El vínculo maestro-estudiante en tiempos de pandemia: una reflexión bioética desde la autonomía relacional

Ginna Paola Morales Camelo

Universidad El Bosque

Maestría en Bioética

Área de Investigación en Bioética y Educación

Bogotá D.C

26 de junio de 2021

El vínculo maestro-estudiante en tiempos de pandemia: una reflexión bioética desde la autonomía relacional

Ginna Paola Morales Camelo

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Bioética

Dr. Felipe Ramírez Gil

Tutor Teórico

Dr. Hernando Augusto Clavijo

Tutor Metodológico

Universidad El Bosque

Maestría en Bioética

Área de Investigación en Bioética y Educación

Bogotá D.C

26 de junio de 2021

Firmas del jurado

Firma del tutor

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, D.C., 26 junio 2021

Dedicatoria

A ti, Yesid Alexander Acero Durán, por compartir tu vida conmigo y especial compañía.

Por ser fogata de amor, razón de vivir mi vida...

Por tu mirada contundente, palabras, encuentros y desencuentros, constancia y disciplina...

Por ser ejemplo de vida y dar la pelea siempre...

Agradecimientos

Mis agradecimientos son para:

Los profesores bioeticistas Felipe Ramírez Gil y Hernando Augusto Clavijo por su excelente formación académica y humana. Por creer en mí y animarme siempre a continuar. Por sus valiosos aportes y observaciones en el desarrollo de este trabajo.

La Universidad El Bosque y a su Departamento de Bioética por todos los espacios de formación que me brindaron a lo largo de estos dos años. Todos ellos significaron condiciones de posibilidad y reflexión para mí, pues me ayudaron a cuestionarme más profundamente sobre la vida en general y la de cada ser humano en particular, uno de los grandes intereses de la Bioética.

Como maestra me voy con muchas más inquietudes de las que tenía cuando llegué, pero convencida que la Bioética es el bálsamo que tanto hemos buscado en la educación de nuestros jóvenes y debería incluirse en todos los niveles de formación de maestros y estudiantes.

Contenido

Resumen 7

Introducción 8

Justificación 10

Configuración de la escuela en Colombia 11

La Autonomía Relacional 14

Vínculos posibles entre el maestro y el estudiante 18

Educación Remota y Pandemia 21

Bioética Narrativa 23

Mi Narrativa 27

Análisis 38

Conclusiones 50

Referencias 52

Resumen

Con la llegada del SARS-Cov 2 y el inicio del tiempo de confinamiento en el año 2020, uno de los sectores de gran afectación fue el de la Educación. A raíz de la crisis sanitaria, la escuela se enfrentó a continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje desde casa, no siempre obteniendo los mejores resultados, dada la cantidad de factores que dificultaron la comunicación permanente entre maestros y estudiantes.

Se caracterizó a través de una bioética narrativa como recurso metodológico, el vínculo maestro-estudiante que se visualizó durante la pandemia en una Institución Educativa pública. Luego, se interpretaron situaciones para entender por qué la Autonomía personal se torna insuficiente en la comprensión de dicha relación, proponiendo la noción de Autonomía Relacional como término que se adecua mejor a la realidad de esta escuela.

Palabras clave: autonomía relacional, bioética, educación remota, vínculo maestro-estudiante, pandemia.

Introducción

El 15 de marzo del año 2020, el gobierno de Colombia anunció la suspensión de clases presenciales en todos los colegios del país, públicos y privados. La decisión se tomó como defensa al derecho de la salud de maestros y estudiantes, tras la propagación del coronavirus en todo el mundo. La necesidad de mantener la continuidad en los procesos de educación formal, desplegó la implementación de prácticas de enseñanza y aprendizaje desde casa. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) dio algunas orientaciones generales a sus directivos y docentes, pero fueron las secretarias de educación territoriales quienes establecieron, de un modo más específico para las instituciones públicas, la manera cómo se debían seguir adelantando los procesos académicos en la virtualidad.

En el municipio de Zipaquirá Cundinamarca cada establecimiento educativo en el marco de su autonomía, debió disponer las mejores intervenciones para la "enseñanza remota de emergencia"[1] (ERE) (Hodges et al., 2020). Así lo hizo la Institución Educativa Municipal Rural San Jorge (I.E.M.R. San Jorge). Sin embargo, sus docentes prontamente reconocieron que la relación con sus estudiantes había cambiado, y en algunos casos, se había perdido. A ello se sumaba la brecha digital por el limitado acceso a la red de internet y dispositivos tecnológicos de la gran mayoría de estudiantes, y el escaso conocimiento y uso de las herramientas en línea por parte de los maestros y estudiantes también. Parecía ser que lo que ahora se ofrecía a los educandos no lograba tener el mismo valor ni significación para ellos. Tampoco para sus docentes, pues en tiempo récord tuvieron que dejar las aulas presenciales para trasladar a un

[1] Término que nace a raíz de la crisis mundial por la pandemia del COVID 19, dada la situación de extrema dificultad a la que se enfrentó el sector educativo. Hodges et al., (2020) afirman que el objetivo principal de la Enseñanza Remota de Emergencia, no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis.

medio remoto el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de herramientas e ideas creativas, que poco y nunca habían usado.

Las diversas medidas que se tomaron para el control de la pandemia transformaron la escuela de Colombia y el mundo, poniendo de manifiesto los límites de la concepción personal de autonomía que ejercen maestros y estudiantes. De aquí parte la idea de revisar, a través de una narrativa como recurso metodológico, el aporte que la autonomía relacional puede hacer a los vínculos posibles entre maestros y estudiantes que se visualizaron en el tiempo de COVID-19, en la I.E.M.R. San Jorge. En un primer momento, se caracterizaron estos vínculos por medio de la escritura de diferentes experiencias significativas, previas y durante la suspensión de clases presenciales. En la segunda parte, se describieron situaciones fundamentales de forma interpretativa, para entender por qué la Autonomía personal se tornó insuficiente en la comprensión del vínculo maestro estudiante que se concibió durante la ERE.

Con este trabajo se pretende exponer desde la bioética diferentes problemáticas relacionadas con la autonomía en el campo de la educación formal, teniendo en cuenta que en la literatura existe un déficit con respecto a la fundamentación de la autonomía relacional y la educación. Sin embargo, no se trata de invisibilizar la noción de autonomía personal. Lo que se quiere es ampliar el concepto de autonomía y argumentarlo en un campo diferente al de las ciencias biomédicas.

Finalmente, se establecen algunas conclusiones y recomendaciones a partir de las situaciones bioéticas planteadas y con base a la experiencia personal vivida en la Institución, lo cual busca aportar y dejar caminos trazados en el campo de la bioética y la educación, para quienes se interesan por él.

Justificación

La bioética permite cuestionar las decisiones humanas frente a la vida, cualquiera que sea su expresión. En ella, están incluidas las preguntas sobre la vida en general y sobre la vida particular de cada persona. Uno de los problemas centrales en el campo de la bioética ha sido la cuestión de la autonomía, entendida tradicionalmente desde su enfoque liberal en la que el individuo racional "se abstrae de su contexto social y cultural" (Delgado, 2012, p. 36) y toma decisiones en función de sus propios deseos e intereses. El nuevo e inusual escenario para la enseñanza y el aprendizaje tras la pandemia por el SARS-Cov 2, supuso una nueva comprensión de las relaciones en el campo de la Educación: la confrontación entre los deseos e intereses de maestros y estudiantes con las indicaciones previstas por los ministerios de salud y educación, dejaron en evidencia los límites del enfoque personal del principio de Autonomía. Por ello, se plantea la necesidad de proponer la noción bioética de Autonomía Relacional como concepto que acopia los vínculos posibles entre maestros y estudiantes y, a través de ellos, reconoce los términos hasta los que se puede actuar, teniendo en cuenta la complejidad constitutiva de nuestra sociedad por su pluralismo ético que permite variedad de posturas en relación con las necesidades de la vida, sus opciones de valor y el sentido que a ella se le da.

Este trabajo tiene pertinencia notoria en el campo de la bioética y la educación, para quienes trabajan en él y siguen atentos las reflexiones suscitadas por los desafíos para la educación en Bioética, "lo que significa la posibilidad de construir día a día lo humano, en donde -persisten- la tensión entre necesidades sociales e individuales" (Ovalle, 2014, p. 46). Ampliar el concepto bioético de autonomía es una bocanada de aire fresco en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que la autonomía relacional propicia el reconocimiento de los otros por su carácter dialógico y recíproco de la existencia humana.

Configuración de la escuela en Colombia

La transformación de la escuela en Colombia ha venido siendo un tema debatido desde el inicio de las diferentes reformas educativas en el marco mundial de la democratización de la Educación y las políticas de corte neoliberal que empiezan a hacerse visibles en la década de los años sesenta. Pero los cambios iniciaron mucho antes: "en el siglo XIX se vivió lo que se denominó la edad de oro de la educación colombiana" (Silva, 1989, como se citó en Gallego, 2018, p. 62) con la reforma del *liberalismo radica1* [2], que "promovió el acceso a la enseñanza como medio para alcanzar realmente el Estado democrático" (Gallego, 2018, p 62). Dentro de los aspectos que trajo consigo esta reforma, fueron la obligatoriedad y gratuidad de la educación, así como el reconocimiento de la labor de los maestros con la creación y ejecución de programas para su cualificación y bienestar. Alrededor de estas dinámicas que trajo consigo la reforma liberal, permanecían las ideas conservadoras de una educación basada en los principios y valores cristianos, las cuales florecieron con los gobiernos conservadores que siguieron: "El Estado nuevamente otorga el poder de la educación al sistema eclesial, y quita la condición de obligatoriedad de las escuelas, trayendo como consecuencia un crecimiento desmesurado de la educación privada en relación con la educación pública" (Gallego, 2018, p. 63). Esta situación se confirmó en la constitución de 1886.

Luego de más de cuatro décadas de hegemonía conservadora, llega de nuevo el partido liberal al poder[3] y se hacen visibles una serie de problemáticas educativas en el país entre las que se destacan las alarmantes tasas de analfabetismo de la población en edad escolar, los currículos desactualizados en relación con los avances del conocimiento del momento y la desprofesionalización de los docentes.

