



Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa

ISSN: 2007-2171

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Riascos Perlaza, Betzaida Noelia; Benavides Piamba, Pastor Ovidio

Del umbral de las escuelas al dintel de la incertidumbre. El umbral de la escuela como espacio de enseñanza y el aprendizaje

Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 12, núm. 22, 00011, 2021, Enero-Junio

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.889>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553471896011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Del umbral de las escuelas al dintel de la incertidumbre. El umbral de la escuela como espacio de enseñanza y el aprendizaje

From the thresholds of schools to the lintel of uncertainty. The schools' portals as spaces for teaching and learning

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.889>

Betzaida Noelia Riascos Perlaza*

Pastor Ovidio Benavides Piamba**

Resumen

La enfermedad denominada COVID-19 ha transformado la vida de los habitantes del planeta. Diferentes sectores económicos modificaron sus prácticas para adaptarse a los vertiginosos cambios que produjo la pandemia. Se ha buscado adaptarse a las “nuevas” formas de interacción que se construyeron, y se siguen modificando por los nuevos hallazgos en relación con el virus. Un sector visiblemente afectado es el educativo, pues desarrolla la mayoría de sus procesos académicos de forma presencial. Ahora bien, de un día para otro se migró de la presencialidad a la virtualidad. A pocos meses de haberse iniciado este proceso, se analizan las implicaciones de este cambio. Desde una perspectiva cualitativa, se pretende analizar el impacto del COVID-19 en las actividades académicas de docentes y estudiantes de las instituciones públicas de la municipalidad de Popayán, Departamento del Cauca, en Colombia. Para ello, se explora la relación entre Tecnologías de la Información y la Comunicación; posteriormente, se analizan los cambios que se produjeron en las actividades de los docentes de este municipio; y por último, se analizan sus implicaciones en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: educación – tecnología – pandemia – estudiantes – docentes – Colombia.

Abstract

COVID-19 has transformed the daily routine of humans around the world. Different economic sectors have modified their practices to adapt to the rapid changes brought about by the pandemic. We are adapting our lives to “new” forms of interaction, and continue to modify them following new findings about the virus. One area visibly affected is education, as most of its academic processes used to be conducted in person. Almost overnight, they migrated from face-to-face to virtual environments. This article analyzes the

* Doctora en Educación. Líneas de Investigación: formación de maestros de lengua castellana, enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura académica, nuevas tecnologías y procesos lectores y escritores, Pedagogía de la lectura y la escritura. Docente e Investigadora del Instituto de Estudios Superiores y Posgrados, Guadalajara, México. noeliariascos@gmail.com

** Magíster en Educación. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de Investigación: Innovación educativa, Educación diversidad y ruralidad, Educación y TIC. Docente Universidad del Cauca, Colombia. pbenavides@unicauca.edu.co

implications of this change a few months after it started. From a qualitative perspective, it seeks to analyze the impact of COVID-19 on the academic activities of teachers and students from public schools of the municipality of Popayán, Department of Cauca, in Colombia. It explores the relationship between Information and Communication Technologies, and then discusses the transformations in teachers' activities. Finally, it analyzes the implications of these transformations in teaching and learning processes.

Keywords: Education – technology – pandemic – students – teachers – Colombia.

Introducción

Es irónico cómo la grasa, que suele utilizarse para mejorar el movimiento en un sistema mecánico, sea justamente lo que ha detenido al mundo. En el caso del COVID-19, gracias a su material genético protegido por fosfolípidos (Pastrian-Soto, 2020), ha puesto un alto de escala mundial a la mayoría de las actividades sociales, económicas, culturales, educativas y de movilidad del ser humano. Es decir, una minúscula molécula de grasa (Ayllón Valdés, *et al.*, 2006) es hoy la responsable de que el mundo no solo se haya detenido, sino que lo ha abocado a una transformación disruptiva colmada de incertidumbres para todos y cada uno de los habitantes del planeta.

Lo anterior está exigiendo a los diferentes entes sociales (educativos, culturales, económicos y ambientales, entre otros) la pronta adaptación a un modelo del cual no se tiene certeza; no se estaba preparado formativa, comportamental, cultural o tecnológicamente. La consecuencia derivada de esta situación es que en el momento existe una amplia confusión sobre qué hacer; se ha dado un confinamiento no solo físico de las personas sino, sobre todo, un encierro entre barrotes elevados, constituidos por disyuntivas que nos separan, tanto de las acostumbradas certezas que teníamos en el pasado como del contacto físico entre los seres humanos.

Esta situación, por supuesto, ha tocado el sistema educativo, cuyo punto de ataque es el rompimiento de la presencialidad, el encuentro y las relaciones directas entre docentes y estudiantes. Ruptura que en Colombia sucedió de un día para otro (16 de marzo de 2020). Ese día, con los primeros casos de personas infectadas, el Estado decretó vacaciones al cuerpo docente, se vaciaron las escuelas y los estudiantes prometieron encontrarse en los salones de clase en menos de un mes. Se construyó una esperanza colectiva del reencuentro y unas expectativas para volver a la “normalidad” (Lauda-Rodríguez, *et al.*, 2020).

Sin embargo, concluyeron las vacaciones, mas no las de la “normalidad”. Fue entonces cuando las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), entendidas como instituciones, discursos y aparatos (Cabrera, 2006), fortalecieron el imaginario de ser una alternativa de solución y, con ella, consolidaron una promesa: la educación virtual. Ahora bien, este discurso es conocido desde hace más de tres décadas, y ha habido una constante implementación por medio de políticas y acciones estatales que no necesariamente han concretado las expectativas propuestas: “en Colombia las políticas estatales de TIC en relación con lo educativo han mantenido un dis-

curso determinista, salvacionista, neutral y benevolente sobre las tecnologías” (Rueda, Franco, 2018: 21). Sin embargo, hoy ha cobrado un nivel de relevancia equiparable a la incertidumbre que ha causado el COVID-19.

Con base en las vivencias de los docentes del municipio de Popayán, Departamento del Cauca, se ofrecen algunas reflexiones conceptuales para dar sentido a los cambios educativos que se han producido durante la pandemia. Desde una perspectiva cualitativa, se pretende analizar el impacto de la pandemia en las actividades académicas de los docentes y estudiantes de las instituciones públicas.

La siguiente exposición se presenta en cuatro apartados: 1) De la relación entre TIC y educación, 2) Metodología, 3) Procesos educativos durante la pandemia en el Departamento del Cauca, y 4) Un análisis de las transformaciones en materia educativa durante la pandemia.

De la relación entre TIC y educación

La relación educación y TIC no es nueva para los países iberoamericanos. Al respecto, Huer-go (2007) comenta que en la década de los cincuenta Estados Unidos ve la necesidad de que América Latina cambie de una sociedad tradicional a una moderna; esa transformación –según ellos– debía darse en los ámbitos del pensamiento, conductas, prácticas de producción, gustos y consumo. La propuesta estratégica para hacer efectivo este propósito fue mediante la *tecnificación* y la incorporación de innovaciones tecnológicas en las formas de producción e inclusión de aparatos técnicos en la educación. Imaginario que fue adoptado 30 años después en Latinoamérica (Arocena, 2017), cuando los estados y las personas encontraron una lógica relación entre incorporación de tecnologías (medios de comunicación masiva y computadores) con la calidad educativa.

