



Voces y prácticas confinadas entre paredes virtuales. La enseñanza de la historia reciente a partir del COVID-19 en la I.E.D. Florentino González, Bogotá.

Daniel Eduardo Bolaños Nisperuza y Jersson Romario Tunjano Bohórquez

Proyecto de Investigación

Director

Julián Alveiro Almonacid Buitrago

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ D.C, COLOMBIA 2024**

AGRADECIMIENTOS

Al que fue por mucho tiempo nuestro segundo hogar, la Universidad Pedagógica Nacional, la cual nos recibió en el seno de la educación pública y nos impulsó día tras día a pensar otros futuros posibles. A la Licenciatura en Ciencias Sociales, donde nuestra vocación fue materializada y nació el sueño colectivo de una sociedad más justa. A La Pedagógica Radio por abrirnos los micrófonos para visibilizar este trabajo. A todos esos maestros, compañeros y trabajadores que nos acogieron a lo largo de tantos años. Sin todos ustedes no habiésemos comprendido que los lugares son las personas.

Al grupo de estudio Germinario en Enseñanza de la Historia con Memoria, un espacio horizontal de apoyo y cooperación donde un proyecto personal se transforma en proyecto colectivo. A nuestro tutor, pero sobretudo amigo entrañable, Dr. Julián Alveiro Almonacid Buitrago, quien nos enseñó que el maestro riguroso también puede ser amigo; A él y nuestros jurados, profesores y amigos la Dra. Ana Zavala Freire y el Dr. Carlos Andrés Plazas Díaz por su lectura minuciosa y comentarios tan pertinentes que nutrieron no solo este trabajo, sino también nuestro quehacer docente.

Al Colegio Florentino González, a su coordinador Arturo Niño; a los profesores de Ciencias Sociales Guillermo Riveros, Guillermo Sandoval y L.H; a los estudiantes del grado noveno. A todos ellos quienes nos dieron la bienvenida a la escuela y a sus memorias en tiempos de pandemia.

A nuestras madres Mayra Nisperuza y Viterbina Bohórquez y; nuestros padres Tony Bolaños y Emanuel Tunjano trabajadores incansables de la vida, quienes decidieron caminar descalzos para que nosotros pudiésemos llevar zapatos. A nuestros hermanos Anthony y Omar Bolaños; Jefersson, Andersson y Edisson Tunjano, por su incalculable cariño y por alimentar el sueño de ser maestros. A los niños de nuestra familia Juan, Felipe, Sara Bolaños y; Martín Tunjano, sus ojos inspiran la construcción de una escuela del tamaño de sus sueños. A Jenny Beltrán, Gina Martín y Adriana Quimbayo quienes también se han convertido en parte de la familia Tunjano Bohórquez. A todos ustedes debemos lo que somos.

A nuestros compañeros de cuatro patas Tara y Noah; Chelzea, Lakhsmi, Quintín, Frida, Policarpa, Niña, Rosa, Bony, Belci, Lubianka y Hanna; acompañantes incansables durante las noches largas. Su huella vive en nosotros.

A Edward Guillen, Gabriela Gómez, Aura Beltrán y Natalia Martínez por tanto cariño, por las innumerables veces que sus palabras y reflexiones fueron inspiración para este escrito. Su amistad es el tesoro más valioso que nos ha dejado la universidad y esperamos perdure tanto como la memoria de estos años compartidos. Con gratitud y afecto eterno, dedicamos este trabajo a ustedes. A los otros amigos que nos regaló la universidad Alba Pinto, Chamy Ibáñez, Diego Barragán, Jhinna Cabrera, Johanna Romero, Juan Carlos Torres y Víctor Prieto. Gracias por ser una fuente constante de apoyo y motivación.

Finalmente, a Aura Beltrán y Natalia Martínez queridas compañeras de vida, gracias por tanto amor. En su afecto dan vida a estos apasionados profesores que somos. Son ustedes el reflejo vivo de la escucha y persistencia, pero al mismo tiempo fuentes de inspiración y disciplina. Han sido nuestros ojos cuando el camino parece incierto y nuestra espalda cuando la carga es demasiado pesada. Indudablemente su aporte es infinito, prometemos nunca olvidar esta deuda.

En esta investigación utilizamos masculinos genéricos o inclusivos como, por ejemplo, maestros, alumnos, investigadores y lectores haciendo referencia a hombres y mujeres por igual. Hemos decidido aquel uso del lenguaje con el objetivo de facilitar la lectura.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	6
Había una vez un Murciélago.....	6
El Infinito en un Virus: ¿Por Qué Investigar la Educación Durante la Pandemia?	14
LA METAMORFOSIS DE LA ESCUELA. DISCUSIONES ALREDEDOR DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID-19.....	19
En los Zapatos del Maestro	20
Emociones Confinadas: Los Estudiantes Durante la Pandemia.....	24
Una Escuela Diferente.....	26
CAPÍTULO I.....	32
Reflexionar alrededor de la práctica docente: una tarea ineludible	32
<i>Enseñanza de la historia.....</i>	<i>34</i>
<i>Práctica docente</i>	<i>38</i>
<i>Teorizar la práctica.....</i>	<i>42</i>
Diseño Metodológico	47
<i>Paradigma y enfoque de la investigación.....</i>	<i>48</i>
<i>Técnicas.....</i>	<i>53</i>
<i>La investigación y sus ciclos</i>	<i>62</i>
CAPÍTULO II	64
El Fantasma de la Pandemia en las Aulas Colombianas: Una Mirada Panorámica del Impacto del COVID-19 en la Educación	64
Volver a la escuela. Redescubriendo la I.E.D Florentino González	71
En busca de las voces de docentes y estudiantes del Colegio Florentino González	78
CAPÍTULO III.....	98
A puertas del aula. Consideraciones previas antes de ingresar al salón de clases	98
¿Qué historia enseñaremos?.....	102
Meditaciones alrededor del Aprendizaje Significativo	105
Acerca del sentido y el significado en la práctica.	109
Secuencia Didáctica: El Virus en Todas Partes y al Mismo Tiempo.....	112
<i>Sesión 1 – Yo recuerdo que.....</i>	<i>113</i>

<i>Sesión 2 – Viajemos en el tiempo I</i>	119
<i>Sesión 3 – Viajemos en el tiempo II</i>	125
<i>Sesión 4 – Año 0: Coronavirus</i>	129
<i>Sesión 5 – Huracán pandémico</i>	134
<i>Sesión 6 – Cerrando la cápsula. Retroalimentación de los estudiantes a nuestra práctica</i>	139
CONCLUSIONES. AL FINAL DE ESTE VIAJE	145
REFERENCIAS	155

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Sistematización de documentos del Estado del Arte	20
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Docentes Participantes de las Entrevistas	59
Figura 2 Estudiantes Participantes del Grupo Focal 901	61
Figura 3 Estudiantes Participantes del Grupo Focal 902.....	61
Figura 4 Ciclos de la Investigación.....	62
Figura 5 Panorámica I.E.D Florentino González.....	71
Figura 6 Mapa Ubicación I.E.D Florentino González	73
Figura 7 Código QR - Podcast Prácticas Confinadas	95
Figura 8 Ruta de la Travesía	112
Figura 9 Actividad - Dos Verdades, Una Mentira	114
Figura 10 Actividad - Yo Recuerdo que.....	116
Figura 11 Actividad - Yo Recuerdo que.....	117
Figura 12 Línea del Tiempo - Pandemias Históricas.....	120
Figura 13 Código QR - Talleres de las Sesiones 2 y 3	123
Figura 14 Estudiantes Resolviendo Taller de la Sesión.....	124
Figura 15 Recurso - Fichas del Juego "Virus"	127
Figura 16 Estudiantes Jugando "Virus"	128
Figura 17 Fotografía Sesión 4.....	130
Figura 18 Juego "Plague Inc"	132
Figura 19 Actividad - "¡Es tu Turno de Entrevistar!"	133
Figura 20 Fotografía Sesión 5.....	136
Figura 21 Actividad - "Misión: ¡Reescribir la Historia!"	137
Figura 22 Carta "Misión: ¡Reescribir la Historia!"	138
Figura 23 Código QR - Retroalimentaciones de Estudiantes	142
Figura 24 Fotografía Sesión 6.....	143
Figura 25 Fotografías Finales	144

PRESENTACIÓN

Había una vez un Murciélago...

Lo que estamos viviendo es la gran interrupción del mundo, la gran amenaza desde la Segunda Guerra Mundial. Nada había afectado tanto al mundo y los flujos cotidianos del mundo. Claramente no esperábamos este tipo de amenaza
Rafael Fernández De Castro (2021)

Un invierno diferente inició en China a finales de diciembre de 2019, aquel trajo consigo un viejo fantasma que recordaría las pestes de antaño e inyectaría nuevamente en la memoria de los pueblos la fragilidad humana; ese viejo fantasma daría pie a la pandemia del virus SARS-CoV-2 o más ampliamente conocido como COVID-19. Aunque la crisis estuvo acompañada desde el principio por la promesa de una vuelta rápida a la normalidad, la aparición de este virus se convirtió en un hecho importante que transformó la historia reciente en diferentes escalas.

De acuerdo con la idea anterior, resulta importante analizar las trayectorias globales y locales de la pandemia a partir de una revisión de los antecedentes internacionales tomando como referencia su aparición, expansión, efectos económicos, sociales, ambientales y educativos. En lo que refiere a este último aspecto, se realiza mayor énfasis debido a que la presente investigación apunta a nutrir las reflexiones pedagógicas frente a los efectos de la pandemia en el campo educativo colombiano. Estos antecedentes nos ayudarán a situar más adelante nuestro planteamiento del problema.

Para comenzar, el origen del COVID-19 fue situado en un mercado de Wuhan, la ciudad más poblada de la provincia de Hubei al suroriente de China, al tiempo que se descubre que este nuevo brote pertenece a la familia de los coronavirus responsables de múltiples afecciones respiratorias que van desde resfriados comunes hasta enfermedades

más graves. El virus es de origen zoonótico por lo que su infección primero se origina en un huésped animal, en este caso un murciélago, se desarrolla en él para luego transmitirse al ser humano, un breve recordatorio de que también somos animales, pero con una connotación simbólica.

Una vez el virus saltó del murciélago al humano ocasionó una rápida propagación, la cual conllevó en una ventaja para el virus, saltar de huésped en huésped antes de causar daños, facilitando así su contagio. En el mes de enero del 2020 ya se reportaban los primeros casos en Tailandia, Corea del Sur, Japón, Francia, Singapur, Macao, Hong Kong, Taiwán, Vietnam, Nepal y Estados Unidos (Redacción Salud, 2020). Según un equipo de investigadores de la OurWorldinData (2020), la tasa de contagio apenas superaba los 40.000 mil casos a mediados de febrero; un mes después, aquella cuatriplicaba la anterior cifra con más de 150.000 mil casos y en abril, los casos superaron el millón y medio de pacientes confirmados.

Frente a su letalidad, el filósofo italiano Giorgio Agamben (2020) comenta que la infección provoca, en la mayoría de los casos, una gripe leve y/o moderada con posibilidades de desarrollarse una neumonía, en las cuales, solo un 4% requeriría hospitalización en cuidados intensivos. La anterior cifra podría resultar ínfima e incluso, poco preocupante en comparación con otras enfermedades con mayor tasa de letalidad y mortalidad. Sin embargo, la carrera del COVID-19 alrededor del globo, gracias a su gran capacidad de contagio, claramente se vio reflejada en estas estadísticas, números que sí resultaron preocupantes. Por ejemplo, según el escritor, periodista y activista Andreas Malm (2020) a principios de febrero morían cincuenta personas al día, un mes después, aquella cifra aumentó a setenta y el primero de abril alcanzaba los cinco mil muertos

diarios. Aquello se precisa en el informe de la OMS citado por ONU Noticias (2022) que sostiene que 14,9 millones de personas murieron a causa del virus entre el 1 de enero de 2020 y el 31 de diciembre del año siguiente.

Debido a lo anterior, los países del mundo, encabezados por las potencias del norte global, emprendieron su lucha por contener el avance del virus a través de medidas como confinamientos, restricciones de movilidad en espacio público, cierre de aerolíneas y transportes públicos en general, además de la clasificación de actividades esenciales y no esenciales con el fin de reducir la movilidad de la población en el contexto de la lucha contra el COVID-19 (Malm, 2020). Si bien la clasificación de actividades esenciales no fue la misma para cada país, si hubo un interés general de no afectar los sectores de comercio o que prestaban servicios de primera necesidad. Tal fue el caso de España donde el gobierno publicó una lista de actividades esenciales que incluía supermercados, tiendas de alimentación, farmacias, clínicas, veterinarias o gasolineras (Boletín Oficial del Estado, 2020). Asimismo, empresas que prestaran servicios en la fabricación y distribución de bienes, servicios, tecnología sanitaria, material médico, equipos de protección, equipamiento sanitario y hospitalario (Malm, 2020).

Por otro lado, hubo otros sectores que se consideraron prioritarios como los del transporte, la seguridad, servicios financieros, empresas de telecomunicaciones y audiovisuales, despachos y asesorías legales, servicios públicos, notarías y registros, entre muchos otros que a medida que avanzaron los esquemas de vacunación fueron sumándose a la lista (Boletín Oficial del Estado, 2020). En lo que respecta a las actividades no esenciales fueron todas aquellas que no estaban directamente relacionadas con los servicios fundamentales.

Algo que puede sorprender al lector es el caso de Harrods, los majestuosos almacenes londinenses que fueron clasificados dentro de las actividades no esenciales a pesar de que habían permanecido abiertos incluso durante los bombardeos de la ciudad en la segunda guerra mundial (Malm, 2020). Imaginamos a los apurados empleados corriendo a cerrar sus puertas al público, en medio de lo que sería el amanecer de la pandemia. En consecuencia, elegimos el epígrafe de Rafael Fernández De Castro (2021) que abre esta presentación. En tanto, el coronavirus logró afectar más la cotidianidad del mundo de lo que lo hizo la guerra.

Al tiempo que el virus se esparcía por Europa, Norteamérica y Asia, los gobiernos de América Latina ya iniciaban a preparar respuestas en caso de confirmarse la presencia del coronavirus al interior de sus territorios. La preparación se realizó por medio del reforzamiento de protocolos en las fronteras, aeropuertos y la disponibilidad de laboratorios de referencia para el diagnóstico diferencial (Redacción Scidev.net, 2020). Sin embargo, ninguna medida fue suficiente para frenar la temible propagación del virus que ya iniciaba a aterrorizar al viejo continente.

Aquellas medidas desesperadas tampoco frenaron las graves consecuencias económicas profundizadas a raíz de la rápida expansión del COVID-19. Lo anterior es constatado por el informe de la CEPAL titulado “Los efectos del COVID-19 en el comercio internacional y la logística” que afirma que, debido a la pandemia, en mayo de 2020 el volumen del comercio mundial de bienes cayó un 17.7% con respecto al mismo mes del año anterior (CEPAL, 2020). De igual forma, el sector de los servicios se vio afectado en cuanto el valor de las exportaciones de 37 países se contrajo un 10.4% durante el primer cuatrimestre del 2020 en comparación con el 2019 (CEPAL, 2020). En términos generales,

las diferentes consecuencias económicas fueron tan graves que, en la misma línea de Fernández de Castro, el Banco Mundial (Citado por CEPAL, 2020) declararía que la crisis del coronavirus generó una recesión mundial tan profunda como la generada por la Segunda Guerra Mundial.

Las consecuencias pueden rastrearse asimismo en múltiples campos de la vida social; para empezar, el repunte de las enfermedades mentales provocado por el confinamiento. Tal como lo destaca un estudio de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que indica que la ansiedad y la depresión aumentaron un 25% en todo el mundo durante el 2020 (OMS, 2022). Por otro lado, la pandemia también sumió en la pobreza extrema a millones de personas, destrozó pequeñas y medianas empresas; y a su vez cortó de un tajo miles de puestos de trabajo “acrecentando las desigualdades en materia de ingresos, empleo y derechos, e intensificando la discriminación y hostilidad hacia las mujeres, los migrantes y los refugiados” (ONU, 2023).

En lo que refiere a la hostilidad hacia las mujeres, hubo un aumento de los casos de violencia doméstica y embarazos a temprana edad, tal y como se puede evidenciar en informes como “Midiendo la pandemia de sombra: La violencia contra las mujeres durante el COVID-19” donde casi la mitad de las participantes del estudio afirmaron que desde el comienzo de la pandemia aumentó la violencia en el hogar (ONU Mujeres, 2021). En contraste, en Colombia, se evidencia una relación proporcional frente al aumento de llamadas a la línea 155, la cual orienta y asesora a mujeres víctimas de violencia. Concretamente, se recibieron un 91% más llamadas que en 2019 (Observatorio colombiano de mujeres, 2021). Por otro lado, en lo que concierne a los embarazos a temprana edad, un informe del Fondo de Población de las Naciones Unidas sostiene que a causa de la

pandemia COVID-19 se vio un incremento de alrededor de 500.000 casos de embarazos en la adolescencia en América latina, que a su vez deriva en costos económicos por al menos 606,9 millones de dólares. (UNFPA, 2020).

En lo que respecta al plano ambiental, uno de los resultados más inauditos de frenar abruptamente las dinámicas socioeconómicas del actual modelo capitalista a nivel mundial, fue la reducción extraordinaria de las emisiones de gases de efecto invernadero (Bruyninckx, 2020). Al respecto, Matt McGrath, corresponsal de medio ambiente de la BBC, afirmaba que sólo en mayo de 2020 ningún otro suceso histórico había tenido un impacto tan grande en la disminución de emisiones de CO₂ como lo tuvo el COVID-19 (Serrano, 2020). A decir verdad, ¿Quién no recuerda los titulares de los cientos de fábricas que cerraron? Trata de imaginar por un momento las expresiones en los rostros de los obreros que apagaban resignados las máquinas y se retiraban a sus casas sin saber cuándo iban a volver.

Aun así, el cierre de fábricas no detuvo la producción masiva de tapabocas, geles antibacteriales y la acumulación de desechos médicos que generaron en conjunto pilas de desechos descomunales en aquellos países que no estaban preparados para manejarlos. Un ejemplo fue el aumento de los desechos plásticos tal como expresa un comunicado de la Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD), en donde se alertaba que aproximadamente el 75% del plástico generado por la pandemia del COVID-19 serían desechos con graves consecuencias para el medio ambiente y la economía futura (ONU Noticias, 2020).

Ahora bien, ante el confinamiento por coronavirus pudo observarse, por ende, que la fauna recuperó espacios dominados por la especie humana y recolonizó las ciudades

gracias a una atmósfera más limpia, unida a una menor contaminación acústica (Cerrillo, 2020). Por redes sociales eran frecuentes los videos e imágenes de zorros, zarigüeyas, murciélagos, comadreja, iguanas, tamandúas y osos hormigueros que paseaban despreocupados por las calles de las “aparentemente” inhóspitas ciudades. De igual manera se hablaba de avistamiento de delfines muy cerca a las costas de Cartagena y La Guajira ante los vistazos de escépticos que desconocían su presencia en tiempos de caótica normalidad. Sin embargo, virar la atención a la pandemia también permitió que la fauna silvestre fuese raptada de sus lugares de origen para traficar con ella ilegalmente debido a un menor control sobre las zonas protegidas (Pedraza, 2021).

En lo que refiere a la educación, este sector no fue esquivo a las consecuencias que trajo consigo la pandemia y el manejo de esta por cada uno de los gobiernos del mundo. Nada más en América Latina y el Caribe se vio afectado el proceso de aprendizaje de más de 160 millones de estudiantes, un poco más del 13% del total de la población estudiantil mundial. Tal como afirma el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que durante mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza en el mundo dejaron de tener clases presenciales (OREAL & UNESCO, 2020).

Las afectaciones que provocó la pandemia a nivel educacional han sido muchas y sin duda su análisis hace parte del objetivo principal del presente trabajo. Cada consecuencia deriva del contexto de los estudiantes de los que se hable. No obstante, en el ejercicio de análisis de prensa se encontró que la British Broadcasting Corporation (BBC) lo abordó en una noticia titulada “Coronavirus: 6 efectos de la "catástrofe generacional" en la educación en América Latina provocada por la covid-19 (y 3 planes de emergencia para

ayudar a mitigar la crisis)” (Barría, 2020). Entre las afectaciones destacamos la interrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje de profesores y estudiantes que enfrentaron el reto de adaptar dicho proceso a la educación remota. Aquello no lo hicieron solos, en este proceso incrementó más la necesidad de involucrar a las familias en la educación. Aun así, hubo que reconocer a la fuerza que estas no estaban preparadas para enseñar y asistir en el proceso de aprendizaje remoto de sus hijos.

Sumado a ello, cobra relevancia hablar de las condiciones desiguales de acceso a las clases digitales, en los casos donde las hubo, puesto que el mayor desafío frente a esta consecuencia recayó en la escuela situada en la ruralidad. Según un comunicado de prensa de la UNICEF, en al menos 71 países del mundo, menos de la mitad de su población tiene acceso a internet. Sin embargo, por más problemático que resulte este hecho, durante la pandemia más de 120 países utilizaron plataformas en línea para continuar la formación escolar de los estudiantes. (UNICEF, 2020).

En consecuencia, la deserción escolar se profundizó en tiempos de pandemia. Frente a esto, según el Grupo Banco Mundial (2020) aquella aumentaría a tal punto que varios de los estudiantes abandonarían la escuela permanentemente, además que la deserción escolar se concentraría en los grupos más vulnerables. Lo anterior, se contrasta con las declaraciones de la ex ministra de Educación de Colombia, María Victoria Angulo, la cual afirmó que durante el 2020 al menos 243.801 estudiantes desertaron del sistema educativo (Semana, 2021).

En suma, hasta este momento hemos viajado por el tiempo junto con el lector para mostrar algunos antecedentes del COVID-19 en su escala global. Sin duda, considerar su ruta por el planeta resulta indispensable para construir el planteamiento del problema del

presente trabajo. A continuación, sentamos los precedentes que nos llevaron a ver en la pandemia un infinito de posibilidades de investigación.

El Infinito en un Virus: ¿Por Qué Investigar la Educación Durante la Pandemia?

El fenómeno mundial del COVID-19 es ante los lentes de los investigadores un océano de incalculable información por explorar. Por esta razón, a continuación, se enfatizará en la relevancia social y científica alrededor de la pandemia, al mismo tiempo que, se plantea cómo esta relevancia se encuentra motivada y atravesada por nuestra propia experiencia educativa a distancia. De igual manera, delimitamos el espacio geográfico y temporal en el cual se desarrolla la investigación para finalmente, formular la pregunta problema.

En los últimos años, la pandemia COVID-19 se posicionó como un problema social manifiesto que posee gran relevancia a nivel mundial. El virus que ocasionó la pandemia fue catalogado como “el enemigo de la humanidad” o “el enemigo invisible” y su impacto ha sido discutido desde diferentes campos del conocimiento, dotándolo de gran relevancia científica. El campo escolar no ha sido esquivo a comprender las formas en que se transformó el proceso educativo resultado de las medidas globales de distanciamiento social. Tanto así que, desde el primer momento en el que el virus contagió las escuelas se declaró la necesidad de afrontar dicha emergencia como un desafío educativo (Bracho, K.J. & Bracho, M. Ch, 2020)

A pesar de ello, poco se había reflexionado frente a la práctica de los maestros del área de Ciencias Sociales en medio de la pandemia y claro, mucho menos de los estudiantes en la asignatura. Por otro lado, la emergencia sanitaria acrecentó las desigualdades sociales

de los sectores más vulnerables en tanto, no poseían los recursos tecnológicos para hacer frente a las nuevas dinámicas escolares. En suma, la pandemia imposibilitó la adaptación de los estudiantes y sus hogares a las dinámicas de la educación remota; además, aisló a los maestros que no poseían el aprestamiento tecnológico o los equipos adecuados para hacer frente a las nuevas dinámicas educativas. Por lo anterior, es menester conocer las historias de aquellos actores educativos.

Esta experiencia está impresa también en nuestra memoria viva y colectiva, la cual según el psicólogo y sociólogo francés Maurice Halbwachs (1925) es una reconstrucción del pasado vivido, pero no uno individual sino la suma de los pasados de cada uno de esos individuos de la sociedad. Por esta razón, nuestra memoria individual se vincula con la memoria colectiva, dado que de la misma manera que millones de estudiantes en el mundo nos vimos obligados a continuar nuestro proceso formativo como licenciados en Ciencias Sociales a través de actividades educativas a distancia, periodo durante el cual se vieron transformadas nuestras prácticas individuales. Nos gustaría confesar a nuestros lectores que fue tan relevante este hecho histórico en nuestras vidas, que nos llevó a reflexionar acerca de las concepciones que teníamos de la escuela, concepciones que no necesariamente fueron las mismas después de esta coyuntura mundial. Más que nunca, nos convencimos de que la escuela después de la pandemia no podía ser la misma que fue antes. Por lo anterior, desde nuestro lugar de enunciación decidimos indagar acerca de las experiencias de estos actores primordiales de la escuela, pero ¿Qué escuela?

Para emprender esta investigación era crucial encontrar un lugar de práctica, así que dispusimos volver sobre los colegios que nos vieron crecer y nos impulsaron a volver a ellos, pero con el título de profesores. En concreto, decidimos tocar a las puertas del colegio

IED Florentino González ubicado en el barrio la Serafina de Bogotá D.C. Nuestro ingreso como practicantes fue durante el primer semestre del 2022, se logró gracias a una visita conjunta a la institución, en la que asistimos a la reunión del área de Ciencias Sociales. Allí nos recibieron los maestros de la respectiva materia, todos profesores de la jornada de la tarde, con la intención de socializar nuestra propuesta de investigación y así consolidar el espacio de práctica. Esperando el apoyo de alguno de ellos para llevar a cabo la investigación, recibimos con asombro y felicidad el apoyo grato de los tres docentes.

Una vez abiertas las puertas del colegio y tras ser escuchados por los maestros, era momento de escuchar sus voces frente a su experiencia escolar durante la pandemia. De forma análoga, nos interesamos en rescatar las clases de Ciencias Sociales y de forma específica con las prácticas de la enseñanza de la historia, como un escenario que posibilite reflexionar alrededor de la pandemia como un hecho histórico primordial para comprender el mundo de ayer y hoy. Es este proceso donde cobran relevancia las experiencias, perspectivas y sentires de aquellos actores sociales de la escuela; y donde es posible conocer las transformaciones que se dieron en las aulas, específicamente en las formas de relacionamiento y el currículo. A su vez, consideramos que los resultados servirán como base en la construcción de propuestas futuras que enriquezcan las reflexiones sobre la práctica docente, las clases de Ciencias Sociales y cómo los relatos de maestros y estudiantes construyen historia.

Por lo anterior, proponemos el siguiente interrogante principal: *¿De qué forma la reflexión de prácticas pedagógicas durante la pandemia COVID-19 y su enseñanza desde la historia reciente ayuda a crear sentido sobre las experiencias vividas de maestros y estudiantes en la I.E.D. Florentino González de la ciudad de Bogotá?*

En consideración con la anterior pregunta formulamos los siguientes objetivos:

Objetivo General

- Reflexionar sobre las prácticas educativas durante la pandemia COVID-19 y su enseñanza desde la historia reciente en la creación de sentido sobre las experiencias vividas de maestros y estudiantes del grado noveno en la I.E.D. Florentino González de la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos

- Contextualizar los antecedentes históricos del COVID-19 y sus afectaciones a las políticas educativas, el entorno escolar y las prácticas pedagógicas en el área de ciencias sociales.
- Comprender las experiencias vividas por maestros y estudiantes de grado noveno de la IED Florentino González en medio de la pandemia a partir de una práctica pedagógica en enseñanza de la historia reciente sobre las pandemias.
- Resignificar los sentidos adquiridos con la reflexividad y teorización de las prácticas de la enseñanza de la historia reciente en la I.E.D Florentino González.

En relación con lo anterior, el siguiente proyecto investigativo se encuentra dividido en una unidad referida al Estado del Arte y tres capítulos de contenido. Con respecto a la primera, se describen los resultados de la revisión documental frente a investigaciones que se interesaron por la educación en el marco del COVID-19 y; se presentan las reflexiones que sus autores hicieron sobre los devenires de los maestros, los estudiantes y la escuela en medio de la contingencia sanitaria.

En el primer capítulo, se presenta el encuadre teórico construido con base en el estudio de las categorías enseñanza de la historia, práctica docente y teorizar la práctica;

cada una, reflexionada bajo una lectura situada de los autores. Por otro lado, se presenta el diseño metodológico, en el cual son sustentadas la etnografía escolar y la teoría fundamentada para rescatar y sistematizar las memorias de los actores escolares.

En el segundo capítulo, se desarrolla un recorrido sobre el trasegar del COVID-19 en la educación colombiana a partir de una revisión hemerográfica de prensa nacional, los discursos estatales y sindicales, así como planteamientos de teóricos que reflexionaron la situación. Posteriormente, se rememoran nuestros primeros pasos por la I.E.D. Florentino González a la vez que, transversalmente caracterizamos la institución. Finalmente, se detallan las reflexiones construidas desde las voces de maestros y estudiantes, en las cuales, se evidencia la importancia de teorizar las prácticas docentes con el propósito de visibilizar sus pensamientos, sentires y dificultades durante la contingencia sanitaria.

En el tercer capítulo, se expone la propuesta pedagógica a partir de la justificación que impulsó su construcción. En este punto cobra importancia discutir en relación con los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje, ambos claves para explorar los contenidos que deben ser tenidos en cuenta en el grado noveno. Posteriormente, se plasman algunas ideas centrales del enfoque historiográfico “Historia Reciente”, desde el que se alimenta todo nuestro trabajo en el aula, así como las meditaciones que surgen desde la teoría de aprendizaje significativo. Para cerrar este capítulo, se hace un recuento sesión a sesión desde la narrativa que posibilita la etnografía escolar y las reflexiones que se tejen en cada encuentro.

LA METAMORFOSIS DE LA ESCUELA. DISCUSIONES ALREDEDOR DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID-19

Ese lunes 16 de marzo de 2020 la escuela despertó como cualquier otra mañana, se encontró con la noticia de que sus salones ahora estaban vacíos; dejó de sentir entonces la brisa mañanera, dejó de escuchar las voces de maestros con su tinto en la mano y las risas de los estudiantes jugando por los pasillos. Al pestañear contempló su horizonte cambiante; de repente la escuela se vería comprimida en una pantalla, con silencios agobiantes y retratos digitales en vez de rostros. A partir de ese momento, se presencié una metamorfosis en la escuela y sus actores educativos; aquella sería examinada desde diferentes proyectos investigativos. Con la intención de identificar estos proyectos investigativos, se definieron, en un principio, dos categorías a partir del tesoro de la UNESCO: “Enseñanza en Ciencias Sociales” y “Aprendizaje”. Posteriormente, a medida que avanzaba la revisión documental y la delimitación del proyecto investigativo fue necesario sumar la categoría “Enseñanza de la Historia”.

Dichas categorías fueron consultadas en diferentes repositorios como Redalyc, SciELO, Dialnet y UNESCO, así como repositorios institucionales de algunas universidades públicas de Bogotá como la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Nacional de Colombia, entre otras. Aquella búsqueda documental se realizó a finales del año 2021, allí se recopilaron y sistematizaron 50 documentos en donde se priorizaron artículos de investigación, trabajos de grado, libros, revistas indexadas en los últimos dos años que corresponden al inicio de la contingencia sanitaria en el contexto educativo colombiano y América Latina. Por lo anterior, a continuación, se presentan las reflexiones que diferentes

autores hicieron sobre los devenires de los maestros, los estudiantes y la escuela en medio de la contingencia sanitaria.

Tabla 1

Sistematización de documentos del Estado del Arte

Categorías de Búsqueda	Unidades de Análisis	Número de documentos
Enseñanza en Ciencias Sociales	Rol de maestro	50 documentos sistematizados y 20 documentos referenciados
Aprendizaje	Rol de estudiante	
Enseñanza de la Historia	Transformaciones en la escuela	

Nota. Elaboración Propia.

Antes de comenzar, es necesario aclarar que en la documentación revisada los autores refieren de forma conjunta dos o más categorías, es decir, se refieren a maestros y estudiantes en una misma reflexión. Sin embargo, con el fin de exponer tendencias temáticas se presentarán de forma desglosada.

En los Zapatos del Maestro

Los docentes han sido sustanciales para la sociedad desde siempre ¿Alguien puede acaso imaginar una sociedad sin escuelas y maestros? En el mundo moderno, la importancia de su oficio aporta a la formación de quienes reponen la fuerza de trabajo en la sociedad; está característica los constituye, junto a los estudiantes, como uno de los actores más relevantes en el sistema educativo. Durante la pandemia aquella importancia no disminuyó, al contrario, fue en aumento en tanto la crisis se desarrollaba. En consecuencia, la academia, desde diferentes esferas del conocimiento, centró su atención en nutrir el debate alrededor de las funciones, características, transformaciones y necesidades de los maestros en el contexto de la pandemia.

Frente a su rol durante la pandemia, Kleeder Bracho; doctor en Ciencias de la educación, y Mariangelina Bracho; abogado docente, (2020) afirma que el docente debe apropiarse funciones de control, dinamización de las clases, organización de actividades que motiven y ofrezcan al alumnado experiencias de autoaprendizaje. Aquello, bajo una interacción asincrónica entre el maestro, los estudiantes y los contenidos. Mientras que para Axel Rivas; profesor, investigador y director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, (2020) el ser docente es similar a ser un programador pues, diseñan algoritmos de aprendizaje, es decir, secuencias de instrucciones para lograr un determinado resultado. A pesar de su visión técnica frente al rol del maestro, separa su planteamiento de una visión tecnocrática de la educación.

Por otro parte, Sandra Moreno, profesora del departamento de ciencia básicas de la salud en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, (2020) concuerda con la importancia del papel que desempeña el profesor en cuanto promueve la colaboración con y entre los estudiantes en la construcción del conocimiento, lo cual podrá favorecer el aprendizaje activo. Asimismo, insiste en que los profesores deben buscar una transformación metodológica donde los estudiantes sean protagonistas de su proceso de aprendizaje. Incluso, piensa que el rol del profesor es fundamental para el éxito de un proceso educativo virtual dado que resulta necesaria su participación como guía del estudiante.

Lo anterior es compartido por el Grupo de Trabajo de Tecnología e Innovación en la Educación (2021) que considera que los docentes deben estar a la vanguardia en el uso de tecnologías para la enseñanza efectiva. Por ello, en este gremio se encuentra la mayor demanda hacia la formación en este campo; también, insisten en un mapeo que permita identificar la población docente cuyas competencias digitales deben ser reforzadas.