---

[2] Propuesta que se hizo en el año 1870

[3] Con Enrique Olaya Herrera presidente de Colombia para el periodo 1930 - 1934

Frente a estas realidades educativas los gobiernos liberales intentaron responder con diferentes estrategias para reducir de la mejor manera las desigualdades sociales que, según ellos, no habían logrado superar los gobiernos conservadores. Varios fueron los procesos que desde entonces hasta nuestros días ayudaron a configurar la escuela de Colombia. Una escuela pensada para la formación de individuos autónomos y críticos, que históricamente se han desarrollado en un contexto de relaciones, pues todas las narrativas[4] de los maestros y los estudiantes que han emergido en la cotidianidad de la escuela, han sido el resultado de distintos fenómenos sociales, económicos y políticos que se han dado en diferentes momentos de la historia del país.

> "Es de vital importancia traer a memoria estos acontecimientos, si se precisa que en la historia, los fenómenos sociales, la ausencia de Estado y las decisiones estatales afectan indudablemente la vida cotidiana dentro de las escuelas, las narrativas de los maestros y los estudiantes, la percepción que ellos tengan sobre su recorrido escolar y sobre sus decisiones de permanecer o abandonar la escuela". (Gallego, 2018, p. 64)

El 15 de marzo del año 2020, el gobierno de Colombia anunció la suspensión de clases presenciales en todos los colegios del país, públicos y privados. La decisión se tomó como defensa al derecho de la salud de los niños y jóvenes, por la propagación del coronavirus en todo el mundo. Tras la necesidad de garantizar la educación formal de cientos de estudiantes, el MEN decretó medidas para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje desde casa, haciendo uso de las herramientas tecnológicas estimadas para este fin. Pero los resultados no se hicieron esperar y prontamente multiplicidad de factores dificultaron la comunicación entre los agentes que lideraban dichas prácticas.

---

[4] La narrativa entendida como la posibilidad de reconocer la subjetividad sin silenciarla, expresa experiencias vividas que configuran la construcción social de la realidad. (Bolívar, 2002, citado en Gallego, 2018, p. 64)

En la I.E.M.R. San Jorge del municipio de Zipaquirá el impacto de la educación desde casa irrumpió con mucha fuerza las dinámicas traídas de la presencialidad. La voz de decenas de estudiantes se apagó por varios días. El limitado acceso a la red de internet de las familias de la vereda imposibilitó el encuentro entre maestros y estudiantes. Las ofertas de los docentes poco y nada llegaron a sus destinos en los inicios del confinamiento y quedó al descubierto una profunda incapacidad de responder a la emergencia.

En este mar de incertidumbre y temor, quedaron develadas dos profundas realidades: la primera, el cambio que tuvo el vínculo maestro-estudiante, desde la concepción misma de la práctica docente en la presencialidad versus el modo remoto (ajustes curriculares, didácticas de enseñanza para la virtualidad, entre otros), hasta la valoración del ser y el saber hacer del estudiante cuando su maestro lo observaba y cuando no pudo volver a hacerlo. La segunda situación tuvo que ver con las diversas formas de adaptación, priorización y ajuste, de pasar de una educación presencial formal a generar procesos de educación a distancia, jamás pensados por y para esta escuela. A ello se suma el aumento de las brechas digitales por la desigual conexión a internet y equipos de cómputo de la gran mayoría de estudiantes; la falta de competencia para el uso e implementación de herramientas tecnológicas por parte de algunos docentes y el escaso acompañamiento de los directivos, que cedió a su planta docente la toma de decisiones en ejercicios de libertades individuales en la que cada uno resolvió de acuerdo con su entramado de valores, conocimientos y aceptación de las normas.

Como quiera verse, la suspensión de clase presenciales transformó el contexto de la escuela de San Jorge. Uno de los cambios observados fue el del vínculo maestro – estudiante, pues la oferta del profesorado a sus alumnos en la enseñanza remota, no alcanzó a evocar las promesas hechas en la presencialidad, lo que produjo la ruptura y, luego el cambio de este

vínculo que se tenía. En efecto, quedó también en evidencia la condición especial de vulnerabilidad tanto de maestros como de estudiantes, pues la estrategia del docente no lograba ya interpelar ni convocar a su estudiante. Parecía ser que la educación remota había logrado limitarlos en sus propósitos formativos, hacerlos vulnerables al desarrollo de su autonomía personal, pues las condiciones para elegir mejores ofertas no estaban dadas al inicio de la emergencia.

La Autonomía Relacional

Tradicionalmente se ha entendido el principio bioético de la Autonomía desde los postulados tradicionales de la teoría liberal, centrado en una autonomía individual donde la persona es dueña de sí, toma decisiones como independiente sin interferencias externas que la limiten y actúa racionalmente en función de sus propios deseos e intereses. Beauchamp y Childress son los autores de uno de los textos más influyentes y de gran referencia para la bioética en este tema. Los autores presentan los llamados cuatro principios de la bioética[5], uno de ellos y el que nos interesa, *el respeto a la autonomía*. Como ya he mencionado, la visión de autonomía de los profesores estadounidenses, parte de la noción del sujeto individualista que es capaz de controlar los deseos y preferencias básicas, actúa con intención, conocimiento y en ausencia de influencias externas que pretendan determinar y controlar sus actos. Además de ostentar el derecho a su autodeterminación. Pese a esto, reconocen que en la práctica son pocos los actos totalmente autónomos y en ocasiones, otros contribuyen también al desarrollo de esa

[5] Estos principios son la base del famoso paradigma Beauchamp y Childress conocido como el Principialismo, en el que, a la luz de cuatro principios y sus particularidades, se abordan problemas concretos en medicina. Por ello, es considerado en Bioética como una metodología que ayuda a resolver problemas éticos de la práctica médica para tomar decisiones razonables y prudentes.

autonomía personal: “muchos actos autónomos no serían posibles sin la cooperación activa de otros que permita que las opciones sean viables” (Beauchamp y Childress, 1999, p. 119).

Dentro de las críticas que se le han hecho a la concepción liberal de autonomía hay unas radicales que rechazan tajantemente todo concepto de autonomía en su totalidad, por considerarlo defectuoso y, otras llamadas críticas revisionistas, las cuales planean que se le debe hacer ciertos ajustes y adaptaciones al concepto. Como ejemplo, tenemos que “abstrae al individuo del contexto social y cultural, que dota de significado a las acciones humanas. Unido a esto, está la idea de un enfoque ético egoísta, de modo que llegan a no ser importantes las responsabilidades relativas a los otros” (Delgado, 2012, p. 12). Otra de las críticas que se le ha hecho a la autonomía del modelo liberal es su racionalidad, ya que prescinde del mundo de los afectos y las emociones, que soportan toda decisión por ser una condición inherente a la vida. Rivera (1995) señala que “las sociedades liberales han creado individuos excesivamente egoístas, separados entre sí, sin vínculos y sin solidaridad e ideales comunes” (como fue citado en Delgado, 2012, p.17).

En el debate ético actual, la enfermera y licenciada en filosofía Janet Delgado (2012), sugiere revisar el concepto de autonomía liberal tan extendido en nuestras sociedades y propone hacer un tránsito a la noción bioética de autonomía relacional[6], por ser el “término que recoge

[6] Es importante aclarar que Delgado (2012) no es la autora de la noción de autonomía relacional porque este término es el resultado de un espectro amplio de perspectivas, discutidas en diferentes momentos, contextos y autores. Revisando la literatura, se han encontrado aportes a la estructura del concepto desde teorías políticas, sociológicas y de pensamiento complejo como la propuesta de Russell y Tokatlian (2002), quienes desglosan las contribuciones en el “realismo de la periferia” que juzga la concertación política y la integración económica como las condiciones necesarias para el logro de una mayor autonomía; y, el “utilitarismo de la periferia” que propone establecer alianzas sólidas entre países con la idea de reforzar valores básicos como el de la autonomía, la identidad y el territorio. “La autonomía se entiende como la capacidad y disposición de un país para tomar decisiones con otros por voluntad propia y para hacer frente en forma conjunta a situaciones ocurridas dentro y fuera de sus fronteras” (p. 176). Por

el entramado de relaciones y vínculos que posibilitan la libertad y la toma de decisiones propia, y que se adecua de manera más fiel a la realidad social cambiante en la que nos encontramos" (p.35). Además, dice que esta nueva forma de entender la autonomía da cuenta de la complejidad del ser humano, pues éste es a su vez un sujeto autónomo y vulnerable. Vulnerable porque hay relaciones que lo afectan, lo limitan, lo llenan de miedo, tristeza, angustia, duda y que, desde la primacía del principio, lo imposibilitan para la toma de decisiones verdaderamente autónomas. En consecuencia, expone Delgado (2012), que "la autonomía liberal parece solo proteger a los que están socialmente bien situados, dejando de lado a los más vulnerables" (p. 21).

Esta autora considera la necesidad de reconceptualizar el concepto de autonomía en las prácticas médicas porque dice que permite encontrar correlatos entre hombres y mujeres reales y no abstractos: hombres y mujeres contextualizados, "insertos en medio de unas condiciones sociales y culturales, que en ocasiones están tan marcadas por la precariedad y la situación de vulnerabilidad que no seríamos francos si pensáramos que en esas condiciones se toman decisiones plenamente autónomas" (Delgado, 2012, p. 5). Debe aclararse que la pretensión de Delgado no es reducir el concepto inicial de la autonomía para la bioética en las prácticas médicas. Lo que ella busca es ampliarlo para a su vez reflexionarlo desde otros campos diferentes a las ciencias biomédicas, con la idea de acercarlo a las personas reales que experimentan esa autonomía o la ausencia de ella. En este punto nos valemos de su propuesta para pensar la Autonomía Relacional en el campo de la educación.

---

su parte, las teorías feminista y comunitarista manifiestan la inseparabilidad del yo y el contexto, enunciando que el YO se construye en relación con los otros. También han aportado la Ética del Cuidado y filósofos como la española Victoria Camps, el escritor judío austriaco-israelí Martín Buber y la licenciada americana Nel Noddings, por nombrar solo algunos.

El marco conceptual en el cual se desarrolla este nuevo concepto de autonomía es el de la Ética del Cuidado, el cual desglosa la filósofa citando los planteamientos de la feminista Nel Noddings, quien expone:

> "La ética del cuidado no opera mediante la aplicación de principios formales, sino que parte de la premisa de que respondemos a las necesidades del cuidado según la situación, nuestras capacidades y nuestros valores. Esta perspectiva enfrenta los problemas morales posicionándose en la situación concreta, asumiendo las responsabilidades interpersonales y analizando la complejidad de las mismas… La ética del cuidado surge de la necesidad de vinculación con el otro, en la cual se desarrolla la obligación moral" (Como fue citada en Delgado, 2012, p.25).

