Evaluación, Formación y Currículo

Práctica pedagógica y formación de maestros

Experiencias educativas en tiempos de pandemia

Isabel Cristina Calderón Palacio
Compilación

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores

Práctica pedagógica y formación de maestros

Experiencias educativas en tiempos de pandemia

Catalogación en la fuente — Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Práctica pedagógica y formación de maestros. Experiencias educativas en tiempos de pandemia. – Primera edición. Isabel Cristina Calderón Palacio y once autores más. – Bogotá
Universidad Pedagógica Nacional, 2023.
180 páginas.

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.
ISBN: 978-628-7651-04-3 (Impreso)
ISBN: 978-628-7651-05-0 (PDF)
ISBN: 978-628-7651-06-7 (Epub)

1. Educación – Aspectos Sociales. 2. Escuelas – Aspectos Sociales. 3. Formación Profesional de Maestros. 4. Investigación Educativa. 5. Familia y Escuela. 6. Pandemias – Aspectos Educativos. 7. Pedagogía. 8. Pandemias – Modificación de la Conducta. 9. Aprendizaje y Educación Integral. 10. Tecnología de la Información y la Comunicación – Usos. 11. Educación por Internet y Constructivismo – Profesores. 12. Métodos De Enseñanza – Investigaciones. I. Barrantes C., Raúl. II. Espinel-Bernal, Óscar. III. Torres Puentes, Elizabeth. IV. Castro Ballén, Jenny Johana. V. Gil Cardona, Mónica. VI. Pulido González, Jenny Maritza. VII. Rubio Gaviria, David Andrés. VIII. Cabezas Gutiérrez, Yesid. IX. Cabezas Gutiérrez, Yesid. X. Valenzuela E., Carlos E. XI. Báez, Edna Yuliana. XII. Romero, Sally Tatiana

371.1024 21 ed.

Práctica pedagógica y formación de maestros

Experiencias educativas en tiempos de pandemia

Isabel Cristina Calderón Palacio
Compilación

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores

Universidad Pedagógica Nacional

Carrera 16A n.º 79-08
editorial.upn.edu.co
Teléfono: (57 601) 5941894
Bogotá, Colombia

Adolfo León Atehortúa Cruz
Rector (E)

Mireya González Lara
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Yeimy Cárdenas Palermo
Vicerrectora Académica

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Compiladora: Isabel Cristina Calderón Palacio

Autores: Raúl Barrantes Clavijo, Oscar Espinel-Bernal, Elizabeth Torres Puentes, Jenny Johana Castro Ballén, Mónica Gil Cardona, Jenny Maritza Pulido González, David Andrés Rubio Gaviria, Yesid Cabezas Gutiérrez, Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri, Isabel Cristina Calderón Palacio, Edna Yuliana Báez Báez, Sally Tatiana Romero Galindo.

© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN: 978-628-7651-04-3 (Impreso)
ISBN: 978-628-7651-05-0 (PDF)
ISBN: 978-628-7651-06-7 (Epub)

Primera edición, 2023

Preparación editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Maritza Ramírez Ramos
Edición

Laura Giselle Campo Sepulveda
Corrección de estilo

Paula Andrea Cubillos Gómez
Diseño de portada, diagramación y finalización de artes

Imageprinting Ltda.
Impresión

Bogotá, D.C., 2023

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.

Fecha de aprobación:
02-06-2023
Fechas de evaluación:
03-09-2023/14-09-2023

Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

Contenido

Prólogo 7
Humberto Quiceno Castrillón

Introducción 11
Isabel Cristina Calderón Palacio

Parte 1. La escuela y el maestro en tiempos de pandemia 15

La pandemia nos instaló en un simulacro de escuela 17
Raúl Barrantes Clavijo

El gesto escolar. Reflexiones a propósito de la pregunta por la escuela 31
Oscar Espinel-Bernal

Relatos de maestros en pandemia: un análisis desde la identidad narrativa 45
Elizabeth Torres Puentes

Educar en tiempos de pandemia: reflexiones derivadas de los relatos de los maestros y las maestras en ejercicio 61
Jenny Johana Castro Ballén, Mónica Gil Cardona, Jenny Maritza Pulido González

Parte 2. La experiencia de la formación 73

Leer juntos y formación. Experiencia en el curso de Evaluación con carácter diagnóstico formativa 75
David Andrés Rubio Gaviria, Yesid Cabezas Gutiérrez

Saberes maestros y escuela: la autoetnografía como herramienta de discernimiento 95
Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri

Una lectura pedagógica del curso para participantes de la Evaluación con carácter diagnóstico formativa 113
Isabel Cristina Calderón Palacio

Parte 3. Voces de maestras 127

Correo del tiempo: cartas a quienes habitan la escuela 129
Edna Yuliana Báez Báez

La muerte en la escuela (fragmentos de un monólogo) 159
Sally Tatiana Romero Galindo

Autores 175

Prólogo

Estamos ante un libro producido por maestros y maestras, profesoras y profesores universitarios, tutores e investigadores. Un libro producto de un convenio entre el Estado y la Universidad Pedagógica Nacional para formar a docentes participantes de la evaluación con carácter diagnóstica formativa (ECDF). Como se ve, es un libro singular por varios hechos: es colectivo, escrito por una multiplicidad de autores, producto de experiencias grupales e individuales, y con el sentido de transformación y mejoramiento de la formación. Los lectores que se adentren en sus páginas se encontrarán con discursos, narraciones, textos y, más allá, llegarán a la finura de la escritura, al tiempo que auscultarán con admiración reflexiones inéditas. Estas cosas, la manera como ha sido pensadas y escritas, son las que me ha cautivado. Quiero expresar, primero que, todo mi asombro y, después, lo que me ha atrapado y seducido.

El asombro de la escritura colectiva. El libro emplea un formato que viene de muchas voces y narraciones, de experiencias y encuentros. Sin proponérselo, el colectivo de escritores ha logrado darle unidad a una experiencia que no parecía definida con propiedad, esto se ha hecho por creer en la escritura como una posibilidad para dar cuenta de una experiencia sin precedentes: la pandemia y sus efectos sobre la escuela, los cuerpos, las almas, las emociones y la razón. Me sorprendió que estas letras llegaran al fondo de lo inédito, de aquello que no había sido narrado, de lo que estaba por pensarse y que no se sabía cómo iba a llegar a ser percibida. Me ha cautivado que es un libro que tiene como novedad poder hablar, pensar y escribir sobre una crisis desconocida, como lo fue la pandemia de la covid-19. Me recordó *El amor en los tiempos del cólera*, un libro sobre la pandemia del cólera y cómo el amor puede nacer en ese contexto. No es el amor el que renace de la covid-19, es la escuela. El libro narra la ficción y la realidad de la pandemia, a la vez que describe la escuela que surgió en esa crisis de salud y enfermedad; como en la novela de García Márquez, la escuela surge como ave Fénix de una ruptura, un corte y el comienzo de algo nuevo que todavía está por nombrar y nombrarse.

Más allá de lo mencionado, en esta compilación hay atrevimiento y descubrimiento, revela el presente y el futuro de la escuela. Digo bien: descubre, lo cual quiere decir que la pandemia de la covid-19 cubrió la escuela con su manto de crisis, con sus formas de control, con su pánico, con sus miedos, fue otra forma y otro modo de ser escuela. El colectivo de escritores, investigadores y tutores descubrió ese velo, lo levantó y lo hizo a un lado, miró por primera vez ese nuevo territorio. Lo que se manifiesta es la desterritorialización, donde había o existía el territorio escuela hay otro. El territorio, como bien lo dicen Deleuze y Guattari (1997), no es un espacio, una región o un lugar, es un agenciamiento colectivo

de cosas, discursos y experiencias que vienen a poblar, a territorializar y a cubrir. Como se dice en el libro: habitar, desplazar. Para saber lo que significa ese proceso de agenciamiento hay que hacerlo colectivamente, como fue la experiencia de escritura que vemos en el libro, experiencia sobre cada una de las cosas y objetos del nuevo territorio. La tesis del libro parece ser la defensa de la escuela, pero no, es el descubrimiento de ella por la pandemia; no se debe entender como un retroceso sino como la escuela del presente que no podíamos ver porque estaba cubierta por un territorio pedagógico y educativo. La virtualización no es la forma de la escuela del presente, es una de sus cosas y objetos, las otras son el simulacro, el gesto, el trabajo, la identidad, la muerte, las voces, las emociones, la salud mental y otro sentido de formación.

Gracias a esta lectura hallé la escuela que nos dejó la pandemia, es decir, aquella que se manifiesta al producirse un nuevo territorio escolar. He leído de esta forma el libro:

> La primera sensación que tuve una noche, después de terminar la jornada laboral, a pocos días del confinamiento, era que nos habíamos quedado sin lugar, ¿Dónde está la escuela? Pensaba, pero ese 'dónde' significaba ¿en qué espacio escolar estamos habitando ahora?, ¿nos desplazamos de lugar?, ¿qué significa ese desplazamiento?, ¿cómo estoy viviendo la escuela?, ¿qué hago aquí? […]cuando volvimos a la presencialidad sentía que recorría la escuela como si fuera la primera vez.

Hay en este texto una manera de narrar las cosas. Se niega a aceptar el nuevo territorio y en esa acción de no aceptar dice lo que es, lo que pasa y seguirá pasando. A la pregunta ¿qué se dice? Que la escuela se desplazó, existe en otro lugar, hay otro modo de vivir la escuela, hay otra escuela. Leí el libro buscando las descripciones de la escuela actual, del presente, aquella que se descubre gracias a la pandemia; ese nuevo territorio escolar no se vería tan claro y visible. Bien, el libro en ese juego del no y del sí; de lo que era y lo que es; del no acepto, pero es; del pasado y del presente; de la defensa de la escuela y del describir la escuela dice qué es la escuela actual, la escuela que seguirá por mucho tiempo. Hoy sabemos lo que es la escuela por este libro, aunque no sabemos cuál es el nuevo territorio escolar que define el maestro, la maestra, la formación y todo lo demás.

Para develar ese nuevo territorio hay que considerar qué es el lenguaje. Este tiene tres dimensiones: significativo, constatativo y performativo. La primera dimensión la vemos en el libro cuando los maestros se preguntan por la formación, la escuela, las emociones, es la pregunta por los conceptos. La segunda dimensión es la que lleva a constatar un estado de cosas; decir, por ejemplo, que con la pandemia cambió la escuela, su interior y exterior, lo que allí se hacía y cómo se hacía. La tercera dimensión es la que vemos en las palabras cuando dicen lo que ocurre, la escuela después de la pandemia es así, esa es la escuela. Austin (2018) llama a esta dimensión hacer cosas con palabras. Es

la única dimensión del lenguaje que se enfrenta a la realidad, las otras dos la evaden, el concepto dice lo que significa, la constatación describe el estado de cosas, solo la tercera se refiere a las cosas y al cambio de las cosas.

Veo en el libro la lucha entre las tres dimensiones por descubrir el sentido de lo que fue la pandemia para la escuela, para la experiencia escolar y para la experiencia de cada uno de los maestros. Cuando escribimos es importante conocer estas tres dimensiones del lenguaje como la posibilidad de poder descubrir el sentido de las cosas y poder hacer cosas con las palabras. Hay que saber narrar, eso hace el libro, pregunto: ¿hay un capítulo donde se narren las cosas? Es decir, dejar que las cosas hablen por ellas mismas. Dejo esa pregunta al lector que quiera buscar él mismo el sentido de la escuela, lo que es la escuela y la formación después de la pandemia de la covid-19.

Humberto Quiceno Castrillón
Profesor de la Universidad del Valle
Miembro del GHPP

Referencias

Austin, J. L. (2018). *Cómo hacer cosas con palabras*. Editorial Paidós.

Deleuze G. y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.* Pre-Textos.

Introducción

En esta tercera versión del curso para participantes de la evaluación con carácter diagnóstico formativa nos encontramos ante un nuevo desafío: la pandemia generada por la covid-19. Este suceso obligó a un confinamiento de más de un año en el que la vida, tal como la conocíamos, se detuvo y se abrió paso a nuevas prácticas que pusieron en el centro de las interacciones entre los actores sociales a las tecnologías de la información y la comunicación; las cuales mantuvieron los contactos, pero reformularon muchas de las certidumbres que se habían construido.

Los procesos de formación de maestros no permanecieron intactos; en su lugar, hubo cambios, nuevas urgencias, demandas, preguntas y necesidades. Con ocasión del curso para los participantes de la Evaluación con carácter diagnóstico formativa (ECDF) se abrió la posibilidad de formar a 8000 maestros del país bajo las modalidades virtual y distancia. La presencialidad dejó de ser una opción, dado que *debíamos aprender de lo vivido*. Dejamos de concentrarnos en la práctica pedagógica y en los resultados de la evaluación, para conectarnos al rededor de los nuevos temas que se hicieron urgentes después de la pandemia: la gestión escolar, la flexibilización curricular, los ambientes de aprendizaje; todo, bajo el telón de fondo de la formación socioemocional, que se hizo apremiante en nuestra sociedad.

En esta tercera versión del libro se reflexiona sobre el impacto de esta coyuntura en la vida de los maestros, en la vida escolar, en la manera como pensamos los contenidos escolares y en la manera como vivimos la formación. El lector encontrará tres apartados que agrupan los artículos producidos por maestros participantes y profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes, en su calidad de tutores, presentan algunas reflexiones sobre el sentido de la formación en nuestro presente.

La primera parte: "**La escuela y el maestro en tiempos de pandemia**", aborda la experiencia vivida por los maestros y las afectaciones a la escuela derivadas de la pandemia. En ella se encuentra el texto de Raúl Barrantes, "La pandemia nos instaló en un simulacro de escuela", el cual presenta cuatro aspectos: la escuela por correspondencia, la interacción entre maestros y estudiantes en línea, la intromisión de la escuela en la vida cotidiana de las familias y el consecuente debilitamiento de la enseñanza. A partir de ellos el autor aduce que este experimento formativo remoto desvirtuó la esencia de la escuela, al tiempo que pone de manifiesto la pertinencia de esta institución social como garante del encuentro, la formación de hábitos y de saberes que trascienden la utilidad por medio de una sugestiva propuesta analítica. Seguidamente, el

texto de Óscar Espinel Bernal, "El gesto escolar: reflexiones a propósito de la pregunta por la escuela", da cuenta de su lectura sesuda de lo ocurrido en la escuela durante el tiempo de pandemia a través del impacto de los relatos de los profesores participantes en el curso ECDF III. El autor realiza una narración de la escuela desde las vivencias de los maestros y las maestras en su práctica, donde resalta la importancia de los gestos cotidianos que le dan sentido a la experiencia escolar; el escrito es sensible y rescata las voces de los protagonistas que hicieron posible el acto educativo en tiempos de suma complejidad.

A continuación, se encuentra el análisis desde la identidad narrativa que presenta Elizabeth Torres: "Relatos de maestros en pandemia: un análisis desde la identidad narrativa", en él retoma las historias de los profesores participantes del curso con el ánimo de mostrar las identidades magisteriales que se hicieron visibles en esta contingencia; el texto da cuenta de las dificultades, así como destaca la resiliencia y valentía de los profesores para afrontar la escuela en casa. Igualmente, demuestra la manera en la que el tiempo y el espacio escolar se hacen presentes en las narrativas como elementos constitutivos de la escuela, lo cual se trastocó en el confinamiento y generó efectos en las vidas y en las prácticas pedagógicas de los protagonistas de este hecho. Esta primera parte concluye con el análisis titulado "Educar en tiempos de pandemia: reflexiones derivadas de los relatos de los maestros y las maestras en ejercicio", de Mónica Gil, Jenny Castro y Jenny Pulido, quienes, a partir de los relatos construidos por los maestros participantes del curso acerca del esfuerzo por mantener a los niños y jóvenes en su calidad de estudiantes, analizan aspectos relacionados con la atención, los contenidos, el tiempo y el espacio escolar. Las autoras invitan a pensar sobre los aprendizajes derivados de esta experiencia en relación con las nuevas realidades que afronta la escuela, la incorporación de nuevas metodologías y herramientas en la enseñanza, así como la necesaria problematización de los contenidos que constituyen el currículo escolar.

La segunda parte del libro: "**La experiencia de la formación**", inicia con el capítulo "Leer juntos y formación. Experiencia en la Evaluación con carácter diagnóstico formativa", de los profesores David Rubio y Yesid Cabezas, un experimento de escritura a dos voces entre el tutor del curso y uno de los maestros participantes. Este diálogo enriquece la perspectiva de la formación en el sentido que logra plantear el impacto del esfuerzo de la lectura y la escritura en los dos autores. Asimismo, logra situar en otro orden al tutor y al asistente debido a que ambos ceden sus lugares para pensar en sí y pensar la formación entendida como lectura de los textos, de la vida profesional, de la práctica y del contexto para producir una reflexión sobre la práctica.

Por su parte, el profesor Carlos E. Valenzuela presenta el capítulo "Saberes maestros y escuela: la autoetnografía como herramienta de discernimiento", en el que se presenta una de las estrategias formativas empleadas en el curso. El maestro describe su experiencia y su práctica; una confrontación escrita en la que encuentra sus errores, va más allá de la lógica del éxito y la eficiencia, toda

vez que busca convertirse en un instrumento de autoanálisis que contribuya a mejorar la práctica pedagógica.

El capítulo de Isabel Cristina Calderón: "Una lectura pedagógica del curso para participantes de la Evaluación con carácter diagnóstico formativa", concluye este apartado. En él se presenta la propuesta del curso que oferta la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la manera en que la formación fundamenta una alternativa para pensar a los maestros y su práctica; más allá de modas y urgencias, se trata de reivindicar el estudio, la escritura, la lectura, el trabajo colaborativo como alternativas para el cuidado de sí; en el marco de los malestares contemporáneos, de las dudas y de las angustias que enfrentan los maestros luego de las crisis que ha visibilizado la pandemia. Lejos de evadir el tema, la formación es una posibilidad para cuidar de sí, para la búsqueda de la libertad y la autonomía.

El libro finaliza con "**Voces de maestros**", el tercer apartado que presenta los escritos construidos por dos de las participantes del curso, quienes narran sus vivencias en la pandemia. En ellas realizan cuestionamientos sugerentes y temas que debe afrontar la escuela contemporánea en relación con el miedo, la muerte, la soledad; emociones que precisan una reflexión desde la perspectiva de la formación.

En medio de esta diversidad de voces, estilos e instrumentos de análisis queda para el lector una radiografía del significado de escuela, maestro y formación en tiempos convulsos, como los que vivimos hoy. En esta agitación, se requiere de la pausa que da la lectura, la escritura y la escucha para pensarnos desde los lentes de la pedagogía, para allegarnos a la pregunta: ¿cuál es el sentido de la formación, de la escuela y del saber en la actualidad?

Isabel Cristina Calderón Palacio
Docente
Universidad Pedagógica Nacional

Parte 1.

La escuela y el maestro en tiempos de pandemia

La pandemia nos instaló en un simulacro de escuela*

Raúl Barrantes Clavijo

* Este texto se deriva de la conversación entre 28 maestros de diferentes regiones del país, acompañados por Elizabeth Torres P. y Jhon Henry Orozco T. (profesores de la Universidad Pedagógica Nacional [UPN]) y Raúl Barrantes C., en calidad de tutores del Curso ECDF, orientado por la UPN. A partir de descripciones del grupo de lo vivido y construido en pandemia en la escuela, cada participante recogió de modo particular su experiencia y análisis en un texto. Aquí se citan algunos de estos escritos.

Introducción

El 19 de marzo de 2020 cesó el bullicio en las escuelas. Bogotá decretó un simulacro de confinamiento de cuatro días que terminó uniéndose al confinamiento nacional, de un ejercicio para fingir la realidad se transitó a la realidad misma. La escuela que se vivió en estas condiciones no deja de interrogarnos sobre las perplejidades y experiencias vividas. Reconstruir este episodio contribuye a reflexionar sobre asuntos particulares en los que se dieron respuestas rápidas, aunque improvisadas, en medio del impacto que produjo. Esa emergencia tuvo que hacer ajustes en el modo de hacer escuela, dada su extensión en el tiempo. Para sustituir la presencialidad, en completa indeterminación, la escuela despachó correspondencia para sus alumnos en formato de guías; luego incorporó, en tanto fue posible, tecnología informática; más adelante, ensayó la alternancia, donde retornaban solo algunos alumnos, antes del regreso gradual y definitivo después de dos años de irregularidad escolar. Cada momento vivido tuvo sus propias vacilaciones, conmociones, exigencias y aprendizajes. De conjunto puede verse cómo la escuela resiste estos embates y cómo se acentúan algunos aspectos del oficio de maestro apenas manifiestos en otras circunstancias.

En el presente capítulo hacemos algunos comentarios con relación a cuatro aspectos que nos permitieron acercarnos a lo que ocurrió en la escuela en la pandemia: el primero, refiere al contacto con los alumnos en medio de la incertidumbre inicial; en el segundo, presentamos anotaciones sobre cómo resolvieron la enseñanza en confinamiento; el tercero, puntualiza sobre los propósitos priorizados bajo las circunstancias impuestas en su momento; y, finalmente, relacionamos acotaciones sobre lo pasó en la escuela de la pandemia.

La escuela no funciona por correspondencia

Para que haya escuela se requieren alumnos, pero en tiempo de pandemia estuvieron confinados. La respuesta inmediata era recurrir a la familia para llegar a ellos, pues tener la lista de los grupos ya no era suficiente, debido a que se trataba de otro tipo de contacto y comunicación. De esa manera, inició el tintineo de emergencia en los teléfonos de los padres, en ausencia de correo electrónico en la mayoría de los casos (estamos hablando de la educación pública, la educación privada es otra historia). A medida que se ubicaban los estudiantes, simultáneamente se daba la proximidad con su contexto, con un acercamiento espontáneo al lugar que habitaban. Los alumnos ya no estaban aislados físicamente de su entorno ni bajo el cuidado exclusivo de la escuela en un horario definido. La familia se convirtió en una clave indispensable para la continuidad de la escuela. Inicialmente llevaban a sus hijos las primeras guías, las cuales

"fueron hechas de manera rápida ya que el tiempo que teníamos para entregarlas era corto, pues el servicio educativo no podía parar" (Neusa, 2023, p. 3). En esa emergencia la familia hacía la mensajería escolar, ya no se llevaba el escolar a donde está el saber, ahora el saber iba en busca del alumno.

Mientras los maestros se ocupaban de elaborar por vía escrita la manera para mantener el vínculo escolar, se buscaron alternativas más expeditas de comunicación. En la primera estrategia, entre afanes e incertidumbre, se fue resolviendo una especie de síntesis en formato de guía, que indicaba "aquí está la escuela"; donde el desafío para el maestro era, como dice la maestra Yenfri: "con instrucciones claras para que la voz del maestro fuera escuchada a través del diseño de material" (Torres, 2023, p. 5). Al tiempo, se emprendía la búsqueda de Tecnologías Informáticas (TI) más pertinentes y disponibles en los entornos de sus estudiantes.

Es sabido que por factores contextuales y personales hay diferencias entre los alumnos por asuntos económicos, culturales, étnicos, por limitaciones personales de diferente índole, pero en esta coyuntura surgió, o se hizo relevante, una más: por dispositivos de comunicación disponibles y su conectividad. A esa, se agregó otra variable, dependiendo el número de miembros de una familia, pues en las numerosas era necesario esperar para el uso de dispositivos.[1] Algunos tenían celular, pero sin datos de conexión; otros contaban con algún otro dispositivo, pero sin internet; otros, con mejores condiciones, contaban conexión virtual (¿o remota?); variedad de casos que se constituyeron en amplificadores de la heterogeneidad.

En la presencialidad los alumnos están agrupados en salón de clase y el grupo se ve aparentemente homogéneo; se hace clase para todos, se comparte la enseñanza para todos, se busca un equilibrio entre quienes tienen mejores materiales y los que carecen de él; pero, en la realidad de la pandemia, no estaban juntos y se relacionaban de maneras distintas con los dispositivos y, en consecuencia, con el maestro y la escuela. Adicionalmente, con la dispersión y vulnerabilidades particulares, no hay equivalencia con la presencialidad, la situación de uno no se parece a la de otros. La clase está hecha para todos, no para unos pocos alumnos; en presencialidad no hay tal dispersión, solo ausencias excepcionales.

En la clase se asume que todos son o pueden ser iguales a favor de un debilitamiento de la discriminación. La heterogeneidad aparece generalmente *a posteriori*, cuando se revelan las diferencias de ritmo, asimilación, etc.; unos

1 Según la Universidad Javeriana, para marzo de 2020, un diagnóstico indica que "el 96% de los municipios tendría dificultades implementando clases virtuales, pues menos de la mitad de los estudiantes de quinto y de undécimo tienen computador e internet en su hogar" (Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana, 2020a), lo que significa un rezago de más de la mitad de los alumnos en las clases.

comprenden rápido, otros se demoran más, otros se distraen; es allí cuando el maestro actúa con su arsenal pedagógico. Ante el nuevo diagnóstico, los maestros actuaron en procura de un ajuste con la nueva realidad, por ejemplo:

> atendía de manera diferenciada a una población heterogénea, sin embargo, también significaba triplicar el trabajo… (por lo que se hizo) caracterización de tres grupos: Grupo 1, Estudiantes con conectividad y uso de herramientas tecnológicas; Grupo 2, Estudiantes (o padres de familia) que poseían solo un celular; y Grupo 3, Estudiantes y familias que no contaban con la conectividad, ni tenían dispositivos electrónicos. (Díaz, 2023, p. 7)

Se visibilizó la heterogeneidad del grupo como nunca antes, remarcada por factores sociales y económicos. Antes de la pandemia ¿los alumnos no eran ya heterogéneos en este sentido?, ¿nos habíamos fijado suficientemente que todos eran distintos?[2] Alumnos que tienen padres escolarizados, otros no; familias con libros en casa, otras no; familias que entienden las tareas escolares y ayudan a sus hijos, otras no. Los factores asociados al aprendizaje fueron puestos en primer plano, con expectativas educativas que son distintas según contextos. Entonces el grupo ya era heterogéneo, pero en las condiciones que impuso la pandemia se volvió definitivo. Adicionalmente, la diferenciación va más allá de los factores que pueden nombrarse y traducirse a indicadores. En este sentido, está la diferenciación por los lenguajes de uso en la familia y el lenguaje que promueve la escuela; unas estructuras lingüísticas pueden coincidir con ella, algunas tendrían más dificultad para preparar el acercamiento a las ciencias, a un saber elaborado, mientras que otras son más afines a dicho propósito.[3]

Si es evidente que el contexto hace diferencia, significa que el punto de partida de los alumnos para asumir la escolaridad es disímil. Entonces la clase en pandemia obligó a modificar la metodología. Ya no se preparaba una clase, el medio de comunicación obligaba a preparar y a hacer más de una. Esto activó la reflexión pedagógica, en la medida que ya no se agrupaban todos los alumnos al frente en el mismo espacio, aunque los maestros habían notado que sus alumnos no estaban entendiendo las guías como se pretendía. En las familias de poca escolaridad, asociado a economías débiles y a la ruralidad, continuaron

2 Para Gimeno Sacristán (2008), si se mira la educación en sentido amplio, más allá de la escuela, encontramos otros agentes educativos que contribuyen a la formación, razón por la cual la ausencia de tic en casa aumenta la desigualdad de algunos sectores de la población.

3 En *Las Fronteras* de la escuela se da una mirada acerca del paso del lenguaje extraescolar al lenguaje escolar, haciendo referencia a los análisis de los "códigos lingüísticos" de Bernstein y de los "juegos de lenguaje" de Wittgenstein; el primero sugiere "una drástica discontinuidad", mientras el segundo indica una articulación a través de "juegos preparatorios", aunque en ambos casos se revela un tránsito conflictivo. (Mockus *et al.*, 1995)

dependiendo de las guías escritas; sin embargo, ellas no tienen igual uso y significado en la casa y en la escuela. La primera pregunta frente a un material escolar es, generalmente, ¿qué hay que hacer o qué hay que responder? La segunda es ¿qué se debe comprender? Diferencia cualitativa que hace añorar el encuentro físico en la escuela. Al desaparecer la presencialidad aparece una nueva realidad marcándose distancia entre la escuela antes de pandemia con otra forma extraña e inédita de hacerla.

La escuela no cabe por *Zoom*

La pregunta acerca de ¿qué funciona en las circunstancias a la que condujo el cierre de las escuelas? Atraviesa los dos años de irregularidad escolar. El recurso alígero de las guías escritas fue traído de la experiencia del maestro, pero en un sentido que antes no tenía. La guía solo era un recurso entre otros, tenía una función complementaria en la clase; no obstante, en la circunstancia de la pandemia llegó a ocupar un lugar central. En procura de hacerse entender debía incorporarse otras reflexiones y otros recursos.

El afinamiento metodológico era necesario porque ya no se dirigía al grupo aparentemente homogéneo, estaban frente a otro alumno porque se desconocían sus limitaciones. El enriquecimiento a la mirada del contexto se realizaba en plural: los contextos; pero los desafíos no se daban exclusivamente por la complejidad contextual, sino porque el material hasta ahora utilizado implicaba hacerse varias preguntas: ¿qué seleccionar con mayor pertinencia?, ¿cuántas guías?, ¿cuál es su tamaño adecuado?, ¿qué periodicidad conviene? Y, la pregunta capital en pandemia: ¿cómo trabajar los contenidos escolares en casa?

¿Qué priorizar? O ¿qué contenido seleccionar para ofrecer a los alumnos? Parte de que no es posible hacer lo que se hacía presencialmente porque el formato escrito, que es la guía, impone condicionamientos. Dicha selección implica preguntar por lo fundamental de una materia, un saber, un curso; una pregunta obvia y a la vez sorprendente porque, si bien los maestros tienen un programa tentativo, en este contexto eran exhortados a condensarlo; debían ir en busca de lo fundamental, lo esencial, lo básico.[4] Interrogante que no puede dilucidarse fácilmente en medio de otros abatimientos ni con la premura que se quisiera, aunque al mismo tiempo es una cuestión a la que no se puede renunciar. De cualquier modo, se dio curso a pensar y proponer mejores materiales, como lo informan

4 Esta pregunta ronda en la política educativa, y en discusiones pedagógicas desde inicios de la última década del siglo anterior con diferentes denominaciones: Nociones Básicas de Aprendizaje, Indicadores de logro, Estándares, Competencias Básicas y, más recientemente, Derechos Básicos de Aprendizaje; pero no siempre con los mismos énfasis, propósitos y perspectivas.

los maestros. Esto condujo a emprender trabajo en grupo, como otrora funcionaba la escuela.

En tiempos de auge del movimiento pedagógico fueron usuales los consejos de maestros para resolver lo que se consideraba importante al interior de una institución. Esta coyuntura propició retomar reflexiones y propuestas en colectivo, en donde surgieron ensayos de elaborar guías con el ánimo de converger más de una materia de enseñanza, a partir de acuerdos entre colegas. De todos modos, pese a estos esfuerzos, persisten los problemas de hacerse entender exclusivamente por vía escrita. Ya más pensadas las guías, en este segundo momento, no dejó de preocupar cómo construir una mejor comunicación con los alumnos:

> luego de unos meses de entrega de guías quincenales, surgieron cuestionamientos acerca de las interacciones sociales con los estudiantes. El contacto con ellos se limitaba a recibir correos que contenían los trabajos realizados y algún mensaje ocasional que indagaba por el bienestar del otro. (Vergara, 2023, p. 2)

Interacción que también demandó la relación con el conocimiento que se pretendía enseñar. Esto condujo a un uso forzoso y frecuente de las Tecnologías Informáticas, que empezó a ser apoyado por el Ministerio y Secretarías de Educación, aunque no con cubrimiento universal.[5] De este modo, se acudió a un uso más amplio de internet, obteniendo otras herramientas digitales disponibles, páginas web, blogs, videos, etc. Esto complementó las guías, también en formato digital, contribuyendo a aclarar, ampliar, explicar, las instrucciones de tareas propuestas y, adicionalmente, a establecer comunicación sincrónica con los alumnos que tenían conectividad, manteniendo el rezago de los más vulnerables.[6]

Recurrir a otros medios ayudó a precisar y explicar las propuestas de clase de otra manera, como siempre lo hace un maestro. Como se dijo antes, se multiplicaba el trabajo a los maestros, en los casos que atendían de manera diferenciada a los alumnos según su relación con dispositivos y su conectividad. En la estrategia de alternancia también duplicaban o triplicaban el trabajo, que se traducía en menos tiempo para todo el grupo. En estas búsquedas por llegar a sus alumnos una maestra nos cuenta que su profesión mudó a *youtuber*:

> también grabé videos caseros con cada temática. Los subí a YouTube, ya tenía un canal propio, creado para tareas de mi hijo. En esta herramienta

5 El Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación hicieron convenios con plataformas digitales para el uso de los maestros y fortalecieron, a la vez que crearon portales, como Colombia Aprende y Aprende en Casa, con contenidos de apoyo.

6 Los resultados de la encuesta realizada por la Universidad Javeriana en diciembre de 2020 arrojaron que la asistencia de alumnos a actividades sincrónicas en el sector urbano fue del 65.7%, mientras que en el sector rural fue del 28%. (Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana, 2020b)

> pude encontrar ventajas como su gratuidad; mis estudiantes podrían visualizar los videos desde un celular, computador y otros dispositivos con acceso a internet y podrían acceder a ellos en cualquier momento y cuántas veces lo precisaran. (Tique, 2023, p. 11)

Pese a la ampliación de estrategias continuaron los problemas y la insatisfacción, ya que no se alcanzaba el nivel pretendido de las clases. Dos cuestiones podían ayudar a entender esta insatisfacción: la primera, la interacción maestro-alumno, que requería enseñar que el conocimiento seleccionado no era suficiente; la segunda, el lenguaje escolar conducente a propósitos formativos, que estaba constreñido por los medios utilizados. La enseñanza no se agota con el contacto a un contenido, consiste más bien en qué se hace con ellos. Ir más allá de una mera transmisión implica proponer diversas interacciones, para que la relación con el conocimiento se convierta en una experiencia interesante y con sentido, para alcanzar una auténtica "experiencia formativa", como lo plantea John Dewey.[7] Entonces, debe preguntarse hasta qué punto se pudo hacer interacción con grupos generalmente incompletos de alumnos. En la enseñanza siempre se emplean varias estrategias para acercarlos a los temas de estudio, hasta el punto de interesar y movilizar inquietudes en los alumnos.

Dicha una manera de resolver qué hacer con los contenidos, señalaba una aproximación a cómo hacerlo desde el punto de vista del lenguaje al que apelamos usualmente los maestros. Cuando se elige un conocimiento en contexto de enseñanza implica resolver cómo se organiza, cuál secuencia es pertinente, qué ejercicio previo requiere, qué actividades proponer y cómo se comunica. El lenguaje oral es el hilo conductor de todas las estrategias, a la vez que en una clase con sujetos activos emerge una conversación alumno-maestro. Esta conversación es alrededor de la dinámica de explicar, comentar y preguntar para comprender el tema de la clase. En la insistencia de conversar para comprender es más propicio el uso del lenguaje analógico[8] que del lenguaje digital; este último estrecha e intimida la conversación espontánea, la fluidez de doble vía.

---

7 En *Democracia y Educación*, Dewey (1997) plantea que una experiencia formativa es aquella en la que un conocimiento tiene consecuencias y conexiones con experiencias anteriores y posteriores, lo cual lleva a mayores reflexiones, y así se lograría una "continuidad experiencial", en la medida en que se puede hacer relaciones entre acumulados de conocimiento. Por su parte, en *Experiencia y educación*, Dewey (2004) propone la distinción entre dos modos de relacionarse con los contenidos: cuando se presenta un contenido acabado la acción es *adquirir*, mientras que si se entiende como inacabado la acción es *inquirir*, debido a que puede convertirse en referencia para hacerse a una experiencia formativa.

8 Un planteamiento en esta dirección la encontramos en *Conversación impertinente frente a tecnologías virtuales*. Martínez y Orozco (2020) señalan que: "El fin último de los lenguajes digitales es eliminar la espesura, la pasión, y la dificultad propia de los lenguajes analógicos de los profesores" (p. 29), y también que: "la virtualidad no permite la conversación, más bien la entorpece, la dificulta, la controla, la disminuye,

La enseñanza exige ser un maestro dinámico, moverse de acuerdo con la respuesta que se lee en los estudiantes, con variabilidad adaptada al nivel del alumno, pues en los primeros niveles incluso el lenguaje histriónico tiene presencia. Por la experiencia en pandemia los maestros dicen que no es lo mismo a través de una pantalla, donde incluso "…no se veían sus rostros expresando emociones, en algunos de los encuentros sólo se veían las iniciales de sus nombres a través de *Teams*" (Vergara, 2023, p. 2). El propósito de hacer comprensible un tema implica, cuando lo amerita, "dar vueltas" sobre el mismo; la explicación convoca a la pregunta, a una nueva aclaración; se apela a un ejemplo; se vuelve a preguntar desde otro punto de vista; obliga a hacer un acercamiento de otra manera; etc. Iteraciones que ayudan a acercar o entusiasmar a los alumnos, aunque tampoco garantizan la comprensión, al menos en el momento y de la manera que el maestro pretende.

Luego de ocupar la guía escrita, el lugar central y hacer sobrevivir la enseñanza a través de los contenidos que allí se especificaban, llegaron en auxilio las plataformas digitales, es decir, más recursos de comunicación y diversificación de formatos. A la escuela la sostuvo la pantalla y las guías escritas en su ausencia. Los avances de la Tecnología Informática ayudaron a algunos, pero continúan las limitaciones en la interacción necesaria para recuperar la plenitud de la propuesta escolar. Además de lo señalado, la interacción con sus pares está ausente, y el tiempo efectivo de dedicación a la enseñanza disminuyó para atender otro tipo de necesidades sicosociales y afectivas que estuvieron presentes en el confinamiento.

De lo necesario a lo posible

La maestra Yenfri Torres menciona que:

> Cada estudiante tenía su situación particular, eso hizo que las metas para todos no fueran las mismas y que los resultados académicos no fueran los mismos para todos. La contingencia marcó situaciones tan diversas que no se hizo relevante que todos obtuvieran los mismos resultados, sino que avanzaran según sus particularidades. (Torres, 2023, p. 11)

No podía ser de otra manera, por conectividad, por depender de la ayuda de la casa, porque los contenidos ya no se iban a trabajar de la misma manera. En consecuencia, se impuso una idea de flexibilidad en varios sentidos: horarios de trabajo, oferta curricular reducida y fragilidad en procesos evaluativos.

---

la esquematiza, la interrumpe empobreciéndola" (p. 32). Para Deleuze, la analogía es un carácter del signo: "desde un cierto punto de vista el lenguaje de la analogía remite a lo mismo, cualquiera sean las diferencias: una palabra tiene varios sentidos, esos sentidos no existen sin relación unos con otros, es decir tienen relaciones analógicas" (2008, p. 264).

En estas circunstancias ya no era posible hacer lo que antes se hacía en el aula regular, por tanto, se perturbó el resto de procesos y alcances de la enseñanza. No solo son cambios o búsquedas metodológicas sino también de propósitos educativos. Flexibilizar tenía implicada la idea de desestimar pretensiones uniformes, más cuando la enseñanza misma estaba en un lugar inaudito. Flexibilizar contenidos curriculares y evaluación aquí no tenía una medida común, por lo que las oscilaciones eran imprecisas; unos maestros estimaban un nivel mayor de flexibilización, otros un nivel menor. Y esta laxitud no solo dependía de la propuesta pedagógica concreta y su correspondiente exigencia por parte del maestro, también de la respuesta de los alumnos que, como hemos señalado, dependía, a su vez, de la que ofrecía su contexto.

En un extremo se trató más bien de "hacer lo que se pueda", bajo condiciones impuestas por el confinamiento. Esto era una novedad, pues la escuela nunca había tenido el mandato de hacer allí "lo que se pueda"; por el contrario, siempre había tenido ideales por alcanzar demandados y disputados desde la política educativa, la academia, la sociedad y la economía, y desde la misma formación del maestro. La escuela regular funcionaba con el axioma implícito de "avanzar" en los procesos, en asuntos cada vez más exigentes y complejos, en los aprendizajes. Sin embargo, como varios maestros lo señalan con acierto, lo que se pudo hacer dependía en gran medida de la autonomía del alumno. Así lo especifica una maestra:

> retomé la estrategia llamada guía, revisando sus características y especificaciones porque a pesar de ser usado permanentemente como material de apoyo dentro del desarrollo de los temas en el aula, debía ser de fácil comprensión para el grupo heterogéneo de estudiantes que la desarrollarían, en la mayoría de los casos de forma autónoma. (Castellanos, 2023, p. 14)

Los procesos de autonomía están en relación con el nivel de escolaridad, por tanto, es consecuente que aumente a mayor escolaridad, sin llegar a ser una cuestión exclusiva de madurez en procesos de desarrollo. El maestro es esencial al respecto porque contribuye a que se gane autonomía a través del proceso académico,[9] así como la familia hace su propia contribución. En lo que depende de la escuela, dada la circunstancia de la pandemia había que hacerlo a distancia, buscando promover esa autonomía; en momentos de mayor necesidad, los maestros hicieron esfuerzos por motivarlos. Puede decirse que emergió en estas circunstancias una pragmática que les hizo ocuparse en primer término de la motivación, esfuerzos que contribuían de modo importante a mantener el vínculo escolar con sus alumnos, evitando mayores niveles de deserción escolar. Estos procesos motivacionales pasaron por propuestas y diálogos comprensivos para que se sintieran cerca del maestro como una voz de aliento y morigeración de situaciones difíciles de distinto orden vividos en el transcurso de

9 Para Meirieu, "la formación de la autonomía requiere una formación de la voluntad que atraviesa el conjunto de componentes de la actividad escolar" (2004, p. 140).

la pandemia. Por ejemplo, para la maestra Deisy Delgado: "el modelo de amor pedagógico ha permitido que el aprendizaje converja y trascienda en la vida de mis educandos" (2023 p. 11).[10]

De ese modo, el asunto de los saberes instruidos por la escuela, de las materias que se enseñan, cedió terreno y, en muchos casos, paso a un segundo plano; no por capricho, sino por las circunstancias del momento, la actitud del maestro se valorizó cuando logró alojar estados de ánimo sosegados y proclives al optimismo en medio de la incertidumbre del confinamiento. En muchos casos, la actitud del maestro giró hacia la necesidad de ocuparse más de las personas y sus situaciones singulares, antes del saber escolar. En condiciones regulares, la motivación y el acercamiento a estados de ánimo de los alumnos se realizaba como condición que exigía la relación con el saber; pero aquí un proceso se sobrepuso a otro, se priorizó por ser relevante a la situación vivida, asegurado el vínculo con la escuela, el saber podía ser secundario. En otros casos se lograron llevar a ambos procesos paralelos, la evaluación que siempre está en correspondencia con lo que se enseña no tuvo dedicación especial en la institución. Al debilitarse la enseñanza, no fue pertinente preocupaciones importantes mayores por procesos evaluativos, el maestro estaba allí para salvar lo que iba quedando de escuela.

¿Qué quedó de escuela en pandemia?

La escuela promueve principalmente dos tipos de saberes: uno que ayuda a vivir en comunidad, en el que la socialización entre pares juega un papel importante, así como las normas que inculca para relacionarnos con los otros. La interacción con los demás fue reducida al mínimo, ante la dispersión de la comunidad escolar por las condiciones del confinamiento. La escuela establece vínculos con unos espacios y tiempos regulados, que soportan la organización escolar y su funcionamiento día a día. En estas condiciones no están allí los pares etarios, no están juntos, por lo que las normas escolares se diluyen, son prácticamente inexistentes. Con razón dice la maestra Gloria que "perdimos el terreno ganado en torno a la convivencia, los procesos de autocontrol y sociabilidad que son fundamentales en la escuela" (Vergara, 2023, p. 3). La escuela estabiliza un horario que regula los tiempos de comer, de jugar, de estudiar. En pandemia hubo reglas mínimas, e hizo replantear el sentido de las existentes.