Por otra parte, el presidente de la Red de Práctica Pedagógicas Investigativas (REDPPI), William Valencia (s.f) afirma que el rol de los docentes en medio de la pandemia se mantiene igual de importante, la diferencia radica en el cambio de las formas de acompañamiento hacia los estudiantes, así como, las reflexiones y transformaciones que se deben pensar acerca de la práctica docente. Ante esto propone que, durante la coyuntura, el docente debe trascender de espacios donde predomine el contenido y su fin sea una nota o una aprobación del curso, más bien, el docente debe construir espacios en los cuales predomine la socialización de sentires, afectos y experiencias. Frente a la idea anterior, es valioso rescatar los esfuerzos que muchos docentes efectuaron en la búsqueda de nuevas formas de evaluación con énfasis en los afectos, más aún, en un momento dónde era necesario prestar mayor atención a la salud mental y emocional.

Alrededor de esta línea, encontramos una Investigación realizada para el curso de Integración y Exclusión Social en el programa de Sociología de la Universidad Icesi por Sebastián Lozano et al (2021) en ella, los investigadores exaltan la importancia de la relación entre los docentes y alumnos en un espacio de profunda desigualdad social y brecha virtual en la cual, la responsabilidad de los profesores será generar una conexión cercana con los estudiantes para así garantizar un proceso de aprendizaje de calidad y en donde “deben de aprender a comunicarse con sus estudiantes de una manera diferente en la virtualidad, pero no significa cambiar el significado de lo importante, el acompañamiento escolar cercano en la educación durante la pandemia.” (p.136). De igual modo, se plantea desde la perspectiva de Valencia que la reflexión educativa durante la pandemia podría convertirse en un compromiso que invita a meditar a todos los docentes acerca de posibles aportes que la contingencia puede traer a los campos de la pedagogía, la

didáctica, la evaluación y los saberes disciplinares. Además, advierte que sería un verdadero despropósito convertir las prácticas en medio de la contingencia en un simple asunto de modismos, sin cuestionamientos o transformaciones profundas (Valencia, s.f, p.14).

En otro documento, la UNESCO (2020) afirma que los profesores deben reexaminar el currículo y reflexionar alrededor de su enfoque de desarrollo de clase, en donde, los estudiantes participen, sean apoyados y motivados emocional y mentalmente. Cabe destacar que se plantea una ampliación de las funciones de los maestros sin considerar sus afectaciones emocionales y mentales debido a que, se les hace responsables de más compromisos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En esa misma línea, el docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Rafael Buitrago & Gloria Molina (2021) afirman que entretanto los docentes trabajan en su bienestar emocional y mental adquieren la facultad y el rol de formar a los estudiantes alrededor de aquellas habilidades emocionales y mentales.

A modo de síntesis, en medio de la pandemia, el actor docente en el escenario educativo es uno de los principales ejes de investigación debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra estrictamente ligado a él. No obstante, encontramos que las investigaciones colocan en él la mayor lupa sobre los mecanismos que deberían desarrollarse para atender a las medidas de distanciamiento social adoptadas durante la pandemia. Aun así, cabe destacar que algunos de los autores reconocen la debida importancia de su bienestar mental, físico y emocional en cuanto se es consciente de su humanidad y las afectaciones que aquello resulta para su práctica docente y que lógicamente afecta su interacción con los estudiantes. Resaltamos que existen pocos

trabajos que ahonden en las experiencias de los maestros frente a su práctica particular en medio de la pandemia. Sumado a ello, no encontramos investigaciones que den cuenta del campo específico de la enseñanza de la historia durante la pandemia; por lo tanto, resulta pertinente fomentar investigaciones de este tema como la que impulsamos en este trabajo.

Emociones Confinadas: Los Estudiantes Durante la Pandemia

En el binomio enseñanza-aprendizaje, el otro actor fundamental de la escuela es el estudiantado, en cuanto no puede hablarse de maestros en las aulas si no existen alumnos que las doten de sentido. Bajo esta línea argumentativa, el profesor es profesor en la medida que existen estudiantes. Reconociendo la importancia de este actor escolar, distintos teóricos han virado la atención a identificar sus transformaciones, funciones, necesidades y demás características en el contexto de la pandemia. De esta manera, han posibilitado comprender cómo se encuentran y cómo transitan los educandos el proceso educativo que se adelantó durante la pandemia, un proceso que fue complejo desde todos los puntos de vista.

Inicialmente, Bernardita Sánchez; magister en educación, & Miriam Ferrando; vinculada a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, (2021) proponen preguntarse ¿Es posible aprender en la actual emergencia de educación remota? Si bien la respuesta es afirmativa es posible que en virtud de las transformaciones al interior de la escuela no se estén generando aprendizajes plenos desde una corriente constructivista. Sumado a lo anterior, la doctora en Ciencias Sociales, Roció Fatyass (2021) reflexiona que la limitación de las relaciones sociales desató la frustración de los niños, niñas y adolescentes, en cuanto los nuevos procesos de formación trajeron consigo una

sobreacumulación de tareas, fotocopias, guías y constantes entregas de modo online, sacrificando la posibilidad de compartir tiempo con los compañeros y maestros.

Frente a los sentires, expectativas, experiencias y voces de los estudiantes en medio de la pandemia; es necesario traer a colación el informe que realizó Human Rights Watch (2021) a partir de 470 entrevistas realizadas a distintos estudiantes, maestros y sus familias, en las que describen el impacto del cierre de escuelas por COVID, en al menos 60 países alrededor del mundo. Análogamente construyeron una interesante herramienta interactiva como complemento del informe; la herramienta aparece en internet con el nombre “It Feels Like Maybe I Won’t Ever Go to School Again” [Parece que tal vez no volveré a ir a la escuela nunca más] y permite explorar las barreras comunes a la educación exacerbadas durante la pandemia.

En la misma vía, desde el campo pedagógico y clínico se han explorado también los sentires de los estudiantes ya sea como un aspecto importante de su formación durante la emergencia o con el fin de afrontar de mejor manera esta situación y futuros casos similares. Muestra de ello, a continuación, se presenta un barrido general de las reflexiones halladas.

Para efectos de la investigación decidimos concentrarnos solo en el primer grupo que se inscribe en el campo interesado por lo pedagógico en virtud de reconocer lo emocional como un pilar clave del desarrollo integral del estudiante. Tal es el caso de “Para Juanito” (2020), una revista impulsada por el área de Juventudes y Derechos de la Fundación la Salle Argentina que hace un gran esfuerzo por visibilizar los sentimientos, sensaciones y pensamientos de los niños, niñas y jóvenes en tiempo de aislamiento preventivo. En específico, el contenido de la revista es muy rico en experiencias de

estudiantes de diferentes niveles escolares. En el mismo tema, las investigaciones acerca de la primera infancia han sido diversas en la medida que

Las niñas y los niños pequeños son una prioridad, no en cuanto a grupo de riesgo de la enfermedad, sino por la imperiosa necesidad de satisfacer sus condiciones básicas de vida, su salud emocional, su bienestar psíquico y la restitución y promoción de sus derechos (Armus et al, 2021, p. 16).

En resumen, a primera vista destacamos que las menciones que abordan el aprendizaje o perspectivas de los estudiantes con relación a la pandemia son bastante reducidas en comparación a aquellas que hacen referencia a los docentes. Asimismo, se identifica una tendencia creciente a recoger y/o problematizar alrededor de las experiencias de los estudiantes. Por lo anterior, vemos necesario seguir impulsando investigaciones que indaguen por el lugar de ellos y ellas, y sus experiencias en el contexto de la pandemia. Por otra parte, hallamos en las tendencias presentadas que los autores no conciben la adaptación de este agente educativo al contexto de pandemia y educación remota de emergencia sin la debida intervención de sus maestros, lo cual reafirma su dependencia hacia el maestro así algunos estudios aboguen por el crecimiento de su autonomía en los días de confinamiento.

Una Escuela Diferente

Pensar en los profesores y estudiantes conlleva pensar de forma análoga en la escuela; por ello, quienes problematizaron sobre el rol del profesor y los estudiantes en medio de la pandemia también lo hicieron alrededor del espacio escolar, expusieron las necesidades de un cambio en la escuela e incluso propusieron alternativas al respecto. Para comenzar, Buitrago & Molina (2021), desde la definición de escuela como espacio de suspensión “[...] de responsabilidad pedagógica, de amor, de igualdad, de profanación, de

atención y de mundo, de tecnología y de preparación; [...] el lugar en donde las personas pueden aprender cualquier cosa” (Masschelein y Simons, citado por Buitrago & Molina, 2014, p.5) plantean la necesidad de que la escuela construya alrededor de la formación mental y emocional, tanto de maestros como estudiantes.

Asimismo, Evangelina Cervantes, doctora en Educación por el Centro Universitario de Tijuana (2021) aporta reflexiones sobre la salud física de los educadores en contexto de la pandemia, debido a que el deterioro del bienestar docente incide en la capacidad para realizar la labor pedagógica, por lo tanto, influye en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, la psicóloga Jenny Montoya (2021) en su desarrollo de la salud mental y emocional de los niños, niñas y estudiantes en general expone las afectaciones que estos han sufrido en medio de la pandemia, específicamente por el acrecentamiento de la violencia en los niños y propone que desde la escuela se debe “[...] comenzar a generar espacios de prevención en salud mental, ayudando a reconstruir tejidos sociales y familiares.” (Montoya, 2021, p.7).

Por su lado, Rivas (2020) por medio de “la pedagogía de la excepción” propuso cinco pilares que permitan dar respuesta a la contingencia al interior del sistema educativo: recuperar los rostros; reclasificar el currículum y la didáctica; planificar con la desigualdad; una nueva secuencia y; crear comunidad; aquellos formulados sin olvidar que la desigualdad y la falta de conectividad en estudiantes son factores comunes en Latinoamérica. De igual forma, OREALC & UNESCO (2020) expusieron la importancia de ajustar las competencias y valores enmarcados dentro del currículum y de adecuar los métodos de evaluación pues era necesario asegurar la equidad en el proceso educativo

debido a que la crisis del COVID estaba afectando la preparación académica de los estudiantes.

Por otra parte, Alex Gutiérrez; docente Asociado de la Universidad del Magdalena (2020) resaltó el papel de la escuela durante la pandemia, a su vez que expuso que las relaciones de los profesores y alumnos, así como el sistema educativo no debían corresponder a métodos en donde el maestro sea el centro, sino comprendiendo que ellos junto a los estudiantes hacen parte de un todo. Además, Yesika Parra (2021) en su tesis de maestría en infancia y cultura resaltaba la necesidad de replantear las clases magistrales que se centran en los contenidos y tienen como estrategia la memorización de los conocimientos, la formación de actitudes de obediencia y los sistemas de evaluación. Por ello, propuso que se debía “[...] fomentar y orientar a la familia para aumentar y promover la creatividad, la participación, la autonomía, la investigación y la curiosidad de los niños desde el mundo que los rodea.” (Parra, 2021, p.47). Lo anterior, sin dejar de lado la construcción de propuestas con espacios que permitan a los jóvenes compartir sus experiencias, emociones y sentires.

Igualmente, un trabajo realizado por egresadas de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional evidenció que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las clases virtuales era necesario un modelo equilibrado, en donde se mantuviera un aprendizaje independiente, es decir, herramientas de apoyo para los estudiantes con constante comunicación con estos. Del mismo modo, problematizaron el rol de la escuela durante la pandemia; afirmaron que “Las escuelas son lugares fundamentales para el apoyo emocional, el monitoreo de riesgos, la continuidad de los

aprendizajes y el apoyo social y material para estudiantes y familias.” (Espitia, M et al 2021, p.40).

Por otro lado, José Mora, doctor en Ciencias Sociales de la Educación, (2020) propone una nueva pedagogía que es posible identificar como una propuesta hacia una construcción de nuevos modelos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, aquel expone la pedagogía apofática, la cual tiene como objetivo el desaprender y desacelerar las antiguas estrategias cognitivas alrededor de la competitividad, pretende una pedagogía sobre la vida cotidiana y el desconsumo, así como el respeto hacia la naturaleza y los animales.

En otro orden de ideas, Arango, doctor en filosofía, junto a tres especialistas en Pedagogía y Didáctica, (2020) conciben que las herramientas tecnológicas trascienden hasta el espacio cotidiano y asumen la contingencia creada a partir del COVID-19 como un desafío pedagógico “[..] que mide cómo está preparado el país para el futuro. No porque la educación presencial deba desaparecer, sino porque el acceso, uso y calidad de las interacciones sociales mediadas por TIC suponen un requisito en el mundo actual.” (p.130). Esta última idea contrasta con la del magíster en Estudios de Género Víctor Ávila (2021), quien considera que los recursos pedagógicos puestos a disposición para los actores educativos no garantizan el diálogo o reciprocidad fundamentales en el proceso escolar y la obtención de logros de aprendizaje.

En conclusión, la pandemia evidenció las problemáticas presentes en la escuela que persistían incluso antes de ella. Por lo cual, se está de acuerdo en plantear cambios en la estructura escolar que consideren la formación mental y emocional de maestros y estudiantes; medidas que atiendan al deterioro del bienestar docente; funcionamiento de la

escuela que tenga en cuenta las desigualdades sociales; el ajuste de los currículos, es decir, la estrategias, contenidos y evaluación; propugnar la construcción de relaciones horizontales entre profesores y alumnos. En últimas, propiciar reflexiones frente al rol docente, el rol del estudiante y dinámica de la escuela, así como el fomento de discusiones en donde se debata el papel futuro de las tecnologías en un contexto postpandemia.

Para finalizar este apartado en donde se presentaron los principales hallazgos concernientes a las discusiones pedagógicas emergidas durante la pandemia, es necesario destacar que los trabajos investigativos evidencian un amplio interés por comprender el lugar que los maestros y estudiantes ocuparon y/o deberían haber ocupado en media de la contingencia educativa. Asimismo, en el proceso de problematizar el lugar de estos actores primordiales, la escuela fue incluida en estos análisis al punto de ser considerada como un espacio de metamorfosis. La anterior revisión aporta en la construcción del presente trabajo de investigación en la medida que permite contrastar los diferentes planteamientos y posiciones con los testimonios de maestros y estudiantes del colegio Florentino González. Frente a esto, a continuación, se presenta el marco teórico y las categorías que se erigen como columna vertebral del análisis.

Con esta última idea cierra este apartado donde se presentaron los principales hallazgos en lo que concierne a las discusiones pedagógicas que emergieron en medio de la pandemia. A partir de los diferentes trabajos sistematizados se llega a la conclusión que existe un amplio interés por comprender el lugar que maestros y estudiantes ocuparon o deberían haber ocupado en medio de la contingencia educativa. De igual modo, la escuela también se consolidó desde la perspectiva de varios autores como un espacio de metamorfosis. Una vez hecha esta revisión que aporta riqueza a este trabajo en la medida

en que nos permite contrastar las diferentes experiencias con los testimonios de maestros y estudiantes del colegio Florentino González como veremos más adelante. A continuación, se presenta el marco teórico y las categorías que se erigen como columna vertebral de los futuros análisis.

CAPÍTULO I

Reflexionar alrededor de la práctica docente: una tarea ineludible

Pretendemos con el anterior título, más allá de asombrar al lector con palabras rimbombantes, insistir en lo significativo que resulta para nosotros como investigadores, maestros y perpetuos estudiantes de la disciplina la tarea de reflexionar sobre un momento crucial de la historia reciente. Sin embargo, para realizar este balance es indispensable hallar pilares sobre los que se asiente el presente trabajo. Por lo anterior, proponemos las categorías de *enseñanza de la historia, práctica docente y teorizar la práctica*; las cuales, a partir de una lectura situada, propiciarán reflexiones alrededor de la práctica educativa en medio de la pandemia y nuestra propia práctica docente en el colegio Florentino González.

En función de exponer las diferentes categorías al lector presentamos las características y debates que identifican los autores alrededor de cada una de estas. Lo anterior se realiza con el fin de construir un contexto disciplinar y teórico que permita reconocer el tratamiento que se le ha dado a dichas categorías.

En lo que respecta, a la primera categoría nos apoyamos de los postulados de José Gimeno Sacristán (1991), Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia y Ana Zavala (2016), directora de la maestría en Didáctica de la Historia (CLAEH-Uruguay). Seguidamente a partir de los postulados de Sebastián Plá (2012), doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, y Ana Zavala (2014) se problematiza la lógica binaria investigación/enseñanza en el campo de la historia. Después, se exponen las tres corrientes de la enseñanza de la historia investigadas por Plá (2005) y (2012). Acto seguido, se abordan los objetivos disciplinares a través de

Mario Carretero et al (2006), catedrático de Psicología Cognitiva en la Universidad Autónoma de Madrid. Por último, frente a los desafíos pedagógicos que presenta la categoría rescatamos el trabajo de los doctores en educación Joan Pagés & Antoni Santiesteban (2018).

Frente al concepto de *Práctica docente* Ana Zavala (2017) realiza las primeras pinceladas alrededor de su definición y naturaleza; en apoyo de Sacristán (1991) se nutren aquellos planteamientos, así como, se reflexiona sobre el papel del currículum dentro de la práctica docente. Por otro lado, gracias a la investigadora docente María Paula González (2020; 2021) se exponen los aspectos que la complejizan y el valor humano impreso en este proceso. Posteriormente, serán Ana Zavala (2017) y las autoras del libro “Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción”, Cecilia Fierro et al (2000) quienes explican que la práctica docente trasciende a la aplicación de teorías. Finalmente, con Francisco Rodríguez, doctor en geografía e historia, (1997) y sus postulados del “Práctico reflexivo” y la “Práctica educativa crítica” se conecta nuestra tercera categoría, *Teorizar la práctica*.

Para terminar, para abordar esta última categoría retomamos el trabajo de Ana Zavala (2017) y las reflexiones que nacieron de una entrevista que nos concedió en el año 2023 frente al proceso de teorización de la práctica. Luego de esa valiosa introducción, recordamos la propuesta de teorización de la práctica por medio de la escritura a través de Pagés & Santiesteban (2018). Seguidamente, a partir de las ideas de Zavala (2017) esbozamos las dificultades que surgen en el proceso de escritura. Finalmente, sumamos las voces de Sacristán (1991), González (2021) y Fierro et al (2000) quienes imprimen la importancia adecuada a la incertidumbre de cómo se podría realizar la reflexión de la

práctica docente. Cabe aclarar que, en la entrevista en la que pudimos conversar con Ana Zavala (2023), descubrimos que la autora no emplea como brújula la idea de cambio para mejorar.

Enseñanza de la historia

Dentro del vasto universo de la educación abundan galaxias de concepciones sobre la enseñanza y dentro de ellas, orbitan estrellas y planetas enteros alrededor de la enseñanza propia de un conocimiento. En este inmenso espacio de constante crecimiento, aterrizaremos en la categoría “Enseñanza de la historia”; sin embargo, para tal fin, resulta necesario aproximarnos al concepto de enseñanza.

En primer lugar, para Sacristán (1991) la enseñanza trasciende la simple interacción entre maestros y alumnos; es un proceso en el que resulta complejo, por no decir imposible, formular una única manera eficaz de actuar. Al contrario, es necesario dar importancia a cada una de las características del proceso de enseñanza, desde los contenidos hasta las estrategias de aprendizaje e incluso los contextos particulares en el que se desarrolla aquel proceso. Por otro lado, desde la lectura de Ana Zavala (2016) la enseñanza, o mejor dicho la práctica de la enseñanza de la historia, implica las acciones alrededor de enseñar historia y las actividades sujetas a este fin. A pesar de que su perspectiva apunta directamente a la enseñanza de la historia, es posible afirmar que en la enseñanza entonces se debe tener en cuenta no solamente la acción dentro del aula de clase sino también los elementos que dan posibilidad a este proceso como la planeación, la evaluación, los recursos, entre otros.

Ante esto, vale la pena preguntar ¿Cómo se ha enseñado historia durante, valga la redundancia, la historia? Pilar Maestro citado en Zavala (2014) enfatiza que, a pesar de la

renovación de conocimientos y posturas, desde el siglo XIX ha perdurado el modelo positivista de investigación histórica y consigo una forma de enseñar historia, el conductismo. Entonces, el conocimiento privilegiado en las aulas atiende a la memorización de fechas, una extremada confianza en las fuentes escritas y difundidas por los ganadores en la historia y los análisis meramente cuantitativos de los acontecimientos.

En este panorama, dislocar la lógica binaria “investigación/enseñanza” propuesta por Sebastián Plá (2012) toma relevancia. Aquel recoge los campos de la docencia, didáctica y educación histórica en una sola categoría y a partir de un enfoque sociocultural define la enseñanza de la historia como la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. No obstante, la construcción es situada de tal forma que el autor arguye que todo proceso de aprendizaje y los significados que derivan del proceso se encuentran condicionados por el contexto. En ese sentido, Zavala (2014) también propone desarticular aquella lectura binaria del conocimiento histórico por un lado y enseñanza histórica por otro. La autora propone el concepto de “Historia sabida” que hace referencia al dominio disciplinar que tiene el docente sobre el saber histórico y que tiene su origen en la “Historia investigada”, aquella desarrollada por los historiadores. En suma, Zavala sustenta que “«Historia enseñada» es la lectura —y por lo tanto la comprensión/interpretación, es decir la aplicación— de alguien, y por lo tanto no es simplemente un objeto de propiedades diferentes a otro objeto conocido como «la Historia investigada».” (p. 28).

Retomando a Plá (2005) y (2012) la investigación educativa durante finales del pasado siglo y principios de este se ha resumido en tres grandes corrientes: la primera es la “psicologista” que se preocupa por comprender los procesos mentales en el aprendizaje de la historia. El segundo campo es “academicista” que es tributario principalmente de los

historiadores quienes defienden la necesidad de “historiar” antes que de enseñar historia. Por último, el campo “sociocultural” abonado por el mismo Plá, trabaja más de forma interdisciplinaria apoyado en campos como la psicología sociocultural, la antropología y la misma historia.

Para el presente trabajo nos apoyamos tanto en el enfoque psicologista como sociocultural, y partiendo de estos proponemos un acercamiento de corte histórico-etnográfico, y didáctico tal y como se desarrolla con mayor detalle en el diseño metodológico. Por ahora, interesa más descubrir los propósitos que tiene la enseñanza de la historia y cómo dichos propósitos se vinculan con la práctica cotidiana de los sujetos que aprenden.

Frente a lo anterior, en el trabajo de Carretero et al (2006) es posible extraer una línea de objetivos de carácter disciplinar frente a la enseñanza de la historia; el autor ve necesario reflexionar sobre cinco ejes que contemplan de forma general: a) comprender el pasado de forma compleja (según la edad y el nivel educativo); b) distinguir los diferentes períodos históricos (previo dominio de determinados esquemas temporales). En este punto, Pagés (2010) considera relevante la enseñanza del tiempo histórico como insumo que permita al estudiante estructurar el conocimiento sobre la historia y, asimismo, el aprendizaje del tiempo histórico debe sustentarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social.

Siguiendo con los ejes, Carretero plantea también: c) comprender la causalidad histórica; d) acercarse a la metodología utilizada por el historiador, lo cual permitirá aprender la historia de forma intelectualmente activa y; e) relacionar el pasado con el presente y el futuro, lo cual supone una importante vinculación con las Ciencias Sociales.

Esta propuesta plantea a simple vista una visión práctica del saber histórico, que permite al individuo un uso cotidiano del saber en pro de entender de forma adecuada el mundo en el que vive y, por lo tanto, desarrollar una visión crítica frente a la apropiación de los contenidos desarrollados en clase.

Para finalizar, frente a los desafíos que presenta la enseñanza de la historia Pagés & Santiesteban (2018) contemplan que dependen de los objetivos que se tracen. Es decir, “tienen relación con sus finalidades y con los usos sociales que la ciudadanía da a este importante saber escolar. Y por supuesto, con los contenidos seleccionados para ser enseñados en la escuela y con los métodos de enseñanza y aprendizaje” (p. 11). Entonces, la forma en que se desarrolla la enseñanza de la historia puede presentar conflictos en cuanto es natural que los modelos elegidos sean deficientes, los recursos insuficientes y/o los conocimientos del profesor sobre el tema a impartir ineficaces.

También puede presentarse que el estudiante no se sienta cómodo con la forma en que se desarrolla un tema, esto teniendo en cuenta que no existe una sola forma de impartir lo que Ana Zavala (2014) define como “historia sabida”; en la misma línea cada profesor defiende o reproduce algunos valores que pueden hallar resistencia en el estudiante para ser aprehendidos. Ahora bien, la enseñanza de la historia contiene en sí misma otra categoría que implica prestar una especial atención a las condiciones bajo las cuales se desarrolla el quehacer docente y que es precisamente el que termina nutriendo el ejercicio de enseñanza, nos estamos refiriendo a la práctica docente.

Práctica docente

Con respecto a la categoría práctica docente, es evidente que existe cierta tensión entre la teoría y la práctica del maestro, casi tan evidente como descubrir un elefante colado en una habitación. En consecuencia, decidimos abordarlas bajo dos categorías separadas, aunque ambas se encuentren inmersas y vinculadas de forma homogénea en el oficio de enseñar. Empezamos por la práctica docente interesados por los trabajos que discuten los elementos esenciales de la práctica. De igual modo, nos interesa rescatar la escritura como herramienta indefectible en el ejercicio profesoral, así como hacer algo de ruido alrededor de la propuesta de Rodríguez sobre la práctica docente crítica y las condiciones que piensa él necesarias para una correcta teorización de la práctica.

En un principio, es necesario abordar los diferentes referentes que conceptualizan alrededor de la práctica docente. En un primer momento, Zavala (2017) presenta que la práctica tiene cierta relación con la acción de ensayar o experimentar en aras de aprender o mejorar un proceso. Sin embargo, dicha práctica se debe enmarcar no sólo en una experimentación o un ensayo sino más bien, aquella se enmarca en un espacio de creación y de diálogo entre saberes: los adquiridos, los buscados, los identificados y lo que se quiere hacer llegar a los demás. Por su parte, Sacristán (1991) comenta que la práctica es una acción fluida y fugaz que no puede ser aprehendida en términos simples a su vez que, en ella se presentan diferentes ideas, valores y usos pedagógicos. Entonces, desde un inicio la idea de que la práctica docente no es simplemente una transferencia de una teoría a una determinada acción empieza a hacer eco en estas páginas y nos motiva a encontrar la forma en que se vincula teoría y práctica.

Frente a esto, agrega Sacristán (1991) que el currículum es el puente entre la teoría y la práctica en tanto allí se expresa el valor de esta última debido a que en esta “toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida” (p. 240). Sin embargo, advierte que, tanto la estructura de la práctica como el currículo obedecen no solamente al maestro y su diálogo de saberes, sino que allí se encuentran ligados “parámetros [institucionales], organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y condiciones físicas existentes” (p. 241). No resulta para nosotros inédita la idea que en medio de la ejecución de la práctica aparezcan resistencias planteadas por aquellos otros actores que defienden posiciones diametralmente opuestas a las nuestras. Incluso, el propio maestro es falible y no se encuentra libre de equivocarse hallando desacuerdos con estudiantes, colegas o administrativos.

Por ello, González (2020) complementa la advertencia de Sacristán a través de los aspectos que complejizan la práctica docente, aquí puede observarse una concordancia de planteamientos en tanto, no son solo los maestros y su formación aquellos que se encuentran inmersos en el oficio del maestro sino que, en ella influyen también “[...] la propuesta oficial, la conciencia de la historia, la concepción de la historia, el universo de los textos escolares, el campo bibliográfico propio, las exclusiones y omisiones, y el saber hacer de los docentes [...]” (p. 10). Al respecto, nos resulta importante sumar a los aspectos que complejizan o influyen en la práctica docente al estudiantado en tanto, al ser el otro el actor fundamental en el proceso educativo, impactan positiva y negativamente en el quehacer del maestro.

Sumado a ello, no olvidar que algunos de los aspectos que complejizan el oficio del maestro se encuentran profundamente vinculados con el valor humano de la práctica docente; esto incluye además del diálogo de saberes “los gestos, comportamientos, acciones, sentidos, representaciones, ideas, afectos y emociones” (González, 2021, p. 149). De igual forma, la reconstrucción y reflexión de la práctica docente no se enmarca simplemente en la prueba visual o reflexión estéril del docente, sino que resulta necesaria una acción al respecto, en este caso, plasmar la experiencia docente.

En relación con ello, J.M. Barbier citado por Zavala (2017) relaciona la práctica con la “reflexión de una determinada actividad” (p.16). A partir de dicha relación, es necesario tomar en cuenta otro elemento, la escritura de las prácticas como el ejercicio fundamental que permite llegar a la narración, reflexión y análisis de la práctica docente debido a que “en las acciones humanas siempre hay palabras antes, durante y después” (p.18-19). Por lo anterior, en tanto acción humana, es necesario tener presente la propia mediación del narrador, su punto de vista frente a lo narrado y posteriormente reflexionado y analizado. A su vez, dicha escritura de la práctica se transforma en otra acción con igual importancia de reflexión, precisamente porque “el contexto de la acción y el de la narración de la acción no son los mismos” (p.21). Bajo la misma línea, se tiene en cuenta el significado de la reflexión y del análisis justamente porque aquella tiene plena relación con el sentido de la acción o más bien de la práctica, es decir ¿Qué sentido cobra la narración de una determinada práctica docente? O incluso ¿Qué significa dicha narración para la futura práctica del docente?

Por otro lado, la práctica se ha considerado como un espacio en donde las acciones simplemente suceden o como Zavala (2017) lo menciona “el lado oscuro de la teoría”

(p.15), un lugar donde aquellas simplemente se implementan. Sin embargo, dicha idea del espacio donde se aplican las teorías sustraería el aspecto humano de lo que conlleva la práctica, “una dimensión de implicación del sujeto en su propia acción” (pp.18). Es precisamente en este punto donde se valora y relaciona el aporte de González en la práctica docente, aquella, desde la perspectiva de la historia cultural, aclara la importancia y prácticamente la innegable implicación humana en el oficio del maestro debido a que, en ella se encuentran presentes “conjunto de saberes, gestos, comportamientos, acciones, sentidos, ideas, afectos y emociones” (González, 2020, p.4). En consecuencia, la práctica docente se encuentra más allá de la simple aplicación de teorías y discursos, es plenamente necesario tener en cuenta el carácter humano tanto del maestro como de los estudiantes.

Asimismo, Fierro et al (2000) concuerda que la práctica docente trasciende de la simple aplicación de teorías en enseñanza en un salón de clases y añade que la función del maestro en ella corresponde a mediar “en el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (p.21). Aquello conlleva que la práctica se encuentre expuesta a diversas tensiones como las condiciones de vida, las características culturales y los problemas económicos tanto de su persona como de familiares, estudiantes y otros colegas. Así, se suma a la definición de práctica docente la praxis social, objetivo e intencional en donde convergen diferentes significados, percepciones y acciones de los demás actores sociales implicados en la práctica.

De igual forma, Fierro et al (2000) expone que el maestro tiene la posibilidad de reconstruir el proceso de una determinada práctica mediante la comunicación con sus propios estudiantes. A partir de allí, su deber se encuentra en brindar nuevas significaciones

a su trabajo de forma que logre hallar mayor comodidad en un quehacer cotidiano, así como un mayor reconocimiento de sus saberes. Lo anterior con el objetivo de enriquecer un determinado proyecto educativo y así una mejor educación hacia los presentes y futuros alumnos.

Por su parte, Rodríguez (1997) hace un aporte interesante en cuanto entiende la figura del profesor como un “Práctico reflexivo” lo cual rompe con la imagen del profesor que solo domina competencias y que por el contrario es capaz de generar conocimiento, reflexiona e investiga sobre su propia práctica. Interesándose no solo en el cómo, sino también en el “qué”, “por qué” y aún más relevante el “para qué” de su quehacer. La anterior reflexión constituye la base de una nueva visión de la praxis docente que se denomina “práctica educativa crítica” que tiene como principal objetivo fomentar el desarrollo autónomo y emancipador de los involucrados en el proceso educativo.

Por lo cual, la práctica educativa crítica implica ante todo un enfoque teórico crítico, de igual manera, requiere un profesorado crítico y reflexivo, lo que el autor, retomando a Giroux, concibe como un “intelectual transformativo” que no es más que el esfuerzo del docente por adquirir un compromiso sociopolítico y recolocar su quehacer en la misma vía; buscando la coherencia entre ambos elementos. Bajo lo anterior nace la condición innegable de que, un maestro debe ser crítico y en tanto es crítico, se abre ante él la necesidad, incluso natural, de teorizar su práctica.

Teorizar la práctica

En el mundo real no existe un recetario que dicte como ser el maestro perfecto. En principio, porque en este campo no existe tal cosa. Los maestros deben descubrir día a día,

y por su propia cuenta, los ingredientes adecuados para hacer de cada clase una degustación más exquisita que la del día anterior. Pero ¿Cómo hacerlo? Creemos que reflexionar frente a lo que hacemos cada día en el aula y fuera de ella es clave. Sin embargo, el proceso es mucho más complejo de lo que parece o al menos eso descubrimos un lunes 6 de marzo del año 2023 cuando tuvimos la oportunidad de entrevistar a uno de nuestros principales referentes teóricos. Hablamos de Ana Zavala quien es autora de numerosos artículos referidos a la enseñanza de la historia, algunos vinculados particularmente a la teorización de la práctica de la enseñanza, la escritura de la práctica y la formación profesional.

En esta entrevista, desde la lejana cercanía de la pantalla de Zoom Ana fue contundente al expresar que la teorización de la práctica no se encuentra separada de la práctica docente, sino que es una parte del proceso de esta. Tanto así que, metafóricamente hablando mencionaba “Es la respiración, es algo que está incluido y que no se... No se puede quitar” (Zavala, A. comunicación personal, 6 de marzo de 2023). Una idea conflictiva para nosotros que, hasta aquel momento, pensábamos que era una escasa minoría de maestros quienes hacían el ejercicio de reflexionar frente a su ejercicio de enseñanza, más aún, ni siquiera es una mayoría, en realidad “Teorizamos todos” (Zavala, A. comunicación personal, 6 de marzo de 2023).

Por lo tanto, la profesora arguye que la riqueza de este ejercicio se encuentra, no precisamente en el ejercicio natural de la reflexión, sino en otra arista “¿Qué hago con la reflexión?” Aquella que empuja al profesional a comprender en detalle su quehacer y preguntarse si decide cambiar o seguir haciendo lo mismo. Nosotros agregaremos a este planteamiento la idea de cambiar para hacerlo mejor, pero no porque el maestro esté ejerciendo mal la docencia, sino porque ve en esta mejora la posibilidad de no estancar su

propia labor, en tanto su escenario de práctica como los actores que lo conforman son dinámicos.

En este escenario de reflexión, es necesario destacar la escritura como herramienta fundamental que facilita el trabajo alrededor de la teorización de la práctica. Recordemos lo desarrollado en la anterior categoría, la escritura propicia la narración, reflexión y análisis de la práctica docente; el maestro en su práctica debe leer y escribir sobre esta, es decir, no solo se trata de una cuestión de aplicación de teorías sino también de recoger sus propias experiencias, aprender en torno de ellas, posicionarse alrededor de la respectiva teoría y construir sus propias narrativas. Sumada a esta interpretación, Pagés & Santisteban (2018) resaltan la importancia de “entender las prácticas de la enseñanza de la historia y a innovarlas si se usan con creatividad los descubrimientos de la investigación y de las prácticas exitosas” (p.12). Lo anterior requiere inevitablemente que se siga escribiendo en torno a las prácticas propias de los docentes, porque ¿De qué otra forma sería posible reconocer otras prácticas que suman valor a la nuestra? Como habrán podido notar los lectores, en medio de la categoría de teorizar la práctica retomamos la categoría anterior; no es un error, insistimos en el profundo vínculo que existe entre ambas.