Se infiere así que solo en el encuentro con el otro, nos damos cuenta de sus necesidades y su condición de vulnerabilidad. Mientras estemos lejos, difícilmente nos daremos cuenta de que se hace necesario articular una ética de la corresponsabilidad y el cuidado, porque la ética del cuidado es una ética relacional.

Para delimitar, Delgado nos dice que son dos los ejes principales sobre los cuales va a incidir la autonomía relacional: el primero es la importancia de la interdependencia y el segundo la inclusión de una ética de la corresponsabilidad o responsabilidad compartida, que ha de ser analizada en este caso, tanto en los maestros como en sus estudiantes.

De otra parte, sobre este nuevo enfoque de Autonomía, también se ha centrado la docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Madrid, Silvina Álvarez (2015), quien destaca la presencia de oportunidades que las personas son capaces de reconocer como propuestas viables y legítimas para sí, en un entorno contextual y de relaciones que sirven para la construcción de opciones relacionales. Aunado a esto, expone que la compleja tarea que cada

sujeto realiza comprometiendo su capacidad de reflexión (*racionalidad),* lo lleva a evaluar, ajustar, sopesar y por último asignar un orden de prioridades; orden que responderá a pautas que revelan su disposición moral y emocional."

Este proceso se complementa con otra condición también importante, que es la *independencia*. Álvarez (2015) la define como la aptitud para decidir por uno mismo y no dejar en manos de otras personas, elecciones relevantes. Dice también que la independencia tiene un aspecto externo en la medida en que nos habla de la posición que el sujeto ocupa respecto a su entorno y del tipo de relación que tiene con las personas con las que interactúa. Aquí, se puede recordar que varios aspectos de la vida de los maestros y estudiantes en la escuela, están condicionados por eventos o circunstancias que no dependen de sus decisiones personales y motivaciones. Como ejemplo, tenemos las diversas medidas que se tomaron para el control de la pandemia por COVID-19, las cuales pusieron en evidencia los límites del enfoque individualista de autonomía en la escuela, impulsando la noción de autonomía relacional que se ha consolidado a partir de las críticas de las teorías feministas y comunitaristas. Joseph Raz (1986) ha introducido otro elemento importante en la configuración de la autonomía relacional: "se ha referido a las *opciones relevantes* como condición necesaria para la autonomía: quienes no tienen ante sí una gama de opciones suficientemente importantes, no están en condiciones de ejercer la autonomía" (Como se citó en Álvarez, 2015, p.18). Estas opciones relevantes se distorsionan en relaciones de subordinación o discriminación.

Vínculos posibles entre el maestro y el estudiante

"La palabra <<vínculo>> viene del latín *vinculum*, que significa unión o atadura de una persona o cosa con otra" (Buscador de palabras, 2004, citado en Mejía, 2008, p.190). También se puede entender como un lazo afectivo que se teje entre dos o más personas en un instante o

en un periodo de tiempo prolongado. El vínculo trae consigo sentimientos, expectativas, recuerdos, intenciones, deseos, intereses, etc., de quienes se encuentran y se interpelan en algún momento.

En las Instituciones Educativas los estudiantes establecen vínculos con sus maestros y viceversa. Estos encuentros, inicialmente, se dan dentro de un marco de referencia formal. No se sabe si alguna de las partes no se disponga para ello, pero acude por el cumplimiento de su deber. Dice Mejía (2008) que, "el encuentro de los cuerpos no es suficiente para que se despliegue el vínculo… algo más debe ocurrir… son otros los elementos los que finalmente se entrecruzan" (p. 190). De este modo, el docente debe consentir una oferta que encuentre demanda en el estudiante, es decir, que tenga valor o significación para él. A primera vista, el ofrecimiento que hace un docente para establecer vínculos con sus estudiantes, es la relación particular que tiene con el saber que enseña. Y, ¿si al estudiante no le gusta lo que él enseña o el modo cómo lo hace? Entonces, por este lado no se dará ningún vínculo educativo.

Ahora bien, dice Paulo Freire (1996): "A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante, como fuerza formadora o como contribución a la formación del educando por sí mismo" (p. 20). Como se ve, hay otros tipos de ofrecimiento en la escuela sobre los que valdría la pena reflexionar seriamente, en tanto pueden suscitar que las partes se entrecrucen y aparezca el vínculo. Sea como sea, "el vínculo es una estructura que va más allá de la palabra" (Mejía, 2008, p. 191). No se reduce al encuentro en un aula de clase, presencial o virtual. Pasa por los gestos que se cruzan llenos de significados y puede llegar hasta la creación de condiciones favorables para el cuidado del otro, de acuerdo con sus necesidades, angustias, miedos, desesperanzas, falta de reconocimiento, incapacidades, etc. Se trata de conseguir una

comunicación transparente y permanente entre las partes, en la que se facilite, se motive, se anime y se respalde el proceso de toma de decisiones compartidas.

Como formadores, los maestros tenemos la responsabilidad de propiciar buenos vínculos con nuestros estudiantes y no agotarlos, de generar empatía con ellos y dotarlos de contenido para guiarlos en acciones concretas, más allá de la transferencia de saberes específicos.

Según Lacan (citado en Evans, 1996 p.64) no existe un único modo de lazo, ni un único resultado. Existen cuatro modos de hacer nudo, de atarse al otro. Ellos son: el **discurso del amo,**[7] en el que el maestro es una figura superyoica que vigila el cumplimiento de las tareas, sin importarle los avatares de su estudiante. Solo le importa que todo marche y este bajo control: "*No objete, trabaje, no pregunte, hágalo. Qué vino a hacer a la escuela. Te ordeno que desees aprender*"; el **discurso universitario,** donde el maestro es el encargado de transmitir verdades inmutables, saberes producidos por la ciencia porque él es un erudito. Por su parte, el estudiante es quien recibe todo este saber compacto para luego repetirlo, sin ni siquiera interiorizarlo, lo que favorece la sumisión a lo establecido; el **discurso histérico** que le permite al docente identificarse como alguien que no lo sabe todo y junto a sus estudiantes está en la búsqueda de nuevos enigmas. Por eso, les entrega la caña de pescar para que sean ellos quien "interpreten, analicen y argumenten la información depositada en las redes" (De Zubiría, 2013, p.5). En suma, en este modo de hacer nudo, "el docente es un sujeto que se dirige a otro, con el fin de movilizarlo hacia la construcción de nuevos saberes, de preguntas y de incertidumbres… Soporta que no existe la última palabra porque en el saber siempre existe un vacío…" (Mejía,

[7] El discurso del amo y el universitario van a reforzar lo que tanto critica Paulo Freire en Pedagogía de la Autonomía: enseñanza entendida como transferencia del saber

2008, p. 196); y, **el discurso analítico,** cuya oferta del docente es la posibilidad de construir un saber sobre su inconsciente y la verdad que lo determina para escuchar al otro sin interponer sus saberes previos. Con este nudo se interioriza en lo más recóndito del otro y se transforma su ser para siempre.

En conclusión, el tipo de vínculo[8] que establece un maestro con su estudiante llega a fomentar el desarrollo de la autonomía de ambos sujetos o, constituirse en su mayor amenaza. Podemos considerar que los dos últimos discursos de relaciones o vínculos, se acercan más al entorno propicio que se requiere en la escuela, para que se desarrolle la autonomía de las partes.

Educación Remota y Pandemia

A raíz de la crisis sanitaria generada por la pandemia del SARS-Cov 2, uno de los sectores con mayor afectación fue el de la educación. El decreto[9] que ordenó el cierre masivo de las Instituciones Educativas en el país, obligó a maestros y estudiantes a trasladar en tiempo récord, sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, pensadas y planeadas para la presencialidad, a la modalidad de trabajo en casa.

Esta emergencia demostró que no estábamos preparados para responder a ella. En un pestañear de ojos, todo había cambiado delante de nosotros y la decisión más prudente a una posible solución no la teníamos. Aunque las herramientas digitales ya eran parte de nuestras vidas, el asumirlas de verdad, nos paralizó. Los maestros se vieron enfrentados a continuar con

[8] En la literatura encontramos otras posibles clasificaciones de los vínculos que puede establecer un maestro con sus estudiantes. En términos generales, la gran mayoría de ellas describe elementos muy similares a los nudos desarrollados en este trabajo, propuestos por Lacan.

[9] "Decreto 457 de marzo de 2020, mediante el cual se imparten instrucciones para el cumplimiento del Aislamiento Preventivo Obligatorio de 19 días en todo el territorio colombiano, que regirá a partir de las cero horas del 25 miércoles de marzo, hasta las cero horas del lunes 13 de abril, en el marco de la emergencia sanitaria por causa de la pandemia del coronavirus COVID-19" (https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-394357.html?_noredirect= consultado el 01 de mayo de 2021).

los procesos de enseñanza a través de diferentes plataformas que no sabían usar y sobre las cuales improvisaron, por lo que al inicio no se lograron los resultados esperados. Las grandes brechas de la desigualdad tampoco se hicieron esperar: el limitado acceso a las redes de internet y equipos de cómputo de los estudiantes, en su gran mayoría de las instituciones públicas, dificultaron la continuidad de los procesos académicos. De muchos estudiantes se perdió el rastro, otros desertaron, otros se retiraron, otros aparecían de cuando en vez y, solo muy pocos fueron los que pudieron continuar. La realidad estudiantil fuera del colegio se desconocía. Poco a poco, se empezó a saber de estudiantes desanimados, tristes, aburridos y apáticos a la nueva oferta que se les estaba haciendo de avanzar en su año escolar a través de guías de trabajo enviadas por WhatsApp y reforzadas con muy pocos encuentros sincrónicos, en los que nunca se ha logrado un aforo del 100% de estudiantes, por estar digitalmente desiguales, entre posibles razones.

Frente a este panorama, se introduce el término “enseñanza remota de emergencia” (Hodges et al., 2020, p. 17) para identificar el cambio que se estaba dando como algo temporal. El autor afirma que el objetivo principal de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis. La ERE es diferente al aprendizaje en línea, a la educación virtual y a la educación a distancia. Posiblemente todas estas compartan elementos en común como el uso de algunas plataformas y los modos de intercambiar información. Sin embargo, cada secretaria de educación en Colombia, adecuó las mejores estrategias para garantizar la educación del mayor número de estudiantes. Pero fueron las mismas instituciones quienes establecieron de un modo

más claro la forma en que se llevaría a cabo todo el proceso de implementación de encuentros con los estudiantes y el acompañamiento permanente desde casa.