10 Esta idea de amor pedagógico nos permite recordar al pedagogo de finales del siglo XIX y comienzo del siglo XX, Martín Restrepo Mejía, quien con la figura de maestro amoroso se rescata que: "pensó el oficio de maestro como un trabajo de artista, un artista que trabaja sobre el alma de los alumnos utilizando un instrumento que nunca ha dejado de rondar la vida de los maestros: la fuerza del amor, una especie particular de amor que llamaré el *amor pedagógico*" (Saldarriaga, 2003, p. 94)

El otro tipo de saber promueve el acercamiento a las ciencias, un saber elaborado. Este quedó constreñido y se optó por una selección de saber básico, en el que el formato inicial presentó limitaciones y, aunque se amplió a herramientas de tecnología informática, nunca llegó a alcanzar lo que se tenía como escuela presencial; pues es un escenario con tiempos-secuencia, trabaja sobre la progresión. El escenario escolar se cerró y la casa dista mucho de ser un escenario escolar. Se volvieron los más extraños tiempos escolares, se redujo la selección curricular drásticamente, con escasa interacción, con conectividad irregular. En la escuela siempre ocurre algo, no cesa de estar en actividad, razón por la cual decimos que es un escenario, con secuencias y personajes, con muchas historias y experiencias; no es un lugar despojado, no es un simple espacio. A nombre de la progresión se va llevando al alumno, acompasado con su desarrollo y un trabajo pedagógico, de un lugar a otro del saber, lo va acercando o aumentando su capacidad, o preparándolo para abstracciones más complejas o saberes más especializados, preparándolo para pasar de un "juego de lenguaje" a otro. La escuela es mucho más que lo que puede contener y contar la pantalla del computador. Como dice un rector, citado por Jesús Echeverry: "esto que ocurre a través de las pantallas no es enseñanza; porque para que ésta ocurra se necesita el encuentro, el contacto, la presencia, el tacto" (2020, p. 71). La escuela que conocemos fue perdidiza en pandemia. Existió porque los maestros mantuvieron el vínculo con los alumnos, porque pasaron algunos contenidos, porque se mantuvo la expectativa que todo iba a ser como antes.

Referencias

Castellanos, M. (2023). *La Pandemia, ¡Ante lo desconocido… Realidades y retos!* [Manuscrito no publicado]

Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Cactus.

Delgado, D. (2023). *La clase de educación física pilar y fortaleza en pandemia y después de ella: Reporte desde una experiencia*. [Manuscrito no publicado]

Dewey, J. (1997). *Democracia y Educación*. Morata.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

Díaz, A. (2023). *Pandemia: tiempo de renovación educativa, análisis de las herramientas utilizadas y priorización de la salud mental*. [Manuscrito no publicado]

Echeverry, J. A. (2020). La escuela en silencio. En: *Confinados en las pantallas. La escuela vira* (pp. 60-78). Editorial Aula de Humanidades y Grupo de Historia de la práctica pedagógica.

Gimeno, S. J. (2008). Educación y Tecnología, ¿Qué hay de nuevo? En: G. Hoyos Vásquez (ed.) *Filosofía de la educación: Vol. 29. (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía)* (pp. 129-156). Trotta.

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2020a, 11 de marzo). Informe 01. *¿Están preparados los colegios públicos del país para implementar lecciones virtuales ante una eventual suspensión de clases a causa del coronavirus?* https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/7093554/INFORME-1-INTERNET-COMPUTADORES-LEE-JAVERIANA.pdf

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2020b, 9 de diciembre). Informe 26. *Resumen de la encuesta diagnóstico del uso de métodos de enseñanza antes y durante el cierre de colegios debido a la pandemia.* https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-26

Martínez, A. y Orozco, J. (2020). Conversación impertinente frente a tecnologías virtuales. En: *Confinados en las pantallas. La escuela vira* (pp. 19-35). Editorial Aula de Humanidades y Grupo de Historia de la práctica pedagógica.

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Ediciones Octaedro.

Mockus, A., Hernández, C. A., Granés, J., Charum. J. y Castro, M. C. (1995). *Las fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Cooperativa Editorial Magisterio, Socolpe.

Neusa, L. (2023). *Retos en la enseñanza del inglés en el periodo de pandemia*. [Manuscrito no publicado]

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio.

Tique, H. (2023). *De maestra consejera, mamá maestra, a Youtuber*. [Manuscrito no publicado]

Torres, Y. (2023). Educación en tiempos de pandemia. Un reto para la alfabetización digital y el diseño instruccional. [Manuscrito no publicado]

Vergara, G. (2023). ¿La pandemia nos regresó a la escuela tradicional? [Manuscrito no publicado]

El gesto escolar. Reflexiones a propósito de la pregunta por la escuela

Oscar Espinel-Bernal

La escuela tiene que ver con escribir y escribir-se. Tiene que ver con la biografía y la autobiografía. Por su parte, la escritura fija, plasma, detiene, nos hace "mirar hacia nosotros mismos". De extraña manera, nos deja solos con nosotros mismos, con nuestras voces, sentires e inquietudes; de ahí su radicalidad y tormento. Por tanto, escribir está vinculado con un ver-nos, así como con un hacernos. Escribir es escribir-se.

Justamente, este es el espíritu que anima las siguientes reflexiones en el intento de narrar lo sucedido, relatar lo sentido y recordar lo compartido. En el desarrollo del curso ECDF, los interrogantes e incitaciones fueron tomando protagonismo. Algunas veces aparecieron con toda su crudeza; otras veces, a la espera de encontrar forma. Mirar hacia atrás es la única manera de reconstruir la travesía y tomar de ella las preguntas que quedan, que decantan, que toman fuerza; la escritura, la única manera —o las más duradera— de evitar que todo se pierda.

Lo que sigue es un ejercicio en primera persona; esta vez no en singular, sino en el plural que hace al nosotros. Es un intento por narrar la escuela desde adentro, desde las vivencias y luchas de maestras y maestros, desde lo que ocupa su cotidianidad. La pregunta central por la escuela, por aquello que la hace ser, se aborda desde los diminutos signos, generalmente pasados por alto, y las preocupaciones de quienes a diario la transitan. Ciertamente, la escritura tiene que ver con la contemplación y el estudio, con detenerse para ad-mirar, para hacer presente y abrir mundos. Una pausa necesaria en la vida agitada que hace posible observar, inventar y habitar. Narrar, narrarse, narrarnos para vernos, encontrarnos y cuestionarnos en torno a esos espacios que, como el aula y la escuela, frecuentemente recorremos sin reparar en sus detalles y contornos.

La escuela bajo sospecha

En referencia a las lenguas de lo pedagógico, Larrosa señala que "en las últimas dos décadas se han configurado dos lenguajes dominantes en el campo educativo: el *lenguaje de la técnica* y el *lenguaje de la crítica"* (2006, p. 33), bifurcación que termina por escindir la pedagogía entre, por una parte, el universo de los técnicos, que hablan de ella desde la gramática de la eficiencia, la eficacia, el rendimiento, la planificación, la calidad y la evaluación entendida como medición y control. Por otra parte, se encuentran los autodenominados "críticos", que hacen hincapié en los efectos excluyentes, doctrinarios y reproductores de una escuela masificada y homogeneizada.

Mientras el primer lenguaje establece lo que hay que hacer, es decir, un *deber ser*, y ordena la escuela como una fábrica; el otro lenguaje prefiere hablar de la escuela del futuro, de lo que *debería ser*, enfatizando en lo que está mal y debe cambiar, parecen sumir en la frustración, el pesimismo y el inmovilismo. Así lo expresa María Acaso en su libro *Pedagogías Imposibles*, en su propósito de elaborar una crítica a la pedagogía crítica:

> la reflexión crítica, en tanto que entiende el cuestionamiento crítico como la fundamental de sus acciones, incide en el discurso del NO como principal (y puede que única) estrategia, distanciándose enormemente de la transformación, de la posibilidad, de las estrategias de regeneración. (Acaso, 2018, p. 91)

Una inspección que tiende a señalar los errores y quedarse en ello, con lo cual: "nos deja sin sentido. En el fondo, en vez de empoderarnos y, a partir de dichos descubrimientos, despertar en nosotros ganas por abordar la transformación y cambiar el mundo, la pedagogía crítica nos desmorona" (Acaso, 2018, p. 91). En ambos lenguajes parece perderse de vista la escuela y lo que la constituye en sus modos concretos.

Un "deber ser" y un "debería ser" que terminan por desoír y anular la escuela, la escuela "real", las escuelas concretas y sus cotidianidades. Antes de juzgar desde la exterioridad de la gestión y pretender imponer un modelo de funcionamiento, ¿no sería prudente preguntarnos qué es o qué hace a una escuela? Antes de pensar en acabarla o desaparecerla ante el presunto incumplimiento de sus promesas, ¿no sería oportuno detenernos y prestar atención a lo que hace a una escuela para comprenderla, habitarla, soñarla y re-inventarla? ¿Cuáles son sus gestos, rituales y maneras? ¿Cuál es su sentido y diferencia con otras instituciones sociales, educativas, culturales y políticas? Estas son algunas de las inquietudes que surgieron alrededor de los ejercicios de lectura y escritura desarrollados con los profesores participantes del ECDF 2023; interrogantes que, a su vez, dialogaron con las elaboraciones y reflexiones adelantadas dentro de la Línea de Investigación Escuela, Comunidad y Territorio de la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO) de la Universidad Pedagógica Nacional. El reto del presente texto será esbozar algunos de los hilos de análisis que ha arrojado la pregunta por los gestos que componen la gramática escolar.

Un cambio en la mirada

En un giro metodológico se aborda la pregunta por la escuela desde el rastreo de los gestos escolares, es decir, aquellos que configuran su cotidianidad. En ellos, lo escolar actúa como adjetivo, como atributo, como algo que los acompaña y les brinda una singularidad. ¿Qué es eso de la escuela que acoge al gesto y le otorga una particular espesura? Tal vez, en esta variación en la pregunta se logren encontrar algunas pistas respecto a la inquietud subyacente alrededor de la escuela. ¿Qué es lo escolar? ¿Qué es ese algo que acuerpado o incorporado por algunos gestos los vincula directamente con la escuela y los hacen (gestos) escolares?

Hay que señalar que, del mismo modo que no todo gesto es escolar, tampoco todo gesto escolar es pedagógico o educativo. Lo que le hace escolar es cierto tono que el espacio le imprime y absorbe en su esfera. Es el caso de los

encuentros en el patio de recreo o la plazoleta que, aunque asumen ciertas rítmicas y *performance*, como hacerse en círculo, intercambiar ideas y hablar de la clase que acaba de pasar o de la que viene, no por ello se hacen educativas o pedagógicas. Sin embargo, como lo ha hecho notar Felipe Cagua, estudiante de la LECO, en un ejercicio de clase dirigido a cartografiar los gestos y rituales de la escuela, la disposición en círculo, la estética de los participantes y las posturas que asumen sus cuerpos dan un aire particular entre semejantes que solo ella sabe inspirar: circulación de la palabra, relación entre semejantes, el deseo de compartir y encontrarse, el tipo de preguntas e inquietudes que les convoca, la experiencia del tiempo y del espacio o mirar de frente y a los ojos para afirmar tanto la escucha como la presencia.

Tal vez resulte útil diferenciar también entre los gestos que produce la escuela, los que se dan *en* ella y los propiamente escolares. Aquí la cuestión resulta mucho más compleja dada la imposibilidad de trazar delimitaciones radicales o formular definiciones inobjetables; de hecho, no es la ambición de estas líneas ni la escuela es un lugar que admita tales pretensiones. Los límites son, además de plurales, difusos y porosos. La diferenciación aquí propuesta responde menos a una preocupación teórica o teorizante y más a un asunto estratégico en la exposición para intentar subrayar algunos tonos y acentos propios de la pluralidad de gestos.

Hay gestos *de* la escuela, que ella produce: como el uniforme, los horarios y la regulación de los tiempos durante la jornada o la delimitación de los espacios de acuerdo con sus funciones. Asimismo, hay espacios a los que no les está permitido entrar a algunas franjas de la comunidad educativa o usos que no están permitidos, como fumar o correr en determinados lugares. Empero hay otros usos y relaciones con los espacios que solo habilita la escuela, como rayar el segmento de la pared que llamamos tablero, correr durante 12 (o 20) minutos para luego tomar tiempos y medirse la frecuencia cardiaca (Test de Cooper), ubicarse mirando de frente a alguien que habla durante un tiempo determinado, o desarmar y armar un motor para entender cómo funciona y no necesariamente para repararlo (Simons y Masschelein, 2014).

También existen gestos que se producen *en* la escuela, como hacer filas, caminar en silencio uno detrás de otro o la demostración de talentos y gustos en los actos culturales. Son gestos que surgen en la cotidianidad escolar, pero que no le son exclusivos, como es el caso de las filas o las muestras culturales o de habilidades. Incluso, existen sonidos que le pertenecen a la escuela; así lo hace notar Ferley Torres, compañero de la LECO, quien, en su ejercicio cartográfico, decidió caminar por los pasillos de los edificios para alertar de estas variaciones en los tiempos y espacios de la escuela (en este caso, de la universidad).[1] El silencio, cierto tipo de silencio, se percibe en algunos espacios en determinados

1 Es importante aclarar que se usa el término escuela en su sentido más amplio para abrigar los distintos escenarios formativos, tanto iniciales como de educación superior.

momentos de la jornada; que en otros momentos será remplazado por la algarabía, el juego y el movimiento. Sin duda, la recreación, los gritos o el silencio atento no son cuestiones exclusivas del espacio escolar, pero sí que es cierto que dentro de las dinámicas escolares es otro tipo de algarabía y otro tipo de silencio. Hay un rasgo inconfundible en el patio de recreo, que permite diferenciarle de un parque o de un centro de diversiones; hay algo en la cafetería del colegio que no es posible experimentar en el centro comercial o la entrada al cine; hay algo en el silencio solemne del aula y pasillos del colegio que le hacen distinto al exigido en una biblioteca o museo.

Y, por último, en medio de esta distinción que ensayamos a manera de provocación, hay gestos escolares, como hemos señalado, que asumen cierto tono, ciertas cadencias, cierto acento que les imprime ese carácter escolar. Ese tono, esa cadencia, ese acento se vinculan con el propósito, la marca y la disposición que llamamos escolar. En otras palabras, lo escolar, asumido como atributo, es una cuestión de intencionalidad e intensidad relacionada con la formación. La acción escolar, nuevamente como adjetivo que imprime un carácter; un modo de ser; un *ethos*, dirán los filósofos, encamina, orienta, acompaña.

La direccionalidad es un rasgo fundamental de la escuela, pues orienta a los sujetos hacia determinada concepción de sociedad, de ser humano y de relación con el conocimiento. En este sentido, en cuanto dirección u orientación, la acción escolar se hace compromiso, cuidado y responsabilidad con el otro (alteridad). En ello radica su marca pedagógica y educativa en cuanto gesto escolar.

La fila, por ejemplo, no es escolar porque sea *de* la escuela o se produzca *en* ella; por lo dicho hasta aquí, es escolar por la intencionalidad e intensidad que la orienta, a lo cual hay que sumar la atmósfera que le rodea. No es lo mismo una escuela de fútbol en la que se entrena para ser un gran jugador, que las clases de educación física en el colegio, en la que se trabaja *a partir del* fútbol; en el caso de la clase de educación física, aunque se incluye tanto la actividad física como algunos ejercicios específicos relacionados con el dominio del balón de fútbol, su intención es otra, pues no priman allí ni el rendimiento ni la cualificación del futbolista profesional. En efecto, una clase en un colegio es algo distinto a una jornada de entrenamiento.

No es lo mismo, para señalar otro ejemplo, el taller de un artista, en el que se trabaja la pintura, y la sala de arte de una escuela, en la que se experimenta con la pintura. Por ello, no es lo mismo un laboratorio de química en una farmacéutica, que el laboratorio de química en una institución educativa. Hay un rasgo particular que tiene que ver con la intensidad, la intencionalidad y la atmósfera que inviste de escolar a un grupo indefinido de gestos. A continuación, intentaremos enumerar a manera de esquema algunos de esos rasgos, tonos e intensidades que proyectamos escudriñar y comprender en medio de estas exploraciones iniciales.

Y… ¿qué es una escuela?

En primer lugar, puede señalarse que el gesto de la escuela tiene que ver, fundamentalmente, con la inauguración de un tiempo y un espacio propios. Esta es una idea que han trabajado detenidamente autores como Jacques Rancière (1988), Maarten Simons y Jan Masschelein (2014), Maximiliano López (2020) o Jorge Larrosa (2018), entre otros.[2] El término griego para escuela es *scholè*, traducido al latín como *otium*. La escuela, desde la mirada clásica de griegos y romanos, era concebida como tiempo del ocio, tiempo de retiro; de ahí que su contraria: *nec-otium*, de donde proviene nuestra palabra *negocio*, se refiera al tiempo productivo. Ocio y negocio resultan opuestos, como escuela y productividad; razón por la cual es una mala idea preguntarle para qué sirve. Es un error de perspectiva que colinda con lo que los filósofos llamarían error categorial, dado que apuntan en direcciones contrarias.

La escuela no "sirve" para nada si se le indaga desde la utilidad y la productividad, lo cual no significa que no haya en ella esfuerzo y trabajo. De hecho, cultiva la exigencia, la constancia y la disciplina; pero lo hará con otro fin, con otro sentido distinto a la utilidad o la empleabilidad. Fue creada en el mundo griego con otro propósito, como lugar para el pensamiento, la reflexión y el cuidado de sí (*psicagogia*). Lo paradójico es que este cuidado de sí termina reflejado en la formación de los ciudadanos que participaron de los asuntos de la ciudad (*polis*);[3] cuidar de sí implica cuidar de los otros, de la misma manera que cuidar de los otros significa cuidar de sí.

Simons y Masschelein (2014) resaltan otro rasgo de la escuela relacionado con lo que, siguiendo los planteos de Agamben (2005), mencionan bajo la idea de la profanación. Es un lugar de profanación orientado hacia la producción de tiempo liberado. "Un lugar y un tiempo profanos, pero también las cosas, profanas, remiten a algo desvinculado del uso regular" (Simons y Masschelein, 2014, p. 39). Remite a algo que deja atrás, aunque sea momentáneamente, su función rutinaria y el lugar usual para asumir otros roles, ocupar otros espacios y servir a otros fines, torcer la ruta habitual para habilitar otros lenguajes y gramáticas. Es así que tanto las actividades como los ejercicios tramados en la red escolar se distancian de los impulsos utilitaristas y productivistas del mundo para asumir otras profundidades, a la vez que tesituras más cercanas a la formación.

2 Además de los trabajos referenciados, los libros *Elogio del estudio* (Bárcena *et al.*, 2020) y *Elogio de la escuela* (Larrosa, 2018) compilan elaboraciones de otros autores en torno a esta idea de la *scholè* y el tiempo liberado.

3 Pueden ampliarse estas ideas en el artículo "Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir" (Espinel, 2014)

El uso del teatro, tal como lo ha propuesto Gloria Torres Sánchez en el marco del proyecto realizado dentro del ECDF,[4] es un buen ejemplo de ello. El teatro no ingresa al aula para el entretenimiento, como sucede en otros espacios adecuados para ello. Una gran diferencia separa a los espectadores citadinos de los estudiantes de escuela; mientras a los teatros de la ciudad acuden distintos públicos en busca de diversas obras y divertimentos, el aula se encuentra poblada por estudiantes ocupados de su formación. De este modo, el aula no solo es un espacio que se transita pues es, ante todo, un lugar que se habita y nos habita. Efectivamente, el teatro no es el mismo dentro del aula que fuera de ella, la intención con la que ingresa es especial. De hecho, una vez traspasa la extraña frontera del aula, el teatro resulta transformado, ya que ni ha de pretender la profesionalización de futuros actores ni la diversión del público expectante. Asimismo, el aula también resulta transformada por acción de la magia del teatro y sus mundos; no puede permanecer intacta, ni ella ni los sujetos que la habitan debido a que la atmósfera del teatro termina por impregnar cada instante y sensibilidad. Como es de esperarse, son necesarias tanto la preparación como la disposición para que ello suceda, para que algo suceda.

Hannah Arendt (1996) nos permitió avizorar un tercer rasgo importante de señalar en este ejercicio esquemático. La escuela, en su sentido más amplio, propicia la relación entre la tradición y lo nuevo, entre lo que hay y la posibilidad (lo que queda por hacer), entre los que reciben a los que llegan y los recién llegados. Por esta razón, la escuela es acogida, así como hospitalidad; recibe al extraño, al que está afuera, al recién llegado. Este es un gesto de la educación relacionado con lo que Arendt (1996) señala como "natalidad", el recién nacido que ingresa al mundo, pide y necesita tener cabida en él. Esta es una tarea que hacen los padres, la comunidad y, de manera especial, la escuela.

Cuando hablamos de natalidad nos referimos a lo nuevo, a lo que no estaba, a lo diferente; por eso resuena con creación, posibilidad. Hay un gesto creador en la escuela, re-crea, transforma, altera, reconfigura, trastoca y actualiza —que es otra manera de modificar—. Dado que es posibilidad, también es invención tanto de tiempos, ritmos y espacios, como de sujetos. Re-invención, como la perseguida, acompañada e impulsada por el proyecto de María Angélica Fresneda Páez[5] y sus colegas del Colegio Orlando Fals Borda quienes, desde la reflexión en torno a la apuesta formativa del colegio, han reorientado algunas

4 El proyecto de Gloria Torres Sánchez, *El teatro en la escena de la oralidad. Una reflexión sobre la pedagogía teatral y la oralidad en la escuela*, se propuso implementar el teatro como estrategia para el cultivo de la oralidad en sus estudiantes.

5 El proyecto realizado por María Angélica Fresneda Páez, en el marco del ECDF, se ha titulado "Reflexión pedagógica: formación ciudadana desde una perspectiva sentipensante en el Colegio Orlando Fals Borda". Este trabajo recoge las trayectorias del colectivo de maestros del colegio, quienes se han dado a la tarea de fundamentar, estructurar y reunirse en torno a la Reflexión, Acción, Participación (RAP) construida como apuesta institucional del colegio. Para el caso particular del trabajo elaborado

prácticas escolares naturalizadas en tiempos recientes alrededor de la elección de personeros y representantes estudiantiles. En el intento de alentar la formación ciudadana, más cercana a la participación de los canales de elección que a la incorporación de la democracia como forma de vida, las prácticas de elección de representantes que se han cimentado en la vida escolar han perdido su sentido formativo, por momentos, y han terminado por reproducir los vicios de la sociedad. Frente a esta constatación, el colectivo de maestros del Colegio Fals Borda ha configurado otras dinámicas desde la perspectiva sentipensante y la Reflexión Acción Participación (RAP) a manera de apuesta institucional inspirada en la apropiación de los trabajos del Fals Borda. En este sentido, han dejado de lado las campañas atestadas de promesas en las que la atención se centra en la captura de votos para crear espacios de carácter más asamblearios, en los que son los candidatos quienes escuchan y se comprometen con la comunidad. Una suerte de subversión de las lógicas propias de las democracias representativas para hacer de la formación política y ciudadana el eje de espacios de participación como estos en articulación con el proyecto educativo institucional.

Hacer presente

La diferencia es otro gesto que habita la escuela; la afirma, acompaña y, de vez en cuando, la posibilita en un mundo homogéneo y cuadriculado. En consonancia, la escuela se afirma en la alteridad, permite la presencia del otro, que asome su rostro y que tome su lugar. Propicia un ambiente para la palabra del otro e incita a que esa voz se deje oír mientras escucha las demás. Permite, prepara y da fuerza a la posibilidad de pronunciar el mundo y autobiografiarse en él, tal como lo formulara Freire (1990) desde la *Pedagogía del oprimido*.

Al explorar el universo de la escritura y hacer frente a una de esas experiencias que parece ser expulsadas de la vida escolar por lo que de molesto pueda tener, Sally Tatiana Romero, profesora de secundaria y también participante del Curso ECDF del 2023, ha preguntado a su colegio por la muerte y el duelo.[6]

dentro del ECDF en el 2023, María Angélica se concentró en la propuesta de formación ciudadana ideada en el Colegio desde la perspectiva sentipensante y la Reflexión, Acción, Participación (RAP).

6 Sally Tatiana Romero Galindo se ha propuesto interpelar a la escuela y su actitud frente a la muerte ante la dura experiencia de situaciones relacionadas con la muerte dentro de su ejercicio docente. Para los análisis realizados en su trabajo, retomó cinco episodios recientes para preguntar(se) ¿cómo puede acompañar la escuela a sus estudiantes, en los procesos de duelo relacionados con la muerte? ¿Es posible una educación para la muerte o un abordaje pedagógico de ella y del duelo? Sus reflexiones, interpelaciones y desafíos han sido recogidas en el documento titulado "Sobre el abordaje pedagógico de la muerte en la escuela. Fragmentos de un monólogo".

La muerte no es algo de lo que se hable en la escuela y mucho menos, como en ningún otro momento, algo para lo que se esté preparado. Sin embargo, la escuela y sus apretadas agendas parecen evadir y dar la espalda cuando la muerte intenta trastocar el orden de la vida escolar. El duelo, enfrentarse a la muerte de seres queridos, es un difícil episodio en la vida de cualquier individuo, y quizás sea uno de los momentos en los que más se necesita del abrigo que la escuela puede brindar; no porque sea una tarea suya o porque sea algo que pueda remediar, sino porque, en su generosidad, puede brindar refugio. Somos seres humanos, aunque las crecientes obligaciones escolares parecen olvidarlo ante el temor de alterar la tranquilidad que requiere para el cumplimiento de sus deberes.

Sally Tatiana llama a la valentía para encarar estas dolorosas experiencias, tanto suyas como de sus estudiantes. Se pregunta y nos pregunta: ¿qué hacer con la muerte? ¿Qué puede hacer la escuela? ¿Cómo abordar la muerte desde el aula? ¿Es necesario abordarla, prepararse o solo hay que esperar aquellos fatídicos momentos en los que nos veamos obligados a verla de frente para luego llorar en silencio? ¿Por qué abandonar a aquellos que más nos necesitan en momentos tan difíciles? ¿Por qué callar para que todo en la escuela continúe en su normalidad? La escuela es un lugar forjado para que algo pase, para que algo nos pase, para que el mundo se detenga y podamos darnos cuenta de lo que pasa y lo que nos pasa.

La escritura ha sido uno de esos canales que Sally Tatiana ha encontrado para permitir afrontar el duelo y permitir la despedida. Una escritura que no evita el dolor, justamente, porque repara en su presencia para luego dejarlo partir. La propuesta de Sally ha sido invitar a escribir a sus estudiantes cartas de despedida a ese compañero, estudiante y seguramente cómplice, en otros días sentado en una de las filas del salón, para combatir la indiferencia, el ensimismamiento y el distanciamiento a través de aquel gesto amoroso, sensible y humano que hace a la escuela. Cartas que no serán recibidas, pero que en sus líneas han dado espacio al vacío, a los recuerdos, a los sentimientos, a la amistad, a la finitud que somos, a la necesidad que tenemos del otro, a las lágrimas y a la despedida en otro momento robada.

Y es que ello también hace a la escuela: ofrecer la palabra, al tiempo que aprender a escucharla. La escuela es un lugar de escucha, pues allí también aprendemos a escuchar, a percibir lo que está fuera, a prestar atención al mundo y a los sujetos que lo componen. ¡Cuán importante y necesario es aprender a escuchar y reconocer la presencia del otro en un mundo lleno de ruidos y distracciones! En suma, un gesto de apertura al mundo.

La escuela es uno de esos lugares en extinción en el que es posible escuchar el mundo y sus historias, escuchar los susurros y también los gritos, escuchar al que está al lado y al que está lejos. Mientras el exceso de ruido apabulla, la fugacidad de las distracciones encapsula y ensimisma. Eso la hace tan

necesaria en el ensordecedor bullicio de las sociedades contemporáneas. Acerca, provoca el encuentro, teje relaciones mientras hace ver a los ojos. Sin duda, es un lugar donde es posible conversar, dialogar, prestar (ofrecer, disponer la) atención al otro, a lo otro y a sí mismo.

Ciertamente, la atención es otro gesto que tiene que ver con lo escolar. La escuela y el aula son el lugar del silencio, pero también de la palabra. "Se les saca del mundo para que puedan ingresar en otro" (Simons y Masschelein, 2014, p. 39), otra atmósfera que exige atención, a la vez que la cultiva. Atención al mundo que permite ampliar los horizontes y ensanchar el mundo. Atención a los otros en la vivencia y confrontación con lo diferente, lo que no soy yo, lo otro. Atención a uno mismo que deriva de la ocupación de sí y la formación. Es una atención compartida, no solo porque sea algo que todos experimentan, sino porque es construida en comunidad, con la presencia del otro y de la palabra ajena.

Por último, solo con el ánimo de subrayar otro de aquellos gestos característicos de la escuela, es necesario hacer mención de la idea de comunidad. La escuela teje relaciones en esa cercanía, por eso es comunidad. Significa estar juntos y construir un mundo común; a lo que se une entonces el de la comunidad y lo comunitario. Un gesto que tiene que ver con forjar, inventar y cimentar lo público a través del conocimiento, las diferencias, la cultura, los sentires y posibilidades históricas. A ello apunta el trabajo de la profesora Gina Jamarit Gordillo Betancourt, también participante del ECDF en el año 2023, en su intento de integrar la escuela de padres a las apuestas formativas del colegio en el que labora.[7] A través de distintos encuentros con los padres de familia y el consejo de padres se ha propuesto vincular al círculo cercano de los estudiantes a las reflexiones alrededor de diversas temáticas, como el cuidado de la vida, la igualdad de género, la desestructuración del patriarcado y el rechazo a las formas de discriminación. Con ello ha buscado articular los esfuerzos formativos y problemáticas locales con la apuesta nacional por los *Pactos para la paz,* derivados de los Informes de la Comisión de la Verdad en Colombia.[8] La escuela desborda los muros de las edificaciones y crea otros tejidos, vínculos y escenarios.

La escuela no solo nos hace conscientes y responsables de nuestra existencia, nos hace presentes frente a nosotros mismos; lo que nos lleva a hacer un lugar en el mundo. No porque sea el único escenario en el que labrar un lugar en el

7 Gina Jamarit Gordillo Betancourt ha titulado su proyecto "Pactos para la paz: transformación cultural por la vida", preocupada por el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

8 Las recomendaciones en torno a los *Pactos para la paz pueden consultarse en el Informe Final: Hay futuro si hay verdad*, en su capítulo sobre "Hallazgos y Recomendaciones", publicado en junio de 2022 por la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición.

mundo sea posible para los sujetos, pero sí porque se consagra específicamente a dicho asunto en el gesto de recibir al recién llegado, brindarle las herramientas para ingresar al mundo en marcha y ocuparse de que se haga cargo de sí, de su entorno y de su comunidad.

Consideraciones finales

La escuela es un escenario paradójico, un territorio extraño en medio de un mundo acelerado y eficientista, un espacio-tiempo con la potencia creadora suficiente para poner en tensión aparentes contrarios en medio de su movimiento, ritmos e intenciones. Es la tensión, la resistencia y la imaginación aquello que alimenta, al tiempo que da consistencia a su vivacidad y gestualidad. En ella se juegan a la vez la diferencia y la igualdad, la tradición y la novedad, la conservación y la fuga, la repetición y la invención. En un mundo sumido en las lógicas del rendimiento, la competitividad y la *aprendificación*, cabe preguntar por el lugar, sentido y densidad de la Escuela, ese insólito lugar que estando dentro del mundo toma distancia de él para hacerlo objeto de estudio, hacerlo presente así como hacernos presente.

Al cierre de estas reflexiones apoyadas en cierta mirada retrospectiva, resulta interesante recordar con Carlos Skliar (2012) aquello de que educar es conmover, donar. Conmover y donar, que tienen que ver con convivir. Vivir con, mover con, ser movido por, alterado, afectado, construido. Visto de este modo, educar se mezcla con sentir, "sentir con", por lo que también es sensibilidad o, en todo caso, cultivo de la sensibilidad. Es así como la escuela se hace generosidad; un extraño dar que, como diría Derrida, resulta en un incalculable recibir, tal como lo intentan mostrar estas páginas. Generosidad de los afectos, de los tiempos y la dedicación; generosidad de la palabra y la escucha, de los deseos y aficiones; generosidad expresada en ofrecer, compartir y cultivar inquietudes, propósitos y proyectos. De ahí que la escuela también sea amistad, relato y biografía.

Referencias

Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.

Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Anagrama.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Ediciones Península.

Bárcena, F., López, M. y Larrosa, J. (Orgs.) (2020). *Elogio del Estudio*. Miño y Dávila.

Espinel, O. (2014). Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir. *Revista Fermentario, 2*(8), 1-16.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo xxi Editores.

Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Educación y Pedagogía, 18*, 29-42.

Larrosa, J. (Ed.). (2018). *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.

López, M. (2020). Del ocio al estudio. Sobre el cultivo y la transmisión de un arte. En: F. Bárcena, M. López y J. Larrosa (Orgs.). *Elogio del Estudio* (pp. 119-142). Miño y Dávila.

Rancière, J. (1988). École, production et egalité. En: X. Renou (Coord.) *L'école de la démocratie* (pp. 1-13). Paris Edilig - Fondation Diderot.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). En *defensa de la escuela*. Miño & Dávila.

Relatos de maestros en pandemia: un análisis desde la identidad narrativa

Elizabeth Torres Puentes

Introducción

Este documento nace de la reflexión que suscitó las narrativas de nueve maestras y un maestro, en el marco del Curso de formación para participantes en la evaluación con carácter diagnóstica formativa (ECDF III–2022 y 2023), ofertado por la Universidad Pedagógica Nacional. Los participantes del curso, en particular del grupo cuatro, elaboraron narrativas sobre su experiencia como maestros durante la pandemia como parte del ejercicio para identificar los asuntos de su interés que devinieran en un proyecto. Dichos relatos fueron insumo para el análisis de las identidades que emergieron de este grupo de profesores y los cuales son centro de este escrito.

Se considera que "la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia" (Gudmundsdottir, 2005, p. 52). Así, las narrativas de estos diez maestros permitieron comprender un acontecimiento que implicó un punto de inflexión para la educación y, en particular, para la escuela, como lo fue la pandemia por la covid-19. Comprender qué pasó con la educación, con la escuela, con las experiencias de aprendizaje y de enseñanza, solo es posible por medio de las narrativas de los protagonistas, como lo son padres de familia, estudiantes y, para nuestro caso, los maestros.

Para el análisis que aquí se presenta se ha reconocido la estructura de trama narrativa propuesta por Ricoeur (2006), quien plantea que esta es la síntesis de lo heterogéneo, y que funciona como una acción que integra esos aspectos distintos, que solo se relacionan cuando toman forma en el relato. El autor entiende la "trama narrativa como el resultado de la delimitación de la ordenación y significación de los acontecimientos y de las acciones narradas para configurar una historia completa" (Torres, 2021, p. 36).

De acuerdo con lo anterior, las tramas que narran los maestros tienen que ver con su oficio, así como con la trascendencia del acto educativo encarnado en sus cuerpos y en sus almas. Sus narraciones muestran la escuela de la pandemia, muestran cómo gracias a los esfuerzos de los docentes, principalmente, se sostuvo el sistema educativo del país. Para el análisis de los textos de estos maestros también se ha considerado la identidad narrativa entendida como "aquella identidad que el sujeto humano alcanza mediante la función narrativa y que se funda en la idea de un sujeto reflexivo dialógico" (Klein, 2008, p. 25). En esta misma línea Ricoeur (2010), conceptualiza la identidad narrativa desde la noción de *sí mismo*, configurada desde la concepción de ídem e *ipse*:

> De acuerdo con primer sentido, ídem, idéntico quiere decir sumamente parecido, que no cambia a lo largo del tiempo. Según el segundo sentido, ipse, idéntico quiere decir propio, esto es, que se identifica el quién de la acción (el personaje), la importancia de su carácter y de su palabra como enunciación. (Torres, 2018, p. 267)

Rivas (2009), reconoce que la identidad tiene relación con la interpretación de la realidad, en la medida en que se asume la primera como una construcción personal en un contexto sociocultural, pues en ella se concreta la "comunicación permanente que constituye la construcción del conocimiento y de la realidad social" (p. 23). Adicionalmente:

> La identidad se construye en relación, de acuerdo a la experiencia que cada sujeto tiene en contextos e instituciones determinadas. Por tanto, no hablo de una identidad como algo a alcanzar o a desarrollar, sino como una complejidad múltiple que se va elaborado a lo largo de escenarios donde se actúa. (Dosse, 2007, citado en Rivas, 2009, p. 23)

De acuerdo con lo planteado por Rivas (2009), existe una diferencia entre la identidad colectiva y la identidad personal o individual. La primera es la que se construye desde las sociedades o comunidades que se reconocen en prácticas comunes; mientras que la segunda responde a la "lectura que los sujetos hacen de los contextos en los que viven y los modos de enfrentarse a ellos" (p. 24). Teniendo en cuenta esta última identidad, se ha realizado el análisis de las narrativas de los maestros, protagonistas del curso.

Desarrollo

De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, se ha elaborado una triangulación entre la perspectiva narrativa, las experiencias de este grupo de profesores y la categoría de identidad narrativa. De dicha triangulación se ha derivado de unas identidades del ser maestro en el contexto de la pandemia, desde las cuales se pretende entender qué pasó con la escuela durante ese fenómeno, desde la voz de los protagonistas.

El maestro público

Esta primera identidad refiere a cómo los maestros manifiestan que, dada la urgencia de sostener el sistema educativo, fueron cediendo espacios privados a lo público. Una característica de esta identidad se configura en la manera en que los elementos de uso personal se tornaron indispensables para el trabajo con esos otros que antes de la pandemia tenían un horario, un límite, así lo narra la profesora Adriana Balaguera (2023):

> Esos aspectos personales como el *WhatsApp* ya no eran completamente míos, ya no había una jornada de inicio y finalización; los estudiantes y sus acudientes me podían escribir en cualquier momento, me agobiaba ver un número alto de mensajes de *WhatsApp*. Asimismo, mi computador pasó a ser una herramienta utilizada ocasionalmente, para preparar talleres, clases, a ser un acompañante constante de trabajo. Ahora mi aula ya no era física, mi aula estaba en un mundo perdido, no sabía dónde y cómo iba a continuar el proceso de enseñanza con mis estudiantes.

La segunda característica de esta identidad refiere al desdibujamiento de los limites espaciales que los maestros seguramente cuidaban con celo. Los maestros cedieron sus espacios físicos personales para brindar a sus estudiantes lo más parecido a un aula, donde pudieran ser ellos, así lo relata la profesora Susana Bazzani (2023):

> Y es allí realmente cuando mi casa se convierte en el colegio; mi comedor era mi aula de clase, allí se perdió la privacidad. Todos conocieron a mi perra, mi gato, mi patio, mi familia, y por qué no, yo también irrumpí en su privacidad, también conocí sus casas, una que otra costumbre, sus formas de hablar, de compartir; ya que en cada clase los niños debían estar acompañados por un adulto responsable (papá, mamá abuelitos, tíos, primos) el que tuviera la disponibilidad.

También se desdibujaron los límites temporales, todo se desbordó, se difuminó, se perdió la conciencia de cuándo se terminaba de ser profesor o profesora para ocuparse de ser mamá, papá, hermano, tía, hijo, etc. El tiempo escolar eclipsó los otros tiempos, esos que configuran nuestra biografía, pero que de repente dejaron de existir para dejarnos en el tiempo perpetuo de ser profesor o profesora, como se observa en el siguiente relato:

> De otro lado, estaba mi vida personal y familiar, que celosamente resguardaba y no mezclaba nunca con el trabajo. Vida que, en tiempo de pandemia, se mezcló tanto debido al aislamiento; tanto que ya no podía diferenciarlas, porque entraron en una especie de relación simbiótica. Me vi enfrentada a constantes reclamos y recriminaciones de la familia por dedicar más del tiempo necesario al trabajo, por pasarme el día literalmente pegada al teléfono o a la pantalla del PC dando por hecho que mi familia estaba bien porque estaba ahí presente, pero yo no les dedicaba la atención suficiente. (Jiménez, 2023)

El borramiento de los límites llevó a otra dimensión de la experiencia humana, una dimensión reconfigurada por la posibilidad de adoptar otros caracteres como personajes de la vida, pero no la vida cotidiana, sino la vida de ser maestro. Así se adoptaron otras "caras" del maestro público, tal como lo fue el maestro orientador, psicólogo, contenedor, etc., como lo muestra la profesora Paola Ortega (2023) en su relato:

> Cuando me abrieron no solo las pantallas sino las puertas de su casa, y realmente de su corazón, surgió otra dificultad: me vieron como psicóloga, que no lo soy, y me pedían tiempo para conversar y darles tranquilidad a sus hijos. Esto me hizo replantear que antes que lo académico era importante validar y darle importancia a lo que estaban sintiendo y viviendo.

De acuerdo con lo anterior, la pandemia visibilizó al sujeto maestro, en algunas oportunidades para reconocer su labor, y otras veces para hacerlo centro de críticas. El maestro fue centro de noticias durante el periodo de pandemia (Montes, 2021; Velásquez-Loaiza, 2022; Ortega, 2021) en las que no solo se

evidenciaron sus condiciones, más allá, se reconocieron las difíciles situaciones de la escuela en particular, y de la educación en general.

El maestro recursivo

En esta identidad emerge un maestro que lidia con los recursos limitados, o incluso inexistentes, para sostener un sistema que ha sido injusto con su labor. Los maestros aprovecharon lo poco porque nunca hubo, ni ha habido mucho, ni suficiente. El maestro recursivo que emergió de estas narrativas es un maestro con ganas de aprender, no solo por él mismo, sino por sus estudiantes. El maestro recursivo es un maestro con esperanza, pues, a pesar de la situación, siempre ve lo bueno, lo posible, como se resalta en el siguiente relato:

> La pandemia no solo trajo miedo, incertidumbre, confinamiento, tristeza, sobrecarga laboral y de tareas, equivocaciones, sino nuevas perspectivas, recursividad y, como mencioné anteriormente, empujó mucho más allá de lo que pensábamos nuestra creatividad, proactividad y aprendizajes más allá de contenidos; por ejemplo, aprendizajes tecnológicos, de nosotros mismos, de lo valiente que fuimos y somos. (Balaguera, 2023)

El maestro recursivo, también es el maestro eficiente con los recursos materiales. Era imprescindible aprovechar cada centímetro cuadrado de la hoja para la guía, era necesario escoger muy bien las palabras para hacer transparentes esos conceptos y procedimientos que se querían que los estudiantes comprendieran, como se resalta en el siguiente relato de la profesora Luz González (2023):

> Durante el trabajo con guías fue necesario aprovechar al máximo el espacio de una hoja tamaño oficio, pues la institución no contaba con recursos, de modo que cada guía no podía tomar más de dos hojas (4 páginas), lo cual condicionaba las actividades para el desarrollo de las clases.

Además de "ahorradores" de lo poco, fueron proveedores de los recursos necesarios para mantener el sistema educativo en ese tiempo tan complejo para la humanidad, como lo narra la profesora Lina Jiménez (2023):

> En la institución educativa se nos plantearon diversas opciones para comunicarnos con nuestros alumnos: plataformas digitales, guías, talleres, videollamadas, llamadas telefónicas, para abarcar el mayor número de estudiantes posible. Pero solo fueron sugerencias; los recursos eran escasos y fue a nosotros como maestros a quienes nos correspondió utilizar parte de los recursos económicos propios para pagar paquetes de datos, planes de telefonía y de internet, hasta subsidiar las copias de guías o talleres para no dejar a nuestros estudiantes sin formación.

