo y es bastante malo ya que todos veníamos con ciertas costumbres que eran casi indispensables para nosotros (E4HU).

La evocación de esos sentimientos que se expresan desde la experiencia que es realmente significativa, se esgrime para mostrar que en la escuela, suceden cosas importantes, cosas que valen la pena mantener, como las actividades que implican la relación con el Otro, sobre todo, esas relaciones mediadas por el juego; porque es ahí, en ese no lugar, en ese espacio indeterminado de tiempo donde algo importante sucede (Murcia Peña, La investigación situada, 2020), es donde se genera el verdadero aprendizaje; y ese algo importante, está marcado por la relación dinámica improvisada, por la acción no estructurada del todo, por el co-relato de lo que aún no es, pero que es posible serlo: por el juego.

Extraño todo, como jugar, ir a danzas, a banda, ir al colegio. Es que me da pereza ver clases desde la casa, además

ese internet se va mucho y a veces no puedo conectarme (...) hacer deporte normal, que estemos todos, que no sea un día unos luego otros así no quiero más, regresar a las aulas de clase porque ya hace falta el colegio (E2MU).

Lo que más extraño es poder ir al colegio; jugar con mis amigos, hacer deporte, ir a patinaje (E3MU).

El juego, antes que rigurosidad es espontaneidad y diversión; modificación de la regla antes que normatividad; es improvisación antes que preparación; antes que ganar es diversión y disfrute; es equilibrio de fuerzas antes que ventaja desequilibrante. Quizá por eso, es el juego y la práctica espontánea de la actividad física, es la acción que revoca, convoca y provoca, en unísono a los estudiantes, cuando se palabrea lo que se extraña del Ser que fue, lo que se dificulta del ser que está siendo y lo que se proyecta del ser que pretende llegar a ser de la Educación en esta época de pandemia.

Sus voces exaltan, sin siquiera pensarlo, aquello que significa valor profundo en su formación para la vida, aquello que sale de sus más profundos sentimientos sobre lo que está pasando con la Educación en Colombia en esta condición de pandemia, y que propone en sí misma la idea de una posibilidad, que sensibiliza un horizonte que debería llegar a ser, en las lecturas más elementales del sentido que ellos, los niños y las niñas tienen de la Educación.

El juego, en sí mismo es creación, nacimiento y comienzo. No se define una norma *per sé*, sino que se convoca a definirla desde los actores mismos, la norma nace y renace, se modifica cada vez, según el interés de los

jugadores; se crean modificaciones del juego que llevan a nuevos juegos; en la práctica misma se viven los actores creados en el juego, los cuales pueden cambiar de rol con sólo un acuerdo del grupo de jugadores, el control del juego se realiza por el mismo grupo que juega, lo que invoca una especie de control social de la actividad.

La acción de jugar es nacimiento constante, se nace en la representación de personajes, en el acuerdo permanente de nuevas reglas y nuevos juegos. Pese al acuerdo, en el momento del juego hay cierta indeterminación pues además de lo dicho, el juego no termina por reglamento sino porque el grupo así lo define; el límite es la motivación y el disfrute: LA ACCIÓN.

No es la asignatura, el curso o el claustro, lo que moviliza los más profundos sentimientos de los estudiantes al regreso a la Escuela; no es el espacio físico del aula, ni el ejercicio disciplinado de la enseñanza; es el juego que engrana el real encuentro cara a cara con el Otro, es la relación de satisfacción de lo indeterminado, de lo creativo, de lo novedoso, de lo relativamente organizado, del nacimiento permanente (Arendt, 2016), lo que conmueve a los estudiantes a reclamar la vuelta a lo que ha sido.

Sin embargo, desde estas voces, la presencia de lo que ha sido, no puede asumirse como la presencia de lo que fue; pues el ser que ha sido, siempre estará articulado con ese ser que está siendo y pretende llegar a ser en ese continuo socio/histórico que viera (Pintos de Zea, 2002). En sus sentidos profundos, la escuela debería volcarse hacia

eso que los conmueve con gran fuerza, que no es el juego mismo, sino las dinámicas de natalidad como acción que el juego permite, las que en él se expresan, ya expuestas por Hannah Arendt en *La condición humana* (2016).

Para la autora, mientras la acción es nacimiento, creación, inserción al mundo, la labor es obligada por la necesidad y el trabajo que la obliga la utilidad. Pese a que se impulsa por la presencia de otros, lo único que la condiciona es el nacimiento (Arendt, 2016).