Como quiera verse, el virus de la pandemia arribó para dejar en evidencia un sinnúmero de necesidades en la sociedad: altos índices de pobreza generalizada, desigualdades de todo tipo, deterioro de los ministerios de salud y educación, insatisfacción social, entre muchas otras. La realidad de la pandemia pasará, pero estas realidades permanecerán, ahora como tatuadas en la vida de las personas que han tenido mayor afectación. Entonces, aquí es donde vale la pena reflexionar acerca de las decisiones más prudentes que se pueden tomar en la escuela y en la casa.

Bioética Narrativa

"La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla"

Gabriel García Márquez (1927-2014)

En palabras de Feito (2013), en Bioética nos referimos a problemas de la vida en general y sobre la propia vida del ser humano en particular, lo que supone la necesidad de ampliar el uso de las herramientas para la solución de conflictos, con la posibilidad de indagar en los contextos interpretativos en los cuales se desarrollan dichos conflictos. Si se aborda de esta manera, se dará una mayor significación a los problemas que conciernen al ser humano, desde su propia realidad social, histórica y cultural. Además, no se puede olvidar que la Bioética incluye diversidad de perspectivas, por lo que se constituye en una práctica compleja y llena de incertidumbre.

Con esto en mente, y reconociendo que las prácticas narrativas constituyen un insumo importante en todo proceso pedagógico bioético, ya que forman parte de un modo personal de ver el mundo y amplían la visión que se tiene de los otros, se exponen a continuación algunas

de las características más importantes para que, de acuerdo con los planteamientos de Lydia Feito (2013)[10], se logre esta aproximación de Bioética Narrativa a la educación actual:

> En la perspectiva narrativa se enfatiza la idea de lo particular, de la experiencia, del sentido único de la vivencia para los implicados, y de la necesidad de evaluar lo más específico del caso para poder tomar decisiones. (p.2)
>
> La ética narrativa intenta recuperar dimensiones de la moral que han sido relegadas u olvidadas, como la experiencia vital, el sentido personal que se otorga a los acontecimientos, o la dimensión de responsabilidad y compromiso con los otros seres humanos. Aporta, además, una reflexión sobre la educación de actitudes morales, subrayando que la enseñanza de contenidos y procedimientos racionales está incompleta si no trabaja también la dimensión actitudinal. (p.2)
>
> Las interpretaciones a las que da lugar una bioética narrativa son complejas, ya que pueden ser variadas porque las experiencias del individuo darán sentidos diferentes a los relatos. Se plantea la posibilidad de comprender también esa diferencia y propiciar nuevas reflexiones. (p.3)

Como se observa, la Bioética Narrativa se constituye en un perfecto escenario para la deliberación bioética en el contexto educativo, pues trata de una bioética preocupada de los valores personales y participativos de maestros y estudiantes. “Los relatos y las narraciones sirven para que el lector se identifique con los personajes que pueden llegar a configurar su propia realidad, detecte los valores que representan estos actores… y observe modelos de conducta que pueda llegar a imitar” (Feito, 2013, p.2). En este sentido, se infiere por lo que dice

[10] Se debe aclarar que los planteamientos que hace la doctora en filosofía Lydia Feito Grande de la Bioética Narrativa, están enmarcados dentro del sector salud. De lo que ella expone, se han tomado algunos elementos considerados relevantes en el aporte que le pueden hacer a la Bioética y la Educación, que es el marco de este trabajo.

la autora, la Bioética Narrativa desarrolla procesos de empatía, mímesis, catarsis, imaginación y nuevos espacios de creación.

Ahora bien, mucho de lo que hacen los maestros y los estudiantes en la cotidianidad de la escuela, no queda documentado, ni mucho menos sistematizado y usado en posteriores reflexiones, que le aporte al campo de la bioética y la educación. Por ello, es muy importante promover ejercicios narrativos en bioeticistas que trabajan en el sector educación, pues es quizás la mejor opción que tenemos para hacer visibles los valores existenciales de cada actor educativo en el contexto real en el que se mueven. Además de continuar validando la bioética en campos diferentes al de la salud.

"La aproximación narrativa promueve un tipo de aprendizaje inductivo, es decir, se parte de la experiencia concreta, circunstanciada, histórica, contextual, concreta, para extraer enseñanzas que puedan ser extrapoladas a otros ámbitos o personas, y quizá algún grado de universalizabilidad" (Feito, 2013, p.3). Quien escribe una bioética narrativa fortalece esta competencia, no solo de escritura, sino de comprensión, interpretación y diálogo con los relatos y sus actores.

Esta aproximación a una formación narrativa busca en últimas comprender los contextos en los cuales se toman y se deben tomar decisiones. Para ello, de las herramientas y posibilidades que propone la doctora en filosofía Lydia Feito (2013), para aplicar de modo correcto el método narrativo en bioética, se tomaron en cuenta las siguientes:

- ✓ La sensibilización ante los momentos éticamente importantes en la práctica diaria.
- ✓ El reconocimiento del potencial ético que tienen dichos momentos (en otras palabras, su significación).

- ✓ La capacidad de articular lo que se logra ver éticamente con la situación descrita en el contexto particular.
- ✓ El conocimiento y la reflexión sobre los diferentes puntos de vista y sus tentativas limitaciones.
- ✓ La apertura de las creencias propias y la práctica de la crítica para que se dé una verdadera deliberación narrativa.
- ✓ Prever de no reducir el ejercicio narrativo a un mero texto descriptivo que dé lugar a diversas interpretaciones y formas de contar la historia, en vez de contribuir a establecer patrones universales en su reflexión e interpretación.
- ✓ Se pueden usar narraciones personales sobre alguna experiencia significativa, lo cual amplía las posibilidades de análisis. En educación, por ejemplo, se pueden adoptar historias desde la práctica docente y su relación con el aprendizaje de los estudiantes. Todo ello, soportado en los objetivos a los que se pretende llegar.

A modo de conclusión, la autora afirma que el aporte fundamental de todas las ilustraciones metodológicas para elaborar una bioética narrativa, es el de fomentar actitudes y comprensión de contenidos a través de procesos de identificación de fundamentos, argumentación, interpretación y diálogos, procurando establecer conexiones entre lo racional y las emociones. O dicho de otras palabras, lograr pasar de la narración a la deliberación y, de aquí, a la elección de cursos de acción óptimos.

Mi Narrativa

Llegué a la Institución Educativa Municipal Rural (I.E.M.R.) San Jorge del municipio de Zipaquirá en junio del año 2015. Mi anterior y única experiencia, como profesional de la educación, la tuve en un colegio privado y confesional. Luego, tras presentar el concurso de méritos, me vinculé como docente de planta de bachillerato en la escuela pública de la vereda de San Jorge. Hasta los inicios del año 2020, todos los años fueron relativamente similares en relación con las dinámicas establecidas en la gestión institucional. La matrícula siempre estuvo lejos de alcanzar los 500 estudiantes en las tres sedes, razón por la cual no contábamos con un coordinador nombrado. En efecto, de forma rotativa, algunos compañeros asumían esta función de modo voluntario, sin contraprestación económica, hasta que se cansaban de la resistencia del grupo de docentes y le entregaban al rector la coordinación Ad-hoc. En los días siguientes, no se escuchaba ninguna directriz de nadie, hasta que de nuevo otro compañero se animaba y tomaba la batuta. Y así sucesivamente hasta que terminaba un año lectivo e iniciaba el otro. En este escenario, la calidad de los procesos de enseñanza quedaba a merced de nosotros los maestros, de forma individual y de acuerdo con nuestro conocimiento y entramado de valores, para desarrollar o no, procesos rigurosos y responsables con nuestros estudiantes, en pro de su formación y promoción.

En el grupo de profesores de la escuela de San Jorge hay diversidad de pensamientos y posturas en relación con la educación pública que se imparte en Colombia. Personalmente, he sido testigo de muchas situaciones que me han ido generando profundos interrogantes y reflexiones, las cuales unidas al aprendizaje de la bioética en mi vida evidenciaron algunas tensiones, que comenzaron a hacer parte de la cotidianidad, y sobre las cuales nunca tuve ningún tipo de acción. Para dar un ejemplo, en algunas jornadas de paro o cese de actividades

académicas lideradas por el sindicato de maestros, muchas veces llegábamos a agotar la relación con nuestros estudiantes porque en esos días poco favorecíamos que ellos también lograran asumirse como sujetos sociales e históricos de la situación. La instrucción que se les daba era la de leer sobre las razones de la protesta social y esperar indicaciones en casa".

El carácter de algunos profesores de la I.E.M.R. San Jorge es decidido, pues no siempre quisieron ser docentes, pero ante la oferta de la vida aceptaron el desafío de enseñar a otros. En el mes de enero del año 2020 iniciamos labores con normalidad. Tuvimos dos primeras semanas de desarrollo institucional y una tercera para la inducción y la bienvenida de los estudiantes nuevos y antiguos. Se notaba la expectativa de los alumnos por conocer si habían llegado nuevos profesores y quién sería su director de curso. La planeación hecha de los periodos académicos orientaba las actividades de cada día: los estudiantes entraban a todas sus clases y nosotros usábamos diferentes prácticas para la enseñanza y didácticas dentro del aula, entre ellas, las explicaciones magistrales, el trabajo en pequeños grupos, el desarrollo de talleres individuales, exposiciones, ejercicios artísticos y la famosa evaluación escrita sin el apoyo de los apuntes tomados en el cuaderno. Se hacía seguimiento de asistencia, ausencias, tareas, uso adecuado del uniforme y comportamientos de convivencia. Muy poco se les pedía materiales de apoyo para el desarrollo de las clases, pues muchas de las familias apenas se sostenían con los mínimos ingresos y un gran número de hijos[11]. El colegio proveía algunas cosas, otras las dábamos los maestros y pocos estudiantes se quedaban sin materiales.

Volviendo al inicio del año que nos convoca, se realizó la inducción de los estudiantes de bachillerato. Inicialmente, se hizo de modo general en el patio de canchas, en donde cada profesor se presentó diciendo su nombre, su tiempo de trayectoria en el colegio, su nivel de

[11] El promedio de hijos por hogar era de 3 a 5 hijos

formación y el área de acompañamiento durante el 2020; además de ofrecer un mensaje de bienvenida y ánimo para todos. Seguidamente, en relación a ese ofrecimiento más personalizado para cada uno de nuestros estudiantes, más allá de sus deberes y obligaciones, cada director de curso lo entregó por su cuenta a puerta cerrada, ya que, para ese tiempo, aún podíamos decidir libre y voluntariamente al respecto, pues solo hasta el siguiente año se daría, como un hecho histórico en nuestra institución, el nombramiento del primer compañero con funciones de coordinador.