Para los años noventa, según Trejo (2001), hubo una renovación de los medios de comunicación masiva con propuestas como la World Wide Web (www o html) entre otros. También se incrementó la “agilidad en las comunicaciones, el acceso y procesamiento de información, aspectos que permitieron una mayor eficiencia de las empresas y la gestión pública” (CEPAL, 2013: 5). Todo lo cual impulsó una urgencia progresiva por incorporarlas para mejorar la productividad en organizaciones de todo tipo, incluyendo las educativas, cuyo producto es el aprendizaje.

De esta manera, y con la contribución de las TIC, queda marcado el discurso educativo con palabras como *eficiencia, eficacia, mejora de la productividad académica y calidad educativa* (García, Juárez, Salgado, 2018). Desde entonces, y en términos muy generales, los expertos en políticas públicas y los académicos comienzan a vincular en su jerga el nuevo término: Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) *para, de o en* educación, entendidas como un desafío y una necesidad “para que las nuevas generaciones logran desenvolverse sin problemas dentro de la nueva sociedad” (Méndez, Monge, 2006: 50).

Los cambios que se han producido en lo tecnológico, y en particular en la red, suponen y convocan a otras formas de ver la enseñanza y el aprendizaje (Dussel, 2010), entre otras causas, debido a las formas de acceder a la información. Sin embargo, en la escuela aún prevalece la tendencia al uso de los medios de forma instrumental, con la intención de transmitir, difundir y divulgar información más que propiciar el diálogo y el empoderamiento de los sujetos (Martín-Barbero, 2000). Idea que para Mejía (2011: 278) constituye lo que él llama la *despedagogización*, que consiste en la repentina llegada a la escuela de aparatos y discursos tecnológicos, sin dar tiempo a sus actores a una reflexión pedagógica, suplantando la “pedagogía como saber, por pedagogía como uso de herramientas sofisticadas”.

Ese fue un primer escenario escolar que el virus del COVID-19 encontró en el sector urbano del departamento del Cauca. Una escuela que privilegia el pensamiento racional, reflexivo y argumentativo basado en la cultura impresa (Dussel, 2010); procesos formativos presenciales y con una marcada “dificultad para implantar en la educación elementos que le son extraños, que no surgen ni se desarrollan en su seno y, por tanto, que no se operan en ellos de manera natural” (Vivanco, 2015: 15).

El segundo escenario educativo al que afectó la pandemia es el contexto rural colombiano, el cual, según Bautista y González (2019), es atendido por 112,912 (34%) de 330,625 docentes que tiene el país. De este total de profesores rurales, 74,638 (66.1%) reciben una bonificación de 15% de su sueldo como una forma de apoyo estatal para que puedan arribar a sus sedes educativas. Del lado del acceso a internet, de 30 millones de conexiones, 24 millones son móviles, pero de ellos, solo 17% se ubican en los hogares rurales (PND, 2020). Es decir, al llegar la pandemia a Colombia, desconectó presencial y virtualmente a más de la tercera parte de los actores de las comunidades educativas, y en el departamento del Cauca este fenómeno sucedió en 87% de las instituciones educativas ubicadas en zonas de difícil acceso (Barrios, 2019).

Con base en lo anterior, a continuación se explica la metodología utilizada para desarrollar esta investigación.

Metodología

Con esta indagación se pretende aportar a la comprensión del fenómeno educativo en el municipio de Popayán durante la pandemia ocasionada por el COVID-19. Se asumió el paradigma cualitativo ya que este tipo de acercamiento permite “comprender e interpretar la realidad social y educativa desde la subjetividad, porque es la única forma posible de abordar globalmente una realidad dinámica” (Tójar, 2006: 59). Los métodos empleados en el paradigma cualitativo enfatizan el acercamiento comprensivo, con un enfoque interpretativo, que posibilita acercarse a la realidad social desde el análisis de la subjetividad de los individuos (Castro, 1996).

Participantes

Se diseñaron entrevistas semiestructuradas y se aplicaron a docentes del municipio de Popayán, madres y padres de familia con hijos en edad escolar y estudiantes que fueron afectados por la contingencia ocasionada por el COVID-19. Este tipo de entrevista permitió enfocar el diálogo combinando “las dimensiones asociadas con la profundidad y la libertad que observan las entrevistas no estructuradas, con las características de las entrevistas estructuradas” (Vela, 2001: 77). Con las entrevistas se buscó que los participantes se constituyeran en actores sociales y mostraran las particularidades de su experiencia educativa durante la pandemia. De este modo, revela “un excedente de sentido, un más allá de las vicisitudes particulares que le dan forma a su experiencia, y que remite a la dimensión colectiva que porta como miembro de la sociedad humana (Baz, 1998).

Para triangular las fuentes y alcanzar la saturación, se entrevistaron 11 docentes y un directivo docente. Cada uno de ellos labora en diferentes zonas del municipio de Popayán. Los docentes entrevistados laboran en diferentes niveles educativos: inicial, básica primaria, básica secundaria y media vocacional. En la tabla 1 se presenta una relación de los entrevistados.

Tabla 1. Listado de entrevistados

Docentes y directivo	Códigos
Directivo docente del Departamento del Cauca.	DIR-01
Docente del Departamento del Cauca.	DOC-01
Docente de tecnología, Institución Educativa Rural, Departamento del Cauca.	DOC-02
Docente de Educación Básica Primaria, Departamento del Cauca.	DOC-03
Docente de educación Básica Primaria, zona rural, Municipio de Popayán.	DOC-04
Docente de preescolar, Institución Educativa Urbana, Municipio de Popayán.	DOC-05
Docente de Inglés en secundaria y media, Institución Educativa Urbana Municipio de Popayán.	DOC-06
Docente de primer grado de Básica Primaria, Institución Educativa Urbana, Municipio de Popayán.	DOC-07
Docente de básica primaria, zona urbana periférica de la ciudad, Municipio de Popayán.	DOC-08
Docente de secundaria de la zona urbana Municipio de Popayán.	DOC-09
Docente Secundaria del Norte del Departamento del Cauca.	DOC-10.
Docente de secundaria, Departamento del Cauca.	DOC-11

Fuente: Elaboración propia.

También se entrevistaron acudientes y estudiantes para identificar el impacto que estaba ocasionando la pandemia en los hogares caucanos. Ambos pertenecen a las diferentes zonas en las que se encuentran trabajando los docentes seleccionados. En su selección se tuvo en cuenta la oportunidad que tenían los autores de conversar con ellos. En la tabla 2 se presenta la relación de los entrevistados.

Tabla 2: Listado de acudientes y estudiantes entrevistados

<i>Acudientes</i>	<i>Código</i>
Madre de familia de estudiante de educación básica, Departamento del Cauca.	ACU-01
Madre de familia, zona rural del sur Departamento del Cauca.	ACU-02
Madre de familia, zona urbana del Departamento del Cauca.	ACU-03
Madre de familia, zona urbana, Municipio de Popayán	ACU-04
Padre de familia, zona rural, Departamento del Cauca	ACU-05
Estudiante, zona rural, Departamento del Cauca.	EST-01

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento de análisis de la información

El corpus de este trabajo está constituido por las transcripciones de las entrevistas a los participantes. Para su análisis se privilegió el método inductivo. En primer lugar, se realizó un proceso descriptivo para otorgarle significado a los datos. En segundo lugar, se realizó un análisis de contenido cualitativo; esto consistió en descomponer los enunciados con el fin de generar categorías de análisis (Ruiz, 2009). Y por último, se realizó una lectura de los datos obtenidos durante las entrevistas para identificar los elementos recurrentes.

