

Significados de los cambios de una educación presencial a una educación a distancia¹

Resumen

Esta investigación se realizó con el objetivo de significar los cambios de la educación presencial a la educación a distancia en el año 2020 para los estudiantes de la sede rural Santa Catalina, de la IE Fundación Celia Duque de Duque, ubicada en la vereda que lleva el mismo nombre, corregimiento de El Guaico, municipio de Abejorral, Antioquia. La ruta metodológica consideró un enfoque cualitativo, un paradigma histórico hermenéutico, con un diseño metodológico etnográfico, se aplicaron tres técnicas: observación participante, grupos focales y entrevista semiestructurada. Los hallazgos dieron cuenta de cinco tipos de cambios que se clasificaron en: tiempo y espacios, recursos de aprendizaje utilizados, mediador pedagógico, responsabilidad académica y emocional, lo que dio como interpretación y conclusión general: el *dilema de la responsabilidad*.

Palabras Claves: educación presencial, educación a distancia, significados, mediación pedagógica.

Abstract: This research was carried out to measure the changes experienced between face-to-face education and distance education during the year 2020 among students of the Santa Catalina rural branch of the Celia Duque de Duque Foundation Educational Institution, in the village of El Guaico of the municipality of Abejorral, in Antioquia.

¹ Artículo elaborado por: Adriana Milena David Higueta, Gloria Amparo Lora Serna, Luz América Jaramillo Hincapié, Nora Elena Villarreal Arango y asesorado por Mauricio E. Giraldo Mejía, para optar por el título de Magister en Educación de la Universidad Católica de Oriente en convenio con la Fundación Universitaria Católica del Norte.

The methodological route considered a qualitative approach, a historical-hermeneutical paradigm, and an ethnographic methodological design. Three techniques were applied: participant observation, focus groups, and semi-structured interviews. The findings revealed five types of changes which were classified into: time, spaces, learning resources, pedagogical mediator, and academic and emotional responsibility. The process gave an interpretation and general conclusion: The dilemma of responsibility

.Key words: face-to-face education, distance education, meanings, pedagogical mediation.

Introducción

Durante el año 2020, el sistema educativo colombiano se vio en la necesidad de adoptar medidas urgentes para continuar ofreciendo su servicio, debido a las sugerencias realizadas por el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) ante la pandemia causada por el Covid-19, mediante la circular N° 020; lo que, sumado a la ausencia de condiciones para una educación bajo la modalidad virtual, la comunidad educativa se vio en la necesidad de acudir a la educación a distancia.

Para dar continuidad al proceso educativo durante esta emergencia, la institución educativa en cuestión asumió la educación a distancia y se crearon proyectos educativos transversales; se recurrió a la radio local con un programa semanal denominado “Maestros con voz (s)”; se elaboraron guías de aprendizaje en medio físico, cuya entrega se hizo personalizada y se acompañó de un dispositivo de memoria portátil (usb) y un reproductor de audio donde al conectar el dispositivo, los estudiantes podían escuchar las explicaciones de los maestros de las temáticas y

contenidos abordados en las guías. De ahí que surja el interrogante que orienta el presente postulado ¿Qué significó el cambio de una educación presencial a una educación a distancia para los estudiantes de séptimo, octavo, noveno y décimo de la IE Fundación Celia Duque de Duque, sede Santa Catalina?, Y el objetivo general, significar los cambios de los estudiantes de séptimo, octavo, noveno y décimo, sede rural, Santa Catalina, de la I. E. Fundación Celia Duque de Duque en el año 2020, municipio de Abejorral.

La revisión de antecedentes consultados en cuanto el significado en los estudiantes de una educación presencial y a una educación a distancia como consecuencia de las acciones institucionales tomadas ante la pandemia de Covid 19 no se encontraron, por lo que se recurrió a hacer la búsqueda mediante las palabras: “educación a distancia”, “educación presencial” y “significados”, en bases de datos como Proquest, Scielo, Google Académico, Dialnet, entre otros, lo que permitió encontrar y seleccionar cinco investigaciones cercanas a la naturaleza de investigación a realizarse.

En los antecedentes se encontró que estaban enfocados a identificar el uso de herramientas ofimáticas que utilizaron los profesores y verificar la reducción de la brecha tecnológica, con lo cual evidenciaban la desigualdad social y las condiciones de acceso a los medios dispuestos para la educación bajo la modalidad a distancia, en especial la metodología virtual, la que siempre estaba al alcance de todos los estudiantes y frenó en algunos casos la continuidad de sus estudios, acrecentando la deserción escolar. De igual forma.

La presente investigación se abordó desde la teoría crítica y conceptualmente se tuvo en cuenta las categorías de primer orden, educación y significado y de segundo orden para la categoría educación, modalidad presencial, modalidad a distancia y el mediador pedagógico, en la primera categoría. La ruta metodológica utilizada fue el enfoque cualitativo y el paradigma histórico

hermenéutico porque se buscaba profundizar en el significado de los estudiantes de la I E ya mencionada, ante los cambios generados por el paso de la modalidad de educación presencial a la modalidad de educación a distancia; el diseño metodológico utilizado fue la etnografía y las técnicas e instrumentos fueron: la observación participante, el grupo focal y la entrevista semiestructurada porque permitieron la percepción de los estudiantes y el diálogo, mediado por el lenguaje con dicha comunidad educativa y de esa forma, identificar y clasificar los cambios ocurridos y el significado del mismo.

La población y muestra fueron los estudiantes de la I. E. Fundación Celia Duque de Duque, de la Sede Rural Santa Catalina, de los grados séptimo, octavo, noveno y décimo, todos ellos eran estudiantes de un aula, con la orientación de una docente cuando la educación era presencial, al paso a una educación a distancia, el proceso se hizo por proyectos con la participación de diferentes profesores. Los hallazgos más significativos se clasificaron en cinco tipos de cambios: uno, en tiempo y espacios; dos, en los recursos de aprendizaje utilizados; tres, en el mediador pedagógico; cuatro, de responsabilidades y cinco, emocionales y esto dio como significado, el dilema de los estudiantes en la educación presencial, con la irresponsabilidad en la seguridad y la educación a distancia, con la responsabilidad en la incertidumbre. Se concluyó de manera general que el cambio significativo para los estudiantes un *dilema de responsabilidad* porque pasaron de la seguridad de la educación presencial en la que la responsabilidad de aprender estaba más en el exterior de ellos, en especial por parte del profesor, al tener que asumir la responsabilidad del aprendizaje porque no se constaba ni con el profesor de forma inmediata, ni los medios tecnológicos, ni la educación de la familia.

1. Fundamentos Teóricos y Conceptuales

Se abordaron las categorías la educación y el significado y las subcategorías para la primera categoría, educación presencial, educación a distancia y mediación pedagógica:

Educación

La educación en los tiempos primitivos era un proceso de enseñanza de padres a hijos producida en forma intuitiva y caracterizada por los intereses del grupo; por tanto, los primeros procesos de educación estaban fundamentados en sus inicios en las tradiciones, el culto religioso, los juegos, la danza, la utilización de lanzas y arcos; más adelante estos procesos fueron evolucionando y fortaleciendo dicha educación a través de la interpretación de los fenómenos naturales, la aritmética, la geometría y para aquellos de las sociedades más privilegiadas la educación estaba centrada en la filosofía, la política, la moral religiosa, las artes, literatura, lo que los preparaba para su participación en la dirección del Estado; allí sobresalen países como Egipto, Lejano Oriente, Antigua Grecia, entre otros (Rodríguez, 2010).

En la cultura griega ganó relevancia la educación, a partir de filósofos como Platón, Sócrates, Demócrito y Aristóteles. Es así como, Sócrates, manifestaba que el objetivo de la educación no correspondía al estudio de las cosas, sino al conocimiento de sí mismo para el perfeccionamiento de ser (Konstantinov et al., 1983).

Platón discípulo de Sócrates afirmaba que “el mundo de las ideas era lo primario y el mundo de las cosas sensibles era lo secundario” (p.12). Para él, las ideas eran eternas e invariables, mientras que las cosas eran la sombra del mundo de las ideas. Platón tenía como objetivo en la educación el acercamiento a la idea superior del bien (Konstantinov et al. 1983). A su vez Demócrito, en relación al problema del carácter natural de la educación, afirmaba que la naturaleza y la educación era semejantes, resaltaba la importancia del papel del trabajo en la educación; Demócrito “proclamaba el verdadero conocimiento de la naturaleza y la unión de la educación con el trabajo” (Konstantinov et al., 1983.p. 15).

