

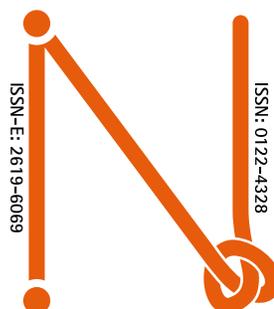


ISSN-E: 2619-6069

ISSN: 0122-4328

nodos y nudos 55





nodos y nudos

Vol. 8 Núm. 55

II Sem 2023

RECTOR

Helbert Augusto Choachí González

VICERRECTOR ACADÉMICO

Víctor Espinosa Galán

VICERRECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Yaneth Romero Coca

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Paola Acosta Sierra

JEFE DE LA DIVISIÓN DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP

Alexis Pinilla

REVISTA NODOS Y NUDOS

EDITORES

María del Pilar Unda Bernal
Oskar Gutiérrez Garay

FOTOGRAFÍAS

Oskar Gutiérrez Garay

MONITORES

Anderson Delgado Sánchez
Valentina Peña Pacheco

GRUPO INTERNO DE TRABAJO EDITORIAL

COORDINADORA

Lucía Bernal Cerquera

EDITORES DE REVISTAS UPN

Mariel Loaiza
Isabella Rendón Barros

CORRECCIÓN DE ESTILO

Laura Camacho

TRADUCCIONES AL INGLÉS Y AL PORTUGUÉS

Íngrid González

DIAGRAMACIÓN

Paula Andrea Cubillos Gómez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de Educadores

COMITÉ EDITORIAL/CIENTÍFICO

JUAN FRANCISCO AGUILAR

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
Magister en Desarrollo Educativo
y Social Fundación CINDE
Bogotá, Colombia
jfaguilar@udistrital.edu.co

ISABEL CRISTINA CALDERÓN PALACIO

Universidad Pedagógica Nacional
Doctora en Educación
Bogotá, Colombia
iccalderonp@pedagogica.edu.co

DANIEL SUÁREZ

Universidad de Buenos Aires
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
danielhugosuarez@gmail.com

PABLO PINEAU

Facultad Latinoamericana de
Ciencias Sociales, Flacso
Doctor en Educación Universidad
de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
pablopineau@fibertel.com.ar

JORGE INSUNZA

Universidad de Chile
Magister en Ciencias Humanas y Sociales
Santiago de Chile, Chile
jizunzah@gmail.com

MARÍA ESTHER AGUIRRE

Universidad Nacional Autónoma de México
Doctora en Pedagogía Universidad
Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México
mariaestheraguirre@gmail.com

CARMEN ALICIA MARTÍNEZ RIVERA

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
Doctora en Didáctica de las ciencias
experimentales y sociales
carmenaliciamartinezrivera@gmail.com

COMITÉ ACADÉMICO

RAÚL U. BARRANTES CLAVIJO

Universidad Pedagógica Nacional
Magister en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá, Colombia
raulbarrantesc@gmail.com

MIREYA GONZÁLEZ LARA

Magister en Historia y Educación
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia
miregonzalezlara@yahoo.es

ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN

Profesor titular Universidad del Cauca
Directora Centro de Memorias Étnicas
Magister en Psicología Social Comunitaria
Pontificia Universidad Javeriana
Popayán, Colombia
elcastil@unicauca.edu.co

SANDRA GUIDO GUEVARA

Universidad Pedagógica Nacional
Doctora en Educación Universidad
Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia
sguido@pedagogica.edu.co

OLGA LUCÍA CASTIBLANCO ABRIL

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Doctora en Educación para la Ciencia
Universidade Estadual Paulista
Julio Mesquita Filho
Bogotá, Colombia
ocastiblanco@yahoo.com

ALEXÁNDER ORTIZ OCAÑA

Universidad del Magdalena
Doctor en Ciencias Pedagógicas
Universidad Pedagógica de Holguin
Magdalena, Colombia
alexanderortiz2009@gmail.com