A continuación se presenta una descripción sobre los aspectos más relevantes que han sucedido, tanto en lo urbano como rural del departamento del Cauca, contados por los actores educativos participantes de esta investigación.

Procesos educativos durante la pandemia en el departamento del Cauca

En este nuevo escenario, particularmente en el departamento del Cauca, no es factible afirmar que los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal como acontecían en el pasado, se hayan trastocado. Lo que en realidad ha sucedido es que ya no existen. Esto debido a que su base (lo presencial) ya es historia. Esa ausencia se ha intentado remplazar por lo virtual y en ese ambiente generar otras propuestas pedagógicas cuya ejecución hoy está a merced de los padres de familia. Algunos relatos que ejemplifican lo dicho son los siguientes:

Jamás pensé que enseñar fuera tan difícil. Yo como mamá no tengo paciencia, sé del tema pero no sé cómo explicarlo. Allí mi hija sufre las consecuencias de mi mal genio y de no poder hacerme entender (ACU-01).

cuando inició esto me dio alegría, porque fue como entrar a vacaciones, pero al darme cuenta que no sabemos cuándo vamos a entrar, me empezaron a hacer falta mis amigos y los profes. A veces voy al colegio y me siento en mi puesto, pero me siento muy sola y aprender así es muy difícil (EST-01).

A mí no me parece que la profe “X” no venga, la otra le manda talleres, y cuando puede reúne a mi hijo y a otros dos compañeritos en la casa y les explica. Eso demuestra que los quiere, que le importan los niños, pero por celular es como si todo fuera una mentira (ACU-02).

Los efectos de la disrupción ocasionada por la pandemia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el departamento del Cauca, son distintos en los escenarios rural y urbano, cada uno tiene múltiples particularidades. Sin embargo, aquí solo se expondrán algunas de sus características, con el propósito de aproximarnos a entender la complejidad construida en torno a este aspecto que, de por sí, ya estaba colmado de vicisitudes.

En lo que corresponde al sector rural, el Cauca se caracteriza por tener una amplia riqueza hídrica y variedad en especies de fauna y flora, y una diversidad étnica, cultural y geográfica. Según Benavides y Corchuelo (2017), 32.2% de su población se reconoce como perteneciente a alguna comunidad afrodescendiente; 21.5% se identifica con alguna de las diez comunidades indígenas asentadas en estos territorios: Coconuco, Emberá, Eperara-Siapidara, Misak, Guanaca, Ingas, Nasa, Totoroe y Yanacona, entre otros, los cuales a su vez se han configurado como áreas de régimen especial, que resguardan para la historia sus costumbres, tradiciones, cosmovisión y cultura; aspectos que fortalecen la idea de un departamento que integra en su territorio diversas nociones de sociedad. Esto hace de esta región una promesa para la sostenibilidad del país desde el punto de vista cultural y ambiental.

En contraste con lo anterior, y en el ámbito educativo existen precarias condiciones para el ejercicio profesional docente, entre otras limitaciones; según Barrios (2019), 87% de las instituciones educativas están ubicadas en zonas de difícil acceso, lo que es sinónimo de falencia de recursos didácticos, escasa seguridad por factores del conflicto y poca esperanza en lo educativo. Esto mina la idea de Álvarez y Blanquicett (2015) en el sentido de que es importante que los docentes se empoderen políticamente para ser generadores de cambio y sean valorados o criticados por esto. Como ya ha sido comentado, en el Cauca existen poderes ilegales establecidos que hacen utópica la idea del docente como líder social.

Ahora, en términos de las TIC, las falencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan tanto en la infraestructura tecnológica como en los procesos de formación docente (López

de Parra, Correa, Rojas, 2017). Al respecto, el Plan Nacional de Desarrollo (2020) señala que de los 30 millones de conexiones a internet en Colombia, 24 millones son móviles, lo que a simple vista nos pone en una modesta posición de conectividad comparativamente con otros países de la región. Sin embargo, de ese total, solo 17% aplican para los hogares rurales, como es el caso del Departamento del Cauca.

Estas dificultades de acceso y carencias en la formación en TIC para el Cauca, es el reflejo de lo que sucede en las regiones rurales, étnicas y vulnerables de América Latina, debido a las enormes dificultades en el uso, apropiación y aplicación de estas tecnologías a lo educativo. Lo que se constituye en factor de retraso en la toma de decisiones de los habitantes rurales y, por ende, en pérdida de oportunidades y recursos (Arévalo *et al.*, 2015), y a su vez contribuye a la migración del campesinado a la ciudad (Gómez, Orellana, Salinas, 2019).

En estas condiciones, la promesa de las TIC como solución para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la zona rural del Cauca es utópica. No es posible hablar de una educación virtual rural caucana; por ello, lo mejor sería intentar comprender qué nuevas dinámicas suceden hoy cuando el encuentro, la presencia y las relaciones directas entre los actores de las comunidades educativas se han roto. Al respecto, se pasó de una cierta comodidad del cómo se venían desarrollando los procesos de enseñanza-aprendizaje a una confusión sobre “qué hacer ahora”. El relato de un directivo docente apunta en esta dirección:

Qué puedo hacer cuando yo fui formada y mi experiencia era de dirigir a los docentes en condiciones que implican la presencia de todos nosotros. Ahora, ni podemos hablarnos porque no tenemos internet, ni encontrarnos porque tenemos miedo, ni gestionarnos porque nadie sabe qué hacer (DIR-01).

Pero también, la velocidad de adaptación a este nuevo paradigma, tanto en lo pedagógico como en lo tecnológico, es menor al avance del virus en las zonas rurales. Al respecto un padre de familia comentó:

Yo quiero guiar a mi hijo en lo que los profes le envían, pero primero tengo que volver a estudiar yo, ya que nada de eso entiendo. Y la semana pasada quise ir a la ciudad a traerle un celular para que haga y envíe las tareas por allí, pero montaron otros retenes y además por acá no hay conectividad (ACU-02).

A lo anterior se suma que la llegada de la pandemia a la zona rural de clima templado del Cauca coincidió con la época de cosechas de café. Al no haber movimiento de población, tampoco había recolectores de café que llegan de otras regiones del país, una mano de obra que tuvo que ser suplida por los estudiantes. El efecto fue un desprendimiento de las actividades escolares y la inminente amenaza de deserción cuando los docentes los presionaban para entregar sus obligaciones escolares.

También cobra relevancia el hecho de que una buena parte de los docentes, en especial los de zona rural, no tienen las competencias de manejo de las TIC, constituyéndose en una barrera para las nuevas formas de gestión de información que exige la actual situación.

Sin embargo, uno de los factores que más impactó en la zona rural del Cauca con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionalmente fundados en la presencialidad, fue la ruptura de comunicación en la relación docente-estudiante. El motivo: la falta de conectividad. Un docente lo refería en los siguientes términos:

Hemos perdido de vista al estudiante, y él no nos puede alcanzar para pedirnos ayuda pedagógica y académica. Es cierto que a veces puedo comunicarme telefónicamente, él me hace una “perdida” [timbrar y colgar la llamada rápidamente, sin dar tiempo a que el otro conteste] y yo lo llamo. Pero hay temas que solo es posible enseñarlos y aprenderlos estando presentes, ¿o usted cómo enseñaría el tema de logaritmos o Pitágoras por teléfono? (DOC-01).