Por su parte, Aristóteles afirmaba que la educación consistía en el desarrollo de los aspectos superiores del alma: racional y volitivo, consideraba tres aspectos de la educación: la educación física, educación ética y educación intelectual, todas interrelacionadas. En este sentido la educación es un asunto de enorme transcendencia que afecta, a los individuos desde antes de su nacimiento hasta que se incorporan plenamente a la vida ciudadana. Sin embargo, la cuestión de la educación no afecta solamente a los individuos, sino que afecta a las familias y sobre todo al estado. En definitiva, para Aristóteles la educación no es otra cosa que la formación integral del individuo humano en el seno de una comunidad política. Aristóteles considera que la educación constituye una cuestión fundamental, tanto desde el punto de vista ético como desde el punto de vista político. (Konstantinov et al. 1983).

Para Aristóteles, la formación es entendida en un sentido ético como educación voluntarista que se orienta hacia la virtud y a la educación intelectualista como aquella que se orienta hacia la adquisición de la cultura. Estos dos aspectos quedan perfectamente conjugados en el hombre sabio y feliz que también hará buena y feliz a toda la sociedad. (Quicios, 2002).

Aristóteles considera que en todo hombre educado se debe distinguirse dos tipos de virtudes; la ética y la intelectual; porque no sólo se alaba a los hombres porque son justos, sino también porque son inteligentes y sabios. Plantea que la virtud intelectual o racional (dianoética), son las primordiales, ya que a través de ellas el hombre se eleva de lo sensible a lo racional, puesto que son las facultades intelectuales que perfeccionan el conocimiento. Estas virtudes son: la sabiduría, la inteligencia y la prudencia. En relación a la virtud ética que establece que, son las que perfeccionan el carácter el modo de ser y de comportarse. (Aristóteles, 1985). Estas virtudes éticas son: Valentía, dominio de sí, liberalidad, magnanimidad, grandeza de alma, pundonor, mansedumbre, veracidad, cortesía, amistad, templanza, fortaleza y justicia fundamentalmente por ser ésta la virtud completa (Quicios, 2002).

La virtud se enmarca en el legado aristotélico desde la perspectiva de las acciones buenas, actuar bien, desde la recta razón, elegida desde una disposición intelectual denominada prudencia, que a su vez es la encargada de unir el conocimiento y la acción como hábito que hace al hombre bueno, cualidad de actuar de la mejor manera. (Calvo, 2001).

Ahora bien, en el contexto de las acciones que realizan los seres humanos, se reflexiona, en cuanto a que estas puedan ser juzgadas o no por los demás. De este modo la responsabilidad es percibida como la obligación que adquiere toda persona por las acciones que realiza y que pueden ser elogiadas o reprochadas. (Contreras, 2016)

Como lo menciona Aristóteles (1985) la virtud es una “condición intermedia” entre dos extremos viciosos, aunque en lo que toca a la excelencia se considera un extremo. Y esta condición es la del medio «relativo a nosotros», no el absoluto, que es el de los objetos de la aritmética y consiste en un punto equidistante entre dos extremos; el medio moral, referido a las acciones y pasiones, es simplemente el que no es «excesivo» ni «demasiado corto» (Calvo, 2001).

Aristóteles (1985) hace la distinción entre dos formas de responsabilidades: Responsabilidad en sentido causal y responsabilidad moral. Donde respectivamente se plantea que el agente que actúa voluntariamente es sujeto de responsabilidad en cuanto las acciones que lleva a cabo, son elogiadas o reprochadas, según el contexto social. Por su parte la responsabilidad moral, no solo juzga la acción si no la procedencia de esta y es valorada moralmente, de acuerdo a las expectativas que se tienen, a partir del carácter formado. Si la consideración moral de la responsabilidad está relacionada con un agente virtuosos, este elegirá una acción conforme a lo que la recta la razón y actuara virtuosamente, si por el contrario el agente tiene un carácter vicioso, elegirá el curso de la acción que lo lleva a actuar viciosamente. (Contreras, 2016).

Posteriormente en el renacimiento a finales del XIV, y durante el siglo XV denotaba un volver hacia la cultura clásica donde el hombre se pensaba como centro en el universo; por tanto, se tomaba mayor conciencia sobre la importancia de la educación, aunque con un factor religioso. Se da el momento del florecimiento de las escuelas en el continente europeo, abriéndose así la esperanza de un progreso de los hombres con el humanismo y el renacimiento como catalizadores de una explosión pedagógica (Larrion, 2017).

Durante el siglo XVII (ilustración) autores como Rousseau y Pestalozzi aportaron a las ideas de pedagogía. Rousseau planteó que el hombre debería abandonar el papel de siervo para convertirse en un ciudadano libre, dueño de su destino. Por su parte, Pestalozzi, concebía la educación escolar como un complemento a la educación doméstica y una preparación para la vida (Château, 2009). Complementariamente Herbart (1806), aportó con su obra “Pedagogía general derivada del fin de la educación”, introdujo su pensamiento pedagógico relacionado con la imposibilidad de hacer pedagogía teórica sin una sólida formación filosófica, su afirmación más radical, estuvo basada en que la pedagogía sigue las vicisitudes de la filosofía. Sin embargo, los filósofos disintieron manifestando que “no se puede enseñar filosofía sin que los profesores de saber tan antiguo, estudien pedagogía” (Herbart, 1806. p.5).

La pedagogía moderna instaurada durante el siglo XIX permite ser desarrollada a través de tres tradiciones que posibilitaron la identificación de conceptos particulares propios de los ambientes culturales como el francófono, el germánico y el anglosajón cuyas aproximaciones a la educación estaban direccionadas (Noguera, 2010), e igualmente la corriente latinoamericana.

La tradición germánica, en Hegel citado por Todone, et al. (2020) manifiesta que a partir de la enseñanza se llega a configurar un hombre concreto, la *bildung* (formación interior) se plantea como un proceso interno por medio de cual se adquiere cultura y se forja una subjetividad cultural y educativa; de esta forma se piensa la *bildung* como un concepto rector de la educación del

hombre, como un fin para establecer lineamientos que permitan impartir durante su proceso educativo una manera de comprender y relacionarse con el mundo de su cultura, orientando el pensamiento y forma de actuar del individuo hacia la vida en sociedad (Bernal, 2017). “El ideal de la *bildung* es que cada individuo alcance su unidad, llegue a formarse, logre una configuración propia, una estructura espiritual que lo convierta en persona” (Todone, et al., 2020.p.4)

Así las cosas, la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. (Gadamer, 2003a, p.39). El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. «Por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser»; por eso necesita de la formación (Gadamer, 2003a, p.41)

Por su parte la tradición anglosajona se centra en las teorías curriculares orientada hacia la organización de la educación. Todo esto estuvo guiado por las problemáticas de la sociedad industrializada, la cual estaba enfocada en la producción y el consumo que requería de la instrucción eficiente para afrontar la creciente industrialización y urbanización (Cossío, 2018).

En la tradición francófona, está la constitución no de una disciplina, sino de varias ciencias de la educación, que se distinguen como filosofía de la educación, sociología de la educación, historia de la educación y la psicología como una forma de pedagogía experimental (psicopedagogía) en la perspectiva de abordar la amplia problemática del contexto educativo (Cossío, 2018). En este sentido, Noguera (2010) presenta dos tendencias que convivieron en el horizonte académico francés durante el siglo XIX. Una primera tendencia hace referencia a la Pedagogía Filosófica o de la Ciencia de la Educación, donde su máximo exponente es Gabriel Compayré; la segunda es la Tendencia de la Sociología de la Educación impulsada por Emile Durkheim a finales del siglo XIX.

En la primera tendencia afirma Compayré (1920) advierte el error común que se presenta en confundir pedagogía con educación, la diferencia señalando que: “La pedagogía es, por decir así, la teoría de la educación y la educación la práctica de la pedagogía”. (Compayré, 1897, p. 11). Así las cosas, para esta pedagogía filosófica existe una pedagogía teórica y una pedagogía práctica; la primera se encarga del sujeto de la educación, en este caso el niño, y la segunda del objeto de la educación, que son los métodos de enseñanza y las reglas del régimen escolar. En una segunda tendencia, la sociología de la educación, Durkein, citado por Noguera (2010), consideraba la educación como un acto eminentemente social y proponía que la pedagogía se subordinase a la sociología, partiendo de una lectura sociológica de la educación que se da a partir de las problemáticas de la educación en el contexto francés y a la expansión de los aparatos del estado que allí tenían lugar, como la escuela.