Seguramente nos preguntamos ¿por qué los maestros tenían que disponer sus propios recursos para sostener el sistema educativo?, ¿lo mismo hicieron los empresarios con el sistema bancario? La respuesta está, quizás, en eso que llamamos vocación; o lo que yo, como "analista" de estas narrativas de maestros,

llamo amor; pero no el amor romántico y sacrificado, sino el amor movilizador, tal como lo consideró Freire (1986): "la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor" (p. 67), tal como se observa en el relato de la profesora Jaqueline Rojas (2023):

> usaba algunas herramientas físicas que me hicieron sentirme más cómoda. Empecé a elaborar guías con mis propios recursos económicos, quizás con un poco más de amor del acostumbrado tratando de que fuesen más coloridas, con mayor cantidad de dibujos los cuales les llamara la atención a los niños y, claro está, que fuesen visualmente hermosas para que de esta manera siguieran enamorados de su escuela y que día a día desearan aprender algo diferente.

Así, el maestro recursivo es amoroso, es el sujeto que se siente feliz no solo con los logros de sus estudiantes, sino también con los propios, como lo muestra la profesora Claudia Vega (2023) en su relato:

> Recuerdo tanto que la elaboración de esta primera guía me tomó cuatro días, ya que no tenía la habilidad para su elaboración, pero cuando logré ver el resultado me sentía feliz, era una guía con imágenes, retos e instrucciones claras para que los niños las lograran desarrollar, y así era, ellos me contaban en las videollamadas qué animales habían observado, quiénes eran los personajes de las aventuras y cómo habían logrado desarrollar cada una de las pruebas allí plasmadas.

El maestro recursivo no es solo aquel que aprovechó de la mejor forma los pocos recursos, especialmente en las escuelas rurales, también se caracteriza por su creatividad a la hora de presentar contenidos de manera distinta a las que estaba acostumbrado. Esta identidad muestra una versatilidad del profesor que, en tiempos de pandemia, aprendió en tiempo récord, "eso" que no sabía, para lo que no estaba preparado. Con las narrativas analizadas, se muestra que, a pesar de la precariedad de la escuela, y sus recursos, los maestros son quienes encarnan la gestión, el aprovechamiento y la provisión de estos.

El maestro desgastado

En esta identidad se reconoce la manera en que sostener el sistema sobre sus hombros generó desgastes físicos, morales y psicológicos en los maestros, tal como lo resalta la profesora Balaguera (2023):

> empezó un trabajo casi imparable, porque era permanecer sentada, frente a un computador —mi acompañante constante— revisando trabajos, escribiendo comentarios, donde no era sencillo hacer evidente los aspectos en qué mejorar, donde no era sencillo ver fotos poco claras, volteadas. Fue algo tan abrumador y desgastante.

El desgaste en el cuerpo de los maestros no solo se dio por el desdibujamiento del espacio y el tiempo, se debió a los ingentes esfuerzos que hicieron

para no ser otros además de maestros, por la necesidad de aferrarse a esas otras identidades que tenían antes de la pandemia, porque renunciar a ellas no era una opción, como lo narra la profesora Luz González (2023):

> Así mismo, en mi rol de madre y docente a la vez resultó una labor titánica, pues orientando estudiantes de todos los grados, desde preescolar hasta quinto en todas las áreas, también debía encargarme de orientar las guías de mis hijos de 6 y 8 años. Las 12 horas del día no eran suficientes; mi jornada se extendía hasta las 11 pm y retornaba nuevamente a las 4 am, sábados, domingos y festivos eran días cotidianos de trabajo, ya que también debía atender llamadas de las madres de familia que solicitaban asesoría para resolver dudas y, muchas veces, explicar temas de guías para que así mismo ellas apoyasen a sus hijos; durante este tiempo las directivas de la institución también convocaban a reuniones y capacitaciones virtuales. Los niveles de estrés sobrepasaron mis límites, pues muchas veces mis hijos y esposo llevaban la peor parte, mi mal genio, la casa en desorden, las comidas a deshoras, el salario no alcanzaba para contratar una persona que colaborara en los oficios.

Durante la pandemia los maestros sostuvieron el sistema educativo, pero también tenían que atender sus tareas cotidianas como seres humanos común y corrientes. Ellos se ocupaban de los demás, pero también tenían que ocuparse de ellos y sus familias, lo que claramente generó un desbordamiento mental y físico, como lo narra el profesor Wilmer Hernández (2023):

> Luego de iniciar este trabajo con las indicaciones anteriormente mencionadas, empieza la odisea y las situaciones complejas para todos. Desde mi parte como docente adapté un cuarto en mi apartamento con tablero para escribir algunos contenidos, explicaciones y hasta hice videos que, con ayuda de mi familia, iba elaborando día tras día. Dicho material lo subía al grupo para ser visto por padres de familia y estudiantes, pero en muchos casos el problema se acrecentaba y manifestaban que la capacidad del celular no era suficiente y no lograban descargar las fotos, videos etc.; otros padres de familia me llamaban y debía explicarle al niño (a) vía telefónica, mientras contestaba mensajes por *WhatsApp*, al cabo de algunos días mi galería tenía 5000 fotos y algo más, que en muchos casos no tenían el nombre del estudiante, estaban borrosas y, en el mejor de los casos, desenfocadas. Así transcurrió un gran número de días, además de las tensiones de las practicas familiares, la organización en el hogar, los turnos para preparar alimentos, salir a mercar y pagar obligaciones, además el miedo y la incertidumbre de lo que iba a pasar cuando algún familiar reportaba que tenía el virus.

Y así como lo narra la profesora Julie Narváez (2023):

> Antes de la pandemia los docentes siempre llevamos trabajos para las casas, pero en el confinamiento se duplicó; incluso hasta altas horas de la noche, porque debía atender a los padres, cuidadores, estudiantes y

> equipos de microcentros de las diferentes áreas y proyectos para llevar a cabalidad los objetivos propuestos en las guías de aprendizaje.

Las narrativas de los profesores muestran cómo en el cuerpo de los maestros también pusieron su parte para sostener el sistema. La pandemia acrecentó las cifras del síndrome *burnout* docente, o síndrome del profesor quemado, entendido como "el desgaste emocional y físico asociado con el estrés (extremo y crónico) que sufren los docentes por la pérdida de autoridad y/o desafíos a los que se tienen que enfrentar por la rebeldía de algunos de sus alumnos" (ELE, sf). Para el caso de nuestro análisis, el desgaste en el cuerpo de los maestros no solo se dio por las actividades propias de la profesión que de por sí fueron desbordantes. La necesidad de atender todos los frentes de la vida humana (familia, relaciones, trabajo, autocuidado, etc.) llevaron a un desgaste mayor, tal como lo describe Cortés (2021):

> El detonante de estrés laboral de docentes en tiempo del covid-19 recae en varios factores. Uno de ellos es la modificación de las actividades que habitualmente desempeñaban, pues la adaptación de sus materias al plano virtual conlleva el doble de esfuerzo y lo expone a enfrentar situaciones en las que algunos profesores debieron resolver situaciones tecnológicas. El uso de nuevas herramientas de trabajo con las cuales no se encuentra familiarizado resultó en jornadas de trabajo extenuantes, debido a los cambios emergentes. El confinamiento social es otro factor importante, pues se implementó como medida para salvaguardar la salud de la comunidad universitaria. Esto provocó la falta de interacción alumno-maestro que se da en la modalidad presencial, la cual es un elemento primordial para lograr un aprendizaje óptimo; otra actividad habitual que el docente desarrollaba era la interacción social entre compañeros de trabajo. La convivencia entre seres humanos es necesaria para generar relaciones sanas que sopesan las cargas laborales asignadas, por lo que el distanciamiento social se asimila de manera negativa provocando la disminución del bienestar psicológico y la salud física. Dentro del proceso de adaptación se presentaron otras circunstancias que dificultan la estabilidad emocional de los docentes. La incertidumbre y el miedo fueron elementos altamente negativos, la incesable llegada de noticias donde el panorama lejos de mejorar empeoraba, la preocupación por su salud o la de algún ser querido fueron situaciones que colocaron al ser humano en riesgo de desarrollar enfermedades mentales como trastornos de estrés ansiedad y depresión. (pp. 9-10)

El desgaste físico y metal llevaron a que se evidenciara la siguiente identidad narrativa.

El maestro vulnerable

Esta identidad se refiere a los sentimientos de miedo, angustia y desasosiego que emergieron en este grupo de maestros. Aclaro que aquí entiendo estos

sentimientos como singulares, pues no fueron experimentados por sujetos cualquiera, fueron vividos por sujetos maestros. Estos sentimientos iniciaban en una preocupación tal vez normal para la situación, pero llegaba a derivar en el miedo que, para fortuna de los niños y niñas, no era un miedo paralizador, sino más bien movilizador; tal como lo narra la profesora Susana Bazzani (2023), quien se ocupó con sus preguntas reflexivas de ir reconstruyendo poco a poco lo que creyó que se había derrumbado:

> Me preocupaba la planeación estratégica, el cuaderno planeador, que no era muy bonito pero que había elaborado con mi mayor esfuerzo, mi lista de asistencia, ¿cómo iba a trabajar el proceso lecto escrito con mis niños? Esos que con sus risas se habían ganado mi corazón en tan solo un mes, ¿cómo iba a trabajar las ciencias naturales si para ellas necesitaba espacios abiertos para experimentar? Y ¡qué decir de la socialización! ¿Cómo la íbamos a lograr si estábamos encerrados en nuestras casas? ¡Dios, todo se nos vino abajo!

Los maestros no solo eran vulnerables al contagio. Como todos los seres humanos sobre el planeta, fueron vulnerables a los juicios que cuestionaron su trabajo, su horario, su saber (Gallardo, 2020; Monterroso-Vargas *et al.*, 2023). A pesar de lo vulnerables, los maestros usaron el acto educativo como una armadura que los mantenía de alguna manera inmunes al virus, a la indiferencia del Estado, al estrés, etc. Al respecto, la profesora Ortega (2023) relata que:

> No solo el miedo a la pandemia que nos estaba atacando mundialmente, sino como docente me preguntaba: ¿cuáles herramientas pedagógicas, tecnológicas, emocionales podía utilizar para mi trabajo de manera pertinente, diferente y que dejara huella en cada uno de los niños con los que estaba comenzando a trabajar ese año? Igualmente los miedos al mismo virus, a pérdida de familiares, a no poder estar cerca de mi familia, pero la mejor excusa que encontré para soltar estos miedos, fue abrazar mi trabajo. Esto, claro está, representó trabajo continuo, 24/7, cansancio extremo, pero lo más importante es que me di cuenta que en cada familia de mis niños también existían miedos, temor de las familias sobre qué hacer con la escolaridad de sus hijos, y yo me sentí más cerca y conectada con ellos. Ellos ya me veían de carne y hueso y no solo como la profesora. Entendieron que al igual que ellos, yo también tenía una familia, problemas con mi hijo y, sobre todo, que yo también podía ser afectada por este virus.

El maestro como un sujeto vulnerable no solo se evidencia en los relatos a cuenta de la covid-19, sino también como resultados de esos acontecimientos que no se esperan, que rompen con la linealidad cronológica. El relato de la profesora Luz Cuenca (2023) nos deja ver cuán frágiles podemos ser, pero que efectivamente la armadura del ser maestro puede salvarnos de lo duro de la vida:

> No pasaron 15 días cuando ocurrió lo inesperado. La muerte me arrebató a mi esposo cuando menos lo esperaba y cuando más lo necesitaba; no fue la covid-19, sino un estúpido accidente de tránsito (…) Regresé a mi casa y me sentí más sola que nunca. Empecé una nueva semana con una tristeza infinita, pero con la responsabilidad de seguir atendiendo a mis estudiantes que aguardaban cada lunes las guías de toda la semana; había mucho trabajo, así que me refugié en él, se convirtió en mi compañero, llenaba mi soledad y los días se hacían más cortos.

Los maestros durante la pandemia no solo fueron vulnerables al virus, fueron vulnerables a las condiciones de exceso de trabajo, a la responsabilidad que las familias y la comunidad en general puso sobre sus hombros: sostener el sistema educativo, sin importar lo que tocara hacer.

El maestro que trasciende los muros de la escuela

En el análisis de las narrativas de este grupo de diez maestros he considerado una última identidad narrativa, y es aquella de un maestro que ya no está en una dimensión espaciotemporal propia de la escuela. Felizmente encuentro maestros que trascienden los muros de la escuela para situarse en un lugar donde ningún virus, falta de recursos, miedo e incluso el Estado puede llegar. Ese lugar es el corazón de los niños, niñas y familias, tal como lo narra la profesora Luz González (2023):

> nuestro reto fue mayor. Los maestros buscamos diversas estrategias para mantener la atención de los estudiantes y padres, por ello hubo que flexibilizar el currículo, además de diseñar, recibir y revisar con paciencia las guías de aprendizaje pues la educación no es algo opcional; por el contrario, forma parte de la vida de los niños… De modo que el llamado es a continuar fortaleciendo nuestra labor pues es muy satisfactorio y vale la pena todos los esfuerzos que hagamos cuando al ver la sonrisa de mis estudiantes que me reciben y dicen: ¡Uy, profe, no sabe cuánto la extrañamos en todo este tiempo! A lo cual respondo: Yo los extraño mucho más.

Felizmente, me encuentro en estas narrativas con maestros que vencieron el miedo, incluso al contagio por el virus, para llegar a donde el Estado nunca llegó, pero donde el sistema no dejó de funcionar, tal como lo narra la profesora Jaqueline Rojas (2023):

> A medida que fueron pasando los días y, aunque nos estuviéramos viendo a través de una pantalla, se fueron acumulando ciertos sentimientos de ausencia y de falta de compañía en los niños. Debido al notorio estado de tristeza, decidí generar ciertas ideas para que los chicos no se sintieran tan alejados y olvidados, una de esas ideas estaba relacionada con las guías que entregaba en puntos estratégicos. Empecé a llevarlas hacia la casa de los niños por turnos de manera presencial, con la mayor de las seguridades, me encaminé con mascarilla a casa de cada niño. Al llegar a la casa de cada niño algo ocurrió que se hizo bastante común,

> la alegría de los niños al ver a su profesora llegar después de tantos meses viéndola a través de una pantalla se hizo notoria; al verme, corrían con tanta felicidad a abrazarme, contentos por esa persona la cual se había ganado su corazón y que le tienen tanto cariño. Disfruté cada segundo de esa experiencia con cada uno de mis niños; sin embargo, la bioseguridad no nos permitía tanto acercamiento y con todo el dolor del mundo tenía que guardar la postura y explicarle a los niños la razón por la cual no podíamos acercarnos tanto, los niños tenían bastante clara la situación y me entendían sin expresar tristeza. Para tratar de compensar mi falta de contacto, además de las guías, les dejaba un detalle para que pudieran pasar el tiempo y no se olvidaran de todo el cariño que les tengo. Les decía que yo iba a volver nuevamente con más felicidad sin importar si era de día o de noche.

Felizmente me encuentro con maestros que superaron las dificultades, con maestros comprometidos que están orgullosos de ser lo que son: maestros. Ellos, que están dispuestos a seguir moviendo el sistema, sosteniéndolo; sobre todo, están dispuestos a transformarlo. Estos maestros que están felices de volver a una escuela que ya no es la misma, que dejaron para confinarse en sus casas, sino que vuelven a una escuela reconfigurada (en términos de Ricoeur) por su experiencia y su valentía, como lo narra la profesora Luz Cuenca (2023):

> Empezaron los rumores del regreso a las aulas, la mayoría de los docentes se oponían argumentado que no era seguro convocar estudiantes porque el virus seguía ocasionando muchas muertes, exigían vacunas para hacer efectivo el regreso. Se dieron largas, pero finalmente, en julio de 2021 regresamos a la presencialidad. ¡Qué alegría! Creo que ese sentimiento no era compartido con mis compañeros, quienes manifestaban su tristeza por dejar a sus familias; pero yo estaba feliz, mis estudiantes llegaron ansiosos, querían volver a ver a sus compañeros y a sus maestros nos habíamos extrañado mucho; aunque no era posible abrazarnos y besarnos igual, el contacto visual lo decía todo.

Es claro que los docentes durante la pandemia seguían haciendo su mejor esfuerzo no solo porque los niños aprendieran los contenidos propuestos, sino porque se sintieras acogidos, escuchados, atendidos, amados, y eso fue lo que precisamente trascendió el espacio y el tiempo escolar, tal como los conocíamos en la presencialidad.

Debates Finales

De acuerdo con el análisis de las identidades expuesto en el apartado anterior, y teniendo en cuenta los elementos relacionales de la investigación fenomenológica, sugiero entablar estos debates finales desde lo propuesto por Max Van Manen (2016); quien reconoce que del análisis de las narrativas se

pueden considerar *existenciales*, los cuales son "temas universales útiles para explorar aspectos significativos de nuestro mundo de la vida y de los fenómenos particulares que podemos estudiar" (p. 346). Así, Van Manen (2016), propone los siguientes existenciales: relacionalidad, corporalidad, espacialidad, temporalidad y materialidad.

Frente a la relacionalidad, entendida como las formas que emplea los sujetos para vivenciar el yo y los otros respecto al fenómeno, podemos decir que los profesores que se narraron en el marco del Curso de formación para participantes en la evaluación con carácter diagnóstica formativa (ECDF III–2022 y 2023), vivieron el fenómeno de la pandemia desde lo que consideran ser maestros. Para ellos ser docente se convirtió no solo en su trabajo, sino en una forma de ser y de estar en el mundo, y en una forma de resistencia frente al miedo y la vulnerabilidad que la pandemia suscitó en la mayoría de los humanos.

La práctica pedagógica durante la pandemia de este grupo de maestros los llevó a la reflexión permanente de sí, de su labor, de las herramientas y saberes con los que contaban para ejercer su labor, pero también los llevó a la reflexión sobre esos otros que tal vez en el discurso se contemplaban, pero no se era tan consciente de su existencia, su rol, sus carencias. Durante la pandemia los docentes reflexionaron permanentemente sobre la infancia, no solamente como una categoría teórica, sino como la posibilidad de comprender y leer sus contextos desde la realidad de los niños y sus familias. De esta reflexión se evidenció que la relación entre los niños, sus familias y docentes, más allá de estar mediada por la construcción de conocimiento, aparece el afecto, la necesidad de cuidado colectivo como una amalgama que junta a la comunidad educativa.

El segundo existencial propuesto por Van Manen (2016) es la corporalidad, relacionada con las formas "como se vivencia el cuerpo respecto al fenómeno que se está estudiando" (p. 347). En las narrativas de estos maestros se evidencia que en sus cuerpos se encarnó la escuela; en algunos casos, la escuela virtual e itinerante. Sus cuerpos cansados y desbordados por la masa de trabajo, por la responsabilidad de procurar que el sistema funcionara, a pesar de que en la presencialidad este ya presentaba dificultades, nos lleva a considerar un cuerpo desgastado, estresado al límite; pero, a su vez, sostenido por la esperanza de mantener a esos otros, los niños, enamorados del proyecto de escuela, ese proyecto en el que ellos aún están esperanzados.

El tercer existencial es la espacialidad, entendido como la vivencia del espacio de los sujetos a partir del fenómeno a estudiar. Para el caso que nos ocupa, en las narrativas de los maestros, hay dos espacialidades físicas: la escuela rural y la escuela urbana, las cuales tienen unas lógicas espaciales distintas, no solo por su obvia ubicación, sino por las necesidades que suscita esa ubicación.

Además, se evidencian unas espacialidades simbólicas, las cuales están matizadas por el ir y venir del espacio virtual, las restricciones de este para el desarrollo de las relaciones interpersonales entre pares y entre niños y profesores.

El espacio virtual se configura como lo más parecido a la escuela que se conocía, aunque también es lo más incierto para todos; pues la falta de conexión, de capacidad de los teléfonos, la imposibilidad de adquirir datos móviles hace que este espacio sea y no sea para los sujetos que habitan esta nueva forma de ser escuela. El desdibujamiento del límite espacial también es evidente en estas narrativas, pues la casa de los docentes, ese espacio privado, se convirtió en el espacio para su trabajo, y, por lo tanto, pasó a ser público.

El cuarto existencial es la temporalidad, entendida como la vivencia del tiempo para el sujeto de cara al fenómeno (Van Manen, 2016). Tal como se detalló en los análisis de las identidades narrativas de estos diez maestros, el tiempo se difuminó, no hubo límite temporal para identificar cuándo se terminaba de trabajar, y cuando se podía asumir otro rol de tiempo completo, como ser mamá. El tiempo para este grupo de maestros se tornó en uno solo: el tiempo de ser maestro, no hubo tiempo para más. Los maestros entendieron desde la experiencia la diferencia entre lo sincrónico y asincrónico, como partes que componen una sola unidad de tiempo, con otras características del tiempo objetivo (cósmico) y otras características del tiempo subjetivo (vivido) (Van Manen, 2016).

Finalmente, el último existencial es el referente a la materialidad, en el que se considera cómo se vivencian las cosas respecto al fenómeno. Para el caso de los maestros participantes del curso, las *cosas* que antes configuraban el espacio escolar ya no existen en la virtualidad. El tablero, el patio de recreo, la sala de profesores, los libros, el aula, ya no están en esa nueva forma de ser escuela; sin embargo, en las narrativas se evidencia que por medio de la guía se intentaba hacer material lo que no está, como el docente y el espacio. Se intenta aproximar por medio de las guías la voz del maestro, tratando de que el niño comprenda lo que él le quiere decir, lo que le quiere mostrar y orientar. También se torna otra materialidad de la escuela: el computador, por ejemplo, pasa a ser un objeto necesario para la gestión de la clase. En el computador se tiene *todo* lo que puede necesitarse para la clase: el contenido, los recursos, los materiales didácticos.

Con lo dicho hasta aquí, más que mostrar el análisis que se suscita de las narrativas de los maestros participantes en el curso, se quiere mostrar la importancia del sujeto maestro durante la pandemia. Sin ellos, sin sus esfuerzos, sacrificios, y compromiso, no hubiera sido posible sostener el proyecto de escuela.

Referencias

Balaguera, A. (2023). ¡Narrativa pandemia- recuerdos! Narrativa construida por la maestra durante el curso ECDF-UPN- 2023.

Bazzanni, S. (2023). Y todo cambió… Narrativa construida por la maestra durante el curso ECDF-UPN- 2023.

Cortés Rojas, J. L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560

Cuenca, L. (2023). Viuda y maestra: mis dos retos en pandemia. Narrativa construida por la maestra durante el curso ECDF-UPN- 2023.

ELE Internacional. (s.f.) *¿Qué es el síndrome del profesor quemado y cómo superarlo?* Consultado el 5 de mayo de 2023. https://eleinternacional.com/blog/sindrome-del-profesor-quemado-burnout-docente-sintomas-y-tratamiento/

Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI

Gallardo Gutiérrez, A. L. (2020). Saberes docentes ante la pandemia. Tensiones y alternativas. *Perfiles educativos, 42*(170). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000400018&lng=es&tlng=es

González, L. (2023). La escuela rural en pandemia. Narrativa construida por la maestra durante el curso ECDF-UPN- 2023.

Gudmundsdottir, S. (2005). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En: H. McEwan y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-71). Amorrortu.

Hernández, W. (2023). De la realidad a la incertidumbre. Narrativa construida por el maestro durante el curso ECDF-UPN- 2023.

Jiménez, L. (2023). Mi historia en tiempo de pandemia. Narrativa construida por la maestra durante el curso ECDF-UPN- 2023.

Klein, I. (2008). *La ficción de la memoria. La narración de historias de vida*. Prometeo libros.

Monterroso-Vargas, M., Huayta-Franco, Y. y Guzmán-Meza, M. (2023). El desempeño docente durante la pandemia y sus efectos en la educación. *Mendive. Revista de Educación, 21*(2). https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3281

Montes, A. (2021, 3 de marzo) La difícil tarea de ser profesor en una pandemia. *El Espectador.* https://www.elespectador.com/especiales/ser-profesor-en-una-pandemia/

Narváez, J. (2023). Pandemia de la covid-19: un reto a superar en el siglo XXI. Narrativa construida por la maestra durante el curso ECDF-UPN- 2023.

Ortega, C. (3 de noviembre 2021) Casi cinco mil maestros colombianos habrían perdido su trabajo durante la pandemia. *Infobae*. https://www.infobae.com/america/colombia/2021/11/03/casi-cinco-mil-maestros-colombianos-habrian-perdido-su-trabajo-durante-la-pandemia/

Ortega, P. (2023). Enseñando con emoción. Narrativa construida por la maestra durante el curso ECDF-UPN- 2023.

Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *Revista AGORA, papeles de filosofía, 25*(2), 9-22. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1

Rivas, I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En I. Rivas y D.Herrera. *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, (pp. 17-36). Octaedro.

Rojas, J. (2023). Un Virus Pasó Por Aquí y En Casa Yo Me Escondí. Narrativa construida por la maestra durante el curso ECDF-UPN- 2023.

Torres, E. (2018). La identidad narrativa de la infancia desvinculada de los grupos armados colombianos: el caso de Sandra. En J. Perilla (coord. y ed.) *La educación inclusiva: una estrategia de transformación social* (pp. 265-286). Universidad Sergio Arboleda.

Torres, E. (2021). *¿Cómo iba a cambiar algún día un lápiz por un arma? Narrativas de excombatientes sobre infancia y escuela*. Aula de humanidades.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.

Vega, C. (2023). Los espacios maravillosos llevan a los niños por caminos de aprendizaje. Narrativa construida por la maestra durante el curso ECDF-UPN- 2023.

Velásquez-Loaiza, M. (2022, 19 de enero). "Fue difícil, angustiante y desesperante": los retos de los profesores en Colombia para enseñar de manera virtual por la pandemia de covid-19. *CNN*. https://cnnespanol.cnn.com/2022/01/19/retos-profesores-ensenanza-virtual-dificil-angustiante-desesperante-pandemia-de-covid-19-orix/

Educar en tiempos de pandemia: reflexiones derivadas de los relatos de los maestros y las maestras en ejercicio

Jenny Johana Castro Ballén
Mónica Gil Cardona
Jenny Maritza Pulido González

Introducción

El 16 de marzo de 2020 el Gobierno Nacional anunció la suspensión de clases en todos los colegios oficiales y privados del país e invitó a las universidades para que, en el marco de su autonomía, se desarrollaran estrategias flexibles para el estudio virtual o a distancia. El ministro de salud del momento, Fernando Ruiz, indicó: "Queremos que los niños permanezcan en casa el mayor tiempo posible, pero que obviamente mantengan todas sus actividades y su condición de estudiantes" (*El Tiempo*, 2020). Se contó con una semana (del 16 al 27 de marzo) para organizar estrategias que permitieran la continuidad de la escuela desde el confinamiento en los hogares.

Este escrito se estructura sobre la idea de procurar que niños y jóvenes mantuvieran la condición de estudiantes, así como todas las actividades escolares. Para tal efecto, se recurrió a los textos producidos por un grupo de profesores de colegios del sector oficial, participantes del Curso de evaluación con carácter diagnóstico formativa liderado por la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo 2022-2023, los cuales fueron organizados a partir de tres elementos que posibilitan una mirada detallada al respecto, a saber: el ejercicio atencional de la enseñanza, los contenidos junto con el tiempo y el espacio escolar.

Abordar lo señalado posibilita una lectura que, reconociendo lo abrumador del confinamiento, no se agota en las vicisitudes derivadas de este; en cambio, ubica cuestiones para entender el trabajo del maestro que en situaciones inusitadas buscó sostener el vínculo con lo que estaba más allá de las circunstancias contingentes, esto es, con un mundo que requería ser presentado a los estudiantes.

Para Weil (1990), citada por Larrosa (2021), "la enseñanza no debería tener otro fin que hacer posible el ejercicio de la atención" (p. 4), por lo que la actividad escolar podría entenderse como un asunto profundamente atencional que moviliza el deseo por entender el mundo, por acceder a contenidos diversos, en ocasiones foráneos, que generalmente solo pueden ser conocidos a través de la mediación de un maestro. El ejercicio de atención implica un importante trabajo en el que la cercanía, el contacto con los otros, lo otro, se constituyen en elementos importantes para ubicar al estudiante en un espacio y tiempo particular organizados con el propósito de dirigir su pensamiento hacia algo más allá de sí mismo.

Tal esfuerzo, cada vez más minado por la promesa de lo instantáneo, divertido, aparentemente original que diversas tecnologías ofrecen, se acrecentó con la imposición del confinamiento prolongado. Durante ese periodo conseguir la atención hacia un mundo se convirtió, para muchos maestros, en un desafío que superaba muchas de las situaciones conocidas y les enfrentaba a pensar en distintas alternativas para que niños y jóvenes continuaran siendo estudiantes en medio de las circunstancias. Se contó con una semana para que, desde sus

hogares, equipos de maestros organizaran estrategias que permitieran la continuidad de la actividad escolar durante un periodo de tiempo que quizá pocos imaginaron tan extenso.

Diversas ideas fueron cristalizándose: las guías, aunque siendo uno de los materiales de mayor uso en la educación básica, cobraron un protagonismo excepcional en muchos contextos, especialmente rurales, al convertirse casi que en el único medio a través del cual los profesores procuraban que sus estudiantes no se aislaran de la escuela. Progresivamente, se adecuaron otros recursos, a la vez que develaron con rapidez y abrumadora certeza la profunda desigualdad económica y social de nuestro país. El acceso a equipos y redes para el trabajo mediado por tecnologías de la información y la comunicación fue limitado, así como el tiempo en que estos podían ser utilizados para el aprendizaje de contenidos escolares.

Enseñar, mostrar, señalar algo del mundo se convirtió en una cuestión que exigió revisar qué de todo lo previsto en los programas de las asignaturas cobraba mayor relevancia, qué contenidos podían articularse y, en ese sentido, qué acuerdos institucionales apoyaban esta tarea. Así, intentar que niños y jóvenes mantuviesen su condición de estudiantes, esto es, que sus esfuerzos se dirigieran cuidadosamente hacia el entendimiento de un asunto particular en un espacio que ya no era el habitual, no solo se constituyó en una tarea aún más compleja, sino que también es hoy por hoy una sospecha.[1]

En este contexto, vale la pena entender cómo desarrollaron los maestros su práctica en tiempos de pandemia, qué decir en relación con los contenidos, espacios y tiempos y cómo ello se relacionó con el trabajo de enseñanza.

Desafíos en tiempos de pandemia: ¿cómo desarrollaron los maestros su práctica en tiempos de pandemia?

En este escenario, enfrentar el desarrollo de estos espacios académicos sin lugar físico, sin el encuentro con el cuerpo, sin el contacto, sin el gesto, no fue sencillo. Reunirse a través de una pantalla, y no saber muy bien qué pasa con el otro, resultó más que desconcertante, no solo por la obligatoriedad de entender lo antes posible el manejo de plataformas tecnológicas que, en ocasiones, eran apenas circunstanciales, sino porque no era posible encontrar la habitual

1 No en vano representantes de organizaciones como Unesco han afirmado que la pandemia "ha causado el trastorno más grave registrado en los sistemas educativos en toda la historia y amenaza con provocar un déficit de aprendizaje que podría afectar a más de una generación de estudiantes" (Unesco, 2020).

reacción de desagrado, inconformidad, interés que todos los profesores tan bien conocen.

Cuerpos de maestros y estudiantes se restringieron en el mejor de los casos a un rostro que se proyectaba en un dispositivo electrónico, a una voz que, acostumbrada a valerse del movimiento, de los gestos, las miradas, carecía casi por completo de él. Todo ello hizo inevitable pensar en lo que aconteció con la formación de educadores infantiles, fuertemente atravesada por el cuerpo, las maneras de habitar los lugares, de interactuar en tiempos y espacios específicos y en el impacto que tuvo ello en la formación.

Quizá muchos han visto los efectos del confinamiento prolongado en los procesos escolares de nuestros estudiantes. Como lo señaló Meirieu, se ha podido constatar que:

> Ante un alumno en grandes dificultades, de poco sirve aumentar la presión e imponer siempre "más de lo mismo", con la secreta esperanza de que finalmente ceda y alcance, al final, el objetivo buscado. No es que el empeño pedagógico sea siempre inútil: es sin duda necesario para los alumnos ya movilizados y aplicados, pero que son un poco lentos y necesitan entrenarse… En cambio, es totalmente contraproducente para los alumnos que están bloqueados y con los que hay que dar un rodeo, identificar los puntos de resistencia y localizar los puntos de apoyo para proponer no "más de lo mismo", sino "algo más". Se trata de un trabajo de experto, una habilidad profesional específica del profesor que analiza, en el contexto de una fina interacción, las reacciones a sus propuestas y logra comprometerse en una actividad con una disposición para ayudar a superar un obstáculo. Ahora bien, como han testimoniado muchos profesores, esta postura pedagógica es particularmente difícil si no se trabaja cara a cara: De hecho, requiere captar información difícil de percibir a distancia y poder decidir qué es lo mejor en un encuentro cara a cara constructivo, con el riesgo, si no de caer en el mortal combate cuerpo a cuerpo de "cada vez más". (Meirieu, 2020, p. 4)

Así las cosas, podríamos sostener que, con la pandemia y el confinamiento, se agudizaron las problemáticas de los alumnos ya rezagados en el sistema escolar, aquellos que medianamente pudieron solventar la situación fueron quienes usualmente han sido más autónomos, han contado con el apoyo de sus familias y cuentan con otras circunstancias, ubicando a los maestros en un lugar más complejo.

¿Pensar los contenidos?

Para Biesta (2016), el corazón de la enseñanza radica en el esfuerzo del maestro para identificar

> la necesidad de concretar juicios situados sobre lo que es deseable desde el punto de vista educativo [...] Se destaca que tales juicios no son meramente técnicos —no se reducen a juicios sobre el "cómo" de la enseñanza— sino que en última instancia son siempre juicios normativos, es decir juicios sobre el porqué de la enseñanza. (p. 10)

Se comprende que los maestros piensan en lo que enseñan buscando respuestas a preguntas como ¿qué?, ¿a quién?, ¿para qué? O ¿cómo enseñar? Con la mente en las finalidades que encuentra en los procesos educativos, las características de desarrollo de los grupos con quien trabaja o la necesidad de ampliar el panorama cultural al que hasta ahora han accedido los niños y jóvenes. En el contexto de la pandemia, la virtualidad y el regreso gradual se dio paso a grandes transformaciones que atravesaron dichas preguntas, como la mediación de las nuevas tecnologías o el ajuste de los contenidos, asuntos sobre los cuales es difícil reflexionar en tiempo real, pues, como expresa Biesta, resultan ser juicios que se desarrollan en el transcurso de su actividad, y que consideramos indispensable su reflexión posterior, como lo fueron los encuentros grupales del curso. La novedad del confinamiento llevó a repensar en las finalidades, los conocimientos y los medios.

Uno de los asuntos más relevantes sobre el cual los maestros insisten tiene que ver con la función propia de la enseñanza. En palabras de Frabboni y Pinto (2016), es proveer al ser humano en la medida de "'ser no terminado', la apertura al mundo (a las cosas y a los otros) y en la necesidad de 'apropiarse' de él [...] para hacerlo más funcional a su adaptación, la posibilidad de su original realización, es decir, la posibilidad de desarrollar la creatividad y la libertad de pensamiento humano que se expresa en el mundo de la cultura (arte, ciencia, tecnología)" (p. 63). Este propósito fundamental de la enseñanza ocupaba gran parte de las intervenciones en los encuentros, la imperante necesidad de continuar enseñando, lo que trae consigo la pregunta sobre ¿qué se enseña? Una inquietud que alude al criterio que el maestro tiene para elegir aquello que pondrá sobre la mesa.

De acuerdo con Valenzuela (2023), el maestro guiado por su régimen de satisfacción no busca atender al frenesí de mapearlo todo o conocerlo todo, más bien busca suscitar una inquietud que dé fuerza a la voluntad íntima por descubrir, por tanto, el peso no radica en la novedad sino el significado otorgado en primera persona. Surgen, entonces, reflexiones sobre la experiencia misma en el devenir de la elección, de aquello que ofrecerían para suscitar inquietudes en los estudiantes, para despertar la curiosidad y proveer las herramientas científicas o relacionales para participar en el mundo. Este fue un interés de los maestros, pensar más allá de la novedad del uso de las tecnologías en el contexto educativo y dedicar más tiempo a las interacciones que estas mediaciones ofrecían. Desafíos como el uso de lenguajes visuales diferentes, diálogos estructurados desde turnos que desconocían el lenguaje corporal y la participación grupal presente en tiempo real en un aula, dificultades de orden socioemocional que

demandaban acciones inmediatas o decisiones de orden institucional para atender a esas necesidades profundas del desarrollo de los estudiantes.

Las finalidades viraron hacia las relaciones, hacia el trato que se le daba a la reciente situación de una pandemia que alteró la cotidianidad y que privó de la libertad de interactuar con los pares, con los maestros, con los espacios y los tiempos propios de la escuela. Las competencias mudaron a un plano mucho más relacional.

De acuerdo con Meirieu (2021) las finalidades de este orden merecen un tratamiento fundado en la cooperación, la interacción con los otros, el aprendizaje que parte de identificar y tratar las necesidades más profundas de los estudiantes, relacionadas con su desarrollo integral, con las posibilidades de participación en la comunidad y basados en principios desde los cuales se valore el pensamiento por sí mismo; valorar la intenciones, así como los esfuerzos propios para comprender el mundo que el maestro ofrece. Esto requirió una escuela desacelerada —desde el sentido otorgado por Meirieu—, que le diera tiempo a pensar, a expresar, a preguntar, precisamente, fue lo que sucedió: unos maestros que modificaron substancialmente sus estructuras metodológicas para abordar contenidos que no necesariamente se ubicaban en un currículo establecido, sino que respondían a las inquietudes de los estudiantes.

Si bien los contenidos que se identificaron tenían relación con lenguaje escrito, pensamiento lógico y matemático, informática, ciencias sociales y naturales, sus propósitos tenían un componente de relación que privilegiaba dicha desaceleración; un tiempo para escuchar las preguntas y aterrizar esos contenidos a las necesidades actuales que la mediación virtual demandaba. Los contenidos de estas disciplinas escolares no fueron modificados esencialmente, es decir, la lengua escrita debía enseñarse, mas ese contenido debía relacionarse con elementos del contexto actual, la escritura desde un teclado, por ejemplo, la comunicación desde este leguaje en medios digitales y la búsqueda de información en medios virtuales o la escritura de la experiencia particular. Se identifican relaciones de los contenidos con categorías que entraron a dialogar con estas disciplinas, como el conocimiento de sí mismo y del entorno, atendiendo a lo que sucedía en los hogares, lo que trajo consigo la covid-19. Otra categoría tiene que ver con un conocimiento práctico, por lo que aparecen los proyectos cuya finalidad consistía en aprender el uso de herramientas tecnológicas y el uso en contextos reales que estas pueden llegar a tener sentido.

Tiempo y espacio escolar en espera

Otro asunto sobre el cual interesa reflexionar está relacionado con los tiempos y los espacios escolares, al parecer inamovibles, inapelables antes y después de la pandemia. En el retorno gradual a las aulas abundaron las preguntas y los

abordajes sobre el reencuentro con el otro, sobre las interacciones, la comunicación, el afecto; en un plano más específico: con los contenidos, con los aprendizajes, con las metodologías, pero al parecer el espacio se quedó estático, no se transformó más allá de cambios transitorios determinados más por la obligatoriedad de la norma sanitaria. Los espacios fueron demarcados, señalizados, regulados a través de protocolos que demandaban un cumplimiento inobjetable que determinó el encuentro con los otros.

Con el tiempo escolar sucedió algo similar. Este fue repensado en clave de las nuevas disposiciones de protección, se establecieron rotaciones, jornadas más cortas, cambios de horarios, todo esto de forma provisional. Al parecer la idea de "retorno gradual a la normalidad" fue devolviendo poco a poco a la escuela sus espacios y tiempos organizados y pensados, como estaban antes de la pandemia. El encuentro con los otros supuso apertura, vitalidad, confusión, comunicación; pero el reencuentro con lo otro, con el espacio estaba en pausa, allí había quedado estático antes de pandemia; los cambios que se dieron con respecto a este, como se ha mencionado, fueron transitorios. Junto con el esfuerzo por mantener a los estudiantes en su condición de estudiantes, surgió la necesidad de querer replicar tiempos y espacios escolares en la experiencia de distanciamiento y mediación de las tecnologías, asunto que no fue posible porque el tiempo y el espacio escolar han sido constituidos por una serie de dinámicas y relaciones que le son propias, que los distinguen de otros espacios y tiempos sociales. "La escuela instituye un espacio y un tiempo específicos, desvinculados, separados del tiempo y el espacio de la sociedad y del hogar" (Martino, 2022).

El tiempo escolar determina la organización de la escuela; aunque el tema se ha estudiado a profundidad y se ha construido diferentes posturas al respecto que reconocen su carácter social, subjetivo y particular, el tiempo escolar ha establecido claras delimitaciones en unidades de tiempo, orientadas al sacar el máximo provecho de la estancia en la institución escolar. A decir de Martino (2022), son microtiempos pedagógicos que regulan el ritmo de trabajo escolar.

> El cambio que se produjo en el s. xx en el sistema de organización de las unidades de producción (Organización Científica del Trabajo y la Cadena de Montaje), ha calado hondo en las organizaciones escolares, instalando la premisa subyacente de reducir al máximo la pérdida de tiempo para garantizar el logro de los objetivos perseguidos. (Perelman y Expósito, 2022 p. 96)

El sobresalto generado durante la pandemia rompió este esquema preciso de tiempos, actividades y encuentros dispuestos y organizados minuciosamente. Tal vez el principal temor de maestros y padres de familia era el desperdicio de tiempo, el descontrol y el desorden en las actividades que por tanto tiempo estuvieron organizadas de una forma eficiente. Por ello se intentó controlar el tiempo y generar regulaciones tratando de trasladar la lógica escolar al escenario vir-

tual. La organización se tornó en caos de encuentro mediado por las tecnologías; este caos generó incertidumbre, imprevisibilidad, las unidades de tiempo que determinan los horarios se trasladaron a las plataformas, incluso en la mayoría de las ocasiones con la misma extensión, tratando de mantener la organización y precisión del encuentro presencial, queriendo conservar su previsibilidad, pues, como lo afirma Martino (2022), "La de la escuela es una temporalidad anticipada: cada niño tiene trazado su trayectoria sin saltos que organiza su futuro sin dejar espacios vacíos" (p. 11).

El tiempo es acogido y enseñado como valor, como organización de lo escolar, y durante la pandemia se pretendió mantener así. La experiencia mostró que no era posible, que los cambios abruptos de ese momento impusieron nuevas formas de organización, de lógica y de comprensión del encuentro y para maestros, directivos docentes, padres de familia y estudiantes, esto constituyó tanto un reto como un problema. El retorno a la normalidad supuso el deseo de volver a la organización habitual, las disposiciones, las actividades y los encuentros para retornar a sentir progreso en la enseñanza y en los aprendizajes.

Por su parte, el espacio escolar construido a partir del encuentro, la presencia y la existencia de objetos quedó vacío durante el confinamiento, despoblado, suspendido, a la espera. Este espacio no es solo el espacio físico, es la relación que con él tienen quienes lo habitan, con las condiciones, características, expectativas y ritmos de aquellos lo transitan. Pensar esta forma de espacialidad en la escuela permite reconocer, relevar y analizar el espacio escolar como espacio imaginado, valorado e intervenido por los sujetos, a través de símbolos, imágenes e intercambios de la vida cotidiana (Viñao Frago, 2013).

A diferencia de los otros aspectos, el espacio escolar no pudo ser adaptado, removido y transformado. Aquel espacio escolar cargado de símbolos que otorgaban identidad a la escuela fue desterritorializado y los intentos por replicar lo escolar a través de las pantallas fueron insuficientes. El espacio escolar es una producción social, esto quiere decir que como construcción social está vinculado y atravesado por las ideas, disputas, tensiones y prácticas de la época y el contexto de que se trate (Viñao Frago, 2013).

Los espacios se configuraron desde otra naturaleza del encuentro y la relación con las personas, se mezclaron con otros espacios físicos, con vivencias y significaciones que no eran compartidas. No solo se esfumó el acto de habitar la estructura física de la escuela, desaparecieron los rostros, los objetos, las relaciones y los símbolos. La escuela se quedó sin lugar, pues "el espacio escolar, al dotarse de sentido al habitarlo, se convierte en un 'lugar' para los alumnos" (Perelman y Expósito, 2022 p. 98). La vida dejó de fluir por la escuela y dejó en suspenso aquel espacio construido como lugar.