La población de estudiantes de San Jorge es muy fluctuante durante todo el año ya que las familias cambian con frecuencia de trabajo y residencia. En cuanto a los vínculos que establecen los maestros con sus estudiantes, éstos se definen de acuerdo al entorno social, cultural, histórico, de tradiciones y valores, tanto de los maestros como de los estudiantes; además, de las características del educando frente al aprendizaje: pasividad, dependencia, cooperación… Puedo decir que las relaciones que entablamos con nuestros estudiantes son para ellos puntos de referencia significativos, en el proceso de toma de decisiones a lo largo de su vida escolar. Y, para nosotros los docentes debe traducirse en una obligación moral, pues nuestros estudiantes nos están mirando todo el tiempo, atentos a nuestros pasos y decisiones dentro de la escuela y hasta fuera de ella. Las familias de la vereda tienen en buena estima lo que el colegio puede dar a sus hijos. Por la población de estudiantes que acuden a esta escuela: niños, niñas y adolescentes que han crecido en zonas rurales, -lo que de por sí ya supone un contraste con la educación urbana, gozamos de una buena convivencia escolar entre quienes residen en el sector. Por lo general, los problemas de disciplina son protagonizados por los alumnos que llegan del casco urbano.

Con la llegada de la pandemia y el inicio de la educación remota desde casa, el plan de los maestros y estudiantes de San Jorge cambió. Primeramente, nos adelantaron las vacaciones. Solo serían tres semanas (a partir del lunes 16 de marzo) y regresaríamos. Lejos estábamos de imaginarnos todo lo que vendría tras el confinamiento decretado por el SARS-Cov 2. Para la segunda semana de abril el aislamiento total continuaría y ahora nos enfrentábamos a la búsqueda de la mejor estrategia para encontrarnos de nuevo con nuestros estudiantes. Hasta ese momento de la historia del colegio, nunca tuvimos la mejor señal de internet, ni equipos de cómputo para cada uno de nuestros estudiantes. Sumado a ello, cerca del 80% vivían en la vereda cuyo acceso a internet era muy intermitente. Lo usual eran las recargas de datos al celular que en la mayoría de las veces limitaba la navegación y el uso de las plataformas de aprendizaje. Quienes tenían computador en casa no superaban el 10% y no todos pagaban un servicio wifi de internet. En definitiva, la Comunidad de la Vereda de San Jorge, como muchas otras comunidades también en el país[12]*, no estaba preparada para una educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Y nosotros los docentes de la I.E.M.R. San Jorge: ¿estábamos capacitados para trasladar a un medio virtual el proceso de enseñanza-aprendizaje pensado y diseñado para una modalidad presencial? Indiscutiblemente no.*

Una nueva responsabilidad se ponía delante de nosotros los maestros. La directriz de la Secretaria de Educación del Municipio, luego del periodo de vacaciones, fue una: consoliden la mejor estrategia para llegar a sus estudiantes desde casa y dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo primero que pensamos era que teníamos que asegurar que cada estudiante recibiera periódicamente guías de trabajo de cada asignatura. Se focalizaron tres papelerías para hacer el envío digital de estos archivos y a través de afiches pegados en las

[12] La situación de crisis la estamos viviendo desde hace mucho tiempo. La pandemia solo ha develado y agudizado distintas situaciones que ya teníamos.

sedes del colegio y el voz a voz entre los vecinos, se indicó a los estudiantes que debían ir a solicitarlas y asumir el costo de las mismas. Luego, en la casa hacían una lectura comprensiva del trabajo a realizar y si algo no era claro, preguntaban las dudas a cada docente, a través de mensajes de texto o audio. Una vez desarrollada la guía la entregaban por WhatsApp o correo electrónico. De esta manera se trabajó por cerca de un mes. Lo que notamos fue que la gran mayoría de estudiantes nunca preguntaron nada por el WhatsApp. Incluso quienes se destacaban en la presencialidad, apagaron sus voces. Recibimos pocos trabajos y la mayoría de ellos tenían bajo nivel de desarrollo y profundización. Logramos evidenciar el desosiego, la tristeza y hasta la frustración de muchos de nuestros estudiantes ante la imposibilidad de hacer las cosas como usualmente las hacían. Además, sin saber mucho de sus compañeros y maestros. Se había perdido la significación de esos gestos que se cruzaban en los pasillos del colegio y se ponía de manifiesto ahora, los límites de un enfoque individualista del principio de autonomía.

Por lo narrado, discurrimos que la estrategia para la enseñanza y el aprendizaje, no estaba siendo acogida y sus causas solo las imaginábamos. Por ello, en consejo de maestros decidimos diseñar una encuesta y tomamos de los papeles de matrícula, las listas de contacto telefónico de acudientes y estudiantes. Por primera vez hicimos grupos WhatsApp de los cursos para enviar la información de manera más seleccionada y organizada. Por los resultados de la encuesta, confirmamos la tristeza en la que se encontraban algunos de nuestros educandos, dada la ausencia del acompañamiento presencial de nosotros y el limitado acceso que tenían a las herramientas tecnológicas[13]*, que los aislaba aún más, pues recibían la información muy*

[13] Aun cuando todos nuestros estudiantes son nativos digitales y sienten atracción por todo lo relacionado con las nuevas tecnologías, la gran mayoría de ellos no cuentan con los equipos informáticos, para estar comunicados permanentemente.

tarde o nunca llegaban a verla y, en consecuencia, no lograban participar en la toma de decisiones, que instaban los docentes de manera inmediata por los grupos de WhatsApp.

La práctica docente es una tarea que sienta unas bases sólidas en los estudiantes para hacerlos capaces de enfrentar la diversidad de retos que van apareciendo a lo largo del camino de la vida. También posibilita que los estudiantes se asuman en cuanto sujetos socio-históricos culturales del acto de conocer. De ahí que sea importante que el maestro no se limite a consignar conocimientos en los estudiantes a modo de depósito o archivo. Antes bien, como maestros hemos sido convocados a afianzar a través de nuestras prácticas, valores morales en nuestros niños, niñas y adolescentes, para formar sujetos autónomos y críticos, pues el espíritu inicial de la educación fue este. Sin embargo, lo que empezamos a ver a través de la modalidad remota fueron estudiantes temerosos, callados e incapaces de proponer desde casa. En esta nueva realidad los docentes nos vimos limitados e incapaces también. Queríamos llegar a todos nuestros estudiantes, pero trasladar a un grupo de WhatsApp el proceso de enseñanza y aprendizaje pensado para la presencialidad, no era una tarea fácil en nuestra institución. Con el ejercicio de las guías ni siquiera los alumnos lograban percibir la relación particular que tenía cada maestro con su saber específico, por lo que este ofrecimiento no tenía ningún valor ni satisfacción para ellos. Las voces que se levantaban eran las de ¡Queremos volver al colegio! ¡Extrañamos a nuestros amigos!¡No queremos seguir en casa! ¡Sin el profesor, no puedo entender ni hacer nada! ¡Mejor repito el año! Ante este panorama, era necesario pensar en otra oferta que suscitara una demanda más alta y lograra conectarnos con nuestros estudiantes de un modo más revelador. Así, empezamos con los primeros encuentros sincrónicos haciendo uso de las plataformas Meet y Zoom.

Bueno, realmente fueron muy pocos los compañeros docentes que arrancaron con esta estrategia y lo hicieron no con la idea de dar una clase completa de contenidos y procedimientos racionales, sino de abrir un espacio para ver a los estudiantes y saber de ellos. Esta práctica gustó y motivó mucho. Fue como el despertar de algunos de nuestros educandos y poco a poco otros maestros empezamos a replicarla. ¿Qué había pasado en los estudiantes cuando vieron a sus docentes y compañeros a través de una pantalla, después de tanto tiempo? ¿Qué significaba para ellos socializar con sus compañeros y maestros en tiempo real? Fue así como poco a poco aumentó el número de profesores que intentábamos implementar el currículo a través de encuentros sincrónicos por estas plataformas. Obviamente, con los respectivos ajustes y adaptaciones, pues la capacidad de respuesta de la señal de internet de quienes se conectaban era muy desigual y seguía siendo limitada. Además, creo que empezábamos a darnos cuenta que no era el currículo tradicional, con los derechos básicos del aprendizaje, sobre el cual debían girar nuestras experiencias de enseñanza-aprendizaje en la modalidad remota; sino que, en la situación actual de la pandemia, eran otros saberes, otras competencias y otras reflexiones, las que debíamos abordar. Algunas de ellas, las hago visible en los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo hacerles frente a las desigualdades educativas que se agravaron con la situación de pandemia? ¿Cómo se asume en la enseñanza remota el carácter socializante que tiene la escuela? ¿Qué prácticas educativas de nosotros los docentes favorecen el desarrollo de la autonomía, en el proceso de enseñanza y aprendizaje remoto? ¿Por qué no teníamos la oportunidad de elegir qué hacer de una forma real? ¿De qué forma puedo hacer más llevadero el confinamiento en casa? ¿Por qué, a pesar de ser un nativo digital, me doy cuenta que no he desarrollado todas las habilidades requeridas en el entorno tecnológico? ¿Cómo manejar el gran volumen de información que recibimos a diario de todos los medios de

comunicación sobre el comportamiento que va tomando la pandemia? Estas reflexiones jamás se dieron con nuestros estudiantes, tampoco las siguientes con el grupo de profesores: ¿Cuál era la pertinencia de los contenidos que estábamos entregando a nuestros estudiantes en la actual realidad de una pandemia? ¿Qué valores había develado como prioritarios el SARS-Cov 2? Acaso, ¿era la solidaridad? ¿El aprendizaje autónomo? ¿el cuidado propio y el de otros? ¿la protección de la salud física y mental? ¿la prevención de la enfermedad? ¿el trato personalizado? ¿la protección de la intimidad y confidencialidad? ¿Cuál de todos estos era el que más debíamos fortalecer?