Por su parte la corriente latinoamericana inicia con Simón Rodríguez quien representa el pensamiento ilustrado, consideraba la educación social como un mecanismo a través del cual las repúblicas podrían llegar a consolidarse, propuso la inclusión social a través de “la escuela para todos, la formación para el trabajo y la adquisición de nuevos hábitos que posibilitaran las relaciones sociales propias de un sistema republicano” (García, 2010. p.134). En el transcurrir de dicha corriente durante el siglo XIX y XX se presentaron diferentes autores, pero será Freire quien dará mayor resonancia y condición pedagógica a la reflexión, su tarea en la formación de los individuos para la construcción de sociedades latinoamericanas dignas y justas; para esto, era relevante alfabetizar al campesinado a partir de unas propuestas formativas con bases sólidas que posibilitaron la transformación de la realidad política injusta y la opresión de inmensas masas populares rurales y urbanas de los países latinoamericanos (Muñoz y Villa, 2017).

En este sentido, la pedagogía en Freire y latinoamericana toma relevancia en el contexto de grandes desigualdades sociales y económicas durante la segunda mitad del siglo XX. Freire propuso una nueva educación en donde se debe dar más importancia al educando en el proceso de

enseñanza aprendizaje basado en la dinámica de que “los educandos se convierten en educandos educadores, y los educadores se convierten en educadores educandos” (Nizama, 2016. p. 48).

La educación entonces, se convierte en un diálogo que permite compartir las ideas y llevarlas a la socialización, contrario de la individualización en el aprendizaje, muy propia de la educación tradicional o «educación bancaria», la cual, según el autor, está basada en la alienación de la ignorancia; es decir, el educador es quien supone tener el conocimiento y su tarea es la de transmitirlo, en la que el educando sólo obtiene memorización y repetición del contenido narrado. Sin embargo, la idea contraria de Freire hace referencia a que la tarea del educador no es transmitir el conocimiento, por el contrario, es la de construir el pensamiento auténtico y la del educando, es desarrollar conciencia crítica que le permita la inserción en el mundo y sea capaz de producir el descubrimiento del mismo y su transformación (Nizama, 2016).

Ante lo anterior la educación se centra en la formación del ser desde diferentes perspectivas unas más desde su ser para sí y otras más ligadas al hacer. No importando cual sea la tradición o la corriente, todas de alguna forma han llegado al sistema educativo colombiano, dando prioridad a la tradición anglosajona, por eso una mayor preocupación por el currículo y en especial por los temas y contenidos que los estudiantes deben aprender (Saldarriaga, 2011). Esa forma de concebir la educación desde el Ministerio de Educación se propaga por las instituciones educativas y las prácticas docentes, siendo este el propósito central que se ha desarrollado tanto en una educación bajo la modalidad presencial o en las alternativas que se dieron ante la coyuntura generada por los cierres de las escuelas en el primer año de la pandemia de la Covid 19 (2020) y que para el caso de la investigación actual se afrontó con un modelo de educación a distancia por las circunstancias no solo de pandemia, sino de marginalización de los sectores rurales.

Educación Presencial

La educación presencial dependerá de las tradiciones y de la corriente latinoamericana de alguna manera le pone un acento diferente ya expresado en la categoría educación. Sin embargo, para las tres tradiciones y la corriente latinoamericana, es un medio por el cual desarrollar el acto educativo o formativo, según sea el caso. La educación presencial se puede entender como: “un acto comunicativo donde un profesor imparte clases a sus alumnos en un mismo espacio físico en tiempo real” (Romero et al, 2014, p. 174). Esta se remonta al adiestramiento por comunicación boca a boca cuyo surgimiento ocurre desde que el *Homo Sapiens* empezó a discernir. Por tanto, esta ha sido la base de la trasmisión del conocimiento durante diversos siglos (Martínez, 2017). La interacción es uno de los elementos esenciales del proceso educativo sin ser exclusivo de la educación presencial, por la acción recíproca localizada entre dos o más agentes (Sánchez, 2010).

La interacción humana, según Jaspers (2001, citado en Romero, 2010), “nunca es un desarrollo solitario de un yo innato, sino una recreación del yo en la comunicación mutua, en la construcción de uno mismo” (p. 22). De allí la importancia de la cualidad relacional del ser humano, el cual siente la necesidad de crearse con los demás y, como lo afirma Freire (1983), el hombre se realiza a sí mismo como ser en relación con el otro, por lo que la presencia del otro es fundamental para la realización de un diálogo horizontal en donde el aspecto principal sea la escucha activa (Romero, Ó. A. H. 2010).

Por su parte Martínez (2017), afirma que la educación presencial a diferencia de la educación a distancia, está contenida en diversas metodologías que van desde la lección magistral, ejercicios y problemas, estudios de caso, aprendizaje por proyectos, *Flipped classroom*², tareas complementarias, entre otras. La educación presencial otorga elementos que posibilitan la

² Aula invertida.

retroalimentación, autorregulación y control, los cuales son fundamentales para este tipo de actividades. Una de las características de esta modalidad son las clases magistrales, laboratorios, debates; las cuales son mediadas por la didáctica y la lúdica para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, esta característica es óptima desde el punto de vista comunicacional, puesto que permite la comunicación bidireccional profesor-alumno (Romero et al, 2014).

Educación a distancia

La educación a distancia es una modalidad que permite que los factores de espacio, tiempo, ocupación y nivel de los participantes no condicionen el proceso de enseñanza y aprendizaje (Martínez, 2008). Así mismo, esta es definida como “la forma de enseñar y aprender basada en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, puede aprender de forma independiente y también colaborativa” (González, & Maldonado, 2013, p.2).

La educación a distancia en Colombia se remonta al periodo entre 1934 – 1937, en donde la actividad educadora y los contenidos académicos eran desarrollados a partir de las emisoras y los videos; más adelante fueron creadas las escuelas radiofónicas (1947), la educación por televisión (1954), el bachillerato a través de la radiodifusora nacional (1968) y la educación a distancia en la Universidad de Antioquia (2013) (Díaz, 2005; Arboleda y Rama, 2013; Villaverde, 2013). A partir de este año se fueron gestando diversos programas curriculares a distancia a través de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) y se fue incorporando la virtualidad como se conoce hoy.

Dentro de las características principales que tiene la educación a distancia se puede resaltar el autoaprendizaje, ya que este depende directamente de la persona que aprende; el aprendizaje se

da bajo la modalidad de autodirigido, autónomo y autorregulado (Martínez, 2008). No obstante, desde la concepción de Londoño (citado en Arcila et al., 2014), debe respetar el ritmo de aprendizaje del estudiante como para fortalecer aquellos con procesos más lentos, siendo un docente personalizador que motive a los estudiantes a partir de nuevos métodos y técnicas de estudio.

En consecuencia, en los modelos o sistemas de educación a distancia, resultan fundamentales el uso de medios técnicos, los cuales ofrecen el diseño y la producción sistematizada de materiales tanto digitales como impresos y en utilización de medios de comunicación (profesor -alumno – profesor) distintos (entornos virtuales, teléfono) permitiendo la reducción de obstáculos en términos geográficos, laborales, personales y económicos; la organización de apoyo-tutoría, en donde la educación a distancia combina el aprendizaje autónomo del estudiante con la orientación y acompañamiento tutorial desde la inserción de las tecnologías de información y los entornos virtuales; y, el aprendizaje autorregulado, el cual se hace relación al aprendizaje abierto y a distancia.

Mediación Pedagógica

La mediación pedagógica es el conjunto de actividades que lleva a cabo el docente, utilizando el método, las técnicas que emplea para llevar a cabo su quehacer pedagógico, en el que promueve y acompaña el aprendizaje de los estudiantes, fomentando nuevos conocimientos. Para Gutiérrez y Prieto (1993), la mediación en el aula puede develar la pasión del docente, entendiendo esta como aquello que realiza el docente en pro de hacer encontrar a sus estudiantes el sentido del proceso educativo. Para ellos, el sentido lo establecen las relaciones, podría incluso sumarse a esto, que los sentidos que se crean en el proceso educativo tienen que ver con las relaciones entre los

sujetos y como el conocimiento se relaciona con los saberes previos de los estudiantes mismos. En el contexto de la relación enseñanza-aprendizaje, cuando se comenzó a pensar en pedagogías enfocadas en el aprendiz, se le otorgó un papel importante al docente desde la perspectiva que es quien la pone en escena y en escenarios (Gutiérrez y Prieto, 1993).

Significado

Es un sistema de signos que evoca hechos o acontecimientos y que es una concepción general que se adopta en la filosofía antigua y contemporánea (Abbagnano, 2012). Sin embargo, al llevar la concepción general como una posibilidad en el marco de la comprensión, específicamente en Gadamer (2017), el significado adoptaría un sentido de comprensivo y sería el resultado del diálogo entre investigador e investigado, que se da a través del lenguaje, el que:

Consiste en que las palabras, pese a su significado concreto, no poseen un sentido unívoco, sino una gama semántica oscilante, y justamente esta oscilación constituye el riesgo peculiar del habla. Sólo en la ejecución del habla, en el habla continuada, en la construcción de un contexto lingüístico, se fijan los momentos portadores de significado del discurso al reajustarse éstos entre sí. (Gadamer, 2017b, p. 193)

Lenguaje que debería estar fundamentado en la razón (Gutiérrez, 2017), pero que no necesariamente ocurre así y que permite evocar los hechos o acontecimientos más significativos que desnudan la normalización y naturalización adoptada por los estudiantes en sus experiencias en su proceso educativo presencial, que abruptamente fue obligada a adaptarse a un intento por una educación a distancia, alterando la práctica, escenificación y performatividad de los actores educativos, en este caso el estudiante.