EVALUADORES

VIVIANA LÓPEZ TORRES

Doctora en Ciencias sociales
Pontificia Universidad Javeriana
Profesora Universidad Santo Tomás.
viviana.lopez@javeriana.edu.co

ROMINA IZZADIN BOUQUET

Doctora en Educación de la
Atlantic University
Profesora investigadora,
Universidad Manuela Beltrán.
romina.bouquet@docentes.umb.edu.co

YANETH CAVIATIVA CASTRO

Doctora en Educación de la
Universidad de Baja California
Profesora investigadora,
Universidad Manuela Beltrán.
janeth.caviativa@umb.edu.co

BEATRIZ EUGENIA RAMOS

Doctora en investigación en psicoanálisis
y psicopatología de la Université
Paris – Diderot (Paris VII, Francia)
Profesora Escuela de psicoanálisis y cultura,
Universidad Nacional de Colombia.
trizramos@gmail.com

JESÚS FAJARDO

Doctor en Filosofía de la Universidad
Nacional de Colombia
Profesor programa en Pedagogía UPN.
thalmut@gmail.com

ANGELA MARÍA ROBLEDO GÓMEZ

Psicóloga, docente, escritora
y política colombiana.
Asesora rectoría UPN.
amrobledo1@gmail.com

OSCAR JULIÁN CUESTA MORENO

Doctor en Ciencias Sociales de la
Universidad de Salamanca
Profesor Departamento de Formación
de la Universidad Javeriana.
ocuesta@javeriana.edu.co

HÉCTOR ALFREDO GAMBA

Candidato a Doctor en psicología de la
Universidad Nacional de Colombia
Profesor Fundación universitaria
Konrad Lorenz.
hectora.gambac@konradlorenz.edu.co

JULIÁN FELIPE SÁNCHEZ

Magister en Estudios sobre
discapacidad e inclusión social de la
Universidad Nacional de Colombia
CEO de Empoderemos.
jufesad@gmail.com

GLORIA INÉS ESCOBAR GIL

Maestra en Educación.
Profesora Universidad Pedagógica Nacional.
giescobarg@pedagogica.edu.co

SONIA CAMARGO BASTIDAS

Magíster en Educación. Especialista
en psicología social, gestión y
cooperación comunitaria
Profesora Universidad Konrad Lorenz.
soniaa.camargob@konradlorenz.edu.co

ANGÉLICA MARÍA GARCÍA CASTILLO

Doctora en Educación de la
Universidad Distrital
Coordinadora de la Unidad de
Transformación Pedagógica de
la Universidad Nacional.
amgarcia@unal.edu.co

DIEGO MAURICIO HIGUERA RUBIO

Candidato a doctor en Ciencias Sociales
de la Universidad de Buenos Aires
Docente del programa en
Pedagogía de la UPN.
dmhiguerar@pedagogica.edu.co

ANGIE PAOLA ROMÁN CÁRDENAS

Doctora en psicología de la Università
Cattolica del Sacro Cuore
Profesora Universidad Javeriana.
angieproman@javeriana.edu.co

SOBRE LAS OBRAS DE ESTE NÚMERO

Oskar Gutiérrez Garay.

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Fotógrafo aficionado, aunque con ojo profesional. Las fotografías de este número son un trabajo disgregado que se hizo entre el 2019 y 2024, que principalmente busca retratar la bella frialdad de la naturaleza, exaltando la cotidianidad y lo que usualmente se pierde y necesita una segunda mirada. Las fotografías quieren ser mapas minúsculos de los extensos territorios de la vida interior del autor.





autor : Oskar Gutiérrez Garay
título : Al norte del sol
año : 2024

Contenido

EDITORIAL

La escuela restaura, la escuela repara

Oskar Gutiérrez Garay

7

TEMAS DE LA RED

Prácticas restaurativas: tendencias, vacíos epistemológicos y reflexiones para su comprensión en el ámbito educativo

Eliana Sofía Rea-Rubiano

10

ROLLO INTERNACIONAL

Restaurar la escuela

Marco Antonio Bonilla-Muñoz

23

ROLLOS NACIONALES

Pazatiempo y las prácticas pedagógicas de las estudiantes de licenciatura en Educación Infantil