Se podría afirmar que, ante la ausencia de los sujetos, el espacio escolar quedó a la espera. No fue posible construir formas, dinámicas o símbolos durante el confinamiento que se aproximaran a lo que ha sido el espacio escolar.

La pandemia cambió para siempre muchas cosas, pero el tiempo escolar y los espacios escolares no; ellos aguardaban por volver a ser lo que por tantas décadas ha costado configurar. Contadas excepciones, seguramente, la escuela volvió a ser la misma con sujetos diferentes, pos-pandémicos. Cambiaron las personas y cambiaron las metodologías, lo demás se mantuvo. Los tiempos escolares se convirtieron en adaptaciones del tiempo doméstico o familiar para el trabajo escolar. Es posible que el retorno a la normalidad haya determinado para los tiempos y los espacios escolares justamente eso: volver a lo que quedó suspendido, volver a un espacio-tiempo específico, particular, diferente que estaba a la espera.

En síntesis, los desafíos que enfrentaron maestros y estudiantes al querer conservar una suerte de condición escolar, junto con relaciones, roles e interacciones que caracterizaba la presencialidad fueron abrumadores. Se vieron obligados a asumir cambios abruptos, emergencias y contingencias que, con seguridad, transformaron vivencias, prácticas, discursos y significaciones. En algunos aspectos, las transformaciones fueron asumidas y apropiadas, la urgencia permitió el diálogo y la adaptación, mientras que otros se mantuvieron a la espera, a la espera del retorno.

Después de pandemia algo cambió en el mundo, se creó un nuevo hito de antes y después de ella. Los sujetos cambiaron y los recuerdos se organizan desde dicho hito. Esto supone la acogida a las transformaciones dadas, y en el escenario educativo, como en muchos otros, apareció permanentemente en el lenguaje cómo era alguna cosa antes de pandemia y cómo es ahora. Esta aceptación de cambio confirma la necesidad de investigar, dialogar, reconstruir las nuevas realidades en la escuela desde los ajustes realizados, los aprendizajes capitalizados, las prácticas instaladas, las metodologías renovadas y las realidades desveladas para lograr transformaciones a partir de la experiencia vivida.

Referencias

Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44) 83-91. https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129

El Tiempo. (2020, 15 de marzo). Se cierra a nivel nacional atención a primera infancia del ICBF. https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/se-cierra-a-nivel-nacional-atencion-a-primera-infancia-del-icbf-473108

Frabboni, F. y Pinto, M. (2016). *Introducción a la Pedagogía General*. Siglo XXI.

Larrosa, J. (2021). La escuela y la mímesis atencional: Una hipótesis de trabajo a partir algunos textos de Simone Weil. *Revista Interdisciplinar De Teoría Mimética. Xiphias Gladius*, (4), 67–76.

Martino, A. (2022) Acerca del tiempo escolar: ¿nieve en nuestras manos? *Educación, Lenguaje y Sociedad, XX*(20), 1-22 http://dx.doi.org/10.19137/els-2022-202011

Meirieu, P. (2020). *La escuela después… ¿con la pedagogía de antes?* https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes/

Meirieu, P. (2021, 11 de marzo). *Diálogos sobre educación*. Teoría de la educación. Revista interuniversitaria [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=eThYc_GsiTY

Perelman, A. y Expósito, C. D. (2022). El tiempo y el espacio escolar como elementos estructurantes de la organización escolar antes y durante la pandemia de Covid 19. *Entramados: educación y sociedad, 9*(12), 95-104. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6461/6755

Unesco. (2020, 6 de agosto). *El Secretario General de las Naciones Unidas advierte de que se avecina una catástrofe en la educación y cita la previsión de la Unesco de que 24 millones de alumnos podrían abandonar los estudios*. https://www.unesco.org/es/articles/el-secretario-general-de-las-naciones-unidas-advierte-de-que-se-avecina-una-catastrofe-en-la

Valenzuela, C. (2023). Tradición, saber y escuela: Una relación en crisis. *Pedagogía y Saberes*, (58), 49-57.

Viñao Frago, A. (2013). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia De La Educación, 12*, 17–74. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11367

Parte 2.

La experiencia de la formación

Leer juntos y formación. Experiencia en el curso de Evaluación con carácter diagnóstico formativa

David Andrés Rubio Gaviria
Yesid Cabezas Gutiérrez

Introducción

Los resultados en pruebas estandarizadas nacionales en la escuela pública en Colombia, así como en pruebas internacionales, conducen a un lugar común: el bajo desempeño difundido de manera mediática y, a menudo, de forma errada y con sesgos de interpretación, el cual es de responsabilidad de los maestros. Poco interesan allí los variados estudios que indican factores asociados al desempeño, así como es poco relevante la inclusión de otros análisis que haga más compleja la interpretación de los resultados, como por ejemplo el propio diseño de las pruebas.

Planteado así, la llamada "calidad de la educación" es un discurso que se construye en un juego de roles, en el que los maestros de la escuela pública ostentan el papel de responsables del bajo desempeño. No importa en cuál arista de nuestro rol en el proceso ubiquen el problema. Diversas opiniones las sitúan en luchas gremiales, en las dificultades del proceso de selección de los "mejores" profesionales para ocupar las plazas en la carrera docente, en la escasa "innovación pedagógica", o en la deficitaria formación inicial de los docentes e, incluso, en la formación posgradual y continuada, también con déficit.

Producto de las luchas gremiales, con antecedentes importantes en el Movimiento Pedagógico Colombiano iniciado en la década de 1980, y sus efectos en la Constitución de 1991, y la expedición de la aún hoy vigente Ley General de Educación de 1994, fue expedido un nuevo estatuto docente, Decreto 1278 de 2002; cuyo propósito, entre otros, se localiza en un interés por actualizar las condiciones de la carrera docente, así como corresponder a los criterios de la formación para encarar el comienzo del siglo XXI (recordemos que el Estatuto vigente hasta entonces, el Decreto 2277, databa de 1979). Así las cosas, se lee entre los propósitos del Decreto 1278 de 2002:

> establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2002)

No nos detendremos a analizar si este decreto ha cumplido o no con los objetivos que se planteó o si, incluso, ha actuado en detrimento de lo que pretendió. Apenas se presenta como evidencia de actuaciones puntuales del Estado de cara a la llamada "profesionalización", lo que es indicativo del modo en que se

comprende al maestro, esto es, en tanto que función: función docente.[1] Dicha función es representativa de una transformación subjetiva con importantes efectos para el oficio del maestro, entre los que podemos destacar la dilución de su moderna fisonomía y de su figura (Martínez, 2016). Acerca de la idea del maestro como "función docente", se lee en el Estatuto de 2002:

> La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. (MEN, 2002)

Con el magisterio constituido como un cuerpo profesional que cumple funciones docentes, otro hito normativo puede datarse hace una década. En aquella ocasión, sindicatos de maestros y Estado se dieron a la tarea de encontrar un mecanismo para evaluar la labor (¿el cumplimiento de funciones?) docente, distinto al previsto en la normatividad entonces vigente. Surgió así el decreto 1757 de 2015, por el cual "se reglamenta parcial y transitoriamente el Decreto Ley 1278 de 2002, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial" (MEN, 2015).

Este es el contexto de emergencia de la llamada Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF), que propone una revisión de la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula. Así la define el MEN:

> La Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa —ECDF— es un proceso de reflexión e indagación orientado a identificar, en su conjunto, las condiciones, aciertos y necesidades en que se realiza el trabajo de los docentes, directivos docentes, directivos sindicales, docentes tutores y orientadores, regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, con el objeto de incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa pedagógica, directiva y/o sindical; su mejoramiento continuo; sus condiciones y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos al interior de los Establecimientos Educativos. (MEN, 2019a, p. 1)

Los cambios que planteó esta evaluación con respecto a la anterior han sido notables. El procedimiento consistió en la producción de registros audiovisuales como evidencia de los modos en que sucede la práctica en el aula y realización de cursos de formación para quienes no consiguiesen el puntaje mínimo para la reubicación salarial, tras la evaluación de los registros audiovisuales, en una rejilla de 22 criterios diseñada por el Icfes en la primera etapa de esta forma de

1 Aunque la noción de docente ya había sido utilizada en el Decreto 2277 de 1979, consideramos que es en el Estatuto de 2002 donde queda formalizada específicamente como una "función".

evaluación. Sobre los cursos de formación (remediales, como muchos lo comprendieron), aclaró el Ministerio:

> Artículo 2.4.1.4.7.2. Educadores que pueden realizar el curso de formación. Los cursos de formación de que trata la presente sección transitoria, están dirigidos a los docentes y directivos docentes que integren el listado de los 8000 educadores, que se inscribieron en la ECDF 2018-2020 y que no la aprobaron, de conformidad con el punto ocho (8) del acuerdo colectivo suscrito el 6 de agosto de 2021 entre el Gobierno Nacional y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), El Ministerio de Educación Nacional publicará los educadores que integrarán el listado mencionado, asignando los cupos correspondientes en orden descendente, iniciando con aquellos educadores que, no habiendo aprobado la ECDF 2018-2020, obtuvieron el mayor puntaje y finalizando, con aquellos educadores que no habiendo aprobado la ECDF, obtuvieron el menor puntaje, hasta completar el número de 8000 educadores. (MEN, 2021, p. 3)

De acuerdo con el MEN, el cumplimiento de esta directriz se articula con la misión formativa que se desprende de los resultados de evaluación y que, además de incentivar a los docentes y directivos que estuvieron cerca de aprobarla, a capacitarse, contribuyendo al mejoramiento de su práctica diaria y, por consiguiente, al aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes; se trata, en otras palabras, del enfoque dominante de la evaluación de maestros que se sustenta en la rendición de cuentas y en la creencia según la cual a mayor medición, mejores resultados. Asimismo, supuso una estrategia para continuar perfilando la identidad de los maestros en las claves del máximo rendimiento o, como lo señala el MEN (2021), para aportar al fortalecimiento de la identidad profesional de los educadores, contribuir a su desarrollo profesional y a la transformación de la práctica educativa en función del desarrollo integral, así como de los aprendizajes con sentido y significado de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Más allá, a pesar de estas iniciativas de política pública, los resultados en pruebas nacionales e internacionales de los niños y los jóvenes siguen con difícil diagnóstico, lo cual, en principio, nos lleva a formular tres hipótesis: a) que el enfoque de la evaluación de los maestros introducido por el Decreto 1757 de 2015 es inadecuado; b) que no hay correlación entre la evaluación a los maestros y los resultados en el aprendizaje de los estudiantes; c) que los aprendizajes, difícilmente medibles en pruebas estandarizadas, no necesariamente mejoran con el aumento de mecanismos de evaluación a los maestros. Como quiera que sea, en 2018, por ejemplo, los puntajes obtenidos en la Pruebas PISA fueron en inferiores a los alcanzados en el 2015, en Lectura y Ciencias:

Área	2006	2009	2012	2015	2018
Lectura	385	413	403	425	412
Matemáticas	370	381	377	390	391
Ciencias	388	402	399	416	413

Fuente: MEN (2019b)

En cuanto a las pruebas internas, particularmente las Pruebas Saber, el retroceso ha sido más evidente, como lo podemos observar en el análisis hecho desde el MEN:

> El promedio del puntaje global en calendario A es de 250 puntos, mostrando una disminución de 2 puntos entre 2020 y 2021. Esta diferencia se considera "moderada" en términos estadísticos. Al analizar los resultados, incluyendo los estudiantes del ciclo adultos, se evidencia que el promedio del puntaje global también disminuye en dos puntos entre 2020 y 2021, pasó de 248 a 246 puntos. Aunque la tendencia en puntajes desde el año 2014, línea base para comparabilidad de puntajes en el tiempo, es negativa, se observa disminuciones menos fuertes en los últimos dos años a pesar de la pandemia. (MEN, 2022)

Más allá de este contexto sobre la evaluación del desempeño docente y su eventual relación —o no-relación, como sugerimos en las hipótesis más atrás— con los resultados en las pruebas estandarizadas, pudo ser acertado que los maestros que no alcanzaron los umbrales para la reubicación salarial, tomaran cursos, especialmente en los casos en los que esto se hizo con instituciones de prestigio académico y con tradición en la formación de maestros. Distinto al carácter remedial con que los cursos pudieron leerse, veremos en el siguiente apartado de este escrito cómo la estrategia adoptada por el Ministerio de Educación pudo significar, en clave de una experiencia singular, una posibilidad de formación en la que dos profesionales de la educación: un maestro de educación media y un profesor universitario, comprobaron que es posible modificar prácticas pedagógicas, no necesariamente por las vías de la capacitación o de la punitiva evaluación, sino que el trabajo más próximo a la lógica de los pares académicos resulta en mayores impactos.

La voz del maestro de escuela

Soy docente de una escuela colombiana. Presenté dos veces la evaluación de ascenso, cuyo dispositivo de aplicación era una prueba escrita; ambas veces la superé con buenos puntajes. También presenté dos veces la ECDF y reprobé por poco. Sin embargo, en el último de ellos, mi puntaje alcanzó para acceder al curso de nivelación que nos permite aspirar al ascenso en el escalafón a los primeros 8000 docentes con mayores puntajes que no pasamos.

En el reciente intento escogí a la Universidad Pedagógica Nacional para tomar el curso. Las razones: reconocida universidad pública, especializada en la pedagogía. Apenas lógico, pensé. El curso comenzó con mucha expectativa, un poco de ansiedad y algo de inconformidad: habían transcurrido ya casi tres años desde el momento en que debió iniciar. Nuestro ascenso, hecho que significa mejoras salariales sustantivas, llevaba casi tres años de retraso y, aunque ello suponía una predisposición algo negativa, arrancamos con la mejor actitud. La primera sesión me pareció bastante tediosa, una conferencia que giró en torno a lo que fue la educación en pandemia. Me pareció un tema que ya debíamos superar. Incluso, propuse, un poco a modo y en tono de protesta, hablar de la educación en pospandemia. Me sentí algo defraudado.

No obstante, la metodología planteada de ahí en adelante me pareció un gran acierto: reflexiones grupales sobre nuestra labor, lideradas por el tutor de la Universidad, gracias y alrededor de las cuales debía desarrollarse una unidad didáctica. Sin embargo, no solo fue ese el acierto, estas reflexiones tenían como punto de partida cortas lecturas provocadoras, desafiantes y profundas que, en cada párrafo, colocaban en entredicho los presupuestos teóricos y metodológicos más aceptados y consensuados en el ejercicio pedagógico.

La reflexión y la transformación pedagógica

Es usual afirmar que lo que se aprende en la universidad no es suficiente, que es la experiencia la que nos da las herramientas necesarias para poder aprovechar lo aprendido. Quizás no le falte razón a tal afirmación que yo resumiría de una manera menos disyuntiva: la teoría y la práctica deben complementarse para lograr un ejercicio pedagógico que dé calidad, de acuerdo con Korthagen:

> En el enfoque basado en la teoría, lo hacemos mediante una excesiva utilización de la teoría. En el enfoque basado en la práctica, lo hacemos proporcionando a la práctica un papel demasiado prominente. En ambos enfoques, el tema no se trata de la forma adecuada, lo que Smith (2003, 53) considera el reto básico de los educadores, concretamente, *unir* teoría y práctica. (2010, p. 85)

Desde esta perspectiva, y bajo el entendido de que un profesor con vocación adquirió en la universidad los conocimientos mínimos necesarios para desarrollar un ejercicio pedagógico por lo menos aceptable, se podría colegir que la práctica otorgará lo restante, lo necesario para que su labor cumpla con las expectativas de enseñanza-aprendizaje que requieren los estudiantes a su cargo para una educación de calidad. La realidad, sin embargo, nos muestra otro escenario: aunque la práctica, en principio y por sí sola, transforma la labor del docente, esta transformación no siempre —casi nunca, de hecho— propicia mejores resultados de aprendizaje en los niños, niñas y adolescentes.

El problema está quizás en creer que la práctica (basada en la teoría o no) *per se,* y casi que por inercia, hará mejor nuestra labor. Es verdad que esta práctica nos permite mejorar, por lo general de forma automática, en temas como el manejo del grupo, el uso más eficiente del tiempo, en nuestra habilidad en el desarrollo y planeación de las actividades, entre otros. Es decir, propicia una mejora en aspectos que están relacionados con el proceso de enseñanza —que se centra en nosotros como profesores—; pero deja de lado, no pocas veces, aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje —que se centra en los estudiantes—.

¿Qué hacer, entonces, para propiciar una mejora en aspectos relacionados con el aprendizaje? Nuestra tesis: reflexionar de forma verdaderamente consciente y sistemática sobre nuestra práctica.

Diversos estudios han demostrado que nuestros comportamientos en el aula atienden más a reacciones inconscientes basadas en un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados y formas de la conducta predefinidas, y no en una toma de decisiones sustentadas en un análisis racional y consciente sobre nuestro actuar (Korthagen, 2010). No son pocas las razones (excusas para algunos) que hacen esto se dé de aquella manera: la falta de tiempo, el exceso trabajo, la cantidad de estudiantes, sus situaciones familiares y socioeconómicas, etc. Lo claro es que, sin reflexiones sistemáticas, poco podemos lograr en función de transformar nuestra práctica, de suerte que alcancemos mejores resultados, independiente de si estos son medidos a través de pruebas estandarizadas; esto es, sobre resultados en el aprendizaje de los estudiantes, o bien a través de otros dispositivos de evaluación. Lo cierto es que la esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas y puedan aplicarlos en consecuencia (Korthagen, 2010).

El diseño del curso ofrecido por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) parece haber puesto en el centro el análisis sistemático de la práctica de los maestros. Así se lee en el sitio del ambiente virtual:

> el curso tiene como finalidad partir de la reflexión de la práctica y de la experiencia de la evaluación con carácter diagnóstico formativo para pensar la formación de un maestro que sea capaz de leer su presente y responda de manera coherente a las demandas que este le hace. (UPN, 2022)

Desde esta perspectiva, los profesores-tutores plantearon la siguiente metodología: reflexiones originadas en lecturas cortas, actuales y disruptivas sobre la práctica docente y encaminadas, en la perspectiva de partir de la propia reflexión para la creación de unidades didácticas aplicables en nuestras aulas.

Las reflexiones elaboradas a través del uso de matrices de análisis sobre unas categorías propias de la etnografía del aula me permitieron —y considero que a mis colegas también— cuestionar prácticas pedagógicas que asumimos como naturales por rutinarias, pero que identifiqué como susceptibles de ser replanteadas o, por lo menos, interrogadas en el transcurso de las sesiones y las discusiones. Tal vez a esto es a lo que se refiere Korthagen cuando sugiere que:

> Aprender de experiencias basadas en reflexiones sistemáticas es una característica fundamental del enfoque realista, que contribuye a la capacidad de lograr un aprendizaje permanente. He puesto de relieve que la reflexión sistemática y efectiva es algo que debe aprenderse: los individuos pueden desarrollar su manera de reflexionar, de modo que aumente la calidad del aprendizaje a través de sus experiencias. (2010, p. 98)

Fueron diversas las situaciones o asuntos que se discutieron alrededor de las experiencias de todos los integrantes del curso. Me centraré en un par de casos que me permitieron ver desde otra perspectiva mi labor como docente, y que pusieron en cuestión muchos de los preceptos teóricos y prácticos en los que se basaba mi labor, que me hicieron replantear la manera en la que entiendo la pedagogía y la pongo en práctica.

Caso 1. Los niños no son adultos en miniatura

"Ustedes están de paseo"; "esperen a que lleguen a la vida real"; "cuando les toque pagar el recibo de la luz, hacer mercado con su plata, trabajar para ganársela, sabrán lo que es la vida". Estas son frases típicas que, con mucho de sarcasmo y de ironía, he dicho con frecuencia a mis estudiantes todos los años; sin embargo, no me había detenido a pensar en ello. Tal vez hace parte de la creencia personal de que la niñez es una etapa de preparación para la adultez, para la "vida real", como suelo decir. Como si la niñez y los niños no fueran parte de la vida real; incluso, como si yo nunca hubiera sido niño. Quizás son ideas que forman parte de una concepción según la cual los niños son adultos pequeños, inmaduros, que necesitan de la adultez para sentirse realizados y que la adultez es ese momento en el que el ser humano se termina a plenitud, en donde se llega a "ser alguien en la vida", otra frase famosa y errada de los adultos profesores. En una de las lecturas planteadas en el curso, el pedagogo francés Philipe Meirieu (2004) expresa que:

> Esto significa que el niño tiene un presente, que existe un presente del niño y que la infancia no es simplemente una preparación para la vida adulta y para un futuro lejano […] "Trabaja y tendrás un buen oficio", he aquí otra exhortación ridícula para ser un ser que no puede comprender qué se le está diciendo, ni acceder a ofrecimientos que está fuera de su alcance, por tanto a veces acabará, simplemente, cediendo a la presión afectiva del adulto…, o arrojando la toalla con total ignorancia de causa. (p. 17)

Descubrir desde la reflexión guiada y conjunta que mi creencia sobre la niñez y los niños incide de forma determinante en la manera como abordo mis clases es un hecho que, de aquí en adelante, estará presente en cada acción asociada con mi oficio y, si la conciencia no me falla, en cada interacción con mis estudiantes. Este fragmento de Meirieu y lo discutido con el profesor-tutor de la Universidad y los colegas del curso me llevó, además, a la siguiente hipótesis: el adulto, ya realizado como profesor, cree que el adulto miniatura, al ser adulto inacabado, deberá comprender lo que el adulto, "ya terminado", comprende sobre tener un buen oficio, sobre desarrollarse profesional o vocacionalmente. El adulto no entiende que el niño tiene sus propias expectativas e ilusiones, sus propias visiones del mundo y sentido de la existencia, y que no puede pensar como él; en suma, que tiene un presente y no es apenas una promesa de mañana, de futuro. Debe buscar y encontrar el sentido en las actividades que se le proponen, no en referencia permanente en sus ulteriores beneficios, sino porque somos capaces, como adultos y profesores, de mostrarle que dichas actividades le ayudan a crecer y a acceder a la comprensión del mundo, como también señala en otra parte el pedagogo leído (Meirieu, 2004).

Lo reflexionado me deja también varios interrogantes: ¿qué hicieron los adultos con nosotros cuando éramos niños para que nos convirtiéramos en los adultos que somos, en los adultos que repiten la misma estrategia equivocada con los niños de ahora?, ¿cómo identificarlo y romper ese círculo vicioso? ¿Qué y cómo le debemos enseñar a ese niño o niña para que cuando sea adulto (profesor o no, pero formador en cualquier caso) aborde su interacción con la niñez dándole el valor que le corresponde y reconociendo con total conciencia la especificidad acotada de su existencia?

Son preguntas cuyas posibles respuestas irán apareciendo en el ejercicio pedagógico reflexivo. No serán infalibles, pero harán parte de una búsqueda más rigurosa, de una actividad didáctica más consciente y de una sensibilidad pedagógica diferente.

Caso 2. Por qué querer o no querer a los estudiantes

Siempre creí que había profesores y profesoras que no querían a los estudiantes, pensaba que les sería muy difícil educarlos. El amor es un requisito sin el cual no es posible ninguna acción plausible de la humanidad, pensaba. ¿O pienso?

El lector podrá advertir que esta reflexión aún se encuentra a medio camino para encontrar la verdad, mi verdad. Aceptaba la discusión y validaba las posiciones contrarias respecto de la necesidad de querer a los estudiantes para lograr una educación de calidad, pero no contemplaba la posibilidad de que quererlos fuera contraproducente para su aprendizaje o, incluso, que es posible enseñarles sin quererlos. Ahora, después del curso, aparecen una y otra vez las preguntas.

Mi vocación como maestro corresponde a una necesidad de transformar la realidad de la sociedad, sentir que es útil para el desarrollo y la formación humana. Nunca fui especialmente afectuoso con los niños, niñas y adolescentes. No me convertí en profesor porque tuviera una conexión, un *feeling* con los seres humanos de estas edades; no los quería más allá de lo que quiero a cualquier ser humano. De todas formas, mi papel como maestro siempre me pareció valioso y aportante a las condiciones formativas de cada uno de los estudiantes. Sobre esta temática, inusual en las lecturas a las que había tenido acceso, una autora, Ana Abramowski, me fue presentada en el curso:

> Hay una manera habitual de nombrar el lugar de los afectos en la escena educativa que consiste en señalar que simplemente "están ahí": en tanto la relación pedagógica es un vínculo entre humanos, no puede no haber allí afectos de diverso signo, tipo, intensidad. En términos teóricos, esta apreciación resulta muy poco fecunda. Se trata de una afirmación tan cierta e irrefutable (¿alguien asumiría lo contrario?) como inocua, aun cuando intente reponer un lugar constitutivo y legítimo para la variable emocional. (Abramowski, 2012, p. 11)

Luego me convertí en padre y mi sensibilidad al respecto cambió. Los niños y las niñas, particularmente los cercanos a las edades de mis hijos empezaron a generar en mí sentimientos más afectuosos. No obstante, entendía que no era un amor del todo sincero, no era un amor que surgiera naturalmente desde su existencia en general, más bien desde la similitud con mis hijos. Y, aunque esto no es necesariamente negativo, sí deja de incidir cuando mi interacción no se da con niños y niñas de estas edades. De hecho, siempre he sido profesor de jóvenes adolescentes, y creo que ese afecto nacido de mi experiencia como padre, aunque diferente, no se hacía muy evidente.

Fue luego de empezar a conocer las condiciones familiares y sociales de mis estudiantes que empecé a quererlos un poco más. A quererlos no por mi rol de padre, sino por su existencia misma y particular como niños y niñas. Sus dificultades, muchas veces dramáticas y hasta trágicas, me permitieron u obligaron a tener sentimientos hacia ellos que sobrepasaban los del rol natural que hasta ese momento había tenido y creía que debía tener como docente. Empecé a sentir mayor empatía con ellos y ellas. La compasión empezó a ser un sentimiento presente en mi interacción en el aula. Intentar conocer sus situaciones particulares y tener alguna consideración en el momento de impartir la clase y evaluar su rendimiento fue una práctica recurrente. Creía (o creo) que así debía ser. No obstante, dice Abramowski:

> En distintos pasajes de este texto hemos hecho mención a este asunto. En la actualidad se estarían multiplicando los diagnósticos acerca de la explosiva presencia en las aulas de alumnos "carentes de afecto": carencia deducida de problemas de aprendizaje o de comportamiento, así como de supuestos déficits afectivos familiares, entre otras causas. Esta situación ubicaría al docente como un proveedor de afectos reparadores.

> En relación con esto, una docente decía lo siguiente: "es más fácil querer a ese pobre que nadie lo quiere, que no tiene ni padre, ni madre, que tiene que ir a trabajar". (2012, p. 8)

Pero la importancia del afecto como técnica reparadora de los vacíos familiares no es único argumento que ofrece Abramowski (2012) para sostener la importancia del afecto en el aula. Lo presenta también como una herramienta de motivación en los estudiantes, ya que propicia una cercanía que hace que los estudiantes presten mayor atención a lo que uno les dice, a fin de que aumenten su deseo de escuchar lo que tenemos para contarles.

Hasta ahí, cuestiones que había contemplado, razones que siempre habían justificado mi actuar afectivo hacia los estudiantes. Sin embargo, Abramowski (2012) agrega:

> A continuación queremos focalizar en una argumentación que desalentaría a los docentes a recurrir a lo afectivo en el aula. Ecclestone & Hayes son exponentes de esta línea. Por un lado, identifican a lo afectivo con el "ethos terapéutico" que configura sujetos emocionalmente vulnerables, débiles, disminuidos y que alienta una introspección que conduce a pensar los problemas en clave individual y psicológica –desplazando la posibilidad de pensar proyectos colectivos de cambio– (Ecclestone & Hayes, 2009: 136). Luego plantean que la educación terapéutica desplaza la centralidad del conocimiento y de la cultura intelectual y desmantela el currículum basado en materias. Esto ocurriría porque se presenta a los alumnos como víctimas de su situación, como seres frágiles que estarían solo motivados para aprender lo que les es inmediatamente relevante para sus vidas personales y sus intereses (Ecclestone & Hayes, 2009: 143). (p. 9)

Es cierto que cuando median sentimientos afectivos influidos por las situaciones particulares de los estudiantes, el nivel de subjetividad presente puede desbalancear las valoraciones del rendimiento tanto convivencial como académico que hacemos de nuestros estudiantes, siempre fui consciente de ese riesgo. Pero afirmar que la "educación terapéutica" o influida por el afecto (si se puede definir así) "desplaza la centralidad del conocimiento y de la cultura intelectual y desmantela el currículum basado en materias" (Abramowski, 2012, p. 10) es algo en lo que no había pensado y de lo cual me quedan muchas dudas. De nuevo, las preguntas para mi práctica.

Desde esta perspectiva, y en virtud de las circunstancias de mis estudiantes que ya describí brevemente más arriba y que son las de una buena parte de los estudiantes de mi país, me atrevería a preguntar lo siguiente: ¿es posible, de verdad, lograr en ellos y con ellos un aprendizaje o una construcción de conocimientos que realmente les permita transformar su realidad sin conocer primero sus condiciones de vida particulares y adecuar nuestro proceder pedagógico en virtud de estas? ¿Es posible, por ejemplo, que estudiantes con hambre, o maltratados en sus casas, o abusados sexualmente aprendan lo que necesitan

aprender por la simple centralidad del conocimiento, o la cultura intelectual, o el currículo? Y en este mismo sentido, ¿es posible que un maestro no sienta un afecto especial o diferente al que sentiría en una población, digamos, menos vulnerada?

No tengo una respuesta clara a los anteriores interrogantes. Lo que sí sé es que, luego de las reflexiones suscitadas en las diferentes sesiones a partir de las lecturas, de las posiciones tan variadas y disímiles de mis colegas y compañeros de clase surgidas de su experiencia, y a los cuestionamientos provocadores y rigurosos de nuestro profesor, mi actuar didáctico no será el mismo. Con toda seguridad prestaré más atención a los momentos pedagógicos más susceptibles a la subjetividad generada por los sentimientos afectivos, que, desde ya, declaro inevitables en mi caso particular.

Debemos insistir, para finalizar, en que la reflexión sobre la práctica pedagógica solo es posible si logran cuestionar genuinamente nuestra práctica propia, y estoy convencido de que las conversaciones suscitadas por el profesor desde las lecturas mencionadas lo lograron. Ambas parten de la necesidad de ser conscientes y comprender la existencia de unos supuestos paradigmáticos en la labor pedagógica, cuyos dogmas resultan a primera vista casi que indiscutibles, pero que tienen mucho todavía por debatir. No son infalibles.

El cuestionamiento propuesto por Meirieu (2014) sobre la concepción, casi siempre inconsciente que tenemos de los niños y niñas y que nos ubican en un punto de partida metodológico con unas implicaciones seguramente negativas, que afectan cualquier intención pedagógica ulterior. ¿Por qué percibimos a los niños como "humanos en miniatura"?, ¿si quiera habíamos pensado en ese concepto, su significado y sus implicaciones?, ¿"humanos en miniatura"?, ¿de verdad, pensamos esos de los niños, niñas y adolescentes?

El planteamiento que hace Abramowski (2012) sobre la incidencia del componente afectivo en la labor docente nos permitió profundizar en las implicaciones de cómo lo sentimental puede afectar positiva o negativamente nuestro proceder, aun cuando nuestras intenciones sean las mejores, de cómo por amor se puede fallar, pero sin amor también. Y, por último, de cómo el balance entre la comprensión sobre nuestros estudiantes que parte del afecto y la exigencia que requiere un ejercicio formativo riguroso y sistemático, es lo que puede permitirnos sacarle provecho a la tensión entre querer y enseñar, y, así, permitirles o, mejor, provocarles a nuestros estudiantes logros académicos que de verdad influyan su proceder futuro.

La voz del profesor de la Universidad

La elaboración conjunta de este texto, esto es, a cuatro manos, fue más sencilla de lo proyectado. Yesid, el maestro de la IED Delia Zapata Olivella se entusiasmó con el transcurrir de los encuentros con el grupo de colegas y nosotros en nuestra

condición de profesores– tutores de la Universidad; ese interés se materializó en la formulación de preguntas, cada vez más incisivas, siempre más elaboradas. El grupo de nueve profesores del que formó parte Yesid, por mí orientado, elevó el nivel de la discusión en el módulo que trabajamos sobre "ambientes de aprendizaje", al punto de convertir el mismo espacio en un ambiente para aprender; pero de esto solo se pude dar cuenta al leer el relato de Yesid, tras mi propuesta de elaborar un texto que recogiera nuestra experiencia. Apenas ahí pude percibir la potencia de lo hecho en el curso y, sobre todo, del significado del trabajo entre pares.

Los propósitos

El proceso de formación adelantado en el curso de ECDF, con arreglo al sentido diagnóstico-formativo dado por el MEN, partió de una pregunta: ¿qué quiere decir mejorar la práctica pedagógica? Más allá del relato anecdótico, o casuístico, como es lo usual en espacios de formación continua de maestros, nos planteamos un proceso de interpelación. No porque en alguna parte (en algún texto, por ejemplo) se hallen las respuestas sobre la "buena" práctica pedagógica; de hecho, las buenas prácticas se encuentran en manuales para la manipulación de alimentos (las buenas prácticas de manufactura), o en las normas de calidad en otros procesos industriales (buenas prácticas de calidad). Aunque en educación nos veamos tentados permanentemente a las buenas prácticas, y por eso se insista tanto en la evaluación, es, cuando menos, improcedente referirnos a las prácticas pedagógicas como "buenas" o "malas"; sin que con ello se quiera decir que algunas destrezas en el oficio de la enseñanza sean prescindibles. De hecho, existen dominios de saber que le son específicos al oficio del maestro y, por lo tanto, deben ser objeto de trabajo (de formación) en las facultades de educación y en las escuelas normales. Este es el caso de los procedimientos de las didácticas específicas, aunque las prácticas pedagógicas estén impregnadas por estos dominios de saber profesional, también es cierto que su desarrollo se ata a la contingencia, a las rutinas diferenciadas entre la escuela rural y la urbana, a los cambios en la política educativa, a las distancias generacionales, entre otros variados aspectos.

Más que introducir pautas, al modo de recetarios o instructivos, nuestro interés fue orientar el curso hacia procesos reflexivos sobre las prácticas pedagógicas de los maestros. Para esto, propusimos interrogar algunos lugares comunes de forma deliberada. Sabemos que en el discurso pedagógico estamos plagados de clichés, lugares comunes y formas más bien uniformes de leer la escuela, la educación, los niños, y la política, entre otros. Uno de esos lugares comunes, en efecto, tiene que ver con la idea de reflexionar la práctica. Hace más de un siglo, Jhon Dewey propuso que la educación es un proceso reflexivo de la experiencia, pero no con ello quiso decir que la reflexión es cualquier operación mental que efectuemos sobre aquello que hacemos, así como no todo cuanto hacemos puede ser calificado como "experiencia". Al contrario, la reflexión es

un nivel superior del pensamiento, cuyo pilar es la sistematicidad y cuyo acervo es el saber pedagógico, mientras que la experiencia demanda de los principios de continuidad y crecimiento, los que hacen que el sujeto educado sufra modificaciones en relación con su modo de ser antes del proceso educativo (Dewey, 2000). No se reflexiona la práctica más allá de un horizonte de conceptos, como tampoco se hace sin las herramientas adecuadas.

Dadas las limitaciones en el tiempo del curso (apenas algunas semanas y con una prolongada interrupción en el receso de final del año), no iba a ser posible el despliegue de muchas herramientas conceptuales de la pedagogía (esta es la razón por la cual la formación de un maestro toma entre cuatro y cinco años), así como no sería posible plantear variadas estrategias que favorecieran una reflexión sistemática y de amplio calado sobre la práctica de los participantes. Así que nuestra decisión fue trabajar en dos niveles: I) en elaborar unidades didácticas sobre temáticas y objetos de enseñanza propios del ámbito de trabajo de cada participante; y II) en leer junto a los maestros algunos textos pertenecientes al campo de la pedagogía, que permitieran plantear preguntas interesantes a las prácticas.

Aunque son potentes los resultados obtenidos en el proceso de construcción de las unidades didácticas y vale la pena avanzar en un análisis aparte sobre ellos, es sobre el segundo nivel en el que profundizaré a continuación, pues fue justamente en la lectura *al lado* de los maestros donde se identificó la mayor riqueza del proceso.

El valor del texto

En su muy conocido ensayo "Sobre la lectura", Estanislao Zuleta (2015) afirma que la lectura es trabajo, antes que consumo, recepción, o adquisición. Leer es trabajar porque, en su sentido trágico, la lectura nos impone la difícil tarea del pensamiento que se resiste al lenguaje común y que excede en mucho nuestras habituadas codificaciones. El mensaje no está-ahí para ser capturado, extraído; al contrario, la misma idea de "mensaje" queda puesta en suspenso, como es sometido a sospecha el propio autor. Al leer de este modo, el lector no se ufana de saber su lengua (y de saber leerla), sino que sufre, erra y duda: las claves de las frases en el texto no están en su dominio rutinario; están en su capacidad de "determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos" (2015, p. 146).

Como la lectura es el trabajo que el lector debe tomarse para comprender los límites que tienen los términos del texto leído, esto es, determinar su valor; leer, entonces, significa interpretar. Pero la interpretación, al tratarse de un problema relativo al valor —el valor de los términos del texto—, tiene unos límites. Contrario a algunas ideas posmodernas sobre la lectura, la interpretación no tiene

mucho que ver con las libertades del lector.[2] No toda lectura es válida porque las claves de lectura están en las márgenes de los mismos textos, no más allá de ellos. A pesar de estas restricciones, sin embargo, cada lector interpreta con arreglo a su experiencia (lo que conduce a diferencias entre los lectores), lo cual no quiere decir que sus interpretaciones de lo leído excedan a su antojo aquello que de lo que el texto es depositario. La experiencia del lector se juega en otros terrenos. Aquello que sabe, su experiencia lectora, tributa a la determinación de los valores de los términos y de los conceptos. Así como en Kafka, según dice Zuleta, el alimento tiene un significado especial (un valor), y este se trata de la motivación para vivir y, por lo tanto, la falta de apetito es "la pérdida del sentido de la vida y la carencia de incentivos para la lucha" (Zuleta, 2015, p. 147), del mismo modo en otros géneros discursivos y otros registros, como el texto filosófico o el informe científico, los conceptos utilizados cuentan con un valor y es el trabajo del lector hallar el modo de determinarlo, es su obligación reconocerlo y establecer sus límites.

Insistiré con Dewey en que la experiencia, en este caso de un lector, tiene que ver con acumulados y trayectorias; se asocia con la forma en que el lector (el maestro que lee) establece relaciones entre el nuevo texto y los que le anteceden en sus rutinas, en su formación. Pero no son relaciones de cualquier tipo, dado que los conceptos tienen un valor y este depende, como insinúa Zuleta (2015), de las propias claves ofrecidas por el texto, aunque también de los conceptos ya digeridos: lo que nos plantea Zuleta, en realidad, es una teoría del aprendizaje. Los nuevos conceptos se atan a otros ya incorporados y aquellos son posibles en función de la valoración de estos.

Así que en el proceso de formación ECDF asumimos unos materiales de lectura como eje para la actividad reflexiva sobre la práctica. El asunto no consistió tanto en dar de leer, pues al fin y al cabo todo proceso de formación institucional —escolar, universitario—, pasa por una bibliografía. Más allá, nos interesó la selección cuidadosa de los materiales, la forma de leerlos *al lado de* los maestros, y la formulación de unas preguntas en relación con los textos. No pretendimos leer textos que condujeran a nuevas modelaciones de la práctica pedagógica (esto es imposible), sino que más bien procuramos mediaciones con la lectura, a través de preguntas. Fue de esta manera que Yesid se aproximó a los dos textos a que hace referencia en su relato: "Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar" (Ana Abramowski, 2012); y "El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?" (Philippe Meirieu, 2004).

2 Las perspectivas de deconstrucción sobre la lectura, características de las décadas de 1960 y 1970 (y de ahí en adelante), apuntaron a privilegiar al lector en los procesos de la interpretación, al punto de situarlo "como único criterio de definición de un texto" (Eco, 2013, p. 36).

La formación como experiencia de lectura

Los textos de Abramowski y de Meirieu tienen algo en común: ponen en cuestión ideas corrientes del discurso pedagógico. En su texto sobre los afectos docentes, Abramowski (2012) plantea cómo la escuela contemporánea pone en el centro de su actividad el afecto y las emociones de los niños y los jóvenes, y el resultado de ello ha sido la construcción de un discurso proteccionista-afectivo en la definición de la relación pedagógica; por otro lado, interroga el alcance (pedagógico) de la vinculación entre el maestro y los estudiantes, si la condición es de afecto irrenunciable. En el proceso de interrogación sobre el vínculo pedagógico, Abramoswki avanza en la cuestión paradójica de la subjetividad contemporánea, que oscila entre la fragilidad producida por las desigualdades sociales y la demanda de atención terapéutica que, de modo riesgoso, imposibilita la educación.

Meirieu, en una línea no del todo distinta, hace una relectura de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989. En su ejercicio, el pedagogo francés interpela el alcance del listado de derechos de la Convención, no por su improcedencia —Meirieu entiende la potencia y hasta el carácter necesario de esta conquista de la democracia—, sino por su problemática relación con la obligación adulta de educar a los niños. Aunque no necesariamente exista antagonismo entre los derechos de los niños y el deber adulto de educarlos, Meirieu deja ver los riesgos patentes en lecturas sesgadas de derechos como aquellos referidos a la libertad de expresión o a la participación; más allá, afirma el francés: "la Convención [conduce] al núcleo mismo de la cuestión educativa [...] la difícil articulación entre el necesario ejercicio de la autoridad del adulto y la necesidad ineludible de tener en cuenta la libertad del niño" (Meirieu, 2004, p. 33).

Cuestión de vieja data en el discurso de la pedagogía: toda educación significa el ejercicio de una influencia externa sobre un sujeto que naturalmente la resiste, pero desconocemos el tamaño del resultado, como no es posible establecer el mejor procedimiento para hacerlo. Es así como Yesid, en la lectura que hizo de ambos textos, acudió a su experiencia; revisó textos leídos antes, al tiempo que confrontó aspectos de la vida diaria en la escuela, con sus estudiantes. Se preguntó por el significado de "querer" a sus estudiantes, cuestionado por las paradojas formuladas por Abramowski. Interrogó sus ideas sobre la naturaleza infantil y la hizo compleja: comprendió que los niños pueden ser algo más que seres humanos en proyecto y que, de la mano de Meirieu, tal vez los pueda reconocer en su presente.

No espero que Yesid haya introducido modificaciones en su práctica pedagógica desde el lunes siguiente a la culminación del curso en ECDF. Es más, no espero que suceda; pues modificar las prácticas es acaso otro lugar común del discurso pedagógico o, más exactamente, del discurso de la llamada evaluación docente, que se aspira más allá de la punición. Distinto a esto, acepto que es posible que Yesid, como otros de sus colegas, haya encontrado la potencia

de leer textos pedagógicos que no presenten fórmulas de acción, sino que incomoden, que hagan releer para volver a pensar y, por qué no, para pensar de otro modo aquello que hacen a diario.

Referencias

Abramowski, A. (2012). *Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones* entre querer y enseñar. Congress of the Latin American Studies. (Flacso).

Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación*. Losada.

Eco, U. (2013). *Los límites de la interpretación*. Debolsillo.

Korthagen, F. (2010). *La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado*. VU University.