En algunas instituciones del Departamento del Cauca no existen condiciones para migrar los procesos educativos a plataformas digitales dado que están ubicadas en zonas alejadas donde hay escasa o nula conectividad. Esta situación ocasionó que los docentes diseñaran estrategias para continuar con los procesos de enseñanza desde los hogares, como talleres que enviaban a sus directivos y estos se encargaban de hacerlos llegar a los estudiantes, aunque en algunas zonas estos asistían a las escuelas a recibir las nuevas instrucciones o entregar reportes de actividades anteriores. Sin embargo, los estudiantes que viven en zonas más alejadas reciben y envían sus talleres con líderes de las comunidades. Esta situación es relatada por una docente:

No se ha podido implementar virtualidad en la institución, se envían talleres o guías de trabajo, pero ha sido un proceso difícil y agotador en el sentido de darse a entender a otro, ya que los padres de familia tienen un bajo nivel de escolaridad, por lo tanto, es muy poco lo que pueden aportar al proceso. No todos tienen teléfono y medios de comunicación. La comunicación es poca, en los grupos de WhatsApp y Messenger solo existe intercambio cuando unos pocos estudiantes se conectan ya que la conectividad en la zona es deficiente (DOC-02).

El paso de la presencialidad a la virtualidad transformó las interacciones en las aulas de clase caucanas. La pandemia redefinió los espacios tradicionalmente asignados como “educativos”, modificó las relaciones socialmente instauradas en la escuela y transformó al docente, socialmente encargado de propiciar las situaciones de enseñanza-aprendizaje, asignándole el rol de diseñador de guías para que ahora sean enseñadas en casa por los padres, madres o acudientes. El siguiente relato pretende ilustrar lo que acontece:

El cambio de la modalidad de las clases ha sido muy difícil, complicado y traumático tanto para estudiantes, padres de familia y docentes. 90% de las instituciones del Departamento del Cauca no cuentan con las condiciones, conectividad y aparatos electrónicos para realizar las clases virtuales. Personalmente trabajo en la zona rural, en un corregimiento del Municipio de El Tambo y mis estudiantes no tienen en sus casas Internet, ni computador, ni celular inteligente; honestamente no he podido realizar una clase virtual con ellos. La única estrategia que he podido llevar a cabo es realizar guías de trabajo, enviárselas al rector por correo, él hace el favor de imprimirlas y de enviarlas hasta la vereda con alguien de la comunidad.

Las condiciones de acceso de mis estudiantes han sido casi nulas. El único medio de comunicación que tengo con ellos es por medio de llamada (cuando no hay problemas de señal), aprovecho para resolver sus dudas y preguntas, pero es bien complejo. La gran mayoría de mis estudiantes viven con sus abuelos y en su gran mayoría no saben leer ni escribir, entonces el apoyo y acompañamiento en casa es difícil. En la vereda la señal para llamadas es bien complicada, solo entran las llamadas cuando está haciendo buen sol o ellos tienen que salir a coger la señal en una loma, por esta razón siempre hay dificultades en la comunicación permanente (DOC-03).

El anterior relato ejemplifica las condiciones de vida de muchos estudiantes que asisten a las escuelas rurales, y a la falta de conectividad se suma la escasa orientación para el desarrollo de los talleres en el hogar. Los acudientes no tienen los conocimientos para ayudar a sus hijos e hijas a desarrollar las guías de trabajo.

La situación que produjo la pandemia también ocasionó la interrupción de los procesos educativos en otras zonas de Colombia. En primer lugar porque, aunque los docentes continuaron diseñando estrategias para acompañar a los estudiantes, en los hogares rurales no tenían orientación para continuar con la enseñanza o la supervisión de las actividades. En segundo lugar, los estudiantes que viven en las zonas más alejadas perdieron el contacto con la escuela, asumiendo que esta incluye no solo la enseñanza y el aprendizaje, sino la socialización y la interacción con otros.

Actualmente trabajo en la zona rural de Popayán. Dada la distancia de la institución y el limitado acceso a conexión de internet y señal de celular [en algunas partes no hay señal] corresponde llegar a los estudiantes a través de guías de trabajo de forma impresa, para lo cual a cada niño se le asignó una carpeta y cada 15 días se reciben y se envían nuevos y trabajos, todo esto se hace con la colaboración de una madre líder que recepciona las carpetas y las entrega a la *chiva* para que lleguen a la ciudad. También se tiene grupo de whatsapp para los padres que pueden recibir la información y la pueden comunicar a los otros padres de familia. El medio con el cual llegamos a los padres de familia es por medio de la emisora comunitaria con un programa radial.

Se presentan muchos problemas de conectividad y, en mi caso, tengo una estudiante con la cual no he podido establecer contacto telefónico dado que vive en el límite entre Popayán y Cajibío y no hay señal telefónica; sin embargo, por medio de “razones” que se envían con las personas, ellos desarrollan las guías y las envían. La estrategia del programa radial permite que los padres se esfuercen y busquen conectividad para comunicarse con el docente y solicitar explicaciones (DOC-04).

En lo que se refiere al escenario del sector urbano, por supuesto, las condiciones son mucho más favorables en temas de conectividad y servicios de internet para algunos sectores de la ciudad. Pero es justamente esta ventaja la que ha ocasionado reacciones frente a los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje propiciados por la pandemia. Uno de ellos es la idea de que el ejercicio de enseñar, que tradicionalmente era de entera responsabilidad de los docentes, ahora es de los papás:

Con este encierro, nosotros tenemos que enseñarles a nuestros hijos, pero ellos [los docentes] son los que reciben el sueldo. Ellos solo se preocupan por mandar talleres... mi hija tiene seis años y al principio tocaba asistir durante toda la jornada... el inicio del aislamiento coincidió con una incapacidad de un mes de mi parte por fractura de clavícula... así que no me costó mucho, pero no debió ser sencillo para otros padres de familia que tenían que responder por trabajo o por poner la casa en orden (ACU-03).

Ahora bien, en el sector urbano se pueden identificar dos casos claramente diferenciados. El primero es el de las instituciones públicas que albergan estudiantes cuyas familias pertenecen a los estratos medios y altos; y el segundo, el de las que se encuentran en la periferia de la ciudad y atienden a estudiantes de los estratos más bajos.

Los docentes que asisten a estudiantes de estratos medios y altos cuentan con los dispositivos para continuar sus labores de enseñanza desde el hogar. Los formadores asumieron el reto, se adaptaron a los cambios e iniciaron un proceso de capacitación para conocer opciones para el diseño y orientación en red.

El proceso al inicio fue difícil porque las niñas, las familias y las profesoras no estábamos familiarizados con las clases virtuales, al pasar el tiempo y lograr capacitarnos en lo básico, las clases han mejorado mucho. Nos conectamos todos los días y en lo posible estamos tratando de llevar una rutina similar a la del colegio, la verdad no se ha podido avanzar en la temática como en la parte presencial. En lo personal tuve que salir de mi zona de confort para poder llegar a los hogares de las niñas y cumplir con la expectativa de la educación virtual. Las niñas y sus familias están contentos con el proceso y tengo conectividad del 100x100 de las estudiantes, nos conectamos por Meet y trabajamos con Classroom (DOC-05).