Un aspecto complejo y de difícil decisión fue definir, individualmente, los criterios para seleccionar los contenidos prioritarios y la forma de transponerlos en la didáctica para su enseñanza remota. No logramos nunca integrarnos entre las áreas de conocimiento ni tuvimos en cuenta el acompañamiento especial que requerían algunos de nuestros estudiantes con las limitaciones físicas de sordera, marcha alterada y trastornos del desarrollo como el síndrome de Asperger, hiperactividad y trastorno bipolar. La atención a la diversidad de intereses y motivaciones de los estudiantes en relación con el nuevo proceso de enseñanza – aprendizaje, se ha dificultado; así como la socialización e inclusión en general. No ha sido solo el acceso a los equipos y red de internet, sino el conjunto de competencias requeridas, en maestros y estudiantes, para aprovechar el privilegio de contar con ellos. Las actividades relacionadas con el uso de las tecnologías de la información (TIC) durante la enseñanza remota de emergencia en la escuela de la vereda de San Jorge, han sido: la comunicación con los docentes, pocos encuentros sincrónicos para orientaciones magistrales y la búsqueda de material en internet para el desarrollo de tareas y guías de trabajo. Estas actividades han estado ajenas al estado emocional de profesores y estudiantes que atraviesan momentos de

ansiedad y angustia como resultado del "encierro" prolongado, el cambio en las dinámicas cotidianas, el miedo al contagio, los riesgos de bajas en la economía familiar, el aumento de la incertidumbre por el futuro, la pérdida de la concentración para adelantar ejercicios de alta demanda cognitiva, la muerte de familiares y conocidos, entre otros. Aunque se logró la cercanía con algunos estudiantes a través de la pantalla, varios siguieron ausentes, otros desertaron y otros más se retiraron. Hasta el primer trimestre del año 2021, no se ha conseguido volver a estar tan completos como en la presencialidad. Persisten las brechas en el acceso efectivo al mundo digital, lo que nos sigue restando oportunidades y participación de nuestros estudiantes. Por ello, como maestros no hemos logrado cuidar de todos ni alcanzar la empatía y la solidaridad. Aunque nos ha tocado ser mucho más ágiles y creativos en la enseñanza, no siempre hemos sabido cómo hacerlo mejor.

Cada uno por su cuenta procuró aprender a manejar alguno de los programas básicos disponibles para preparar y desarrollar una clase remota. No era precisamente una plataforma que permitiera hacer retroalimentaciones, trabajo colaborativo, interacciones, demostraciones, secuencia de actividades, grabaciones, entre otros. Entre tanto, dentro de las estrategias educativas de la alcaldía del municipio, se proveyeron (en calidad de préstamo) equipos de cómputo y tabletas a cinco estudiantes por cada curso. Sin embargo, el equipamiento estaba incompleto, pues faltaba la conectividad a internet y salir de la casa a un café internet aumentaba el riesgo de contagio y los gastos para las familias.

Solo hacia el último bimestre del año 2020 se alcanzó que cada uno de los maestros de San Jorge desarrollara por lo menos una sesión virtual con alguno de los cursos. Y no fue por la exigencia de las directivas. El logro obedeció más a lo que dejó en nosotros escuchar los giros de experiencias de los primeros compañeros que lo hicieron, quienes coincidieron en

afirmar que estos encuentros influían significativamente en el ánimo de los estudiantes y más adelante en su proceso de aprendizaje autónomo. A la fecha hemos logrado tener en un aula virtual de clases, cerca del 80% de nuestros estudiantes, pues las familias también han mostrado mayor resiliencia y, en consecuencia, han hecho el esfuerzo de proveer la conectividad a sus hijos, aunque sea a través de un celular. No puedo dejar de decir que esto también se ha dado en respuesta a la motivación que los docentes han empezado hacer con mayor frecuencia: llamadas telefónicas personalizada, mensajes de esperanza por WhatsApp y ampliación de las fechas de entrega de trabajos.

En relación con las nuevas didácticas para la enseñanza, aún nos encontramos con el diseño de presentaciones para la explicación de los temas y el uso de vídeos explicativos tomados de la web. La idea sigue siendo entregar el material de clase a quienes no se pueden conectar o en la mitad de las sesiones se quedan sin señal. Esta forma no nos permite explorar el aprendizaje colaborativo, ni mucho menos profundizar en lo actitudinal de nuestros estudiantes para que ellos logren también construirse como seres humanos y experimenten que son reconocidos, tenidos en cuenta. Las guías de trabajo físicas son un valioso apoyo, pero muy poco escuchamos a cada uno de nuestros estudiantes, pues siempre algo falla: la conectividad, la salud o el ánimo. Las voces de los padres de familia siguen pidiendo que tengamos más encuentros sincrónicos y espacios de diálogo en los cuales se escuche a sus hijos…

Llegado hasta aquí, tendríamos que reflexionar seriamente sobre la situación de crisis en la escuela en la que nos puso la pandemia, pero sobre todo el tiempo de enseñanza y aprendizaje desde casa. He contado que no todos nuestros estudiantes tenían todos los medios disponibles para minimizar las incertidumbres e inseguridades que trajo consigo el tiempo de confinamiento y la continuidad de sus estudios de forma remota. Por su parte, los maestros

también nos vimos limitados en muchas de nuestras decisiones y acciones, las cuales veníamos asumiendo desde el ejercicio de nuestra autonomía personal. Las diferentes situaciones de vulnerabilidad que se develaron, son también condiciones inherentes a la vida, como lo son nuestras relaciones con los demás. Por eso, no podemos prescindir de ellas, aunque queramos. Ahora bien, en el primer trimestre del año 2021 con toda la experiencia del año anterior, en las semanas de desarrollo institucional optamos por favorecer en nuestros estudiantes, a través de los pocos encuentros sincrónicos con ellos, sus situaciones difíciles y desigualdades sociales agravadas, por causa de la pandemia y el confinamiento. Hemos procurado escucharlos sin el afán del tiempo por la inestable conectividad, atenderles en otros espacios, realizar con ellos partes de las actividades propuestas en las guías, grabar las explicaciones para quienes definitivamente no se pueden conectar, asignarles retos tecnológicos, contarles parte de nuestras angustias como docenes, entre otras estrategias que han aumentado sus niveles de motivación, participación, empatía, alegría, responsabilidad y logros formativos.

Para cerrar este relato y dar paso a una reflexión bioética, quiero decir que, si bien superaremos este tiempo de enseñanza remota de emergencia, no podemos descartar que en el futuro lleguen otras pandemias más agresivas. De ahí lo importante de asumirnos desde lo colectivo, dando razón de nuestros comportamientos y posibilitando vínculos fuertes con nuestros estudiantes, a razón de una Autonomía Relacional que potencie valores colectivos que sean beneficiosos para todos.

Análisis

La situación social de crisis evidenciada en la escuela de San Jorge, así como en otras comunidades educativas del país, tras el anuncio del gobierno de trasladar el proceso de enseñanza y aprendizaje para la casa, dada la aparición de una pandemia que irrumpió en la "normalidad" de la humanidad y generó una emergencia sanitaria que nadie se esperaba, no debe ser considerado un hecho aislado y exclusivo de la llegada del SARS-Cov 2. La enfermedad que rápidamente empezó a trasmitirse cumplió con la tarea de agudizarla debido a la persistencia en las desigualdades de todo tipo y el creciente descontento de la población, cada vez más generalizado en nuestro país. A la luz quedaron las incapacidades políticas, económicas, sociales, culturales, entre otras, para responder de forma justa, responsable y eficiente a la situación.

Las medidas tomadas para el control de la pandemia en el sector de la educación, pusieron de manifiesto los límites del enfoque individualista del principio de Autonomía, como lo iré desglosando, pues recordemos que tradicionalmente se ha hecho uso del concepto desde su concepción liberal, que pone gran énfasis en el sujeto individualista quien toma decisiones sin tener en cuenta las múltiples circunstancias que pueden influirle en su emocionalidad. Esto se puede ver en los inicios de la narrativa donde se cuenta cómo los maestros tomaban decisiones personales, -de acuerdo con sus intereses, motivaciones, conocimiento de las normas y entramado de valores-, en relación con alguno de los ofrecimientos que debían hacerse a los estudiantes. Pese a ello, "solo porque un agente actúa según su carácter establecido o avala reflexivamente los compromisos axiológicos que definen su identidad práctica, no quiere decir que haya una garantía de que lo haga autónomamente" (Mackenzie, 2019, p. 3). Empezamos de este modo a deliberar sobre si esta autonomía de enfoque personal que venían ejerciendo los

docentes de la I.E.M.R. San Jorge, se ajusta de manera crítica y reflexiva a principios particulares, como el respeto por la autonomía de sus estudiantes dado que, de la narrativa se infiere que ellos reconocían la autoridad de los maestros sobre sus decisiones y les obedecían sin mayores cuestionamientos. Por eso, es importante evaluar el tipo de vínculo establecido entre estos dos agentes educativos para determinar si dicha relación beneficia o limita el desarrollo de la autonomía de alguno de los dos.

Mostraré a continuación algunas situaciones particulares tomadas textualmente de la narrativa con su respectiva indagación interpretativa, para luego volver sobre las razones del por qué esta autonomía personal ha sido insuficiente en la plena comprensión del vínculo maestro – estudiante del contexto de la escuela de San Jorge.

"… la calidad de los procesos de enseñanza quedaba a merced de nosotros los maestros, de forma individual y de acuerdo con nuestro conocimiento y entramado de valores, para desarrollar o no, procesos rigurosos y responsables con nuestros estudiantes, en pro de su formación y promoción."

Aquí es visible el ejercicio de una Autonomía Personal por parte de los docentes. Como se ve, no atiende a un aspecto relacional, ya que depende del interés, motivación, conocimiento y valores del profesional de la educación. Más aún, no se refleja un modelo de trabajo en equipo por parte del cuerpo docente. Antes bien, tiende a individualizar el quehacer docente en la escuela, pues tampoco se puede asumir que sean decisiones que se han dialogado y tomado en consejo de docentes, para pensar en una toma de decisiones compartidas.

En este caso, se estima que los estudiantes seguirán las orientaciones pedagógicas de sus profesores, quienes dentro del aula orientarán sus estrategias de enseñanza. Hasta aquí se

desconoce si dichas prácticas favorecen el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, pues el relato no nos deja claro si se socializan o no.

"En algunas jornadas de paro… lideradas por el sindicato de maestros, muchas veces llegábamos a agotar la relación con nuestros estudiantes porque en esos días poco favorecíamos que ellos también lograran asumirse como sujetos sociales e históricos de la situación. La instrucción que se les daba era la de leer sobre las razones de la protesta social y esperar indicaciones en casa".

Este hecho espontáneo que irrumpe con frecuencia en las actividades académicas de la escuela pública, coloca a los estudiantes en una condición de vulnerabilidad social porque se genera en una situación en la que ellos no han decidido directamente congelar los vínculos con sus docentes, como se da en el resultado de un cese de actividades prolongado por causa de una protesta social justificada para los maestros. La autonomía supone el reconocimiento del derecho del estudiante a participar en las decisiones educativas que le competen. Sin embargo, en este caso la autoridad final no es él, por lo que se hace insuficiente su autonomía personal.