El pedagogo brasileño Paulo Freire (2004) en “Cartas a quien pretende enseñar” reflexionaba sobre su propio libro diciendo “Al escribir continuó pensando y repensando tanto lo que se está pensando cómo lo ya pensado” (p. 6). Lo anterior por confuso que suene, permite comprender la maravillosa capacidad creativa y reflexiva que abarca el acto de escribir. Un maestro que escribe sobre su práctica no solo continúa reflexionando sobre su quehacer, sino que también indaga en sus propias visiones sobre lo reflexionado. Empero, el camino no es del todo fascinante, pues estimamos que no todos los maestros

tienen las posibilidades de trabajar alrededor de las reflexiones que construyen en su día a día. Resulta lógico pensar que en esta empresa reflexiva los profesores se enfrentan a obstáculos y dificultades.

La primera dificultad la presenta Ana Zavala (2017), el tiempo de los docentes, aquella señala que difícilmente los maestros llegan a tener tiempo, deseos o necesidad de escribir algo sobre sus clases. Por otra parte, otra dificultad radica en la forma en la cual la escritura de la práctica docente debe hacerse, en este aspecto, Zavala (2017) afirma que “lo importante es todo lo que pasó por la mente del autor, lo haya escrito o no, lo haya dicho o no, a todos o solo a algunos” (p.26). Sumado a ello, resalta la necesidad que dicha escritura debe ser compartida con otras personas; ante esto, se agregaría la necesidad de estar en disposición de leer y escuchar las escrituras de otros maestros. Está propuesta de lectura y escritura reflexiva sobre las prácticas puede resultar polémica en la medida que actualmente los maestros se encuentran desbordados de funciones, pero ¿Cuántas de esas funciones escapan del terreno burocrático al pedagógico?

En el marco de la propuesta de escritura de las prácticas docentes, resulta necesario cuestionar ¿Cómo reflexionar frente a lo que se hace y se deja de hacer? ¿Qué elementos de la práctica tomar en cuenta y cuáles no? ¿De qué punto partir y con qué finalidad? Para Sacristán (1991) la mejor óptica de análisis de la práctica la ofrece una reflexión atenta sobre el currículum mismo, en cuanto ofrece un acercamiento a los espacios de práctica inmediata al aula, y un diálogo permanente entre los principales destinatarios de la construcción del currículum: docentes y estudiantes. Sin embargo, el autor advierte que “El análisis de la enseñanza no puede quedar limitado a los cursos o cultura técnica específica ligadas las prácticas concretas que se generan en la situación de enseñanza

institucionalizada” (Sacristán, 1991, p. 242). De este modo, Sacristán invita a prestar atención a las prácticas singulares debido a que defienden unos valores de la cultura a veces diferentes de los defendidos en las prácticas institucionalizadas.

Sin embargo, encontramos otros trabajos que difieren en que las prácticas docentes sean reflexionadas a partir del currículum. En específico, González (2021) plantea que debe imprimirse mayor importancia en el maestro y su propia práctica debido a que “en la enseñanza, como en la mayoría de los restantes actos humanos, no es tanto lo que se “ve” como lo que se “lee”.” (Jackson citado por González, 2021, p.149). Esto lo comprendemos bajo la idea de que la teorización de la práctica no obedece simplemente a la observación de esta con base en el currículum, sino que resulta necesario tener en cuenta la propia comprensión e interpretación del maestro y su posición alrededor del proceso educativo.

Por su parte, Fierro et al (2000) propone un análisis crítico de la práctica docente en el cual se reconozcan los elementos de esta, desagregándolos, pero sin que aquellos pierdan su totalidad. Tras reconocer su interrelación, resultaría necesario distinguir el origen de estos, es decir, si provienen del contexto social e institucional o aquellos propios del espacio del aula. Por otro lado, aquel análisis crítico permitirá reconocer contradicciones, equivocaciones, aciertos, pero más importante ubicarse personalmente al entender, analizar y revisar el alcance de las actitudes y acciones propias. Cabe destacar la condición de que si se analiza críticamente la práctica docente entonces se está dispuesto al cambio. Aunque “El punto es muchísimo más complejo que simplemente cambiar [...] No piensen que solamente esforzarse por cambiar [...] A veces cambiar es empeorar” (Ana Zavala, 2023, Fuente propia). En efecto, un maestro que reflexiona sobre su día y descubre que “ha hecho algo mal” o “puede hacer algo mejor” o “no se siente conforme con los

resultados” al tomar medidas puede descubrir que lejos de haber aprendido ahora tiene un problema peor.

Advertimos que las comillas frente a lo “bien hecho” o lo “mal hecho” provienen de otro pliegue del abanico de reflexiones que no habíamos vislumbrado. Resulta curiosamente obvio que el objetivo de reflexionar lo teorizado del quehacer docente, en distintas bibliografías, empuja al cambio. Sin embargo, Zavala enfatiza que ese pensamiento asume erróneamente que los profesores realizamos nuestro ejercicio “de base mal. [...] “No, no las hacemos de base mal ni tampoco bien, es decir, hacer las cosas bien o hacer las cosas mal es algo tan complejo en el mundo de la educación”. (Zavala, A. comunicación personal, 6 de marzo de 2023). Lo que no se puede ocultar es que reflexionar sobre lo que hacemos día tras día en el aula permite resignificar los elementos de la práctica, así como una nueva lectura del contexto en el que se encuentra y las diferentes ideas, los conocimientos y las convicciones del docente e incluso de sus pares.

Aquel proceso de analizar y reflexionar críticamente la propia práctica podría generar transformaciones que se traducen en un crecimiento propio y un mejoramiento en la forma de educar, así como podría sumarle nuevas dificultades al maestro. En todo caso, solo ese umbral de incertidumbre sobre nuestro propio accionar puede producir las transformaciones pedagógicas necesarias en nuestra aula que nos permita derrumbar la efigie estéril de quienes aun pudiendo obrar deciden ser indiferentes.

Diseño Metodológico

En este apartado presentamos el diseño metodológico utilizado en la presente investigación. En primer lugar, exponemos el paradigma interpretativo, la etnografía y la

teoría fundamentada como elementos claves en esta ruta investigativa. En segundo lugar, abordamos y justificamos el uso de las técnicas dispuestas. Finalmente, explicamos los ciclos de la investigación y su profundo vínculo con los objetivos propuestos.

Paradigma y enfoque de la investigación

Dentro de la investigación cualitativa se encuentran inmersos diversos paradigmas que conducen el proceso de una investigación social, es decir, su visión de la realidad, su estrategia metodológica, así como sus métodos y técnicas; algunos ejemplos de estos paradigmas son el positivista o el interpretativo. Este último, es aquel que rige el proceso de la presente investigación principalmente porque a partir de este no se busca “conocer la “realidad” sino la interpretación que cada sujeto hace de la misma” (Blásquez, 2016, pp. 31). En específico, nos interesa conocer la interpretación que cada maestro y estudiante del colegio Florentino González hace de la pandemia COVID-19 como hecho histórico y al mismo tiempo como evento que motiva a trabajar en la teorización de la práctica docente y la educación a distancia. Por tanto, este paradigma nos proporciona los pilares metodológicos para virar la atención hacia la reflexión de la reconfiguración del proceso educativo. En ese sentido, resultaba necesario establecer una relación de igualdad con aquellos actores educativos en aras de comprender sus pensamientos, sentires y expectativas en relación con el objetivo propuesto.

Es en este punto que la etnografía surge como el método adecuado a la hora de guiar este momento de la investigación pues ésta posibilita la descripción de las acciones de las personas a partir de la perspectiva propia de las personas bajo un proceso que las posiciona en el centro de la investigación (Blásquez, 2016; Restrepo, 2018). Además de ello, su

característica descriptiva en donde los principales datos son empíricos y tomados directamente del campo a través de observaciones e interacciones con las personas se traduce en técnicas útiles como la observación, las entrevistas y los grupos focales; los cuales nos permitieron evidenciar en diálogo con maestros y estudiantes el vivir cotidiano de la educación durante la pandemia.

Del mismo modo, “por el carácter holístico e interpretativo que orienta el trabajo de campo etnográfico y la clase de descripción que resulta, sin tener que aferrarse a una teoría o procedimiento analítico en particular” (Paradise citada por Piña 1997, p. 10), se retoman diferentes reflexiones de la etnografía escolar y la etnografía digital. Ambas pueden ser importantes opciones para la investigación educativa y la formación de docentes reflexivos, que comprendan lo que pasa en el aula con los procesos de enseñanza, de aprendizaje y con la vinculación de tecnologías a los procesos pedagógicos.

Por su parte, la etnografía escolar deriva del método etnográfico convencional que se entiende etimológicamente como “el estudio descriptivo (“graphos”) de la cultura (“ethnos”) de una comunidad” (Baztán citado por Maturana & Garzón, 2015, p. 196). Por lo tanto, la etnografía escolar con bastante frecuencia se define como una etnografía realizada en el campo específico de la escuela. En relación con los diferentes autores que sustentan esta perspectiva invitamos a nuestros lectores a revisar el trabajo de Álvarez (2011). En otro asunto, teniendo en cuenta los intereses particulares de esta investigación, consideramos que la etnografía escolar constituye un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas del campo educativo. Lo anterior se afirma según las profesoras Margaret LeCompte y Judith Goetz en virtud que “El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos,

actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos" (Goetz & LeCompte, 1988, p.41). En ese marco, el objeto principal de la etnografía educativa se basa en la necesidad de describir y reflexionar alrededor de la cultura escolar, ejemplo de ello, es el vínculo con el segundo objetivo de este trabajo investigativo.

Para cerrar con la etnografía educativa o escolar destacamos que los resultados obtenidos por este modelo de investigación en educación pueden contribuir a mejorar las prácticas educativas y escolares, así como la investigación en general; asunto primordial para pensar innovaciones pedagógicas y futuras políticas educativas. De este modo "Las descripciones y explicaciones etnográficas o cualitativas transmiten a los profesores, administradores y padres, la diversidad existente entre los niños, entre los alumnos y entre las comunidades escolares, ayudando así a flexibilizar y mejorar las respuestas de los educadores" (Goetz & LeCompte, 1988, p.55). Ahora que hemos abordado la etnografía educativa pensemos en las posibilidades que nacen desde la etnografía virtual.

El internet se ha ido convirtiendo en la actualidad en un medio indispensable para acceder a la información, la comunicación y el entretenimiento de millones de personas a nivel mundial. Durante el transcurso de la pandemia el número de personas conectadas aumentó un 19,5%, completando 4.900 millones de personas conectadas durante el año 2021, según datos de International Telecommunication Union (2021). Observando la anterior cifra, la presente investigación ha visto el ciberespacio o internet como un campo de interés fundamental para indagar acerca de las formas de interacción entre maestros y estudiantes durante la cuarentena. Dicho análisis ha tomado en cuenta las reflexiones de la investigadora Christine Hine (2004) quien fuese considerada una de las pioneras en el estudio de la forma en que Internet se ha fusionado a la vida cotidiana en cualquiera de sus

ámbitos. En sus propias palabras “una etnografía de Internet puede observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de una tecnología” (Hine, 2004, p. 13).

De igual modo, fue clave en la investigación reconocer al Internet un lugar propicio para observar cómo se han adaptado y difundido las principales discusiones académicas entorno a la educación y la pandemia por medio de redes sociales como Facebook y YouTube, y analizar e interpretar ese corpus de texto, imagen, sonido, entre muchas otras expresiones. Un ejemplo de lo anterior es el simposio interinstitucional “Pandemia, postpandemia. Formación, retos y aprendizajes | Simposio REDUCAR” que ha nutrido a lo largo de este trabajo nuestras reflexiones frente a la práctica docente en medio de la pandemia. De manera análoga, se hizo una revisión de prensa digital que da cuenta en torno a cómo se reportó la evolución de la pandemia en diferentes escalas y temporalidades. Resultado de ello, la construcción de los antecedentes internacionales y locales de la pandemia, los cuales sitúan el planteamiento del problema en la presentación “Había una vez un murciélago...”.

Finalmente, en un tema igual de importante, para trabajar en el análisis y reflexión de los datos recopilados nos abocamos en las herramientas que brinda la Teoría Fundamentada (TF). En ese sentido, los investigadores Anselm Strauss & Juliet Corbin (2002) definen esta metodología como un proceso flexible el cual nace a partir de datos recopilados y sistematizados en donde los investigadores construirán relaciones entre estos, sus propios análisis y la teoría conceptual propuesta. Dicho proceso de análisis propuesto por la TF resulta útil para el desarrollo de la investigación, en tanto permitió comprender, nutrir e incluso construir conocimiento alrededor de las categorías conceptuales propuestas y el fenómeno de la pandemia en la educación.

Por datos, entendimos las transcripciones que derivan de las entrevistas y grupos focales con maestros y estudiantes, los diarios de campo y diarios pedagógicos, archivos de la institución, trabajos de estudiantes, entre otros materiales recogidos durante la práctica. A partir de ellos realizamos un proceso de codificación axial en el cual, se determinaron categorías que se relacionan con subcategorías con el objetivo de construir explicaciones detalladas sobre un fenómeno en particular (Strauss & Corbin, 2002). Es relevante precisar que “una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” (Strauss & Corbin, 2002, p. 136). En nuestro caso, establecimos como categorías centrales “Enseñanza de la historia” entendida como la acción de enseñar a pensar históricamente; “Práctica docente” en referencia con las alusiones al ejercicio docente desde la perspectiva de los actores educativos y; “Teorizar la práctica” donde codificamos aquellas reflexiones, sentidos y acciones que tiene el maestro acerca de su quehacer.

Con respecto, a las subcategorías, Strauss & Corbin (2002) las definen también como categorías que “en lugar de representar el fenómeno [...] responden preguntas sobre los fenómenos tales como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias, dando así a los conceptos un mayor poder explicativo” (p.136). Con esto en mente, aquellas fueron creadas a partir de la lectura de la información recolectada en campo donde, buscamos propiedades, dimensiones y/o vínculos con las anteriores (Strauss & Corbin, 2002). En ese sentido, destacamos el “Aprendizaje y motivación” que da cuenta acerca de si los estudiantes aprendieron durante la pandemia y el grado de motivación que sentían en sus clases; la “Socialización educativa” que da muestra de la comunicación y vínculo

construido entre maestros y estudiantes y; las “Dificultades durante la pandemia” con referencia a los desafíos afrontados por los actores educativos en medio de la contingencia sanitaria. Vale la pena aclarar que no fueron las únicas subcategorías del proceso de codificación axial, sino que representaron la mayor densidad de citas.

Lo anterior, partió de un proceso creativo que articuló las reflexiones obtenidas en los diferentes ciclos de la investigación. No sobra clarificar que el análisis fue hecho por medio del software Atlas. Ti. Ahora que hemos dado cuenta de los paradigmas y los enfoques en la investigación, proponemos centrar nuestra atención en comprender las técnicas de las que nos servimos para poder responder nuestra pregunta de investigación.

Técnicas

En la caja de herramientas del enfoque etnográfico se encuentran guardadas técnicas que permiten dar pasos hacia la reflexión de la reconfiguración del proceso educativo durante la educación remota; técnicas que enfocamos en la escucha de las voces de los maestros y estudiantes e incluso, plasmar nuestra propia experiencia de profesores investigadores en pro de los objetivos de la investigación.

Sin embargo, en el uso de cada una de estas técnicas e incluso, de la investigación misma, no se debe omitir la responsabilidad ética que como investigadores tenemos, tanto con el proceso como con sus participantes. Para ello, tomamos en cuenta el uso de consentimientos éticos, en los cuales se aclaraba que la información proporcionada por los participantes tenía fines estrictamente académicos y pedagógicos, además de enfatizar que los materiales surgidos en medio de la investigación serían digitalizados con los mismos fines anteriormente mencionados.

Observación no participante y Diario de campo

Para comenzar, el investigador Steven Taylor y el sociólogo Robert Bogdán (1987) comentan que la observación consiste, en un principio, en una interacción social no ofensiva ni intrusiva con el fin de lograr que las personas se sientan cómodas y así ganar su aceptación. Por esto, la observación de la presente investigación consistió en “integrarnos” pasivamente en una clase de Sociales con el curso 801 mientras el maestro Guillermo Sandoval daba desarrollo a esta como cualquier otro día. Esta pasividad es descrita en el libro “Metodología de la investigación” de autoría del doctor Roberto Hernández Sampieri et al (2014) como “observación pasiva” en la cual, el observador u observadores se encuentran presentes, pero no interactúan en el espacio ni con las personas inmersas en este.

Por otro lado, Taylor & Bogdán (1987) dejan claro que una observación sólo resulta útil en tanto sea recordada y registrada. Así pues, el diario de campo fue la herramienta para plasmar las observaciones realizadas en la presente investigación. Este ha sido un instrumento útil en la medida que permite condensar de forma simple y rápida diferentes ideas, diálogos y reflexiones inmediatamente después que estas aparecen en la mente del observador ya sea por medio de notas o dibujos que dan cuenta de una situación o espacio determinado; logrando con lo anterior, mayor comprensión de la idea que se consigna en el diario (Hammersley y Atkinson, 1994). Según la socióloga Elssy Bonilla y la psicóloga Penélope Rodríguez:

[...] el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador, en él

se toma nota de aspectos que considera importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo (1997, p. 129).

Tanto para la observación como para el registro de esta en el respectivo diario de campo se tomaron en cuenta los propósitos de la observación descritos por Hernández et al (2014). Entre ellos, se rescata “Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan” (Eddy, Patton y Grinnell citados por Hernández et al, 2014). En sintonía con lo anterior, la observación descrita en este proyecto de investigación, así como la estructura del diario de campo giró en torno a la descripción de ejes de interés como ¿Quién estaba presente? ¿Cómo es el salón? ¿De qué forma se desarrolló la clase? E incluso ¿Cómo fue la comunicación del profesor con los estudiantes? Asimismo, se destaca el propósito de Daymon (Citado por Hernández et al, 2014) que dicta que en la observación se identifican problemas sociales o en este caso, problemáticas educativas. Por ello, durante la observación y su posterior registro también se tuvo presente detallar situaciones imprevistas y/o conflictos en el aula, así como la actitud del maestro frente a estos. Cabe destacar que en consideración a los ejes anteriormente enunciados se realizaron descripciones y reflexiones generales a dos voces en vista que cada uno observa y reflexiona de forma diferente.

Una vez que hemos explicado el uso de los diarios de campo que dan cuenta de los elementos a destacar del lugar de investigación, pasamos a los diarios pedagógicos que se diferencian de los primeros en la medida que permiten la reflexión detallada de nuestra propia práctica.

Diario pedagógico

Así como la práctica docente y el trabajo en su teorización, el ejercicio de implementación pedagógica no radica en la simple aplicación de la propuesta en el aula de clase, sino que es necesario tener presentes los momentos posteriores a esta. En ese sentido, el diario pedagógico nace como la técnica propicia para tomar en cuenta aquellos momentos, además de propiciar la reflexión de nuestra propia práctica. Entonces, para hacer uso de esta importante técnica de investigación nos resulta necesario definirla en cuanto a sus características y alcances dentro del escenario escolar. A propósito de esta tarea la profesora Alexandra Monsalve & la psicóloga Eliana Pérez, (2012) definen el diario pedagógico como un sistema de registro que se usa para referenciar situaciones de una clase, en este caso la nuestra. Por otro lado, para Acero citado por Monsalve & Pérez (2012) el diario pedagógico está enmarcado en un proceso de reconocimiento, análisis y relectura de aspectos y situaciones de una clase.

Asimismo, el doctor en educación y profesor universitario Julián Almonacid (2022) propone el uso de los diarios pedagógicos “como el arte, oficio y espacio narrativo que se confecciona desde el corazón de un texto, para anotar ideas, contrastes y descripciones de forma detallada sobre las prácticas que ocurren en una intervención socioeducativa” (p. 76). El diario, según la mirada de Almonacid (2022) debe vincular un doble estilo narrativo entre lo académico y lo literario que logre dar cuenta de lo sucedido y reflexionado en el aula, las interacciones con los compañeros investigadores, los aciertos y fracasos en lo que implica estar dentro y fuera de la escuela. Como podrán notar los lectores, el diario pedagógico puede ser una perfecta herramienta para trabajar en la teorización de la propia práctica.

En otro tema, valdría la pena preguntarse ¿Por dónde iniciar? Para Acero citado por Monsalve & Pérez (2012), inicia con una lectura situada del espacio escolar donde se preste atención a cada uno de los momentos de la clase. Frente a esto, tal como sostenemos en el marco teórico de esta investigación, los diarios también deberían recoger los pensamientos, sentires y expectativas tanto de maestros y estudiantes durante y después de la clase con el objetivo de realizar posteriores procesos de reflexión. Por su parte, Porlán & Martín (Citados por Monsalve & Pérez, 2012) agregan que el diario debe reflejar situaciones imprevistas en el desarrollo de las sesiones de clase con el fin de realizar análisis al respecto.

Además, personalmente consideramos que elaborar un diario pedagógico supone también desarrollar reflexiones constantemente alrededor de la práctica docente registrada en la escritura del diario ¿Cómo fue mi acompañamiento a los estudiantes? ¿Me comuniqué de la mejor forma? ¿Fue la mejor estrategia para enseñar determinado tema? ¿Qué hice frente a una situación imprevista? Todas estas preguntas no son definitivas en tanto el contexto puede sugerir al maestro decidir si adicionar, sustraer, transformar o profundizar en aquellos interrogantes.

En suma, el diario pedagógico resulta una herramienta valiosa para los maestros debido a que posibilita el trabajo en la teorización de su práctica en tanto facilita la reflexión de pensamientos, sentires y expectativas propias y de los estudiantes. Sin embargo, rescatamos la última recomendación de Monsalve & Pérez (2012) de que lo escrito no se estanque en el plano anecdótico, más bien que sea tomado como un material de constante análisis sobre la propia práctica.

Entrevista semiestructurada

Esta técnica se aplicó en nuestra investigación de una forma muy parecida a cómo se la concibe desde la etnografía, donde se apela a la entrevista como una cuestión abierta y reflexiva; simulando más una conversación que una entrevista para encuestas (Hammersley & Atkison, 1994, Pp.169). Aun así, para la preparación de las entrevistas no planeamos por completo una conversación espontánea, sino que mantuvimos preguntas guía para evitar desvíos en la entrevista. Según el filósofo, sociólogo y ensayista argentino Ezequiel Ander-Egg, en este tipo de entrevistas “Lo fundamental es un guion de temas objetivo que se consideran relevantes a propósito de la investigación” (2011, p. 123). Por lo cual establecimos cuatro ejes que apuntan a reflexionar respecto a la práctica docente durante la pandemia, las transformaciones en los sentires y expectativas de los docentes durante la cuarentena, reflexiones que suscitó su ejercicio en medio de la emergencia y las oportunidades que vieron los maestros para innovar pedagógicamente; finalmente, nos interesó descubrir cómo se dieron los procesos de socialización en sus diferentes esferas (maestro-estudiantes, estudiante-estudiante, maestro-maestro).

En este proyecto asumimos la entrevista como un espacio dialógico y reflexivo para ahondar en las vidas y experiencias de los maestros, indagando en el carácter subjetivo de su práctica. Precisamente la flexibilidad que permite este tipo de entrevista va acorde con los propósitos de obtener mejores respuestas de los entrevistados, en cuanto “[...] se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista. de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (Flick, 2004, p. 89). Valoramos que aún a pesar de nuestra inexperiencia,

materializada en el nerviosismo y la duda constante sobre la pertinencia de las preguntas, cada entrevista fue igual de grata debido a la comodidad que se sentía una vez finalizadas, y en la actitud de los mismos profesores. Cabe destacar que, con permiso previo y consentimiento ético de los profesores entrevistados, procedimos a grabar el audio de cada una de las entrevistas para realizar su posterior transcripción y una revisión detallada de cada respuesta. En la figura 1 se presentan los datos de los maestros participantes de la investigación.

Figura 1

Docentes Participantes de las Entrevistas

Docentes	Edad	Sexo	Antigüedad en la institución	Área de desempeño	Técnica de Trabajo
Guillermo Riveros	45	Masculino	+ 10 años	Ciencias Sociales	Entrevista semiestructurada
Guillermo Sandoval	65	Masculino	+ 10 años	Ciencias Sociales	Entrevista semiestructurada
Anónimo	52	Masculino	+ 10 años	Ciencias Sociales	Entrevista semiestructurada

Nota. Elaboración Propia.

Grupos focales

Con respecto a los grupos focales, Lidia Blásquez, profesora investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, (2016) los define como una reunión entre personas que comparten un espacio determinado, pero con diferentes opiniones y experiencias. Por esto, la investigación se interesó en la utilización de los grupos focales como técnica para interactuar con los estudiantes del colegio, los cuales, como muchos otros compartieron no solo un espacio físico sino un momento histórico, la pandemia COVID-19. Sumado a ello,

aquellos vivieron la situación de formas particulares por lo que resulta necesario el intercambio de opiniones y experiencias frente al suceso. En unión con esto, Ander-Egg (2011) menciona que las personas que integran los grupos son seleccionadas a partir de criterios específicos. Por ello, el criterio propuesto para la conformación de los grupos correspondió, principalmente, en haber tenido clase con al menos uno de los tres profesores de Ciencias Sociales de la institución durante la pandemia y, además, demostrar interés en el proceso de implementación de la propuesta pedagógica.

Por otra parte, Ander-Egg (2011) afirma que el objeto de estos grupos no se basa simplemente en la obtención de información y contrastación de esta, sino que brinda la posibilidad de profundizar en ciertas temáticas. Sumado a esto, la selección de la técnica se basó en la posible confianza que los participantes tengan entre ellos, lo cual facilita la expresión y el intercambio de ideas. Asimismo, se expresa que los grupos en cuestión se realizaron con seis estudiantes en el curso 901 (Figura 2) y cuatro estudiantes en el curso de 902 (Figura 3) bajo consentimiento ético de padres de familia y/o sus acudientes. Su aplicación la hicimos a partir de un guion realizado con antelación que aborda los sentires de los estudiantes durante la pandemia y las reflexiones de estos durante aquella experiencia. Lo anterior, a partir de las recomendaciones de Ander-Egg (2011) sobre los grupos focales en donde afirma que el grupo debe componerse mínimo de cinco personas y máximo de doce personas, así como es necesario poseer claridad frente a las temáticas

que se abordarán en la reunión. A continuación, se presentan los datos de los estudiantes participantes de los grupos focales.

Figura 3

Estudiantes Participantes del Grupo Focal 901

Estudiantes	Edad	Sexo	Técnica de Trabajo
José Mesías	15	M	Grupo Focal
Saray Rodríguez	14	F	Grupo Focal
Diana León	15	F	Grupo Focal
María Angélica Bastidas	15	F	Grupo Focal
Iris Arias	15	F	Grupo Focal
Juan Pablo Orjuela	18	M	Grupo Focal

Nota. Elaboración Propia.

Figura 2

Estudiantes Participantes del Grupo Focal 902

Estudiantes	Edad	Sexo	Técnica de Trabajo
Heydee Alvarado	15	F	Grupo Focal
Deilen Yizeth Benavides	15	F	Grupo Focal
María Alejandra Martínez Rojas	15	F	Grupo Focal
Lizeth García	15	F	Grupo Focal

Nota. Elaboración Propia.

La investigación y sus ciclos

Cada investigación arroja irremediamente a los investigadores a la mar e invita a sus navegantes a trazar una ruta de viaje. Para llevar a buen término esta investigación, decidimos tomar en consideración la estructura de los trabajos de la Línea de enseñanza de

la historia de la Licenciatura en Ciencias

Sociales y a partir de aquí, definimos tres ciclos sin los cuales no sería posible

reflexionar sobre el planteamiento principal del trabajo. El lector claramente

está invitado a acompañarnos en esta travesía y para ello, hemos dispuesto del

siguiente mapa de la travesía (Figura 4) que describe metodológicamente la ruta de

la investigación.

Figura 4
Ciclos de la Investigación



Nota. Elaboración Propia.

Para comenzar, la primera parada del barco de los investigadores arribó en la “Documentación del problema”. En ella, la línea de enseñanza de la historia nos presentó un primer camino de ejemplo para este ciclo, el cual partía de explorar y revisar la bibliografía histórica alrededor de la temática de interés dispuesta para ser objeto de enseñanza. Bajo esta mirada, sistematizamos investigaciones y fuentes hemerográficas de Colombia y el mundo sobre la problemática propuesta en aras de construir los antecedentes, el planteamiento del problema, el estado del arte e incluso el respectivo marco teórico y metodológico.

El viaje no se acabó en el paraje anterior, pues este segundo destino se hallaba también lleno de riqueza. En este ciclo nos preocupamos por construir los vínculos que nos permitieran acceder al escenario de práctica, así como los instrumentos que facilitaron realizar una adecuada caracterización de la institución. Seguidamente, a partir de un enfoque etnográfico escolar, nos preocupamos por escuchar las voces de maestros y estudiantes a partir de entrevistas y grupos focales. Estos resultados fueron fundamentales para planificar una secuencia didáctica inspirada en el enfoque historiográfico de la “Enseñanza de la historia reciente”. Y su aplicación se sustenta de la teoría de aprendizaje “Aprendizaje significativo” la cual, tenía correspondencia con la propuesta del colegio.

A la postre de un largo viaje, la recompensa valió la pena, fue precisamente la implementación de la secuencia didáctica una de las etapas más gratificantes de nuestro trabajo. La experiencia la explicamos con gran detalle en el tercer capítulo, por el momento le contaremos al lector que organizamos seis encuentros de una hora cada uno, con ambos cursos del grado noveno del colegio Florentino González alrededor de las pandemias históricas de la humanidad y como estas se relacionan con la experiencia vivida por todos en tiempos de coronavirus.

De forma transversal, dando por entendido de que la documentación, recolección de información a los actores educativos y la implementación pedagógica no era el destino final, realizamos un análisis de los datos, experiencias y reflexiones cosechadas a lo largo de este amplio viaje por medio de la etnografía escolar y teoría fundamentada.

CAPÍTULO II

El Fantasma de la Pandemia en las Aulas Colombianas: Una Mirada Panorámica del Impacto del COVID-19 en la Educación

*Desde la distancia le envío un saludo,
una voz de aliento y la esperanza
que pronto muy pronto, se dará el reencuentro.
Los tiempos hermosos volverán un día
cuando regresemos a la escuela mía.*

Oscar Silvera De La Rosa, canción “Desde la distancia” (2021)

Reconocer las peculiaridades de una coyuntura histórica tiene cierto encanto en la medida que nos permite contemplar los silencios que se ocultan detrás de su generalidad. Con anterioridad comenzamos este viaje para identificar los antecedentes globales del COVID-19 en el mundo. Ahora, aterrizaremos en el territorio colombiano para hacer un recorrido en las particularidades frente al trasegar del virus en el país, en específico, en el caso educativo.

A propósito de lo anterior, elegimos el epígrafe que abre el presente capítulo. Una estrofa de la canción “Desde la distancia” del maestro Oscar Silvera De La Rosa en donde evoca el anhelo de los maestros y estudiantes por volver a las aulas de clase. Sin embargo, les solicitamos a nuestros lectores mucha paciencia para con el presente capítulo pues antes de colocar en primer plano las voces de los protagonistas de esta historia, decidimos hacer un recuento del impacto del COVID-19 en las aulas colombianas. En un segundo momento, les contamos nuestra emocionante experiencia de ingreso al campo como docentes primerizos. Reservamos lo mejor para el final, el último apartado es escrito casi en primera persona a partir de las experiencias recabadas en campo.

Para la construcción del presente apartado nos hemos apoyado en una revisión documental que incluye fuentes hemerográficas de prensa nacional. De manera que, en las siguientes páginas citamos algunos hallazgos periodísticos publicados en la web por diarios como El Espectador, La Opinión, El Tiempo, Portafolio y Semana. Asimismo, para comprender los discursos estatales y las actuaciones del gobierno nacional para atender la pandemia, se citan las directrices adoptadas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y algunas columnas de la exministra de Educación Nacional María Victoria Angulo, publicadas en la página web del ministerio. En contraste, traemos a colación documentos de trabajo presentados por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y varios planteamientos de teóricos como Henry Giroux, Julián de Zubiría y Renan Vega Cantor que nos posibilitaron tejer diferentes reflexiones entre los materiales.

Para comenzar, a Colombia llegó la alarma del virus el 16 de enero del año 2020 por medio de una notificación de la OMS al Ministerio de Salud, ante esto, Sandra Girón, directora de epidemiología y demografía del Ministerio de Salud, expresaba ante el diario El Espectador que aquella alerta no significaba que el país estuviese en riesgo epidémico (Sandra Girón citada por Jalmes, 2020). Aquella declaración es interesante en tanto resultó equivocada la perspectiva y tranquilidad que comunicaba el Ministerio de Salud y como un balde de agua fría, tres meses exactos a dicha notificación, el gobierno colombiano adoptaba su primera determinación, suspender todo tipo de actividades presenciales sociales, económicas y culturales desde el día 16 de marzo del 2020; los establecimientos educativos, claramente, no fueron la excepción.

Frente a esto último, el expresidente del país Iván Duque Márquez citado por La Opinión (2020) declaró que los estudiantes de todos los niveles escolares y universitarios

no tendrían clases presenciales con el fin de preservar la salud pública. Además, recalcó que los profesores y directivos tendrían que explorar planes que posibiliten a los estudiantes continuar con sus estudios desde casa. Por ello, desde el Gobierno Nacional y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se reglamentaron tales medidas por medio de las directrices N°5 y N°9 del 2020, en las cuales se especificó el retorno a las actividades académicas a través de recursos tecnológicos ¿Estaba preparado el sistema educativo para ello? Posiblemente no. En realidad, su implementación ocasionó importantes transformaciones en la escuela que como veremos más adelante implicó un gigantesco esfuerzo por parte de todos los actores educativos. En el camino se modificaron las perspectivas, experiencias y sentires que la sociedad tenía de este establecimiento.

Las reflexiones educativas del gobierno de Iván Duque Márquez (2018-2022), se hallan explícitas en la prensa oficial disponible en la página web del MEN. En los siguientes párrafos se busca contrastar los discursos gubernamentales con las observaciones de académicos que expresaron sus visiones y posturas alrededor de la educación en tiempos del COVID-19 así como los informes arrojados por organizaciones sindicales de profesores.