Martínez, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. En: *Propuesta Educativa*, *1*(45). 34-49. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403047128005

Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos de los niños ¿Historia de un Malentendido?* Ediciones Octaedro.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019a). *Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa 2018-2019. Instructivo para atender situaciones administrativas de los educadores que participan en la ECDF.* Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019b, 3 de diciembre). *Pruebas Pisa Mayo-2018: Un reto por la calidad. Mineducación. h*ttps://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/391050:Pruebas-Pisa-Mayo-2018-Un-reto-por-la-calidad

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022, 17 de febrero). *Icfes presentó a la comunidad educativa el Informe de los Resultados agregado Saber 11 en 2021. Mineducación.* https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/409545:Icfes-presento-a-la-comunidad-educativa-el-Informe-deos-Resultados-agregado-Saber-11-en-2021

Ministerio De Educación Nacional [MEN]. (2021) *Decreto No 1791 DE 2021 "Por el cual se adiciona una Sección Transitoria al Capítulo 4, Título 1, Parte 4, Libro 2, del Decreto 1075 de 2015 y se dictan otras disposiciones.* Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio De Educación Nacional [MEN]. (2002) *Decreto 1278 de Junio 19 de 2002 Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.* Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio De Educación Nacional [MEN]. (2016) *Decreto 1657 De 2016 "Por el cual se modifica el Decreto 1075 de 2015, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial de los docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones"* Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Universidad Pedagógica Nacional (2022). *Presentación Curso de Formación para participantes en la evaluación con carácter diagnóstico formativa.* https://upnvirtual.pedagogica.edu.co/course/view.php?id=1057

Zuleta, E. (2015). *Elogio de la dificultad y otros ensayos.* Ariel.

Saberes maestros y escuela: la autoetnografía como herramienta de discernimiento

Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri

Introducción

El Curso de formación para participantes en la evaluación con carácter diagnóstica formativa ECDF III-2022 y 2023 se desarrolló con la mirada fija en múltiples frentes de reflexión. El del grupo 1, colectivo del que, en asocio con dos colegas, me hice cargo, centró su interés en la acción de revisitar su práctica, desde la autoetnografía. Así, con beneficio de inventario los maestros se acercaron a su quehacer seducidos por un propósito: apreciar aquello que, por lo regular, no se discierne a simple vista; pues, se parapeta tras sus actuaciones rutinarias en el aula o se obvia en virtud de la costumbre en la que se encuentran inmersos. Estos hallazgos, que muchos tradujeron en acciones no del todo conscientes o tareas desprovistas de reflexión, forman parte en buena medida del objeto de este escrito, cuya otra cara se relaciona con la descripción de los tipos de análisis que realizaron los maestros a propósito de sus registros etnográficos.

Así, lo primero estribará en exponer el espíritu que motivó el desarrollo del ejercicio etnográfico; lo segundo tendrá relación con la descripción puntual de la ruta metodológica que se empleó para la consecución del corpus y los criterios de análisis que fueron tenidos en cuenta al momento de someter el material acopiado a la lectura crítica de los maestros. Finalmente, se mostrarán concretamente las reflexiones de los maestros, en especial la de una maestra, muy en diálogo con los referentes teóricos que vehiculizaron sus análisis y refrendaron sus conclusiones.

Los inicios

El escenario sobre el que emergió el interés de analizar la práctica desde el territorio del aula no fue otro que aquel dispuesto por el propio curso. Me refiero al terreno de la evaluación entendida no en un sentido restrictivo, es decir, ceñido al propósito de garantizar la debida concordancia entre unos objetivos dados y la ejecución de una acción determinada. Su acepción en este marco fue otra, la de un acto introspectivo cuyo fruto, lejos de acercar a la excelencia, como reza el ideal de la política educativa, empujaba más bien a una meditada toma de conciencia respecto de nuestro saber hacer que no prometía nada distinto al hecho de aprender a sopesar nuestro performance pedagógico.

Así, con el propósito de identificar los principios dinamizadores de práctica que acaban por apalancar, sin que necesariamente se tenga esa intención, buena parte de nuestras rutinas escolares, a las que creíamos ancladas en las mejores disposiciones, surgió la iniciativa de adentrarnos en el alma de la escena pedagógica a partir de la fotografía de una clase específica, aquella que fue objeto justamente de evaluación en el pasado. Esta resolución llevó a que los y las maestras del curso recabaran en sus archivos el registro audiovisual

que se levantó de la clase en cuestión. Con esta tarea se dio inicio a un arduo trabajo de análisis e interpretación que arrojó como resultado un conjunto de consideraciones relativo al proceso pedagógico sumamente aleccionador que, más allá de revelar el nivel de introspección al que llegaron los maestros, también concedió insumos muy valiosos para aportar a la reflexión en general sobre la acción en el aula y el trabajo con el conocimiento.

El camino

El gatillante de la apuesta metodológica fue la ocasión de volver sobre la clase que había sido objeto de evaluación y analizarla desde una orilla distinta, nada más y nada menos que desde la esquina de su propio protagonista. Esta osadía de hacer arte y parte en el análisis de nuestra propia práctica no dejó indiferente al colectivo de docentes que, de inmediato, demandó un argumento que justificase la viabilidad de la iniciativa. Fue así como optamos por la autoetnografía para respaldar el hecho de llevar a que los maestros se pronunciasen sobre sí mismos y su quehacer sin reservas, aunque no faltos de teoría.

Pisar este terreno posmoderno —la autoetnografía— supuso desandar otro: el de occidente, devoto de la disyunción, la claridad y lo distinto; empero no fue difícil adentrarnos en ese otro nuevo camino cuyas posibilidades sedujeron al colectivo de maestros al licenciarlos para hablar sin cortapisa sobre su trabajo pedagógico.

Este enfoque aparece como efecto de la desconfianza que en la década de 1970 empezó a rodear al campo de las ciencias sociales por su incapacidad de dar respuesta a sus aspiraciones a través de las técnicas que usualmente empleaba, descritas hasta ese momento como insuficientes e indicativas de la crisis del método científico positivista. Lo que acarreó un cambio progresivo de paradigma que produjo diversas consecuencias, como dejar de escamotear el peso del lenguaje en las ideas que nos hacemos respecto del mundo y reconocer el papel determinante que aquel desempeña en su configuración, al grado de llegar a considerar que la realidad no es más que un efecto del discurso.

Este viraje, inscrito en lo que propiamente se ha dado a llamar el *giro lingüístico*, de acuerdo con el cual "no se da conocimiento sin lenguaje y, por tanto, ni racionalidad ni ciencia sin forma lingüística" (Bermejo, 2008, p. 52), pone de relieve el carácter situado de la escritura científica. En otras palabras, "el lenguaje no describe meramente lo que el científico hace, sino que en realidad contribuye a determinarlo" (Bermejo, 2008, p.58). Esta valoración de cuño posmoderno resulta ser la piedra angular del planteamiento sobre el que autores como Locke (1997) y Feliu (2007), se apoyan para hablarnos acerca de las implicancias de una escritura situada en el ámbito metodológico propio de las ciencias sociales; una escritura que refrenda el interés por residir en lo que

escribe, a diferencia del paradigma occidental de la escritura científica que la hace refractaria al sujeto, excluyéndolo (Valenzuela, 2014).

Esta reivindicación de la voz del sujeto en las declaraciones aparentemente impersonales de la ciencia social abre finalmente paso a la pregunta que interroga con severidad por las supuestas contribuciones de la objetividad a la mejora de la condición humana. Fisuras de este corte en el monolito discursivo de la ciencia social de corte empírico-analítica hace que se ponga en tela de juicio la univocidad de los significados, la autarquía del método, la exclusión de lo diferente y la subalternancia de lo subjetivo. Es así como en la autoetnografía:

> se toma conciencia de los efectos de la raza, la clase, el género, la sexualidad y las diferentes (minus)valías sobre el conocimiento posible y producido. Una de las consecuencias más relevantes para este argumento, es la importancia que adquieren las narraciones, dado que el conocimiento se encuentra entrelazado con las vidas concretas y las experiencias personales. (Feliu, 2007, p. 267)

Autorizados, en consecuencia, por esta episteme heterodoxa que faculta a los maestros a escribir sobre sí mismos y su práctica sin el temor a la censura de los convencionalismos racionalistas, el colectivo docente asume el riesgo de analizar su propio accionar a partir de una postura que, para empezar, le permite implicarse emocionalmente en su escritura. Con lo cual rompe "la regla de mantener una distancia psicológica que garantice la objetividad" y entra "en un mundo de significados claramente subjetivos, pero presentes al fin y al cabo" (Feliu, 2007, p. 266) en la vida de los docentes. También, los exhorta a perder de vista los límites gracias a que la autoetnografía, por sus características, vuelve lícita, en una misma escritura, la convergencia de voces heterogéneas y estilos disímiles. "Son escritos que se sitúan en los sectores liminales, pueden ser etnografía y literatura, pueden ser occidentales o exóticos simultáneamente" (Feliu, 2007, p. 267).

Más allá, enfatiza en la importancia de la reflexividad que pone de relieve en el texto no solo los hallazgos de los análisis sino el conjunto de vacilaciones e inseguridades inherente a estos, con lo que muestra la vulnerabilidad del sujeto que yace tras la escritura, una en la que alguien con nombre propio plasma de forma explícita tanto sus inquietudes como los motivos que tuvo para obrar de un modo u otro, de suerte que se comprenda su proceder así este no se explique del todo. Es, pues, sobre la base de esta perspectiva que los maestros seleccionan y acopian la información que pasará a ser objeto de análisis.

En tal sentido, no habrá más corpus que el video que se llevó a cabo con el propósito de que fuese evaluado; pese a ser el único insumo y, además, ideado en su momento bajo la presión de constituirse en el modelo de práctica docente a seguir. A sabiendas de ello, o quizá atraídos por esto, los maestros emprenden la extenuante tarea de transcribir el contenido de los videos, extrayendo con un especial énfasis los diálogos allí establecidos con sus estudiantes.

Las pautas dadas para la elaboración del registro no fueron más allá de algunas reglas básicas que dieran margen a su confección, por ejemplo, privilegiar la literalidad de las experiencias a registrar, sin narrativas que ilustren en demasía los hechos; añadir información de apoyo que proporcione un contexto situacional y ceñirse a la textualidad de los eventos registrados en virtud de dos razones:

> Por un lado, el "registro" se convierte en "un documento" de análisis de situaciones que, confrontadas conceptualmente, permitirá ubicar indicios, pistas que vayan relacionando fragmentos en una trama sociocultural de los procesos que nos interesa. Por lo tanto, cuanto más cercano esté a las situaciones registradas optimizará el trabajo de análisis interpretativo y, será más propicio para su socialización dentro de un equipo de investigadores. Por otro lado, posibilita re-trabajarlo con los mismos sujetos implicados sin las "interferencias" que pueden abrir los comentarios y/o interpretaciones "del momento" que podamos realizar. (Achilli, 2009, p. 58)

Con apenas estas directrices se elaboraron los registros, no sin antes dialogar repetidas veces sobre su extensión, alcance, nivel de especificidad, etc. De hecho, a medida que los maestros fueron construyendo su registro, simultáneamente captaron cosas que no recordaban haber dicho o ejecutado. La fotografía de su práctica a la que accedieron de forma paulatina a través del registro comenzaba a revelarles una realidad que, para muchos, difería en cierta medida de aquella consignada en la memoria. La pregunta que surgió con más fuerza al cabo de la realización del registro fue, evidentemente, ¿con qué criterio ahora cabía acercarse a tal materialidad, que no fuera la simple especulación?

Dadas las constricciones de tiempo, la directriz a ese respecto no fue otra que la de acercarnos al texto con base en unas categorías ya preestablecidas, sin que eso significase que fueran las definitivas. De fondo, los vectores de interpretación propuestos se dieron con la intención de avivar la imaginación de los maestros a fin de que produjeran sus propias categorías. Esto, si bien tuvo lugar en parte, no fue el rasgo predominante, ya que fue la discusión alrededor de las categorías previstas lo que se favoreció en sus etnografías.

Ahora, las categorías de análisis que marcaron la lectura de los registros derivaron de un valioso instrumento creado por la investigadora Graciela Spezzi (1998), quien —con el propósito de guiar la observación de clases— diseñó una herramienta de análisis estupenda basada en la tradición bourdieuana y la teoría del discurso. Ahora, sobre la base de lo que, con mucho rigor, Spezzi conceptúa en el marco de su artículo, nosotros elegimos enfocarnos en una de las dos variables de comportamiento que ella crea: la que asocia al *trabajo con el conocimiento*.

Esta variable emerge del análisis al que somete el material de observación recogido durante el diseño del instrumento,[1] Spezzi la articula a dos principios

1 Spezzi (1998) describe la ruta que su equipo acomete para validar la consistencia de su herramienta:

generadores o núcleos repetidos, que también se desprenden del material comportamental analizado. Por demás, congregan en torno suyo una sugestiva serie de categorías de intervención.[2] Así, alude al *principio dogmático* y al *principio problematizador*.

Por *principio dogmático* entiende aquel que estructura:

> acciones pedagógicas que, al trabajar con el conocimiento, borran el trabajo, la producción. No permiten advertir la construcción que se opera en la instancia de producción del discurso, ni la productividad que tiene lugar en la misma instancia de "reconocimiento", la del trabajo áulico. Se trata de comportamientos en los que implícitamente se presenta al conocimiento como copia, como reflejo de lo real, la "verdad", conjunto de certezas universales, (a- históricas, a- políticas) frente a los cuales sólo cabe la aceptación. (Spezzi, 1998, p. 87)

Mientras que por *principio problematizador* entiende aquel que promueve:

> un accionar pedagógico que muestra constantemente los procesos de construcción del conocimiento que se operan en los dos polos: el de la producción y el de la "lectura" (que, por lo demás, es también producción: el que "lee" pone el objeto en relación con otras cosas y el sentido es producto de esas relaciones). Son comportamientos que actualizan una visión constructivista, que concibe al conocimiento como construcción histórica (cuyo pivote es lingüístico), productor de realidad y no reflejador. El conocimiento aparece entonces como provisional, siempre incompleto, siempre haciéndose; frente a él, caben el cuestionamiento o la aceptación, según la posición del sujeto. (Spezzi, 1998, p. 87)

Así las cosas, la inquietud que los maestros tenían relativa al norte del análisis se resolvió con base en los insumos de Spezzi pero, quizá en mayor medida, a partir de la aproximación progresiva y muy personal que cada maestro hizo respecto de su registro. De hecho, el carácter plural del trabajo áulico agenciado por los docentes representó un reto para la aplicación de la herramienta de análisis, por cuanto esta fue concebida para y desde clases impartidas en el campo de las ciencias sociales. En consecuencia, los maestros de disciplinas distintas debieron adecuar el instrumento a las necesidades de su ejercicio pedagógico e, incluso, muchas veces proponer categorías de intervención diferentes, que se ajustasen mejor a su escenario de trabajo, fuese o no disciplinar.

> A efectos de concretar la construcción del instrumento, se realizaron observaciones exploratorias en diversas escuelas de nivel medio de Salta, en las que se grabaron clases de diversas disciplinas del área de Ciencias sociales; estas primeras grabaciones familiarizaron con un amplio material comportamental que fue discriminado en categorías de comportamiento relacionadas con dos variables: trabajo con el conocimiento y relación intersubjetiva. (p. 87)

2 Por ejemplo: definición esencialista, afianzamiento conceptual universalista, interpretación naturalizada de lo real, entre otras.

Por supuesto, estas vicisitudes no quedaron por fuera de las etnografías de los maestros, quienes, al corriente del enfoque y sus posibilidades, eligieron incorporarlas deliberadamente con el propósito quizá de contagiar a sus lectores de un poco de esa perplejidad que no dejó de embargarlos a lo largo del proceso. Dichos escritos fueron insumo para el diseño de una unidad didáctica posteriormente, producto con el que los maestros cerraron el curso.

Ellos se recogieron no solo con el fin de mostrar las reflexiones de los maestros, sino las interpelaciones de las que fueron objeto sus prácticas al ser analizadas desde el referente teórico propuesto. El anclaje de los análisis en las categorías de Spezzi (1998) contribuyó, además, a que la elucubración producida por los maestros a través de sus etnografías no se diluyera en lo anecdótico; mientras que el enfoque, por su parte, afianzó al profesorado, impulsándolo a escribir-se. Veamos a continuación algunos de sus hallazgos.

Las reflexiones maestras

A los análisis los maestros generalmente añadían —¿o eran los análisis los añadidos a su narrativa?— una suerte de relato que explicitaba muy bien el impacto de esta tarea en su trabajo. Se sabían auspiciados por un enfoque que, de hecho, los invitaba a exteriorizar sus tribulaciones y sentimientos, sin dejar de dar cuenta con rigor de sus interpretaciones. Esta confluencia de discursos y acentos en su escritura produjo documentos muy heterogéneos que, no obstante, no dejaron de aportar al análisis de su propio quehacer.

> Creo que esta autorreflexión, más allá de generarme latigazos, me da herramientas para reevaluar ese proceso de reciprocidad que se da entre enseñanza-aprendizaje. Como dijo un sabio poeta: "no siempre perder es perder". Muchas veces perdiendo se gana y, en este momento, siento que estoy ganando; ganando porque estoy inmersa en un trabajo enriquecedor, el cual me lleva a replantear mi quehacer y a aprender de oportunidades como esta. (M. Ardila, comunicación personal, 15 de marzo de 2023)

> como maestra, debo tomar todo esto como una oportunidad, por supuesto que lo veo de esta manera; aprender de los errores que se dan en mi labor diaria, agradecer por lo que esto me brinda, instantes de reflexión que me llevan a evaluar mi quehacer profesional de manera autocrítica, sin ánimo sentirme mal por esto, al contrario: "confío en la identificación con el impulso inherente a la humanidad, de "narrar su historia", y ante ello, el asumir la responsabilidad de narrar una pequeña parte de la experiencia que uno tuvo en el campo, aquélla que más refleje la comprensión construida en común" (Rockwell, 2005). Y acudo a esta parte de la conclusión propuesta por Elsie Rockwell en su conferencia sobre el trabajo etnográfico porque tiene todo que ver con este análisis, es lo que se pudo obtener de este ejercicio: el enriquecimiento profesional y personal,

> compartir conjuntamente diferentes experiencias que contribuyeron de manera significativa y que, como resultado, entregó esa herramienta que lograra desvanecer esa neblina que oculto "lo invisible de lo visible en clase". (M. Santos, comunicación personal, 28 de marzo de 2023)

> en este momento, al evaluar esta práctica pedagógica, al llevar a cabo este análisis que me brinda la oportunidad de corregir y evaluar el proceso académico que he brindado a mis estudiantes, considero necesario implementar nuevas estrategias innovadoras para enseñar las matemáticas. (M. Beltrán, comunicación personal, 29 de marzo de 2023)

Adicionalmente, la mediación del instrumento en la labor de reflexión de los maestros condujo a que muchos, por primera vez, no hablasen sobre su trabajo alienados por el deber ser, sino de acuerdo con el grueso de evidencias que arrojaba su registro. Por tanto, esta herramienta facilitó el discernimiento de aspectos del oficio pedagógico que usualmente se perdían de vista, pese a su decisiva influencia en la práctica educativa. Su reconocimiento llevó a que los maestros advirtieran cómo su práctica suele desarrollarse muchas veces "conforme a una lógica que supera la normatividad explícita" (Spezzi, 1998, p. 85), y con base en unos principios que terminan siendo ajenos a su conciencia y deliberación.

> Conforme al diligenciamiento de la matriz como instrumento de observación de clases construido por Graciela Spezzi, se ha vislumbrado una realidad que en lo cotidiano pasa desapercibida y donde se conjugan aspectos importantes mediados por el lenguaje. […] El ejercicio de transcripción permite evidenciar características ocultas a simple vista y que, algunas veces, se ha normalizado en el transcurso de la labor docente, lo cual genera un velo que mantiene inamovibles aquellos factores que afectan, en algunos casos, el éxito de las actividades de aula. Una vez realizado el análisis por categorías propuesto por la autora, es preciso identificar algunas características que podrían ser objeto de intervención. (O. Soto, comunicación personal, 28 de marzo de 2023)

Ahora, con relación a los hallazgos de los maestros, si bien son varios los que valdría la pena poner de relieve, por razones de espacio solo haré énfasis en uno de los ejercicios realizados, básicamente por su poder ilustrativo. Este análisis corresponde al de la maestra Adriana Mireya Santos, quien, como fue concertado con todos, se dedicó también a reflexionar sobre su relación con el conocimiento en el aula; en total correspondencia con Spezzi y su variable asociada al *trabajo con el conocimiento*.

El momento de dogmatismo en la clase

El anterior subtítulo fue empleado por la maestra Mireya Santos para referirse al que consideró, en medio de su actuar pedagógico, un proceder que, de fondo, obliga a asentir cuando es presentado el conocimiento, "como copia,

como reflejo de lo real, [como] conjunto de certezas universales, (a-históricas, a-políticas)" (Spezzi, 1998, p. 87). Concluye que tal comportamiento relativo al trabajo con el conocimiento en el aula no permite que se vea la construcción discursiva de la que derivó aquel saber que fue puesto en circulación en términos de un puro dado.

Lo dicho se enuncia de un modo tal que no acepta réplica ni la estimula. Solo cabe la constatación. Esta circunstancia, de acuerdo con Spezzi, "conlleva a una integración meramente formal del estudiante a la dinámica del trabajo con el conocimiento" (1998, p. 90), respaldada a su vez por la elaboración de preguntas-pistas que encausan las respuestas estudiantiles, tornándolas muchas veces irreflexivas. Observemos el siguiente apartado del registro levantado por la maestra:

> **Estudiante**: (lee) es el primer nivel de organización externa de los seres vivos. También llamado organismo, es un ser vivo que habita en un lugar determinado.
>
> **Profesora**: en un lugar determinado, ¿cuál será factor biótico o abiótico? ¿Cuál es?
>
> **Estudiantes**: ¡individuo!
>
> **Profesora**: individuo, ¡muy bien!
>
> **Profesora**: cuando yo veo en el mural esta abejita solita es un…
>
> **Estudiantes**: individuo
>
> **Profesora**: pero si yo veo aquí todos estos pececitos, es una….
>
> **Estudiantes**: ¡población!
>
> **Profesora**: pero si yo veo esta familia de conejitos, ardillas, peces, patos, es una…
>
> **Estudiantes**: ¡comunidad!
>
> **Profesora**: comunidad. Ahora, los que están sobre la tierra están en un ecosistema…
>
> **Estudiantes**: ¡terrestre!
>
> **Profesora**: y los patos, los pescados, los sapitos, en un ambiente…
>
> **Estudiantes**: ¡acuático!
>
> **Profesora**: acuático, ¡cierto!

Estudiante: y los cangrejos son mixtos.

(M. Santos, comunicación personal, 21 de marzo de 2023)

Así, el análisis lleva a la maestra a cuestionarse también respecto de la posición de sus estudiantes ante su comportamiento. Decide confrontarse a causa de lo que el registro le da a pensar, y lo hace con agudeza, a través de preguntas incisivas.

> En estas intervenciones pudimos ver lo "perceptible" […] se presume la atención a la clase, la participación, la interacción […] pero surge una serie de preguntas ante esto: ¿qué pasa si los estudiantes no dan la respuesta esperada?, ¿serán conscientes de las respuestas que están dando? ¿Se da el espacio para que los estudiantes intervengan según su criterio u opinión? Ante las anteriores interrogaciones puede que […] algunos estudiantes respondan repitiendo lo que escuchan de los otros, pero, encontramos lo visible (…) ordenados, sentados, respondiendo al tiempo, pero lo que no vemos "lo invisible" es si ellos están motivados, si les gusta cómo se está desarrollando la actividad y si realmente todos los estudiantes están interiorizando el tema. (M. Santos, comunicación personal, 21 de marzo de 2023)

Es evidente cómo su etnografía detalla con solvencia la profundidad de su análisis y también su alcance. No es complaciente en sus interpretaciones y hace evidente el interés por problematizar su práctica. En esa medida, usa a Spezzi con el fin de acercarse a los pliegues ocultos de su clase y pronunciarse con propiedad al respecto. No afirma nada que no esté basado o, al menos, inspirado en las categorías provistas por el instrumento, así ello implique tener que continuar revelando fuertes tensiones pedagógicas.

> **Profesora**: ahora, ahí nos habló algo importante, los niveles de organización de los seres vivos dentro de los ecosistemas. Cuando yo hablo y lo mostraron ahí, un solo pajarito, ¿estamos hablando de qué?
>
> **Estudiantes**: de un individuo
>
> **Profesora**: de un
>
> **Estudiantes**: ¡individuo!
>
> **Profesora**: pero resulta que ese pajarito no vino solito al mundo, porque él tiene una familia y cuando él está organizado con su misma especie estamos hablando de una:
>
> **Estudiantes**: ¡población!
>
> **Profesora**: población, y ¿nosotros solo encontramos una familia de pájaros en el medio ambiente?, ¿en el ecosistema?

Estudiantes: ¡Nooo!

Profesora: ellos se organizan con

Estudiantes: una comunidad

Profesora: ¿con una qué?

Estudiantes: comunidad

(M. Santos, comunicación personal, 21 de marzo de 2023)

El anterior fragmento de nuevo evidencia un proceder que solo busca plegar al alumnado al dinamismo verbal impuesto por la maestra. Ella crea una pista que orienta al estudiante acerca de lo que debe decir, y favorece solo aquellas respuestas "que le permiten continuar con su propio hilo conductor" (Spezzi, 1998, p. 100). Estas actuaciones solo auspician un claro dogmatismo en la medida en que:

> por un lado, constituyen meros recursos para "motivar", para lograr la participación, pero no estimulan el trabajo reflexivo del estudiante; además, si se toma en cuenta el modo de preguntar (en el que es obvio que el docente conoce la respuesta), que sólo toma en cuenta la participación estudiantil que permite continuar con el hilo de la clase y que no se trabaja sobre las ideas que los estudiantes enuncian, se infiere que en realidad no importa lo que ellos piensen, que el conocimiento ya está hecho y es el que el docente provee. (Spezzi, 1998, p. 101)

Ahora, la reflexión de la docente frente al fragmento de registro previamente citado manifiesta un firme descontento en relación con los efectos causados por su comportamiento en los alumnos. Advierte que lo hecho en clase no propicia ocasión alguna de producir una posición deseante frente al saber, sus alumnos parecen solo corear lo que la maestra dice, sin ningún otro interés que el de no contrariarla.

> Bueno, encontramos otra serie de respuestas por parte de los estudiantes sin ningún episodio de confrontación o negación ante lo expuesto por mi parte, es aquí donde entro a replantear mi metodología para el desarrollo de la clase. ¿Dónde queda el espacio para las iniciativas de los estudiantes?, ¿las espontaneidades que aportan y generan debate e interacción entre ellos enriqueciendo la práctica educativa? (M. Santos, comunicación personal, 21 de marzo de 2023)

Su proceder parece clausurar, según ella misma lo constata, cualquier posibilidad de que sus estudiantes hagan uso de ese saber, así sea ejemplificándolo de forma autónoma o mediante la creación de términos sucedáneos. En otras palabras, estaríamos, de acuerdo con Edwards (1995) frente a un tipo de conocimiento tópico.

Intermedio (el conocimiento tópico)

Bajo el presupuesto según el cual el conocimiento que se presenta en la escuela se subordina necesariamente a esta y sus formas para ser transmitido, Edwards (1995) señala que "el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido" (p. 147). Esto significa que el contenido expuesto en la escuela está mediado por ella y sus particulares formas de darlo a conocer. Así las cosas, "el rito del dato, el control de la transmisión, la demanda de respuesta textual, la posición física requerida para responder, no son sólo formas vacías, sino que son en sí mismas un mensaje que altera y resignifica [el conocimiento]" (Edwards, 1995, p. 147).

Esas formas evidentemente varían de un maestro a otro, marcando el carácter del saber enseñado. Edwards (1995) distingue tres tipos de conocimiento o formas de vehiculizarlo en el aula: tópica, operacional y situacional. La que nos concierne aquí, muy a propósito de los fragmentos analizados, corresponde a la tópica. Esta forma subordina el uso del saber a su mera mención, es decir, es oportuno nombrarlo con precisión y no emplearlo de modo intuitivo.

> Esta forma de conocimiento enmarca respuestas precisas, puesto que representa a la realidad conformada por elementos abstractos con una ubicación fija. El nombrar correctamente términos en referencia a un cierto lugar, orden y secuencia constituye un "rito del dato" en el cual esa forma de conocimiento se concreta. (Edwards, 1995, p. 150)

Este tipo de conocimiento se cristaliza a través de aquellas clases donde las iniciativas del estudiantado no son tenidas en cuenta y su espontaneidad queda completamente excluida o reducida a su mínima expresión. Se distingue, además, por su carácter incuestionable y por divulgarse a través de un lenguaje científico con el que los estudiantes no están familiarizados, aunque así se crea. Es, pues, un conocimiento "en que lo central es el ordenamiento del contenido en un cierto "espacio", en el cual, con la reconstrucción de ese ordenamiento, se trasmite la imagen del todo que supuestamente es el objeto de conocimiento" (Edwards, 1995, p. 150).

Lo que sigue, tomado de la clase de la maestra que ha testimoniado, es ilustrativo de esta forma de conocimiento tópico. Llama la atención en este caso el hecho de que el objeto sobre el que la docente basa su intervención pedagógica sea un rompecabezas a cuyo contenido ya "organizado" ella remite con el fin de que sean resueltas las preguntas.

> **Profesora**: según lo que le salió en ese rompecabezas, ¿de qué estaríamos hablando?, ¿estaríamos hablando de factores abióticos, factores bióticos o comunidad? ¿Qué dicen ustedes?

Estudiantes: comunidad

Profesora: ¿comunidad? ¿Están seguros?

Haydee: es población

Profesora: vuelve a leer Karoll

E. Karoll: Está formado por la flora y fauna que vive sobre el biotopo, estos son conjuntos de especies. Cada especie forma una población y el conjunto de poblaciones que viven en un determinado lugar.

Profesora: si están hablando de flora y fauna, ¿qué será?

Estudiantes: factores bióticos

Profesora: factores…

Estudiantes: ¡bióticos!

Profesora: bióticos, todas las plantas, árboles y animales que hay en un ecosistema, ¡cierto! muy bien.

(M. Santos, comunicación personal, 21 de marzo de 2023)

El momento problematizador en la clase

Así como la maestra identificó en su clase segmentos en los que su comportamiento denota, de acuerdo con Spezzi, visos dogmáticos, también apreció momentos en los que (según juzga) permite que se opere con el conocimiento en juego, es decir, se revela un accionar problematizador

De acuerdo con Spezzi (1995), se procede con arreglo a un principio problematizador y no dogmático al trabajar con el conocimiento en el aula cuando:

> se registran intervenciones que acompañan los conceptos relativizados con ejemplos típicos. El ejemplo típico facilita la reorganización de la percepción que engendra la conceptualización científica; brinda la posibilidad de analogar y a partir de la analogía, incluir una situación como caso de la teoría. En otras palabras, en la medida en que no es automática la inscripción de lo real en los términos de la teoría, la mediación del ejemplo típico, que posibilita la analogía, resulta fundamental. (p. 97)

La maestra describe, en consecuencia, su accionar como "problematizador" cuando encuentra que en medio de la clase no ha olvidado preguntar, a partir de lo que el estudiantado ha escuchado a lo largo de la jornada o leído a través

de diferentes textos, con lo que, según su parecer, proporciona "ejemplos explícitos que los llevan a responder correctamente" (M. Santos, comunicación personal, 21 de marzo de 2023).

> **E. Johann**: el componente principal es el agua, que puede ser dulce o salada. La profundidad, la transparencia, la cantidad de oxígeno disuelto, en el agua, el oleee… oleaje y las corrientes también son factores que influyen en los ecosistemas.
>
> **Profesora**: si su componente principal es el agua, ¿qué clase de ecosistema será?
>
> **Estudiantes**: ¡bióticos! ¡abióticos!
>
> **Profesora**: ¿abiótico?
>
> **Estudiantes**: ¡nooo!
>
> **Profesora**: y ¿dentro de qué espacio se desarrollan los seres acuáticos?
>
> **Estudiantes**: biótico, en el agua, ¡acuático!
>
> **Profesora**: acuático. Entonces sería ecosistema …
>
> **Estudiantes**: acuático

Esta constatación que la maestra hace respecto del carácter problematizador de su puntual intervención tendría, además, aunque con ciertas reservas, una correlación con el tipo de conocimiento operacional que propone Edwards (1995). En este se da lugar a que el conocimiento impartido sea desplegado de tal modo que la inferencia sea la que prime sobre la memorización. En tal orden de ideas, a partir de una "lógica deductiva, el eje estructurante de su razonamiento es: conocidas ciertas características generales, éstas se pueden aplicar a situaciones específicas para obtener un producto de conocimiento" (p. 156). En otras palabras, conocer en esta clave operacional exige saber pensar conforme a unas reglas de juego ya establecidas y debidamente interiorizadas.

Ahora, a la par del crédito que la maestra aquí se otorga de ser también una docente problematizadora, reconoce, además, que su práctica aún se encuentra lejos de ser condición de posibilidad de un estudiantado mucho más deliberante, propositivo y autónomo. Entiende que su trabajo con el conocimiento define en buena medida el tipo de relación que con este establecen sus alumnos, de ahí que le alarme más su proceder metodológico que la renuencia de los jóvenes a aprender. Sabe que esta suele ser también consecuencia de un aula en la que la arbitrariedad del criterio se impone y avasalla el pensar. Por esto insiste en señalar que lo que intenta hacer no es suficiente:

> falta algo que enriquezca el aprendizaje, esa provocación para debatir, para generar conversación y, por qué no decirlo, confrontación; que no se sienta únicamente un ambiente homogéneo de criterio, sino que se permita la heterogeneidad, esa que ayuda a crear conocimiento, participación e interacción en cada uno de los sujetos involucrados en la actividad, pero con discernimiento de toda la información recibida, pues no todo lo que escuchamos o nos dicen es verdad, o no siempre se tiene que estar de acuerdo con todo, las formas de pensar y ser son diversas y merecen ser respetadas. (M. Santos, comunicación personal, 21 de marzo de 2023)

Epílogo

De acuerdo con lo planteado hasta aquí infiero que esta evaluación por la que la maestra Mireya atravesó, al igual que sus colegas, restituyó un aspecto que la pasada marginó. Me refiero a ese criterio reflexivo del que carecieron al hacer lectura de sus prácticas, vistas siempre desde lo evidente.

> podemos apreciar lo obvio, lo que se ve a simple vista, como lo apreciamos en las diferentes intervenciones que se dieron [en] esa clase de hace cuatro años. Estudiantes en grupo que están interactuando, dan respuestas a las preguntas que se les formularon, desarrollan actividades que generan un producto final: un mural que contenía elementos del tema objeto de estudio; participaron activamente según lo que se creía o se observó en el video, pero en esa diversidad de situaciones y de intervenciones dentro de este estrecho espacio se escapan muchos elementos que parecen no ser relevantes en el momento porque se ve orden, obediencia, seguimiento a las indicaciones que se les proporcionaba, en fin, "era claro", pero realmente muchos elementos quedaron entre sombras como por ejemplo: ¿los estudiantes realmente tenían apropiación de los conceptos abordados en la clase? O con todo la información recibida, ¿tienen la capacidad de abstraer información relevante y enunciar un concepto dando ejemplo concreto? (M. Santos, comunicación personal, 28 de marzo de 2023)

En la actualidad, cuando la evaluación los enfrenta al hecho de hablar sobre sus propias prácticas sin ambages, advierten la importancia de contar con un criterio que les permita ver más allá de lo evidente o, al menos, los inste a hacerlo. Eso fue justo a lo que contribuyó el análisis producido, a elucidar lo que se perdió de vista a causa de una naturalización paulatina del quehacer, a una mecanización del acto pedagógico.

> Ahora con todo el proceso realizado, al generar la categorización de la clase mencionada, puedo conscientemente decir que dejé pasar muchas vicisitudes que fueron imperceptibles, que tal vez podrían ser esas que

> debían tomarse porque se necesitan para llevar realmente a los estudiantes al objetivo principal: entender a conciencia y con criterio todo lo que se brindó en la clase. (M. Santos, comunicación personal, 21 de marzo de 2023)

¿Acaso no fue precisamente eso de entender a conciencia y con criterio qué pasó hace cuatro años lo que esta vez los maestros consiguieron? Creo, de acuerdo con lo expuesto en las etnografías de los maestros, que en efecto hubo una clara comprensión del papel que se jugó hace menos de un lustro en el aula frente al trabajo con el conocimiento. La vía autoetnográfica incrementó, además, las posibilidades de mirarse de frente y analizar lo que no quiso [pudo] verse, sin renunciar simultáneamente a conciliar con lo opuesto o a aceptar lo concedido. En ese sentido, hubo formación, cambio de posición, desplazamiento. La lección no radicó en aprender a ser mejores maestros, sino en aprender de los maestros que hemos sido. Y esto solo fue posible gracias al propósito reflexivo que alentó el trabajo de análisis de todos los docentes.

La impronta que ahora deja el curso reivindica la importancia de apreciar nuestro quehacer con el objeto de discernir qué principios generadores lo movilizan, y hasta qué punto estos nos inmovilizan o empujan a enseñar con criterio, responsabilidad y conciencia. Lo que hacemos al educar implica que nuestras actuaciones se subordinen a nuestros presupuestos pedagógicos, de ahí la urgencia de hacerlos patentes y velar por su concreción a través, entre otras cosas, del trabajo con el conocimiento.

Lo descrito fue la semblanza de una de las muchas experiencias que tuvieron lugar a lo largo del Curso de formación para participantes en la evaluación con carácter diagnóstica formativa ECDF III–2022 y 2023. Elegí hablar de ello no solo por lo consecuente que fue este análisis con los propósitos de la estrategia de reflexión autoetnográfica, sino en virtud de lo que, sabía, era capaz de comunicar.

En primer lugar, el espíritu del curso, es decir, su intención de contribuir a la formación de un maestro a través de la reflexión sobre su práctica, hecha objeto de pensamiento y, por tanto, pregunta instigadora, destinada a horadar cimientos firmemente constituidos. Como segunda medida, la complejidad del trabajo llevado a cabo por el equipo de docentes, quienes lo hicieron animados por la oportunidad de realizar una intrincada retrospectiva de su quehacer, basándose en los aportes de la investigación en educación. En tercer lugar, una muestra de ese apasionante cavilar de los maestros que hizo de las etnografías una valiosa fuente de consulta para analistas e investigadores. Lo que allí está consignado es susceptible de ser leído desde ángulos teóricos muy diversos, siempre y cuando exista sintonía con la autoetnografía y sus principios.

De hecho, esta escritura no habría sido posible de no ser por el ejercicio heterodoxo de los maestros, quienes lo construyeron a lo largo de muchos diálogos, encuentros y lecturas. Sus aportes no se redujeron al análisis de la práctica, contemplaron otros interesantes ámbitos que habría merecido un énfasis análogo

al dado aquí a la inquietud por el trabajo con el conocimiento. No obstante, se espera que esta ruta de trabajo que trazó la evaluación diagnóstico-formativa se extienda en el tiempo, con otros maestros y en otros escenarios de forma que se avance en la reconfiguración del quehacer docente y contribuya a complejizar el vínculo de los maestros con el conocimiento en la escuela.

Referencias

Achilli, E. (2009). *Módulo: Taller de Investigación*. Programa de Formación Docente en Investigación; Ministerio de Educación; Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Bermejo, D. (2008). Estetización epistemológica. En D. Bermejo (ed.) *En las fronteras de la ciencia* (pp. 51-82). Anthropos.

Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En: Rockwell, E. (ed.) *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). Fondo de cultura económica.

Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, (12), 262-271.

Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura*. Frónesis, Cátedra Universitat de Valencia.

Spezzi, G. (1998) Observación de clases ¿Cómo abordarla? *Revista Argentina de Educación*, (25), 87-107.

Valenzuela, C. E. (2014). Por una escritura situada en el ámbito de la investigación social. *Enunciación, 19*(1), 103-111. https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a08

Una lectura pedagógica del curso para participantes de la Evaluación con carácter diagnóstico formativa

Isabel Cristina Calderón Palacio

Con ocasión del Curso para participantes de la evaluación con carácter diagnóstico formativa (ECDF), por directriz del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en la tercera versión se encaminó la reestructuración de los contenidos en función de las situaciones de alerta en relación con la salud mental y emocional visibilizadas desde la pandemia ocasionada por la covid-19. En consecuencia, los resultados de la evaluación y la práctica pedagógica dejaron de estar en el centro de los propósitos de la formación de los profesores y, en cambio, se dio paso al tratamiento de otros temas que lograran responder a estas problemáticas. Lo inquietante de esta demanda es presenciar el interés por el bienestar y la salud mental como eje de la preparación de los profesores y la exigencia que esto supone a las instituciones para generar estrategias en atención a estas demandas. Es así como el presente texto toma a manera de objeto de interrogación los contenidos relacionados con la dimensión socioemocional que aborda el curso y reflexiona sobre las alternativas que desde la formación se pueden recuperar para enfrentar la crisis que se hace visible en nuestro presente y los factores que influyen, como el liderazgo, la gestión, la satisfacción en el trabajo, la resolución de conflictos y los ambientes de aprendizaje.

Asimismo, este artículo muestra cómo las emociones se constituyen en objetos del mercado actual que favorecen la proliferación de estrategias para formarlas, comprenderlas, intervenirlas en función de unos fines que se encaminan a controlarlas y a cambiarlas para lograr el bienestar individual y colectivo. A la vez, el presente escrito problematiza esta comprensión para proponer cómo la formación se constituye en una posibilidad para cuidar de sí, resistiendo a este compulsivo esfuerzo del mercado por volverlo todo objeto comercial, rentable y eficiente. Con ese fin se toma como referencia la experiencia del curso para participantes de la ECDF III de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Las emociones y la salud mental como mercancías

En julio de 2022 el equipo de Formación de docentes y directivos docentes de la Subdirección de Referentes y Evaluación y el de Evaluación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) invitó a las instituciones de educación superior que en versiones anteriores habían participado en la oferta de los cursos para los participantes de la ECDF con el ánimo de socializar los lineamientos de formación que recientemente habían proyectado para la tercera cohorte del curso. En este documento se presentaron cuatro grandes temas o módulos sobre los cuales debía centrarse la formación de los profesores; a saber: a) condiciones actuales del sistema educativo, b) transformación y mejoramiento de la gestión educativa, c) gestión pedagógica y curricular, d) construcción de ambientes de aprendizaje. El eje transversal de los contenidos mencionados fue la promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales. Teniendo en cuenta que la última evaluación había sido en el año 2018, los temas referidos a esta habían pasado a un

segundo renglón y, en su lugar, las afectaciones derivadas de la pandemia en la vida escolar se habían posicionado como una prioridad para la formación de profesores.

De acuerdo con el equipo del MEN, la demanda desbordada sobre temas relacionados con lo socioemocional, la flexibilización curricular y la gestión escolar, generaron la necesidad de replantear los contenidos de la formación continua de los profesores y cómo aprovechar la oportunidad para formar a 8000 maestros en estos contenidos. Es así como las Instituciones de Educación Superior (IES) asumimos el reto de darle contenido a estos temas generales, y emprendimos el proceso de la proyección de una propuesta formativa en consonancia con estos lineamientos. Para la UPN el reto fue enorme, dado que la trayectoria investigativa y de formación se había centrado en pensar la práctica pedagógica en una dimensión amplia que abarcaba la enseñanza, la relación pedagógica, el contexto, la tradición pedagógica y didáctica y la política educativa. Sin embargo, estos contenidos propuestos podían acoplarse desde una lectura e interpretación pedagógica que fuera más allá de lugares comunes que ponen su acento en la centralidad del yo y en el bienestar como imperativo. La revisión de estos contenidos desde la tradición pedagógica e investigativa fue una oportunidad para mostrar la trascendencia de estos contenidos y la posibilidad de pensarlos desde la formación.