El significado como se enuncia estaría en acto de la comprensión, y que “precede a todo comportamiento comprensivo de la subjetividad, incluso al metodológico de las ciencias comprensivas, a sus normas y a sus reglas”, (Gadamer, 2017a, p12), al poner el significado en este lugar lo saca del comportamiento y lo lleva al ser, una condición del mismo, un “ ser que puede comprenderse es lenguaje” (Gadamer, 2017a, p16), un ser, que intenta comprender, en este caso dar y recibir significado, el que “está expuesto a los errores de opiniones previas que no se comprueban en las cosas mismas. (Gadamer, 2017a, p.333), con lo que el asunto no es la búsqueda de la verdad como condición objetiva, sino de lo que evoca a los protagonistas el hecho o el acontecimiento en su experiencia subjetiva.

Así las cosas, el significado comprensivo se hace manifiesto cuando “veo claro y percibo con qué razón dice el otro lo que dice, o con qué sinrazón” (Gadamer, 2017a, p.182), en otras palabras, “cuando entiendo repentinamente una unidad fraseológica, un enunciado de alguien pronunciado en una determinada situación” (Gadamer, 2017a, p.182); por lo que de lo que se trata al darle un significado comprensivo no es “la literalidad de las palabras y su sentido objetivo, sino (...) la individualidad del hablante o del autor” (Gadamer, 2017a, p.239).

Así mismo, el significado comprensivo “de un texto supera a su autor no ocasionalmente sino siempre” (Gadamer, 2017a, p.366) por lo que es un asunto reproductivo no sólo productivo (Gadamer, 2017), en este caso la superación no es un asunto de mayor cuantía, ni tampoco una copia, sino otra forma de ser representado, con lo que es una especie de dos originales (Gutiérrez, 2017).

Por lo anterior, el significado comprensivo implica una interpretación que “no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y

en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión”. (Gadamer, 2017a, p.378). Y la interpretación para la comprensión y el significado comprensivo no tiene que ver, tanto con el significado explícito, “sino con el sentido oculto que hay que develar. Y en este sentido cada texto representa no sólo un sentido comprensible, sino también un sentido necesitado de interpretación (Gadamer, 2017a, p.409).

Buscar el significado comprensivo del hecho o acontecimiento o del texto resultante de los mismos, requiere “estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone (...) «neutralidad» frente a las cosas”. (Gadamer, 2017a, p.33). De igual forma:

No hay ningún enunciado que se pueda entender únicamente por el contenido que propone, si se quiere comprenderlo en su verdad. Cada enunciado tiene su motivación. Cada enunciado tiene unos presupuestos que él no enuncia. Sólo quien medita también sobre estos presupuestos, puede sopesar realmente la verdad de un enunciado (Gadamer, 2017b, p.53)

2. Ruta Metodológica

Esta investigación se optó por un enfoque cualitativo, bajo el paradigma histórico – hermenéutico, puesto que comprendió la realidad a través de los participantes que estaban inmersos en el contexto, así los estudiantes constituyen un valor fundamental para las investigadoras, quienes accedieron por medio del diálogo y el lenguaje propuesto en los instrumentos de investigación a las formas de pensar, sentir y actuar de los involucrados en el estudio para comprender el significado de los cambios de una educación bajo la modalidad presencial a la modalidad a distancia.

En consecuencia, la naturaleza del problema fue etnográfico porque brindó la posibilidad de entender la realidad a partir de la relación que se estableció entre los participantes y su contexto, y ambos con las investigadoras, en este caso en particular permitió comprender el significado de los estudiantes ante el cambio de la modalidad educativa. En este caso la etnografía, trasciende el asunto de la práctica al vincularse con el paradigma histórico hermenéutico para entender desde las prácticas y en especial el lenguaje de los estudiantes el significado de este periodo atípico (Restrepo, 2016).

Las técnicas utilizadas para el proceso de generación de la información fueron la observación participante, entrevista semiestructurada y grupo focal: la observación participante buscó la relación con los actores en contexto por medio de una construcción en conjunto, saberes previos, acercamiento a la cultura y a las costumbres propias de la sede de la IE en la vereda Santa Catalina; la entrevista semiestructurada, a través del cuestionario como instrumento, se generó un diálogo para obtener información valiosa para fortalecer y responder a la pregunta inicial de investigación; y el grupo focal se relacionó con el hecho de escuchar las voces generadas en el debate entre participantes propuesto a través de preguntas motivadoras, debate que se da en medio del diálogo (Restrepo, 2016).

3. Método De Análisis De Datos, Análisis, Resultados Y Discusiones.

Se empleó el método comparación y reducción de la teoría fundada para el análisis de la información. Inicialmente se seleccionaron las preguntas aplicadas en cada uno de los instrumentos, se procedió a realizar la codificación a cada una de ellas y a describir los aspectos que componen las categorías iniciales y sus respectivos códigos. Luego, se llevó a cabo la

codificación abierta, axial y selectiva según códigos y palabras claves correspondientes. De este modo, posterior a la aplicación de instrumentos, primero se hizo una agrupación temática de las respuestas obtenidas de los estudiantes, luego a esta identificación, se relacionaron temáticas y categorías de análisis, con lo cual se construyó este documento.

3.1. Cambios en Tiempos y Espacios

Los estudiantes pasaron de una modalidad educativa presencial, de seis horas diarias por cinco días a la semana, en encuentros donde se compartía tiempos y espacios con los otros, en el marco de un proceso de aprendizaje planeado y colaborativo y estar 18 horas al día y los dos días restantes de la semana en sus contextos particulares; a un proceso de educación bajo la modalidad a distancia que los obligaba a permanecer las 24 horas del día, los siete días de la semana, en sus contextos particulares. Lo que alteraría la forma en que se encontraban con sus pares.

Sin embargo, la presencialidad no necesariamente se puede entender a un asunto de sincronía en tiempo y espacio, Gumbrecht, H. U. (2005), manifiesta que “la palabra “presencia” no se refiere (al menos no principalmente) a una relación temporal con el mundo de los objetos, sino una relación espacial con el mismo” (p.11), con lo que algunos recursos de aprendizaje utilizados como WhatsApp, llamadas telefónicas, programa radial y si se hubiese tenido acceso adecuado al internet, generó un tipo presencialidad que no corresponde a la lógica de tiempo y espacio, con lo que estamos ante otras formas de presencialidad diferentes a como anteriormente se comprendían.

3.1.1 Traslado De Tiempo Escolar A Tiempo De Trabajo No Académico

Los estudiantes que en modalidad educativa presencial pasaban alrededor de 35 horas semanales en la escuela, y es un tiempo fácil de contabilizar, por las actividades que se realizan y

por la evidencia propia de la presencia; en contraposición, en la educación a distancia, no se hicieron manifiestos los tiempos establecidos por ninguno de los estudiantes, a pesar de que en las guías estaba descrito por los docentes, tratando de disponer del tiempo necesario y similar al horario escolar, en pro de continuar con los hábitos de estudio.

Los docentes desconocían el tiempo y los momentos que cada estudiante disponía para su proceso de aprendizaje, de esta manera uno de ellos expresó: “En la casa podía hacer las tareas a la hora que quiera o pueda” (G1E1). En la educación presencial, los estudiantes tenían una rutina de alguna manera estandarizada que respondía a la priorización de la educación sobre otras actividades; ante el paso a la educación a distancia, la rutina de los días escolares se vio alterada, dando prioridad a otras actividades no académicas, tales como, actividades del hogar, en especial para las mujeres y actividades agrícolas, en especial para los hombres. Uno de los estudiantes manifestó que: “Tener que hacer oficio y casi no quedaba tiempo de hacer los talleres” (G1E3). En la misma dirección otro estudiante expresó: “Lo bueno de estar en casa es que puedo ayudar a mi papá y obtener plata para comprar mis cosas” (4PNE8).