Angélica Lucía Contreras, Angélica Lucía Contreras

35

Las TIC como herramientas pedagógicas para la educación sexual infantil en escenarios no convencionales

Shirley Vanessa Gómez-Duarte, Elizabeth Lagos-Romero, Karen Lizeth Moreno-Patiño

45

Narrografías, técnicas para la investigación con niños y niñas

Yurany Marcela Chaverra-Álvarez, Gustavo Andrés Leyton-Agudelo

55

Crear o comprender: el desafío de la ciencia en tiempos de incertidumbre

Diego Yesid Esquivel-Silva

70

Análisis de las decisiones de los profesores de matemáticas en tiempos de pandemia

Pedro Gerardo Rocha-Salamanca, Jenny Liliana Ruiz-León, Leidy Nataly Mateus-Aguilera

79

Editorial



Volumen 8 N.º 55
julio - diciembre de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 8-10

La escuela restaura, la escuela repara

Cada vez son más imperativas las prácticas alternativas a la justicia tradicional en el país. El conflicto, inherente al ser humano, tiene diversas formas de abordarse. La más común es algún tipo de violencia, amenaza, ignorarlo o la eliminación del otro.

Hemos cimentado un aparato judicial que históricamente se ha centrado en una lógica vindicativa hacia el victimario, para que pague o sea castigado por el delito cometido. Apostar por una justicia centrada en la víctima y que priorice su reparación y, de ser posible, el restablecimiento del tejido social, es un desafío que también compete a las escuelas.

Gracias al proceso de paz de 2016 y la creación de instituciones como la JEP, se ha hecho necesario trasladar estas lógicas y principios restaurativos a escenarios como la escuela. La Justicia Escolar Restaurativa (JER) enfatiza la reparación de las relaciones y la convivencia entre diferentes, más que el castigo al victimario.

Van Ness (2006) propone tres principios fundamentales que podrían guiar la implementación de los procesos de justicia restaurativa: 1) la justicia requiere trabajar para restaurar a quienes han sido dañados: víctimas, comunidades y victimarios; 2) todas las partes implicadas deben tener la oportunidad de participar activamente en el proceso de justicia, buscando una solución que satisfaga las necesidades de todos; y 3) mientras el gobierno es responsable de procurar un orden de justicia público, el papel de la comunidad es establecer y mantener una paz justa.

Cada vez son más frecuentes las prácticas de JER al interior de las escuelas, siendo estas un escenario fundamental para la reflexión y la transformación en torno a la paz, para abordar y resolver los conflictos más allá de lo punitivo. En Colombia, por ejemplo, con la iniciativa pedagógica titulada "La escuela abraza la verdad", se plantea un abordaje integral donde varias organizaciones de la sociedad civil, en alianza con la Comisión de la Verdad, buscan abrir un camino de diálogo y reflexión sobre el valor de la verdad en la convivencia y la historia del conflicto armado colombiano. Se busca fortalecer las relaciones de confianza, cooperación y construcción colectiva junto con las familias, el territorio y la ciudad, así como construir relaciones de cuidado a través de las cuales se supere el enfoque punitivo y se



Volumen 8 N.º 55
 julio - diciembre de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 8-10

promuevan acciones de respeto y valoración de la diferencia desde una cultura que abraza la verdad en todas sus formas.

En esta edición miscelánea de la Revista *Nodos y Nudos*, en su número 55, hacemos énfasis en escritos donde la paz es el eje que mueve los procesos; apuestas y estrategias puntuales por prácticas restaurativas y convivenciales en las escuelas. También seguimos indagando sobre los impactos de la pandemia, ya que muchos procesos quedaron suspendidos y retomar ha supuesto retos que hasta ahora están dando sus frutos, pero siguen planteando dilemas.

Tenemos cuatro artículos que hablan sobre experiencias conceptuales y de implementación de JER, y apuestas por escenarios de paz, convivencia y reconciliación: Primero, "Pazatiempo y las prácticas pedagógicas de las estudiantes de licenciatura en Educación Infantil", cuyo propósito fue fortalecer las infancias del municipio de Soacha, consolidando redes sociales de apoyo para su protección.