El acceso a internet permitió que algunas instituciones continúen con los procesos formativos asumiendo diferentes dinámicas. En el caso de los docentes de educación preescolar, se

conectan en horarios establecidos y por periodos más cortos. En educación secundaria trataron de emular los horarios de las clases. La experiencia previa de algunos docentes en la enseñanza virtual coadyuvó en la implementación de nuevos procesos.

A nivel personal, fue retomar prácticas que ya conocía pues anteriormente trabajaba como tutor virtual. Fue retomar y adaptarse a jornadas más largas; mientras padres y estudiantes se acostumbran a los horarios adecuados. Para otros compañeros el cambio fue traumático y abrumador (DOC-06).

Otra situación que se ha presentado durante la pandemia tiene que ver con el tiempo asignado al trabajo educativo: las capacitaciones, el diseño de actividades en red, el desarrollo de las sesiones, entre otros, requieren más tiempo del que usualmente utilizaban para estas actividades de modo presencial.

Fue un proceso difícil, sobre todo para quienes se les dificulta un poco más las herramientas tecnológicas. El trabajo se duplicó. Pero ahora ya nos hemos adaptado.

Las condiciones de accesos han sido favorables con las estudiantes de la institución, pocas niñas han tenido dificultades con el acceso (DOC-07).

Además del impacto económico que ha ocasionado la pandemia en los hogares colombianos, la enseñanza virtual ha implicado grandes esfuerzos financieros para padres y madres de familia que tienen dos o más hijos en edad escolar. Las dinámicas familiares se transformaron y se distribuyeron los recursos tecnológicos para coadyuvar en la educación de sus hijos. Esta situación es relatada por una madre de familia:

Ha sido un proceso difícil, en mi caso son dos niños y me tocó dividirme para poder ayudarles y adquirir otro portátil para que pudieran cumplir con sus obligaciones. La internet a veces se pone lenta y se cae con frecuencia la señal. Sí han tenido dificultad con la conectividad, pero es por los problemas de la red (ACU-04).

El desempleo que afecta al país también impactó al sector educativo. Según cifras de el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE),¹ durante el mes de mayo de 2020 se presentó un aumento significativo en el desempleo en Colombia. “La tasa de desempleo del total nacional fue de 21.4%, lo que significó un aumento de 10.9 puntos porcentuales frente al mismo mes del año pasado (10.5%)”. Debido a la pandemia, los hogares colombianos sufrieron algunos avatares que influyeron en la situación económica y mermaron sus posibilidades de co-

¹ Entidad responsable de la planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia.

nexión. Padres y madres de familia perdieron sus empleos o debieron cerrar de forma indefinida sus empresas, por esta razón, el poder adquisitivo de las familias disminuyó. Algunas de ellas recurrieron a la venta de sus equipos tecnológicos con el fin de obtener recursos para cubrir sus necesidades básicas:

En nuestra institución, la gran mayoría cuenta con conectividad, pero salen a flote algunas situaciones desconocidas. Por la pandemia algunos padres perdieron los trabajos, y eso influyó en la economía familiar al punto de vender hasta los celulares. Sin embargo, el colegio se dio a la tarea de contactar a cada niña y de llevarle las guías a casa en caso de ser necesario (DOC-06).

El precipitado cambio impactó a maestros, estudiantes, directivos, padres y madres de familia. Los estudiantes han visto afectadas sus interacciones sociales y personales, situación que mermó su participación en el desarrollo de las sesiones de clase virtuales. Aunque los estudiantes conocen y usan las tecnologías, no las utilizaban para llevar a cabo jornadas extensas de clases. Esto ocasionó que los docentes recurrieran a diseñar estrategias didácticas que propiciaran el interés y la participación en las sesiones virtuales:

Las estudiantes participan, es decir se conectan. Como decía antes, en su gran mayoría cuenta con conectividad para usar el Classroom. Pero las que no pueden, usan el WhatsApp y el servicio de mensajería para hacer sus actividades. Si nos referimos a la participación en clase, sí ha sido un poco dispendioso, hay que hacerlas participar mediante preguntas y juegos, pues voluntariamente casi no lo hacen (DOC-06).

En las instituciones antes descritas, la mayoría de los docentes y alumnos cuentan con conexión y participan en las sesiones de forma virtual. Los docentes se adaptaron a la situación y crearon contenidos en diferentes aulas virtuales. Algunos transformaron espacios en su hogar con decoraciones parecidas a las que realizaban en sus salones de clase. Pero en el caso de las instituciones públicas que se encuentran en la periferia de la ciudad, atienden a estudiantes que viven en asentamientos y hogares de escasos recursos que, a pesar de que se consideran urbanas, presentan características similares a las descritas para zonas rurales y se han encontrado con el siguiente panorama:

La transición de la presencialidad a la virtualidad, dentro de un contexto sin recursos, ha generado un trabajo adicional debido a que estábamos acostumbrados a la presencialidad, donde podíamos hacer acompañamiento inmediato a cualquier inquietud. Ahora la dinámica cambia, envío material de trabajo cada dos o tres semanas, según lo determinen las directivas, y en el transcurso del día estoy monitorean-

do avances por medio de mensajes de WhatsApp o llamadas. El envío de las actividades me ha llevado a repensar el objetivo de las guías de trabajo porque, a pesar de que siempre se ofrece el acompañamiento, hay un horario establecido, gran parte no manifiesta inquietudes. Aunque gran parte del día está enfocada en la atención de los estudiantes (DOC-08).

Estas condiciones permiten afirmar que no se trasformaron los procesos educativos en las zonas rurales y en las instituciones de la periferia urbana; al contrario, lo que se ha presentado en algunas zonas del Departamento del Cauca es la interrupción abrupta de los procesos escolares. Aunque los docentes disponen de horarios de atención, las condiciones sociales y económicas de los estudiantes no permiten que los canales de comunicación establecidas funcionen de forma efectiva. Un docente que trabaja en la zona mencionada comenta:

El acceso a la información ha sido posible a través de WhatsApp. [para] aquellos que no tienen este recurso se ha entregado material impreso para su desarrollo. En este sentido, es importante mencionar que el acceder a la información no es sinónimo de entrega porque se ha evidenciado un alto porcentaje de estudiantes que no entregan las actividades a tiempo y a pesar de diversos llamados no cumplen con las actividades propuestas (DOC-08).

Los estudiantes que asisten a las instituciones educativas urbanas ubicadas en la periferia de la ciudad de Popayán, no cuentan con conectividad para llevar a cabo sus procesos educativos de forma virtual.

Lamentablemente la gran mayoría de los estudiantes solo tienen acceso a WhatsApp y con limitaciones. Solo 30% de los estudiantes tienen acceso a internet, el resto está condicionado a las actividades enviadas por WhatsApp junto con videos que permiten ser compartidos para que apoyen las actividades de casa. Esta situación no permite el desarrollo de clases virtuales de manera equitativa. La posibilidad de videollamada con aquellos que no tienen internet depende del tipo de recarga que hagan los padres en sus líneas telefónicas porque lo evidenciado es que este servicio les consume el saldo con gran velocidad (DOC-09).

Las situaciones antes descritas coadyuvan a reconocer las condiciones en las que trabajan las comunidades educativas de las instituciones del Departamento del Cauca para continuar con los procesos formativos durante la pandemia. Los docentes y directivas realizan esfuerzos mancomunados para tratar de acercar los procesos educativos a los hogares; sin embargo, se mostró que la falta de conectividad no permitió que lo diseñado se llevara a cabo.