Si bien en sentido estricto de lo planteado por Pestalozzi (citado en Château, 2009), en cuanto a que la educación era un complemento entre la educación desarrollada en el sistema educativo y la educación doméstica, no corresponde al traslado de una educación que modifica el lugar donde se escenifica, como ocurrió en el contexto con el tránsito de una educación bajo la modalidad presencial a la educación a distancia, si tiene parcialmente sentido en que es imposible que el contexto entre otros familiar con el que se interpretó las guías y se escenificó el acto educativo entre el estudiante y sus familiares, no incluya aspectos de la educación doméstica, más si se tiene en cuenta la guía *De la tierra germinó el saber* que, precisamente, rescata esos saberes de la cultura de las familias y los pone en diálogo con saberes académicos.

4.12 Alteración En Los Ambientes De Aprendizaje.

El tránsito entre modalidades educativas, dejó entrever las dificultades que se presentaron en los ambientes familiares para el proceso educativo, dado que en la presencialidad los estudiantes gozaban de una interacción y un espacio pensado para los procesos de enseñanza y aprendizaje y al generarse el paso a la modalidad a distancia, en sus casas, no se contaba ni con el conocimiento de los profesores ni las posibilidades de un aprendizaje colaborativo entre estudiantes. Un estudiante planteó: “Como ventaja presencial es que puedo compartir con docentes y compañeros, les puedo hacer preguntas a los docentes y ellos me colaboran cuando tengo dudas” (2VDE10).

Así mismo, los espacios familiares no fueron pensados para un proceso educativo, sino para actividades diferentes a las académicas, las voces de los estudiantes fueron insistentes en aludir a dificultades para mantener la concentración en sus deberes escolares por diferentes distractores o simplemente porque las casas están previstas para el descanso, el compartir en familia, entre otras acciones. Uno de los estudiantes expresó: “Cuando de pronto uno necesitaba concentrarse y mis hermanos hacían bulla y me hacían enojar” (G2E2), así mismo otro manifestó: “Me generaba tristeza el estudio en casa que a veces la familia estaba compartiendo y yo tenía que hacer las tareas”. (G3E2)

Este paso de modalidades educativas llevó a una reflexión en cuanto la preponderancia de la relación entre los sujetos, primero aboliendo esas relaciones entre pares, segundo poniendo a unos con otros en constante y continua relación entre los integrantes de las familias. En cuanto lo académico, se evidencia que, por más esfuerzo que se haya depositado en las guías para que estas cumplieran la condición de mediación pedagógica, no sustituyó al otro, haciendo eco en el 'populismo pedagógico' que concibe la intervención del educador, bien aduce Freire (2017): “nadie

educa a nadie... nadie se educa solo... los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p.86), es decir que la educación es un acto, fundamentalmente, en relación con los otros.

4.2 Cambios En Los Recursos De Aprendizajes Utilizados

La educación presencial, en el aula de clase, contaba con el tablero, los pupitres, los módulos de aprendizajes, entre otros; estos fueron cambiados por la utilización de guías impresas, audios para ser reproducidos desde memorias USB, bafles, mensajes de WhatsApp, llamadas telefónicas, mensaje voz a voz y programa radial llamado *Maestros con vos “z”*.

La ausencia de implementos tecnológicos adecuados para el acceso a las TIC y de conectividad era un problema previo en el momento de la educación presencial, por tal motivo no representó ningún cambio al transitar hacia la modalidad educativa a distancia, sin embargo, si privó a los estudiantes de apoyos virtuales en su proceso de aprendizaje, lo que configura un cambio no con respecto a las condiciones previas, sino con relación a otros escenarios donde fue posible hacer uso de estos, por tal motivo se tomó la decisión en la investigación de tenerlos en cuenta.

La coyuntura obligó a retornar a recursos de aprendizaje con nuevas formas de ser representadas, por ejemplo, las grabaciones digitales a través de USB, llamadas telefónicas o el WhatsApp y se mantuvo la radio como medio para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así lo recuerda Díaz (2005), con el desarrollo de la educación a distancia utilizando recursos de aprendizaje como los programas de emisoras y los videos o programas de televisión.

Con lo que se puede interpretar que la educación a distancia contó con estrategias de emergencia válidas, los desarrollos tecnológicos utilizados en el pasado, incluyendo los

mediadores pedagógicos escritos, tenían un mayor desarrollo que lo que se pudo activar en el marco de dicha coyuntura, porque se dejó en el olvido los avances a los que se había llegado.

Los subtipos de cambios encontrados fueron: ausencia o baja conectividad, inexistentes o inadecuados equipos tecnológicos y poco entendimiento de las guías y los audios por parte de los estudiantes.

4.2.1 Ausencia O Baja Conectividad

Este cambio de modalidades educativas, permitió desvelar algunos problemas que la educación presencial y en especial la rural ya estaba padeciendo, uno de ellos es la falta de acceso a las TIC en comparación con zonas urbanas, es así como cuando los estudiantes tuvieron que quedarse en sus casas aislados del aula, se hizo latente dicha brecha, por lo que los canales de comunicación entre docentes y estudiantes tuvieron que pensarse a modo de solucionar la contingencia y la virtualidad no fue una de esas opciones con la que los profesores y estudiantes pudieron contar.

Al indagar a los estudiantes por esta situación, algunos expresaron frases, en las que se señalan la precariedad en la ruralidad, las desventajas al vivir en veredas en comparación con el pueblo o la ciudad, y señalan la responsabilidad del Estado con expresiones como: “falta muchas cosas a la escuela, por ejemplo, poner internet, mejorar la señal (...) y más ayuda del gobierno y el estado” (G1E2); o “Considero que los estudiantes del campo tengan los mismos recursos que tienen los del pueblo, acá en la escuela no hay buena señal” (G3E1).

Ante la imposibilidad de la presencialidad, la esperanza de la educación se depositó en la modalidad educativa virtual, sin embargo, las condiciones materiales, incluyendo la corrupción, como se constató en el caso “Unión temporal centros poblados” cuyo proyecto buscaba la conexión

a internet de más de 7.000 escuelas rurales (El Tiempo, 2021), demostraron que el déficit se mantiene hasta el momento y que la estrategia de educación a distancia, no fue más que una improvisación del Estado, el que, sin proveer los medios suficientes adecuados, trasladó la responsabilidad de la educación a los estudiantes, familias y profesores.

4.2.2 Inexistentes O Inadecuados Equipos Tecnológicos

Los estudiantes nombran la carencia de equipos tecnológicos dispuestos en la escuela y sus casas para el proceso educativo. Ellos refieren la falta de recursos tecnológicos como un factor que incide en la calidad educativa, algunas voces manifestaron: “la calidad educativa porque le falta muchas cosas a la escuela, por ejemplo (...) computadores” (G1E2).

La pandemia del 2020 devela que aún se habla de brechas digitales, sin embargo, estas son más, son otras que no deberían concebirse en una educación que tiene dentro de sus focos de atención, *el acceso, la permanencia y la calidad*. Mejía (2006), habla de reducir la brecha marcada desde lo geográfico, teniendo presente las adaptaciones a los contextos, el tiempo real en las escuelas, la garantía de la permanencia en el sistema educativo y de los soportes tecnológicos, lo que también acuña con la ética y política en las escuelas y en quienes la componen.

4.2.3 Poco Entendimiento De Las Guías Y Los Audios Por Parte De Los Estudiantes

Las guías que se implementaron para la educación a distancia con los estudiantes se elaboraron siguiendo los parámetros sugeridos por el Programa Todos Aprender (PTA)³ del Ministerio de Educación. Estas guías se hicieron con el apoyo de los tutores de este programa, no se puede afirmar o confiar per se, que cumplieran con todas las condiciones para sustituir la función

³Programa con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto) en lenguaje y matemáticas del país, en algunas ocasiones los tutores de dicho programa apoyan la básica secundaria.

de mediación pedagógica. Estas fueron la propuesta para la solución en la sustitución de la función educativa del maestro, sin embargo, en la ejecución de dicho plan, dando solución a la contingencia del distanciamiento, para los estudiantes fue otra la situación vivida.

Al partir del supuesto que las guías permitían cierto grado de sustitución de la función educativa del maestro, para los estudiantes resultó una constante dificultad el aprendizaje por medio de ellas, uno de los estudiantes expresó: “La adaptación ha sido poco a poco por la dificultad de las guías” (EE7). Al referirse a este material, manifestaron que se sintieron sorprendidos, angustiados por el volumen de trabajo, el tiempo de entrega y en algunos casos enredados con la mezcla de papeles que no correspondían al orden lógico de las asignaturas. Una de las voces planteó: “Me sorprendió la entrega de las guías porque vi que estaban muchas” (G1E2).