Es claro que la motivación intrínseca del juego es esa acción de nunca ser del todo, sino de dinamizarse en el estar siendo, punto esencial en la condición humana. Evidentemente, la Escuela que se añora, es aquella que se escriba desde su propio hacer/ser, que desde este se llegue a decirla y representarla. Posiblemente, una *Escuela con Mayúscula* que asuma al Otro también con una gran Mayúscula, en tanto reconozca esas particularidades y movilidades del ser humano y el mundo, tal y como lo proponen (Murcia & Jaramillo, 2017).

Por eso, las pedagogías de la esperanza expuestas por Freire (1993) como posibilidad de transformación social, también son las pedagogías de lo no dado del todo, de la indeterminidad, las pedagogías de la posibilidad, de la incertidumbre y, por tanto, las pedagogías del nacimiento; las pedagogías que asumen la educación como el natalicio, como el principio de algo importante, como la apuesta por el ser que llega a serlo y, que en ese trayecto se relaciona, interactúa, vive y se configura con otros seres.

No interesa mucho el lugar, la ciudad, el campo, las condiciones más extremas o aquellas expeditas que lo facilitan; lo importante es el encuentro con el Otro y con el mundo que lo circunda, lo importante es el juego y las relaciones que este permite; las posibilidades e imposibilidades de estar ahí sintiéndose creador y actor; participe de toda la dinámica que este proceso implica. *“Yo me iba a pie, o a veces en el carro hasta el cruce del morro, de ahí me tocaba caminar unos 30 minutos hasta la escuela. El gusto es cuando llega uno y se encuentra con los compañeros”* (E4HR).

La gratitud del encuentro, es la garantía del otro cuerpo que se muestra con sus particularidades, la garantía de la presencia efectiva del ser en el mundo de la vida del estudiante y, para ello no interesa mucho si hay que realizar algún sacrificio

(...) en cambio ahora, no puedo jugar con mis amigos, porque por acá no vive ninguno que estudie allá (refiriéndose a la escuela del morro) y entonces me distraigo jugando en el celular. A veces en las clases me distraigo mucho por eso (E2HR)²⁴.

El deseo de ser posible, la nostalgia del no poder encontrarse *para...* Jugar/nacer de nuevo, es lo que moviliza este imaginario del estudiante, quien añora la escuela, no por el lugar, sino por la posibilidad que ese lugar propicia.

Esa nostalgia evidente en todos los estudiantes seleccionados como actores, se manifiesta en las referencias

²⁴ E2HR. Actor dos, hombre; estudiante sector rural (10 años de edad)

del ser²⁵ de la educación que está siendo, que está vi-
viendo en su hogar, pero también en las añoranzas de
esa educación que era y que evocan otras formas de ser.

No es que no estudie, sino que me distraigo mucho o me
duermo mientras el profesor explica. A veces me pongo a ju-
gar el celular (E4HR).

Pues no es lo mismo (refiriéndose a la educación presen-
cial y a la remota), porque, pues no hay como ver al profesor
explicando, como que uno no entiende muy bien (E2MU).

Pero ¿qué es la palabra sin el cuerpo? Si el cuerpo es el
que nos permite ser/estar en el mundo de la vida, cuando
el cuerpo desaparece, queda sólo la incertidumbre de la
presencia del cuerpo en la virtualidad; la incertidumbre
del estar o no, del ser o no, en la conversa que la imagen
virtual proyecta. “No es lo mismo” un cuerpo virtual a
un cuerpo real, pues el primero puede proyectar imáge-
nes y voces, y el segundo proyecta la vida, la acción, la
relación, la dinámica de su complejidad simbólica; pro-
yecta al ser humano tal y como es. Esa presencia diná-
mica no es lo mismo y es lo que extrañan con gran fuerza
los estudiantes.

La educación en confinamiento, esbozó el ser de otra
forma, un modo donde desaparece la presencia cuerpo a
cuerpo y se proyecta de otra forma; una presencia donde

²⁵ El ser asumido en su esencialidad dinámica y siempre en cons-
trucción y transformación en la postura ética de Lévinas, desarrolla
la crítica a la racionalidad de lo mismo y se expone a una conside-
ración de lo siempre novedoso, de lo radicalmente diferente; ser ente
es acontecimiento, en esa perspectiva de la alteridad (Salvatore,
2007, pág. 32).

el cuerpo desaparece para ceder valor a la palabra, a la imagen; definitivamente, un ser que obliga otro modo de ser. Otro modo de ser del estudiante, quien no se siente del todo cómodo con el celular o el computador para la interacción con su maestro, y que deja al descubierto la añoranza por la presencia efectiva de los cuerpos en el acto de aprender, porque la presencia incita a la comunicación y a la acción.