No se desconoce la relevancia de las TIC para el desarrollo de las clases virtuales. Lo que se pretende evidenciar es que, ante la crisis que se afronta hoy, la mayoría de las escuelas rurales y algunas de la periferia, no cuentan con los recursos para participar en espacios.

La crisis sanitaria mostró la situación real de las instituciones educativas del Departamento del Cauca. Los docentes de las zonas urbanas de estratos medios y altos cuentan con las condiciones para realizar sus clases de forma virtual. Este panorama difiere en las instituciones rurales y las ubicadas en la periferia de las ciudades. La crisis sanitaria evidenció que la población infantil y juvenil de las zonas rurales y estratos bajos de las ciudades se encuentran imposibilitados para continuar con sus procesos de aprendizaje de forma virtual, debido a la falta de conectividad en sus hogares. La realidad caucana refleja la realidad del país, e incluso de algunos países latinoamericanos. Para coadyuvar en el análisis, a continuación se explorarán las principales transformaciones en materia educativa que se produjeron durante la pandemia.

Transformaciones educativas durante la pandemia

Estudiante: Aquí era mi puesto, allá se sentaba la Katherine..., qué rico volver a ver mi pupitre. Profe, ¿cuándo será que volvemos?...

El profe: Bueno niños, se sientan separados, recuerden guardar la distancia.

Y cuéntenme ¿Qué parte fue que no entendieron del taller que les envié?

Estudiante: ¡Todo! [risas]. No profe, es que en la casa no se puede estudiar.

No hay quien le explique, lo mandan a mandados, molesta mi hermanito...

la casa es para vivir y el colegio para estudiar, profe.

El extracto anterior es parte de la observación a un profesor rural que convocó a cinco estudiantes de séptimo y octavo grados para resolver dudas de los talleres enviados durante los meses de abril y mayo de 2020. Sin embargo, la euforia de los estudiantes refleja la alegría de volver a encontrarse unas cuantas horas para nuevamente *ser* estudiantes desde el *estar* en la escuela. Sensación que se había perdido desde el 16 de marzo cuando “nos mandaron a todos para la casa”.

Lo anterior denota que la razón que los estudiantes llevaron a sus hogares ese día que empezó el aislamiento, inicialmente tuvo la connotación y certeza acostumbrada de un pronto y programado regreso. Eso fue lo que se creyó o se quiso creer: esta situación durará menos de un mes y todo volverá a la “normalidad”. Pero se agotaron las vacaciones atípicas y la pandemia seguía. Fue entonces cuando ese “nos mandaron para la casa” comenzó a constituirse en una incertidumbre colmada de muchas aristas. Por ejemplo, incertidumbre para aquellos docentes que, al no tener competencias TIC, debían dar clases virtuales. Al respecto una profesora comentó:

Jamás me imaginé que tendría que enseñar con esos computadores, ni siquiera tenía computador. Ante esto entré en caos. Afortunadamente mi hijo me acondicionó un equipo de mesa que ya estaba relega-

do por algún rincón de la casa, y él fue quien me indicó cómo debía atender a mis estudiantes de forma virtual. Aún hoy no sé si lo estoy haciendo bien, pero bueno, allí estoy aprendiendo (DOC-11).

En este nuevo mundo de incertidumbres, lo anterior era lo menos grave. Lo realmente dramático fue el no saber qué hacer en el terreno de las ausencias y desencuentros entre los actores escolares. Entre varias anécdotas y situaciones está la que le sucedió a la planta docente y directiva del norte del Cauca.

Lo primero que hicimos fue una encuesta para saber qué familias tendrían la posibilidad de trabajar de forma virtual. 98% respondieron afirmativamente. Un mes duramos de maravilla, los estudiantes recibían los talleres, nosotros retroalimentábamos, hacíamos teleconferencias, etc. Al mes siguiente, se cayó la participación de los estudiantes a la mitad, y en tercer mes contábamos con muy pocos. Entonces fue necesario reunirnos con los papás, y lo que ellos nos dijeron era que por la pandemia habían perdido sus empleos, por tanto, en el momento era más importante pensar en qué comer que en pagar servicios de internet. Allí nos tocó cambiar la estrategia de la dada de clases a los estudiantes. Pasamos de entregas digitales a entregas en fotocopias (DOC-10).

Otra situación de incertidumbre es la producida por la sensación de abandono que poco a poco se ha gestado en los padres de familia, en especial los de la zona rural.

Inició la pandemia y los profes se fueron. No llaman, y lo único que sabemos de ellos es el “mamotreto” de talleres que mensualmente les envían a los niños. ¿Dónde están ellos? Y si les están pagando ¿por qué se fueron, dado que su lugar de trabajo es aquí en la vereda? (ACU-04).

En medio de todas estas incertidumbres, la escuela se apaga al no ser habitada, no solo se colma de maleza sino de tristeza al sentir la ausencia de sus estudiantes, quienes ahora a su vez son seducidos para que se adhieran a los modos de producción locales, lícitos e ilícitos. Al respecto, un padre de familia comentó:

Si al estudiante no se le ocupa en la casa terminará por aburrirse, a él le hace falta la escuela, los profes y sus compañeros. Si no puede ir a la escuela a encontrarse con sus compañeros; si no entiende los talleres que le envían y si el profesor no se comunica con él, entonces él va a desertar. Acá en el campo hay otras actividades que los jóvenes pueden hacer y por las cuales les pagan. La escuela no le representa dinero, otros actores, legales o ilegales sí. Entonces los muchachos, en su afán de un celular o una moto, optan por irse a trabajar “en lo que sea” (ACU-05).

La gran mayoría de los profesores son conscientes de esto y, sumado a su vocación –que se caracteriza no solo por transmitir conocimientos sino, sobre todo, por formar sujetos íntegros para una sociedad–, intentan por todos los medios “enamorar” al estudiante:

Los docentes hemos entrado en un proceso de súplica para que no se vayan los estudiantes. Por ejemplo, al principio mandamos una cantidad de talleres en digital, con enlaces a “Colombia aprende” y Youtube por ejemplo; pero ellos no lo hicieron, quejándose de que eso estaba muy largo y que no tenían internet. Ante esto, les advertimos que si no los desarrollaban perderían el año, eso no sirvió, de hecho ellos comenzaron a decir que estaban considerando retirarse del colegio. Decidimos entonces abandonar lo digital y mandar guías en papel y mucho más cortas, pero los estudiantes decían que eso era muy aburrido, que seguían sin entender. Entonces como tercera medida, hicimos las “guías lúdicas”: crucigramas, sopa de letras, etc. Entonces los papás protestaron diciendo que aprender ahora se había convertido en un cuaderno de “pasatiempos”. Pero con todo y esto, no enviaban nada de trabajos resueltos. Algo común en toda esta evolución de trabajo a distancia, la comunicación telefónica fue constante, con la idea de “acompañarlos” académicamente, pero algunos de los estudiantes se quejaban porque éramos muy “intensos”, que parecíamos los de “televentas” [risas]. En el momento, la última carta que tenemos es decirles que, aunque no perderán el año por no entregar trabajos, sí serán aplazados para que el siguiente año se nivelen. Es decir, estamos rogando porque ellos se queden en una escuela que parece no existir (DOC-11).