La decisión de un maestro de participar o no en una jornada de paro, incide directamente en el ejercicio de autonomía de sus estudiantes porque la limita, como ya se mostró. "Es en el dominio de la decisión, de la evaluación de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instalan la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad" (Freire, 1996, p. 9)

"…usábamos diferentes prácticas para la enseñanza y didácticas dentro del aula, entre ellas, las explicaciones magistrales… y la evaluación escrita sin el apoyo de los apuntes tomados en el cuaderno".

En un análisis de autonomía relacional y su aporte al vínculo maestro estudiante, es significativo revisar e indagar si las didácticas usadas por los profesores para la enseñanza como las que aquí se presentan, favorecen la transferencia del saber y, en consecuencia, una figura "superyoica" del docente que limita por completo la autonomía de su estudiante. O si, por el contrario, sus prácticas en el aula, generan condiciones de seguridad para sus estudiantes, en los que éstos se sienten reconocidos, acompañados, escuchados y respaldados por sus maestros, tanto en lo emocional como en la formación técnico científica. De ser así, aparece la necesidad de vinculación con el otro, en la que según Delgado (2012) se desarrollaría una obligación moral del maestro con su estudiante, que vincula a la vez su cuidado y el valor de la responsabilidad.

Véase lo que expone Ovalle (2014) a propósito de prácticas educativas que potencian la formación de la inteligencia y la emocionalidad del sujeto a la vez, que es uno de los intereses de la Autonomía Relacional: "se precisa ahondar en aprendizajes que se ocupen por las aspiraciones humanas, que se centren en aprendizajes existenciales, aprendizajes que propicien el desarrollo de capacidades que nos permitan aprender a ser y aprender a vivir juntos" (p.47)

"… se realizó la inducción de los estudiantes de bachillerato. Inicialmente, se hizo de modo general en el patio de canchas, en donde cada profesor se presentó… además de ofrecer un mensaje de bienvenida y ánimo para todos. … En relación a ese ofrecimiento más personalizado para cada uno de nuestros estudiantes, más allá de sus deberes y obligaciones, cada director de curso lo entregó por su cuenta a puerta cerrada, ya que, para ese tiempo, aún podíamos decidir libre y voluntariamente al respecto."

Se induce que los docentes de la institución, por el contexto descrito en la narrativa, venían desarrollando más la autonomía personal que la relacional en la presencialidad, lo cual no quiere decir que se esté valorando este hecho como inadecuado. "El problema radica en cómo

combinar el ser relacional con el valor de la autodeterminación" (Delgado, 2012, p. 29). Sobre todo, en lo que confiere a las orientaciones que elegía cada docente para impartir a su grupo de estudiantes, en tanto no se tenía un coordinador.

En el caso descrito se observan dos situaciones. La primera cuando se dice que, en la inducción, cada docente se presentó y dio una palabra de ánimo y bienvenida a los estudiantes. Es un gesto que habla del cuidado del maestro por su estudiante, pues éste "se manifiesta desde la acogida que permite la entrada del otro, no como una serie de hechos reunidos en mi conciencia, sino a través del sentir a un otro genuino con unas necesidades singulares" (Delgado, 2012, p. 26). Que el estudiante se sienta reconocido y motivado desde el primer día que llega al colegio, le ayudará a afianzar su camino de toma de decisiones durante su proceso formativo. Y esto es Autonomía Relacional.

La segunda situación es la que se ha mencionado del ofrecimiento que cada docente decide hacer a sus estudiantes a puerta cerrada, pues aparentemente no se está reconociendo la institucionalidad (comunidad) como esa unidad de referencia que debe plantear cualquier construcción individual y grupal, lo cual es importante porque al estar en un contexto de educación formal los docentes no deberían estar separados entre sí, sin vínculos y sin ideales comunes. De ser así, se pierde todo horizonte de significado en su quehacer diario, pues no se concibe un maestro desatendido de las pautas del contexto de su colegio.

"La relación que tenemos con nuestros estudiantes es de gran influencia para muchas de las decisiones que ellos tomarán a lo largo de su vida escolar, pues para algunos estos lazos se constituyen en puntos de referencia importantes y hasta trascendentales… me atrevo a creer que el lazo que siempre han buscado entablar nuestros estudiantes con

nosotros, es muy fuerte y de gran apego, pues las familias de la vereda tienen en buena estima lo que el colegio puede dar a sus hijos”

Feito (2013) dice que hacer uso del método narrativo desarrolla la capacidad de imaginarse el punto de vista del otro. En este caso, se interpreta que cada uno de los estudiantes es una entidad relacional y no un agente totalmente autónomo, por el tipo de vínculos que establecen con sus docentes. A este propósito, Delgado (2012) afirma que “nuestras fortalezas y debilidades están ambas, al menos en parte, inducidas, apoyadas, aumentadas o reducidas por la intervención y la influencia de aquellos con los que nos relacionamos” (p. 26). Así, nuevamente se hacen visibles los valores de la responsabilidad y corresponsabilidad en el ejercicio de la práctica docente, pues ese apego de los estudiantes hacia nosotros nos debe llevar a asumir posturas vigilantes ante experiencias de deshumanización que puedan llegar a darse en la cotidianidad de la escuela.

Nuestros estudiantes nos están mirando todo el tiempo y se fían de nosotros: de nuestros diálogos, gestos, aciertos y desaciertos, relaciones personales y de las situaciones en las que se requieren alcanzar acuerdos mínimos y aclarar temas desde el punto de vista de los valores y las normas. De cierto modo, se hace alusión al modo analítico de vínculo, que interioriza en lo más recóndito del estudiante y transforma su ser para siempre.

"Con el inicio de la educación remota… el plan de los maestros y estudiantes de San Jorge cambió… La directriz fue una: consoliden la mejor estrategia para llegar a sus estudiantes desde casa y dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje… Hasta ese momento de la historia del colegio, nunca tuvimos la mejor señal de internet, ni equipos de cómputo para cada uno de nuestros estudiantes… en la vereda el acceso a internet era muy limitado… Quienes tenían computador en casa no superaban el 10% y no todos pagaban un servicio wifi de internet… ¿Estábamos capacitados para trasladar a un medio virtual el proceso de enseñanza-aprendizaje pensado y diseñado para una modalidad presencial? Indiscutiblemente no… Lo primero que pensamos era que teníamos que asegurar que cada estudiante recibiera periódicamente guías de trabajo en físico de cada asignatura, pero con esta estrategia muchos de los estudiantes terminaron por apagar sus voces y sus rostros se perdieron por completo".

"Las realidades humanas, diversas y desiguales, proyectan un gran desafío a la educación en bioética" (Ovalle, 2014, p. 12). La autodeterminación de la que gozaban los maestros entró en una profunda crisis. La migración en tiempo récord de la presencialidad a la modalidad remota fue una circunstancia social que influyó plenamente en el ejercicio de su autonomía. Por más que ellos lo quisieran, resultó imposible elegir libremente una alternativa racional para dar continuidad a las clases de todos los estudiantes, pues el contexto no dispuso prontamente de las herramientas digitales que maestros y estudiantes necesitaban. También se desconocía la realidad estudiantil que se tejía fuera de la Institución. Junto a esto, estaba el limitado estado de conexión y acceso desigual a la red de internet de las familias. En otras palabras, no se podía ocultar la gran brecha digital que existía entre los estudiantes de la Institución. También la ausencia de una estructura curricular sólida institucional que estuviera

adaptada para el medio no presencial. En conclusión, ya no se podía decidir tan libremente dadas las nuevas condiciones del entorno relatadas. Ante esto, el reconocimiento de la autonomía del otro era urgente, pues en ese momento de separación repentina, la autonomía que venían ejerciendo los maestros, tendría que darles la capacidad de imaginar lo que la situación de la otra persona significaba para ella, "ver el problema desde el otro lado" (Feito, 2013, p. 6). Parte del consenso era llegar a entender lo que el otro estaba viviendo, antes que pensar en cómo entregarles un conjunto de competencias técnico científicas con todo el rigor del mundo. Como esto no se dio, porque el contexto dejó de ser propicio, debían considerar otras opciones al modelo liberal de autonomía porque, "las personas no pueden ser agentes autónomos si no se les ofrece la oportunidad de elegir de una forma real. Y esto muchas veces depende no sólo de los valores y creencias de las personas, sino también de su situación socio-económica, marginación, exclusión social…" (Delgado, 2012, p. 13). Lo que se estaba viviendo en esta escuela.

"Por los resultados de la encuesta, confirmamos la tristeza en la que se encontraban algunos de nuestros educandos, dada la ausencia del acompañamiento presencial de nosotros y el limitado acceso que tenían a las herramientas tecnológicas que, los aislaba aún más, pues recibían la información muy tarde o nunca llegaban a verla y, en consecuencia, no lograban participar en la toma de decisiones, que instaban los docentes de manera inmediata por los grupos de WhatsApp".

En la narración se cuenta que el uso de la aplicación WhatsApp fue de las primeras herramientas que usaron los maestros de la institución para convocar nuevamente a todos los estudiantes, después del periodo en el que solo se entregaron guías de trabajo para que cada quien las resolviera en su casa. Pese a esta nueva idea, muchos educandos seguían sin las

posibilidades de conexión y revisión permanente de los chats, los cuales se llenaban diariamente de varias indicaciones y explicaciones de los profesores. Al no poder leer o escuchar diariamente lo que se enviaba al WhatsApp, algunos estudiantes quedaban con ausencia de información y comprensión de los procesos. Reducir la comprensión tiene efectos directos sobre la elección autónoma porque se toman decisiones no informadas. Y, si no hay enseñanza por alejamiento de la información, tampoco hay aprendizaje, dado que "educar no es un acto espontaneo" (Gracia, 2014).

"Lo que empezamos a ver a través de la modalidad remota fueron estudiantes temerosos, callados e incapaces de proponer desde casa. En esta nueva realidad los docentes nos vimos limitados e incapaces también."