En general, hay una constante en la manifestación de angustia que generaba en los estudiantes el uso de las guías, lo que se asociaba al tamaño de las mismas, el tiempo para ser desarrolladas y la confusión en el manejo de estas, eso lo expresaron en afirmaciones como: “Y con esas guías tan largas con muy poco tiempo nos angustiaba mucho” (G1E2) o “Módulos o guías enredadas con hojas que no debía estar en esas materias” (G4E3). No obstante, no es claro si el asunto de la extensión y el tiempo son excusas o son factores reales que influyeron en el proceso educativo, si se tiene en cuenta el cambio en los tiempos asignados para el aprendizaje, ya expresados anteriormente.

Al cruzar esta información con el tipo de cambio *tiempos y espacios*, sumado a la expresión “cuando por ejemplo nos dan un mes para entregar las guías y faltaba una semana (...) generaba angustia” (G1E1), con lo que si bien no descarta problemas en la construcción de las guías en cuanto a su metodología o los tiempos que se requerían para su realización, permite interpretar que no había un manejo adecuado de la relación actividades vs el tiempo por parte de los estudiantes,

condición que no se puede asociar con el tránsito entre una y otra modalidad educativa. Lo que se confirma en el tipo de cambio por *ampliación o nuevas responsabilidades en sus casas*, en la que los estudiantes al asumir más actividades en sus casas, redujeron la responsabilidad con el proceso de aprendizaje.

Además de las guías, hubo otras estrategias implementadas por los docentes, unos fueron los audios que luego de grabados se entregaban a través de memorias USB, otra fue la voz a voz, lo que comúnmente se conoce como “razones⁴” en las cuales se enviaba el mensaje por medio de otra persona; también se enviaron mensajes de texto y en algunos casos se utilizó la llamada telefónica o mensaje a través del WhatsApp. Estas estrategias no generaron mayor entendimiento en los estudiantes, porque desde la percepción de ellos, no eran claras las explicaciones o instrucciones, no eran suficientes, no había realimentación, o porque respondían preguntas que no se habían hecho y debido a la distancia y la falta de comunicación inmediata se dejaban de responder preguntas reales que los estudiantes tenían o por el simple hecho que no existía la costumbre de hacer uso de estas estrategias, entre otros.

Según el PTA, una clase debe contener cinco momentos: exploración, estructuración, ejecución, transferencia, valoración, estos momentos fueron utilizados por parte de los maestros de la IE donde se realizó la investigación como metodología para el diseño de las Guías. Por su parte, los autores Gutiérrez y Prieto, (1993) conciben la mediación pedagógica como el conjunto de actividades que lleva a cabo el docente, utilizando el método, las técnicas que emplea para llevar a cabo su quehacer pedagógico, en dónde promueve y acompaña el aprendizaje de los estudiantes, fomentando nuevos conocimientos. En la relación presencial, la mediación puede surgir del

⁴ Las razones entre las personas del contexto nombrado, se toman como esas noticias, o intercambio de ideas por medio de un mensaje que una persona envía por medio de otra persona.

trabajo en el aula y depende casi siempre de la capacidad y de la pasión del docente. En un sistema a distancia los materiales encarnan esa pasión y son ellos quienes permiten al estudiante encontrar y concretar el sentido del proceso educativo. El sentido es siempre relacional. Son las relaciones las que establecen y recrean permanentemente el sentido.

Al evaluar el diseño de las guías entregadas a los estudiantes en comparación con lo planteado por el PTA y con la Mediación Pedagógica propuesta Gutiérrez y Prieto, (1993), se encontró que este material no vinculó las pautas requeridas para hacer referencia al tratamiento de contenidos y de las formas de expresión y comunicación a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación a distancia. Si bien, las guías contaron con una estructura que daba cuenta de los momentos que contiene una clase, y eran acompañadas de audios que contaban con aspectos de forma, de contenido, de intencionalidad educativa y técnicos que daban cuenta de las explicaciones de las temáticas propuestas y estuvieron a disposición del estudiante, no fue suficiente para reemplazar el rol del maestro.

4.3 Cambios En El Mediador Pedagógico

Los cambios referidos a la mediación pedagógica de la modalidad de educación presencial que, en esencia, era el profesor en el aula a la educación en la modalidad a distancia en la que su paso pretendía que se diera a través de las guías, con el apoyo de algunas técnicas de la comunicación, pero que en la práctica terminó en algunos casos con los familiares con mayor acceso educativo y en otros casos la mediación pedagógica desapareció parcialmente.

En la modalidad de educación a distancia, la mediación pedagógica se pretendió trasladar a las guías, sin embargo, en los grados iniciales los hermanos mayores asumieron dicho rol, en el caso de los estudiantes de grados superiores no se contó con la adecuada mediación, debido a que

los mayores o sus padres en general, no contaban con dichos saberes. Este tipo de cambios se subdividió en: dificultades de adaptación y guías por asignaturas e integradoras de asignaturas.

En la educación bajo la modalidad presencial el mediador pedagógico central es el profesor que cuenta con todas las posibilidades que brinda su práctica docente, la escenificación y el performance para el proceso educativo, entre ellas técnicas didácticas como las clases magistrales, laboratorios, debates; óptimas desde el punto de vista comunicacional (Romero et al., 2014); al trasladarse la mediación a las guías, estas debían contener los aspectos centrales de la mediación pedagógica o, en su defecto, contar con personas idóneas que pudieran realizar dicha mediación en sus familias. La mediación pedagógica requiere ciertas características que la guía o quien funja de profesor debe poseer o desarrollar, tanto de los saberes disciplinares, como del pedagógico.

4.3.1 Dificultades De Adaptación

La cuarentena que fue decretada a nivel nacional, instaurando el distanciamiento social como estrategia para mitigar la pandemia, implicó que los estudiantes se concentraran en sus hogares, lo que generó pérdida del contacto con sus compañeros y docentes y mayor contacto con su contexto inmediato. En este espacio de permanencia en los hogares y el desarrollo de guías académicas para solucionar la atención educativa en los estudiantes, se nombraron dificultades desde la extrañeza en la adaptación tales como, “poco a poco porque no estaba enseñada a que me mandaran guías y tan largas, no estaba enseñada a tener profesora en casa, siempre en la escuela y que me explicara (...) tener las tareas, pero no tener la explicación es como muy extraño para mí” (EE3).

Las dificultades presentadas por los estudiantes en el tránsito entre una modalidad educativa presencial y a distancia sin una metodología virtual, no permitió tener una constatación

entre la información primaria y secundaria, por eso se acudió a fuentes secundarias basadas en una educación a distancia, con una metodología virtual reconociendo que parcialmente es aplicable.

La valoración que hacen los estudiantes con respecto a la educación a distancia recibida durante el confinamiento se fundamenta principalmente en la inversa relación entre dedicación al estudio y rendimiento percibido y en la ausencia de concertación entre docentes y alumnado que se concreta en la falta de adaptación de los primeros a las circunstancias personales de los segundos. De estos resultados, se infiere que la comunicación es un factor determinante para evitar el efecto de aislamiento que suele producirse en los modelos de enseñanza a distancia, efecto agudizado, además, por el impacto psicológico que la reclusión forzosa por la pandemia podría provocar. Los estudiantes también se han visto obligados a adaptarse a un modelo formativo cuyos contenidos estaban diseñados para la presencialidad y que les exigía una mejor gestión del tiempo y, por tanto, más disciplina y organización.

Con respecto a lo anterior, los estudiantes lograron ser promovidos a los grados siguientes, a pesar de que el tiempo asumido por los estudiantes no fue el más adecuado, esto se debió a que el proceso evaluativo se basó más en la responsabilidad del autoaprendizaje que del aprendizaje de temas y contenidos, con lo que la relación esfuerzo - rendimiento tuvo su compensación. De igual forma hubo una adaptación de los profesores a las circunstancias de los estudiantes, creando, inventado, adaptando recursos de aprendizaje. En el mismo sentido, el encierro forzoso no se dio en el área de influencia de la IE porque al ser rural, las relaciones entre vecinos se mantuvieron, las únicas diferencias materiales concretas fueron el no poderse concentrar en la IE y el no poder ir al casco urbano como se hacía antes de pandemia.

De forma semejante se encontró la importancia por parte de los profesores de la IE donde se realizó la investigación del papel de la comunicación con los estudiantes, razón por la cual cada

semana al menos en dos ocasiones los profesores debían entrar en contacto con los estudiantes, en caso de que no fuera posible la comunicación por medios no directos, algunos profesores cumpliendo medidas de bioseguridad atendían a grupos de dos estudiantes en sus casas.

4.3.2 Guías Por Asignaturas E Integradoras De Asignaturas

Los estudiantes pasaron de recibir 16 asignaturas durante el tiempo de la presencialidad a recibir siete guías de aprendizaje, cinco de las asignaturas de: matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, educación física e inglés; una que integraba las asignaturas de ética y valores, educación religiosa, educación artística y cátedra de vida y amor, con el nombre de *Aprendiendo juntos el lenguaje del amor*; una guía que integraba las asignaturas de tecnología, emprendimiento, proyectos pedagógicos productivos y ciencias naturales, la que se denominó como *De la tierra germinó el saber*.