Lo anterior hace explícito que lo último que quieren los estudiantes es estudiar. Una buena parte de ellos, incluso con conocimiento de sus padres, asisten a la escuela por los subsidios del gobierno: Familias en Acción, el PAE, entre otros. Otras motivaciones, sobre todo de parte de los padres de familia, es por no tenerlos en la casa. Al respecto, una docente comentó:

Cuando hablé con un padre de familia de por qué enviaba su hijo a la escuela, él muy tranquilamente respondió: es por lo que da el gobierno, cuando se acabe Familias en Acción, yo lo retiro. Al preguntar al estudiante sobre esta situación, confirmó esta idea y además dijo:

“En mi casa no me quieren, por eso es que me mandan al colegio, y yo vengo acá por mis amigos. Encima de eso mis papás son divorciados, así que para qué estar allá, pero igual, ¿para qué estudiar, profe? (DOC-11).

Pese a lo anterior, no todo es negativo. También hay que destacar experiencias en las que ha habido una rápida adaptación a este nuevo sistema educativo que ha impuesto la pandemia. Según lo comentado por una profesora, ella afirma que gracias a los trabajos dejados para la casa, ella ha podido identificar qué aptitudes tienen los estudiantes; a la gran mayoría les gusta pintar, recortar y todo lo que tiene que ver con temas artísticos. Son pocos los que realizan trabajos de matemática, por ejemplo. Pero también están los casos de estudiantes que dan muestras de que quieren aprender:

En este primer semestre, la estudiante que se ganó la matrícula de honor fue la misma que en el momento no tiene celular y vive muy apartada del colegio. Ella qué hace para comunicarse conmigo: ca-

mina media hora donde un vecino que es quien es el único que tiene celular en la zona, pide prestado el celular, me “hace una perdida”, y entonces yo le devuelvo la llamada. El caso es que a veces, por mis ocupaciones, no puedo devolverle la llamada rápidamente. Ha habido ocasiones que ella ha tenido que esperarme hasta una hora a que yo la llame. Eso me demuestra a mí que son muchachos que realmente quieren estudiar (DOC-10).

Lo anterior denota que esta nueva situación ha puesto en relieve muchos aspectos de lo educativo que estaban ocultos no eran tan evidentes, por ejemplo, que los estudiantes necesitan el encuentro con sus compañero; que los profesores han tenido que adquirir rápidamente competencias TIC; los padres de familia se han sentido tocados por los proceso de enseñanza-aprendizaje y que hoy el COVID-19, no solo ha tocado físicamente la salud de todos sino, sobre todo, ha generado problemas de tipo emocional, motivados por las oleadas de incertidumbre que a su paso deja y anuncia con su llegada.

Discusión y conclusiones

La situación de pandemia ha puesto de relieve ideas sobre la escuela que si bien han existido desde hace mucho tiempo, no habían sido tan relevantes o, por lo menos, su discusión no era relevante. Entre ellas podemos considerar las siguientes.

En primer lugar, hablar de escuela rural y urbana desde el punto de vista netamente espacial no es acertado; no existe una línea divisoria que indique dónde termina una y comienza la otra, tanto en términos de cobertura como de impacto o influencia (Williamson, 2004). Es mejor hablar de distinciones que evoquen más lo significativo, lo imaginario, lo cultural o las prácticas de comunidades educativas.

Bien puede una escuela estar etiquetada por el Estado y los habitantes como urbana, pero el grueso de su población proviene del sector rural. En este contexto, lo que ha venido sucediendo, y como lo expresa Rivera (2015), se opaca y silencia la cultura y las cosmovisiones rurales imponiendo en su lugar imaginarios y prácticas urbanas. Pues bien, en un primer momento la pandemia consiguió que, por ejemplo, los docentes entregaran material escolar en digital para estudiantes urbanos y en físico para los de zonas rurales. Sin embargo, muy rápidamente se dieron cuenta que esta clasificación no era adecuada. Lo funcional sería pensar en estudiantes que tienen o no posibilidades económicas de pagar un servicio de internet para que cuenten con una infraestructura tecnológica en su hogar, no solamente suficiente sino eficiente.

De este escenario, es factible afirmar que con la llegada del COVID-19 hubo una transformación o profundización en la escuela urbana, no solo en la forma de encuentro con sus estudiantes sino en su estructura de lógica y consumo. Esto, dado que cuando “consumimos aparatos, consumimos lógica binaria y, con ello, constituimos una estructura humana básica desde esta lógica” (Mejía, 2011: 333). Si esto sucedió en lo urbano, en la escuela rural se produjo un rom-

pimiento de la presencialidad que, como ya se ha comentado, desató un sentimiento de abandono en los estudiantes y padres de familia; pero además, también se rompieron esas redes humanas cuyo nodo central y de encuentro era la escuela. Al no existir encuentro, muchos “nos perdimos físicamente”, pero en especial, en zonas donde algunos estudiantes no cuentan con tecnología para comunicarse o las redes de comunicación digital son inexistentes.

Al desaparecer los maestros, pareciera que en principio desaparece la escuela. No obstante, la escuela no ha desaparecido; y es justamente aquí donde cobra sentido una idea central de estas reflexiones. Lo que parece haber sucedido, no es que la escuela haya desaparecido sino que ya no es factible distinguir un *estar dentro o fuera* de ella. Y no es que se haya expandido físicamente: lo que realmente se expandió fue su umbral.

Así, por el momento no se enseña y aprende en un salón de clases ni en sus pasillos. Esas prácticas se hacen en su umbral, dado que ni se está dentro ni fuera de ella: “estoy en clase”, dice el estudiante, pero sentado en la silla de su sala; “estoy dando clase”, dice la profesora, pero instalada en el estudio de su casa. Así que en estos nuevos periodos escolares la sensación no es de estar en la escuela, pero realizando actividades escolares.

Este umbral, no sólo ha expulsado a la escuela como edificio sino que gracias a las TIC se han roto los tiempos de escuela y no escuela. Hoy es factible que un estudiante llame en la noche o en fin de semana con el objetivo de ser acompañado académicamente por su profesor. Este último no debería negarse dado que su disponibilidad ya no es en un horario ordinario sino que es 24/7. Pero además, al tener la escuela en el bolsillo (el celular) irrumpe en su vida privada. Ya no solamente es un lugar para aprender sino que, en ocasiones, se ha constituido en una ventana para dejar ver la vida privada de los actores educativos: cómo viven, si tienen perro, si el niño llora. Así, el umbral de la escuela se funde y confunde con el umbral y el dintel de nuestras casas.

Este nuevo umbral, en primera instancia, está colmado de incertidumbres para los actores de las comunidades educativas, y en la segunda, se han invadido los espacios y los tiempos de todos. Esta nueva realidad exige, entre otras cosas, un reordenamiento de la escuela en términos de acuerdos, normas y reglas. Por ejemplo, un acuerdo podría ser que se respetaran horarios de atención, normas de etiqueta y competencias TIC. Solamente esto implica pensar y considerar que enseñar y aprender en estos nuevos umbrales involucra nuevas áreas del comportamiento encaminadas a la convivencia y el buen trato. Exige otros órdenes y prácticas escolares, los cuales a su vez exigen ser replanteados debido a la pandemia.

Pero en este nuevo umbral también conviven los “no enchufados”, aquellos actores de la comunidad educativa cuya única forma de comunicación son las fotocopias. Hacer efectivos los procesos de enseñanza-aprendizaje en estas nuevas condiciones exige de los docentes y estudiantes otras competencias comunicativas, focalizadas principalmente en la lectura y escritura. La escuela ha sido en gran medida una tradición oral; ahora pasó a ser escrita y asíncrona. En el

medio rural, el docente elabora un material que “un mensajero” de la zona, debe imprimir y distribuir, y luego “los desenchufados” deben recibirlo, interpretarlo, ejecutar las actividades, embalarlo y devolverlo al mensajero, y este último debe buscar la forma de entregarlo al docente.