Para iniciar, María Victoria Angulo (2020a) exministra de Educación Nacional resalta que la sociedad estaba frente a múltiples desafíos. Sin embargo, su columna no menciona cuales más allá de enunciarlos someramente en el título que se lee como “Aprendizaje colaborativo, interactivo y social: desafíos del sector educativo en tiempo de coronavirus” (Angulo, M 2020a). En vez de ello, se refiere a los programas, decretos e iniciativas implementadas en el gobierno Duque para atender la pandemia. Meses después, en otra columna, la exministra reiteró que el MEN seguía trabajando en la generación de

medidas de cuidado, autocuidado y bioseguridad para la comunidad educativa al tiempo que reafirma las medidas adoptadas por el gobierno para atender la pandemia (Ángulo, 2020b). Ahora bien ¿Cuáles son los retos que trajo la pandemia a la educación? El gobierno en su momento no parece dejarlos claros.

Aquella dinámica de rescatar las acciones adelantadas por el gobierno nacional sin plasmar con claridad los retos que enfrentaría el sistema educativo sería reproducida por otros medios de comunicación como *El Espectador* y *Semana*. A pesar de ello, fue posible identificar que los retos discutidos fueron la innovación educativa y tecnológica del país y; comprender que el proceso educativo había cambiado y debía orientarse de forma diferente (*El Espectador*, 2020; *Semana*, 2020 & Secretaría de Educación citada por *Semana*, 2020). Además, resulta curioso al respecto que aquellos retos mencionados fueron percibidos y expresados como una oportunidad para “reinventarse” ¿Quiénes serían los responsables de tan imperiosa tarea? La escuela y los actores educativos; claramente, no se tuvieron presentes las condiciones en las cuales se encontraba el sistema educativo ni por supuesto las consecuencias profundizadas por la crisis sanitaria.

En contraste con otras fuentes, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) envió una carta dirigida a María Victoria Angulo el 8 de mayo del 2020. En ella se hace énfasis en que se visualizaron y profundizaron las desigualdades sociales, culturales y económicas a causa de la pandemia (FECODE, 2020a). Asimismo, se hace un llamado al Gobierno Nacional y al MEN a prestar atención a doce puntos donde los más importantes son: a) declarar la emergencia sanitaria; b) replantear el año escolar; c) reconocer la conectividad a Internet y posibilitar el acceso al conjunto de las TIC como un derecho con cobertura para todo el territorio nacional de manera gratuita y; d) disminuir el

número de estudiantes por maestros y así garantizar un acompañamiento más personalizado. En suma, se identifican en los requerimientos de FECODE varios de los retos desde su perspectiva más apremiantes en tiempos de pandemia.

Ahora bien, varios académicos refirieron entre los retos de la educación en pandemia realizar transformaciones pedagógicas que permitieran responder mejor a la emergencia sanitaria o al menos plantearon hacia dónde debería dirigirse la escuela de cara a estos nuevos discursos que se implementaron en la pandemia. Por ejemplo, Henry Giroux, crítico cultural, así como uno de los fundadores de la pedagogía crítica y profesor catedrático en la Universidad McMaster en Hamilton, Ontario; advirtió que la tendencia de la educación a virtualizarse corre el riesgo de desautorizar y debilitar los espacios educativos, desinteresar a los estudiantes y transformar la educación en un sistema de entrega (Giroux et al, 2020). Por eso, el autor reflexiona que ante una pedagogía pandémica se torna necesaria la construcción de un sistema educativo basado en principios de solidaridad, equidad, sentido comunitario, respeto y colectivización del bienestar.

Por otro lado, para finales del 2020, el economista y pedagogo Julián de Zubiría Samper, conocido por formular una nueva teoría pedagógica por la cual la escuela debería dedicarse al desarrollo y no al aprendizaje; reflexionó en El Espectador, sobre la importancia de impulsar las evaluaciones diagnósticas y formativas como reemplazo de las nocivas formas de evaluación que privilegian el resultado. De igual forma, De Zubiría insiste en la formación de competencias éticas para aportar a la construcción de ciudadanos integrales. En suma, el autor invita a hacer una reflexión profunda de lo que requiere el currículo para usar la pandemia como una excusa que nos permita atender las deudas existentes en materia educativa (De Zubiría, 2020).

Finalmente, para Renan Vega Cantor, historiador y exprofesor universitario de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); ante el paradigma de la educación virtual que se impuso en pandemia, cobra relevancia exigir con mayor fuerza el desdigitalizar y descomputarizar la educación y afirma que son los profesores quienes deciden si utilizar la tecnología, así como la forma de hacerlo, en los procesos formativos más no, un agente externo que obligue a la virtualización (Vega, 2021). Un discurso a contracorriente de las medidas adoptadas por los países para afrontar el reto de enseñar durante la pandemia. Frente a cómo hacerlo ningún académico plantea un camino concreto; sin embargo, Vega evoca el legado de Simón Rodríguez resumido en la icónica frase “inventamos o erramos”.

En lo que concierne a las consecuencias directas de la pandemia en el sector educativo para el caso colombiano, la revisión de prensa permitió identificar varios elementos que no habían sido problematizados hasta el momento. Avergüenza conocer en primer lugar, que la falta de clases aumentó el reclutamiento forzado en Colombia; los grupos armados aprovecharon que niños, niñas y adolescentes, en su mayoría de zonas rurales, no tenían cómo recibir educación virtual y por ello, los reclutaron por medio de propuestas de empleo raspando coca o con el cobro de extorsiones. Lo más preocupante es que según cifras de la Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia, tan solo en mayo del 2020 el reclutamiento forzado aumentó un 113% frente al año anterior (Ávila, 2020). Precisamente, los departamentos más afectados por este crimen fueron Chocó y Cauca, situados al occidente de país, donde no solo se vivió el reclutamiento forzado sino también otros fenómenos violentos que incluyeron la violencia sexual.

Otra consecuencia alude a la inexistencia de la educación virtual en la ruralidad. Aquello fue evidenciado en una noticia titulada “No existe la educación virtual en la ruralidad colombiana” publicada en el mes de septiembre del año 2020 por El Espectador en donde, se exponen las problemáticas de conexión en la ruralidad (Taborda, 2020). Como ejemplos se citan específicamente los casos de Moñitos, Córdoba; Milán, Caquetá; San José del Guaviare; y Carepa, Antioquia. Al final, la desconexión termina convirtiéndose en una problemática que nutre otras como la deserción escolar, embarazos prematuros, entre otros.

Por otro lado, resulta paradójico que en su momento Karen Abudinen, ex ministra de las TIC, en una entrevista hecha en septiembre de 2020 por María Isabel Rueda para el periódico El Tiempo; analizó la afectación de los estudiantes a causa de la pandemia e incluso, manifestó su preocupación frente a la posible formación pérdida de la generación COVID puesto que una pantalla de computador no es lo mismo que un profesor, ni todos los estudiantes y profesores tienen conectividad (Rueda, 2020). Pese a la reflexión anterior, el mismo ministerio de las TIC se vio salpicado por las irregularidades en el contrato por 1,07 billones de pesos que firmó con Unión Temporal Centros Poblados. Fue tan grande el escándalo mediático que el expresidente Duque debió pedirle su renuncia, por consiguiente, los estudiantes de los municipios en cuestión se vieron afectados no solo por su desconexión a internet para acceder a sus clases virtuales sino también por la corrupción.

Es pertinente también aterrizar las afectaciones a la alimentación en lo que respecta al Plan de Alimentación Escolar (PAE), traducido en 476 mil estudiantes sin beneficio de alimentación escolar en 2020. Esta información se sustenta en un informe del Laboratorio de Economía de la Educación, LEE, de la Universidad Javeriana (Portafolio, 2021). De tal

suerte que no solo los estudiantes sin alimento se vieron afectados, si tenemos en cuenta que algunos de los que sí lo recibieron en el departamento de Antioquia estaban posiblemente consumiendo carne de burro o caballo (El Espectador, 2022).

Sin duda como se ha visto hasta el momento, la pandemia alteró cada uno de los campos de la vida social. Al campo escolar le obligó a pensar un escenario educativo mediado por TIC y al mismo tiempo consideramos que profundizó las desigualdades sociales presentes en las escuelas colombianas, de tal forma que se hizo más visible la emergencia educativa en nuestro país. Ahora que hemos hecho una revisión hemerográfica alrededor de las consecuencias del COVID-19 en la educación colombiana, resulta necesario caminar directamente a la escuela con el objetivo de continuar la indagación frente a las afectaciones que tuvo la pandemia en el entorno escolar y prácticas educativas a partir de las experiencias de los protagonistas del colegio Florentino González.

Volver a la escuela. Redescubriendo la I.E.D Florentino González

Figura 5 *Panorámica I.E.D Florentino González*



Nota. Elaboración Propia.

El camino hacia la escuela generaba en nosotros todo tipo de pensamientos. Por un lado, se reactivaban las memorias más personales, y por medio de ellas, nos

transportábamos a aquellos años pasados donde corríamos por los pasillos y abríamos los ojos ante el mundo a través de cada clase. Por otro lado, se encontraba el emocionante deseo de estar del otro lado del salón y la incertidumbre de ser aceptados por los profesores y los alumnos. Sin duda, el camino hacia la escuela implicaba redescubrir aquel colegio que vio crecer a uno de nosotros, al mismo tiempo, teníamos la oportunidad de escuchar de primera mano los testimonios de maestros y estudiantes acerca de sus vivencias durante la pandemia. Por eso, en las siguientes líneas proponemos una breve caracterización de la institución (Figura 5) que da cuenta de nuestros pasos por el colegio y las voces de quienes encontramos en este camino.

Llegamos al colegio Florentino González del sector oficial; una institución con sede única ubicada en la Carrera 5ª # 30ª – 45 Sur en el barrio La Serafina de la localidad de San Cristóbal, a pocas cuadras de la Parroquia Divino Niño Jesús y justo al frente de la plaza ferial del Portal de Transmilenio – 20 de julio (Figura 6). Recorrimos sus pasillos y notamos que en los muros de la coordinación un pergamino se hallaba enmarcado con la biografía de su epónimo Florentino González, un político liberal participante de las reformas liberales de principios del siglo XX. Sin embargo, el colegio no siempre ostentó el nombre de aquel reconocido personaje; su historia de fundación se remonta al proceso histórico de la Escuela Jorge Gaitán Cortés, pues en 1981 la Secretaría de Educación por medio del Instituto de Desarrollo Urbano (IDU) construyó un segundo bloque para este y un tercero en 1988. Este último, en funcionamiento como colegio, sería finalmente

nombrado en 1991, Institución Educativa Distrital Florentino González (Colegio Florentino González I.E.D., 2021).

Figura 6
Mapa Ubicación I.E.D Florentino González



Nota. Elaboración Propia.

En el colegio fuimos recibidos por el coordinador académico Arturo Niño quien nos abrió las puertas para conectar con los recuerdos de los maestros. Y no solo de ellos sino también de los investigadores pues, permitió rememorar la participación de uno de nosotros en el “Énfasis Institucional en Talentos” (EIT); un proyecto desarrollado desde el 2007, encaminado al mejoramiento académico a través de, en un primer momento, el diseño de estrategias metodológicas que posibiliten concentrarse en los estudiantes considerados “talentos”. En términos prácticos, radica en un proceso de exploración e identificación del “talento” en el aula fortalecido por medio de la ludopedagogía y la aplicación de herramientas de recolección de información de los alumnos. Tras esto, reciben acompañamiento por parte de profesores de área en donde profundizan en el campo

del conocimiento de su interés. Por último, buscan la generación de alianzas con instituciones externas con el fin de generar y apoyar proyectos específicos junto a especialistas en el tema (I.E.D. Florentino González, 2019).

El proyecto EIT se encuentra en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) actual del Florentino González, el cual expone que el objetivo del colegio consiste en desarrollar una educación enfocada en los estudiantes con “talentos” específicos por medio de actividades diferenciales y ambientes de aprendizaje que propicien su crecimiento académico y propio (I.E.D. Florentino González, 2019).

Tras este primer acercamiento a la institución seguimos el debido procedimiento para gestionar la aceptación y el ingreso en la escuela por parte de la comunidad educativa. Inicialmente, nos acercamos a los profesores del área de Ciencias Sociales con el objetivo de presentarles nuestro proyecto de investigación. Así, establecimos contacto con el profesor Guillermo Sandoval, quien nos enlazó con los demás maestros del área.

Recordamos que un poco antes de socializar nuestra intención de práctica con los docentes de sociales, estábamos hechos un mar de nervios. Si bien el coordinador del colegio ya nos había dado su visto bueno, aún teníamos dudas con respecto a lograr convencerlos. Más aún, teniendo en cuenta de que hasta ese momento no habían llegado practicantes de Ciencias Sociales a bachillerato, tal y como nos enteramos más adelante. En efecto, todo se decidiría a partir de una reunión del área de Ciencias Sociales con los profesores Guillermo Sandoval, Guillermo Riveros y un tercer maestro quien prefirió mantener su nombre en anonimato. A simple vista, los tres eran hombres mayores y experimentados en el oficio y con más de diez años de haber llegado al Florentino. Fue

interesante al inicio de aquel encuentro presenciar el desarrollo de este espacio en donde se discutían diversos asuntos complejos de la realidad escolar.

Sin embargo, lo que más nos llamó la atención, una vez terminada nuestra intervención, fue la aceptación y disposición de los maestros para apoyar el proyecto. De esta manera, se definió que durante ese semestre se realizaría la observación de clase con el curso 801 de la jornada tarde y se acordó una entrevista con cada uno de los profesores a lo largo del semestre. De igual forma, se proyectó que la práctica iniciaría en el año 2023 con los estudiantes que cursaran el grado noveno de la jornada tarde. Posterior a ello, en una segunda visita, se realizó efectivamente la observación de clase. En ella, nos concentramos en describir el espacio desde el cual observábamos; quienes estaban presentes; como eran las características del salón; como fue el desarrollo de la clase; la comunicación con los estudiantes y la atención a situaciones imprevistas por parte del profesor; todo esto consignado en un diario de campo. A continuación, traemos algunas de las reflexiones que derivaron de aquella observación.

En primer lugar, reflexionamos acerca de nuestra ubicación en el salón, aquella vez elegimos sentarnos en los puestos de atrás desde donde se apreciaba una panorámica casi perfecta de la clase, recordamos las miradas incrédulas de los estudiantes que llegaban al aula y se preguntaban quiénes eran aquellos dos nuevos estudiantes entrados en años. La incertidumbre duró poco, pues el profesor Guillermo Sandoval hizo nuestra presentación tan pronto como inició la clase y después ambos agradecemos la oportunidad y disposición por parte de todos. Una vez hecho el llamado a lista, el maestro recalcó los hábitos de atención y escucha, además pedía la cooperación frente a la presencia de nosotros en el aula.

Frente a lo anterior, sería el maestro Sandoval quien, a través de una entrevista, nos permitió comprender aquella insistencia. A él le preocupaba que después de la cuarentena los estudiantes habían regresado con vacíos actitudinales alrededor de los hábitos de atención y escucha. Por lo que resultaba necesario rescatar y reforzar esos aspectos; proceso en el cual, los profesores concentraron parte de sus esfuerzos. Incluso problematiza en un tono franco, si esas son las consecuencias en términos actitudinales “Póngase usted a pensar, en el conocimiento [¿Cuáles serán los vacíos?]” (Guillermo Sandoval, comunicación personal, 26 de septiembre de 2022).

Posteriormente, el profesor realizó varios llamados de atención en búsqueda de la atención itinerante de algunos estudiantes; él advertía a un estudiante que tuviese cuidado pues ya acumulaba varios llamados de atención de la anterior clase ¿Qué pasaría cuándo el estudiante colmara la paciencia del maestro? La pregunta anterior nos llevaba a otra ¿Lograremos conservar la atención y disposición de los estudiantes desde nuestra posición de practicantes? Iniciábamos a pensar que estábamos en desventaja frente a los maestros por la “falta autoridad” que produce nuestro cargo y por nuestra inestabilidad dentro del aula. En relación con este asunto, el maestro lograba atraer la atención de la mayoría de sus estudiantes; mientras tanto, otros preferían aprovechar el espacio para dormir. Podría creerse que esta conducta era falta de interés, pero el contexto de los estudiantes invita a analizar la conducta desde múltiples perspectivas y así conocer la realidad de cada uno de ellos.

Frente a esta última idea, el PEI de la institución puede aportar algunos elementos a la discusión para conocer el contexto social y familiar de los estudiantes. Encontramos en el documento que en esta población predominan habitantes de la localidad de San

Cristóbal que viven en estrato socioeconómico dos. A nuestra llegada a la institución fue clave reconocer que los estudiantes habitan espacios con “alta vulnerabilidad, escasa capacidad de gestión, [...] alto número de población menor de edad, nivel educativo bajo, dificultad de acceso a los servicios públicos y sociales, así como bajos e inestables ingresos económicos” (I.E.D. Florentino González, 2019, pp.3-4).

Por otro lado, volviendo a la clase nos parecía admirable la planeación del maestro, a pesar de que era un espacio de menos de una hora, él mostraba entusiasmo en el estudio de la historia territorial de Colombia durante el siglo XIX. Este tema venía acompañado de infinidad de mapas de diferentes épocas; aun así, algunos eran muy pequeños y los estudiantes debían revisarlos por turnos. Pensamos que si Guillermo hubiese tenido a su disposición el computador y televisor hubiese sido una mejor herramienta para proyectar la evolución del territorio colombiano. No obstante, el televisor se encontraba desconfigurado por esos días y el maestro estaba habituado al uso de recursos físicos.

A propósito de la estructura de la clase, alguna vez discutiendo con el maestro Sandoval él nos contaba “yo recalqué mucho eso, la ubicación temporal y la geográfica ¿Sí? tiempo, espacio y las dinámicas sociales son los tres ejes de las Ciencias Sociales [...] hay que desarrollar ciertas habilidades, pero sin olvidar que hay una memoria histórica” (Guillermo Sandoval, comunicación personal, 26 de septiembre de 2022). Desarrollar estos ejes de forma conjunta es clave porque les permite comprender a los estudiantes la interdisciplinariedad que atraviesa las ciencias sociales. A su vez, a los ojos del maestro los estudiantes se equivocan al creer que el mundo como lo conocen ha sido así siempre y no reflexionan los procesos que se encuentran detrás.

¿Qué habrán analizado los estudiantes de aquellos mapas? Como docentes en formación sentíamos que el papel de los alumnos era bastante pasivo, no porque así lo quisiera el profesor específicamente. Si la clase hubiese sido más larga se hubiera podido reflexionar acerca de todas las observaciones de ellos. De cualquier modo, toda idea de continuación de clase resultó truncada por la campana del colegio, motivo por el cual, se le dificultó al maestro incluso dar las indicaciones para la próxima clase. En definitiva, impartir una sesión de clase en menos de una hora era toda una proeza y nosotros nos enfrentaríamos a tal desafío meses después.

En busca de las voces de docentes y estudiantes del Colegio Florentino González

La clase de historia con el profesor Guillermo Sandoval estuvo llena de mapas del territorio colombiano donde los estudiantes descubrían que el país tal como lo conocían sufrió transformaciones en tamaño y organización a lo largo de dos siglos. Luego de ella, era hora de girar el rumbo hacia nuestro próximo destino, recuperar desde la memoria viva de los protagonistas de la escuela, profesores y estudiantes, las experiencias educativas en medio de la pandemia COVID-19. A continuación, detallaremos las reflexiones que se construyeron a partir de las entrevistas con los profesores del área de Ciencias Sociales, los grupos focales donde participaron estudiantes del grado noveno e incluso, las relaciones que se tejen con las meditaciones que se originaron de la conversación con la maestra Ana Zavala.

La sorpresa fue un sentimiento que no faltó ante la noticia de las primeras medidas frente a la contingencia sanitaria, una sorpresa traducida también en inexperiencia, nadie se encontraba preparado para afrontar una instancia de educación remota prolongada.

Aquello se notaba en las palabras del experimentado Guillermo Sandoval, el mayor de los profesores quien se vio en la obligación de adaptar los materiales que había construido durante tantos años de carrera a medios virtuales. En virtud de su testimonio, se denotan las características que tenían las guías de trabajo que fueron diseñadas al principio por los profesores:

Yo no tenía nada digitalizado, entonces para mí fue tremendo porque me tocó coger otra vez y volver sobre esos temas, hacer unas guías [...] ¿Como las estructuramos? Usted se da cuenta que colocamos el tema, el propósito, los conceptos básicos, un desarrollo de la guía y unas actividades al final [...] y les colocamos también las fuentes de información (Guillermo Sandoval, comunicación personal, 26 de septiembre de 2022).

En ese sentido, Ana Zavala no desacierta en comentar que en el escenario pandémico “estábamos sumando toneladas de inexperiencia de los dos lados de la pantalla” (Comunicación personal, 6 de marzo de 2023) ¿Acaso quién puede afirmar que antes del COVID-19 afrontó una situación similar? Además, dentro de este panorama se sumaban otros sentires como la incertidumbre y, por supuesto, las dificultades cotidianas, educativas y sociales que han estado en el espectro de la escuela y que en la pandemia traspasaron las fronteras de la virtualidad.

Uno de los tres maestros con quien tuvimos la oportunidad de hablar era un hombre de actitud reservada, pero al mismo tiempo, de profunda sensibilidad. Tenía un poco más de cincuenta años de los cuales llevaba al menos un tercio de ellos en el colegio Florentino. Él decía no tener sed de protagonismo por eso prefirió que su nombre no se hiciera explícito. Tan pronto como iniciamos nuestro encuentro con él, dejó escapar en tono

bastante reflexivo la incertidumbre que afrontaba como maestro a la espera de un pronunciamiento por parte de la institución.

Lo que pasa es que la pandemia nos cogió a todos de manera desprevenida [...] Fue una situación que nadie conocía, entonces nos tuvimos que adaptar día a día [...] Uno estaba como... Muy a la expectativa a que orientaciones daba el colegio [...] ¿Qué pasaba con los estudiantes? ¿[...] íbamos a trabajar guías o no? (Anónimo, comunicación personal, 10 de noviembre de 2022).

Cabe destacar que en el libro “La enseñanza de la historia en modo pantalla” Ana Zavala (2023) señala que “la palabra incertidumbre —evocando necesariamente la angustia— atraviesa varios de los artículos de este libro” (p. 7). Lo anterior nos permite reflexionar que este sentimiento al igual que el COVID-19 traspasó fronteras. Además, continuar con el proceso formativo bajo aquella incertidumbre requería todo tipo de readecuaciones de los contenidos, por parte de los maestros, en la medida de que no era posible realizar clases “normales”. En consecuencia, las clases terminaron careciendo de aquellas retroalimentaciones en tiempo real o soluciones a las dudas de los estudiantes que sí permitía el aula presencial. Por lo tanto, los maestros afrontaron un nuevo reto que involucraba la propia determinación de los estudiantes para continuar su educación sin la presencia del maestro, al menos en términos físicos. Frente a esta discusión, Guillermo Riveros, el más joven de los maestros, aportaba algunos elementos interesantes:

Estar en lo virtual no es lo mismo. Por ejemplo, la extensión de lo que usted pretende trabajar toca reducirlo o readecuarlo [...] Requiere mucho de la autonomía de ellos [los estudiantes], el nivel de profundización que se debe colocar no es el

óptimo o el que uno quisiera [o] que de pronto sabe uno que se necesita (Comunicación personal, 26 de septiembre de 2022).

Esta idea también la compartía otro maestro, quien nos brindó detalles frente a la delimitación de los contenidos de las guías “se tenía planeado [...] estructurar lo más esencial [...] y de pronto los temas más fundamentales y muy [...] sencillito para que le llegara al estudiante y entendiera, porque uno no iba a estar delante de ellos” (Anónimo, comunicación personal, 10 de noviembre de 2022). Al respecto, consideramos que las guías fueron una herencia pandémica, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) instaba al uso de estas como herramientas de aprendizaje en casa por medio de la Circular 012 de 2020. No obstante, a los estudiantes no parecía emocionarles su desarrollo “A mí me daba pereza... Hacer los trabajos la verdad, [...]; me mandaban las guías y yo era desordenado” (José Mesías, comunicación personal, 15 de agosto de 2023).

Además, los estudiantes nos brindaron todo tipo de explicaciones con respecto a las formas más fáciles de desarrollar dichas guías, ya fuese valiéndose de trampa o no. Sin embargo, de esto hablaremos un poco más adelante. Por el momento, señalamos que había un juego de máscaras en toda esta discusión. Por un lado, los maestros pretendían que enseñaban, los estudiantes aparentaban dar muestras de que aprendían y, mientras tanto desde las autoridades se encargaban de la formalidad del asunto por medio de directrices como si tuvieran todo bajo control (Zavala, 2023).

Por otro lado, cuando el COVID-19 aterrizó en las aulas colombianas temblaron los cimientos del sistema educativo, todas las instituciones de educación tuvieron la necesidad de volcarse hacia diferentes alternativas con el objetivo de continuar los procesos formativos de los jóvenes estudiantes. Como vimos en líneas anteriores, las guías fueron

la estrategia inicial para el colegio, después nació la necesidad de encontrar formas de comunicarse en tiempo real. Por ello, así como en muchas instituciones educativas, el colegio Florentino González después de hacer uso de guías, acompañó el proceso por medio de la plataforma de “Microsoft Teams” para mediar los encuentros a distancia. Aunque este paso era un avance en la búsqueda por recuperar la comunicación perdida entre los actores educativos, seguían apareciendo incertidumbres y desafíos en el camino que debían ser sorteados por todos.

Para empezar, en el escenario de educación remota claramente fue resquebrajada la comunicación entre los actores educativos, el lenguaje no verbal prácticamente desapareció al encontrarse todos escondidos tras las pantallas. Bajo estas condiciones, fue imposible notar desde un monitor los gestos del profesor o el tono de voz de un estudiante. Incluso, aún con la posibilidad de usar la palabra para comunicarse, fue la mensajería electrónica el medio elegido para relacionarse a pesar de sus desventajas. Ante ello, Ana Zavala rememora que había “Gente que se sentía con más permiso [...] para enviar mensajes” (Comunicación personal, 6 de marzo de 2023). Por lo que, aún a la distancia, tanto maestros como estudiantes luchaban por no perder relacionamiento. Pese a ello, el resquebrajamiento continuó y complicó no solo el proceso formativo, sino también la construcción de vínculos profundos entre el maestro y el estudiante.

Este fenómeno se manifestó en la atención que podrían prestar los estudiantes a las clases, y que en charlas con Ana Zavala ella definió como la inestabilidad de la presencia; tiempo después leyendo un apartado del libro “La enseñanza de la historia en modo pantalla” comprendimos mejor a qué se refería “alumnos conectados pero que no tienen ni la cámara ni el micrófono encendidos, que no reaccionan en el chat, o que, de pronto, dejan

de estar presentes temporal o definitivamente en ese encuentro virtual” (Ana Zavala, 2023, p. 16). No obstante, no podríamos culpar simplemente a los estudiantes, puesto que una Encuesta del Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Tecnológico Orientado a la Gestión Académica (CEINFES) reveló en agosto del 2020 que al 79 % de los estudiantes les costaba concentrarse desde casa (Chacón, 2020a). Nosotros agregaríamos, una inestabilidad no solo dada por la atención de las personas a los deberes de la cotidianidad sino también a las dificultades y desigualdades exacerbadas durante la pandemia. Al respecto, el profesor Sandoval expresa que:

Los chinos no asistían [...] Uno entiende las dificultades [...] Hubo estudiantes que, por necesidad, que no tenían computador que de pronto tenían que alquilar uno; otros que de pronto compartían el computador con dos o tres personas, a veces el celular [...] Hubo casos de familias donde no había sino un celular y eran cuatro o cinco chinos [...] El contacto con ellos era complicadísimo” (Comunicación personal, 26 de septiembre).

En complemento con lo anterior, el maestro Riveros concuerda que no faltaron las dificultades a la hora de usar la plataforma virtual “muchos muchachos no tenían acceso a Teams, no tenían computador, no tenían celular u otros elementos para [Recibir clases]” (Comunicación personal, 26 de septiembre). Limitaciones no solo percibidas o localizadas por los maestros del Florentino González, la Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares de la DANE revelaba que, en 2021 el 39% de 2.864.923 hogares registrados en Bogotá no contaban con computador, portátil ni tableta (DANE, 2022). Además, desde los últimos años y más en tiempos de pandemia, este tipo de

dispositivos electrónicos mantienen una estrecha relación con el Internet en donde, no tener la posibilidad de acceso a alguno de los dos implica que el otro pierda parte de su utilidad.

En ese sentido, resulta necesario indagar en el acceso a Internet por parte de los bogotanos. Sin embargo, en este caso, aterrizaremos directamente en la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) 20 de julio, espacio en el cual se halla el barrio La Serafina, justamente donde se ubica el colegio. Allí, la Encuesta Multipropósito de la DANE dató que, en 2021 el 30% de los 26.908 hogares registrados no poseían acceso a internet (DANE, 2022). Según esta misma encuesta, en cada hogar habitan en promedio tres personas por lo cual, si hacemos los cálculos pertinentes, es posible afirmar que 24.207 habitantes de la referenciada UPZ no tuvieron acceso a internet en aquel año. Las anteriores estadísticas brindan un contraste interesante a la hora de comprender que, al regreso a la presencialidad los estudiantes se acercarán a sus maestros y corroborarán la dificultad del proceso educativo en aquellas circunstancias “Cuando volvieron el año pasado ellos nos decían eso, realmente en lo virtual es muy difícil aprender, ¡Es muy difícil!” (Guillermo Riveros, comunicación personal, 26 de septiembre).

¿Qué pasaba entonces con aquellos estudiantes sin medios materiales para acceder a los encuentros virtuales? Una estudiante testimonia que, al comienzo “a mi mamá le mandaban las guías por correo y a mí me tocaba imprimirlas y mandar las fotos [...] Yo no tenía internet en mí casa; entonces, yo nunca me metí a las clases virtuales” (Diana León, comunicación personal, 15 de agosto de 2023). Claramente las dificultades sociales afrontadas por parte del estudiantado en pandemia no eran invisibles para los maestros; tanto así que un profesor reflexiona que:

Para muchos el estudio pasó a un segundo plano porque fue primero la supervivencia [...] Si el papá quedaba sin trabajo y la mamá también y no llegaba que comer ¿Qué era primero? [...] Irse a rebuscar, que cuento de que le voy a hablar de la civilización China ni que nada, eso no le dice nada para el pelado si no hay que comer. (Anónimo, comunicación personal, 10 de noviembre de 2022).

Otra problemática que evidenció la pandemia fue la caída de los muros que separaban el campo escolar de la vida personal. El aislamiento forzoso causó un vuelco completo a nuestras rutinas cotidianas porque era mucho más complejo identificar las líneas entre el tiempo de trabajo del lapso destinado al ocio o descanso. La reflexión frente al tiempo y el derecho al ocio cobra mucho sentido en esta discusión. De ahí que en la Conferencia Internacional del Trabajo organizada por la Organización Internacional del trabajo (OIT) hubo un punto que se enfocaba en discutir la implantación del trabajo a distancia como una de las mayores preocupaciones en el mundo del trabajo. El informe que queda de aquella reunión expone “los problemas psicosociales [...]—ritmo de trabajo, tiempo de trabajo, interacción con otras personas, límites claros entre el trabajo y la vida privada— suscitan una gran preocupación” (OIT, 2021, p. 14). Una evidencia concreta de esta discusión la manifiesta el profesor Guillermo Riveros, quien fue enfático en señalar su disgusto con el hecho de responder mensajes en horarios personales.

A toda hora te estaban escribiendo “Profe ¿Qué hay que hacer de esto y lo otro?” Y eran todos. No le miento, a mí me escribían a las doce de la media noche, los papás también, no solamente los chicos. No, eso fue terrible ¡Uy no! Espero no tener que vivir una experiencia de esas. [...] Realmente es muy difícil, yo estaba todo el día en eso y los sábados también no les miento. A veces casi toda la semana,

pero ya al final dije ¡Oiga! Pero ¿Por qué también el domingo? Al final terminé apagando el celular a las 10 de la noche (Guillermo Riveros, comunicación personal, 26 de septiembre de 2022).

Sin embargo, para los maestros del Florentino era imposible evitar la ola de mensajes y trabajos que llegaban a final de trimestre, esto sin contar que un bajo aprestamiento tecnológico por parte del maestro también influía en la profundización de la sobrecarga laboral. Acerca de esta discusión, en una columna del diario El Espectador titulada “La difícil tarea de ser profesor en una pandemia” se resalta que una de las mayores dificultades para los maestros durante la pandemia fue el manejo de tecnologías que en muchos casos ellos desconocían y el volumen de trabajo en general (Montes, 2021). A modo de paréntesis, la percepción sobre el exceso de trabajo no solo se sentía en el ámbito escolar, sino que también era compartida por los profesores universitarios. En ambos escenarios educativos la sobrecarga laboral podía llevarlos a establecer largas jornadas de trabajo que resultaban extenuantes. (Montes, 2021; Chacón 2020b). Por ejemplo, el profesor Guillermo Sandoval nos contaba:

La otra es que se acumulaba mucho trabajo, porque a usted le llegaba [...] un bombardeo de correo, la cosa más berraca. Eso era correos hermano [...], y uno relea los correos, lea el trabajo [...] eso se le pasaba a uno hermano, cuando uno se da cuenta ¡Uy qué horas son!?! Las nueve de la noche, diez de la noche ahí pegado, no espere un momentico (Comunicación personal, 26 de septiembre).

Aquella vez soltamos la risa por lo increíble de la anécdota, y quedamos aún más impactados cuando descubrimos que algunos maestros llegaban a olvidar que se encontraban trabajando y por ello perdían la noción del tiempo a tal punto que las mismas

familias de los docentes podían notar la sobreexposición al trabajo virtual: “Mi mujer a veces me decía oiga Guillermo, Pero ¿Qué? ¿No va a comer? Y yo luego ¿Qué horas son? Ay juemadre ya es tarde, perdía uno esa noción del tiempo” (Guillermo Sandoval, comunicación personal, 26 de septiembre de 2022).

Otros maestros prevenidos por experiencias similares a la de Guillermo Riveros y Guillermo Sandoval preferían establecer la comunicación casi que, de forma unidireccional, evitando que fueran contactados por los estudiantes por medios diferentes al correo electrónico, lo que puede marcarse como un contraste con los dos testimonios anteriores.

Yo no llamaba desde mi casa porque yo veía, yo escuchaba a mis compañeros docentes, entonces decía, a toda hora los papás los están llamando mañana, tarde y noche; y vivían algunos en un estrés horrible, entonces yo dije ¡No! Yo no me meto en eso, [...] yo entendí que mi salud emocional estaba en juego, que suficiente tenía con estar aislado de mi familia (Anónimo, Comunicación personal, 10 de noviembre de 2022).