Porque la comprensión del ser, es la característica de la existencia humana, diría Lévinas, (Salvatore, 2007). El problema con este otro modo de ser, es la preparación para asumirlo, para comprenderlo. Algunos estudiantes lo asumen como reto para superar estados insuficientes de comunicación con sus próximos, otros para mejorar sus condiciones personales de salud; pero también algunos otros, lo asumen desde otras posibilidades que no son positivas para su desarrollo personal y social, tal y como se ve en otros textos propuestos en el estudio.

De todas formas, las otras maneras de ser en el mundo, extrañan las antiguas relaciones con el Otro y con el mundo, porque ellas provocan lo inaplazable de la existencia humana; la relación simbólica que suscita el encuentro: el olor del Otro cuerpo, el sabor de la conversa, la suavidad de la caricia, la incertidumbre del sueño contado, la emoción de estar con el cuerpo del otro para ponerse a prueba; pero también la tranquilidad o intranquilidad de la experiencia; el desacuerdo y el acuerdo, la pelea y la reconciliación, el bullying y la resiliencia, el desprecio y el aprecio de todas estas

construcciones simbólicas que prepara a los niños y niñas para la vida, y que los reconcilia con actitudes positivas frente a ellas; construcciones esenciales en la edificación de cualquier subjetividad orientada a la paz.

Algunas aperturas

Son varias las reflexiones que convoca el análisis de esta categoría: más que un lugar, la Escuela debería ser un escenario del encuentro con la acción; esto es, el reto de estar siempre reinventándose, tanto en sus dinámicas organizacionales, como en sus dinámicas didácticas y curriculares; un escenario simbólico donde se construye constantemente el conocimiento desde las proximidades con el ser; o sea, con el ser humano (estudiante-maestro y comunidad) y con los otros seres que configuran en el mundo de la vida escolar (seres de la naturaleza, ecosistemas); pero también, seres creados por el ser humano como las organizaciones, e instituciones sociales.

En esa constante comunicación entre territorios, grupos sociales, instituciones y organizaciones, es posible generar currículos dinámicos que respondan a ese ser del mundo de la vida de los estudiantes, lo cual implica el encuentro con el Otro y lo Otro que configura ese ser que se está estudiando.

Escuelas centradas en el reconocimiento (Ricoeur, 2006) como posibilidad para aproximar los rostros, en un permanente y amplio gesto de comunicación, en la medida de comprenderse a sí mismo (sus límites y posibilidades) y comprender a los Otros y el mundo hasta

asumir, posiblemente, la responsabilidad que cada uno de los que somos en el mundo, tenemos con éste; hasta comprender nuestra responsabilidad con el Otro ser humano, desde su radical particularidad, porque es quien nos permite disfrutar de su presencia y del mundo, porque es donde somos y podemos llegar a ser (Murcia & Jaramillo, 2017) .

Procesos educativos situados y prácticas pedagógicas del reconocimiento, de la proximidad, son salidas que los mismos niños nos dejan entrever como opción para una nueva escuela. Más que cuestionar el lugar donde tuvo objeto el acto de educar, los niños y las niñas muestran el gran valor de esa dimensión social y afectiva del juego y del encuentro, en la posibilidad de organizar procesos altamente significativos.

El juego como mediador *para...* para acceder a la complejidad del re-conocimiento del Otro y lo Otro; el juego para acceder comprensiva y dinámicamente a la ciencia, a la tecnología, al cuidado de sí; el juego como posibilidad para que el estudiante inicie la epifanía de comprender su responsabilidad frente al mundo y frente a otro ser Humano.

“El juego es una estrategia importante para conducir al estudiante al mundo del conocimiento” (Minerva Torres, 2002, pág. 289). Porque el juego desborda en el recreo la posibilidad de aprendizaje; porque transforma la Escuela de un encierro a un paraíso, en las voces expresadas en el estudio de Jaramillo y Murcia (2013), por eso

el juego es una salida a considerar en las propuestas que pretenden re-significar la práctica pedagógica.