En este proceso –solo por nombrar un aspecto–, la retroalimentación es casi anula o queda en la incertidumbre porque, entre otras cosas, ya no hay reglas comunes. Al habernos “perdido” se disiparon los acuerdos, los compromisos y los tratos.

Una cuestión importante a tener presente es que, con esta nueva situación, las incertidumbres pueden constituirse en el riesgo de perder ese empoderamiento de las comunidades rurales, por ejemplo, a través de proyectos sostenibles (Junguito, Perfetti, Delgado, 2017). Esa necesidad de “una corriente de ciudadanía rural que integre los muchos pasados y los muchos presentes en un proyecto sostenible de futuro” (Canales, 2005: 39).

Al haberse “perdido” los docentes de las escuelas rurales, con ellos se han ido unos potenciales líderes que, si bien algunos podrían no hacer bien su trabajo de acompañamiento a las comunidades educativas, su sola presencia era sinónimo de representatividad, de bienestar y seguridad (Bauman, 2003) fundada en la comunidad y soportada en la presencia. Perder la presencia del docente en las comunidades educativas profundiza lo que para Castoriadis (1988) constituía ya un gran problema: el hecho de esa desorientación docente en cuanto a su rol y las exigencias que deberían hacer a sus estudiantes.

Referencias

- Álvarez-Quiroz, G.; J. Blanquicett (2015). Percepciones de los docentes rurales sobre las TIC en sus prácticas pedagógicas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(51), 371-394. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145/14542676016>
- Area, M.; J. Borrás; B. Sannicolás (2014). La formación del maestro 2.0: el aprendizaje por tareas en entornos b-learning. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (79), 51-66.
- Arévalo, J.; R. Bayona; D. Rico (2015). El problema de la brecha tecnológica: un asunto de cultura. *Revista Sinapsis*, 7(7), 35-43.
- Arocena, F. (2017). ¿Qué significa ser moderno para un latinoamericano del siglo XXI? *Civitas, Revista de Ciências Sociais*, 17(2), 210-232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=742/74252567002>
- Ayllón-Valdés, L.; Á. Valdivia-Romero; M. Mas-García; L. Trespalacios-Brey; G. Cordero-López (2006). Algunos aspectos básicos de la evolución de virus ARN: importancia médica. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 25(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002006000300008&lng=es&tlng=es

- Barrios Devia, B. (2019). Educación intercultural ¿Un espacio de encuentro o un campo de luchas? *Revista Nuestra América*, 7(14), 102-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5519/551960420006>
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bautista, M.; G. González (2019). *Docencia rural en Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Colombia: Fundación Compartir.
- Baz, M. (1998). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En Jáidar, J. (comp.). *Caleidoscopio de subjetividades*. México: UAM Xochimilco, 77-96.
- Benavides, P.; H. Amado; G. Ramírez; M. Corchuelo (2018). CTI, TIC y diversidad como apuesta de transformación de las IES del siglo XXI. *Memorias del Seminario de Innovaciones Educativas y MOOC-SINNEM18*. http://biblioteca.galileo.edu/tesario/bitstream/123456789/858/1/Memorias_SINNEM18_PaperBenavente.pdf
- Cabrera, H. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Canales, M. (2005). La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos. *Chile rural, un desafío para el desarrollo humano*. Santiago: PNUD, 33-39.
- Castoriadis, C. (1998). Transformaciones actuales del capitalismo y sus impactos sociales y económicos. *Revista Foro: Violencia y Desplazamiento Forzado*, (34). Santafé de Bogotá.
- Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En Szasz, I.; S. Lerner (comps.). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México, 57-85.
- CEPAL (2013). *La cooperación entre la Unión Europea y América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. [Repositorio.cepal.org](http://repositorio.cepal.org) <http://www.cepal.org/Socinfo>
- Dussel, I. (2010). ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. En Dussel, I.; L. A. Quevedo. *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- García, C.; H. Juárez; L. Salgado (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&tlng=es
- Gómez-Prada, E.; M. Orellana-Hernández; J. Salinas-Ibáñez (2019). Apropriación de Sistemas de Tecnologías de la Información para toma de decisiones de productores agroindustriales basada en videojuegos serios. Una revisión. *Información Tecnológica*, 30(5), 331-340. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000500331>
- Huergo, J. (2007). *Los medios y tecnologías en educación*. [Repositorio.educacion.gov.ar](http://repositorio.educacion.gov.ar) <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95679>

- Junguito, R.; J. Perfetti; M. Delgado (2017). Capítulo 5: El papel de las comunidades en el desarrollo rural territorial. *Acuerdo de paz en Colombia: reforma rural, cultivos ilícitos, comunidades y costo fiscal*. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/3331>
- Lauda-Rodríguez, Z.; B. Milz; I. M. Santana-Chaves; P. H. Campello Torres; P. R. Jacobi (2020). Editorial N° 03/2020 La época COVID-19: investigación interdisciplinaria y una nueva ética sostenible y justa. *Ambiente & Sociedade*, 23, Sao Paulo: Universidad de Sao Paulo. <https://doi.org/10.1590/1809-4422asoceditorialvu2020l3ed>
- López de Parra, L.; L. Correa; M. Rojas-Bahamón (2017). Representaciones sociales: formación y uso de tecnologías de información y comunicación. Profesores de educación básica secundaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 256-276. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194250865015>
- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales de la comunicación a la educación. *Revista Nueva Sociedad*, (169), 33-43.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31.
- Méndez-Estrada, V H.; J. Monge-Nájera (2006). El papel de la computadora en la escuela: contraste entre teoría y práctica en docentes costarricenses de primaria y secundaria. *Revista Educación*, 30(2) 47-62. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030204>
- Mejía, M. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Perú: Universidad de Ciencias y Humanidades Fondo Editorial.
- Pastrian-Soto, G. (2020). Bases genéticas y moleculares del COVID-19 (SARS-CoV-2). Mecanismos de patogénesis y de respuesta inmune. *International Journal of Odontostomatology*, 14(3), 331-337. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-381X2020000300331>
- PND (2020). *Campo con progreso: una alianza para dinamizar el desarrollo y la productividad de la Colombia rural*. Departamento Nacional de Planeación. Colombia: PND. <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Pilares-del-PND/Emprendimiento/Campo-con-progreso.aspx>
- Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 29(65), 99-120.
- Rueda, R.; M. Franco (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y Saberes*, (48), 9-25.
- Trejo, R. (2001). Vivir en la sociedad de la información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital. *Revista Iberoamericana de Ciencias, Tecnología, Sociedad e Innovación*, (1). España.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, 63-95.
- Vivanco, G. (2015). Educación y tecnologías de la información y la comunicación ¿es posible valorar la diversidad en el marco de la tendencia homogeneizadora? *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 297-315. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275/27538407002>
- Williamson, G. (2004). *Estudio sobre la educación para la población rural en Chile*. <https://yeseniapedmat.files.wordpress.com/2012/11/la-educacion-para-la-poblacion-rural-en-chile.pdf>
- Williamson, G. *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. <http://www.fao.org/3/y5517s/y5517s00.pdf> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136025>