Sin duda las dificultades fueron múltiples en el contexto de la pandemia, tanto los testimonios de profesores como estudiantes lo demuestran. No es descabellado afirmar que la crisis reclamó cambios importantes en la práctica docente. En este sentido ¿La práctica del estudiante reclamaba características diferentes también? Para discutir frente a la motivación de los estudiantes durante la pandemia, permítasenos reiterar la referencia que hacía el maestro Guillermo Riveros en relación con la autonomía que se esperaba de los estudiantes. Él señalaba que en el espacio virtual

Se requiere mucha autonomía algo que la mayoría de las veces las personas [los estudiantes] no tienen [...] y que también hay otros factores de orden psicológico, moral, afectivo que están por ahí rondando y que son también muy importantes, o sea, el contacto con la persona, que uno pueda ver a la persona, que le exprese sus inquietudes (Comunicación personal, 26 de septiembre de 2022).

Aun así, es necesario ahondar un poco más en la necesidad de autonomía de los estudiantes pues, no bastaba solo querer, sino que también era importante comprender el contexto del estudiante. Dicha comprensión es atravesada por las problemáticas psicosociales o de salud mental que aparecieron o se profundizaron en medio de la pandemia. Frente a esto, la Encuesta Multipropósito 2021 señala que el 28% de los habitantes de Bogotá experimentó episodios de ansiedad, temor, inquietud o depresión durante la pandemia siendo la localidad de San Cristóbal, donde está ubicado el colegio, una de las más afectadas (Secretaría de Planeación, 2022).

Adicionalmente, una investigación de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) y la Secretaría de Educación Distrital; arrojó que 1 de cada 8 estudiantes alguna vez consideró hacerse daño, 1 de cada 15 intentó hacerlo y 1 de cada 34 intentó suicidarse. En este caso, la localidad de San Cristóbal presentó 28 casos de conducta suicida a junio de 2023 (Franco, 2023). Dicho estudio, buscaba comprender las afectaciones de la pandemia en la salud mental de 10.000 niños y adolescentes de 20 colegios públicos de la ciudad en 2020, durante la pandemia. Del estudio nos llama la atención la afectación emocional que presentan los estudiantes de la localidad en comparación con estudiantes de localidades de estratos socioeconómicos más altos, lo que nos lleva a reflexionar que las condiciones materiales terminan influyendo profundamente en la salud mental.

Sumado a lo anterior, el contexto familiar de los estudiantes conserva un papel importante, una voz que podría acercarnos a su comprensión reflexiona “Lo más difícil para mí fue la motivación para que los chinos se metieran en el cuento ¿Por qué? Porque necesitaban el apoyo de familia y a veces no daba” (Guillermo Sandoval, comunicación personal, 26 de septiembre de 2022). Pese a que la familia tampoco estaba preparada para enfrentar el acompañamiento de los estudiantes en casa, no desaparecía la necesidad de afrontar el desafío colectivamente. Entonces, si este momento demostró la necesidad del maestro en carne y hueso, también demostró lo obvio, la educación no solo incumbe al maestro y al estudiante sino a los demás actores educativos de la escuela y a la familia. Sin embargo, Sandoval problematiza esta situación “Sí era una familia comprometida donde los papás se preocupan por sus hijos, [dirían] vengan mijo ¿Cuál es su horario? Ahora uno no sabe si el papa llegaba cansado y que... ¿Cuál horario? [...] Haga ahí lo que pueda ¿Sí o no? Entonces es muy complicado” Guillermo Sandoval, comunicación personal, 26 de septiembre de 2022).

¿Cuáles fueron los efectos que produjeron las dificultades desarrolladas en el proceso formativo de los estudiantes? A primera vista fue el aprendizaje. Referente a ello, el profesor Riveros comenta que la realidad es que aprendieron “Muy poco, los vacíos con los que llegaron lo demuestran [...]” (Comunicación personal, 26 de septiembre de 2022). Y agrega que tuvo un inconveniente con una maestra justamente frente a este asunto “Yo tuve un problema con una compañera [...] Me decía que los jóvenes de once ya debían manejar esto [Refiriéndose a una temática]. Yo le dije profe es que ellos vienen de la pandemia, inclusive ellos se rebelaron mucho contra esa profe por eso” (Guillermo, Riveros, comunicación personal, 26 de septiembre de 2022). Resulta curioso que ante el

evidente hecho que el proceso de aprendizaje se vio profundamente afectado por las dinámicas virtuales, algunos profesores ignoraban la situación y volvieron a las aulas como si este suceso histórico no hubiese golpeado su propia práctica y a esta generación de estudiantes.

Los estudiantes eran plenamente conscientes de cuánto habían aprendido, alguna vez en medio de un grupo focal en un ruidoso patio de recreo, les preguntamos “¿Ustedes sienten que aprendieron?” E inmediatamente respondieron al unísono, como si se hubiesen puesto de acuerdo, con un rotundo “No”. Incluso, uno de ellos agregaría con tono jocoso “Antes quedé más bruto” (Verde, comunicación personal, 15 de agosto de 2023). En relación con lo anterior, una de las estudiantes, rememoraba que presionada por su madre llegó a realizar y entregar los trabajos propuestos por sus maestros, pero revela que, a pesar de ello, no aprendió “Porque eran guías y no me explicaba [...] Yo buscaba las respuestas en Google” (Diana León, comunicación personal, 15 de agosto de 2023). Aquello denota que para algunos era más importante cumplir con la guía que aprender a causa de ella; una acción que se resumía en copiar y pegar la información en guías para entregar al profesor y posteriormente olvidar su contenido tras el sentimiento de haber cumplido con la tarea.

Fenómeno que los mismos profesores sospechaban, uno de ellos expresaba su preocupación ante la posibilidad de que los estudiantes no hubiesen desarrollado una aprehensión consciente de los temas abordados “Usted enviaba la guía, el muchacho la devolvía resuelta ¿Quién la hizo? ¿Papá? ¿La mamá? ¿El hermano? ¿La copio de otro? [...] Entonces el chino la envió de pronto y no la procesó” (Guillermo Sandoval, comunicación personal, 26 de septiembre de 2022).

Sin embargo, aquello no era lo único que afectaba su proceso formativo sino también el desarrollo pleno y la dinámica de las clases virtuales. Por ejemplo, Juan Pablo Orjuela, estudiante de 901, expresaba que a pesar de que las clases al inicio eran entretenidas, con el pasar de las sesiones estas perdieron sentido debido a que los maestros “no explicaban sino entraban, miraban asistencia y ponían la actividad [...] Yo como estudiante, ya entraba nada más para que vieran que asistí, me silenciada y me ponía, no sé, a hacer otra cosa” (Juan Pablo Orjuela, comunicación personal, 15 de agosto).

Cabe resaltar que, es posible que el estudiante no se refiera en específico a los maestros del área de Ciencias Sociales sino a otros maestros de la institución. Sin embargo, aquella afirmación no es en vano pues, son los mismos estudiantes quienes resaltan aciertos en el ejercicio de los nombrados profesores. En esta línea se encuentra justamente el joven Juan Pablo quien aclara que “En ese momento nos ponían vídeos [...] el profesor nos preguntaba qué vídeos [...] o si querían ver como una serie así de Geografía y ya a lo último [...] como jueguitos, ah eso fue muy chimba con el profesor [En referencia a Guillermo Sandoval]” (Juan Pablo Orjuela, comunicación personal, 15 de agosto). Por lo tanto, los testimonios nos refieren nuevamente la característica colectiva en la educación, más aún en los momentos de crisis donde resulta necesario que el estudiante sea consciente de su proceso formativo y el maestro reflexione sobre su propia práctica.

En suma, entre profesores y estudiantes apuntaron que hubo poco o nulo aprendizaje; aun así, otro maestro era un poco más optimista y valoraba que a pesar de que el aprendizaje fue poco, los estudiantes lograron conservar algunos elementos estructurales de las temáticas vistas. No obstante, aclara que tocó “volver a hacer énfasis en algunas cosas porque de pronto no habían quedado lo suficientemente entendidas” (Anónimo,

comunicación personal, 10 de noviembre de 2022). Cabe destacar que él dirige su análisis a comprender las problemáticas que dificultaron el desarrollo de estas y, por consiguiente, los vacíos existentes en el aprendizaje de los estudiantes.

Un análisis en donde no solo debían prestar atención a aquellas dificultades particulares de sus estudiantes sino también al potencial peligro de la deserción de estos. Más aún cuando, en medio de la situación, se alertaba tomar medidas frente a la creciente problemática. Por ejemplo, en agosto de 2020, seis meses después de la primera medida para frenar el COVID-19, el sistema de matrícula SIMAT ya reportaba en el país que, de los 9.395.018 estudiantes matriculados, 102.880 se habían retirado del sistema educativo, un 1.1% (Mineducación, 2020). Cifra que aumentaría al finalizar el año, registrando una deserción total de 2.37%, es decir, 222.661 estudiantes (Mineducación, 2022). Y entretanto el virus se extendía también crecía la deserción; justamente para el 2021, el Ministerio de Educación (2022) informaba que un 3.58% de estudiantes se habían retirado de la escuela, esto significa que la lista de estudiantes retirados ascendía a más de 330.000.

En definitiva, en este momento de crisis si bien el aprendizaje no perdió importancia fue relegado a un segundo plano y lo prioritario bajo un contexto de dificultades y potencial deserción radicaba en no perder conexión con los alumnos. En este panorama, Guillermo Sandoval comenta que “Dejar ir los chinos tampoco pero que no aprendan lo mínimo tampoco [...] Uno trata de hacer el esfuerzo [que aprendan], pero uno es consciente... de que quedaron grandes vacíos” (Comunicación personal, 26 de septiembre de 2022). En suma, era necesario un punto de equilibrio, un maestro sensible ante las condiciones y posibilidades del estudiantado, pero de igual forma crítico ante el exceso de flexibilidad que se originó en medio de la contingencia.

En la línea del tiempo que hemos venido construyendo a partir de los relatos de maestros y estudiantes es hora de detenernos brevemente en un momento crucial: la “alternancia”. Aquella política educativa que empezó a discutirse en los primeros meses de la contingencia y se implementó gradualmente durante el año 2021, con el propósito de respetar el distanciamiento social y que consistía en que mientras un grupo reducido de estudiantes iba a clases presenciales, otra parte trabajaba en casa con actividades mediadas por guías. ¿No es acaso el sueño de todo maestro trabajar con grupos reducidos? Pues al respecto los maestros reflexionaron frente a las ventajas que ofrecía esta dinámica. Un profesor arguye que la alternancia posibilitó mayor diálogo con los estudiantes en la medida que “con mitad del curso, ah pues eso era más chévere, [...] Más personalizado, uno tiene tiempo de charlar con ellos mucho más, [es] otra cosa que, con los cuarenta al tiempo, es otro cantar” (Anónimo, comunicación personal, 10 de noviembre de 2022). Adicionalmente, Guillermo Sandoval agrega que tener grupos reducidos también había posibilitado ventajas a la hora de planear y evaluar a los estudiantes.

Sabe que se le sacaba más fruto porque no eran 40 estudiantes sino era la mitad. Entonces uno trabajaba mejor con ellos y no fue tan complicado, [...] y uno manejaba su horario por decir algo esta semana con el grupo “A” o “1” y en la otra con el grupo “2” y no tenía esa carga ahí de los 40 para evaluar y había más tiempo de interactuar con ellos (Comunicación personal, 26 de septiembre de 2022).

A pesar del agrado expresado por los maestros del Florentino González con relación a las ventajas que la medida posibilitó en su práctica docente, desde FECODE (2020b & 2021) se expresaron desacuerdos en los primeros meses de discusión de la propuesta de alternancia pues aquella no tenía en cuenta las condiciones para garantizar la integridad de

los actores educativos. Al contrario, se instaba a la comunidad educativa a trabajar con sus propios recursos en la construcción de aquellas condiciones necesarias para la vuelta a la escuela. Es en este contexto justamente donde la organización sindical exigiría constantemente recursos para solventar las desigualdades económicas y sociales exacerbadas en medio de la pandemia. Entonces, en sentido estricto, los maestros no estaban en desacuerdo con la vuelta a la presencialidad, aquellos incluso expresaban su deseo de retornar a las aulas de la siguiente manera: “Señora ministra, los maestros colombianos no queremos alternancia, queremos presencialidad con condiciones de bioseguridad y estamos listos para volver en tanto ese es el espacio natural donde se desarrolla el acto educativo y la pedagogía” (FECODE, pp. 3).

A modo de conclusiones de este apartado, los desafíos afrontados en tiempos de COVID-19 por la escuela fueron impresionantes, aún quedan muchos elementos por problematizar, pero con los testimonios abordados no hay lugar a duda que la pandemia se presentó como un huracán que volcó “patas pa’ arriba” lo que todos entendían como normalidad o cotidianidad. En un primer instante, el objetivo de la escuela era mantener a los estudiantes dentro del sistema educativo. Ya lo decía Guillermo Sandoval “el afán en ese momento era no perder la conectividad con los chinos o que no [...] se salieran del sistema más que cogerlos ahí, meterles información y ponerlos a revolar” (Comunicación personal, 26 de septiembre de 2022). Es decir, primaba más el vínculo escolar que el aprendizaje. Ahora bien, el tiempo demostraría que las dificultades eran múltiples; la familia, la escuela y el Estado estaban en jaque. No había sido posible anticipar como llegaron a esa posición y aun así todos debieron hacer increíbles sacrificios para ganar esa partida.

Cada actor mostró voluntad, los maestros idearon nuevas formas de impartir clase y delimitar nuevos objetivos ajustados a un momento de suprema crisis. Nos atrevemos a afirmar que de no ser por ellos el impacto hubiera sido mucho mayor. Ya lo decíamos anteriormente, se demostró que el maestro de carne y hueso era necesario en las aulas. Al respecto, invitamos a nuestros lectores a escuchar el podcast que grabamos para el programa de radio Ananké: Relatos de Clío titulado “Prácticas confinadas: los docentes en pandemia” en donde podrán escuchar los primeros acercamientos que hicimos a esta temática. Para acceder a la emisión, escanea el código QR (Figura 7) con la cámara de tu celular.

Figura 7
Código QR - Podcast *Prácticas Confinadas*



Nota. Elaboración Propia.

Llegados a este punto, aclaramos que no nos interesa juzgar si lo que se hizo estuvo bien o mal, pues resulta más sugestivo las reflexiones que hicieron ellos sobre su propia práctica, en la medida que esta es la esencia de teorizar la práctica. En relación con la idea anterior, un profesor se cuestionaba “¿Yo en su momento hice lo posible [...] o fui totalmente permisivo? [...] Le queda a uno como esa satisfacción, [...] esa conciencia tranquila, que hizo su trabajo lo mejor posible” (Anónimo, comunicación personal, 10 de noviembre de 2022).

Frente a esta discusión, Ana Zavala (2023) advierte, al igual que nosotros en nuestro estado del arte, que “No hay casi libros o artículos sobre los profesores enfrentándose en la urgencia a contingencias inesperadas, más allá de cambios de plan de estudio, de programas o de reglamentos de evaluación” (p. 4) Por lo tanto, consideramos la

construcción de este apartado y la inclusión de las reflexiones de los maestros como un importante aporte para el análisis de las experiencias de prácticas durante la pandemia. Sin duda, esta tarea no se agota en este capítulo por lo que consideramos interesante que se erijan nuevos proyectos que alimenten esta semilla que puede aportar muchas reflexiones a la investigación educativa.

Otro de los aspectos más golpeados en la educación, a causa de la crisis generada por el COVID-19, fue el proceso formativo de los estudiantes. Por más que la acción de los maestros no radicara plenamente en concentrarse en los niveles de aprendizaje de sus alumnos sino en mantener la conexión con ellos, no debemos desentendernos de su análisis. No solo los docentes y estudiantes del Florentino González consideran poco lo aprendido durante la pandemia, sino que el 60% de 43.871 habitantes de la localidad de San Cristóbal, consultados en la Encuesta Multipropósito, perciben que, en comparación con años anteriores, la calidad de la educación empeoró durante el 2020 a causa, justamente, del COVID – 19 (DANE, 2022). En suma, desde la escuela hasta la sociedad existe un consenso que determina “poco aprendizaje durante la pandemia” pero entonces ¿Hasta qué punto puede ser la magnitud del asunto? El profesor Sandoval brinda pistas sobre la situación: “Los vacíos son tan enormes hermano que yo creo [...] que para recuperar esta generación [...] se necesita mucho trabajo para ponerla más o menos” (Comunicación personal, 26 de septiembre de 2022).

Evidentemente, dos años de dificultades y baja comunicación que desembocaron en un bajo aprendizaje no se reconstruyen de la noche a la mañana, son necesarias reflexiones que conlleven a planes y procesos diferentes para “recuperar” lo perdido y resignificar lo vivido. Frente a esto, consideramos pertinente proponer estrategias

pedagógicas que posibiliten justamente resignificar lo vivido desde la rememoración y análisis de las experiencias alrededor de la pandemia COVID-19 a la vez que se alinean aquellas con las vividas por otros seres humanos a lo largo de la historia; así nace nuestra propuesta pedagógica “El virus en todas partes y al mismo tiempo”.

CAPÍTULO III

A puertas del aula. Consideraciones previas antes de ingresar al salón de clases

Queridos estudiantes, dentro de muchos, muchos años cuando todo esto haya sido casi un antiguo paréntesis en nuestra historia, algún niño, al que probablemente todavía no le haya tocado nada, quizás les pregunte: ¿Qué estaban haciendo durante aquel extraño 2020, cuando fue todo el fenómeno del coronavirus? Y cuando llegue ese momento, queremos que con todo el orgullo del mundo acumulado en el pecho puedan decir: Yo fui estudiante y ayudé a mantener la escuela abierta, lo hice porque eso fue lo que me tocó.

Pablo Yafe, “Sobre ser estudiantes en tiempos de COVID-19” (2020)

En algún punto de nuestra corta existencia, uno de los tantos momentos de los cuales está hecha la historia “nos toca”; sin previo aviso somos confrontados e interpelados sobre nuestro papel en la memoria colectiva del ser humano. Es así como, en un futuro, contaremos a nuestros nietos que, en la segunda década del siglo XXI, un virus se paseaba por la tierra y nos obligó a encerrarnos en nuestros hogares. Tal como lo referencia Pablo Yafe, docente argentino y creador del video “Sobre ser estudiantes en tiempos de COVID-19” (2020) contaremos que siendo profesores o estudiantes luchamos para mantener las escuelas abiertas, pero no los edificios sino lo que significa la idea de la escuela. Así como se ha referenciado en incontables ocasiones, es menester volver sobre las memorias de quienes nos “tocó” la pandemia COVID-19.

Para continuar en este camino, en las siguientes páginas exploraremos las motivaciones y los objetivos que dan sentido a la propuesta pedagógica. Asimismo,

expondremos el enfoque historiográfico y enfoque pedagógico desde los cuales es fundamentada. Por último, rememoraremos las sesiones de la implementación pedagógica en el colegio Florentino González, así como reflexionaremos clase a clase sobre nuestra práctica docente.

Para comenzar, decidimos nombrar la propuesta pedagógica “El Virus en Todas Partes y al Mismo Tiempo” en consonancia con la película de ciencia ficción “Everything, Everywhere All at Once” (2022) que referenció alguna vez el coordinador del Florentino Arturo Niño en medio de una conversación con nosotros, a él le llamaba la atención la discusión frente al tiempo y los universos paralelos. En su momento, nos pareció muy interesante trazar un símil de las pandemias como un fantasma omnipresente que recorre el mundo cada cierto tiempo. A partir de esto, diseñamos una ruta de la travesía para conocer las diferentes pandemias que mermaron civilizaciones a lo largo de la historia.

Nos gustaría por medio de esta apuesta pedagógica desvirtuar aquella idea de que la historia vivida por los estudiantes no es trascendental. Todo lo contrario, así como millones de personas que han pisado el planeta, sus culturas del recuerdo son importantes en la construcción del relato universal, no deben ser ruinas que el huracán de la historia deja a su paso y obliga inexorablemente a seguir adelante. En realidad, esa fue una de las primeras ideas en las que hicimos énfasis en aquella presentación ante el curso de 901. Nos impulsaba la idea de que los estudiantes fueran capaces de reconocer que su experiencia vivida se inscribe en un marco global. Esta premisa es correspondida por Ana Zavala quien señala que

Incluir el presente y la vida de los alumnos en la historia es una tarea espectacular, una tarea maravillosa; sobre todo porque, claro, para muchos alumnos a

determinada altura de sus vidas la historia son los romanos, los mayas. Es decir, nosotros no estamos en la historia, nosotros no tenemos historia. (Comunicación personal, 6 de marzo de 2023).

Con base en la justificación de la propuesta pedagógica antes expuesta, decidimos consultar los Estándares Básicos de Competencias (EBC) en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Lo anterior, teniendo en cuenta que son los criterios públicos que fundamentan los niveles básicos de calidad de la educación a la que tienen derecho los niños en ambas áreas del conocimiento (MEN, 2006). Esto implica que en el proceso los estudiantes adquieran todo un conjunto de conocimientos, habilidades y valores necesarios para vivir en sociedad. Por este motivo, si bien desde los planteamientos que orientan la construcción de los estándares básicos en Ciencias Sociales se impulsa a que los estudiantes construyan reflexiones acerca de la sociedad; nos interesa que los alumnos exploren la pandemia como un proceso importante dentro de su análisis.

Por otro lado, a partir de los EBC, decidimos trasladarnos a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), un conjunto de conocimientos y habilidades referentes para el proceso de aprendizaje de los estudiantes en cada una de las áreas del conocimiento de los grados de la escuela. Aquellos plantean elementos útiles para que los maestros construyan rutas de enseñanza que traduzcan en que los estudiantes alcancen los EBC propuestos por el MEN. Sin embargo, es necesario tener presente que los DBA no constituyen una ruta fija en el proceso de enseñanza – aprendizaje pues, como anteriormente fue nombrado, son referentes por lo que deberán ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contexto de cada institución y los maestros que orientan el proceso (MEN, 2016).

Entonces, para el desarrollo de la propuesta pedagógica fue significativo realizar una revisión sobre los EBC y los DBA en donde, identificamos que, por sus características de elaboración, para el grado noveno no se contemplan temáticas específicas alrededor de las pandemias históricas o el COVID-19. Ante esto, es necesario recordar que ambos documentos educativos no deben entenderse como una orientación inflexible, sino que, funcionan como punto de partida para que tanto las instituciones como los maestros, e incluso, nosotros como profesores en formación logremos guiar el proceso formativo de los estudiantes. Por lo cual, en consideración con lo planteado hasta el momento formulamos los siguientes objetivos que se constituyen como la columna vertebral de la secuencia didáctica “El Virus en Todas Partes y al Mismo Tiempo”.

De este modo, planteamos como propósito principal, resignificar las experiencias vividas por maestros y educandos a partir de la comprensión de las diferentes pandemias que han azotado a la humanidad a lo largo de la historia y sus posibles continuidades y discontinuidades con la pandemia COVID-19. Para lograr esto, consideramos necesario trabajar en el desarrollo de tres aspectos durante la implementación. En principio, es menester explorar los saberes comunes y el patrimonio de experiencias personales de los alumnos frente a cómo era el mundo durante las diferentes épocas de pandemias y durante la vivida por ellos mismos. En ese sentido, es primordial identificar elementos que dieron surgimiento a las diferentes pandemias y sus consecuencias en aspectos sociales, económicos, políticos, ambientales y culturales ocasionados en todo el mundo. Para finalmente, reflexionar alrededor de las continuidades y discontinuidades que se pueden tejer a partir de las diferentes pandemias históricas y el COVID-19.

¿Qué historia enseñaremos?

En pasados capítulos hemos mencionado que nuestra investigación se preocupa, entre otros asuntos, por la comprensión de la pandemia COVID-19 como un acontecimiento esencial de la historia reciente. Sin embargo, habíamos aplazado la discusión frente a la historia reciente como campo de estudio en construcción debido a la pertinencia que tiene precisamente para la planeación y reflexión de nuestra propuesta pedagógica. A continuación, dedicaremos algunas páginas a plasmar varias ideas centrales del enfoque historiográfico “historia reciente” desde el cual se alimenta todo nuestro trabajo en el aula.

Para iniciar, en el terreno historiográfico las investigaciones que se han ocupado por estudiar asuntos “presentes” o “actuales” han sido enmarcadas bajo diferentes denominaciones. Leemos en múltiples trabajos “historia reciente”, “pasado cercano”, “historia contemporánea”, “historia actual”. No sería responsable de nuestra parte proporcionar al lector una lista de historiadores que apoyan uno u otro concepto, ya que podríamos, sin querer, omitir a alguno debido a nuestro desconocimiento. Sin embargo, quienes nos leen pueden encontrar de gran interés el trabajo de Ángel Soto Gamboa (2004), doctor por la Universidad Complutense de Madrid quien se enfoca en realizar un estado de la cuestión y conceptualización con relación a la historia del presente.

Los diversos títulos demuestran que es un campo que engloba múltiples discusiones. De ahí que Marina Franco y Florencia Levín (2007), investigadoras de la Universidad de Buenos Aires, señalen en el libro “Historia reciente perspectivas y desafíos para un campo en construcción”, que no existen acuerdos entre los historiadores con relación a la cronología, metodología o epistemología propia para la “historia reciente”.

Por lo tanto, las autoras observan mayor relevancia en los criterios subjetivos y cambiantes que son capaces de vincular los hechos del pasado reciente con problemas actuales, asunto que se puede revisar más detenidamente bajo el concepto de coetaneidad en trabajos como “La historia vivida: Sobre la historia del presente” por Julio Aróstegui (2004).

Por cuestiones de espacio, no podemos detenernos a desarrollar su definición, pero para efectos de esta reflexión lo entendemos como una conexión temporal entre sujetos que desborda la cronología. Es decir, “la expresión coetaneidad recoge el sentido de categoría temporal bajo la que se agrupan quienes viven una misma historia” (Aróstegui, 2004, p. 126) y de esta forma se preocupa por la coincidencia de varios procesos sociales, y de sus sujetos, en el tiempo. En relación con el concepto, Ángel Soto (2004) refiere que la historia reciente desde sus diversas formas de coetaneidad actúa como una “categoría dinámica y móvil que se identifica con el período cronológico en que desarrollan su existencia los propios actores e historiadores” (p. 105). A saber, bajo esta línea de investigación se trabaja con “fuentes vivas” que pueden vincular la voz de un maestro de 65 años con la voz de la joven estudiante de 17 años en pro de reflexionar históricamente los hechos del pasado cercano que los engloban a ambos, en este caso la experiencia vivida durante la pandemia COVID-19.

Por otro lado, si bien, desde este campo historiográfico es común que se aborden procesos históricos que se consideran traumáticos como masacres, guerras, dictaduras, conflictos armados internos, entre otras. En este trabajo nos interesa comprender la pandemia como una crisis social. Debido a que desde la “historia reciente” existe una preocupación por ocuparse de aquellos procesos históricos que “amenazan el mantenimiento del lazo social y que son vividas por sus contemporáneos como momentos

de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como de la colectiva” (Franco y Levín, 2007, p. 34). No queda duda con todo lo discutido en capítulos anteriores de que la pandemia COVID-19 causó grandes estragos y varias de sus consecuencias pueden ser estudiadas bajo la noción de “trauma”.

Dicho lo anterior, pretendemos ocuparnos de esta discusión en la escuela debido a que estamos convencidos al igual que Mario Carretero (2008), a quien ya presentamos en este trabajo; y Marcelo Borrelli, doctor en Ciencias sociales de la Universidad de Buenos Aires, que en pleno siglo XXI “la escuela continúa siendo una institución privilegiada en la transmisión de la memoria social; los recuerdos y olvidos institucionalizados que constituyen la argamasa de las identidades individuales y colectivas” (2008, p. 204). Es precisamente en este lugar privilegiado que consideramos importante reflexionar acerca de un pasado colectivo que aún tiene consecuencias directas sobre nuestro presente y que a su vez nos transgredió colectivamente. Asimismo, vemos en la escuela un espacio de recuperación de la “historia vivida” pues tal y como apunta Almonacid (2023) siguiendo a Lederach “situarnos en el alma del lugar y poner en el centro los testimonios vivos para la construcción de una historia del presente” (p. 298) puede ser de utilidad para rescatar los hechos más coetáneos y sentidos por las personas.

De lo anterior, deriva la idea que vincular las pandemias del pasado con la vivida en carne propia puede convertirse en un ejercicio sumamente desafiante, pero a su vez emocionante para los estudiantes. Nuestra propuesta pretende afianzar algunas habilidades del pensamiento histórico como reflexionar acerca de las continuidades y discontinuidades. En adición a lo anterior, Carretero y Borrelli (2008) apuntan que

[...] repensar las continuidades y los quiebres entre las estructuras sociales y las mentalidades de los hombres que hicieron ese pasado y los que hacen su presente, facilitará la comprensión activa y el compromiso de los alumnos con el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 213).

La relevancia de nuestra propuesta también es resaltada por Ana Zavala quien apuntaba que el hecho de estudiar “la configuración histórica de un fenómeno como, la pandemia. Es, sumamente interesante [...] las epidemias anteriores cobran, digamos, una... Actualidad que [...] es interesante porque es como que, el presente se convierte en pasado” (Comunicación personal, 6 de marzo de 2023). Pero a su vez la reflexión del presente crea nuevos abismos frente a lo que considerábamos normal, en la medida que “Se vuelven familiares cosas que eran muy difícil explicar de repente hace un tiempo y otras cosas se vuelven no familiares porque, en definitiva, el presente es el que es no familiar” (Comunicación personal, 6 de marzo de 2023). Toda esta reflexión es lograda por Ana en diálogo con los postulados del filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (Citado por Zavala, comunicación personal, 6 de marzo de 2023), dándonos a entender que la comprensión del pasado siempre es una tensión entre lo familiar y lo extraño. Ahora bien, tenemos claro como maestros que toda esta discusión debe ser mediada pedagógicamente, por lo que resulta apremiante encontrar una teoría de aprendizaje que nos apoye en tal fin.

Meditaciones alrededor del Aprendizaje Significativo

Durante la historia, la escuela, los pedagogos e incluso los maestros han pincelado diferentes respuestas alrededor de una pregunta en común ¿Cómo enseñar? Incógnita que hasta la actualidad ha generado infinidad de debates y que desde la formación del maestro

en los centros universitarios hasta la práctica docente en los colegios resulta necesario definir. Este proyecto investigativo, por supuesto, no se desliga de aquella necesidad ¿Desde que pedagogía construiríamos la propuesta que se llevaría a las aulas del grado noveno? Por lo que, en las siguientes páginas daremos nuestras propias pinceladas alrededor de la pedagogía desde la cual partirá la secuencia didáctica propuesta.

En ese océano con múltiples caminos que navegar, decidimos recurrir al PEI del colegio Florentino González. En aquella exploración notamos que, la institución desde 2007, definió el Aprendizaje Significativo como guía para que los maestros del colegio encaminarán su metodología de educación. Esta decisión fue motivada a través de múltiples discusiones en donde, uno de los aspectos que los llevó a tomarla fue la necesidad de que el docente encamine su práctica en la construcción de saberes, en conjunto con el estudiante a partir de los conocimientos previos, intereses y características contextuales de este (I.E.D. Florentino González, 2019). Al respecto, en armonía con el proyecto investigativo, es menester recordar que consideramos central, bajo el paradigma interpretativo, la lectura que cada estudiante hace de la pandemia COVID-19 como hecho histórico por lo que, una pedagogía como el aprendizaje significativo que centre su atención en la participación activa del estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje apoyaría aquel propósito.

En relación con ello, resignificar las experiencias de maestros y estudiantes durante la pandemia COVID-19 demanda recurrir a la memoria viva de estos actores educativos desde diferentes pliegues de un mismo abanico. Lo anterior implica inherentemente que aquella memoria será el punto de partida que posibilitará dentro del aula ampliar y nutrir el análisis de aquel momento coyuntural. En este panorama, el aprendizaje significativo

toma fuerzas como la pedagogía apropiada en tanto, David Paul Ausubel (1976), psicólogo y pedagogo estadounidense, afirma que la esencia del proceso de esta teoría consiste en que el conocimiento propuesto sea relacionado no arbitrariamente por el maestro sino por y en conjunto con el estudiante, a través de sus saberes previos; imágenes, símbolos, contextos, proposiciones o, en nuestro caso, memorias de la pandemia COVID-19.

Además, Haydee Martínez de Correa (2004), colaboradora en el libro “Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas”, comenta que esta teoría plantea que para que el aprendizaje sea efectivo debe tener un sentido para el estudiante. Bajo la anterior premisa, es posible corresponder aquel sentido con que el alumno comprenda la importancia de su testimonio en la historia, así como la necesidad de redescubrir sus memorias. Sumado a ello, en este proceso la autora (2004) comenta que es necesario despertar su interés. Al respecto, aquello es propuesto por nosotros a través de resaltar la importancia por sus experiencias vividas y la característica de que estas se encuentran impresas en la historia de la humanidad. Por último, plantear que el estudiante genere comparaciones entre las pandemias que han azotado la humanidad con aquella en la cual ha vivido, posibilita un proceso de aprendizaje significativo en donde se trasciende de un simple ejercicio de repetición con aspectos estáticos condicionados por relaciones arbitrarias construidas por el maestro y no por el estudiante (Ausubel, 1976).

Sumado a ello, más allá de memorizar y repetir información alrededor de fechas o cantidades e incluso que los análisis de los maestros fuesen transferidos sin pena ni gloria hacia el estudiante; nuestra intención se enfocó en que el estudiante tuviese la capacidad de generar sus propias conjeturas alrededor de la resignificación y comparación de sus memorias durante el COVID-19 con las pandemias históricas. En ese sentido, el

aprendizaje significativo plantea una enseñanza a partir de “conceptos y proposiciones disciplinares organizados sistemáticamente por el profesor, para que los estudiantes puedan relacionarlos intencionada y sustancialmente, es decir, no arbitraria ni literalmente, con las ideas de anclaje existentes en su estructura cognitiva” (Martínez, p. 167).

Para tal cometido, Ausubel (1976) propone que la exposición verbal es “la manera más eficiente de enseñar la materia de estudio y produce conocimientos más sólidos y menos triviales que cuando los alumnos son sus propios pedagogos” (p.10). Sin embargo, es necesario tener presente que esta debe estar apoyada de organizadores conceptuales y claro, las características del estudiantado, como la opción por la cual lograr aprendizaje significativo (Martínez, 2004). Una dinámica que decidimos implementar en el aula de clase de forma que, más que una exposición verbal integramos las características experienciales de los estudiantes para hilar continuidades y discontinuidades entre lo vivido en el COVID-19 y lo datado frente a las pandemias históricas. Además, que la preparación de los materiales estuvo atravesada por la creación de estructuras conceptuales que hilarán un viaje en el tiempo por las épocas de la historia donde surgieron determinadas pandemias.

En relación con la estructura de las clases, decidimos tomar de referencia lo explicado por Martínez (2004) alrededor de los conceptos y proposiciones en donde, los primeros deben tener la función de relacionarse con las segundas de manera que “explican fenómenos, definen características, clasifican especies, deducen resultados y establecen otras relaciones, en una secuencia lógica que sirve de base para continuar avanzando en un campo de conocimiento determinado” (p. 168). Con respecto a ello, tomamos conceptos relevantes que posibilitarán la comprensión y el análisis de las pandemias históricas y el COVID-19 alrededor de sus orígenes, sus características, niveles de incidencia,

consecuencias en la época, así como comparaciones con otros sucesos pandémicos en tanto correspondan para avanzar con el proceso formativo de la propuesta pedagógica.