He aquí un claro ejemplo del límite de la autonomía personal de los docentes. Si en la narrativa se dice que la práctica docente es una tarea que sienta unas bases sólidas en los estudiantes para hacerlos capaces de enfrentar la diversidad de retos que van apareciendo a lo largo del camino de la vida, ¿qué era entonces lo que les estaba pasando? Acaso, ¿nunca se asumió en el proceso de enseñanza y aprendizaje que lo vivo y la vida están en continúa evolución y pueden darse cambios repentinos, en los que se nos pide participar con entera disposición reflexiva, en diálogo y propiciando el desarrollo de valores sociales, como la escucha, la empatía, el respeto por las diferencias, la solidaridad, el cuidado del otro, la prudencia, la humildad, la generosidad, la honestidad, el trabajo en equipo, la colaboración, la responsabilidad y corresponsabilidad, para salir avante en las transformaciones? Y que decir del fuerte vínculo que se tenía con los profesores de la escuela, ¿no era lo suficientemente poderoso para resistir a tal embestida del coronavirus? ¡Parece que no! Pues se infiere del relato que los

docentes se quedaron sin las herramientas para enfrentar las desigualdades que se dejaron ver en todo este tránsito educativo.

"… empezamos con los primeros encuentros sincrónicos haciendo uso de las plataformas Meet y Zoom… Esta práctica gustó y motivó mucho… ¿Qué significaba para ellos socializar con sus compañeros y maestros en tiempo real?... estos encuentros influían significativamente en el ánimo de los estudiantes y más adelante en su proceso de aprendizaje autónomo"

En este caso se observa cómo se hace visible una de las grandes críticas que se le ha hecho a la autonomía personal: "…excluye por completo el ámbito de los afectos y las emociones que conlleva toda decisión… tiene un carácter monológico, que excluye cualquier procedimiento de diálogo y deliberación intersubjetiva" (Delgado, 2012, p. 12). Indudablemente, el carácter socializante de la escuela es una condición inherente al proceso educativo que se imparte de modo formal. Es el bálsamo de maestros y estudiantes que propician el ejercicio de su autonomía relacional porque "lo que realmente hace posible la autonomía no es la separación de los demás, sino más bien las relaciones, los vínculos" (Delgado, 2012, p.38). Lo cual quedó soportado en el cambio que se vio en los estudiantes y maestros tras los primeros encuentros sincrónicos. La motivación de ambos actores debió ser valiosamente significativa para la práctica educativa porque su naturaleza ética es específicamente humana.

"En la situación actual de la pandemia, eran otros saberes, otras competencias y otras reflexiones, las que debíamos abordar"

Al analizar lo que en estas líneas se relata, ya se induce una preocupación por la pertinencia de los contenidos que se estaban impartiendo a los estudiantes en ese momento que se asumen eran los que orientan los derechos básicos para el aprendizaje del MEN. No obstante,

los ruidos de la sociedad que todo el tiempo zumban en nuestra racionalidad y emoción muchas veces no encajan con los conocimientos seleccionados por los maestros para la enseñanza. Hoy, por la eventualidad de una pandemia que superó el año; pero mañana serán otras las causas del aislamiento. En efecto, "la educación debe enseñar a proyectar bien, a decidir y a asumir la responsabilidad… en sentido más amplio es educación moral… se debe educar la inteligencia, pero también los sentimientos y la voluntad, lo cual se logra deliberando" (Gracia, 2014).

Pensar en nuevas maneras de vivir, convivir, producir, consumir, etc., debe llevar a los docentes, necesariamente a facilitar en sus estudiantes la toma de decisiones adecuadas tras una comprensión significativa de la información que a diario nos bombardea. Se trata de proveer las condiciones que garanticen el ejercicio de la autonomía de un modo compartido, ya que quedó demostrado que individualmente se hace insuficiente. Difícilmente se alcanzan los objetivos formativos cuando se decide de modo autosuficiente.

"La atención a la diversidad de intereses y motivaciones de los estudiantes… se ha dificultado…No ha sido solo el acceso a los equipos y red de internet, sino el conjunto de competencias requeridas, en maestros y estudiantes, para aprovechar el privilegio de contar con ellos"

Este relato nos hace pensar en el rol del maestro y el estudiante en la enseñanza remota de emergencia. A pesar que la tecnología hace parte de la vida de la humanidad desde hace ya unos buenos años, lo que se manifestó fue

"En relación con las nuevas didácticas para la enseñanza, aún nos encontramos con el diseño de presentaciones para la explicación de los temas y el uso de vídeos explicativos tomados de la web. La idea sigue siendo entregar el material de clase a quienes no se pueden conectar o en la mitad de las sesiones se quedan sin señal."

Persiste la brecha digital que no deja avanzar a los maestros hacia el uso de nuevas y mejores estrategias digitales que fortalezcan el vínculo educativo con sus estudiantes. La pregunta es: ¿a quién le corresponde disminuirla?

“Las diferentes situaciones de vulnerabilidad que se develaron, son también condiciones inherentes a la vida, como lo son nuestras relaciones con los demás”

La condición de vulnerabilidad está estrechamente relacionada con el ejercicio de la autonomía relacional y el establecimiento de vínculos. Feito (2007, citada en Delgado, 2012) afirma que el concepto de vulnerabilidad es esencial para la comprensión de lo humano porque nos iguala en la posibilidad de ser dañados, por lo que supone también una dimensión social en la que nos hacemos susceptibles a este daño, pero a la vez encontramos las condiciones de reconocimiento y ejercicio de nuestra autonomía.

“… en el primer trimestre del año 2021 con toda la experiencia del año anterior, en las semanas de desarrollo institucional optamos por favorecer en nuestros estudiantes, a través de los pocos encuentros sincrónicos con ellos, sus situaciones difíciles y desigualdades sociales agravadas, por causa de la pandemia y el confinamiento.”

Se ve en pleno un ejercicio de autonomía relacional llevado a cabo luego de que la autonomía personal no favoreció la toma de decisiones compartidas en los primeros meses de la pandemia y el proceso de enseñanza y aprendizaje desde casa.

Conclusiones

La pandemia hizo visibles una serie de situaciones que están ocurriendo en la educación pública de nuestro país. Teniendo en cuenta el análisis que se ha hecho de la autonomía relacional frente a la Autonomía liberal en el contexto interpretativo de la narrativa, se concluye:

Todas las situaciones descritas confrontan al profesional de la educación en torno al ejercicio de su autonomía personal y los diferentes vínculos establecidos con sus estudiantes (relaciones en su mayoría basadas en el discurso universitario). Con la enseñanza remota de emergencia esta autonomía liberal de los maestros fue insuficiente para mantener los lazos con los alumnos, pues las nuevas vivencias no lograron superar sus realidades diversas y desiguales, lo que terminó apagando sus voces.

La noción de Autonomía Relacional se adecua mejor a la realidad de la escuela pública y puede llegar a mejorar el vínculo maestro estudiante, porque refuerza la conexión entre las circunstancias particulares del contexto (como fue en este caso el tiempo de pandemia) y otro tipo de realidades vinculadas al maestro y al estudiante, dando la opción de abarcar un espectro amplio de todas las relaciones posibles y asumir una visión más integral y real de la Autonomía.

Más allá del escenario de la pandemia, la autonomía relacional le aporta a la comprensión del vínculo maestro estudiante, su dimensión social para la formación humana. Lo que puede llevar al maestro a pensarse seriamente sobre lo que hace en su práctica educativa y su influencia en los estudiantes, pues hay una responsabilidad ética inherente a su ejercicio docente.

La comprensión relacional de la autonomía personal es otro aporte importante que le hace la Autonomía Relacional al vínculo maestro estudiante, ya que de esta manera motiva a cada una de las partes a emprender también acciones individuales y colectivas, en beneficio de mejoramiento de la relación.

Recomendaciones

Para la evaluación de la Autonomía personal y relacional en la escuela pública, y su incidencia en la comprensión de los vínculos maestro estudiante, se pueden establecer unos criterios fundados en la escucha, la comprensión de los contextos, la deliberación y la disposición prudente y reflexiva de las partes, en el seno de un comité bioético educativo o a través de ejercicios narrativos, que se puedan implementar en algunas jornadas pedagógicas.

Se sugiere revisar los conceptos de poder y autoridad ligados al ejercicio de la Autonomía relacional, para ampliar sus condiciones de desarrollo en los entornos donde existan coacciones de cualquier tipo.

La extensión de la Bioética es inmensa y por tanto le compete profundizar en los grandes desafíos que planea la educación en bioética o la bioética en la educación, pues sigue siendo insuficiente la literatura en este campo. Y, aquí son evidentes prácticas de deshumanización fundadas principalmente en la desigualdad de oportunidades.

Referencias

Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis Filosófico, XXXV* (1), 13-26. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340042261002

Andrade, R. (2015). La formación humana como dinamismo esencial hacia la plenitud del ser. *Revista Colombiana de Bioética*, *8* (2), 87-103. https://doi.org/10.18270/rcb.v8i2.795

Beauchamp, T. y Childress, J. (1999). *Principios de Ética Biomédica*. Masson, S.A.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *4* (1). Recuperado de http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Boletín REDIPE Editorial*, *825*, 1-17. http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf

De Zubiría, J. (2017). El papel de la investigación en la transformación de la escuela [ponencia]. *VIII encuentro de investigación escolar 2017*, Medellín, Colombia. https://www.youtube.com/watch?v=WLkl8NRALNA

Delgado, J. (2012). Nuevas perspectivas bioéticas: autonomía relacional. *Revista de enfermería*, *6* (1), 35-42.

Evans, D. (1997*). Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. (1er ed.). Paidós

Feito, L. (2013). Bioética Narrativa. Boletín de Bioética de Catalunya No 9. https://core.ac.uk/download/pdf/217562506.pdf

Freire, S. (1996). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes para la práctica educativa*. Paz e Terra

Gracia, D. (2014, del 3 al 5 de octubre). Pedagogía Deliberativa. [PONENCIA]. La Bioética y el Arte de Elegir, Madrid, España. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/51256/Labio%E9ticayelartedelegir_JavierGilMartin.pdf;jsessionid=A1D67964DC09C862B8C2140D09300BB1?sequence=2

Gallego, A. (2018). Acercamiento a la historia de la educación en Colombia y el contexto social de Cartagena: posibilidad para comprender las trayectorias escolares como resultado de las dinámicas políticas. *Revista Zona Próxima, 28*, 57-69.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En: *Enseñanza de Emergencia a Distancia: textos para la discusión.* The Learning Factor 12-22

Mackenzie, C. (2019). (M. Rivera, Trad.; 1era ed.) Autonomía Relacional, Autoridad Normativa y Perfeccionismo. *Humanitas Hodie, 2* (1), 1-29. (Trabajo original publicado en 2008).

Mejía, M. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía, XX* (51), 189-197.

Ovalle, C. (2014). Conflictos: desafíos para la educación en bioética. *Revista Colombiana de Bioética, 9* (2), 45-49.