Vergüenza causaría volver a las aulas, a los confinamientos, sin entender el reclamo de los estudiantes; vergüenza daría que, pasado un evento de esta magnitud – como una pandemia que obligó a cambiar muchas cosas –, insinuáramos los maestros que lo único que hay que cambiar es el lugar, que hay que volver a lo mismo.

Lo que añoran los estudiantes, no es lo mismo, es la relación de lo novedoso del encuentro, de lo novedoso de la irrupción del rostro en un lugar cualquiera, aunque sea para decir y hacer lo mismo. Jugar, hablar, practicar deporte, comunicarse. Porque decir y hacer lo mismo en el juego, es *decir y hacer* la constante creación, la constante novedad, en constante volver a ser, volver a nacer.

Es nuestra obligación volver a ser, volver a nacer como docentes, dejándonos tocar por eso que toca a los estudiantes. No aforemos una deuda más a la formación: reinventémonos en el juego como medio.

Bibliografía

- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Jaramillo Ocampo, D., & Murcia Peña, N. (2013). Los mutantes de la Escuela. *Entramado*, 9(2), 162-174.
- Minerva Torres, C. (2002). El juego: Una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296.
- Murcia Peña, N. (2020). *La investigación situada*. Manizales: Universidad de Manizales.

- Murcia, N., & Jaramillo, D. (2017). *La Escuela con Mayúscula. Configurando una Escuela para el re-conocimiento*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Pintos de Zea, J. L. (2002). El meacódigo relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. *Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 2(1-2), 21-34.
- Ricoeur, P. (2006). *Los caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salvatore, D. (2007). *La filosofía de Emmanuel Levinás. Metafísica, ética y estética*. Buenos Aires: Ediciones nueva visión.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales*. Londres: Amorrortu editores.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. (L. g. García, Trad.) Cauca: Universidad del Cauca.

EPÍLOGO

¿Qué es lo que no está previsto hoy en la educación?²⁶

Diego Armando Jaramillo Ocampo²⁷

El silencio habla. A veces, los mejores momentos con un niño son los que se pasan en la agradable compañía del silencio. (Van Manen, 2004, pág. 52)

Lo educativo: entre incertidumbres y acontecimientos: formación, transformación y deformación, “toda formación es ineludiblemente incierta porque no solo es algo que no se puede terminar de una vez por todas, sino que tampoco se puede programar ni quedar sujeto a una planificación” (Mélích, 2019, pág. 17)

No podemos prever la vida, lo educativo, porque ello no se mueve de manera lineal, ni tampoco de modo determinado ni mucho menos estructurado. Solo podemos sabernos incapaces, frágiles y vulnerables ante lo que *nos*

²⁶ El presente texto fue compartido con la red de apoyo de la Universidad Católica de Manizales para el programa radial “Venga le Cuento”, publicado el 04 de junio de 2020. <https://ucm.edu.co/redapoyoucm/el-humano-espera-el-planeta-respira-2-2/>

²⁷ Doctor en Educación, Magíster en Educación, Licenciado en Educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Profesor de la Universidad de Caldas, Departamento de estudios educativos. Grupo de investigación: mundos simbólicos: estudios en educación y vida cotidiana. E-mail: dajo2810@gmail.com - orcid.org/0000-0002-3949-7697. Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=q9ZFoT-KAAAAJ>

sucede, ante lo que *nos* acontece, ante lo que *nos* pasa. Existen contingencias que surgieron inesperadamente, imprevisiblemente, que llegaron así no más a nuestras existencias. De ahí que como dice Kundera (2008, pág. 59) en *La insoportable levedad del ser*: “[...] nuestra vida cotidiana es bombardeada por casualidades, más exactamente por encuentros casuales de personas y acontecimientos a los que se llama coincidencias. Coincidencia significa que dos acontecimientos inesperados ocurren al mismo tiempo, que se encuentran”.

Que algo acontezca y coincida quiere decir que se ubicó en la otra orilla de nuestra voluntad, de nuestra libre elección, de nuestra propia decisión, pues

el hombre nunca puede saber qué deber querer, porque vive solo una vida y no tiene modo de compararla con sus vidas precedentes ni de enmendarla en sus vidas posteriores... el hombre lo vive todo a la primera y sin preparación. (Kundera, 2008, pág. 16)

Ahora, sin preparación y a la primera, toca enfrentar la pandemia, y con ella, el desenmascaramiento de los niveles profundos de desigualdad social, la legalidad y la legitimidad de discursos que propenden por el cuidado de la salud y por su vigilancia, indiscutibles sin duda moral, social y jurídicamente. Sin embargo, cabe preguntarnos ¿son éticamente responsables ante la vida del otro? ¿atienden estas prácticas y discursos el sufrimiento humano? ¿son políticamente compasivas ante el llamado y la debilidad de los prójimos y extraños? Podríamos decir también, de los extranjeros, ¿son tratados con hospitalidad?