En este proceso no debemos olvidar la evaluación, en la cual, si en un proceso de aprendizaje significativo se busca que los estudiantes asimilen temáticas específicas de un área del conocimiento a través de sus nociones entonces, la evaluación será el recurso por el cual será posible comprobar el nivel de integración de los conceptos en la mente del alumno (Martínez, 2004). Incluso, consideramos la evaluación como parte del proceso formativo, por lo cual, procuramos seguir la línea pedagógica del aprendizaje significativo y plantear actividades no solamente que evalúen el proceso, sino que lo complementen. Y así, tras definir el enfoque historiográfico y adoptar una postura pedagógica indagaremos en el siguiente apartado alrededor de la construcción de sentidos y significados.

Acerca del sentido y el significado en la práctica.

Acercar la historia al estudiante y posibilitar el protagonismo de su propia memoria en este diálogo, es precisamente la esencia del aprendizaje significativo. Aquello invita a conversar acerca de los sentidos adquiridos por los estudiantes en medio de la práctica. En principio, habría que preguntarse ¿Cómo media el profesor-investigador en este proceso? Al respecto, la doctora en Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación, Diana Mazza (2014) comenta que, al momento de analizar la información en una investigación, el investigador otorga sentido a aquello que los actores de la investigación viven y narran. En términos de una investigación educativa, esto supone que el maestro-investigador conceda estos sentidos a las palabras y acciones de sus estudiantes como actores directos de su práctica docente dentro del entorno escolar.

Sin embargo, este proceso es complejo por lo que resulta necesario ir hasta la base de la discusión y comprender la definición de “significado” y “sentido”. Con respecto al primero, el psicólogo Alexander Luria citado por Mazza (2014) comenta que el significado de una palabra es el conjunto de relaciones construidas alrededor de esta a lo largo de un determinado proceso histórico. Además, aquella no señala únicamente al objeto que define, sino que se relaciona con otras. Mientras que, con respecto al sentido afirma que corresponde al significado individual de la palabra, un significado brindado a partir de una situación específica (Luria citado por Mazza, 2014). En el marco de esas definiciones es que comprendemos que la pandemia COVID-19 posee un significado construido con base en la cadena de sucesos alrededor de esta, así como las posibles relaciones que se establecen con otros momentos pandémicos de la historia. De igual manera, los sentidos que esta conjugó se traducen en las nociones, experiencias y reflexiones personales que consciente o inconscientemente, por ejemplo, maestros y estudiantes construyeron en el transcurso de la contingencia.

Aquella construcción de sentidos presenta varias características importantes que son enunciadas en el trabajo de Jean-Marie Barbier (2000) titulado “Relación establecida, sentido construido, significación dada” el cual cuenta con una traducción al español hecha por Ana Zavala. Específicamente, nos gustaría hacer énfasis en tres ideas, en primer lugar, el autor explica que las operaciones mentales inmersas en la construcción de sentidos transforman las representaciones (Barbier, 2000). Esto se observa a lo largo de las sesiones mediante la reafirmación, ampliación, transformación o cuestionamiento de los alumnos acerca de sus representaciones previas.

El anterior punto se vincula con el segundo, pues el trabajo mental crea vínculos con representaciones previas del individuo que lo llevan a construir nuevos sentidos y nuevas representaciones (Barbier, 2000). Por lo tanto, sabemos que varias de las representaciones o sentidos construidos por los educandos se producen en el marco de la implementación pedagógica. En ese sentido, no podemos desligarnos de insistir en conocer sus sentires y representaciones de la pandemia. Finalmente, el autor advierte que “el trabajo mental puede ser inductor de afectos o emociones, que pueden tener efectos de desencadenamiento de actividades” (Barbier, 2000). Esto podría simplificarse en la idea que imprimir ciertos significados en las clases puede causar en los estudiantes efectos positivos que los motive a expresar sentidos y pensamientos.

Al respecto de lo anterior, Mazza (2024) aclara que explorar el sentido y la construcción de este, supone establecer como investigadores un vínculo con las personas que poseen aquellos sentidos; es decir, el profesor debe implicarse con los estudiantes. Por lo tanto, la construcción de sentido va en doble vía “partiendo del sentido dado por los actores a la situación, el investigador construye un nuevo sentido que, si bien se basa en aquél, propone un más allá, un salto, resultado de la articulación entre dato y teoría” (Mazza, 2014, p. 14). Aquella construcción la concebimos como el esfuerzo del maestro-investigador por interpretar en las acciones y voces de sus estudiantes sentidos, significados y representaciones que le sirvan de insumo para reflexionar su propia práctica. La discusión adelantada en los tres apartados anteriores, son los pilares de la siguiente propuesta pedagógica.

Secuencia Didáctica: El Virus en Todas Partes y al Mismo Tiempo

Antes de zarpar junto a nuestros lectores en esta aventura a lo largo de las seis sesiones que tuvimos con los estudiantes del grado noveno, permítanos hacer varias precisiones en lo que refiere a la estructura de los encuentros y los cursos de aplicación. Para iniciar brevemente, les presentamos un mapa de la travesía (Figura 8), dicho mapa será indispensable para identificar las diferentes sesiones. En otro asunto, no sobra recordarles que la propuesta pedagógica fue implementada en dos cursos diferentes,

901 y 902. Por lo cual, los lectores hallarán a continuación que hacemos análisis simultáneos de las clases, así como en otros momentos nos centrarnos en el análisis de la experiencia con un grupo en particular. Por todo esto, les suplicamos inmensa paciencia con el relato que tejemos a continuación.

Figura 8

Ruta de la Travesía



Nota. Elaboración Propia.

En otro tema, la narración clase a clase sigue por lo general una misma estructura, en primer lugar, realizamos una descripción en términos metodológicos de la clase. Seguidamente, reflexionamos sobre algunos trabajos realizados por los estudiantes. Finalmente, vinculamos nuestras reflexiones de cada encuentro con la discusión general acerca de la práctica docente y experiencia de los estudiantes en medio de la virtualidad. Sin más preámbulos, invitamos al lector a conocer la travesía que recorrimos junto a los estudiantes de grado noveno.

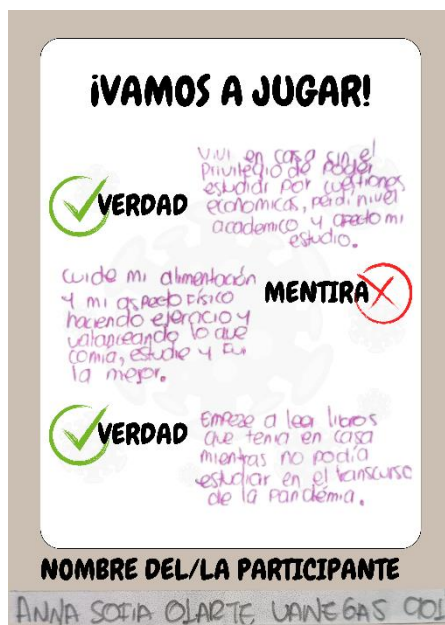
Sesión 1 – Yo recuerdo que...

Era una tarde de miércoles aquel 24 de mayo de 2023 cuando tuvimos clase por vez primera con el grupo de 901. Es difícil explicar completamente nuestros sentires en aquel encuentro prístino, pero ese día más tarde saliendo del salón ambos concluimos que agrupaba ansiedad, optimismo y entusiasmo, todo mezclado de forma homogénea. Aquellos sentimientos eran predecibles si tenemos en cuenta que era nuestra primera vez de ese lado del salón impartiendo clase, ya fuera en el colegio Florentino González o cualquier otra institución educativa. Afortunadamente, asumimos como señala Freire (1993) en su quinta carta titulada “Primer día de clase” el miedo como el comienzo del proceso para transformarlo en valentía. Por su parte, la clase con el grupo de 902 fue al día siguiente el jueves 25 de mayo de 2023, en comparación con la clase del grupo de 901 algo nos hacía sentir mayor confianza, aquel monstruo llamado “Primera clase” ya había sido domado el día anterior.

Para iniciar, habíamos planeado que esta primera sesión girará con ambos grupos en torno al objetivo de explorar los saberes comunes y el patrimonio de experiencias de los estudiantes frente a cómo era el mundo durante la pandemia en relación con el título de la sesión “Yo recuerdo que”. En este sentido, el encuentro lo pensamos como una sesión exploratoria que tomará en consideración el ejercicio “yo me reveo” propio del enfoque clínico que plantea la historiadora y psicoanalista, Mireille Cifali (2007); en el que la autora invita a construir actividades en las que cada participante se sumerja, por medio de enunciados o preguntas evocadoras, en el territorio escritural de sus compañeros a la vez que gana la confianza necesaria que le impulse a hablar de él.

Para que nuestros lectores puedan comprender el diseño de esta sesión hablaremos de tres momentos claves, en primer lugar, considerábamos que era necesario presentarnos

Figura 9
Actividad - Dos Verdades, Una Mentira



Nota. Archivo de los investigadores.

ante el grupo. De tal modo que planeamos una corta introducción a partir de la respuesta a los interrogantes ¿Por qué estamos aquí? ¿De qué trata nuestra investigación? ¿Qué buscamos? ¿Qué haremos? ¿Por qué son importantes sus experiencias en relación con la pandemia? Frente a este primer momento de la clase, nos pareció positiva la presencia del profesor Guillermo Riveros en el aula, quien siempre estuvo pendiente de ayudarnos con las herramientas y recursos necesarios para impartir la clase. Sin duda, su ayuda fue clave para el éxito logístico de la sesión y de las que le siguieron.

Posteriormente, en un segundo momento aplicamos una actividad lúdica por grupos que consistía en que cada estudiante debía escribir en una hoja dos verdades y una mentira acerca de sus rutinas cotidianas durante la pandemia (Figura 9). Seguidamente, se conformaban los grupos. Luego, representantes de cada equipo debían leer ante todos, una hoja de verdades y mentiras de su grupo, mientras que los equipos restantes deberían escoger, basados en lo que conocían de los integrantes de dicho grupo, a quien pertenecía esa hoja, además de desentrañar cuál era la mentira que ocultaba el participante. No hay que obviar que el equipo que acumulara más puntos ganaba el juego. Aunque lo que realmente buscábamos como profesores era reconocer cómo era la comunicación entre los

estudiantes y saber con qué fuerza ellos habían establecido comunicación con sus otros compañeros de clase en medio de la contingencia.

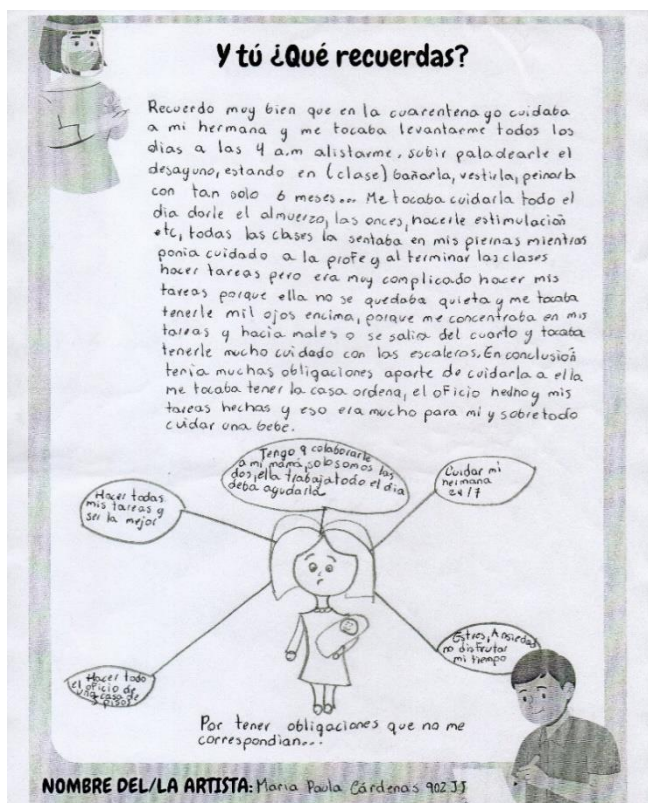
En relación con este segundo momento de la clase, destacamos que desde el principio vimos necesario establecer algún tipo de actividad lúdica que nos permitiera romper el hielo con los estudiantes. La actividad fue realizada con muy buena disposición de la mayoría de ellos que se mostraban curiosos y emocionados por competir. En el desarrollo de esta, pudimos observar que las líneas de respeto entre los estudiantes son bastante delgadas. Por otro lado, un contraste que se puede trazar con el grupo de 902 fue señalado por el maestro Guillermo, quien dijo que sentía que los chicos estuvieron disfrutando la clase, sin embargo, se nos iba yendo de las manos la actividad debido a que jugamos mucho más tiempo del previsto.

Después de que terminamos dicha actividad, proyectamos un video realizado por el periódico El Tiempo (2021) titulado “Las impactantes imágenes del primer año de la pandemia en Colombia”. Con este video pensábamos impulsar a los educandos a rememorar sus experiencias personales durante la pandemia. Además, se esperaba que, los alumnos dibujaran una historieta que diese cuenta de las transformaciones en la vida cotidiana que experimentaron durante la pandemia. No obstante, no logramos llevar a cabo la actividad con ninguno de los dos grupos, por lo cual, resultó necesario asignar esta actividad como un compromiso para la siguiente sesión, lo que no sabíamos en ese momento era lo difícil que iba a ser que los estudiantes cumplieran con la asignación.

En otro tema, veamos a continuación algunas reflexiones que surgen a propósito de los resultados de las historietas entregadas por los estudiantes. Primero, encontramos la historia de María Paula del curso 902 (Figura 10), donde se evidencian dificultades que nutren los hallazgos del capítulo anterior. Por ejemplo, a partir de su carta y representación gráfica se incorporan elementos al análisis como, por ejemplo, las responsabilidades asociadas al cuidado, así como el apoyo en los deberes domésticos. Esto no necesariamente es negativo, pero vale la pena indagar cómo ella construye sentidos entorno a sus responsabilidades domésticas y a la vez su formación académica.

Figura 10

Actividad - Yo Recuerdo que...

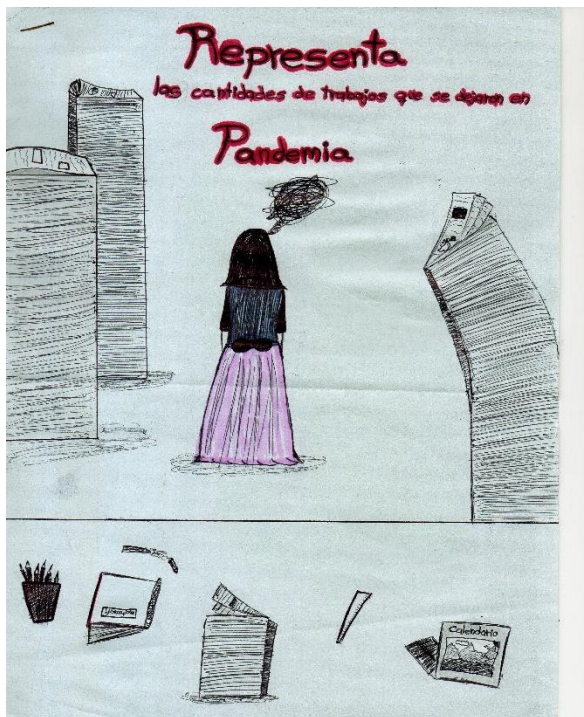


Nota. Archivo de los investigadores.

Otra reflexión que merece una mención en este trabajo proviene del dibujo hecho por una estudiante anónima (Figura 11) que representa, desde su perspectiva, las pilas enormes de trabajos que les eran asignados durante la pandemia. En el dibujo es posible evidenciar sus sentidos en relación con el estrés y frustración. Por ejemplo, observamos que la estudiante gráfica un calendario que representa el anhelo de que el confinamiento pase rápido y pese a ese cúmulo de responsabilidades ella prefiere dar la espalda, aunque hacia donde dirija su mirada sea incierto. También, personifica los sentimientos negativos

Figura 11

Actividad - Yo Recuerdo que...



Nota. Archivo de los investigadores.

discusión algunos hallazgos encontrados en los grupos focales con los estudiantes, en lo que refería a las guías que debían desarrollar individualmente para la mayoría de las clases. Durante un grupo focal, dos estudiantes expresaban cómo se sentían ante los arrumes de trabajo.

Casi todos los días [...] se dejaba un trabajo asignado, entonces ese trabajo [...] tenía una fecha límite, y bueno eso lo explicaban, pero digamos ver toda esa lista de trabajos que uno tenía y depende de si era largo o no, eso era muy estresante. (Grupo focal, comunicación personal, 1 de septiembre de 2023).

Al estrés se sumaba la frustración en caso de no entender que se debía hacer y la falta de respuesta de los maestros, “uno se frustraba cuando no entendía algo, y que no le

antes enunciados desde la figura de los lápices rotos y el ovillo en la cabeza de la estudiante. ¿No le parece interesante al lector el simbolismo de las pilas de trabajo que sobrepasan a la estudiante? Lo anterior, es muestra de que los alumnos construyen representaciones y significados sobre su pasado, pero cada estudiante está en la capacidad de ofrecer una lectura diferente.

En relación con lo anterior, consideramos que puede nutrir esta

dieran respuesta [los profesores a los estudiantes], y tener la preocupación que no iba a poder entregar el trabajo que iba a tener malas notas, era como frustrante” (Grupo focal, comunicación personal, 1 de septiembre de 2023). ¿Se acuerda el lector que antes hablábamos de que los maestros recibían mensajes a altas horas de la noche y terminaban apagando su celular? En realidad, después de contrastar ambos testimonios entendemos que no se trata de tomar uno u otro bando sino comprender la humanidad y las motivaciones detrás de las acciones de cada actor.

A modo de cierre, presentaremos algunas reflexiones surgidas de las clases con ambos cursos. En primer lugar, el tiempo fue un factor determinante, no contemplamos con 901 que al ser la última clase de la jornada el espacio no dura una hora, tal como habíamos contemplado, sino cuarenta y cinco minutos; además la transición que tienen los estudiantes entre clase y clase, más la presentación del profesor Guillermo Riveros también tomó tiempo que no planeamos. Por lo cual, en próximas clases era necesario contemplar tiempos más prudentes con el fin de ejecutar lo planeado en el tiempo asignado y así evitar compromisos para la casa. Por otro lado, durante la clase notamos que algunos estudiantes no prestaban atención en las partes magistrales e incluso, aunque se mostraron con bastante energía al realizar la actividad lúdica, algunos seguían renuentes a participar. Por lo cual, nos preguntamos aquella vez ¿Cómo podíamos adaptar nuestras futuras intervenciones para captar la atención de todo el grupo?

Por último, reconocemos que hubo aspectos que no contemplamos en la planeación, debido a que como maestros primerizos estábamos más familiarizados con exposiciones magistrales que con clases propiamente dichas. Aun así, no nos fue difícil lograr una clase

a dos voces, aunque vimos la necesidad de equilibrar nuestros estilos para lograr mayor cohesión en próximas lecciones.

Sesión 2 – Viajemos en el tiempo I

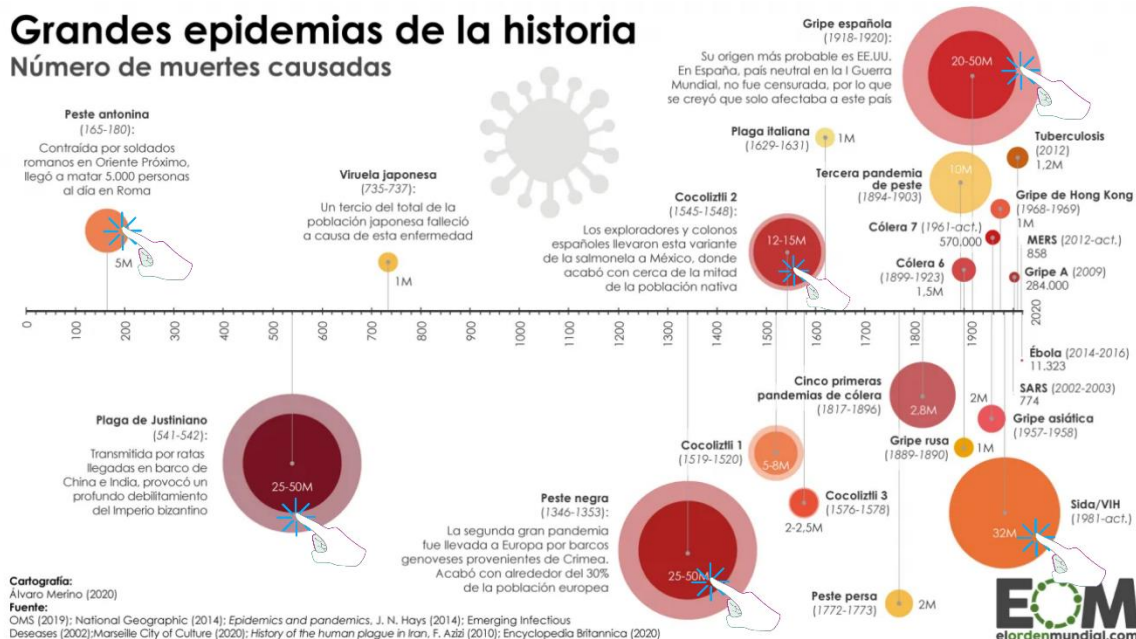
Dos largas semanas transcurrieron hasta la segunda clase con el curso 901, habíamos regresado al colegio un martes seis de junio de 2023 con la incertidumbre del tiempo pasado, pues nos preocupaba perder la poca conexión e interacción que habíamos empezado a construir con ellos. Más aún cuando, días después, antes de realizar la sesión con el curso 902 el profesor Guillermo Riveros nos informaba que hubo cambios en el calendario académico, asunto que provocaba que se perdiera una clase con 902 y que, canceláramos la siguiente con 901. En aras de solventar el anterior escenario, tomamos la decisión de repetir o, mejor dicho, hacer un “recorderis” de la sesión con 901 para equilibrar el proceso con 902. Así, un mes después, el martes once de julio y viernes catorce de julio respectivamente, volvíamos a la institución, como si fuese la primera vez, a viajar en el tiempo junto a los estudiantes para comprender las diferentes pandemias que se han dado a lo largo de la historia a partir de sus causas, consecuencias e incidencia en los grupos sociales.

Todo viaje en el tiempo debe realizarse con sumo cuidado, con los materiales adecuados, en este caso los conceptos; por ello, fue primordial en esta sesión plantar las bases alrededor de conceptos básicos como virus, brote, cuarentena, vacuna e incluso, abordar la diferencia entre endemia, epidemia y pandemia. Al respecto, es necesario destacar la participación de los estudiantes, notamos que se sentían dispuestos a preguntar aquello que no entendían y a hacer comentarios frente a lo que sí. En hilo con lo anterior,

un viaje en el tiempo también debe realizarse con claridad de las épocas y eventos escogidos; para lo cual, presentamos la línea del tiempo de las pandemias históricas (Figura 12), con un enunciado interesante desde el principio ¿Epidemias o pandemias? Una oportunidad para fortalecer los conceptos básicos anteriormente abordados.

Figura 12

Línea del Tiempo - Pandemias Históricas



Nota. Tomado de El Orden Mundial (2020). Las Grandes Epidemias de la Historia.

Además, escogimos en ella aquellas enfermedades que, a nuestra consideración, poseían interrogantes con potencial de generar interés en el grupo de estudiantes ¿Una peste y/o plaga puede afectar la historia de la humanidad? De ser así ¿Tanto como para derrumbar imperios, asegurar conquistas y cambiar la cultura? ¿Otras pandemias fueron ocultadas en medio de una guerra para evitar perderla? Interrogantes que serán abordados en seis de las múltiples enfermedades que han azotado al ser humano: Peste Antonina; Plaga de Justiniano; Peste Negra; Cocoliztli; Gripe Española y; VIH/SIDA. Sin embargo, no es posible recorrer la historia de la humanidad de la noche a la mañana; en ese sentido, en

nuestra “Ruta de la Travesía” (Figura 8) aquella expedición por las diferentes pandemias que han sido datadas fue dividida en dos sesiones.

En concreto, para esta sesión se abordaron las primeras tres mencionadas, en ellas se consideró su origen, las razones de su nombre, sus causas, el desarrollo que tuvo y las consecuencias que generó. La idea de esto, más allá de la transmisión de información o la memorización de datos, es la reflexión y comparación que es posible realizar con la propia experiencia pandémica del estudiante. En este aspecto, nos llamó la atención que los estudiantes hayan mostrado especial interés en la Peste Negra y el contexto de higiene de la edad media. Aquello fue bastante importante pues, aprovechamos estos picos de motivación para interactuar con mayor frecuencia con el grupo, así como profundizar en el tema y sus respectivas reflexiones.

A pesar de ello, presenciamos la dificultad de perder la atención de los alumnos debido a los celulares, aquello nos conflictuaba pues, al estar imbuidos por la relación vertical de profesor-estudiante y no tener nosotros el papel formal de docente, estos no escuchaban los llamados de atención. Frente a esto, resulta problemático en un contexto escolar la relación de autoridad que se teje entre los actores educativos, además de lo difícil que es “combatir” por la atención de un estudiante que se encuentra en constante uso de dispositivos electrónicos. En este muro de incertidumbres surgen incógnitas sobre el quehacer del maestro en este tipo de situaciones ¿Se le castiga? ¿Se es flexible? De serlo ¿Hasta qué punto?

Para dar claridad a este asunto, Freire (1993), en su séptima carta dirigida hacia quien pretende enseñar, nos recuerda que la educación es un acto político, el serlo no demanda medias tintas; al contrario, exige que los profesores asuman su identidad política

y actúen en coherencia con esta, siendo democráticos o autoritarios. Sin embargo, aclara que no se debe confundir la primera con pérdida de autoridad y la segunda con un uso correcto de ella. En este panorama, ser maestro democrático implica un proceso de diálogo en el que se escuche al estudiante, una acción inadmisibles para el maestro autoritario, en donde “al aprender con el educando a hablar con él porque lo oyó, le enseña a escucharla también” (Freire pp. 84). Por ello, no deseábamos mantener dicha relación vertical, no necesitábamos su respeto y obediencia simplemente por un rol de “autoridad”. En ese sentido, consideramos necesario trabajar en construir una relación horizontal con el estudiantado, una relación que le permitiese establecer un diálogo con el maestro y comprender el proceso académico en el que se encuentra inscrito. Lo anterior, lo llevaría a reflexionar la importancia de responder adecuadamente a las clases, independientemente de que la persona que estuviera al frente fuese un profesor, un practicante o un compañero de clases.

Para finalizar la clase, pensamos en la realización de un taller con preguntas abiertas estructurado a partir de diferentes ejes; el primero buscaba que los estudiantes reflexionaran específicamente sobre una de las pandemias abordadas. El segundo, indagaba en las posibles similitudes o comparaciones que se podían trazar con la pandemia COVID-19. En tercer lugar, el taller contenía un mapa sobre una de las pandemias, el cual, debían observar y comentar la importancia de este para comprenderla. En el cuarto, propusimos un análisis de pinturas con relaciones a sucesos pandémicos como Peste en Roma (1869) de Jules Elie Delaunay; San Sebastián (1497) de Josse Lieferinxe e incluso El Triunfo de la Muerte (1562) de Pieter Brueghel el Viejo y; por último, preguntamos sobre la importancia de estos materiales en el aprendizaje de la historia. Frente a esto, invitamos a

los lectores a visualizar con detalle la estructura de los talleres, así como sus posteriores reconfiguraciones al escanear el código QR (Figura 13).

A pesar de nuestras intenciones, nuevamente el monstruo del tiempo reaparecía e impedía la aplicación del taller en una primera oportunidad. Aquel pensamiento invadía cada rincón de nuestra mente, habíamos extendido la sesión más de lo necesario, por lo que era menester una nueva forma de abordar los contenidos. Para ello, delimitamos al máximo los temas abordados en el aula, no ahondar tanto en los detalles

sino ser concretos frente a las reflexiones que proporciona cada pandemia histórica. De igual forma, ya no hablamos de diferentes conceptos sino nos concentramos en que se comprendiera la diferencia entre endemia, epidemia y pandemia. Además, en las otras sesiones, agregamos actividades intermedias que permitieran dinamizar la clase pues habíamos errado en planear una parte magistral y la otra de actividad como si se tratasen de aspectos diferentes.

Cabe destacar que errar no es negativo, es justamente el identificar “lo bueno” y “lo malo” en nuestra práctica docente y por supuesto, reflexionar de forma crítica al respecto lo que posibilita generar transformaciones que traduzcan en un crecimiento propio y un mejoramiento en la forma de educar. En ese sentido fue que, después de tres clases aprendimos a controlar los reducidos tiempos, acotar los contenidos de las sesiones, reconocer donde hablar más rápido, donde detenerse y cuál es nuestra prioridad; una sensación muy satisfactoria al lograr aprovechar hasta el más mínimo segundo. Prueba de

Figura 13

Código QR - Talleres de las Sesiones 2 y 3



Nota. Elaboración Propia.

ello, es que en la sesión de “recorderis” con el curso 901 logramos aplicar el taller construido y con amplio tiempo de resolución para los alumnos. Tanto así que conversamos con los grupos formados alrededor de sus inquietudes y opiniones. Además, en correspondencia con su interés, en vez de realizar talleres sobre las tres pandemias enfocamos el ejercicio en la Peste Negra.

Figura 14
Estudiantes Resolviendo Taller de la Sesión



Nota. Archivo de los Investigadores.

Tras su aplicación, decidimos trasladarnos a un espacio cómodo con el propósito de leer los talleres realizados por los chicos, esto debido a que nos sentíamos emocionados por ver sus respuestas. En este espacio, surgió una reflexión principal, así como delimitamos los contenidos explicados en la sesión, también era necesario reformular las preguntas de los talleres pues llegamos a la conclusión que aquellas no evocaban reflexiones amplias sobre el tema. Incluso, pensamos en que no fuesen tres talleres sino una fusión de ellos para permitirles hacer reflexiones generales de los contenidos abordados en clase. En ese sentido, la estructura del taller fue reconfigurada para la sesión de 902 (Figura 14) en donde tres preguntas fueron dirigidas a reflexionar específicamente sobre cada una de las pandemias abordadas, una de ellas centrada en la comparación de estas con la pandemia vivida por ellos, el COVID-19. Por otro lado, quitamos la pregunta sobre el mapa y se dejó solamente el análisis de las pinturas sobre las pandemias, así como su importancia para aprender historia.

En este primer viaje en el tiempo, identificamos que los estudiantes reflexionaron alrededor de características específicas de cada pandemia histórica pues, en particular, llegaron a problematizar las desiguales condiciones entre los reyes y los esclavos en la edad antigua. Asimismo, identificaron y contrastaron dichas características con la pandemia más reciente vivida por la humanidad en tanto llegaron a comparar a los animales protagonistas en el proceso de zoonosis, el contexto en el que se hallaban los habitantes de cada época y las afectaciones emocionales como la angustia vivida por sus familias. Por otro lado, relacionaron y analizaron lo aprendido, con pinturas que plasman características de las pandemias en el tiempo y por su alusión a los impactos sociales que produjeron las mismas; por ejemplo, destacamos el caos identificado por un grupo de estudiantes al visualizar la pintura “El Triunfo de la Muerte” (1562) y expresar la capacidad de los sucesos pandémicos de generar cambios en la vida cotidiana, la economía y otros aspectos en la sociedad.

Sesión 3 – Viajemos en el tiempo II

El desarrollo de la tercera sesión de este viaje por el tiempo lo hicimos con los grupos de 901 y 902 el martes 18 de julio y el viernes 21 de julio de 2023 respectivamente. Esta la diseñamos como la segunda parte o la continuación de la clase anterior, por lo que en las siguientes páginas los lectores podrán encontrar ciertas relaciones entre ambas. Esta tercera sesión decidimos nombrarla “Viajemos en el tiempo II”. Para iniciar, la idea era abordar nuevos contenidos, en concreto, la epidemia del Cocoliztli y dos nuevas pandemias de la modernidad o época contemporánea que fueron la Gripe Española y el VIH/SIDA. Con apoyo de una presentación expusimos cada enfermedad haciendo énfasis en sus

causas, consecuencias e impacto generado en los grupos sociales. No sobra comentar que antes, nosotros acostumbrábamos a iniciar las clases haciendo breves repasos de lo que habíamos visto en el encuentro anterior, así como conectar dichos temas con los objetivos propuestos para la sesión.

Por otro lado, teníamos cierto avance pues ya habíamos abordado con anterioridad los conceptos básicos. Sin embargo, al enseñar las nuevas pandemias volvíamos sobre esos conceptos para insistir en las características de las pandemias. Caso especial era el Cocoliztli ya que esta no fue precisamente una pandemia sino una epidemia. No obstante, decidimos incluirla en la propuesta pedagógica para discutir algunas consecuencias que trajo consigo la invasión y conquista española, así como hablar de civilizaciones más cercanas teniendo en cuenta de que en clases anteriores habíamos centrado nuestra atención en el viejo continente.

Es necesario recordar que más allá de la transmisión de información o impulsar a los educandos a la memorización de datos, consideramos importante la reflexión y comparación histórica que brindaba el estudio del contexto histórico, geográfico y social en el cual ocurrieron estas enfermedades. Es así como a lo largo de toda la sesión nos preocupaba que los estudiantes trazaran paralelismos e identificaran rupturas a partir de las causas, consecuencias y acciones humanas relevantes de cada pandemia o epidemia con lo observado desde su propia experiencia durante la pandemia COVID-19.

Luego de abordar la explicación de las pandemias, teníamos planeado la realización de un taller parecido al que diseñamos para clases pasadas. Obviamente, este también sufrió transformaciones a partir de las reflexiones de la sesión dos con ambos grupos, aquello lo pueden encontrar al escanear el código QR de la figura 13. En lo que respecta a los cambios,

esta vez nos interesaba que los estudiantes comprendieran la importancia de analizar mapas para estudiar la historia. También, omitimos las preguntas de análisis de pinturas. No obstante, a pesar del empeño que colocamos en el diseño este no fue realizado por cuestiones de tiempo. Es así como nos encontramos entre dos alternativas, realizar un taller de los temas abordados en clase o llevar a cabo una actividad lúdica, al final nos decantamos por esta última opción.

La actividad lúdica que nombramos “virus” era en su esencia una adaptación del video juego popularmente conocido entre los jóvenes como “Among Us” que traduce “Entre Nosotros”. A continuación, explicamos cómo era la dinámica de juego. Para iniciar, algunos estudiantes eran escogidos al azar para representar alguna enfermedad vista en clase sin que los demás lo supieran. El objetivo de los jugadores que hacían el papel de virus consistía en contagiar a los demás por medio de señas (Figura 15). Solo podían contagiar una persona a la vez, por lo que debían dirigir muy bien sus contagios y así evitaban ser descubiertos por los otros.