Con las voces de los estudiantes se evidencia que los padres de familia no contaban con algunos saberes académicos para orientar el trabajo de las guías, pero no está de menos manifestar, que la guía que se denominó *De la tierra germinó el saber*, tuvo una participación particular de otros saberes, que sirvieron para acompañar el desarrollo de dicha guía, con lo referido a temas como: abono orgánico, siembra de plantas, huertas medicinales, lo que además sirvió para reforzar la relación entre hijos y padres. Al respecto uno de los estudiantes señaló: “Las tareas del campo las hacía en compañía de mi padre” (EE9).

4.4 Cambios Por Responsabilidades

Los cambios referidos a las responsabilidades que los estudiantes asumieron con su propio proceso de aprendizaje o en sus relaciones familiares, en este último, las que obedecieron al cambio de la modalidad de educación presencial a la modalidad de educación a distancia. Los estudiantes

cuando estaban en la modalidad de educación presencial en los días de clase, sus actividades educativas estaban bajo la tutela del profesor y las actividades en las casas eran anteriores o posteriores a la jornada escolar, al pasar a la modalidad educativa a distancia, y no existir una jornada escolar instituida, la tutela la asumió el propio estudiante, al igual que potenció las relaciones familiares en casa, dicha situación presentó los subtipos de cambio: Responsabilidad académica y compartir más tiempo en familia.

4.4.1 Responsabilidad Académica

Desde lo expuesto por los estudiantes, se encontró que, en este periodo se fortaleció la responsabilidad del autoaprendizaje, asumiendo de manera autónoma y responsable algunos de los compromisos asignados desde la escuela para el trabajo en casa, esto en el marco de la entrega y recepción de guías que se realizaba mes a mes.

Si bien se alteraron y redujeron los tiempos destinados en horarios estipulados escolarmente para el aprendizaje de temas y contenidos a la par, se puede evidenciar el desarrollo de virtudes como la responsabilidad, en palabras tales como: “la vida escolar ha cambiado porque aprendí a ser responsable con las tareas y hacer las guías sola y mi vida familiar ha cambiado porque puedo ayudar a mis padres en las actividades diarias” (EE10).

Aún no se puede afirmar que el crecimiento de la responsabilidad del estudiante al asumir su autoaprendizaje, condujo a una potenciación de su pensamiento crítico, si es posible por lo indagado entender que el estudiante elevó el estado de la virtud responsabilidad, con esto si bien pudo haber una disminución en cuanto el aprendizaje de temas y contenidos, hubo un crecimiento en sí mismo.

Al contrastar lo ocurrido entre los estudiantes que asumieron la responsabilidad del autoaprendizaje y tener en cuenta a Gadamer (2003), entiende la Bildung como formación, la que busca: “alcanzar la plenitud humana, la que parte del ser y con ello de las virtudes que debe cultivar para ser uno mismo” (p.39). La responsabilidad al ser una virtud, se puede afirmar que se trascendió al menos en este aspecto de un acto educativo a uno formativo.

4.4.2 Compartir Más Tiempo En Familia

El cambio de locación permitió otras situaciones, como compartir en familia, realizar actividades del hogar o de las fincas, lo que se evidencia desde las voces de los estudiantes que, fortaleció las relaciones y vínculos con los demás integrantes de la familia. “En la parte familiar pude compartir más con la familia” (EE8).

La educación como función social abriga a la familia dentro de ella, al respecto Pestalozzi (citado en Château, 2009), hace referencia a la educación doméstica y escolar, de igual que previo a la modernidad la educación no era concebida como sistema, sino que entre otras era una responsabilidad de la familia, que se transmitía de generación en generación. Así que, las medidas tomadas por la pandemia, no solo llevó a los estudiantes de esta IE a retornar a la educación a distancia, sino a la educación en las familias.

4.5 Emocionales

Las emociones también hicieron parte de las expresiones de los estudiantes, estos manifestaron que dentro de todo lo que ocurría en este contexto de incertidumbre la esperanza era algo que permanecía intacta, los estudiantes se referían a la esperanza en cuanto volver pronto a las escuelas era algo prometedor, el manejo dado en su momento a la pandemia generó expectativa frente a un posible regreso a clases y finalmente se fue prolongando ese tiempo de estudio en casa.

Fueron los cambios que afectaron las emociones de los estudiantes debido al paso de la modalidad de educación presencial a la modalidad de educación a distancia. Estos se produjeron por los cambios externos al ser del estudiante, como fueron los de en tiempos y espacios, en recursos de aprendizajes utilizados y en el mediador pedagógico. Estas fueron: angustia y compensación.

4.5.1 Angustia

El cambio de modalidad de educación presencial a distancia propició nuevas dinámicas de trabajo que generó angustia en los estudiantes, en cuanto al cambio de mediador pedagógico y a los medios para acceder a él. Respecto a esto un estudiante menciona que: “Me generaba angustia cuando no tenía forma de hacer las tareas y mandarlas por el WhatsApp al profesor” (G3E2).

El mediador pedagógico, no sólo tiene una tarea académica, está también recae en esa adaptabilidad del sujeto ante situaciones que no son propias o comunes del sujeto y por tanto le ayuda a superarlas. Es así como un estudiante manifiesta: “A veces cuando uno no sabía algo y uno se presionaba mucho, le daban ganas de llorar porque iba a perder el año”. El cambio de educación presencial a una educación a distancia, generó en los estudiantes sentimientos de angustia como lo mencionan Salas et al., (2021), la angustia nace de la impotencia, al sentir que no puede controlar los tiempos y su propia actividad. Estas dificultades en la organización de tareas tuvieron efectos sobre los sentidos dados al espacio doméstico. Hijós y Blanco (2020), mencionan que, si antes la casa era un lugar de refugio y descanso, hoy se presenta como un escenario hostil frente a la exigencia de productividad y superación de una “adversidad” pensada en términos de resolución y afrontamiento individual.

4.5.2 Compensación

La compensación se refirió a la emoción positiva, fruto de los logros alcanzados, que en muchos casos se presumían por parte del estudiante negativos y que obedecían a la emoción negativa de angustia, generada por los tipos de cambios tiempos y espacios, recursos de aprendizaje utilizados y mediador pedagógico, fruto del paso de la educación bajo la modalidad presencial a la modalidad a distancia. El paso entre una modalidad y otra, alteró lo evaluado por el profesor, dando paso de los temas y contenidos a la virtud de responsabilidad que asumieron los estudiantes en el proceso de autoaprendizaje, cuando ellos y profesores, más los medios utilizados, se salieron del estado de seguridad prepandemia y se ubicaron en la incertidumbre de la pandemia. Uno de los estudiantes manifestó: “Generaba sorpresa que me sacaba notas altas y creía que no por la falta de comunicación” (G3E2).

El MEN (2020), brindó orientaciones al docente frente a los aprendizajes priorizados para el estudio y trabajo en casa, para valorar los desempeños de los estudiantes en relación a: los avances, los aciertos, las acciones, la creatividad, el desarrollo de habilidades, la capacidad de reflexión. Señala que la evaluación en tiempos de pandemia debe ser equitativa, promover la trayectoria educativa y no ser sancionatoria. Bajo este lineamiento se llevó a cabo la valoración de los estudiantes, donde se dio mayor prioridad al esfuerzo y al proceso en sí, que, al aprendizaje referido a temas y contenidos, no obstante, los estudiantes dejan entrever la ausencia de la retroalimentación por la falta de comunicación, lo que los llevaba a pensar en una valoración que no correspondía a su proceso de formación.

4. Conclusión y Recomendaciones.

4.1. Conclusiones

El cierre de las escuelas y con esto la imposibilidad de una modalidad educativa presencial como posibilidad en el sistema educativo colombiano tomó por sorpresa a todos los sectores de la sociedad, en ellos el sistema educativo, presentando este una de las más grandes afectaciones, puesto que dejó ver de manera palpable las grandes dificultades de los estudiantes para dar continuidad el proceso educativo, en particular en el contexto rural por sus condiciones geográficas, carencias económicas, escasez de infraestructura y recursos tecnológicos.

En los estudiantes surgen emociones, aprendizajes y experiencias al estar en sus hogares y recordar cómo era estar en la escuela, se refieren a, aspectos positivos al valorar pasar más tiempo en familia y negativo por el distanciamiento que les dificultaba la interacción con sus compañeros y docentes. Los estudiantes le otorgan importancia a la presencialidad, quizás porque ha sido la modalidad conocida desde que comenzaron su trayectoria escolar o porque sus condiciones así lo sugieren.