Este replanteamiento de los contenidos también se constituyó en un pretexto para interrogar en el saber pedagógico por el lugar de las emociones, el aprendizaje, la escuela, la enseñanza desde la mirada que el MEN propuso. Todos estos componentes son urgencias de los maestros en su realidad educativa; ellos se ven enfrentados a diversas situaciones sin contar con las herramientas desde el saber pedagógico, didáctico y disciplinar para enfrentarlas en muchas ocasiones, como se puede constatar en los relatos que hicieron al inicio del proceso de formación:

> Cada semana, desde la coordinación nos llenaban de instrucciones, nos pedían reportes de conectividad. El internet se caía, la cámara no funcionaba y el estrés se apoderaba de mi ser, como cuando cae una lluvia sin hallar paraguas para cubrirme. A mi mente llegaban infinidad pensamientos, mil angustias, preguntas sin respuesta, dudas que jamás resolveré porque la pandemia llegó a cada hogar, se apoderó e hizo destrozos. Muchas reflexiones, lágrimas en silencio y reclamos a Dios porque no me daba respuestas a mis peticiones. Muchas veces pensé que no lo lograría, y hasta renuncié a *Teams*, (y pensar que ahora es una herramienta vital en mi colegio), peleé con el operador de internet, cambié de escritorio, cambié mi lugar de transmisión, buscando estar más cómoda; pero no era el lugar ni el operador, era la angustia y la carga emocional que mi cuerpo soportaba cual peso de un costal. Y ni qué decir de lo que escuchaba cuando el micrófono se quedaba prendido: lo gritos, los insultos y hasta malas palabras de regaños que llegaban mis oídos por error. A mí también me pasaba, y mis estudiantes terminaban involucrados y sumergidos en cotidianidad de

> mi hogar, enterándose de que tenía un esposo, una hija y hasta una gata. Fueron cosas imposibles de ocultar, así como la odisea de tratar de centrarlos para que no preguntaran por el fondo de mi lugar de trabajo, y yo con la insistencia de que prendieran las cámaras, que se quedaran hasta el final de la clase, en fin… tenía que hacer malabares para que estuvieran juiciosos, se conectaran puntuales y constantemente tener paciencia, con las típicas y cotidianas frases: "profe, no tenía internet,"; "profe, no me sirve la cámara"; "profe, el micrófono se me dañó"; "profe, no había luz y no pude conectarme"; "profe, mi papá se llevó el celular". Y muchas otras más, yo no tenía más remedio que creerles.
>
> Después de la pandemia los docentes y estudiantes llegaron a la escuela creyendo que todo podía ser igual, pero no se percibía que la salud mental había sido afectada a tal punto de no saber qué hacer con el sinnúmero de emociones guardadas y reprimidas por casi dos años, donde se olvidó la importancia de un contacto físico, como un abrazo; donde la inexistencia de normas y reglas se hizo parte de lo cotidiano, debilitándose así las habilidades para relacionarse y convivir con otros. Las emociones estallaron a tal punto de no saber qué hacer con ellas convirtiéndose esto en un problema más de la escuela y un reto más para los docentes que son los que deben sortear cada día dentro del aula. (R. Beltrán, comunicación personal, febrero de 2023).

Este relato ilustra algunas de las situaciones vividas en el tiempo de pandemia y el mar de emociones que visibilizó y que alertaron el gran síntoma de malestar social individual de nuestra época. El retorno a la escuela incrementó el problema: casos de acoso, abuso, depresión, *cutting*, ideación suicida, ansiedad, empezaron a llenar los escritorios de los profesores, de las oficinas de orientación y de los comités de convivencia. La vida en las aulas se tornó agitada por las demandas socioemocionales. La hiperactividad y déficit de atención quedaron como ecos del pasado que perdieron relevancia hoy; en cambio, la depresión y la ansiedad llegaron a las aulas y a las vidas de los niños, niñas y adolescentes y los profesores quedaron sin saber cómo reaccionar, de qué manera responder a esto. Se sintió el colapso y las seguridades otrora puestas en su rol de enseñantes, empezaron a tambalear.

Surgió la necesidad de comprender por qué las emociones adquieren tanta relevancia en el presente y de qué manera afrontarlas desde una mirada pedagógica, aún más, si son los profesores los encargados de formar esta dimensión del ser, en ausencia, muchas veces, de las familias y otras instituciones sociales. En esta coyuntura los profesores han asumido las funciones de formadores, cuidadores y encargados de la enseñanza, lo cual genera malestar y sobre carga (Esteve, 1994), al tiempo que abre la pregunta: ¿quién se encarga del cuidado de los cuidadores? Al respecto, proliferan profetas que anuncian la cura milagrosa al estrés, el cansancio y la frustración; alojados en sitios web, redes sociales, cursos, talleres, retiros, se localizan las supuestas soluciones.

Todas ellas nos enfrentan a una culpabilización permanente porque encierran una paradoja: debes rendir, pero a la vez debes cuidarte; debes cumplir, pero a la vez debes descansar; debes ser saludable; debes tener otros estilos de vida; debes comer bien; debes dormir; debes ejercitarte. La lista sigue y los sujetos, en este caso los maestros, se ven enfrentados a las demandas que por todos los medios exigen rendimiento, satisfacción y éxito, aunque paradójicamente denuncian cansancio, depresión, estrés.

Esta tendencia cultural procede de un cambio generado por las formas de producción y de consumo de los bienes. Cada vez más el capitalismo se ocupa de la producción y mercantilización de bienes intangibles, las características de estas formas sitúan al individuo como mercancía y, a la vez, como consumidor; lo que implica cambios en los comportamientos y en las maneras de organización social. Es así como se promueven relaciones más horizontales, horarios más flexibles, ofertas de formación permanente, estrategias constitutivas de las formas contemporáneas de la producción económica (Illouz, 2019).

En este contexto, las emociones adquieren un papel importante, dado que estas se constituyen en *comodities*[1] que potencian la producción de otros bienes. Ya a inicios del siglo XX se había advertido dicha tendencia, pero en el presente, estas se encuentran en la base cultural del consumo, donde se calcula el costo, el valor (monetario y emocional) y la proporción de su esfuerzo con el retorno emocional (Illouz, 2019). Es así como la orientación de los individuos hacia el alcance de metas individuales hace que las acciones, calculadas con detalle, estén dirigidas al logro de estos intereses; a la vez que las metas están orientadas al propio placer y a la satisfacción (Illouz, 2007).

Tal como lo señala Illouz (2019), lejos de anunciar una pérdida de emocionalidad, la cultura capitalista ha venido acompañada de una intensificación de la vida emocional, que se manifiesta de muchas maneras: en el hecho de que la vida personal ha venido a orientarse por la realización de proyectos emocionales, por ejemplo, el amor romántico que permite superar la depresión, la soledad y hallar la paz interior. En consecuencia, se legitima la acción por las emociones: dejar la carrera o el trabajo porque no generan suficiente satisfacción, dejar una relación porque no provoca suficiente gozo emocional, abandonar algo que supone mucho esfuerzo y, por ende, genera el riesgo del estrés, el cansancio o el desgaste.

Esta tendencia cultural toma fuerza después de la segunda mitad del siglo XX, cuando la vida personal y la satisfacción emocional llegaron a ser preocupaciones centrales del individuo, en otras palabras: "un proyecto de vida

1 Bienes básicos con los que se producen otros bienes, son materias primas. Las emociones se vuelven *comodities*, o sea insumos básicos para producir bienes que se compran y se venden.

emocional es central para la formación de la identidad" (Illouz, 2019, p. 25). Por supuesto, se exaltan emociones como el amor, el placer, la alegría, el optimismo, el aplomo y la confianza, las cuales se explotan a través productos y medios económicos, al tiempo que crean la ficción de que al tener ciertas experiencias se impulsa la búsqueda de esas emociones positivas y se evita las "negativas".

Esta orientación al placer hace idealizar esa "vida sin fisuras" que lleva a consumir todo lo que conduzca a lo que se entiende por bienestar y a perseguir no solo objetos sino su valor económico y emocional, por ejemplo: "esa bebida que me hace sentir más fuerte", "esa prenda que me hace sentir más bella/o" (Illouz, 2019, p. 26). Es así como los objetos son consumidos en el marco de motivaciones e intenciones emocionales determinadas. Esta situación hace que las emociones se constituyan en objetos del mercado, dado que son la base para el consumo, el cual trabaja desde el interior de las relaciones sociales enmarcadas en subjetividades ocupadas en satisfacer emociones y deseos individuales.

Paradójicamente, la búsqueda del placer y la satisfacción generan ansiedad y angustia, dado que, como dice Illouz (2007), la esfera de la producción capitalista afirma la disciplina y la renuncia, mientras que la esfera del consumo destaca ideales de autoliberación, autenticidad y satisfacción emocional. Contradicciones que socaban la esfera del trabajo, el valor del esfuerzo y la lucha. Estas contradicciones son la base de la producción cultural, dado que crean confusión y aumentan la necesidad de confiar en los expertos, quienes venden la solución, a la vez que utilizan los dos repertorios culturales: restricción y liberación, cálculo económico y realización emocional con la ilusión de no experimentar impulsos contradictorios a que esto conlleva.

Al respecto, proliferan soluciones que van desde la venta de materiales milagrosos hasta ejercicios y técnicas ascéticas. La escuela y la esfera del trabajo no escapan a este influjo y, por esto, en el marco del capitalismo gerencial se reconocen los sentimientos de los actores, sus aspiraciones, sus vidas personales, posiciones útiles en la búsqueda de la satisfacción personal que ha llegado a formar parte de la trama moral contemporánea: la búsqueda del bienestar, del goce, evitar el estrés para conseguir la eficacia, el éxito, mejorar el rendimiento. Paradójicamente, lo que no se dice es que estos fines traen consigo el esfuerzo y la disciplina que no se promueve en el discurso del mercado emocional.

Es así como se asiste a una omnipresencia de las emociones en todas las esferas de la vida, lo cual se expresa en criterios de evaluación trazados en términos de satisfacción, manejo emocional, expresividad emocional. Un ejemplo de ellos son las encuestas de ambientes o climas laborales en las que se busca dar cuenta de las condiciones subjetivas de calidad y bienestar; sobre este particular, la Encuesta de enseñanza y aprendizaje realizada en 2018 (TALIS, por sus siglas en inglés) indagó por la satisfacción de los docentes y directivos docentes. En esta se hallaron datos relacionados con la percepción de los

docentes y los directivos docentes sobre su trabajo, el 91 % de los docentes y el 90 % de los rectores en Colombia "expresaron no arrepentirse de por haber decidido dedicarse a la profesión" (2021, p. 14), pese a que la valoración social es baja no se evidencia intención de abandonar la carrera. En este orden de ideas, el 88 % de los maestros en Colombia manifestaron sentirse satisfechos con el ejercicio de la profesión y las condiciones laborales. Estos datos indican que la satisfacción en el trabajo es una condición para permanecer en este y es condición para el rendimiento y la calidad.

Como lo afirma Illouz (2019), las emociones han llegado ser parte del proceso de producción de la vida privada y de la esfera pública y transforman los repertorios morales de la esfera social y pública, dado que se idealiza la premisa de que una persona feliz es eficiente y cumple con las metas del rendimiento. Como se ha dicho, proliferan estrategias que prometen lograr estos ideales, y poco a poco cooptan el lenguaje educativo y minan las prácticas pedagógicas escolares, así como las prácticas de formación continua de los profesores en las que se pretende la vida escolar sin fisuras, sin malestar, sin sufrimiento, sin esfuerzo.

La formación como posibilidad

En la tradición pedagógica la formación se ha entendido como esa preocupación por forjar el propio destino, por conocer el propósito personal y por constituirse a sí mismo en interacción con el otro, entendido como el par, el maestro, la cultura. De acuerdo con Fabre (2011), la formación "es la antítesis de la espontaneidad, de la inmediatez: el esfuerzo de humanización del individuo" (p. 217). La formación es el proceso por medio del cual se constituye el individuo, una nación, una comunidad. Es importante detenerse en el carácter progresivo, que indica un aspecto temporal e histórico; quiere decir que se libra toda inmediatez y requiere el tiempo, la pausa, la mesura y la comprensión de uno mismo en función de su historia y de su devenir. En palabras de Fabre (2011) es una obra de arte que requiere del tiempo para alcanzar la armonía y la totalidad.

Este proceso compete a la esfera privada de la vida, donde el individuo en su singularidad tiene una experiencia reflexiva que le impele a pensarse a sí mismo en libertad (Fabre, 2011), lejos de todo dominio estatal y exento de todo interés comercial. En este sentido, la formación no se da en la inmediatez de la satisfacción del deseo ni de la presión externa que establece un ideal rodeado de contradicciones. Más allá, exige del individuo la acción reflexiva de su experiencia, de sus preguntas vitales y del trabajo sobre sí mismo.

En ese sentido, la formación exige disciplina y esfuerzo. Ese retorno sobre sí mimo no puede hacerse sino a partir del ser fuera de sí, lo que implica la salida del egocentrismo y de la búsqueda del goce, al tiempo que establece esta

apertura, el retorno propio del ser para volver sobre sí de manera diferente, tal como lo dice Göethe "hay que experimentarse y perderse para reencontrarse. ¡Muere y deviene!" (Citado por Fabre, 2011, p. 217). Esto implica la renuncia, el fracaso, la frustración, emociones sobre las que se huye en el presente y sobre las cuales hay toda una terapéutica para eliminarlas.

No es que se quiera hacer una apología del dolor y del sufrimiento, pero sí una reivindicación del esfuerzo. La formación requiere una búsqueda, enfrentarse a la incertidumbre y a lo incompleto e incomprendido. Esto implica disciplina y coraje para enfrentar lo que es inesperado y tal vez no deseado. Es ahí donde se da la posibilidad de la transformación de sí mismo y del mundo, en una búsqueda del sentido de la vida. Por esa razón, la formación es acción y trabajo en pro de la transformación. En el trabajo, el lenguaje o la acción, el individuo se pierde, ya no se pertenece, al punto que su obra puede parecerle algo exterior y extraño. Así se logra la reconciliación en que se encuentra el espíritu con la realidad, en contra de la alienación.

Cultivarse implica, entonces, trabajo y acción, gracias a lo cual el sujeto accede a lo universal y, a su vez, al conocimiento de sí mismo. En este sentido, la formación es la oposición al placer inmediato y por esta vía se llega al cuidado en tanto se logra la aceptación de la particularidad, de la finitud y también del error y se logra encontrar el sentido de la propia vida. Esta idea de la formación se consolida en la propuesta del curso ECDF de la siguiente manera:

La escritura y el estudio

El curso parte del reconocimiento del saber profesional de los profesores construido a lo largo de su carrera. Por esa razón, se propone un ejercicio de escritura inicial, el cual es una vía para que los profesores realicen la revisión de su práctica y a partir de él deriven las preguntas de formación que vienen desde su interior y desde su singularidad, dado que no es posible la formación desde la exterioridad, si la inquietud no viene desde el individuo.

La narración de la práctica revela una concepción del maestro como aquel que está en permanente búsqueda, a la vez que implica el esfuerzo del estudio y del trabajo sobre sí y sobre los otros. Es decir, el maestro no es pensado aquí como héroe que está dotado de todos los conocimientos y habilidades para enfrentar la contingencia de su presente, tampoco es un ser simple desprovisto de talento y capacidad. Su potencia está en la pregunta que lo lleva a explorar, a formarse continuamente, a aprender.

Este aprendizaje requiere de la pausa y del tiempo, se escapa de un resultado prefigurado y se centra en el proceso; en ese sentido, escapa del resultado de la evaluación y se concentra en la vivencia de la práctica. En esta dirección, el curso invitó a una variedad de ejercicios escriturales que, por un lado, llevaron

a la reconstrucción de una clase tomando como referencia los registros producidos en la pandemia y poniendo especial atención en aspectos como la selección de contenidos, la interacción con los otros, las estrategias de enseñanza y de evaluación; por otro lado, se enfatizó en la vivencia de la escuela en tiempos de pandemia, las experiencias vividas y las emociones que estas despertaron. Con estas propuestas se planteó la formación como la posibilidad de reconocerse, de asumir la dirección de su vida profesional y afrontar las consecuencias de las decisiones que tomaron en la cotidianidad de su carrera. Es así como la escritura y el estudio encarnaron una idea de la formación entendida como:

> el proceso en que el hombre se forma y se humaniza no por un modelamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce en el interior del mismo sujeto, como un despliegue libre y expresivo que se va forjando desde el interior, en el cultivo de la razón y de la sensibilidad en contacto con la cultura propia y universal. (Flórez Ochoa y Vivas García, 2007, p. 187)

Como se observa, la escritura es una ruta interior de indagación que permite ir al exterior con preguntas certeras en virtud del contacto con la cultura propia y universal a través del estudio y, por esta vía, hacia el reconocimiento de sí y de su transformación.

Reconocimiento de sí

La ECDF devuelve al profesor una imagen de su experiencia a través de los indicadores que establece y de los resultados que emite. A partir de esto el profesor se siente confrontado y muchas veces contrariado por no encontrar la imagen que compagina con su propia experiencia y percepción (Calderón, 2018). Desde la perspectiva de formación que asume el curso que lidera la UPN esto sucede porque los resultados de la evaluación no partieron de un ejercicio reflexivo del maestro, sino que se centran en una exterioridad que sitúan un ideal de lo que debería ser la práctica pedagógica. Sin embargo, el curso se propone partir de la pregunta por la identidad del maestro: ¿quién es el maestro?, ¿cómo es el contexto en el que desarrolla su práctica?, ¿cómo se relaciona con el saber?, ¿cuáles son sus principios de acción? Y, en última instancia, ¿en qué puede convertirse el maestro?, ¿puede y debe transformarse?

Esas preguntas adquieren sentido bajo la premisa de que no es posible transformar la práctica sin reconocerse. Es por esto que la escritura, como se mencionó, y la narración de la propia práctica es el primer paso para enfrentar el imaginario que cada uno ha construido de sí mismo y de su quehacer como maestro. Esta confrontación pasa por asumir los resultados de la evaluación y la percepción que los otros han construido de su quehacer, no como algo determinante sobre la identidad del maestro, sino como referencias que invitan a hacer una obra de sí mismo (Fabre, 2011).

El curso invita a reconocerse como un paso para cambiar. En esta búsqueda el objetivo es transformar la experiencia en conciencia de sí, lo cual no se hace desde el gozo o la satisfacción como finalidades; por el contrario, la búsqueda se dirige a que el individuo pueda asumir la dirección de su propia vida en fraternidad con los otros. En el contexto de la práctica pedagógica podría pensarse esta finalidad en aras de que el maestro asuma la responsabilidad de su ejercicio profesional reconociendo que él debe favorecer que los otros también logren conducir su propia vida.

En ese sentido, el curso asume la formación no como contemplación o emoción, mas como trabajo. De ahí el valor del esfuerzo para llegar a una transformación de sí (Fabra, 2011), es decir, es reencontrarse luego de haber salido de sí en búsqueda del reconocimiento y la aprobación, para volver dentro de sí mismo y desde allí establecer una relación con el conocimiento y con los otros a través de la relación pedagógica, tal como lo dice Hegel "el espíritu se encontrará en sí mismo en el mundo de la cultura que aparecerá entonces como su propia obra" (citado en Fabre, 2011, p. 222).

El encuentro con los otros

Un elemento central de la formación de los profesores en el marco de los cursos es el encuentro con los otros. Aunque la directriz del MEN ha sido organizar los grupos de acuerdo con los cargos y roles de los maestros y directivos docentes, en la UPN se ha optado por hacer un acompañamiento diferenciado que focalice las diferentes necesidades de los docentes de acuerdo con su desempeño profesional. En las sesiones plenarias se mantiene el encuentro desde la diversidad, de tal manera que, al escuchar los relatos desde otros lugares, se enriquezca esa revisión que cada uno ha emprendido de su práctica. En esta perspectiva se entiende que el individuo requiere del mundo (el otro) para formarse. En el encuentro se crean los límites, se confronta la práctica, se viven desilusiones y fracasos. El interlocutor aquí no funciona como evaluador, sino como intermediario entre la propia narración y el mundo, lo cual posibilita el viaje de la formación.

En esta visión el individuo progresa gracias a los "desgarramientos y decepciones que constituyen su viaje" (Fabra, 2011, p. 216). Lo que implica ir más allá de la búsqueda del placer, se trata de revisar la práctica pedagógica desde las dificultades, los desaciertos, las dudas, el desánimo que a veces genera la vida en el aula y en la escuela. Es así como el encuentro potencia esa búsqueda honesta de sí mismo, abre preguntas antes impensadas y saca al maestro de la lógica del éxito donde se mide su logro desde el acierto de los otros, de la institución, incluso, de sí mismo. Entonces, al integrarse a un colectivo, se produce la formación como un acto de transformación de sí a partir del despliegue hacia el afuera y el retorno a la interioridad con las visiones que el viaje aportó.

Desde esa perspectiva es que el curso opta por la interacción de cada maestro con tres tutores diferentes que interpelan la experiencia, la narración de la práctica y aportan diversos referentes, en ocasiones contradictorios, pero que impactan ese viaje interior por la práctica pedagógica. Estos tres tutores, más que llevar a cabo la exposición de los temas se conciben como incitadores y movilizadores de la experiencia, el saber y la acción. Los tres leen los aportes de cada maestro y retroalimentan sus propuestas. Asimismo, los tres proponen contenidos para enriquecer la escritura de cada propuesta.

En consonancia con lo anterior, la UPN no opta por grupos numerosos; en su lugar organiza grupos relativamente pequeños que pueden lograr la interacción con cierto grado de profundidad, las evaluaciones buscan que el maestro participante se interrogue más allá de dar cuenta de un saber exterior a sus preguntas. Por supuesto hay un saber que apropiar, pero esto se hace con la referencia de las búsquedas interiores, como resultado de la revisión de la práctica y de la autoconfrontación para producir una visión enriquecida de estos conocimientos.

Conclusiones

Para entender la manera en que las emociones adquieren una centralidad en nuestro presente es preciso comprender los modos como se constituye la subjetividad contemporánea a través de unas ideas que configuran al goce y al placer como fines de la vida en sí mismos. Esta comprensión permite desnaturalizar ciertos discursos y estrategias que se posicionan en función de esa centralidad de las emociones. La escuela, por supuesto, no escapa de este imperativo y cada vez más empieza a organizarse en atención a los discursos señalados.

En ese sentido, evadir la formación socioemocional tanto de estudiantes como maestros no es la alternativa. Se trata de afrontar el síntoma contemporáneo en cuestión y buscar posibilidades para la formación en función del conocimiento y el cuidado de sí. Si bien el asunto de comprender las emociones como un medio para la producción económica a través del cual los productos no valen en cuanto tal, sino por el valor emocional que producen, es necesario asumir una postura alternativa que permita cimentar la identidad de los individuos más allá de estos valores y conlleve a pensar las emociones en dirección al cuidado de sí entendido como un conjunto de prácticas donde se establece una relación del individuo consigo mismo responsable de sus propias acciones y de su propia vida.

Por lo anterior, el concepto de formación que subyace a la propuesta del curso ECDF se entiende como una posibilidad para pensar la preparación de los maestros para el cuidado de sí mismos y de los otros, lo cual no pierde de vista la apropiación de los saberes, métodos y estrategias que exige la práctica pedagógica actual. En este sentido, la formación exige el esfuerzo de la escritura y el estudio,

la disciplina, la confrontación por medio del encuentro con los otros, colegas y tutores, donde se va más allá del muto elogio y se enfrenta a la crisis, la desaprobación, la angustia de no tener todo bajo control, la incertidumbre, el desacierto.

La experiencia de la formación lleva a reconocer los errores desde una mirada interior, que posteriormente se pone en diálogo con los otros participantes y con los referentes conceptuales. Es así como el maestro puede pensarse a sí mismo, a su práctica y encontrar rutas para su transformación frente a emociones reales positivas y negativas.

La formación se constituye en un medio para cuidar de sí mismo, es decir, para encontrar vías para hacerse responsable de su propia vida profesional; es así como se prepara para ayudar a otros a encontrar su propio camino en el viaje interior. De esta manera, podemos hacer una crítica a las experiencias vividas por maestros a través de la práctica pedagógica, en las que se crea una ruta interior que permite confrontar lo vivido desde la propia narración y lo que esto permite al volver sobre sí mismo. Se trata de construir una propuesta de formación donde el individuo se encuentre con las fisuras propias de la vida, donde también hay temores e incertidumbres, donde las emociones y satisfacerlas no se constituye en la finalidad, tal como lo expone la maestra en su relato, con el cual se cierran estas reflexiones:

> Me di cuenta que el cambio que yo anhelaba no había sido un cuento de hadas y que la aventura de mi vida se había convertido en una tortura; pero la vida, que sabe cómo teje sus redes, hizo que, cuando la desesperanza era insoportable, la coordinadora del colegio me ofreciera la participación en el proyecto Escritura Creativa, a lo que contesté afirmativamente, ya que tenía la esperanza de que se asemejara a mis inquietudes artísticas abandonadas en Bogotá. (L. Buitrago, comunicación personal, noviembre de 2022)

Como se observa, la formación, que supone el esfuerzo, el trabajo y la valentía para no sucumbir ante la búsqueda de la satisfacción del deseo inmediato, se constituye en una posibilidad para encontrarse a sí mismo, cuidarse, estar bien y, a la vez, liberarse. Es por esto que las palabras de esta profesora, nos permiten constatar el poder de la escritura para enfrentar la angustia. Estas palabras son una incitación para seguir pensando las emociones más allá de una perspectiva mercantilista, pensarlas en clave de formación y de cuidado de sí.

Referencias

Calderón-Palacio, I. C. (2018). La práctica pedagógica atrapada en un lente: análisis de la evaluación de desempeño docente. En *Práctica Pedagógica y formación de maestros* (pp. 31-41). Universidad Pedagógica Nacional.

Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.

Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la bildung, *Revista Educación y Pedagogía, 23*(59), 215-225. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8717

Flórez Ochoa, R. y Vivas García, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica, *Revista Educación y Pedagogía*, *9*(47), 165-173. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7041/1/OchoaRafael_2007_formacioncomoaccionpedagogica.pdf

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.

Illouz, E. (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad: Las emociones como mercancía*. Katz Editores / Katz Barpal S. L.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). Informe de resultados (Vol. II).

Ministerio de Educación Nacional (2022). *Lineamientos para el diseño y desarrollo de los Cursos de Formación ECDF III,* Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media Subdirección de Fomento de Competencias, Equipo de Formación de docentes y directivos docentes Subdirección de Referentes y Evaluación, Equipo de Evaluación.

Parte 3.

Voces de maestras

Correo del tiempo: cartas a quienes habitan la escuela

Edna Yuliana Báez Báez

Carta 1: abrir la conversación

Querido lector:

Todos, alguna vez, hemos transitado ese lugar que llamamos escuela. Caminamos por las aulas de clase, el patio, los pasillos, las oficinas de los coordinadores, etc. Nos sentimos estudiantes, maestros, padres o madres y, al tiempo, compañeros, amigos, conocidos, confidentes. Y, aunque habitamos la escuela de formas distintas, porque la vivimos desde la experiencia "con deseo, convicción, posicionamiento e implicación" (López, 2017, p. 10), siempre asociamos el espacio escolar con un lugar físico… por lo menos hasta que irrumpió la pandemia.

La primera sensación que tuve una noche después de terminar la jornada laboral, a pocos días del confinamiento, era que nos habíamos quedado sin lugar. ¿Dónde está la escuela? Pensaba, pero ese "dónde" significaba ¿en qué espacio escolar estamos habitando ahora?, ¿nos desplazamos de lugar?, ¿qué significa ese desplazamiento?, ¿cómo estoy viviendo la escuela?, ¿qué hago aquí? Viví intentando responder estas preguntas por más de un año, hasta que se anunció el retorno a la presencialidad. En mi ingenuidad, que no heredé de mi familia, pensé que poco a poco todo retornaría a la normalidad y me reencontraría con la imagen de espacio físico que guardaba en mi memoria. Pero no fue así, ni siquiera cuando volvimos a la presencialidad plena, pues sentía que recorría la escuela a diario, como si fuese la primera vez.

Estaba tan desconcertada que un día empecé a sentir que nos alejábamos de una forma irreconciliable y que, de hecho, yo misma me alejaba de los significados que había construido durante años alrededor de la experiencia de ser maestra y habitar la escuela. No pasó mucho tiempo para que decidera escribir estas cartas. Y es que, a pesar de que en los tiempos que corren, la carta parece ser un texto en desaparición, sigue teniendo la potencia de "teje[r] relaciones entre personas y comunidades […] y mante[ner] viva la esperanza" (Caballé, 2015, p. 5). En la carta hay una posibilidad de encuentro con quien llamamos el otro y también con nosotros mismos de forma pública pero también íntima (Brailovsky, 2020).

Así, a través de estas cartas, deseo compartir con ustedes que, durante la pandemia y la pospandemia, he habitado la escuela desde la ausencia, la extrañeza y el desconcierto, las fronteras y los bordes, la ignorancia y la esperanza. En estos lugares, he vuelto con más incertidumbres que certezas a un interrogante, de esos de los que tanto se habla: ¿qué significa ser maestro? Aunque parezca un terreno conocido, pues llevo ejerciendo mi labor como profesora de Humanidades durante 11 años, nunca lo es del todo. Y no lo es, porque este discurrir permite que exista siempre una "respuesta posible, concreta, singular,

encarnada, siempre provisional, siempre abierta, siempre problemática a la pregunta qué es ser un profesor" (Larrosa, 2019, p. 148).

Con la esperanza de un encuentro posible desde los lugares que habitamos, les escribe esta maestra.

Parte I. Desandar la escuela

Carta 2. El lugar de la ausencia

A ustedes, que habitan la escuela:

Nos enteramos por los noticieros del día anunciado. Llevábamos una semana escuchando noticias que confirmaban la existencia de casos de covid-19 en el país y rumores sobre el cierre de los colegios. Digo rumores porque nuestros comentarios se resumían en el presentimiento de que algo grave iba a suceder ya no en un pueblo, como lo contaba García Márquez (s. f.), sino en el mundo. Habíamos trabajado un sábado de forma atípica creando guías para que los estudiantes pudieran aprender desde casa durante tres semanas. Así —decía la Secretaría de Educación Distrital (SED)— estaríamos preparados para una decisión que llegaría en cualquier momento. Para entonces, a pesar de lo incierta que puede parecer la situación, creo que no teníamos la posibilidad siquiera de avivar su carácter incierto, porque en el fondo no alcanzábamos a imaginar la magnitud de lo que sucedería. Elaborábamos guías sin sospechar que como comunidad educativa ya no transitaríamos la escuela del mismo modo.

Ante el inminente cierre de las instituciones educativas, y siguiendo esa pulsación de las dinámicas escolares que nos conduce a la necesidad de resolverlo todo en forma pronta, como si el proceso de educar durara un chasquido, no concebimos otra opción que actuar rápido. Estábamos tan concentrados en finalizar el primer periodo, recibir los trabajos finales, realizar los procesos de evaluación y autoevaluación y organizar un espacio virtual para publicar las guías que al parecer silenciábamos preguntas como ¿qué significa "cerrar" una escuela?, ¿qué significa educar desde casa? En realidad, las respondíamos en la práctica, aunque sin un espacio de conversación que nos permitiera comprenderlas del todo.

Estoy segura de que no pasaron muchas semanas para darnos cuenta de que la manera en que habitábamos el espacio escolar no se parecía a lo que recordábamos. Por lo menos yo tenía en mi mente una escuela llena de voces, gritos, ruidos, risas, que se fue desvaneciendo. Es irónico pensar que muchas veces exigimos silencio y en el momento en que ese silencio fue concedido por el azar de

la historia se sintió como ausencia. No lográbamos convocar a todos nuestros estudiantes, y cuando lo hacíamos, detrás de esas pantallas, pasaba el tiempo sin que fuera posible escuchar una voz, una respuesta ante una pregunta cotidiana o un saludo. A menudo, me pregunto si lo que proponíamos para conversar era solo del interés de los maestros, si era el momento para la conversación o si simplemente el silencio se configuraba como una forma de relacionarnos, como una necesidad colectiva de estar con nosotros mismos.

Comprendí que, en esas primeras semanas de confinamiento, la ausencia era la traducción de varias cosas: la añoranza de una escuela que habíamos recorrido de forma similar por muchos años, la injusticia social que alejaba algunos estudiantes de la posibilidad de seguir un proceso escolar, la necesidad de entender lo inesperado, el desconcierto de imaginar una nueva escuela o incluso la sensación de que la escuela, tal y como la conocíamos, no iba a volver jamás.

¿Están ahí ahora?, ¿me escuchan?

Una maestra

Carta 3. El lugar de la extrañeza y el desconcierto

A ustedes, que habitan la escuela:

En muchas ocasiones, sin pensarlo, desandé la escuela. Al principio, parecía que era mejor seguir el camino conocido: establecer un horario de clase, elaborar actividades, calificar trabajos; un sistema más o menos parecido al que llevábamos en la presencialidad. Algo que nos permitiera organizarnos frente a una forma de hacer escuela, que resultaba desconocida. Luego, fue apareciendo una sensación de extrañeza no de manera abrupta, como cuando Gregorio Samsa apareció convertido en un monstruoso insecto tras un sueño intranquilo (Kafka, 2013), sino en pequeños momentos que se repetían y llevaban a otros caminos posibles.

En nuestras reuniones virtuales, nos preguntábamos qué tipo de saberes debíamos privilegiar, cómo evaluarlos, qué actividades realizar, qué formas de comunicación teníamos con los estudiantes; en fin, preguntas que siempre han sido parte de la escuela, pero que me parecía como si las estuviésemos haciendo por primera vez. Esa sensación de novedad me llevaba a pensar si las veces en que estas preguntas salían a flote cuando transitaba la escuela presencial, las respondía desde lugares fijos en los que sentía cierta comodidad, o si me encontraba repitiendo discursos que tal vez no me generaban ninguna sensación o afectación. Recordé cuántas veces en ese transitar escolar nuestra voz, como diría Larrosa (2008), se convierte en una voz mecánica que dice "por

razones de seguridad esta conversación está siendo gra[b]ada" (p. 2), o "se debe garantizar a los estudiantes los aprendizajes a lo largo de la vida", o "hay que cumplir con los protocolos de atención escolar", o "propondremos un plan de mejoramiento institucional que nos permita avanzar en las competencias del siglo XXI y alcanzar un nivel de lectura crítica más alto en las pruebas SABER" (Larrosa, 2008, p. 2).

Seguramente, muchas veces haya vuelto también a esa voz que tiene sujeto, esa voz que tiembla dentro de ese andar del espacio escolar (Larrosa, 2008); pero no fue hasta ese tiempo que empecé a preguntarme por el lenguaje con el que hablo como maestra; un lenguaje que también empezó a parecerme extraño: ¿cómo podría dar respuesta a las angustias que me contaban mis estudiantes a través de las conversaciones telefónicas, diciéndoles que debían regular su emocionalidad?, ¿cómo podría referirme a su miedo, un miedo que quizá no podía verbalizarse, con una voz en la que dijera debes aprender a gestionarlo?, ¿cómo podía evaluar el desarrollo de competencias en medio de una vulnerabilidad compartida?

De repente, ese habitar de la Escuela desde el lugar del extrañamiento me llevaba a preguntarme no solo por el cómo, sino por el qué significa: ¿qué significa educar?, ¿qué significa ser maestro en un contexto de pandemia y pospandemia?, ¿cómo hacer viva la relación entre maestro, estudiante y una comunidad educativa que, siempre había sido nombrada *de facto* en el discurso, pero que no había sentido desde el cuerpo hasta ese momento? Pensaba en la necesidad de hacer de cada encuentro una experiencia, un acontecimiento que abriera posibilidades a los estudiantes y, a través de ellos, a sus familias.

En esa necesidad que probablemente compartíamos en la institución, aunque no lo dijéramos de forma directa, aparecieron súper Pepito y Pepita, dos personajes que creamos para mantener la escuela viva y evitar que nuestros estudiantes se alejaran cada vez más de lo que proponíamos. En el fondo, buscábamos evitar que nos alejáramos tanto que termináramos por convertirnos en una sociedad de extraños. Hicimos un correo del tiempo para responder a cartas de amor escritas en el pasado por grandes autores, con la idea de generar una conversación, de compartir esas vivencias, pues nos preocupaban los largos silencios en esos encuentros. Pensamos en club de lectura para recuperar el valor de leer como experiencia, de ese acto que "nos habla de lo más hondo de la [vivencia] humana en forma condensada y estética, [que] despierta el deseo y el pensamiento" (Petit, 2021, p. 28). Solo en ese momento volvimos a escuchar risas, saberes que transmitían los abuelos y anécdotas contadas por las familias.

Pienso ahora que lo que me producía extrañeza y desconcierto no era tanto la irrupción inesperada de la pandemia por covid-19 y la necesidad de movilizar la escuela a un espacio diferente al presencial; al fin y al cabo, lo inesperado hace parte de la configuración escolar, aunque las dinámicas institucionales pretendan controlarlo todo. Más bien, era el hecho mismo de

posicionarse desde otro punto de vista porque que te descoloca de los lugares de comprensión fijos. Lo que me causaba extrañeza —y me sigue causando— es cómo la contingencia nos llevó a desandar ciertos lugares que parecían comprendidos del todo.

¿(Des)habitamos la escuela?

Una maestra

Carta 4. La frontera y los bordes

A ustedes, que habitan la escuela:

Los reclamos de los estudiantes no se hicieron esperar, se sentían abrumados por el cúmulo de trabajos. No solo eran reclamos realizados a través de cartas, sino las pocas entregas que recibíamos. Al principio, sentimos que estos reclamos eran injustos: tratábamos de hacer lo mejor posible para que los procesos escolares se mantuvieran con las herramientas que teníamos, ¿cómo era posible que surgiera tal cuestionamiento? A veces habitamos lugares en la escuela en los que nos parece que los estudiantes deben seguir nuestras indicaciones al pie de la letra mientras, paradójicamente, enseñamos a pensar críticamente. Pero, en ese momento en que se hallaba el disenso en medio de un periodo de tanta vulnerabilidad la pregunta que surgía no tenía que ver con los trabajos ni con la interpelación a la autoridad, sino con la capacidad de vernos cara a cara desde lo frágil.

En medio de la desesperación de no saber si lo que estaba haciendo realmente contribuía en algo, de la tensión entre lo que pide la institucionalidad y lo que necesita la comunidad, empecé a habitar el lugar de la escucha. Los maestros tenemos una voz que parece ser el faro de un grupo de personas que transitan ese espacio llamado escuela, pero por momentos solo basta escuchar. Los padres tenían sus preocupaciones; los estudiantes, las suyas. Por ello, las llamadas telefónicas o las conversaciones por *WhatsApp* solían ser bastante largas: algunas, llenas de tristeza; otras, de indignación; otras, de angustia o de desesperanza. Muchas veces escuché de las voces de distintos actores de la comunidad y de la SED que los estudiantes no habían aprendido mucho en pandemia, que seguramente los efectos sobre el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales eran devastadores. Incluso, podía repetirse una y otra vez que, en este periodo, la enseñanza había sido poca. Sin embargo, ¿qué más saber que la capacidad de repensarnos, que la consciencia —desde el cuerpo, las sensaciones y el afecto— de que existe una comunidad, que la posibilidad de vivir el disenso y la vulnerabilidad como formas de construcción de la escuela, que el encontrarnos en aquellas emociones cuyo carácter es inesperado precisamente porque no obedecen al deber ser?

Este lugar de la escucha ha estado también presente desde que volvimos al colegio. Aunque parecía que recuperábamos dinámicas escolares del 2019, y una forma de andar y habitar la escuela que se nos hace conocida, nuestras prácticas no dejaron de estar entre paréntesis. Nos habíamos movido en medio de una comunidad que se comunicaba desde sus vulnerabilidades y esa había sido una forma de conectar. Luego, en el retorno, se construyó una brecha que nos separaba y dejaba la sensación de que éramos un grupo de extraños, cada uno manteniendo un lugar fijo. Los padres desconfiaban de las decisiones que se tomaban en el colegio, los maestros desconfiábamos de los padres, pues cada tanto había un problema en el que se ponía en entredicho nuestra labor por más de que actuáramos de buena fe, y los estudiantes parecían ensimismados, absortos en sus propias angustias.

En un principio, parecía que la solución a todas las tensiones de la escuela era retornar a la presencialidad —como si en esa forma de hacer escuela jamás hubiese habido tensiones—, pero el retorno a la presencialidad confirmaba lo contrario. Podía resolver más de 20 conflictos semanales, escuchar dos o tres veces al mes de la voz de los estudiantes que querían acabar con su vida, ser blanco de los reclamos de los padres de familia (incluso reclamos hechos a través de los medios de comunicación) sobre el porqué no podíamos controlarlo todo. En el fondo, creo que, como comunidad, empezamos a desear una escuela perfecta, a anhelar un maestro súper héroe que pudiera arreglarlo todo, que fuera capaz de estar en el preciso momento en que los estudiantes estaban pensando algo que pudiera ocasionar un daño a sí mismo o a los demás y así poder evitarlo. Durante dos años, había entrado en auge la necesidad de una pedagogía del cuidado, pero no sé si estábamos llevando la idea del cuidado a los extremos, porque, en últimas, como lo señala Biesta (2021) la educación se trata de asumir riesgos.

Cuando se habla del lugar que ocupa el maestro en una escuela, en el discurso, se le asigna un lugar central. El maestro representa la institucionalidad, asume el papel de guía, garantiza el aprendizaje. Sin embargo, la pandemia y la pospandemia han sido escenarios para mostrar lugares emergentes en los que habita el maestro, modos de caminar en los bordes y las fronteras de eso que llamamos espacio escolar.

¿Y si dejamos de caminar el deber ser?

Una maestra

Carta 5. El lugar de la ignorancia

A ustedes, que habitan la escuela:

La ignorancia se constituye en una condición de posibilidad, no solo porque es potencia de las preguntas, sino porque el maestro abandona el lugar del que

todo lo sabe y lo controla. Rancière (2003) mostraba cómo el hecho de que el profesor abandone su función de explicador abre la puerta para encontrar la igualdad de las inteligencias. Lo que la pandemia me permitió fue precisamente habitar este lugar; pasar de un terreno conocido, de esa idea de que el maestro todo lo sabe, de vivir la escuela desde la explicación a habitar otros lugares que interpelan su papel. Pero, ¿qué es lo que creía ignorar? Y ¿qué es lo que puede enseñar un maestro ignorante?

No eran las herramientas para compartir pantalla en *Teams* o en *Meet*, ni los controles para abrir y cerrar el micrófono lo que me hacía ocupar el lugar de la ignorancia. En general, creo que me desenvolvía bien con estas herramientas; intentaba hacer clases al mismo tiempo por videollamada, por *WhatsApp*, haciendo pequeños videos y hasta llamadas telefónicas, con el fin de que todos pudieran estar de alguna forma y de acuerdo con sus posibilidades. Por supuesto, invertía muchas horas en esta tarea, pero creo que disfrutaba el proceso creativo que supone. Pasé de hacer videos hablando sobre un tema a construirlos usando un personaje, desde un rol. Recuerdo especialmente a Edyuba, un miembro de la comunidad Yachai, al que representaba en el marco de un juego que habíamos propuesto con otros maestros y cuyo fin era ayudar a los jugadores (estudiantes) a cumplir una serie de misiones para que la humanidad dejara la esclavitud implantada en la mayoría de países del mundo en el año 632 después de Ford. Para entonces, habíamos empezado la lectura de *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley (2011) e intentaba que los estudiantes pudieran vivirla.

Precisamente, la reflexión sobre este lugar de la ignorancia me llegó mientras releía la novela para planear las clases. Pensaba en ese mundo feliz, especialmente, en las capacitaciones en las que se insistía en la importancia de desarrollar las competencias socioemocionales, ¿cómo no desarrollarlas en medio de tales circunstancias históricas, de un encierro abrupto que parecía arrebatar nuestras relaciones, formas de comunicarnos, rutinas conocidas? Pertinente, sí, pero parecía que el objetivo de la escuela era que los estudiantes alcanzaran la felicidad; esa en la que cualquier sensación incómoda debe ser eliminada ¡Alerta! ¡Alerta! ¡Debemos hacer algo! El niño no puede sentirse frustrado, no lo puede embargar la angustia, no puede decir el dolor.