Mientras las oleadas de infectados aparecían y crecía la intriga por conocer quiénes eran los responsables del contagio, todos los jugadores caminaban en círculos en una porción de espacio (Figura 16) que se iba haciendo cada vez más pequeña. Por último, se

Figura 15 Recurso - Fichas del Juego "Virus"



Nota. Elaboración Propia.

Figura 16
Estudiantes Jugando "Virus"



Nota. Archivo de los Investigadores.

reportarlos para sacarlos del juego. Podía darse el caso de que se reportara a un jugador que no era ningún virus y de esta forma había más oportunidades de ganar para el equipo que estaba infectando.

De esta sesión derivaron múltiples reflexiones que a continuación expresaremos con detalle. Para iniciar, con el grupo de 901 sucedió que nos extendimos en la parte magistral y cuando llegó la hora de jugar no pudimos desarrollar la explicación del juego tanto como nos hubiese gustado por lo que pensamos que no alcanzamos a cumplir nuestras expectativas frente a la actividad. A su vez, teníamos claro que el juego no se podía convertir en el elemento principal de la clase teniendo en cuenta que había muchísimos temas por discutir. Confiamos en que aprendimos la lección y con 902 si logramos cumplir con lo planificado para esta sesión, lo cual se evidenció en un mejor manejo del tiempo, tuvimos la posibilidad de destinar tiempo a la parte magistral y también al juego. Aquello se logró gracias a que decidimos hacer el esfuerzo por expresar con mayor precisión y claridad los contenidos de la clase, así como destacamos mayor organización en el momento de organizar la actividad.

jugaba con intervalos de tiempo “la noche”, momento en el cual podían actuar los virus y; “la mañana”, periodo durante el que los que no habían sido contagiados discutían si sabían o no quien poseía la enfermedad y así

Aunque en nuestras primeras impresiones identificamos algunos estudiantes con los que sería necesario reforzar la atención y escucha; en estas clases notamos mayor disposición por parte de ellos. Esto se evidenció en el incremento de su atención y participación. Consideramos que esta evolución fue por las clases sin interrupciones y que, en coherencia con nuestras reflexiones sobre la práctica, nos esforzamos porque cada clase generará estímulos positivos en los educandos para aumentar su interacción.

Una vez terminada esta etapa de viaje por el tiempo que nos llevó a explorar múltiples elementos de cada pandemia, era posible reconocer avances en las reflexiones que hacían los estudiantes con relación a cómo se presentan estas enfermedades en la historia. En el juego notábamos que eran capaces de relacionar el contagio con un factor externo, en este caso, un compañero que hacía el papel de virus y mostraban resistencia a dejarse “contagiar”. De igual forma, durante la explicación de las nuevas pandemias notábamos que entendían la zoonosis como un factor importante para explicar el comportamiento ambulante que tienen los virus en los seres vivos.

Sesión 4 – Año 0: Coronavirus

El recorrido por la historia de las pandemias cesó el primero de agosto con 901 y tres días después con 902 al regresar a la época actual, abrir nuestra “Ruta de la Travesía” (Figura 8) y fijar rumbo hacia el suceso que motivó el comienzo del viaje, volveríamos al “Año 0: Coronavirus”. Era momento de recapitular la historia vivida de los estudiantes para reflexionar alrededor de los antecedentes del COVID-19. Para empezar, desentrañaríamos los orígenes de la pandemia bajo un interrogante central ¿Era causada por la naturaleza o por las acciones del hombre contra esta?

Bajo esta premisa, proyectamos el corto animado “Man” (2012 & 2020) del ilustrador y animador británico Steve Cutts. En concreto, los estudiantes visualizaron una primera versión animada en 2012, la cual evidencia el relacionamiento feroz y consumista que posee el ser humano con la naturaleza a la hora de suplir sus superfluas necesidades básicas. Asimismo, transmitimos la versión más reciente realizada en contexto de pandemia, donde se muestra el “retorno” de la naturaleza ante la disminución de presencia humana en el planeta. Antes de su reproducción, planteamos a los estudiantes que, entre tanto visualizaban el video, pensarán en una respuesta a la pregunta ¿Piensan que los seres humanos somos una plaga para el planeta tierra?

Tras la reproducción del corto animado, resaltamos escenas puntuales con el fin de ejemplificar, analizar y reflexionar alrededor de las acciones del ser humano contra la naturaleza como la contaminación, la explotación animal, el manejo de recursos y desechos, entre otros (Figura 17). Nuestro objetivo consistía en brindar a los estudiantes argumentos para pensar que

Figura 17
Fotografía Sesión 4



Nota. Archivo de los Investigadores.

efectivamente el ser humano es una plaga. Posterior a ello, cedimos el espacio para que socializarán lo escrito y así complementar el ejercicio de análisis y reflexiones bajo el supuesto ¿Todos los seres humanos somos una plaga? ¿Nosotros profesores y estudiantes dentro del salón somos una plaga? Aquello tuvo como fin cuestionar y/o criticar lo dicho anteriormente por nosotros, además de plantear que la verdadera plaga puede ser un grupo

minoritario de personas o incluso, un sistema que fomenta el consumo desmedido, sin límites y sin importar la naturaleza u otros seres humanos.

Durante esta primera parte de la clase notamos con alegría el resultado que esperábamos tras la aplicación del juego “Virus” de la sesión anterior, un aumento en su participación, disposición e incluso conexión con nosotros, pues expresaban cómodamente sus preguntas, respuestas y opiniones del ejercicio propuesto con el corto animado. Tanto así que algunos estudiantes planteaban comentarios diferentes a los expuestos por nosotros. Incluso, es necesario rescatar algunas respuestas leídas con posterioridad las cuales, independientemente de que estemos a favor o en contra, evidenciaban un cierto desarrollo de análisis y reflexión personal.

Este es el caso de algunos estudiantes quienes reconocieron en el corto animado distintas acciones del ser humano que enferman el planeta por cumplir ciertas “necesidades” no necesarias en su vida; por estas razones afirmaron que efectivamente el ser humano era un desastre para el planeta. A pesar de ello, identificaban que no todas las personas hacían parte de ella, al contrario, tenían acciones en beneficioso de la naturaleza. Por su parte, Julián Esteban Gutiérrez Rojas incluso era contundente en afirmar que efectivamente el ser humano era una plaga y si quisiese dejar de serlo debía abandonar prácticas a las cuales el sistema nos acostumbró. En ese sentido, rescatamos una de sus frases “Somos una plaga y la única manera de cambiarlo es NOSOTROS acoplarnos a la tierra, no acoplar la tierra a nosotros” (Comunicación personal, 1 de agosto de 2023).

Aquello marcó un precedente positivo no solo para el desarrollo de la implementación pedagógica sino para la investigación en tanto lográbamos un importante propósito, que los estudiantes tengan la confianza de expresar sus pensamientos, opiniones

y sentires a los maestros. Aun así, debemos tener presente aquel detalle de la participación y estar preparados al respecto; es decir, ser conscientes de que hay posibilidad de que parte del contenido y ejemplos de este no se abordarán, por lo que es meritorio tener presente lo importante y estructural de la clase antes que sus detalles. Por esta razón, con el grupo de 902 decidimos no presentar la versión del 2020 pues estábamos a la expectativa de una participación similar a la del curso 901 y, por lo tanto, dejamos tiempo para ello. Además, fuimos más concretos en el desarrollo de la primera parte, disminuyendo la cantidad de análisis, reflexiones y ejemplos con el objetivo de aumentar el espacio de discusión con ellos, así como poder desarrollar la segunda parte de la clase sin afanes. En suma, fue necesario estar a la expectativa de la participación de los estudiantes, ya no solo para calcular los tiempos de desarrollo de la sesión sino también tomar dichas participaciones como base de apoyo para desarrollar la clase y así, aprovechar de la máxima disposición del estudiante como de atraerlo a conocer más de la temática.

Figura 18
Juego "Plague Inc"



Nota. Archivo de los Investigadores.

A pesar de acotar nuestras intervenciones en la primera parte de la clase, la segunda sección no se logró desarrollar por completo, aquella consistía en interactuar con el videojuego “Plague Inc” con el propósito de simular, conocer y reflexionar alrededor de la

pandemia COVID-19. En él, exploramos las opciones que nos brinda el videojuego como base para tratar temáticas como el lugar de origen de la pandemia, la forma de expansión,

la relación con los animales, su contagio, los efectos en la humanidad, la respuesta de esta ante la enfermedad e incluso el desarrollo y distribución de la cura (Figura 18). Luego de desarrollar aproximadamente la mitad de esta actividad, socializamos el siguiente trabajo que debían realizar “¡Es tu turno de entrevistar!”. En este, los estudiantes debían entrevistar a un familiar, amigo o conocido con respecto a las siguientes preguntas: ¿Qué aspectos le llamaron la atención de la educación virtual? ¿Qué dificultades identificó frente a esta? Esta pequeña entrevista debía grabarse y enviarse a alguno de los maestros (Figura 19).

Figura 19
Actividad - "¡Es tu Turno de Entrevistar!"



Nota. Elaboración Propia.

Para finalizar, frente a nuestro inconveniente con el tiempo, pensábamos que la cuestión había radicado en el tiempo adicional que tomaba el espacio de socialización de la primera parte de la sesión, pero, es necesario tener presente que la segunda parte, si bien en planeación podría acortarse, en la práctica variaba a partir de la estructura y dinámica que tomase el juego además de nuestras intervenciones y las de los estudiantes. Por ello, una reflexión resultante del ejercicio de esta sesión es ser estratégicos frente a lo que se pretende abarcar en una clase. Nuevamente, en la planeación los tiempos pueden sumar lo requerido, pero en la práctica varían. Sumado a ello, cuando se utilicen recursos como un videojuego, con tiempos que varían entre partida y partida, lo mejor puede ser hacer simulacros que permitan promediar el tiempo.

De igual forma, esta sesión, así como las anteriores, da cuenta de que es posible trabajar en otra forma de pensar, planificar y desarrollar las clases más allá de la sesión magistral donde el profesor es quien habla, transmite conocimiento y el estudiante es quien escucha, retiene y reproduce la información. Incluso, los estudiantes evidencian esta estructura de escuela al responder o, mejor dicho, repetir las reflexiones que brindábamos frente a la respectiva temática. Es por esto que, la educación y en específico, el colegio y el aula debe pensarse como un espacio en el cual el estudiante crea conocimiento, se posiciona frente a la realidad y puede darse la comodidad de cuestionar el estado en el que se encuentra esta incluso si es estando en contra de su maestro.

Por último, en hilo con la disposición y participación, es cierto que anteriormente se dejó el precedente que los educandos solían repetir la información, análisis y reflexiones expuestas por el profesor debido a la estructura escolar que suele acostumbrar al estudiante a ello. Sin embargo, se destaca como, bajo dinámicas y condiciones diferentes es posible trabajar en el desarrollo del propio criterio del alumno. Ante eso, es interesante volver a las interrogaciones y dudas que suelen salir tras las sesiones; nuestro proceso de práctica en realidad es corto y aun así se llega a lograr, mínimamente, el resultado anteriormente mencionado ¿Qué sucedería entonces si hubiese sido más largo? Incluso, en nuestro futuro ejercicio docente ¿Es posible transformar la estructura escolar del resultado donde solo se repite la información y solo importa la nota?

Sesión 5 – Huracán pandémico

Esta sesión aconteció un martes ocho y un viernes 18 de agosto de 2023. Aquellos días tuvimos nuestro penúltimo encuentro con ambos grupos. Con el final de la práctica a

la vuelta de la esquina, todos los maestros nos entenderán cuando decimos que ya nos estábamos encariñando. Con relación a las clases, en esta fase de la planeación, basados en los resultados de la revisión documental, pretendimos junto con los estudiantes reflexionar frente a las diversas consecuencias en aspectos sociales, económicos, políticos, ambientales y culturales ocasionados por la pandemia COVID-19 en Colombia y el mundo. Razón por la cual decidimos titular esta sesión “Huracán Pandémico”.

En aquella oportunidad con el curso de 901 retomamos el juego “Plague INC”. Por medio de él, afianzamos algunas reflexiones concernientes a los medios de transporte, en especial los aviones y barcos modernos. También, exploramos el papel de la globalización en la velocidad del contagio de las nuevas enfermedades. Otras reflexiones indagaron por el origen de la pandemia COVID-19, así como los síntomas del coronavirus y “habilidades” de la enfermedad. Finalmente, con excusa del desarrollo del juego discutimos de forma grupal en relación con las vacunas como método de combate de la enfermedad y la cooperación internacional. De manera transversal, íbamos resolviendo algunas inquietudes que tenían los estudiantes a lo largo de la sesión.

Se preguntarán los lectores cómo explicábamos tantos temas mientras jugábamos con los estudiantes y la respuesta es sencilla. A medida que se desarrollaba la partida de juego vinculábamos el análisis de esta con lo que sucedió durante la pandemia COVID-19. Básicamente era como si simuláramos por medio del juego el desarrollo de la pandemia real. Fue de este modo que pudimos discutir con los educandos acerca de las consecuencias en múltiples ámbitos. Durante el juego, nos pareció interesante analizar que los estudiantes centraron su atención en cómo la pandemia evoluciona y pareció empujar al mundo en la

completa desesperación. Es decir, ellos reflexionaban sobre la atención mediática que tuvo el inicio del virus y lo que comentaban sus familias al respecto.

Para avanzar en la clase, nos gustaría comentar que para el grupo de 901 preparamos algunos fragmentos de las entrevistas que le realizamos a los maestros y se los presentamos a los estudiantes para contrastar los discursos en referencia al periodo de virtualidad. Encontramos con mucha sorpresa que los testimonios de los maestros motivaron la posterior participación de los estudiantes que buscaban ampliar o contradecir los primeros testimonios. Nunca los muchachos habían participado tanto, todo comenzó porque nos inquietaba escuchar qué pensaban ellos, de lo que sus maestros reflexionaban sobre la pandemia. Sin embargo, el ejercicio fue mucho más productivo de lo que esperábamos, en sus ojos y gestos notábamos la intención de ellos por llamar la atención para ser escuchados y así poder dar cuenta de sus propias historias. Esto de alguna forma nos emocionó porque eran todas reflexiones muy valiosas.

Mientras escuchaban ese último fragmento, los estudiantes comentaban “¡Eso es mentira!” o “¡Eso no pasó!” lo cual era un indicador de que estaban atentos a lo que decían sus maestros. También nosotros mediamos, para repetir algunas afirmaciones que los maestros comentaban. Varias de esas reflexiones alimentan el capítulo anterior.

Figura 20
Fotografía Sesión 5



Nota. Archivo de los Investigadores.

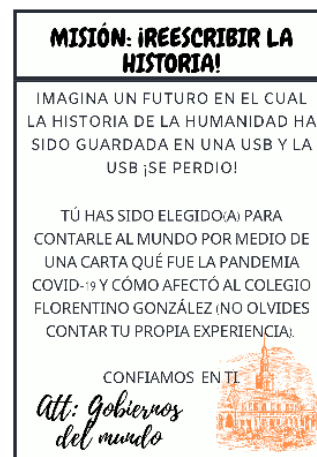
Con el grupo de 902 hubo una pequeña variación, con ellos decidimos omitir los fragmentos de las reflexiones de los maestros teniendo en cuenta que no se escuchaban con claridad. Entonces, eso nos dio mucho más tiempo de desarrollar las reflexiones

preparadas y darles la oportunidad a dos estudiantes para jugar por sus propios medios, esto llamó la atención de los compañeros que esperaban lo que sus amigos podían hacer (Figura 20).

Restaban pocos minutos de clase, ya nos acercábamos al final de la aventura, solo faltaba una última sesión para despedirnos de aquellos a quienes consideraremos siempre nuestros primeros alumnos. Sin embargo, antes de finalizar el encuentro queríamos encomendarles una última misión, queríamos colocar sobre sus manos la responsabilidad de escribir la historia de la pandemia COVID-19. La misión era reescribir la historia, así que les planteamos el siguiente caso hipotético para impulsarlos a dejar volar su imaginación. Con tal objetivo a los estudiantes les entregamos la siguiente ficha (Figura 21).

Una de las múltiples cartas que nos hicieron llegar los estudiantes (Figura 22) inicia exponiendo el terrible escenario al que se enfrentarían los gobiernos del mundo en caso de no encontrar aquella memoria de la humanidad. Seguidamente, inicia a reconstruir lo que fue la pandemia COVID-19 y como afectó esta al colegio Florentino González. Nos parecieron interesantes todos los elementos que explora la estudiante como “dignos” de ser contados entre ellos se encuentra la mortalidad, el anhelo de ir al colegio, la depresión de los seres queridos asociados a la salud mental en medio de la cuarentena, así como las responsabilidades escolares y familiares. De igual modo, se rememoran algunas noticias que hablamos en capítulos anteriores, en relación con la presencia de animales silvestres

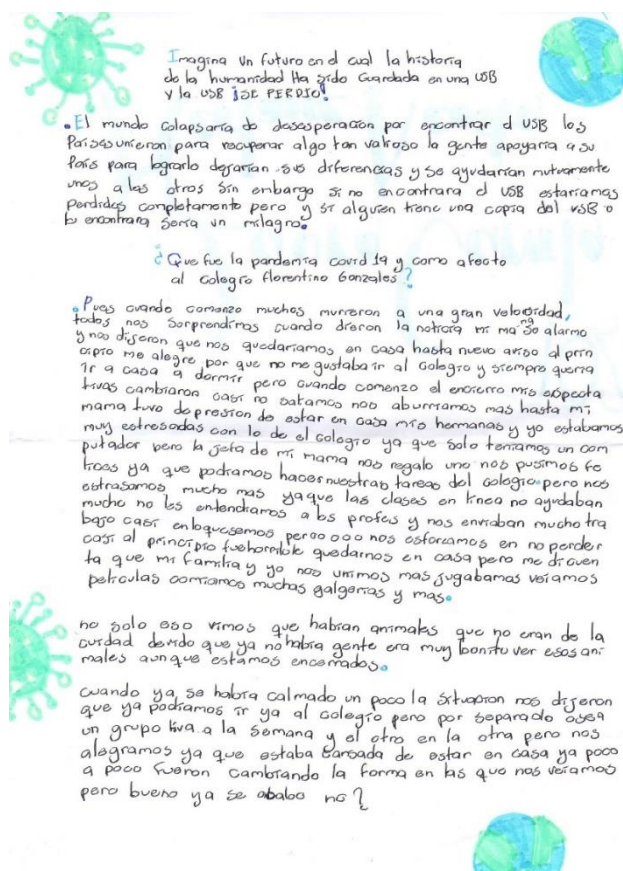
Figura 21
Actividad - "Misión:
¡Reescribir la Historia!"



Nota. Elaboración Propia.

Figura 22

Carta "Misión: ¡Reescribir la Historia!"



Nota. Archivo de los Investigadores.

timbre del patio de recreo, así como el tiempo de las intervenciones de ambos, hasta los posibles silencios y participaciones repentinas. Pero, siempre quedan deudas y reflexiones que sirven para nutrir nuestro ejercicio. Esta vez el tiempo no fue el problema.

Aquella ocasión, cuando salimos del salón de 901 conversamos acerca de que no habíamos planeado de forma clara cómo intervenir los dos en la última parte de la clase puesto que algunos apartados del juego se abordaron en un orden diferente al planeado y uno de nosotros tuvo más protagonismo que el otro. Sin embargo, discutir en relación a todos los hallazgos de la clase nos permitió llegar a diferentes puntos positivos.

en espacios urbanos. Finalmente, aquel anhelo de escuela se ve satisfecho en el regreso a clases y un sentimiento tranquilo de que todo ha terminado.

Hasta aquí enunciamos algunos elementos de la estructura de la clase y su desarrollo con ambos grupos, veamos ahora algunas reflexiones que derivaron de esta sesión. Para iniciar, quizás la experiencia acumulada de tantas clases nos había enseñado a planificar cada vez mejor los tiempos que se invierten en cuestiones logísticas. De ahí que nos creíamos capaces de medir lo que se demoraba en iniciar la clase desde que sonaba el estruendoso

Encontramos que por ejemplo, muchos de los comentarios al juego no se descuidaron como creíamos sino que se complementaron con la sesión anterior. En un momento asumimos que habíamos desarrollado muy generalmente las consecuencias de la pandemia. No obstante, meditando al respecto entendimos que todos esos asuntos ya se venían desarrollando desde la clase anterior. Adicionalmente, hubo apartados de la clase que nunca coordinamos a quien quedaba asignada su realización, por lo que en el momento de aplicarla no hubo empalme en nuestra participación.

No obstante, aquella vez resolvimos que no había razón para quedarse solo en lo que no salió de acuerdo a lo planeado. Es más, si aquella situación no se hubiese presentado jamás habríamos comprendido la importancia de que así todo parezca que va bien, debemos seguir comunicándonos. Entendimos que no se trataba de improvisar, sino que la esencia de las clases a dos voces implica necesariamente estar dialogando todo el tiempo, dialogar incluso cuando la ruta ya ha sido definida y pareciera que las aguas serán tranquilas.

Sesión 6 – Cerrando la cápsula. Retroalimentación de los estudiantes a nuestra práctica

La última clase en el colegio Florentino González se avecinó el 22 de agosto con el curso 901 y dos semanas después con el curso 902. Más allá de ser una clase en el sentido tradicional en el que se planease una temática a desarrollar, propusimos un espacio diferente para el cierre de la cápsula, en el cual serían los estudiantes como pasajeros anónimos del viaje quienes evaluarían nuestro paso por el colegio. Sin embargo, antes de dar comienzo a ese ejercicio, resaltamos su apoyo en el desarrollo de la implementación pedagógica por lo que, en correspondencia con ello, les comunicamos la decisión de dar

un reconocimiento en la entrega de boletines a dos estudiantes por curso que hayan participado activamente en las clases anteriores, así como en los ejercicios propuestos y la entrega de trabajos asignados en la propuesta pedagógica. Vale la pena aclarar que este reconocimiento correspondió a la entrega de varios ejemplares de la novela “La Peste” (1947) del escritor Albert Camus.

Para dar comienzo al espacio, formulamos tres preguntas a los estudiantes, expuestas una a una, es decir, se enunciaba la pregunta, era respondida, luego exponíamos la siguiente y así hasta culminar el ejercicio. El primer interrogante correspondía en que resaltarán aquellos aspectos positivos de nuestras clases. En ese sentido, destacamos el aprecio expresado por los estudiantes con respecto a las diferentes actividades y dinámicas llevadas al aula de clase semana tras semana, acciones que, según sus voces ocasionaron sesiones emocionantes y atractivas. Ejemplo de ello, fue “Virus” de la tercera sesión, juego en el que los estudiantes expresaron aprender y divertirse al mismo tiempo.

Además, quienes participaron en los grupos focales expresaron como un momento memorable aquel espacio en donde lograron manifestar con plena confianza sus experiencias en medio de la pandemia COVID-19. Por otro lado, los estudiantes no solo valoraron aspectos estructurales de la implementación pedagógica, sino que rescataron la actitud, disposición y especialmente nuestra manera de desarrollar las sesiones y explicar sus respectivas temáticas. Tanto así que, gracias a esas características, las temáticas atrayentes y la variedad de actividades, concluyeron que logramos sacarlos de la rutina escolar a la cual se encontraban acostumbrados. Por último, es menester resaltar al respecto, la importancia que sintieron alrededor de sus experiencias vividas pues, resultaba en un objetivo de la implementación pedagógica resignificar sus memorias.

El segundo interrogante indagaba por los aspectos negativos o a reforzar que identificaron en nuestras clases. Para comenzar, resaltaron una serie de preocupaciones sobre la duración de las clases. Específicamente, refirieron la brevedad del tiempo asignado (una hora) y la frecuencia limitada de las sesiones (una por semana), sugiriendo la necesidad de ampliar tanto su duración como frecuencia. Por otra parte, uno de ellos manifestó dificultades para sentirse completamente conectado con la propuesta debido a confusiones frente a los conceptos básicos. Este asunto nos entristeció, pues de habernos enterado a tiempo hubiésemos podido tomar acciones al respecto. Además, hubo observaciones sobre la necesidad de una estructura más clara de la evaluación, en tanto algunas estudiantes aconsejaron que “Debieron haber sido un poco más estrictos al momento de realizar las actividades” (Estudiantes anónimas, comunicación personal, 8 de septiembre de 2023). Críticas bastante acertadas pues, a pesar de que nuestro objetivo no haya sido la evaluación de los productos entregados por cada estudiante, si resultaba necesaria en el seguimiento educativo de cada uno de ellos. Curiosamente, durante el proceso educativo nos interrogamos en diversas ocasiones ¿Estamos siendo demasiado flexibles? Las estudiantes sin saberlo respondieron a grandes rasgos esta pregunta.

El último aspecto en el que decidimos indagar fue en los aprendizajes que lograron construir los educandos por medio de nuestra propuesta pedagógica, pues además de resignificar sus experiencias, nos interesaba que aprendieran acerca de los diferentes contextos históricos en los que transcurrieron otras pandemias. En relación con todo esto, los estudiantes expresaron una variedad de aprendizajes significativos. Descubrieron que “Las clases se pueden cambiar y volverse más entretenidas” (estudiante anónimo, comunicación personal, 22 de agosto de 2023). Sin contar que, el tipo de relación que

construimos con ellos resultó en que se sintieran más cómodos, habilitados y confiados para expresarse.

Los estudiantes también valoraron positivamente que habilitamos espacios en los que fue posible que compartieran experiencias personales, desarrollando habilidades de escucha y empatía. Además, afirmaron que adquirieron conocimientos sobre diferentes

Figura 23
Código QR - Retroalimentaciones
de Estudiantes



Nota. Elaboración Propia.

tipos de pandemias y epidemias, destacando su fascinación por la Peste Negra y su propagación.

Adicionalmente, a través de actividades lúdicas, entendieron la expansión del coronavirus, así como reflexionaron sobre las repercusiones y afectaciones de estas crisis sanitarias en la sociedad.

Consideramos, que estos comentarios refuerzan la importancia de haber adaptado nuestras metodologías para que se ajustaran a las necesidades

e intereses de los estudiantes, al tiempo que garantizamos la adquisición de conocimientos relevantes y significativos. Sin embargo, no nos gustaría pecar de soberbia. Por eso invitamos a los lectores interesados que lean los comentarios que fueron realizados por los alumnos en relación con estas tres preguntas. Lo anterior, lo pueden hacer escaneando el código QR que los dirigirá a una carpeta donde se encuentran consolidadas todas las respuestas (Figura 23).

Este último espacio propuesto es una de las evidencias de que no siempre es necesario llegar al aula con una estructura de clase en la cual el maestro transfiera el conocimiento a los estudiantes; es posible pensar otro tipo de escenarios en donde aquellos aporten en la construcción a este. Sumado a ello, recalcamos que es viable construir relacionamientos diferentes con el estudiante, fuera de la jerarquía tradicional y que incluyan una comunicación horizontal. Gracias a este posicionamiento, logramos visualizar durante la implementación pedagógica la característica de “amistad” que, en el corto tiempo, establecimos con el estudiantado; a pesar de ser sus profesores se sintieron con la confianza de expresar lo positivo y lo negativo de nuestra práctica docente, comunicar sus gustos e intereses e incluso solicitar fuesen tenidos en cuenta para las sesiones.

Figura 24

Fotografía Sesión 6



Nota. Archivo de los Investigadores.

Tras finalizar el ejercicio con 901, propusimos un compartir con los alumnos, en el cual llevamos unas onces sencillas pero muy significativas para que pudiera desarrollarse el espacio. Caso contrario fue con 902 en donde, decidimos cumplir una

de las peticiones hechas por algunas estudiantes, gestionar un espacio y materiales para pintar. Entonces, nos movilizamos hacia las canchas de primaria y allí conformaron grupos de cuatro a cinco personas, a los cuales les proporcionamos medio pliego de papel periódico, pinceles, pinturas y un tema en común: pandemia (Figura 24). Al terminar el tiempo, agradecemos nuevamente por la experiencia para finalmente, tomar una fotografía de recuerdo (Figura 25).

Cerrar un proceso de esta índole está envuelto por un aura de nostalgia ¿Cómo no sentir un sentimiento especial? Ambos cursos no solo fueron el primer contacto como maestros en lo corrido de nuestra licenciatura, sino también eran los primeros estudiantes con los que finalizábamos un viaje de enseñanza-aprendizaje. En este panorama, es cuando se vuelve preciso que el maestro repiense las dinámicas con las cuales se han desarrollado sus sesiones de clase. Incluso, como lo propusimos con ambos grupos, dar mayor voz y decisión a los alumnos. Más aún cuando estos, alimentan nuestra vocación como docentes y el sueño de una educación diferente; pensamientos que nos empujan clase a clase a reflexionar sobre nuestra práctica, sentir la necesidad de teorizar alrededor de la práctica y trabajar en esta. No en vano fue que nos ganamos el cariño de los grupos, logramos que discutieran alrededor de temáticas tan familiares como lejanas, además con una metodología a la cual no estaban habituados.

Figura 25

Fotografías Finales



Nota. Archivo de los Investigadores.

CONCLUSIONES. AL FINAL DE ESTE VIAJE

Muchos meses después, tras la caída de los muros de la virtualidad, ambos recordaríamos aquellos días cuando un viejo fantasma revivió las pestes de antaño e inyectó nuevamente en la memoria de los pueblos la fragilidad humana. Recordaríamos cómo nació esta idea de investigación y junto con la idea, nació el anhelo de pensar una escuela diferente. A modo de conclusión del presente trabajo de investigación quisiéramos reflexionar en las siguientes páginas acerca de algunos elementos centrales que fueron claves en esta monografía.

En este orden de ideas, a continuación, volvemos sobre los primeros pasos en la investigación, así como sobre quienes acompañaron el proceso. Posterior a ello, recapitulamos los hallazgos en la exploración de documentos relacionados con las dinámicas educativas en medio de la pandemia. Luego, exponemos los postulados principales de las categorías conceptuales práctica docente y teorizar la práctica. Asimismo, planteamos las posibilidades brindadas por la etnografía educativa y la teoría fundamentada. Por otro lado, manifestamos los aprendizajes adquiridos a partir de los diálogos construidos con profesores y estudiantes del Florentino González. Frente a la enseñanza de la historia reciente, presentamos la evolución que tuvo la categoría a lo largo del proyecto y su aporte en la construcción de la propuesta pedagógica. Por último, recogemos las reflexiones centrales surgidas durante la implementación de la secuencia didáctica.

En principio, el tema de investigación no se presentó como una epifanía ni tampoco habíamos contemplado realizar las reflexiones desde la pluralidad de nuestras dos voces. Sin embargo, lo que nos vinculó en esta empresa fue la implicación compartida que tuvo

la pandemia en nuestra formación universitaria que nos llevó a interesarnos por indagar en el quehacer de los maestros. Por otro lado, no fue nada fácil delimitar el tema y los diferentes capítulos son muestra de que la reflexión pedagógica estaba en constante tensión con la curiosidad histórica. Por lo anterior, vinculamos los eventos de la historia pasada con las secuelas del paso del COVID-19 por las vidas de maestros y estudiantes, así como con la profundización de las desigualdades sociales en el contexto educativo; solo así sería posible encontrar en sus voces esos lazos que atan su historia vivida con la historia universal.

Aquello surgió en el seminario de “Investigación Educativa”, en donde tuvimos la oportunidad de conocer al profesor Julian Almonacid, con el cual realizamos los primeros acercamientos a la reflexión de una práctica docente integral. Este estudio continuó gracias a la construcción del grupo de investigación “Germinario de Enseñanza de la Historia con Memoria”; un espacio de apoyo mutuo, trabajo horizontal y cooperación solidaria enfocado en el diseño, implementación y reflexión alrededor de la práctica de investigación y enseñanza relacionadas con los usos públicos de la historia vivida y con el trabajo de la memoria.

Emprendimos este viaje sobre la base del estado de la cuestión para comprender la metamorfosis sufrida por la escuela en tiempos de pandemia. En principio, fue clave colocarnos en los zapatos del maestro; desde los estudios revisados, nos convencimos de la necesidad de impulsar investigaciones que se preocuparan por estudiar y sistematizar experiencias de prácticas de maestros de historia durante la contingencia sanitaria. A su vez, desde las múltiples menciones de los educandos, vimos en sus voces un patrimonio de alto valor para indagar en su rol en medio de la pandemia y así descubrir si el espejismo

del estudiante autónomo era real, o si por el contrario se reafirmó su dependencia hacia la figura del maestro. Además, encontramos que muchas investigaciones coincidieron en que la contingencia era un escenario para impulsar transformaciones en la idea de escuela, ya sea desde su funcionamiento estructural, el currículo, la evaluación o las mismas relaciones entre los diferentes actores.

Por otra parte, la práctica docente y la teorización de esta se convirtieron en nuestras categorías principales. Estos derroteros posibilitaron delimitar el marco de referencia desde el que discutimos la labor docente en toda su generalidad. Tras un largo viaje de “ires y venires”, se corrobora que la práctica docente no corresponde en una simple aplicación de modelos pedagógicos, teorías del aprendizaje o planeaciones de clases. Lo anterior, reafirma el profundo vínculo que posee la teoría con la práctica en tanto, “no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados” (Latorre, p. 13, 2003).

Asimismo, la práctica docente no solo se limita al espacio de clases, es decir, aquella no termina al salir del aula. En consecuencia, pensamos que la práctica es un vaivén, un proceso de ir y venir entre la planeación de clases, la práctica en el aula y su posterior reflexión. En ese sentido, concordamos con Elliot citado por Latorre (2003) que “la reflexión sobre la práctica revela la teoría inherente a la misma y permite teorizar sobre la práctica [...] el profesorado puede investigar sus propuestas educativas y construir valiosas teorías de su práctica” (p. 14). Al respecto, no podemos olvidar el papel tan importante que cumple el estudiantado a la hora de participar en aquel vaivén de la práctica

pues, independientemente del impacto positivo o negativo que pueda llegar a tener este, sus acciones y pensamientos nutren la reflexión del quehacer del maestro.

El estudio de estas categorías nos ha llevado a comprender la teorización como un ejercicio autorreflexivo de gran utilidad para los profesionales docentes. Reflexión que se bifurca entre las posibilidades de obrar en pro de un cambio, en el cual no se conocen los resultados, o continuar haciendo lo mismo. Fue precisamente el interés por descubrir que podíamos aprender, lo que nos llevó a darle tanta relevancia a este ejercicio. Ahora bien, imaginemos los cientos de pensamientos que se cruzan día a día en el camino de los maestros a la espera de ser tejidos como reflexiones. Cada sentimiento, idea, error, miedo o cada alegría, son al final los hilos con los que los maestros tejemos nuestra práctica.

Por otro lado, la construcción de diarios pedagógicos consolidó la escritura como uno de los mejores insumos para facilitar el trabajo alrededor de la teorización. Pues no solo nos permitía recoger nuestras impresiones más genuinas con relación a las clases, sino también en su posterior sistematización, reflexionar acerca de lo anteriormente reflexionado desde la práctica, en una maniobra de constante indagación. He aquí donde se encuentra la base que nos permitió resignificar los elementos de la práctica, trazar nuevas lecturas del contexto y reafirmar nuestros conocimientos y convicciones.