El tránsito de la educación presencial al estudio en casa generó en los estudiantes valoraciones positivas frente a la escuela, ampliando la concepción de un espacio físico para darle lugar a la relevancia del encuentro con el otro. Los estudiantes han resaltado la importancia de la escuela para su proceso de formación otorgando sentido a las vivencias que surgen en el contexto escolar. La escuela se resignifica en la educación presencial, dado que representa una constante construcción colectiva, un espacio de comunicación e interacción que se enriquece de experiencias y vivencias de los estudiantes, diferente de la educación en modalidad a distancia que impide el encuentro físico en un espacio y tiempo real.

A su vez se rescatan las diversas formas de aprender con nuevos mediadores pedagógicos, que conllevaron a la necesidad de asumir por sí mismos los compromisos no solo académicos sino desde otros ámbitos en los que se adquirieron virtudes y habilidades como el autoaprendizaje.

Por último, se concluyó que el significado de los estudiantes en esta experiencia de vida durante el 2020 fue una especie de *dilema de responsabilidad*. En la educación presencial, los estudiantes tenían una menor responsabilidad porque el proceso educativo recaía más en el exterior del ser, en especial, en el esfuerzo de quien ejerció como profesor y eso les genera algún estado de seguridad: en otras palabras, hay un otro que se responsabiliza por mí. De forma contraria, en la educación a distancia, el estudiante adquirió una mayor compromiso para sí, porque no contaba ni con un profesor a su disposición, así ellos hubieran brindado los medios posibles y hasta esfuerzos superiores para que la mediación se materializara de la mejor forma posible, e igual que no contaban con los medios tecnológicos adecuados para una educación virtual, pasando de lugar escuela al lugar familia el proceso educativo, sin embargo en muchos de los casos, los padres o los familiares, no contaban con una educación adecuada para satisfacer las necesidades educativas planteadas desde la institución escuela, ante eso, el estudiante debió asumir el compromiso personal de aprender, eso significó que: hay otro que a pesar que quiera responsabilizarse por mí y que lo ha hecho históricamente (profesor), no puede hacerlo ante las nuevas circunstancias, entonces eso hace que yo deba responsabilizar del proceso educativo.

Ante lo antes expuesto, el significado de los cambios en el paso de una educación presencial a una educación a distancia en tiempo de cierre de las escuelas, permitió interpretar que se asumió una mayor responsabilidad, esta como virtud, para lo cual Aristóteles (1985) le posibilita al ser humano perfeccionar el carácter en el modo de ser y de comportarse. Así las cosas, la responsabilidad como virtud se debate entre los extremos viciosos, dejar que el otro haga por mi

(profesor) y asumir que yo puedo hacer todo sin necesidad de otro (profesor, hermano, padre, persona de la comunidad, entre otros). En palabras de Freire (2017, p.86) “Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo porque nadie ignora todo, nadie lo sabe todo”

Es necesario aclarar, que no se está haciendo una romantización de la falta de garantías del Estado para con el proceso educativo de los estudiantes cuando no cuentan con los medios tecnológicos o cuando son fruto de procesos históricos de olvido y negación al derecho a la educación de sus familiares, pero si se reconoce la capacidad de los estudiantes de gestionar la crisis al asumir la responsabilidad de aprender, así podemos concluir además que el proceso trascendió lo educativo y su reducción instituida del aprendizaje y sirvió como un proceso formativo instituyente y no calculado, al posibilitar ante las circunstancias, la mayor responsabilidad, es decir, entender esta como una virtud, un aspecto dianoético del ser, en sentido aristotélico ya enunciado.

4.2 Recomendaciones:

Para la IE se recomienda una *planeación educativa contingencial* que pueda atender situaciones poco probables como la necesidad de recurrir a otras modalidades educativas (distancia y virtual) diferente a la modalidad presencial.

Para el MEN se recomienda ahondar en los esfuerzos de un *equipo profesional socioemocional* que pueda atender la comunidad educativa en general ante factores que alteren el proceso educativo. Al igual que un proceso de educación a los docentes y directivos en mediación pedagógica.

Para el Estado colombiano aumentar las condiciones de *infraestructura en TIC* que permita a los estudiantes y familias contar con estos medios como posibilidad para el aprendizaje, la educación y la formación.

Apostar por una mayor formación del ser de los estudiantes, sin perder de vista temas y contenidos. En este sentido una formación que apueste más por lo dianoético.

Referencias

- Abbagnano, N. (2012). *Diccionario de Filosofía*. CDMX: Fondo de Cultura Económica.
- Abad, G. H. (2020). Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en el rendimiento académico. *UCV-HACER: Revista de Investigación y Cultura*, 9(4), 55-64.
- Arboleda, T. N. & Rama, V. C. (2013). *Educación superior a distancia y virtual en Colombia. Nuevas realidades*. Virtual Educa.
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomaquea y Ético Eudomia*. Madrid: Gredos.
- Arcila, S., Gómez, M., Gómez, K., Gómez, R. & Urrego, M. (2014). *La influencia de la teología de la liberación en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire y de Luis Oscar Londoño Zapata*. *AGO.USB* 15 (1), 1- 323. <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v16n1a16.pdf>.
- Calvo Martínez, J.L (2001). Aristóteles, *Ética a Nicómaco*.
- Contreras, K. E. (2016). Sobre la responsabilidad en la ética aristotélica. *Praxis Filosófica*, (43), 129-154.
- Gumbrecht, H. U. (2005). *Producción de presencia: lo que el significado no puede transmitir*.
- Château, J. (2009). *Los “Los grandes Pedagogos”*. Educación, Editorial Fondo de la cultura económica. 1 – 344.
- Díaz, C. J. (2005). *El pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir: el caso de la Campana de Cultura en Colombia, 1934-1936*. U. Pedagógica Nacional.
- El tiempo, (9 de septiembre de 2021). *¿Cuál fue el contrato que generó el escándalo?* <https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/caso-mintic-claves-del-escandalo-del-contrato-de-centros-poblados-616800>.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2017). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2017a). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2017b). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.
- González, L., & Maldonado, J. (2013). *Fundamentos y características de la educación superior a distancia de calidad*. Ecuador: REMAD. Recuperado el, 5.

- Gutiérrez, C. B. (2017). *Comprensión, escucha y pertenencia. Ensayos sobre Heidegger y Gadamer*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gutiérrez, F. & Prieto, D. (1993). *La Mediación Pedagógica*. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo (IME). Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Hijós, M. N. & Blanco, M. F. (2020). *La adaptación a la supervivencia: cuerpos y casas durante el aislamiento*. Reflexiones sobre la vida cotidiana en los sectores medios del Área Metropolitana de Buenos Aires, Fundación MenteClara.
- Martínez, H. (2008). *La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual*. *Educación*, 33, pp. 7-27.
- Martínez, V. (2017). *Educación presencial versus educación a distancia*. *La cuestión universitaria*, (9), 108-116.
- Ministerio de Educación. (2020). *Circular No. 20 del 16 de marzo de 2020*.
- Ministerio de Educación. (2020). *Guía Flexibilización curricular trabajo en casa*. https://wccopro.s3.amazonaws.com/Evaluacion_de_Estudiantes.pdf.
- Ministerio de Educación. (2020). *Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del Coronavirus (COVID-19)*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-394018_recurso_1.pdf.
- Pérez, E., Atochero, A. V., & Rivero, S. C. (2021). *Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios*. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, A.B. (2010). *Evolución de la educación*, *Pedagogía Magna*, 5, 36 – 49. *Fundamentos y características de la educación superior a distancia de calidad* (Aporte teórico a la discusión sobre el Reglamento General de Régimen Académico).
- Romero, Ó. A. H. (2010). *Hacia una antropología de la educación en América Latina desde la obra de Paulo Freire*. *Magistro*, 4(8), 19.

- Romero, J., García, M., Roca, C., Hernán, A. S., & Pulido, A. (2014). Diseño de un aprendizaje adaptado a las necesidades del alumno. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3), 172-189.
- Salas, P. Simonetti, P. & Papez, B. (2021). En casa. Consumos, prácticas culturales y emociones en la vida cotidiana durante la pandemia por covid-19 en Argentina. *RBSE–Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 58.
- Saldarriaga, V, O. (2011). Del oficio del Maestro. *Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Sánchez, B. G. (2010). Pensamiento de Simón Rodríguez: *la educación como proyecto de inclusión social*. *Revista Colombiana de Educación*, (59), 134-147.
- Sosa, E. A. (2021). Percepciones de los estudiantes sobre la estrategia Aprende en Casa durante la pandemia COVID-19. *Academia Y Virtualidad*, 14(1), 133-150.
- Villaverde, M. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *Medisur*, 11(3), pp. 280-295.