Lo educativo en este tiempo afina la mirada y agudiza el oído, dispone los sentidos para otro tipo de relaciones humanas, ahora mediadas por los dispositivos tecnológicos en los que se interactúa frente a frente, o mejor, pantalla a pantalla. No pudimos prever lo extraño y, más aún, lo que vendría después del tiempo de confinamiento y de encuentro público, común y colectivo; si antes el otro nos generaba temor, desconfianza, rechazo y duda tanto como intriga, seducción, deseo y curiosidad, no supimos qué vendría después. Sobre lo extraño, Waldenfels (2015, pág. 12) ha reflexionado sobre una fenomenología en donde

Yo nunca te veo como tú me ves a mí, ni te veo nunca donde tú me ves, puesto que yo soy alcanzado por la mirada de lo extraño antes de que yo vea quien me ve. Lo mismo ocurre en el caso de la voz.

La incertidumbre ahora será ¿cómo veo, escucho y percibo mi propio cuerpo y el del otro? ¿cómo entro en relación con el mundo después de este tiempo? ¿qué tipo de sociedades constituyo singular y colectivamente?

Sociedades del cansancio y sociedades disciplinares: ¿exceso de rendimiento o regreso de la vigilancia?

La educación, inmersa en su imprevisibilidad y provisionalidad, se balancea entre cuerdas que varían en su textura y anchura, así como entre vientos que soplan con diferente intensidad. Una humanidad en cuestión: por un lado, la exigencia del mercado (lo útil, lo lucrativo, lo que da estatus y lo que impone poder) y por el otro, el

deseo de lo sublime (la bondad generosa, la fraternidad desinteresada, el arte como sensibilidad frente al mundo, la filosofía como experiencia de vida, el buen vivir como apuesta colectiva). Juarroz (1997, pág. 147) expresaría que “hay en el arte y fundamentalmente en la poesía algo más fuerte que la duda y menos ingenuo que la fe, un tenso hilo que funde la incertidumbre y la certidumbre, entre la inseguridad total y la seguridad inabordable”, un hilo que se traspasa por la riqueza de las palabras y la imposibilidad de todos los silencios, una frontera que se cruza por el pensamiento y se resquebraja en cada verdad construida, un borde que moviliza la curiosidad y el asombro y asegura la insatisfacción y el deseo porque lo que es, sea de otro modo.

Esa ambigüedad que se pone en cuestión fue aumentada con la pandemia, dado que los tecnócratas de la educación cuya mimesis se traslapa en la tecnología de la educación expuso con vehemencia su efectividad, su papel imprescindible en los procesos de formación y en que la figura del maestro ha pasado a ser lo que ella ha pretendido, un simple guía, un mero tutor. No obstante, la enseñanza se resistió a perderse en el aparato técnico que ordena, clasifica y concede el micrófono abierto para hablar o silenciar; la enseñanza es más que táctica que regula, es tacto que estimula, alienta, acompaña y recibe la humanidad del otro y la propia.

Han (2012) en su texto *La sociedad del cansancio*, insiste en que en el siglo XXI las sociedades no son regidas por la disciplina, el control, la vigilancia y la prohibición (externas al sujeto), sino por el rendimiento (interno a cada sujeto), el cual lo impulsa a la productividad, que

termina siendo más efectiva y utilitaria que la dominación o la obediencia.

Nuestras sociedades y concretamente, dentro de las instituciones educativas se han adoptado y adaptado al régimen de la disciplina, en el que se somete la voluntad a través del sometimiento del cuerpo, ello logrado mediante la individualización expresado en la fragmentación de sí mismo y de su yo en lo colectivo. Sobre esto, Foucault (1995, pág. 21) dirá que

el sujeto es dividido en el interior de sí mismo o dividido de los otros. Este proceso hace de él un objeto. La partición entre loco y hombre juicioso, enfermo e individuo sano, criminal y “buen chico” ilustra esta tendencia.

a la exacerbación de la actividad; la legitimación de unos saberes sobre otros y la reproducción de unos grupos sociales minoritarios sobre la mayoría de las colectividades releva esta división individual y colectiva.