Este proceso investigativo demandaba pilares metodológicos coherentes en aras de comprender la realidad vivida por los actores educativos en medio de la pandemia. En este panorama, la naturaleza descriptiva, centrada en los sujetos del estudio y las técnicas cualitativas de la etnografía, más precisamente la etnografía educativa, abrió las puertas metodológicas que viabilizaron los procesos de diálogo con los maestros y estudiantes del Florentino González. Además, agregar la Teoría Fundamentada en la reflexión alrededor

de sus voces propició comprender, construir y nutrir el conocimiento alrededor de las categorías conceptuales propuestas y el fenómeno de la pandemia en la educación. En suma, la información recolectada y reflexionada con posterioridad evidencia que trabajar alrededor de la etnografía educativa de la mano del análisis por medio de la TF contribuye en la comprensión del escenario escolar, así como de las situaciones más generales y particulares vividas por sus actores.

Tras apuntalar algunas conclusiones entorno a los fundamentos teóricos y metodológicos, podemos señalar que estos cobran mayor sentido cuando se entrelazan y nutren con las voces de profesores reales en un contexto tangible. Por lo cual, estudiar la generalidad de la teoría desde la particularidad de las aulas del Florentino González nos ha ofrecido importantes aprendizajes. Para empezar, la pandemia dejó de manifiesto la importancia del maestro de carne y hueso, un maestro sensible ante un contexto repleto de dificultades. Si bien, la educación remota claramente resquebrajó la comunicación entre los actores educativos y el lenguaje no verbal prácticamente desapareció; el accionar de los maestros participantes de la investigación, muestra un claro interés por mantener un vínculo con el estudiantado que va más allá de lo formativo. A su vez, la pandemia reclamó cambios en su práctica, en tanto encontramos que fueron los profesores los primeros en comprender que afrontar aquella instancia de educación remota prolongada requería adaptaciones de los contenidos que posibilitaran reconocer las condiciones del estudiantado, así como pensar de forma crítica acerca de la flexibilidad.

Por otro lado, a través de las palabras de los maestros reconocimos que la pandemia se presentó como un huracán que volcó su cotidianidad “patas pa’ arriba”. Incluso, el huracán derribó los muros que separaban el campo escolar de su vida personal, lo que hizo

más complejo para ellos conciliar entre el tiempo de trabajo y el lapso destinado al ocio o el descanso. Todo lo anterior, es muestra de que ningún docente del estudio se encontraba preparado para afrontar una instancia de educación remota prolongada. Por último, en las voces de los maestros salen a relucir sus representaciones acerca del estudiantado y su familia como actores claves de la escuela; un proceso donde el profesor indaga en la inestabilidad de la presencia, en el acompañamiento desde el hogar y en la actitud del estudiante frente a su formación. Sin duda, esta investigación no se agota en estas conclusiones y la voz del estudiante sigue sonando como un eco profundo que encuentra en el espacio de la enseñanza el lugar para ser escuchada.

Ante esto, la enseñanza de la historia suscita reflexiones que nos permiten comprender las acciones y actividades relacionadas con enseñar historia; así como, los elementos que dan posibilidad a este asunto (el diseño de clase, uso de recursos, la evaluación, entre otros). Asimismo, posturas como la de Sebastián Plá (2005 y 2012) y Ana Zavala (2014) fueron de utilidad para alimentar esta categoría teórica, separados de la lógica binaria existente entre investigación y enseñanza. En esta vía, confirmamos que la enseñanza de la historia posibilita, la construcción situada de sentidos y significados sobre el pasado dentro de la escuela desde el contexto de los estudiantes. Conforme a la idea anterior, la enseñanza de la historia reciente como enfoque historiográfico permite dotar a los alumnos de herramientas conceptuales para reflexionar acerca del mundo en el que viven y, por lo tanto, desarrollar una visión crítica frente a los contenidos desarrollados en clase. Finalmente, recogimos la expresión coetaneidad para comprender la experiencia vivida por todos durante la pandemia COVID-19 y reflexionar históricamente los hechos del pasado afrontados colectivamente.

Por eso, las actividades propuestas durante la secuencia didáctica posibilitaron una introspección en los estudiantes frente a sus memorias durante el COVID-19, en específico, la identificación y resignificación de sus sentidos construidos. Allí, se destaca una especie de dualidad entre las inmensas cantidades de responsabilidades del hogar y las responsabilidades académicas; dualidad mediada por un cúmulo de emociones positivas, negativas y ambiguas que desencadenaban en un anhelo por volver a la escuela. Además de ello, los juegos como resorte para el aprendizaje evidencian que el conocimiento se construye sin la necesidad de tradicionales ejercicios de memorización ni clases meramente magistrales en donde el estudiante simplemente es una caja en la cual se guardan los saberes. En ese sentido, es posible afirmar que otro tipo de clases y relacionamientos son posibles, el desarrollo de la secuencia didáctica evidencia la posibilidad de derrumbar los pilares que sustentan al maestro autoritario y erigen en ese espacio un maestro dialogante.

Sin embargo, resulta necesario apuntar las complejidades de aprender y enseñar en un sistema educativo construido sobre la base del resultado, donde la necesidad creada en el estudiante es aprobar un respectivo espacio educativo y no valorar el aprendizaje adquirido en él. En este escenario es que reflexionamos alrededor de los procesos evaluativos de la institución; aquel se basa en una escala de 0 a 100 en donde el puntaje mínimo para aprobar una materia es de 60 puntos y en la cual no solo influye el maestro sino puntajes externos por participación en proyectos educativos y procesos de recuperación para aquellos que no llegaron a la meta de aprobación.

Este sistema es criticado por profesores como Guillermo Riveros quien analiza que “Un chico puede sacarse dos vales y con cincuenta puntos pasa porque solo le restan diez para sesenta [puntos]” (Guillermo Riveros, comunicación personal, 26 de septiembre de

2022). Sin contar el posterior proceso de recuperación en el cual, es contundente en afirmar que “esa forma en la que conciben el estudio los chicos es paso con lo mínimo y con eso es suficiente entonces muchos dicen no hay problema yo tengo recuperación y ahí paso”. (Guillermo Riveros, comunicación personal, 26 de septiembre de 2022).

En relación con ello, consideramos que las dinámicas educativas desarrolladas en medio de la contingencia sanitaria por COVID-19 y el comprensible espíritu de mantener a los estudiantes enlazados a la institución profundizaron en ellos, pensamientos y actuares aún más centrados en el “cumplimiento por la nota”. Evidencia de lo anterior se presenciaba en nuestra práctica docente, al inicio de la secuencia didáctica los estudiantes se interrogaban por el impacto cuantitativo que nuestra participación pedagógica tendría en la materia de Ciencias Sociales. Incluso, al ser conscientes que el aporte evaluativo de las actividades era bajo en relación con el puntaje total de la clase, impulsó retrasos a la hora de realizar conscientemente algunos ejercicios propuestos o pérdidas de interés en una parte de los estudiantes.

Ante esto, nos permitimos recordar la consigna de Freire (1993), la educación es un acto político, el cual demanda al maestro claridad y coherencia en su quehacer; muy fácil pudo haber resultado para nosotros entrar en ese terreno del resultado que tanto criticamos y anhelamos transformar. No fue así, trabajamos persistentemente en construir otro tipo de clases y relacionamientos con los estudiantes. Incluso, insistir en el otorgamiento de significaciones a sus vivencias durante la pandemia y recabar alrededor de sus sentidos adquiridos en aquella experiencia posibilitó, en palabras de Barbier (2000), “un resorte esencial del aprendizaje” (p. 10).

Otra conclusión surge a partir de la serendipia de una clase a dos voces, la cual se enmarca en los sentidos propios que reconocemos fueron construidos a raíz de la práctica con el grado noveno. En ese sentido, es posible afirmar que cada profesor tiene clara su noción de una buena enseñanza; sin embargo, no estamos habituados a crear consensos con el fin de dar una lección con más de un maestro en el aula. En este punto, cobra relevancia el ejercicio de dar clases colectivas porque implica reflexionar frente a los ritmos y vibras que maneja cada docente y colocar en diálogo los saberes y habilidades propias. Esto puede dar pie a una visión transdisciplinar de las clases donde los contenidos no se abordan estrictamente a una sola voz. Además de esto, el desarrollo de nuestra práctica permite reflexionar que es necesario que los futuros maestros hagan constantes acercamientos a la escuela, desde la observación a la práctica docente hasta la preparación e implementación de una clase; aquello, con el fin de que construyan su esencia como maestros.

En otro orden de ideas, comprendemos que este tipo de trabajos no pueden quedarse como prácticas confinadas en los anaqueles de los repositorios universitarios. Por lo tanto, es necesario destacar que esta experiencia no ha sido resumida solo a la presente monografía; algunos de sus resultados ya han sido socializados en diferentes espacios como el “Segundo encuentro de investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia e historia de la educación” organizado por la Academia de Enseñanza-Aprendizaje de la Historia en la Escuela Normal Superior de Chiapas, México. También en el “Primer encuentro de Licenciaturas en Ciencias Sociales sobre enfoques y experiencias de prácticas pedagógicas en la formación docente” dirigido por la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Incluso, esta experiencia ha sido difundida en programas de radio como Ananké: Relatos de Clío de la Pedagógica Radio en

un podcast titulado “Prácticas confinadas: los docentes en pandemia”. Lo anterior, lo hicimos motivados por visibilizar el proceso y valorar la experiencia en diálogo con otros maestros y académicos.

Por último, nuestro paso por el colegio Florentino González aún no llega a su fin, tenemos claro que volveremos para realizar una entrega simbólica de este trabajo en tanto es el testimonio vivo de sus memorias. A nuestros lectores no resta más que agradecerles por llegar hasta aquí, hoy la escuela despide dos jóvenes estudiantes y les da la bienvenida a dos nuevos maestros.

REFERENCIAS

- Abril, M. (2021). Proceso de Aprendizaje en la Pandemia. *Revista Panorama*. Vol. 15, núm. 28. pp. 2-17. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/3439/343965146010/>
- Agamben, G. (2020). La invención de una epidemia. En *Sopa de Wuhan* (pp. 17-19). https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7487865/mod_resource/content/1/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf
- Almonacid, J. (2022). Investigación acción para la paz. Narcotráfico, juventudes y currículo desde abajo en Culiacancito, Sinaloa. Universidad Autónoma de Sinaloa
- Almonacid, J. y Burgos, C. (2023). Narcotráfico e historia vivida desde la escuela. *Pedagogías de la memoria en Culiacancito, Sinaloa*. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(2), 291-316. doi:<https://doi.org/10.15446/rsc.v46n2/101069>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Revista Gazeta de Antropología*, (24). https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/6998/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf?sequence=10&isAllowed=y
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 267-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Álvarez-Gallego, A., Unda-Bernal, M.P., García-Vera, N.O., y Orozco-Tabares, J.H. (2021). Valorar la experiencia, volver a la escuela. Aproximaciones a las prácticas de las escuelas oficiales de Bogotá en tiempos de confinamiento. *Educación y Ciudad*, n. 41, pp. 19-39. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2633>

- Amaya, R; Amaya, A; Osorio, N; Vargas, M (2020) Cuatro experiencias, en cuatro países, del empleo de las TIC en la educación condicionada por la pandemia COVID-19. Eduweb, ISSN 1856-7576, Vol. 14, N.º. 1, 2020, págs. 107-121
- Ander-Egg, E. (2011). Técnicas y procedimientos para la recogida de datos e información. En Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social. Editorial Brujas. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Aprender-a-investigar-nociones-basicas-Ander-Egg-Ezequiel-2011.pdf.pdf>
- Angulo, M. (23 de octubre del 2020b). Educación en tiempos de pandemia y equidad de los aprendizajes. MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/401621:Columna-Educacion-en-tiempos-de-pandemia-y-equidad-de-los-aprendizajes>
- Angulo, M. (3 de abril de 2020a). Columna/Aprendizaje colaborativo, interactivo y social: desafíos del sector educativo en tiempo de coronavirus. MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/395240:Columna-Aprendizaje-colaborativo-interactivo-y-social-desafios-del-sector-educativo-en-tiempo-de-coronavirus>
- Arango, C; Castaño, D; Cuervo, K & Baena, Y. (2020) Brecha digital y Covid-19: percepciones y dificultades. Un estudio en tres instituciones educativas de Antioquia. Revista Luciérnaga Comunicación, 12(24), 111-134. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v12n24a7>
- Arias-Velandia, Nicolás; Rincón-Báez, William Umar. (2021) Educación básica y media durante el aislamiento social en la pandemia de covid-19: implicaciones para el derecho a la educación panorama, vol. 15, núm. 29, 2021 Politécnico Granacolombiano, Colombia Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.2622>

- Armus, M et al (2021). Primera infancia: Impacto emocional en la pandemia. Unicef Argentina Segunda etapa, núm. 21. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/10606/file/Primera%20infancia.%20Impacto%20emocional%20en%20>
- Aróstegui, J (2004) La historia vivida. Sobre la historia del presente, Alianza.
- Aróstegui, J (2006) La contemporaneidad, época y categoría histórica, Mélanges de la Casa de Velázquez, págs. 107-130.
- Ausubel, D. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas México.
- Ávila, C. (17 de mayo de 2020). Falta de clases aumentó el reclutamiento forzado en Colombia. El Espectador. <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/falta-de-clases-aumento-el-reclutamiento-forzado-en-colombia-article/>
- Ávila, V. (2021). La educación virtual en épocas de pandemia. La crisis neoliberal de los cuidados. Revista Trabajo Social, 23(1), 273-293. <https://doi.org/10.15446/ts.v23n1.87729>
- Barbier, J-M. (2000). Relación establecida, sentido construido, significación dada (A. Zavala, Trans). CLAEH (Montevideo-Uruguay).
- Barría, C. (14 de septiembre de 2020). 6 efectos de la "catástrofe generacional" en la educación en América Latina provocada por el coronavirus (y 3 planes de emergencia para ayudar a mitigar la crisis). BBC. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-54097136>
- Blásquez, L. (2016). La etnografía: una aproximación metodológica para la comprensión de los procesos sociales. En Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida (pp. 45-67). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/272#lg=1&slide=0>

- Boletín Oficial del Estado. (2020). Real Decreto-ley 10/2020, de 29 de marzo.
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/29/pdfs/BOE-A-2020-4166.pdf>
- Bonilla, E; Rodríguez, P. (1997) Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia.
- Bracho, K.J. & Bracho, M. Ch. (2020). COVID-19: Frente al desafío pedagógico de lo presencial a lo virtual. Revista cuatrimestral de divulgación científica, 7(2), 9-17.
<http://dx.doi.org/10.21503/>
- Bruyninckx, H. (8 de marzo de 2020). Reflexiones sobre las ambiciones de neutralidad climática de Europa en tiempos del Covid-19. European Environment Agency.
<https://www.eea.europa.eu/es/articles/reflexiones-sobre-las-ambiciones-de>
- Buitrago, R. & Molina, G. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia —covid-19—. Revista Habitus: Semilleros de investigación, 1(1), e12551. DOI: <https://doi.org/10.19053/22158391.12551>
- Cardona, L. (2021). Percepciones de docentes frente al cambio en tiempos de pandemia. EDUCACIÓN Y CIENCIA, (25), e12515. DOI: <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25>.
- Carretero, M., & Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto cómo enseñar historia reciente en la escuela. Culture and Education, Cultura y Educación, ISSN-e 1578-4118, ISSN 1135-6405, Vol. 20, N° 2, 2008 (Ejemplar dedicado a: Enseñanza y aprendizaje de la historia), págs. 201-216.
- Carretero, M; Rosa, A & González, M. (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Paidós.

Castilla, S. (2017). Colegio Florentino González (IED). En la Secretaría de Educación de Bogotá.

Recuperado de: <https://docplayer.es/51744331-Colegio-florentino-gonzalez-ied-dane.html>

Centro de Ciencia e Ingeniería de Sistemas de la Universidad Johns Hopkins (2020). Cumulative

confirmed COVID-19 cases. OurWorld in Data (<https://acortar.link/EH5n2g>). CC BY.

CEPAL. (2020). Los efectos del COVID-19 en el comercio internacional y la logística. CEPAL.

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/93b9ae9b-2063-4d1e-8326-6a3544afe90b/content>

Cerrillo, A. (24 de marzo de 2020). La fauna recoloniza la ciudad ante el confinamiento por el coronavirus. *La Vanguardia*.

<https://www.lavanguardia.com/natural/20200324/4874402309/animales-ciudades-confinamiento-imagenes-curiosas.html#foto-3>

Cervantes, E. (2021). Implicaciones de la pandemia por COVID-19 en la salud docente. Revisión sistemática. En *Revista Temas Sociológicos*. N°28. p.113-142.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8089157>

Chacón, M. (10 de julio de 2020b). El 88 % de los docentes cree que su carga laboral ha aumentado.

El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/coronavirus-88-de-los-docentes-cree-que-su-carga-laboral-aumento-516592>

Chacón, M. (19 de agosto de 2020a). Al 79 % de los estudiantes les cuesta concentrarse desde casa. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/al-79-de-los-estudiantes-les-cuesta-concentrarse-desde-casa-530700>

Cifali, M. (2008). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencia* (pp. 170-196). Fondo de Cultura Económica.

Colegio Florentino González I.E.D. (2021). *Manual de Convivencia*.

Cuesta, R (2010) Antología de una década artículos de Raimundo Cuesta (2000-2010) memoria, historia y didáctica.

DANE. (2022). Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares.

<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/tecnologia-e-innovacion/tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-tic/encuesta-de-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-en-hogares-entic-hogares?highlight=WyJlbnRpYyJd>

DANE. (2022). Encuesta Multipropósito 2021 [Conjunto de datos].

<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/encuesta-multiproposito>

De Zubiría, J (14 de diciembre de 2020). ¿A qué escuela volveremos? El Espectador.

<https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/a-que-escuela-volveremos-column/>

Dussel, I; Ferrante, P & Pulfer, D. (2020). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha.

En Análisis Carolina. Serie: Formación Virtual. Recuperado de: <https://www.fundacioncarolina.es/la-educacion-de-pasado-manana-notas-sobre-la-marcha/>

El Espectador. (8 agosto de 2022). Encontraron carne de caballo en alimentos del PAE en La Ceja,

Antioquia. El Espectador. <https://www.elespectador.com/colombia/medellin/encontraron-carne-de-caballo-en-alimentos-del-pae-en-la-ceja-antioquia/>

Espitia, M; Esquivel, L & Garibello, H. (2021). Afectaciones producidas por las condiciones de

pandemia en niños y niñas, de 6 a 7 años, del grado tercero en los colegios Nuevo Chile I.E.D y Nuestra Señora de la Sabiduría [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica

- Nacional]. Repositorio – Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13605>
- Esteban, A (2021) Perspectivas de los docentes del colegio campestre monte verde I.E.D respecto a la educación virtualizada en época de pandemia (COVID-19). En universidad distrital. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/26188>
- Esteban. L. (2021). Perspectivas de los docentes del Colegio Campestre Monte Verde I.E.D respecto a la educación virtualizada en época de pandemia (COVID - 19). [Trabajo de grado para obtener el título de Licenciada En Biología otorgado por la Universidad Distrital Francisco José De Caldas]. Repositorio institucional - Universidad Distrital Francisco José De Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/26188>.
- Fatyass, R. (2021). Infancias y educación popular en contexto de pandemia: reflexiones sobre experiencias político-pedagógicas con niñas y niños de clases populares. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, 19(25), 28-58.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20210727015737/Compendio-revista-Freire.pdf>
- FECODE. (2020a). Emergencia Educativa en Tiempos del COVID-19. FECODE.
https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/Documentos_de_trabajo._Emergencia_Educativa_en_Tiempos_del_Covid-19.pdf
- FECODE. (2020b). FECODE exige la implementación de condiciones previas y verificables, para privilegiar la vida de las comunidades educativas. En FECODE.
https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/Comisión_condiciones_previas_.pdf

- FECODE. (2021). Los maestros estamos listos para volver a la presencialidad ¿Lo están las escuelas y el gobierno? En FECODE. https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2021/Comunicado_a_la_opinion_publica__19abril.pdf
- Fernández, R [El Financiero Bloomberg] (21 de mayo de 2021). COVID-19 y el mundo: cambios geopolíticos después del coronavirus [Archivo de Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=10OmQM1Jo6M>
- Fierro, C; Fortoul, B & Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Maestros y Enseñanza Paidós. https://www.researchgate.net/profile/Bertha-Fortoul-2/publication/31679933_Transformando_la_practica_docente_una_propuesta_basada_en_la_investigacion-accion_C_Fierro_B_Fortoul_L_Rosas/links/5aa70832a6fdccdc46a8dad/Transformando-la-practica-docente-una-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion-C-Fierro-B-Fortoul-L-Rosas.pdf
- Flick, U. Introducción a la Investigación Cualitativa, Ediciones Morata S. L., Madrid, 2004.
- Franco, L. (9 de octubre de 2023). Estudio revela deterioro de la salud mental de niños y adolescentes en Bogotá, ¿qué está pasando? Periódico UNAL. <https://periodico.unal.edu.co/articulos/estudio-revela-deterioro-de-la-salud-mental-de-ninos-y-adolescentes-en-bogota-que-esta-pasando>
- Franco, M. Levin F. (2007) Historia reciente perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Editorial Paidós.

- Freire, P. (1993). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores.
<https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/c171493/300%20-%20Ciencias%20sociales/370%20-%20Educacion/pablo%20Freire/Freire%20Cartas%20a%20quien.pdf>
- Fundación la Salle Argentina (2020). Para Juanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas, 8(21). <https://online.pubhtml5.com/oins/lpet/#p=1>
- Giroux, H., Rivera Vargas, P., & Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2020, 1-7, 9 (3e).
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata, S. A.
- González, M. (2020). ¿De qué hablamos cuando hablamos de prácticas docentes? Apuntes desde la enseñanza de la historia a la luz de la pandemia. Revista Escuela de Historia, 19(2), 1-11. <http://www.scielo.org.ar/pdf/reh/v19n2/v19n2a02.pdf>
- González, M. (2021). Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. Una propuesta de análisis desde un estudio de caso. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, (8), 141-155. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.141>
- Grupo Banco Mundial. (2020). COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública. En <https://acortar.link/BB2civ>
- Grupo de Trabajo de Tecnología e Innovación en Educación. (2021). La tecnología y la innovación educativa en la postpandemia. En Diálogo. Primera Edición. <https://www.thedialogue.org/analysis/la-tecnologia-y-la-innovacion-educativa-en-la-post-pandemia-un-llamado-a-la-transformacion-educativa/?lang=es>

- Gutiérrez, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 7–10. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas universitarias de Zaragoza.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Editorial Paidós
- Hernández, R. Collado, F & Baptista, M (2014). Recolección y análisis de los datos cualitativos. En *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Colección. Nuevas Tecnologías y Sociedad. Editorial UOC. <https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/hine-christine-etnografia-virtual-uoc.pdf>
- Human Rights Watch (2021) “*Years Don’t Wait for Them*” *Increased Inequalities in Children’s Right to Education Due to the Covid-19 Pandemic*. Human Rights Watch. https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2021/05/global_covideducation0521_web.pdf
- I.E.D. Florentino González. (2019). *Proyectándonos desde el talento para un mejor mañana*. PEI-Florentino González IED 2019-2025. Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-florentino-gonzalez-ied>
- International Telecommunication Union. (2021). *Measuring digital development Facts and figures*.
- Jalme, J. (21 de enero de 2020). El nuevo coronavirus chino que prendió las alarmas en el mundo entero. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/salud/el-nuevo-coronavirus-chino-que-prendio-las-alarmas-en-el-mundo-entero-article-900901/>

- La Opinión. (2020). Suspensión de clases en colegios y universidades por el COVID-19. La Opinión. <https://www.laopinion.com.co/colombia/duque-anuncia-suspension-de-clases-en-colegios-y-universidades-por-el-covid-19-193568#OP>
- Latorre, A. (2003). El profesorado como investigador. En *La Investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa* (pp. 7-23). Editorial Grao.
- Lozano, A. Restrepo, S. & Saavedra, D. (2021). Brecha digital y educación virtual: entendiendo la exclusión social desde el caso de los colegios públicos de Cali. *Trans-Pasando Fronteras*, (17). DOI: <https://doi.org/10.18046/retf.i17.4620>
- Malm, A. (2020). El murciélago y el capital. *Coronavirus, cambio climático y guerra social*. Errata Naturae.
- Martínez, H. (2004). Aprendizaje significativo: la psicología educativa aplicada en el salón de clases. En *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas* (pp. 141 - 180). Editorial Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Mathieu, E; Ritchie, H; Rodés, L; Appel, C; Giattino, C; Hasell, J; Macdonald, B; Dattani, S; Beltekian, D; Ortiz, E & Roser, M. (2020). *Coronavirus (COVID-19) Cases*. <https://ourworldindata.org/covid-cases>.
- Maturana, G & Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- Mazza, D. (2014). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI (11), 1-21. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111107>

- Mercado, D. (6 de septiembre de 2020). 'La pandemia es la oportunidad para acelerar la educación virtual'. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/coronavirus-medellin-experta-habla-de-los-retos-en-educacion-virtual-que-dejo-la-pandemia-536107>
- Mineducación. (2022). Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-363488_recurso_34.pdf
- Mineducación. (25 de octubre de 2020). Trabajamos en equipo por prevenir y mitigar los impactos del COVID- 19 en la deserción en educación Preescolar, Básica, Media y Superior. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/401634:Trabajamos-en-equipo-por-prevenir-y-mitigar-los-impactos-del-COVID-19-en-la-desercion-en-educacion-Preescolar-Basica-Media-y-Superior>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizajes. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
- Monsalve, A & Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Revista Itinerario Educativo*, (60), 117-128. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1406/1199>
- Montes, A (3 de marzo de 2021). La difícil tarea de ser profesor en una pandemia. El Espectador. <https://www.elespectador.com/especiales/ser-profesor-en-una-pandemia/>

- Montoya, J. (2021). Los niños violentados en medio de la Pandemia: Reflexiones en torno a la psicología educativa y el papel de la escuela en tiempos de cuarentena. 593 Digital Publisher CEIT, 6(1), 265-273. DOI: <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.368>
- Mora, J. (2020). La pedagogía apofática, una nueva pedagogía de la desaceleración ante el Covid-19. Revista Educere, 25(80), 235-250. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16475>
- Moreno, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. Revista Salutem Scientia Spiritus, 6(1), 14-26. https://www.researchgate.net/publication/340515328_La_innovacion_educativa_en_los_tiempos_del_Coronavirus
- Observatorio colombiano de mujeres. (2021) Boletín N°50 - 17 de Agosto de 2021. https://observatoriomujeres.gov.co/archivos/Publicaciones/Publicacion_173.pdf
- OMS. (2022). La pandemia de COVID-19 aumenta en un 25% la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo [Comunicado de prensa]. <https://www.who.int/es/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>
- ONU Mujeres. (2021). La pandemia en la sombra: violencia contra las mujeres durante el confinamiento. UN Mujeres. <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response/violence-against-women-during-covid-19>
- ONU Noticias. (2022). Las muertes por COVID-19 sumarían 15 millones entre 2020 y 2021. UN News. <https://www.un.org/es/desa/las-muertes-por-covid-19-sumarían-15-millones-entre-2020-y-2021>

- ONU Noticias. (27 de julio de 2020). La marea de plástico causada por el COVID-19 también es un peligro para la economía y la naturaleza. UN News. <https://news.un.org/es/story/2020/07/1478011>
- ONU Noticias. (7 de febrero 2023). El 10% de la población concentra actualmente el 52% de la riqueza global. <https://news.un.org/es/story/2023/02/1518412>
- OREALC/UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. OREALC/UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización Internacional del trabajo (2021). El trabajo en tiempos de la COVID. Reunión 109 en Conferencia Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_793281.pdf
- Pagés, J & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. Revista Cedes, 30(82), 281-309. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLyhchp5rWPd/?format=pdf&lang=es>
- Pagés, J & Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la historia. En Historia y Memoria. (pp. 11-16). Revista UPTC. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/8283/6749
- Pagés, J. Morralla, J (2018) La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En Historia Y Memoria, (153–184). <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>

- Parra, Y. (2021). Niños y niñas: sus saberes, experiencias y emociones durante la pandemia por la Covid-19. [Tesis de maestría para obtener el título de Maestra en Infancia y Cultura por la Universidad Distrital Francisco José De Caldas]. Repositorio institucional - Universidad Distrital Francisco José De Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/27727>.
- Pedraza, N. (4 de marzo de 2021). Fauna silvestre: la otra víctima de la pandemia. El Espectador. <https://www.elespectador.com/ambiente/fauna-silvestre-la-otra-victima-de-la-pandemia-article/>
- Piña, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. Revista Perfiles Educativos, 19(78). <https://www.redalyc.org/pdf/132/13207804.pdf>
- Plá, S (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales, (84), 163-184. <https://www.scielo.org.mx/pdf/secu/n84/n84a7.pdf>
- Plá, S. (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato, editorial Plaza y Valdés.
- Portafolio (20 de octubre 2021). En 2020, 476 mil estudiantes no se beneficiaron del PAE. Portafolio. <https://www.portafolio.co/economia/gobierno/en-2020-476-mil-estudiantes-no-se-beneficiaron-del-pae-557594>
- Redacción Especiales. (6 de diciembre de 2020). El 2020, año de retos y oportunidades para la educación. El Espectador. <https://www.elespectador.com/actualidad/el-2020-ano-de-retos-y-oportunidades-para-la-educacion-article/>
- Redacción Salud. (24 de enero de 2020). Estos son los países en los que se ha propagado el coronavirus descubierto en China. El Espectador.

<https://www.elespectador.com/salud/estos-son-los-paises-en-los-que-se-ha-propagado-el-coronavirus-descubierto-en-china-article-901375/>

Redacción Scidev.net. (27 de enero de 2020). Así se prepara América Latina en caso de que se confirme presencia del coronavirus. El Espectador. <https://www.elespectador.com/salud/asi-se-prepara-america-latina-en-caso-de-que-se-confirme-presencia-del-coronavirus-article-901808/>

Restrepo, E. (2018). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Rivas, A. (2020) Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia? En Universidad de San Andrés. Documento de trabajo. <https://educrea.cl/pedagogia-de-la-excepcion-como-educar-en-la-pandemia/>

Rodríguez, F. (1997). La consideración del profesorado de Ciencias Sociales desde las perspectivas prácticas y críticas. En La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 123-134). Diada editora. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500432>

Rueda, M. (7 de septiembre de 2020). ¿Qué tan analfabeta puede ser la generación covid? El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/que-tan-analfabeta-puede-ser-la-generacion-covid-entrevista-con-karen-abudinen-536308>

Sacristán, J. (1991). El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Morata. https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_currículum_una_reflexión_sobre_la_práctica_libro.pdf

Sánchez, B & Ferrando, M. (2021). Lo que la pandemia no se llevó: práctica pedagógica en virtualidad. Preguntas sobre posibilidades y limitaciones del aprendizaje en confinamiento.

- Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, 19(25), 21-37.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20210727015737/Compendio-revista-Freire.pdf>
- Secretaría de Planeación. (1 de julio 2022). Bogotá registra aumento histórico en conexión a Internet y disminución en pobreza rural multidimensional. Secretaría de Planeación de Bogotá. <https://www.sdp.gov.co/noticias/bogota-registra-aumento-historico-conexion-a-internet-y-disminucion-pobreza-rural-multidimensional#:~:text=Con%20un%20crecimiento%20de%2029,80%2C7%25%20en%202021.>
- Semana. (27 de marzo de 2020). Los retos que plantea el coronavirus para la educación en Colombia. En SEMANA. <https://www.semana.com/nacion/articulo/los-retos-que-plantea-el-coronavirus-para-la-educacion-en-colombia/659653/>
- SEMANA. (31 de mayo de 2021). Deserción escolar, ¿realmente cuántos niños han dejado el colegio? SEMANA. <https://www.semana.com/educacion/articulo/desercion-escolar-realmente-cuantos-ninos-han-dejado-el-colegio/202123/>
- Serrano, C. (11 de mayo de 2020). Por qué el coronavirus no es realmente tan bueno para el medio ambiente. BBC. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52596472>
- Silvera, O. (2021). Desde la distancia [Canción]. En Teacherdelsabor. <https://www.youtube.com/watch?v=puGRmV5k6nE>
- Soto, Á. (2022). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *Historia Actual Online*, 3, 101-116. <https://doi.org/10.36132/hao.v0i3.34>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía.

- Taborda, C. (7 de abril de 2020). No existe la educación virtual en la ruralidad colombiana. El Espectador. <https://www.elespectador.com/educacion/no-existe-la-educacion-virtual-en-la-ruralidad-colombiana-article-913527/>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). La observación participante en el campo. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
- Traverso, E. (2007). *El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y sociales.
- UNESCO. (2020). Crisis y currículo durante el COVID-19: Mantención de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273_spa/PDF/373273spa.pdf.multi
- UNFPA (2020). Consecuencias socioeconómicas del embarazo en la adolescencia en seis países de América Latina. <https://lac.unfpa.org/es/publications/informe-consecuencias-socioecon%C3%B3micas-del-embarazo-en-la-adolescencia-en-seis-pa%C3%ADses-de>
- UNICEF. (05 de junio de 2020). La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-falta-de-igualdad-en-el-acceso-la-educaci%C3%B3n-distancia-en-el-contexto-de-la>
- Valencia, W. (s.f). *Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempo de pandemia*. RED PPI. <https://www.calameo.com/read/0062750483b88917fb49b>
- Vega, R. (13 de abril de 2021). La pandemia digital. Rebelión. <https://rebelion.org/wp-content/uploads/2021/04/LA-PANDEMIA-DIGITAL.pdf>

- Yafe. P. [Pablo Yafe] (29 de marzo de 2020). Sobre ser estudiantes en tiempos de COVID-19 / #LAESCUELAESTAABIERTA – por Pablo Yafe [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6W1e9edvk34>
- Zavala A, (2016). Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia, *História Hoje*, 4(8), 174–196. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i8.185>
- Zavala, A. (2014). Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. *Clío & Asociados*, 18, 11-40. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8102/pr.8102.pdf
- Zavala, A. (2017). De las prácticas a la escritura de las prácticas: un desafío más complejo de lo que parece. En *De la práctica a la escritura* (pp. 15-31). Instituto Centro Latinoamericano de Economía Humana de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. <https://www.researchgate.net/publication/323943774>
- Zavala, A. (2023). Improvisar, reinventarse, seguir haciendo, resistir. Desafíos pandémicos virtuales. En *La enseñanza de la historia en modo pantalla. Resignificando presencias y ausencias durante la pandemia 2020-2021*. Universidad CLAEH. <https://universidad.claeh.edu.uy/blog/la-ensenanza-de-la-historia-en-modo-pantalla-aavv/>