No me malinterpreten, no hablo de la que llaman "generación de cristal",[1] ni desconozco que las emociones son parte de lo que somos, nos permiten comprender el mundo y, por supuesto, están involucradas en el proceso de formación; ¿qué sería de la educación sin la posibilidad de emocionar? Hablo de las respuestas simples a lo que vimos como un problema —el encuentro con lo vulnerable—, de la necesidad de controlar hasta el último detalle para hacer como

1 "La generación de cristal" es un término utilizado por Monserrat Nebrera para referirse a los jóvenes que nacieron a partir del 2000. Generalmente, el vocablo se utiliza en un sentido peyorativo para referirse a la fragilidad de esta generación (El Nuevo Siglo, 2023).

si nada pasara, como si hubiera una fórmula para resolverlo todo de una vez y para siempre. Pareciera que en el imaginario del proceso escolar empezara a habitar la idea de que el maestro debe propugnar por un ambiente carente de problemas y conflictos para evitar lo que resulta incómodo. Pero, ¿cómo se enseña a pensar sin la incomodidad y el dolor de dejar una creencia que habíamos naturalizado?, ¿cómo enseñamos a convivir cuando aparece la rabia, la indignación o el resentimiento?, ¿cómo enseñamos a leer sin esa sensación de desazón, de incertidumbre, sin esa pregunta que te interpela?

Lo que me hacía sentir una maestra ignorante era enseñar a manejar una situación histórica que ni yo misma sabía muy bien cómo manejar, enseñar a transitar por emociones difíciles cuando realmente no era muy consciente de cómo lo hacía en mi cotidianidad, enseñar a vivir en el disenso y la diferencia cuando estaba muy lejos de hacerlo en el día a día; es más fácil, diría Estanislao Zuleta (s. f.), "inventar paraísos, islas afortunadas, países de cucaña" (p. 13). Lo que me hacía sentir ignorante era pretender hablar de cómo nos sentíamos a una pantalla, sin poder ver una cara y, a veces, sin escuchar una voz. No se pueden explicar las emociones, no se puede siempre decir la angustia, la tristeza, la desesperanza y, aun así, se buscaba enseñar a manejarlas.

¿Y qué enseñamos desde esa ignorancia?

Una maestra

Carta 6. El lugar de la esperanza

A quienes habitan la escuela sanrafaelista:

Quizá algunos de ustedes recuerden que se convirtieron en súper agentes escogidos por súper Pepito y súper Fulanita con la misión de salvar la escuela y, con ello, impedir que los hombres se volvieran grises, las conversaciones se acabaran y las ganas de soñar y de aprender se fueran definitivamente del planeta Tierra. Eran los tiempos en que un virus desconocido se apoderó del mundo y la vida se sumergió en un mar de incertidumbres; en una especie de suspensión, como si el gran reloj de la humanidad se hubiese detenido. Eran los tiempos en que el confinamiento parecía hacer que las escuelas cerrarán definitivamente por el cansancio y la tristeza… sin estudiantes, maestros y padres de familia que pensaran, sintieran y vivieran el mundo, que alzaran su propia voz y creyeran en la importancia de seguir juntos, aprendiendo y enseñando; no tendría sentido que, desde la distancia, siguieran abiertas.

Se preguntarán si esa misión pudo ser cumplida. La verdad es que, tras varios momentos en que seguro deseamos que la escuela cerrara definitivamente para evitar luchar todos los días con la extrañeza de algo que jamás habíamos vivido, logramos mantenerla abierta. Sin embargo, no estaría a la altura de tal misión

referirme solo al hecho de que fue cumplida, más bien habría que hacer memoria del camino o de los caminos, de las experiencias que, a mi parecer, nos llevaron a imaginar otra escuela en un tiempo en el que lo inimaginable reinaba.

¿Recuerdan que, con algunos de ustedes, un día contamos historias alrededor de una fogata que logré armar desde la finca que era de mis abuelos? Lo menciono porque en ese momento me preguntaba cómo transmitir el sentido del fuego y la tradición oral en la distancia y a través de una pantalla. Pues bien, con la colaboración de mi prima, puse el computador sobre unas piedras y encendimos el fuego con la esperanza de que en casa pudieran sentirlo. Esto traducía con la esperanza de estar más cerca y de vivir un momento que nos sacara de lo que nos abrumaba tanto.

¿Recuerdan que un día, como comunidad, vivimos un momento difícil tras la muerte de un exalumno en el marco del paro nacional de 2021? Nos reunimos, en la medida de nuestras posibilidades, de manera virtual y presencial, con la esperanza de que la violencia dejara algún día de silenciar las diferencias y de arrebatarnos vidas.

En esos y otros momentos que tejimos desde la esperanza, imaginamos una escuela solidaria, desde la cual nos pudiéramos ver como humanos; una escuela que intentaba, en ocasiones, sacarnos de la angustia y llevarnos a otros mundos; una escuela que nos enseñaba a escuchar, a tomar decisiones en medio del disenso y a compartir una parte de nuestra vida.

Con estos recuerdos no quiero borrar las dificultades ni el dolor de saber que hay vidas que hoy no nos acompañan, ni la tristeza de quienes —por las inequidades que aún tenemos en nuestro país— no pudieron estar, sino resaltar la potencia de la imaginación y la posibilidad de mirar con otros anteojos una escuela que creíamos conocer, pero que por azares del destino resultó desconocida.

Hoy, estamos nuevamente en la escuela, esa que conocíamos, pero que, sin duda, no es igual. El llamado es el mismo: hacer que las circunstancias no nos lleven a cerrar posibilidades sino abrirlas. A veces, nos sentimos lejanos porque parece que las diferencias nos llevaran por polos opuestos. Contrario a ello, nos acercan, nos permiten ver que el mundo se enriquece gracias a diferentes formas de verlo. Por momentos, nos dejamos llevar por las violencias y cedemos ante lo que creemos es el espectáculo de una agresión. En ocasiones, consideramos que la desconfianza es el único camino para reclamar lo que nos parece justo. Así, olvidamos lo que un día pudimos experimentar en pandemia: que hay una otra escuela, que es más que un currículo, formas de evaluación, contenidos y actividades, es el encuentro entre seres humanos consigo mismos, con los otros y con el mundo.

Esta parece ser la nueva misión de Súper Pepito y Súper Fulanita, ¿aceptas?

Una maestra sanrafaelista.

Parte II. Buscar la escuela y el maestro, pues, cuando el confinamiento terminó, ya no estaban ahí

Carta 7. Devenir maestro

A quiénes han hablado del papel del maestro:

El lugar del maestro: entre identidades fabricadas y el reconocimiento de lo que no se puede fabricar

Sí, Alberto Martínez Boom, hemos sido "consejero[s], psicológico[s], tutor[es], mediador[es] […], planificador[es], administrador[es] educativo[s], productor[es] de textos y audiovisuales, gestor[es] institucional[es], experto[s] en evaluación, en didácticas especiales, en animación sociocultural, en educación a distancia o en informática educativa" (2010, p. 131) y, últimamente, una suerte de abogados: adoptamos un lenguaje legal que parece habitar nuestra voz y desde el cual construimos una nueva relación con los estudiantes. La escuela siempre ha estado en el ojo del huracán por lo que representa a nivel social, cultural y político; sin embargo, tras la pandemia, un ojo similar al Gran Hermano (Orwell, 2008) observa lo que sucede en el espacio escolar y su respuesta, particularmente, ante situaciones convivenciales o socioemocionales que pueden desbordar la escuela, pero a las cuales hay que responder según los protocolos o es, lo que por lo menos, se señala con insistencia.

¡Es cierto! No solo hemos recibido la denominación de *maestros polivalentes*, lo hemos sido. Por ello, como lo mencionas, la identidad del maestro parece desdibujarse hasta quedar vaciada de sentido; el maestro "entra en una región de sombras que lo desubica y, al mismo tiempo, lo multiplica en tantos otros que su presencia se hace superficial y por demás, casi anodina" (Martínez Boom, 2010, p. 131). En cierto sentido, nos hemos dado cuenta de que tal vez estamos en esa ruina circular en la que soñamos alguna vez con formar un hombre y luego nos dimos cuenta de que nosotros éramos también el sueño de otros (Borges, s. f.). Varias apariencias, algunas de la institucionalidad y, otras, de nuestras propias utopías.

Últimamente, he pensado en cómo todos estos roles, sumados a los retos educativos de la pandemia o derivados de ella: elaborar guías, convocar a los estudiantes, desarrollar encuentros sincrónicos y asincrónicos, atender situaciones emocionales complejas, mediar conflictos que derivan en agresión o violencia

escolar, a veces, entre los mismos padres de familia, nos lleva a significar nuestra labor en términos de heroicidad. Nos narran como héroes y un poco, creo, nosotros lo concebimos del mismo modo.

El relato del héroe es esperanzador, pero no deja de ser perverso. La idea de que podemos ejercer nuestra labor en forma exitosa, sin importar las condiciones, invisibiliza no solamente los graves problemas del sistema educativo, sino las violencias estructurales de las escuelas, esas que también habitamos. Igualmente, nos pone sobre los hombros el peso de profundas desigualdades y problemas sociales: debemos enseñar en medio de las violencias y el hambre, en medio de los abusos que algunos estudiantes reciben de sus propias familias, en medio de cambios culturales que soportan la llamada dictadura del placer (Huxley, 2011), en medio de las lógicas del consumo que han permeado todas las esferas sociales. Y, además, nos despoja de nuestra humanidad, de nuestra necesidad de sentirnos cansados, frustrados, indignados; sobre todo, de la posibilidad de significar el quehacer del maestro desde el lugar en que lo no resuelto puede ser más enriquecedor que las fórmulas mágicas.

Meirieu: ¡ya lo decías! "El educador moderno aplica todas sus energías y toda su inteligencia a una tarea que juzga al mismo tiempo posible […] y extraordinaria. El educador moderno quiere hacer del hombre una obra, su obra" (2007, p. 30). Esto es adoptar la forma arquetípica de Pigmalión, quien desea darle vida a una estatua hecha con toda su energía, de Geppeto, al fabricar a Pinocho o de Frankenstein, en la creación de su criatura[2] ¿Pero, sabes, Meirieu? También la institucionalidad, la utopía escolar institucionalizada parece configurarse alrededor del deseo de fabricar al educador, un deseo que implica la adhesión a determinado proyecto y la creación de una obra que no sea imperfecta o que llegue a generar chistosidades impertinentes, como las de Pinocho. Lo paradójico es que como en la historia de Frankenstein, en ese deseo, la criatura educadora se ve condenada a la más profunda soledad.

No obstante, esa primera sensación que experimenté una vez empezó el confinamiento, que me llevó a preguntarme ¿dónde está la escuela? Esa sensación de que se alejaba un espacio común en el que, a pesar de todas las contradicciones, paradojas y violencias estructurales y sutiles, confluía lo humano; comprendí que, afortunadamente, el maestro no puede habitar el lugar del mito moderno, ni ser Pigamlión, ni Geppeto, ni Frankenstein, como tampoco puede ser el arquetipo de la estatua, ni de pinocho, ni de la criatura. El otro (estudiante) es irreductible a una obra que se fabrica y que, además, se hace de una vez y para siempre; el otro no se puede definir como la obra del maestro. El maestro tampoco es reductible a una utopía, ni puede producirse a manera de héroe o docente polivalente, o con una identidad unívoca. En uno y otro caso hay

2 En su libro *Frankenstein Educador*, Meirieu (2007) explica cómo el educador moderno pretende hacer del estudiante su obra, utilizando el ejemplo de Pigmalión, Geppeto y Frankenstein.

resistencias. Lo que nos recuerdas, Meirieu, es que es "normal" que quien se construye se oponga, a veces, "simplemente [...] para recordar [...] que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye" (Meirieu, 2007, p. 73).

Ser maestro: entre el arquetipo de Pigmalión, la ceguera blanca y lo imprevisible del acto educativo

A pesar de lo anterior, lo que nos podía preocupar cuando irrumpió la pandemia, que ya era una preocupación frecuente en la vida escolar antes de esta contingencia, era precisamente que no viéramos los aprendizajes que esperábamos. Y entonces, ahí estábamos, habitando otra vez el lugar de Pigmalión: ser obstinado para que nuestra obra fuera lo mejor posible, sentir rabia y tristeza ante otro que, cuando contaba con recursos para estudiar, se resistía hacerlo, alegrarse en el momento en que nuestra obra empezaba a mejorar, desanimarse, al ver pocos avances o llegar al éxtasis en el instante exacto en el que se habían colmado nuestros deseos (Meirieu, 2007). La pandemia no parecía ser solo de covid-19, sino de esa ceguera blanca a la cual se refirió Saramago (1998), esa ceguera que nos hace sentir que el maestro es el que todo lo sabe y que el estudiante debe ser hecho a nuestra imagen y semejanza.

La situación límite de la covid–19 fue también una oportunidad para ser consciente de esa ceguera y para *experienciar* que el acto de educar, un acto que va más allá de explicar unos contenidos escolares, evaluar, elaborar o flexibilizar un currículo, es un acto de libertad. Significa acompañar una historia de vida, acompañar a un sujeto en su relación con el mundo. Por esta razón, es que la escuela se enriquece con diferentes formas reflexivas de ser maestro, porque desde esas formas pueden abrirse múltiples posibilidades que lleven al estudiante a pensar que el mundo no se agota en una sola historia.

Creo que por esto mismo sentía que una parte de ese quehacer como maestra se había vaciado de sentido: no resultaba fácil, de hecho, era doloroso descubrir la imposibilidad de acompañar una vida cuando, por condiciones socioeconómicas, era simplemente imposible un encuentro de algún tipo; o cuando una familia decidía retirar a un estudiante porque la situación era tan compleja, que no había espacio para preocuparse por la escuela. Estábamos tan acostumbrados a la idea de la utilidad de los saberes para ayudar a los estudiantes a conseguir movilidad social o un trabajo en el futuro que olvidábamos (estudiantes, maestros y padres de familia) que la escuela también es ese otro espacio para conversar sobre la vida misma.

Por ello, creo también que fuimos maestros en la pedagogía de la insistencia: insistir en no permitir el abandono; insistir en conectarse a través de la voz, aun cuando no se pudiera tener un contacto físico; insistir en estar ahí de algún modo; insistir en no desertar; insistir en que la desesperación no fuera más grande que nuestra esperanza; insistir en que, en medio de todo, era posible

vivir. Al fin y al cabo, no era la primera vez que utilizábamos esta pedagogía de la insistencia, insistíamos antes e insistimos después de la pandemia, contigo, Freire (2006), en que siempre es posible otras lecturas del mundo y, por tanto, otras formas de escribirlo.

Pero además de la pedagogía de la insistencia, en tiempos en que se produjo una especie de suspensión de nuestras prácticas —algunas de ellas naturalizadas—, un paréntesis quizá no inédito, porque en nuestros contextos solemos vivir situaciones límite de distinta naturaleza, pero sí diferente: repensar la manera como leíamos lo contextual y qué era lo pedagógicamente deseable fue un imperativo. Como maestros, también construimos nuestra subjetividad a partir de un ideal sobre la educación, nuestro quehacer y nuestras prácticas, y no estoy segura de que dediquemos tiempo a interpelar de cuando en cuando lo que deseamos, eso que puede enseñarnos lo imprevisible del acto educativo.

Algunas cuestiones para seguir conversando

Ser maestro se resignifica en la práctica, en la relación con la institucionalidad, con el saber pedagógico, con el contexto y en la relación educativa, una relación que generalmente consideramos en términos de maestro-estudiante, pero que la pandemia llevó a repensar como extensible a la comunidad. Ser maestro implica igualmente comprender el acto educativo desde la idea de experiencia, como "eso que me pasa" (Larrosa, 2006, p. 3); un acontecimiento que no se puede asir ni decir del todo y al cual estoy abierto, al cual soy vulnerable (Larrosa, 2006). Menciono esta forma de ver la experiencia porque precisamente la pandemia nos permitió habitar el lugar de la vulnerabilidad, y eso nos recordó, que el quehacer del maestro (su subjetividad) no se configura solo en los planes de estudio, ni en los éxitos medibles en la aplicación didáctica, ni en los roles escolares, sino en su fragilidad, en su condición de ser humano y en el riesgo que supone educar. En consecuencia, lo que significa ser maestro es también cambiante y singular; tiene que ver con moverse entre tensiones, con ensayar nuevas formas de ser maestro y con estar expuesto a transformaciones propias desde las cuales sea posible devenir otro sujeto maestro, en el sentido de lo que nos toca y nos obliga a ver la realidad educativa desde otro punto de vista.

¿Conversamos?

Les escribe una maestra.

Carta 8. Decir la escuela: una interpelación desde la voz de una maestra

Empujada a volver a entrar a la escuela tras una situación límite de esas que se ven en los libros de ciencia ficción que he leído con mis estudiantes, luego de ser

expulsada por las circunstancias de un lugar históricamente conocido y nombrado hasta la saciedad (desplazarme como sujeto maestro), para entonces decir:

Escuela: espacio físico al que acudíamos para enseñar con la idea de posibilitar transformaciones del mundo y en el que nos reuníamos distintos actores sociales para pensar, vivenciar y generar prácticas alrededor de lo que llamamos formación; espacio que luego se desarmó, hasta el punto de decir "lugar cerrado" o "no lugar"; para pensar después si podía decirse "espacio virtual", "espacio remoto", "lugar más allá de los muros", "home schooling". Espacio donde no eran visibles los tableros, los pupitres, los uniformes, los libros, los lápices y, a veces, ni siquiera los estudiantes. Pero sí podían ser visibles los fondos de pantalla, las fotografías, las fotos de cuadernos escolares y un chat que en ocasiones no funcionaba. Espacio que se armó nuevamente a partir de intuiciones pedagógicas y humanas, dotado de un sentido extraño que se derivaba de experimentar todos los días como armarlo y rearmarlo (Duschatzky y Aguirre, 2013), a veces sin la certeza de saber qué era lo más pertinente. Aun así, espacio cuya potencia llegó a tal punto de poder reunir en diferentes formas, modos y tiempos a un grupo de sujetos que necesitaban de alguna manera sentirse unidos.

Lugar que sigue prácticas conocidas desde lógicas distintas: no se dice ausente o presente, sino conectado o desconectado; no se dice guía de práctica, sino "Aprende en casa toca tu puerta"; no se dice el estudiante está en clase, sino el estudiante y la familia están en clase o el estudiante está cuidando a sus hermanos mientras escucha la clase; no se dice levante la mano para participar, sino presiona el ícono de la manito o activa tu micrófono, escribe en el chat o por *WhatsApp*; no se dice actividad guiada, sino sincrónica o asincrónica; no se dice reuniones con padres de familia, sino conversaciones telefónicas; no se dice estamos esperando a los estudiantes, sino busquemos a los estudiantes; no se dice no vinieron los niños, sino dónde están los niños; no se dice la intimidad del aula que parecía tener un halo sagrado, sino la clase expuesta.

Lugar al que volvimos y que pensamos que resultaría conocido o al que llegamos con la pregunta: cuando la pandemia terminó, ¿la escuela todavía estaba ahí?[3] Al menos, lugar en el que podríamos encontrar a TODOS los:

Estudiantes: la razón de ser el acto educativo. Sujetos con una historia, con preguntas, con experiencias; a veces, con la intención de ir a la escuela y, otras, con el deseo de no hacerlo; a veces, con la motivación de estar en clase y, otras, no. Sujetos diferentes que, en ocasiones, la escuela intenta homogenizar, ¿sujetos que aprenden?, ¿sujetos que aprenden lo que les enseñamos?, ¿sujetos que viven una experiencia educativa que los toque, que les pase por su cuerpo, por su mente, por quienes son como seres humanos?, ¿sujetos que pueden responder a un perfil?

3 La expresión está basada en el microcuento "El dinosaurio", de Augusto Monterroso (s. f.).

Sujetos que, en pandemia, sentimos ausentes, a veces, porque les era imposible acceder a una forma de escuela y, otras, porque la vida había cambiado tanto que simplemente no querían estar. Sujetos a quienes les costaba participar a través de las pantallas y, otros, que encontraron por primera vez un modo de hacerlo que les permitía sentirse cómodos. Sujetos que creíamos nativos digitales y, por tanto, asumíamos que sabían manejar perfectamente las tecnologías, como si relacionarnos con la tecnología fuera un asunto solo generacional. Sujetos a quienes les exigíamos autonomía cuando ser autónomos resultaba un asunto que no se tenía en cuenta en la:

Enseñanza: ¿transmisión de un conocimiento, de modos de ser?, ¿acompañar?, ¿orientar?, ¿crear condiciones para el aprendizaje?, ¿lo que ya no se dice en la escuela porque se ha sustituido por las palabras aprendizaje, ritmos de aprendizaje, compromiso con el aprendizaje, sujeto que aprende? (Biesta, 2016).

Acto que sentimos, por momentos, que no existió en la escuela de la pandemia: proporcionábamos las guías y el estudiante aprendía a su ritmo y según sus recursos, entonces no era enseñar, sino facilitar; citábamos a los estudiantes a encuentros virtuales, entonces no era enseñar, sino convocar; diseñábamos videos para realizar explicaciones, entonces no era enseñar, sino crear contenidos.

En medio de la distancia, existía la posibilidad de poner en juego experiencias que recordaran a los estudiantes que el mundo no cuenta una única historia. ¿Podríamos llamarle a eso enseñar? O, tal vez, lo que la pandemia nos dejó fue la pregunta por qué significa enseñar; qué consideramos valioso enseñar, qué enseña o debería enseñar el:

Maestro: sujeto que metafóricamente se asume como el faro, la luz, el héroe, el salvador y, por eso mismo, lleva el peso de todo lo que la sociedad pretende que resuelva la escuela. Transita entre tensiones, se mueve entre la institucionalidad, las utopías escolares y lo imprevisible de la enseñanza. Ensaya miles de formas en las que sea posible que el estudiante se encuentre con el mundo y también tenga desencuentros con él. Sujeto que enseña —¿que orienta el aprendizaje? — planifica, evalúa, interroga de forma permanente su quehacer y el sentido de sus decisiones y sus prácticas, y configura un saber práctico sobre el acto de educar. Sujeto que posibilita la conversación para irrumpir el acelerado ritmo del mundo, y sostiene una relación educativa cambiante con los estudiantes y con la:

Comunidad: nosotros, quienes construimos la escuela, quienes la habitamos desde el consenso y desde el disenso, aunque no sepamos muy bien cómo transitar en esos dos lugares. A veces, hemos tejido relaciones fundamentadas en la solidaridad y otras, en la desconfianza. En ciertos momentos, nuestras interacciones nos han humanizado, pero, especialmente en aquellos que nos confrontan con la diferencia, nos han deshumanizado.

En la idea de comunidad, creímos que los padres de familia se mantenían en los bordes del espacio escolar, pero la pandemia nos mostró que tal vez, en esa idea de nosotros, no hemos repensado el lugar que ocupan quienes hacen escuela y participan de ella, ni los modos en que la comprenden. Volver sobre las palabras que generalmente asociamos con la escuela, sugerir algunos significados, para nuevamente desplazarme y cerrar con la pregunta: ¿con qué lenguajes podemos hablar de una escuela que desapareció, reapareció, se desplazó debido a una situación contingente?, ¿surgieron nuevas palabras para comprenderla?

¿Cómo dices la escuela luego de una situación límite?, ¿qué es lo que decimos ahora y lo que ya no decimos?

Una maestra.

Carta 9. El espíritu de la escuela pasada, de la escuela presente y de la escuela futura

A quien ha habitado la escuela:

¿La escuela había muerto en pandemia? Por momentos, parecía que sí. El lugar que habitábamos (si podía llamarse lugar) era más un espacio fantasmal. Si esto parece exagerado, quizá podamos recordar la sensación de vivir en un sueño, de experimentar un sentido de irrealidad: cuando despertemos estaremos nuevamente cerca al tablero, comentaremos con nuestros estudiantes algo que nos parece importante, veremos sus caras o escucharemos el timbre que anuncia el principio o el final del descanso. ¿Y al final? No nos despertamos del sueño, sino que, en medio de este, sentimos que otra escuela estaba surgiendo de algún modo en circunstancias inimaginables.

Si esto parece exagerado, habría que considerar que esa otra escuela tenía una propiedad fantasmal: era, en parte, lo no visible que se hacía presente (Cardona, 2018) en formas no reconocibles del todo, ¿cuáles eran esas formas?:

1. **Las paradojas invisibles**: antes de la pandemia se decía que la escuela era una "máquina incompatible con nuestros jóvenes [con] piezas [que] no encaja[ban] bien en sus engranajes, se atasca[ban], produc[ían] atritos y destrozos, en fin, no funciona[ban] bien juntas" (Sibilia, 2012, p. 137). Dicho de otro modo, la escuela no avanzaba al mismo ritmo del cambio social. Y sí, en parte, esa afirmación se constató en la pandemia: las nuevas subjetividades no estaban en la misma sintonía de los lenguajes de la escuela moderna y algunos actores escolares no estábamos en sintonía con los lenguajes de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación. En esa

escuela otra se hizo visible, por un lado, la posibilidad de usar estos lenguajes y, por otro, que muchos de los estudiantes no tenían una alfabetización digital. Pero, al mismo tiempo, la necesidad de avanzar en contenidos, de evaluar rápidamente, de seguir el mismo ritmo del espacio presencial terminó por disiparse porque simplemente no era plausible seguirlo. Entonces, hubo que tomar una pausa para pensar qué estaba pasando, como muchas pausas que se deben tomar en la escuela para comprender hacia dónde vamos y de qué modo caminamos como sociedad y como cultura. Lo no visible, pero que estaba presente, era la pregunta por la pertinencia: ¿lo pertinente (lo que se debe enseñar) es solo lo que demanda la época?, ¿lo pertinente es que se mantengan ciertos ritmos de la organización escolar?, ¿cuál es el ritmo pertinente para la escuela?

2. **Lo que siempre estuvo ahí**: dicen que los espectros parecen estar atrapados entre dos mundos. Pueden manifestarse de forma espontánea o por invocación y, una vez habitan un lugar que los define, permanecen allí porque se sienten parte del lugar o porque necesitan ser escuchados para resolver una necesidad que los aqueja (Cardona, 2018). Pues bien, la escuela es también un tejido de muchos fantasmas cuya presencia recordó la pandemia: las inequidades, que parecían naturalizadas, parte del paisaje escolar, hasta que experimentamos las barreras para convocarlos a TODOS, y simplemente hubo algunos que nunca fueron parte; las violencias, que encontraron otra forma de encausarse —no nueva, pero sí a la mano— a través de las redes sociales; la desesperación, la tristeza y el miedo, que habían estado presentes por circunstancias diversas, pero de lo cual preferíamos no hablar o no sabíamos cómo hablar; la profunda soledad en que, en ocasiones, ejercemos nuestra labor porque no estamos dispuestos a ceder ni un ápice en nuestros imaginarios sobre la disciplina que se enseña, la planeación y la evaluación o a emprender una conversación con quien uno se vea interpelado a cambiar sus decisiones pedagógicas; o las dinámicas escolares que suponen un ejercicio del control (la revisión del uniforme, la idea de asistir a clase [obligado o no], la calificación como un instrumento para que los estudiantes se "motiven" a desarrollar las actividades) y que no tuvieron tanta fuerza porque se trataba de vivir.

3. **Las apariciones**: los espectros aparecen de diferentes formas y adquieren nuevas materialidades. El espectro es lo que está ahí, de modo perturbador o tranquilizador, para mostrarnos algo desde una dimensión que no conocemos o nos negamos a ver (Cardona, 2018). En ese sentido, la escuela en pandemia fue un lugar fantasmal. *Aparecieron nuevas materialidades*: la guía, *WhatsApp, Meet, Teams, Zoom* y hasta un espacio de la casa decorado como el salón de clase

> de la presencialidad —recuerdo haber comprado un tablero, por ejemplo, porque seguía añorando el espíritu de la escuela pasada, su olor, sus objetos—. *Apareció una nueva forma de relación entre maestro y estudiante*: ya no se trataba de reconocer a los estudiantes por sus caras, sino por su voz; por sus palabras en las guías; por su letra; por su manera de escribir. Ya no se trataba de diseñar actividades para sentir que había escuela, sino de convocarlos, de hacer que fuera una experiencia educativa para una situación límite que nos unía. *Apareció una nueva idea de comunidad*: los padres no estaban tan alejados de la situación pedagógica; algunos incluso podían actuar como guías del trabajo escolar y se tejía un encuentro entre los miembros de la escuela a partir de la solidaridad, del miedo, la esperanza o la desesperanza. *Aparecieron nuevas prácticas:* enseñanza compartida, trabajo interdisciplinar, juegos de rol, invitaciones a los encuentros sincrónicos o sencillamente una manera distinta de escribir una guía con mensajes dirigidos a los estudiantes para que pudieran escuchar nuestra voz de alguna forma.

Esto no significaba que en la escuela de antes no se dieran prácticas cuya intención era abrir nuevas posibilidades en el mundo, más bien lo que aparecían eran formas de hacerlo cuando la palabra obligatorio perdía sentido. Esto no significaba que nunca nos hubiésemos cuestionado nuestro quehacer, sino que aparecían nuevas preguntas o que, incluso, las que habían permanecido desde siempre volvían y se retomaban desde una comprensión afectiva. Por ejemplo: ¿para qué evalúo?, ¿qué estoy haciendo con la evaluación?, ¿qué enseño o qué debería enseñar? Sobre todo, ¿qué es lo que realmente nos importa o nos debería importar en la escuela y en nuestras prácticas?, ¿a qué le damos valor?

Si esta consideración fantasmal parece exagerada, habría que pensar en los asedios que estas apariciones tuvieron sobre quienes habitamos la escuela. "El fantasma necesita asediar, 'estar' en un lugar sin 'ocuparlo'" (Cardona, 2018, p. 45). En esa misma línea, la escuela fantasmal, esa escuela que había surgido en una contingencia tan particular como la de la pandemia nos asediaba con su sola presencia. En primer lugar, porque la percibíamos extraña y no podíamos definirla con algún grado de certeza. En segundo, porque reclamaba todo lo que algún día experimentamos en la vida escolar: conversaciones, gestos, ruidos, el marcador, los consejos que pedían nuestros estudiantes, el tiempo del aula, el patio de juegos, etc. Y, al tiempo, reclamaba que viéramos la injusticia social de algunas formas del currículo, el ejercicio del poder en las aulas y en las interacciones, el enfoque en ciertos contenidos escolarizados y no en la vida misma, la consideración de otros lenguajes y de otras tecnologías. Dicho de otro modo, reclamaba la añoranza del pasado y, a su vez, reclamaba la idea de que lo añorado no podía romantizarse. En tercero, porque nos perturbaba con la duda de hasta qué punto desarrollábamos bien nuestra labor; si tenía sentido tal como lo hacíamos, si nos preocupaban los asuntos importantes, si sabíamos

relacionarnos con todos los actores escolares, movernos entre distintos lenguajes; y, más que nada, si comprendíamos que estar en la escuela era tejer relaciones desde la diferencia, la pluralidad y el conflicto, pero también desde la vulnerabilidad y la condición humana.

Ese asedio tenía tal intensidad que nos movilizaba a la acción (Cardona, 2018). Ahí radicaba su fuerza fantasmal. No llevo la cuenta de cuántas cosas debíamos crear todos los días, impulsados por las perturbaciones de estas dudas: una publicación más sencilla que la anterior, un aviso más llamativo, pequeños videos usando el humor, guías adaptadas para los grupos que podrían acceder a las sesiones sincrónicas y para los que no, formas de participación a través del chat, de Mentimeter, de Kahoot, modos de acompañar a los estudiantes y sus familias en un proceso de formación que no podíamos observar directa y permanentemente. No llevo la cuenta de cuántos pasos dados no constituían una respuesta, sino más bien una nueva pregunta. Si se implementaba un juego de rol o se partía de una situación que interpelara a los estudiantes en sus emociones más profundas, ¿por qué lo implementado o lo dialogado no era suficiente para atraerlos a todos o para motivarlos a todos? Si se creaba una nueva herramienta para que pudieran fortalecer su autonomía y, de este modo, llevar de forma más consciente un proceso de formación, ¿por qué no significaba necesariamente una mejora en la autonomía? Si se evaluaba desde los avances que tenían los estudiantes respecto a sí mismos y a su ritmo, ¿por qué a veces no era posible implicarlos en una visión más reflexiva de la evaluación y de su proceso? No llevo la cuenta de cuántas veces dudamos de si era posible el acto educativo desde una organización escolar, si la escuela debía centrarse en el estudiante o más bien en la relación de todos los actores, si lo que se enseña es lo que se sabe y lo que se es o también lo que ignoramos y lo que aún no somos.

Para considerar estas preguntas y movilizarnos a la acción era indispensable pensar que ese lugar fantasmal lo era porque conservaba "la memoria de los que allí vivieron" (Marías, citado por Cardona, 2018, p. 46). Y, en efecto, la escuela en pandemia vivía porque nuestras prácticas, nuestras maneras de estudiar, de enseñar, de planear, de comunicarnos —por distintas que fueran— hallaban el vestigio de lo que habían sido en la presencialidad. Estábamos entre lo conocido y lo nuevo, entre un espacio vivido y otro jamás habitado (lo virtual, lo remoto); entre realidades históricas solapadas (la escuela moderna del siglo XIX, los retos y las tecnologías del siglo XXI, el poco acceso a esas tecnologías en un país como Colombia). En suma, habitábamos una estructura espacial y temporal trastocada (Cardona, 2018).

Ahora bien, lo fantasmal no solo tiene que ver con la memoria de quienes fuimos cuando habitamos la escuela presencial antes de la pandemia o con las huellas de ese pasado que permanecieron en lo que llamamos escuela durante la contingencia, ni con los asedios, las apariciones o lo no-visible que la configuraron, también con ese futuro que se gesta en medio de una suerte de danza espectral:

> Cuando nos movemos en esta danza, entramos en una relación espectral con nuestros antepasados: anhelamos ser asediados por ellos, buscamos su sana perturbación para obtener (…) pistas sobre cómo vivir bien en la juntura que zurce pasado, presente y futuro. Si permitimos que nuestros antepasados nos asedien de esta forma, entonces se abre la posibilidad de que nos puedan dictar cursos de acción desde un futuro-anterior, un futuro que nos guía como si ya hubiese estado aquí antes (…). El fantasma, cuya aparición perturba y desestabiliza las coordenadas de nuestro presente, nos asigna algo-por-hacer que nos excede, que nos desborda. No sabemos qué hacer, pero debemos hacer algo. (Cardona, 2018, p. 49)

Pero, ¿qué es eso que hay por hacer?, ¿qué nos dice ese espacio escolar fantasmal que habitamos durante la pandemia sobre el futuro de la escuela? La tentación sería interpretar que los fantasmas nos asedian porque aún tenemos profundos retos que enfrentar o porque la escuela no ha participado del todo de una sociedad construida a través de redes con un lenguaje que pueda vincular más a los estudiantes, o que no hemos actualizado las formas de comunicarnos en ella, o que tal vez podamos pensar en la posibilidad —factible o no— de una escuela en línea. Sin embargo, si escucháramos con atención esa danza espectral de la que habla Cardona (2018), si permitiéramos que nuestras subjetivades pasadas nos asediaran con fuerza en su conflicto con esa escuela construida en una situación límite, no solo escucharíamos estos ecos, sino aquellos que nos dicen humanidad, vulnerabilidad e imperfección.

Si nos dejáramos envolver en esa danza espectral, tal vez escucharíamos una voz similar a la de Estanislao Zuleta: "nuestra desgracia no está tanto en la frustración de nuestros deseos, como en la forma misma de desear" (s. f., p. 1). La escuela, a la que Foucault llama *un dispositivo*, esa red que se establece entre "discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho" (citado por Martínez Boom, 2010, p. 129), la configuramos también con nuestros deseos, con nuestras utopías escolares. Tal vez lo que nuestros fantasmas quieran advertirnos sobre el porvenir es la necesidad de repensar estas utopías y de desearlas.

En la escuela hay deseos superpuestos, imaginamos países de cucaña en sentidos diferentes: el deseo de que la escuela pueda responder a la idea de acceso, calidad y equidad para alcanzar las metas gubernamentales o mejorar las evaluaciones estandarizadas; el deseo de que la escuela pueda llegar a resolver del todo sus problemas y encuentre la fórmula para que ojalá no haya problemas; el deseo de que nuestros estudiantes aprendan lo que necesitamos que aprendan, de la forma esperada y en el momento esperado, además de que tengan una motivación intrínseca para cada una de las clases que se produzca de forma permanente; el deseo de que las clases sean placenteras, dinámicas y divertidas; el deseo de que se incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y que cacen armónicamente con los propósitos

educativos; el deseo de que haya consensos definitivos en la comunidad escolar y que los padres de familia se involucren con el proceso formativo en el mismo sentido que lo propone la institución y de las formas que se requieren para que avancen los estudiantes, entre otros que puedan tener cada uno de los actores escolares.

Dicho de otro modo, parece que deseáramos alcanzar una escuela perfecta y reducir los problemas a su mínima expresión o, mejor, eliminarlos. Tal vez seguimos el ritmo de la creencia social de que la escuela debe resolverlo todo, incluso aquellos problemas estructurales que cargamos por siglos. Más aún, después de la pandemia, lo que se respira en la cotidianidad, al menos del espacio escolar que habito, es esa necesidad de evitar caer nuevamente en la vulnerabilidad del confinamiento, como si la escuela no fuese también un tejido de vulnerabilidades. Tal es esa necesidad, que hace unos días, durante una capacitación sobre situaciones de convivencia escolar y las llamadas competencias socioemocionales, la capacitadora resaltaba la importancia de mantener las distancias con los estudiantes y hablar con un lenguaje apropiado que no se pudiera malinterpretar; si se quiere un tono de voz "neutro", aunque como maestros estuviésemos sintiendo rabia, indignación, tristeza o alegría. Pensé en ese momento que, si bien la relación educativa debe mantenerse en el respeto y es necesario denunciar los abusos del poder, nuestro deseo de controlar que los estudiantes no se sientan de X o Y forma nos está llevando también a pensar que la escuela perfecta debería tener un lenguaje aséptico, una respuesta adecuada para todo que no contravenga el *statu quo* de la emoción controlada; en otras palabras, una respuesta programada para cada situación.

Por supuesto que educar tiene que ver con imaginar un deber ser. Muchos de nosotros nos inclinamos por la labor del maestro con la esperanza de generar transformaciones de lo que notamos como injusto y de construir un mundo más digno, más vivible. La escuela está tejida a partir de sueños y de esperanzas, y todos los días tomamos decisiones encaminadas hacia esos sueños y hacia esa necesidad de transformación. Pero, en ocasiones, hemos llevado esos deseos a la búsqueda de lo que Estanislao Zuleta (s. f.) llama *islas afortunadas*, reconciliaciones totales, ideas definitivas a un punto en que la condición humana y la complejidad de la escuela parece reducirse, en su concepción, a su mínima expresión.

Imaginamos clases que siempre sean divertidas, cuando el proceso de formación está lleno de preguntas, afirmaciones incómodas e interpelaciones a nuestras creencias que muchas veces nos sacan de ese lugar placentero. Imaginamos consensos definitivos y armónicos en su totalidad en las comunidades escolares, que cacen como piezas de rompecabezas, mientras hablamos de la importancia de vivir en la diferencia. Pretendemos estar entrenados en un tipo de lenguaje, con respuestas programadas, resaltando la importancia de la emocionalidad, es decir, diciendo *humano*, pero anhelando ser robot. Imaginamos, como sociedad, maestros invulnerables, y nosotros también nos vemos así un poco, porque el guía es el

faro: debe saber siempre a donde caminar, iluminar el camino y tener las respuestas que la sociedad busca desesperadamente, pero obviamos la pregunta ¿cómo se educan seres humanos sin un espacio para la imperfección?

Afortunadamente, existe la tensión entre el ser y el deber ser para devolvernos a la idea de que educar tiene dos caras: el anhelo de un mundo mejor y su correspondiente interpelación de qué significa *mejor*; la búsqueda de caminos diferentes para acompañar las vidas de los estudiantes, mientras los estudiantes construyen también otros caminos desde su libertad, su voluntad y su historia de vida; la posibilidad de buscar una conversación que no siempre llegue a consensos y que, si llega, no sean definitivos. Afortunadamente, educar es un acto imprevisto que nos cuestiona de forma permanente y nos obliga a cambiar nuestras posiciones. Afortunadamente, la escuela fantasmal de la pandemia nos mostró que, en parte, nos encontramos como comunidad cuando nos vimos como humanos, que es posible enseñar desde la vulnerabilidad y que hay siempre escuelas otras dentro de esa escuela que desea desesperadamente fusionarse con el deber ser y responder al *statu quo*.

Queridos lectores, en medio de lo que consideramos la lucha entre la luz y la sombra, podríamos decir:[4]

¡Oh, escuela fantasmal, cuyo espíritu parece abandonarnos por la añoranza de la escuela pasada y, a la vez, parece renacer en la escuela futura! Tus ecos retumban en la vida escolar; tu lengua, que es la lengua del problema, del cuestionamiento, nos asedia de manera permanente. Habitas en el más allá. Te vemos en la planeación, pero no estás en ella, estás más allá; te vemos en la interacción de las clases o de los pasillos y, al segundo, estás más allá. Te vemos en la evaluación y pronto tu forma se esfuma. Tal vez, habitas en el más allá para recordarnos que la vida escolar no se puede asir.

¡Oh, escuela fantasmal, que un día irrumpiste la supuesta tranquilidad de la escuela pasada para recordarnos que no hay escuela sin condición humana y nos llevaste al terreno de lo incómodo, lo incontrolable y lo difícil! Recuérdanos, ahora, que lo que reclamas para el por-venir no es un espacio educativo robótico, meticulosamente programado para cada situación que está fuera de control, ni el discurso de la escuela perfecta. Más bien, asédianos con la inquietud de la complejidad del acto educativo y con la posibilidad de que otras escuelas renazcan en lo institucional y fuera de lo institucional para tener presente que acompañamos vidas y no currículos, para traer a la memoria que se educa también desde una imperfección reflexiva.

¿Nos dejamos llevar por la danza espectral?, ¿habitamos la escuela con sus espectros?

Una maestra.

4 Este apartado está inspirado en *El Epitafio de la tesis: Fantasmagorías: habitando con los espectros*, de Cardona (2018).

Carta 10: ¿Cerrar la conversación? ¡Imposible! Microrrelatos de la escuela y del maestro

De la escuela leemos una única historia generalmente. Podemos vivirla en forma problemática y compleja; y, paradójicamente, la imaginamos como si fuese una sola; el lugar que materializa la esperanza que la sociedad ha puesto en la educación como respuesta a nuestros problemas más profundos y también a las exigencias sociales, culturales, políticas y económicas: el relato totalizante y definitivo de la institucionalidad. Así imaginamos que existe un espacio en el que se estudia, un maestro que explica o que crea las condiciones para el aprendizaje, un estudiante que aprende, una evaluación que da cuenta de quien aprueba y quien no, un directivo que lidera planes pedagógicos para formar el estudiante que la sociedad espera y necesita, y un padre de familia que acompaña el proceso pedagógico.

Y sí, ese es uno de los relatos de la escuela, pero no el único. Estas cartas intentaron poner en escena otros relatos posibles para abrir una conversación sobre cómo habitamos la escuela y, en particular, sobre lo que significa ser maestro; otros relatos desde los cuales esas otras escuelas, esos otros modos de verse y asumirse en tanto maestro puedan existir. Si pudiéramos reconstruir ese carácter público e íntimo que tienen las cartas (Brailovsky, 2020), así como las preguntas que surgen luego de haber habitado la escuela en una situación límite, como la pandemia por covid–19 a través de algunos microrrelatos que dialoguen con esa historia única de ella, podríamos decir:

Microrrelato 1: El escondite

Cuando el confinamiento terminó, la escuela ya no estaba ahí. Cuentan que todavía la siguen buscando.[5]

Microrrelato 2: Un rumor verdadero

No era un rumor, algo muy grave iba a suceder en la escuela. Y sí, no pasó mucho tiempo para que todos huyeran de ella, dejando atrás los cuadernos, el tablero, los marcadores, las sillas, el timbre que anunciaba el descanso, el observador y la cafetería. Lo grave no era solo la huida, sino que cada vez que se deseaba volver todos sucumbían ante el pánico.