No estaba previsto en educación si continuaríamos ahondando en las sociedades del rendimiento o si la pandemia nos regresaría a las sociedades disciplinarias; no sabíamos si las instituciones aprovecharían esta fisura en el tiempo para fomentar valores y acciones que propendan por el bien común o si la vigilancia digital sería la nueva forma de control. Han (2020, pág. 108) sostiene que “la represión a cargo de otros deja paso a la depresión, la explotación por otros deja paso a la autoexplotación voluntaria y a la autooptimización. En la sociedad del rendimiento uno guerrea sobre todo contra sí mismo”, y esa guerra contra uno mismo termina

separándonos y aislándonos de los intereses comunes. No estaba previsto entonces si nuestras escuelas y sociedades se ahogarían sobre su propia agua o si ofrecerían de sus manantiales y fuentes al que no tiene, al que no puede.

Lo no previsto es, al mismo tiempo, lo que nos debe permitir mirar de otro modo las nuevas formas de relacionamiento con nosotros mismos, con los otros y con el mundo. Con el uso y la implementación de tapabocas, los elementos de bioseguridad y demás recomendaciones médicas y sanitarias, lo que habría que rescatar serían otras maneras de encontrarnos, de con-tactarnos en y desde nuestro cuerpo, de resistir colectivamente las tentativas políticas y jurídicas de perpetuar y legitimar el individualismo, el egoísmo, la indiferencia, por lo que,

Debemos comprender que el conocimiento se plasma en el cuerpo... en una mirada vemos y somos vistos. En una mirada se refleja o se expresa el alma. Y de este modo nos encontramos con el alma del otro en una mirada de amor, de odio, de confianza o de miedo, en una mirada fría o cálida, de admiración o de desprecio, severa o indulgente, afectuosa o indiferente, en una mirada de esperanza o desesperación, en una mirada sincera o falsa. (Van Manen, 2004, pág. 51)

Miradas que acojan, que abracen con-tacto, que sean capaces de preservar y exaltar la humanidad del prójimo con el que nos encontramos, que conserven a través de los accesorios de protección individual la cercanía que exige una alteridad radical que se pone frente a uno; miradas que estén desprovistas de señalamiento y de censura, o de rechazo y desconfianza, que puedan abrazar

A pesar del cubrimiento de nuestras bocas y lo limitado de nuestros gestos, puedo ver que el otro me sonríe al saludar con su mirada: sus mejillas se ensanchan, sus ojos se vuelven pequeños y una leve depresión en su arco visual marca unas cuantas arrugas; expresión que me genera acogimiento y empatía, cierta sensación de ser atendido. No así otras miradas impenetrables, que bajo la directriz del no-me-tocarás, no solo aíslan con su boca, manos y nariz, sino que esterilizan también con su mirada. (Jaramillo, 2020, pág. 2)

Lo no previsto será nuestra manera de responder al otro y del otro, una respuesta que tendrá hoy en nuestro mundo presente y el venidero, la posibilidad de acoger y recibir la fragilidad del prójimo-extraño o la desconfianza y la indiferencia para dejarlo a su propia suerte.

Referencias

- Díaz Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En J. Girón, *Educación y Pandemia, una visión académica* (págs. 19-30). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2020). La emergencia viral y el mundo del mañana. En P. Amadeo, *Sopa de Wuhan* (págs. 97-111). Editorial ASPO.
- Jaramillo, L. G. (10 de mayo de 2020). La mirada que abraza. *Periódico El Nuevo Liberal*, pág. 5.
- Juarroz, R. (1997). *Décimocuarta poesía vertical. Fragmentos verticales*. Buenos Aires: Emecé.
- Kundera, M. (2008). *La insoportable levedad del ser*. Buenos Aires: Tusquets editores.
- Mélich, J. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Barcelona: Tusquets editores.

- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *La mitad de Colombia no tiene internet*. Obtenido de <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-Prensa/MinTIC-en-los-Medios/100837:La-mitad-de-Colombia-no-tiene-internet>
- Van Manen, M. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós educador.
- Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Barcelona: Anthropos editorial.

Esta primera edición de
La escuela en casa: imaginarios emergentes en épocas de pandemia
se diagramó y se digitalizó
en el mes de mayo de 2023.