5 Este microrrelato está inspirado en "El dinosario", de Augusto Monterroso (s. f.).

Microrrelato 3: La metamorfosis[6]

Una mañana de lunes, luego de una tarde intranquila de un domingo, 15 de marzo, una maestra despertó convertida en… ¡tranquilos! No es un monstruoso insecto con callosidades. Decía… convertida en una maestra ignorante.

Microrrelato 4: La escuela ideal

La sociedad X había leído por cientos de años que en un lugar de cuyo nombre no existía registro, se encontraba una escuela maravillosa, prácticamente perfecta, en la que todos los estudiantes eran felices, una escuela que había podido materializar los deseos de una convivencia pacífica y el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales; una escuela donde los estudiantes aprendían a su ritmo, con recursos ilimitados y las plataformas virtuales más sofisticadas, una escuela sin problemas. Cuando un grupo decidió aventurarse para encontrar este lugar soñado que resolvería todas las dificultades sociales, se encontró con un maestro memorioso. Tras un rato de conversación, dijo: —Conozco todas las escuelas del mundo y les puedo asegurar que no hay "ninguna que se parezca remotamente a esa que [ustedes] dicen" (Denevi, 2018, párr. 3).

Microrrelato 5: El arquetipo del maestro[7]

Cada noche, sociedades de todas partes del mundo soñaban con una historia en apariencia distinta, pero siempre con el mismo personaje: un maestro o maestra capaz de estar atento a todos los detalles que pudiera afectar a los estudiantes, resolver todos los problemas que se presentaban, implementar didácticas donde todos aprendían lo que se consideraba necesario de una vez, sin importar los pocos recursos que tuvieran o las condiciones socioeconómicas de los educandos y sin sentirse vulnerables. Hasta algunos maestros de esas sociedades se veían a sí mismos siendo estos personajes. Así, se alimentó el fuego de la educación del siglo XIX, del XX, del XXI y hasta del XXII.

No pasó mucho tiempo para que este arquetipo soñado sucumbiera al cansancio y la desesperanza hasta que solo quedó el humo de ese fuego. Ya el personaje de estos sueños no era un arquetipo, sino alguien que se transformaba en la singularidad de las contingencias y qué se preguntaba a sí mismo, de forma permanente, qué sentido tenía su quehacer.

6 Este microrrelato está inspirado en "La Metaformosis", de Franz Kafka (2003).

7 Este microrrelato está inspirado en "Mitología de un hecho constante", de Tomás Borrás (s. f.).

Microrrelato 6: Lenguajes

Hubo un tiempo en que las palabras para decir escuela perdieron parte de su significado y nació una suerte de tartamudeo pedagógico[8] que muchos consideraban indeseable. Ya no se podía decir escuela e imaginar una institución educativa. Ya no se podía decir el maestro enseña o el maestro da clase. Ya ni siquiera se podía decir estudiante. La fluidez para nombrar lo que se hacía era interrumpida constantemente porque no había certezas. No era que hubiera muchas lenguas que no permitieran la comunicación, como en Babel, era que no se podía nombrar siquiera algo de la escuela conocida sin que otra imagen apareciera de inmediato en la cabeza.

Si se decía salón de clase, aparecía un chat de *WhatsApp* o la sala de la casa de una familia o la cama; si se decía enseñanza, aparecían guías pedagógicas; si se decía interacción escolar, aparecían llamadas telefónicas. Si se decía dar clase, aparecían hasta tres o cuatro profesores en forma simultánea con estudiantes de varios grupos y hasta de varios países; si se decía plan de estudios, aparecía dolor.

Pero ese tiempo terminó y, entonces, el lenguaje pareció volver a la normalidad, hasta que la misma cotidianidad demostró la banalidad de las certezas. Las interrupciones en la fluidez del habla empezaron de nuevo y también el lenguaje de lo que perturba y asedia floreció: la singularidad del acto educativo, los fantasmas de una situación límite y la necesidad de una conversación desde una voz propia.

Microrrelato 7: Luces y sombras

Hay un momento de tensión cuando la escuela desea mirarse al espejo para observar una imagen fiel de sí misma: siempre que se observa, el espejo refleja un halo de luz seguido de una sombra o una luz tan blanca que le imposibilita mirarse.

Hay un momento de tensión cuando buscas de forma desesperada evitar cualquier dolor, enojo o emoción incómoda que pueda perturbar a quienes educas: proteges, sí…hasta que aparece la pregunta incómoda, el problema no resuelto, la sensación de impotencia, el disenso…muere el mundo feliz.

Hay un momento de tensión cuando pareces tener todo resuelto en el quehacer pedagógico o, tal vez, mecanizado: siempre hay una cotidianidad que te afecta y te deja perplejo, y vuelven sin cesar los interrogantes ¿condena o fortuna?

Hay dos cuerdas que se tensan incesantemente en el espacio escolar: el ser y el deber ser.

8 El concepto de tartamudeo pedagógico es abordado por Duschatzky (2007) en el libro *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*.

******

Tal vez se escapen cientos de microrrelatos más, pero lo que es seguro es que las historias nos llevan como agua fresca al lugar de lo que ignoramos, lo no contado o lo que se cuenta de cientos de maneras distintas cada vez. "¿Sabías? Solo podemos escuchar lo que viene después de esta pregunta si confiamos en quien nos cuenta historias, ideas, poemas y canciones, ya sean reales o inventadas. La confianza no aspira a la certidumbre, sino a la posibilidad de compartir el sentido" (Garcés, 2018, p. 16).

¿Qué sentidos compartes?, ¿qué historias hay por contar?, ¿me escribes una carta?

Una maestra.

Referencias

Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. En: I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (eds.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 149 -162). UNIPE.

Biesta, G. (2016). Devolverle la enseñanza a la educación. *Pedagogía y saberes, 6*(2), 119-129.

Biesta, G. (2021). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Ediciones SM.

Borges, J. (s. f.). *Las ruinas circulares*. Consultado el 25 de marzo de 2023. https://ciudadseva.com/texto/las-ruinas-circulares/

Borrás, T. (s. f.). *Mitología de un hecho constante*. Consultado el 25 de marzo de 2023. https://ciudadseva.com/texto/mitologia-de-un-hecho-constante/

Caballé, A. (2015). Estructuras supervivientes. *Mercurio: panorama de libros*. (174), 6-8.

Cardona, J. (2018). *Fantasmagorías: habitando con los espectros*. [Trabajo de grado]. Repositorio institucional Uniandes: http://hdl.handle.net/1992/38854

Denevi, M. (2018). La mujer ideal no existe. *Biblioteca Hypatia*. https://bibliotecahypatiadecamargo.wordpress.com/2018/03/16/la-mujer-ideal-no-existe-marco-denevi/

Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.

Duschatzky, S. y Aguirre E. (2013). *Des-armando escuelas*. Paidós.

El Nuevo Siglo (2023, 09 de septiembre). *¿Generación de cristal es débil y sobreprotegida?* https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/09-02-2021-generacion-de-cristal-es-debil-y-sobreprotegida

Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar.* Siglo XXI editores.

Garcés, M. (2018). Las historias de una idea. En: C. Ngozi Adichie. *El peligro de la historia única.* Penguin Random House.

García Márquez, G. (s. f.). *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*. Consultado el 25 de marzo de 2023. https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/bogotanitos/erase-una-vez/algo-muy-grave-va-suceder-en-este-pueblo

Huxley, A. (2011). *Un mundo feliz*. De bolsillo.

Kafka, F. (2003). *La metamorfosis*. https://biblioteca.org.ar/libros/1587.pdf

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación Y Pedagogía, 18* (43-51). https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286

Larrosa, J (2008, abril). *Aprender de oído* [intervención]. Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad, Barcelona. https://www.exa.unne.edu.ar/alumnos/docs/Larrosa,%20Jorge.%20Aprender%20de%20o%C3%ADdo.pdf

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor.* Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

López, S. (2017). Habitar educativo, social y político de las escuelas. En *Habitar/Des(habitar), resignificar y transformar las escuelas* (pp. 10-17). Nueva mirada ediciones.

Martínez Boom, A. (2010). Alteraciones y diluciones en la educación de hoy. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educar: saberes alterados* (pp. 113-133). Del Estante Editorial.

Meirieu, P. (2007). *Frankenstein Educador.* Editorial Laertes.

Monterroso, A. (s. f.). *El dinosaurio*. Consultado el día 25 de marzo de 2023. https://ciudadseva.com/texto/el-dinosaurio/

Orwell, G. (2008). *1984*. Pearson Education.

Petit, M. (2021). Sentir y transmitir. El arte de los mediadores de lectura en contextos de crisis. *Fragmentum,* (57), 17-38. https://doi.org/10.5902/2179219463560

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* https://www.eafit.edu.co/centro-integridad/guias-docentes/SiteAssets/El%20Maestro%20Ignorante.pdf

Saramago, J. (1998). *Ensayo sobre la ceguera*. https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Saramago,%20Jose%20-%20Ensayo%20sobre%20la%20ceguera.pdf

Sibilia, P. (2012). "La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?". *Revista Educación y Pedagogía*, *24*(62),135-144.

Zuleta, E. (s. f.). *Elogio de la dificultad*. Ariel. Consultado el 25 de marzo de 2023. https://www.planetadelibros.com.co/libros_contenido_extra/31/30482_1_Elogio_zuleta.pdf

La muerte en la escuela (fragmentos de un monólogo)

Sally Tatiana Romero Galindo

Exordio

Este ejercicio escritural tiene que ver con la manera como se experimenta y aborda la muerte en la escuela. Aunque responde a la intención personal de querer acompañar a mis estudiantes con asertividad cuando la experiencia de la muerte de alguien querido les alcance, y al deseo de brindarles "herramientas" que les permitan transitar positivamente las emociones que esta desencadena, no pretende ser un manual o instructivo para el abordaje del duelo en el aula; es más una reflexión teórica e íntima que intenta reconocer la experiencia de la muerte como parte de la existencia humana y, por tanto, parte de la cotidianidad de la escuela.

Al seguir mi intuición, organizar las ideas y emociones que el tema me genera desde las experiencias laborales narradas, aunque también desde alguna personal, al realizar la lectura de los textos sugeridos por mi tutor, logré hilvanar la siguiente estructura conceptual: I) Muerte. II) Crisis-sentido-educación. III) Escuela. IV) Experiencia. V) Escritura. Cada sección (acto) incluye fragmentos narrativos (escenas) que, como experiencia, son pretexto y escenario de la reflexión que desarrollo.

I Acto: Muerte

Soy docente de planta de la Secretaría de Educación Distrital hace casi 13 años. El último de ellos (desde el 2022 hasta la actualidad) fui ubicada en un colegio de la localidad Rafael Uribe Uribe, al sur de Bogotá, como maestra de la asignatura de Lengua Castellana en el grado séptimo. Durante 2022, como en ningún otro año (excepto el 2020 y sus excesivas cifras de mortalidad), la experiencia de la muerte estuvo muy presente en mi aula de clase...

Escena 1. Iván

Estudiante de 17 años con diagnóstico de discapacidad intelectual asociada a epilepsia. Su mamá tiene problemas de visión y está en espera de una cirugía y su abuela, a quién él también llama mamá, está enferma y muere pocas semanas después. Iván no asiste al colegio algunos días, regresa y su conducta ahora es agresiva y desafiante. Empezó a llegar tarde a casa y un día, en uno de esos retrasos, terminó siendo golpeado por un tendero del barrio; algo malo hicieron o intentaron hacer con otro compañero del colegio, razón por la que el departamento de orientación sugiere semiescolarizarlo un mes, debido a los frecuentes inconvenientes de convivencia; afortunadamente mantuvo su rendimiento académico estable y aprobó el año. No tengo el recuerdo de su llanto, pero espero siempre recordar su mirada cuando me dijo que iba a hacer lo que su abuela quería y esperaba de él, porque "yo no la puedo defraudar".

Escena 2. Andrés Felipe

(miércoles, último bloque de clase)

Nicolás: —Maestra, Andrés Felipe está muy frío, ¡parece un helado!

Maestra: —Sí, Nicolás, seguramente, por estos días ha hecho mucho frío, ya casi vamos a salir.

(viernes, Andrés Felipe no asiste a la segunda clase de la semana, tampoco asistió el jueves al colegio)

El sábado en la noche recibo por primera vez una llamada del profesor César, quiere saludarme y contarme que Andrés Felipe murió, después de estar algunos días hospitalizado.

Escena 3. Anónimo

Jornada pedagógica. El rector no se encuentra para abrir la jornada, pero a través de la coordinadora envía sus saludos y se excusa, pues está en la sede B atendiendo una situación muy importante: el suicidio de un estudiante.

Se solicita que no haya comentarios al respecto… ¡Silencio sepulcral! La muerte en la escuela. Sally Tatiana Romero.

Escena 4. Juan Pablo

Tres llamadas perdidas en mi celular. La mamá de Juan Pablo responde al teléfono llorando cuando le devuelvo la llamada. Me dice:

— Profe, ¿cómo está? Disculpe que la haya llamado, pero falleció mi tío, el familiar que tenía hospitalizado, ¿recuerda que le había comentado? Profe, yo quiero pedirle que por favor se lo diga a Juan Pablo, él sabía que estaba muy mal, pero seguro no espera esta noticia, se lo pido por favor y yo paso por él al mediodía porque tenemos que viajar al pueblo.

Juan Pablo cubrió su rostro con las manos y lloró suave y tranquilamente por unos minutos… yo dije poco —es lo que ahora pienso— y lloré con él.

Escena 5. Diego

Dos audios de su mamá en mi *WhatsApp*. Me dice:

—Profe, por favor, necesito que Diego se vaya para la casa; autorizo que salga ya en la bicicleta, por favor le dice que se vaya rápido y que apenas llegue me llame del celular que está en la mesa de noche.

Diego palideció cuando le retiré de su clase de música y temblaba mientras le di la razón. Implícitamente los dos intuíamos qué podía pasar, su padrastro ya

llevaba dos semanas hospitalizado y su estado de salud era bastante grave. Le pedí que me escribiera al llegar a casa. Lo hizo:

—profe, mi papá falleció.

II Acto: crisis-sentido-educación

Mèlich (2009) afirma que:

> para los seres humanos, en la multiplicidad de sus situaciones, tarde o temprano, es ineludible la pregunta por el sentido, y es una pregunta ineludible porque siempre suceden acontecimientos que abren una crisis de sentido. Si no estuviésemos expuestos a la crisis, la pregunta por el sentido no tendría razón de ser. (p. 93)

A mí todas esas situaciones me generaban angustia e impotencia y, la suma de ellas, una horrible sensación de frustración por no saber qué hacer. Tengo que reconocer que pusieron en crisis mi sentir, pensar y actuar como docente; o no, no como docente, ¡como ser humana!

Escena 1. Oscar

Duro. ¡Qué situaciones tan complejas! Y, como lo señalas, como maestros, las dejamos pasar. Vemos para otro lado, nos ocupamos del temario, la disciplina y de lo demás, pero difícilmente damos lugar al duelo y miramos al que lo necesita, difícilmente nos miramos por miedo al sufrimiento que la experiencia conlleva. No nos permitimos sufrir ni nos brindamos frente al desasosiego sin darnos cuenta de que, en ese gesto abandonamos, una vez más, a aquel con quien compartimos el aula.

Lo único que tenía claro en ese momento es que no quería *abandonar* a mis estudiantes. ¿Qué podía hacer?, ¿qué sentido tenía mi profesión en momentos así o qué debía hacer para que mi profesión tuviera sentido en circunstancias como esas? No tenía respuestas, solamente preguntas. Hoy, seis meses después, producto de estas reflexiones y de algunas lecturas y escrituras "filosóficas en tanto ejercicios dirigidos a la (pre) ocupación de sí sobre sí, la atención sobre los modos de existencia y la escultura de sí" (Espinel-Bernal, 2022, p. 1661) me he acercado a algunas que, por supuesto no agotan el tema, lo alimentan.

En relación con el sentido de la educación, Mèlich (2003) afirma que:

> La tarea de la educación en una época de desasosiego es la formación de una razón que no crea que educar sea transmitir el sentido de la vida, porque el sentido no puede darse, sino la formación de una razón imaginativa, que sea capaz de narrar sentidos, de inventar sentidos, en plural, porque nunca hay en la vida humana un único sentido, sino sentidos distintos, e incluso contradictorios. (p. 37)

Este y varios planteamientos que el autor hace en el artículo mencionado resultan, en mi opinión, importantes e interesantes. Importantes porque develan que el sentido no es algo dado; no es algo esencial y acabado que esté ahí y pueda entregarse, todo lo contrario: permite entender que es una construcción humana que puede cambiar, que es dinámico y no estático, circunstancial y no esencial, múltiple y no único; todo ello porque la vida y las relaciones humanas están abiertas, son inciertas y viven transformándose. E interesantes porque le otorga a la literatura o, mejor, a la educación literaria —uno de los ejes centrales de mi formación académica— la responsabilidad de construirlos: "en una pedagogía como la que he propuesto, el sentido tiene que inventarse (...) El sentido está abierto a la incertidumbre, a lo imprevisto. Por eso la cuestión del sentido solamente puede plantearse desde el punto de vista literario" (Mèlich, 2003, p. 31).

Con lo anterior entendí que a mis estudiantes no debía compartirles o darles algún sentido propio sobre la muerte o la vida, y que en esas circunstancias en las que me preguntaba por el sentido de mi profesión algo que pude haber hecho, aunque resulte paradójico, era *construir, crear, imaginar literariamente* con ellos y ellas los sentidos posibles que el dolor por la ausencia de un ser querido podía otorgarnos a cada uno/una sobre la muerte y la vida misma. Al fin y al cabo, de acuerdo con Mèlich, "¿Acaso tendría razón de ser una pedagogía que no se ocupara del sentido de la vida? ¿Acaso hay una cuestión pedagógica más relevante?" (2009, p. 86).

III Acto: Escuela

Las circunstancias vividas me permitieron observar que el tratamiento del tema en la escuela es superficial; se reduce al trámite para superar el impase lo más rápido posible y de la manera menos traumática (que no afecte la normalidad/tranquilidad de la escuela). Un tratamiento burocrático, frío, operativo que no va más allá de remisiones al departamento de orientación, de ocasionales apoyos económicos voluntarios de docentes y las respectivas condolencias privadas o públicas a la familia, de los minutos de silencio en algunas actividades y de la asistencia, también voluntaria a exequias. Todo ello válido y necesario, pero ¿suficiente?

Escena 1. Formación

(martes, 6:30 a.m., formación en el patio central de la IED)

Todos los martes a primera hora el rector dirige la formación. Terminados los himnos, la coordinadora intervino y el fallecimiento de Andrés fue su primera información:

—Lamentablemente, debemos compartir una triste noticia que esperamos sea tomada por ustedes de la mejor manera; hoy ya no está con nosotros un compañerito del grado séptimo, falleció durante el fin de semana. Ya nos hemos comunicado con la familia expresándole nuestras condolencias. Estamos en espera de la información que ellos quieran compartir con nosotros, pues entendemos y respetamos su derecho a la intimidad. En los próximos días estaremos ubicando un altar cerca a la puerta del colegio. Por ahora, en memoria de Andrés Felipe, guardemos un minuto de silencio.

Al término retoma el discurso informando que en lo corrido del mes han sido sancionados ocho estudiantes, que está prohibido el uso de aretes y anillos grandes porque resultan peligrosos, que la ingestión del almuerzo no es opcional, etc. El altar estuvo instalado el mismo día a media mañana. Un mantel blanco, dos floreros pequeños con astromelias blancas, una fotografía tamaño carta de Andrés y una veladora, blanca también.

Escena 2. Sebastián

(martes, 2:45 p.m.)

Mamá de Sebastián: (*escribe por* WhatsApp) —Profesora, qué pena molestarla, pero quiero saber si puede ayudarme. Sebas llegó del colegio muy triste, me dice que murió un niño de séptimo: Andrés Felipe, ¿es cierto? Es que ellos eran muy amigos, desde primero estuvieron juntos, apenas este año los separaron. Ha estado llorando y dice que ni siquiera podrá despedirse, yo no sé qué hacer... si usted sabe algo de la velación y las exequias le agradezco que me lo diga, a ver si puedo llevarlo al menos.

Profe: —sí, mamá, es cierto, y entiendo que Sebastián esté así. Lamentablemente aún no hay información al respecto, apenas sepa algo, y si es decisión de la familia que se comparta, yo le comunico. Por ahora le aconsejo que lo escuche y lo acompañé en su tristeza, en situaciones así es aconsejable realizar alguna acción sencilla que sirva de cierre o despedida; sembrar una planta en su nombre, escribirle una carta y enviarla en un globo al cielo, no sé, tal vez algo así le ayudé a sentirse mejor. Cualquier cosa en la que pueda ayudar, estoy pendiente y, por favor, dele un saludo de mi parte a Sebastián.

Mamá de Sebastián: —Profe, muchas gracias, quedo pendiente entonces de lo que pueda averiguar, si es posible. Y claro que sí, yo le digo a mi Sebitas. Que esté muy bien, Dios la bendiga.

Profe: —gracias, mamá, igualmente.

Cuando terminé la conversación pensé que tal vez otros estudiantes estarían pasando por lo mismo y que al llegar a sus casas pudieron liberar y expresar su tristeza por la noticia recibida en la mañana. También pensé en quienes, sintiendo tristeza o una gran incertidumbre, no tuvieron la oportunidad de hacerlo

por encontrarse solos(as) o por no tener confianza con alguien para comentarlo. Eso me llevó a evidenciar la necesidad de abordar pedagógicamente el tema, me preguntaba ¿cómo puede acompañar la escuela a sus estudiantes en los procesos de duelo relacionados con la muerte?

Es claro que no es un problema que la escuela tenga que resolver y menos una realidad que se pueda evitar; también es cierto que es una circunstancia familiar e íntima cuyo tratamiento externo está más en la competencia de psicólogos, médicos y terapeutas, pero ¿es en realidad todo y lo único que la escuela puede hacer? Dentro del objetivo de preparar para la vida ¿no es importante hablar de la muerte ya que es parte de la vida misma? ¿No son 15 años de escolaridad (como mínimo) una gran oportunidad para desarrollar en niños, niñas, adolescentes y jóvenes una comprensión de la finitud de la vida, del dolor y unas actitudes conscientes frente a este y la muerte en particular, pero también frente a la adversidad en general? Como docentes, ¿es posible dejar de actuar frente a la muerte desde la intuición y pasar a una didáctica de la muerte?, ¿algo así existe?, ¿es posible una educación para la muerte o un abordaje pedagógico de ella y del duelo?

Realicé una búsqueda general sobre el tema y encontré documentos que, desde la psicología educativa, principalmente, aportan orientaciones y pautas para acompañar el duelo en el aula. Me parecieron convenientes para elaborar una idea rápida de cómo proceder "adecuadamente" cuando se está atravesando por situaciones en las que la muerte es protagonista y entran en escena competencias socioemocionales intrapersonales, como la regulación emocional y la resiliencia, —para quien sufre una pérdida— e interpersonales, como la empatía, —para quienes le acompañan—.

Esa búsqueda me mostró que, en el escenario ideal de una escuela preparada para asumir y acompañar el duelo que causa la muerte, en la formación que se narra en la escena, se habría anunciado también que, por el fallecimiento de Andrés, durante la jornada estaría disponible un espacio y en él, unas personas dispuestas a dialogar o a escuchar a quienes lo necesitaran. Que a ese espacio podían asistir libremente los y las estudiantes para compartir sus emociones, pues la escuela entiende que el fallecimiento de un(a) compañero(a) es una experiencia que genera tristeza, angustia, dolor, etc. Pero no fue así, no hubo tal anuncio porque en la escuela el duelo y la muerte son temas tabúes; asuntos que suceden, se informan y pasan, a veces en cuestión de minutos y de los que preferiblemente cada persona debe encargarse de manera íntima e individual; en soledad, porque no existe una preparación para la experiencia de la muerte.

Pero, ¿cómo podría en las escuelas prepararse para la muerte? Feijoo y Pardo (2017) coinciden con Cantero al presentar la existencia de dos enfoques metodológicos para abordar el tema: uno didáctico y otro experiencial. El didáctico debe servir "para que el levantamiento de las defensas sea progresivo" (p. 54);

"incluyendo, por ejemplo, conferencias y presentaciones audiovisuales que tienen por objeto mejorar el conocimiento sobre la muerte" (Cantero, 2013. p. 426).

Asimismo, el enfoque experiencial. Para Cantero (2013) este "evoca sentimientos y hace aflorar actitudes relacionadas con la muerte que deben modificarse, e incluye actividades como sociogramas, intercambio de experiencias, grupos de discusión, ejercicios de simulación" (p. 426), entre otras. Según Feijoo y Pardo "la metodología experiencial (exploración de las propias creencias, expresión de temores, relajación, aprendizaje de técnicas, etc.) es más recomendable que la meramente teórica o explicativa" (2017, p. 54).

Más allá de su efectividad o no, el planteamiento de esos enfoques evidencia interés por abrirle un espacio en la escuela a una experiencia vital humana que ha sido relegada y una conciencia de la necesidad de una educación para la muerte. Para Herrán y Cortina esto es "una apertura para la formación que se construye desde la muerte como un ámbito de extraordinario potencial formativo, que intenta dar pistas para replantear el sentido de lo que hacemos en la comunicación cotidiana y al asumir una muerte" (2008, p. 411).

En el mismo sentido, existen teorías e investigaciones que señalan la necesidad de instaurar un enfoque transversal a todos los niveles de escolaridad, así como grupos de trabajo especializados en temas de duelo y enfermedad terminal que investigan y desarrollan programas para asesorar instituciones educativas. La investigación de Cantero, por ejemplo, afirma que:

> A estas alturas, no es una novedad que la educación para la muerte no está contemplada como área, pero sí consideramos la necesidad de incluirla como tema transversal. Sus objetivos y contenidos deben estar distribuidos entre las áreas en todo el currículo académico, y debe programarse con todos sus elementos para que no se convierta en algo ajeno al currículo general. Al aprender contenidos relativos a la educación para la muerte se produce un complejo conjunto de aprendizajes, conscientes o inconscientes, de tipo intelectual o cognitivo y afectivo emocional que pueden contribuir a responder de una u otra forma ante las distintas situaciones que la muerte nos puede plantear. (...) Este tema se puede y debe trabajar en todas las áreas, desde la Música y la Educación Artística, hasta la Lengua y la Literatura, pasando por la Educación Medioambiental y la Educación Física. Y desde nuestro punto de vista, tal educación debe iniciarse desde la etapa de Educación Infantil, de forma lúdica y creativa, de manera que sea un aprendizaje significativo y cooperativo, un aprendizaje para la vida. (2013, p. 432)

De la cita infiero que educar para la muerte es, al mismo tiempo, educar y preparar para la vida; tarea de la escuela que puede asumir desde sus espacios de formación o asignaturas, de manera directa o indirecta, pero siempre reflexionada, bajo la intención de empezar a erigirla como tema que circula libremente en las aulas, en las que se pueda conversar, preguntar y, ¿por qué no, narrar? Para que, poco a poco, vaya perdiendo su condición de tabú y

para ir transformando en conciencia, el miedo que le tienen, los más pequeños y pequeñas, por ejemplo. De acuerdo con Zambrano: "allí donde comienza la conciencia, comienza también la claridad" (citado por Cantero, 2013, p. 117).

Una formación integral para la vida, que es lo que se pretende en las instituciones educativas, no puede desconocer la necesidad de instaurar acciones formativas adecuadas (no solamente discursos) para desarrollar (de verdad) habilidades socioemocionales, y la muerte es un tema esencial con el que está en deuda la escuela. La pregunta es ¡¿hasta cuándo?!

IV Acto: Experiencia

Ante cada una de esas circunstancias "actuaba" desde mi intuición y sensibilidad como persona, siempre desde el imaginario de que la muerte no puede ser uno más de los problemas que la escuela debe resolver.

Escena 1. Sally

El lunes siguiente al sábado en el que me enteré de la muerte de Andrés Felipe no pude realizar la primera clase. Desde que ingresé al salón sentí la necesidad de llorar, así que preferí salir al baño y regresar con la llegada de los estudiantes de 901. Poco a poco fueron llegando y, mientras tanto, empecé a revisar el chat del grupo de séptimo, en el que algunos docentes preguntaban sobre el rumor de la muerte de un estudiante. Con el aumento de los mensajes volvieron mis ganas de llorar y fueron incontrolables, algunas jóvenes me miraban, pero no hacían ni decían nada; salí de nuevo al baño, respiré, lloré, me lavé el rostro, creí estar calmada y regresé por segunda vez al salón, decida a iniciar la clase. Hice el llamado a lista y algunos anuncios relacionados con el trabajo en desarrollo y, muy sinceramente, les expresé mi malestar y las pocas posibilidades que tenía de realizar la clase con normalidad. Por mi cabeza iban y venían imágenes de Andrés, veía en mi teléfono sus dos fotografías, una que yo había tomado en una formación y otra que me compartió César el sábado, cuando me llamó. Recordaba a Nicolás diciéndome que estaba frío como un helado, y me dolía pensar que mi clase había sido la última suya, que tal vez había estado mal o la había pasado mal. Volví al chat, esta vez al del director de curso de Andrés Felipe, quien había hablado con la mamá durante el fin de semana y me compartía sus palabras. Un recuerdo del niño nos enternecía a ambos ¡su sonrisa! y a mí me devolvía el quebranto…

Escena 2. Sharon

Se me acercaron tres estudiantes: Sharon, Luna y Alison: —profe, ¿podemos saber qué le pasa?

Vacilé en la respuesta, creo que inicié respondiendo que me sentía muy triste y que había algo que no me dejaba concentrar:

—probablemente se van a enterar, así que les cuento que un estudiante de séptimo falleció.

Su nombre no fue reconocido por ninguna de ellas, pero ante mi descripción de los rasgos físicos del niño, Sharon salió corriendo hacia el baño, entró en uno y lloraba muy alterada, pues Andrés era amigo de un primo suyo y juntos habían compartido la escolaridad desde el nivel inicial. Cuando salió del baño, solamente dijo:

—todas las muertes son difíciles, pero es muy duro saber que alguien muere tan joven.

La acompañé junto con sus amigas hasta que estuvo tranquila y me aseguré de que ingresaran a su siguiente clase. Lo que viví esa mañana, y en el curso del duelo por mi estudiante lo encontré magistralmente descrito por Larrosa, cuando dice que:

> Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar en el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que a veces sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones, como en la vida misma. (2009, pp. 41-42)

Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso… así estuve yo ese día. Y no era lo que quería, ¡no! Yo sabía que no cabía llorar, y menos delante de alguien; yo deseaba mantener la normalidad, y ni siquiera tocar el tema con compañeros(as), menos con estudiantes. Yo tenía muy claro que mi rol de mujer-adulta-docente (experta, especialista, profesional) me exigía mantener el "libreto" del conocimiento libre de toda emoción, pero ese día la profe tranquila, alegre, activa y amable era para mí un personaje; uno que por más que lo conociera y por más que quisiera no lograría representar, simplemente porque no era yo.

O sí, era yo, yo en medio de una situación límite. "Una situación límite es aquella que resulta imposible de sobrepasar (la muerte, el sufrimiento, el azar, la violencia…) son inevitables, insuperables. Frente a ellas me doy cuenta de mi vulnerabilidad, de mi fragilidad, de mi modo de ser contingente" (Mèlich, 2009, p. 89) ¿Cómo enfrentarlas? Yo no pude quitarme lo que me pasaba, pues era la vida misma (y la muerte misma) con toda su emocionalidad.

Reivindicar la experiencia tiene que ver con aceptación de la vulnerabilidad, con el reconocimiento de la sensibilidad como forma de habitar el mundo en las múltiples y variadas situaciones que le pasan a las personas, que nos pasan a las personas, que me pasan, y que inevitablemente nos afectan y nos transforman. Por eso me es tan difícil entender que en la escuela suceda algo límite tan fuerte como la muerte y no pase nada, que además trate de mantener que no me pasa nada. Es allí dónde se convierte en un espacio hostil, justamente porque no hay lugar para lo humano, no hay lugar para la emoción, no hay lugar para la *experiencia*. La invitación es, entonces, a reivindicarla.

Dadas las limitaciones de esta reflexión, es necesario apurar una conclusión y no encuentro una mejor que las palabras de Mèlich sobre lo esencial del educador:

> lo esencial del educador es precisamente el tacto, es decir la sensibilidad pedagógica. el tacto es una forma de interacción humana en la que nos mostramos inmediatamente activos en una situación. somos sensibles a lo que le sucede a otra persona. (2003, p. 43)

¡Qué importante es recordarlo!

v Acto: Escritura

Desde la muerte de Andrés Felipe sentí con vehemencia que era necesario hacer algo, que no era posible no hacer nada. Y recordando las palabras de la mamá de Sebastián y su tristeza por no poder despedirse, decidí, sin pensarlo mucho, elaborar con detalle la actividad, llevar a cabo un ejercicio de escritura con los y las estudiantes del curso del que él hacía parte para que, de alguna manera, sus compañeros(as) pudieran decirle adiós.

Escena 1. 702

Estudiantes: —¿Profe, se enteró de lo que pasó?

Estudiantes: —¡Profe, Andrés se murió!

Comentarios y preguntas iban y venían. Algunos empezaron a contar episodios memorables de una amistad de varios años, otros decían "pobrecita la mamá" y conversaban sobre cómo sería para sus mamás esa situación, otro se lamentó diciendo "ni siquiera pudimos despedirnos"

Profe: —¿Les parece si hacemos una carta de despedida para Andrés Felipe?

Estudiantes: —¿Cómo así, profe?

Profe: — Sí, imaginemos que va a irse y podemos despedirlo escribiendo lo que cada uno quiera, un agradecimiento, una canción, o hacer un dibujo... sabemos que él no va a recibir las cartas, pero podemos ubicarlas en el altar

(que desde el martes hasta ese viernes había permanecido igual) y entregárselas a su mamá, pero lo más importante es que, expresándole lo que ahora sentimos, él va a conocer la intención y el cariño de cada corazón.

Estuvieron de acuerdo, escribimos —yo también lo hice— en hojas de colores, que luego se convirtieron en pájaros, corazones, camisetas y otras figuras que sabíamos hacer con papel. Conseguimos octavos de cartón paja, las pegamos en grupos para ubicarlas más fácilmente en el altar y allí las dejamos, así nos despedimos…

Este ejercicio de escritura no programado, ajeno a la rigurosa planeación que se hace de los procesos de enseñanza, alejado de toda preocupación por la gramaticalidad del texto o por su adecuación, coherencia y cohesión —pues la profesora no lo iba a leer o a corregir— les permitió acercarse a la actividad de escribir de una manera tranquila; más libre, si se quiere; sin la presión de la obligación ni la necesidad de obtener un resultado a cambio, y eso les permitió algo muy importante: disfrutarlo y, tal vez, sentirlo diferente a como se pueden sentir cualquier otro ejercicio convencional de escritura.

Considero que en la actividad nos acercamos a entender la dimensión comunicativa de la escritura, decirle "algo" a "alguien" y establecer un vínculo, aunque en este caso fuera para cerrar una relación y, a pesar de la certeza de que sus mensajes no iban a ser leídos por su único deseado lector, hacer la carta les permitió "conversar" con Andrés; desearle algo, pedirle algo, disculparse por algo, agradecerle por algo y, así, acercarlo y comunicarse con él, quizás por última vez.

Pienso también que la actividad les permitió vivir la escritura desde su principal función o dimensión: la expresiva. Escribir o hacer algo para él, era hacer algo por y para cada uno(a) de nosotros(as), pues su ausencia inesperada dejaba todo abierto, inconcluso y eso al mismo tiempo generaba una sensación de impotencia: "se fue y no puedo hacer nada", ¿qué hago con esto que siento ahora? Quedaba un nudo en la garganta que, quizá, con la oportunidad de expresar, contar, dibujar, decir…escribir para él podía empezar a desatarse.

Debo mencionar que nadie conoció las palabras que cada quién le dedicó a Andrés, no sabemos si su familia (a quienes les fueron entregadas) las leyeron, pero en lo que respecta al aula no se compartió lo escrito, y eso permitió mostrar que no siempre se escribe para ser leídos(as), que la escritura también ofrece un maravilloso espacio íntimo, personal, donde se puede liberar y expresar cada emoción y pensamiento que nos acompaña.

Finalmente, lo realizado fue un ejercicio de escritura centrado en la experiencia y "escribir, desde la lógica de la experiencia, es hacer-se, modificar-se. Se escribe, sobre todo, para afectar la vida en su inmediatez" (Espinel-Bernal, 2022, p. 1675). Creo que en ese momento lo logramos.

Colofón

En algún lugar del texto afirmé que la muerte no es un problema que la escuela deba asumir. El proceso de esta reflexión me ha llevado a reconocer que es errónea mi afirmación. En primer lugar, porque no debería verse ni llamarse "problema", pues eso le otorga o incrementa la carga negativa que tiene por estar relacionada con el dolor. La muerte debe reconocerse como lo que es: una experiencia humana que hay que reivindicar en las escuelas, porque ellas son escenarios de lo humano, en las que sucede o acontece algo inminentemente humano: la educación. Entonces, lo que hace falta es que nuestra especie humana, en el ejercicio de su educación, aprenda y se prepare para la muerte, de la misma manera como intenta hacerlo para la vida.

En esa medida, y, en segundo lugar, mi afirmación es también errónea porque la escuela sí debe asumir el tema y con urgencia. La muerte debe dejar de ser un tabú porque los y las estudiantes tienen derecho a ser guiados y acompañados por adultos(as) preparados(as) para ello y los años de escolaridad que pasan en las instituciones educativas son una gran oportunidad para elaborar conciencia y actitudes adecuadas frente a ella y el dolor.

Entendí que el abordaje pedagógico de la muerte no puede ser únicamente paliativo (pautas para acompañar el duelo) sino preventivo (currículos que transversalmente incorporan la finitud de la vida en todos sus niveles educativos). Y que circunstancias como las enfermedades o el dolor que genera la muerte de alguien cercano sí pueden ser asumidas con tranquilidad, empero es necesario haber ganado con anterioridad esa tranquilidad; de manera que la escuela puede ser un lugar esencial para aprender a hacerlo, aunque no se enseñe en la actualidad, ni desde el currículo ni desde la experiencia, pues, en ocasiones, no hay lugar para ella. Verdú (2002) afirma que "una enseñanza sin muerte es la muerte absoluta de la enseñanza, porque no tratar de lo que más importa descalifica a cualquier institución sobre el saber" (Citado por Cantero, 2013). La pregunta es: ¿cuándo empezaremos a hacerlo?

Esta reflexión me ayudó a reivindicar la importancia de la experiencia en la escuela, en general, y de la experiencia de la muerte, en particular, y con ella mi sensibilidad; la misma que en algún momento consideré insuficiente como respuesta y acción en las experiencias que viví, pero que terminé apreciando y, ¿por qué no? Admirando gracias a Mélich (2003), quien me recordó que "lo esencial del educador es precisamente el tacto, es decir la sensibilidad pedagógica" (p. 43); ser sensible ante lo que le sucede a otra persona.

Finalmente (una de las cosas que más agradezco), este ejercicio escritural me permitió reencontrarme de una manera muy especial y bonita con la experiencia de estudiar, de escribir y de leer. Entendí, porque lo viví, eso tan complejo que expresa Zuleta: "que sólo se puede leer desde una escritura y que sólo el que escribe lee" (1982, p. 27), y eso únicamente es posible cuando se lee a la luz

de una pregunta genuina. No hay en mí un interés más legitimo e importante para escribir que tú, hermano mío, tu muerte y ausencia que me acompaña e inspira, y aunque este texto no sea precisamente lo que quiero para ti, me acerco…

Escena Final

Estuve presente cinco minutos después de iniciada la eucaristía. El teclado y la voz de un virtuoso joven desbordaron mi emoción y llegaron las primeras lágrimas. Terminado el ritual algunas personas salieron y pude entrar un poco más a la capilla, desde allí reconocí a dos estudiantes de 702 con sus familias, el rostro compungido de uno de ellos me reconoció y sonreímos tiernamente. Me senté y centré toda mi atención en el discurso del abuelo de Andrés Felipe; cuando mencionó su hermosa e inolvidable sonrisa, la agradecí: —gracias, Corazón, por tu alegría serena e infantil hecha sonrisa. Su recuerdo me abraza el alma.

Y lloré por él, por última vez…

Con cariño, para ti, Andrés Felipe.

Referencias

Cantero, M. (2013). La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual. *Psicogente, 16*(30), 424-438.

Feijoo, P. y Pardo, A. (2017). Muerte y educación. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa,* (33), 53-76.

Espinel-Bernal, O. (2022). Ética de la palabra: Lectura, escritura y producción de sí. *Educação e Filosofia, Uberlândia*, *36*(78), 1659-1681. https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66444

Herrán A. D. L. y Cortina M. (2008). La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. *Psicooncología, 5*(2), 409-424.

Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.

Mèlich, J. C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educar*, (31), 33-45. https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20770

Mèlich, J. C. (2009). Antropología de la situación. En J. Larrosa. *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 79-96). Homo Sapiens.

Zuleta. E. (1982) *Sobre la lectura*. https://catedraestanislao.univalle.edu.co/SobreLectura.pdf

Autores

Isabel Cristina Calderón Palacio

Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional.Integrante del grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica, Doctora en Educación de la Universidad del Valle. iccalderonp@pedagogica.edu.co

Raúl Barrantes Clavijo

Profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en desarrollo Educativo y social CINDE-UPN. rubarrantesc@pedagogica.edu.co

Oscar Espinel

Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, integrante del grupo de investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). oespinel@pedagogica.edu.co

Elizabeth Torres

Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. etorresp@pedagogica.edu.co

Jenny Johana Castro Ballén

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, grupo de investigación Educación Infantil, pedagogía y contextos. Licenciada en Educación Preescolar. jjcastro@pedagogica.edu.co

Mónica Gil Cardona

Profesora de Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Estudios en Infancia, grupo de investigación Educación Infantil, pedagogía y contextos. Licenciada en Educación Preescolar. mgil@pedagogica.edu.co

Jenny Maritza Pulido González

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctoranda en Educación, magíster en Educación. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. jepulido@pedagogica.edu.co

David Andrés Rubio Gaviria

Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica, Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. drubio@pedagogica.edu.co

Yesid Cabezas

Profesor de la Secretaría de Educación Distrital. Magíster en Educación. ycabezas@educacionbogota.edu.co

Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri

Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, cvalenzuela@pedagogica.edu.co

Edna Yuliana Báez Báez

Profesora de la Secretaría de Edcación Distrital de Bogotá, IED San Rafael. Magíster en Educación. yulianab89@gmail.com

Sally Tatiana Romero Galindo

Magíster en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de aula de la Secretaría de educación distrital. stromero@educacionbogota.edu.co

Práctica pedagógica y formación de maestros.
Experiencias educativas en tiempos de pandemia,
editado por la Universidad Pedagógica Nacional
e impreso en Imageprinting Ltda.

Bogotá, Colombia, 2024

En la tercera versión del curso para participantes de la Evaluación con carácter diagnóstico formativa nos encontramos ante un nuevo desafío: la pandemia generada por la covid-19. Un panorama en el que los procesos de formación de maestros no permanecieron intactos; en su lugar, hubo cambios, nuevas urgencias, demandas, preguntas y necesidades. Con ocasión del curso para los participantes de la evaluación se abrió la posibilidad de formar a 8000 maestros del país bajo las modalidades virtual y distancia.

Es así como, en medio de la diversidad de voces, estilos e instrumentos de análisis de maestros participantes y profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, el lector encontrará en esta obra una radiografía del significado de escuela, maestro y formación en tiempos convulsos, como los que vivimos hoy. El reflejo de una agitación que requiere de la pausa que da la lectura, la escritura y la escucha para pensarnos desde los lentes de la pedagogía, para allegarnos a la pregunta: ¿cuál es el sentido de la formación, de la escuela y del saber en la actualidad?

ISBN: 978-628-7651-04-3

9 786287 651043