En nuestro rollo internacional, tenemos el artículo titulado: "Restaurar la escuela un trabajo que busca pensar en premisas para la elaboración de programas y políticas que, en lugar de responsabilizar a las escuelas de remediar los conflictos, operen sobre los efectos que tienen los conflictos sobre estas y se centren en reponer las desigualdades que las atraviesan. Esto supone, para el autor, reparar la escuela.

Un tercer trabajo se titula: "Prácticas restaurativas: tendencias, vacíos epistemológicos y reflexiones para su comprensión en el ámbito educativo", una juiciosa revisión que ofrece un recorrido nacional e internacional sobre el estado de la discusión académica en torno a prácticas restaurativas escolares entre 2018 y 2022.

Otra apuesta es la titulada: "Las TIC como herramientas pedagógicas para la educación sexual infantil en escenarios no convencionales", que analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación sexual infantil desde el concepto de valores, cultura de derecho y sexualidad en los espacios educativos no convencionales.

Por otro lado, con la misma fuerza y profundidad del número 54 de *Nodos y Nudos*, continuamos analizando los impactos de la pandemia con estos tres artículos: 1) "Análisis de las decisiones de los profesores de matemáticas en tiempos de pandemia", 2) "Narrografías, técnicas para la investigación con niños y niñas", y 3) "Crear o comprender: el desafío de la ciencia en tiempos de incertidumbre".

Bienvenidos y bienvenidas al número 55 de la revista *Nodos y Nudos*. Porque la escuela repara, la escuela restaura y la escuela se sigue reconstruyendo.

Oskar Gutiérrez Garay
 Coeditor



autor : Oskar Gutiérrez Garay
título : Al norte del norte: lo árido
año : 2023

Prácticas restaurativas: tendencias, vacíos epistemológicos y reflexiones para su comprensión en el ámbito educativo



Volumen 8 N.º 55
julio - diciembre de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 10-21

Restorative
Practices: Trends,
Epistemological Gaps,
and Reflections for
Understanding in the
Educational Field

Práticas
restaurativas:
tendências, lacunas
epistemológicas e
reflexões para sua
compreensão no
âmbito educacional

Eliana Sofía Rea-Rubiano* 

Fecha de recepción: 09-11-2023

Fecha de aprobación: 23-05-2024

CÓMO CITAR

Rea-Rubiano, E. S. (2023). Prácticas restaurativas: tendencias, vacíos epistemológicos y reflexiones para su comprensión en el ámbito educativo. *Nodos y Nudos*, 8(55), 10-21. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num55-20279>

* Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales; Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Administración Pública. Universidad Antonio Nariño. Trabajadora Social. Universidad Nacional de Colombia. elianasofiarearubiano@gmail.com





Volumen 8 N.º 55
 julio - diciembre de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 10-21

RESUMEN

Este artículo de revisión ofrece un recorrido nacional e internacional sobre el estado de la discusión académica en torno a prácticas restaurativas en el ámbito educativo. En este marco, presenta precisiones conceptuales sobre la categoría prácticas restaurativas, seguido de tendencias temáticas, epistemológicas y metodológicas; finaliza con reflexiones analíticas a partir de algunos vacíos epistemológicos identificados. El periodo de indagación corresponde a las vigencias 2018 – 2022. La búsqueda de información se realizó en bases de datos de revistas indexadas en el campo de las Ciencias Sociales, tomando investigaciones que aplicaron metodologías cualitativas que involucraran a niños, niñas y jóvenes escolares. Se concluye que, analizadas en su sentido formal, existe una robusta evidencia científica que respalda las bondades de las prácticas restaurativas formales; sin embargo, es necesario su abordaje desde enfoques que permitan profundizar en comprensiones sobre las prácticas restaurativas informales que se construyen en el espacio escolar.

Palabras clave: justicia; escuela; violencia; lazo social

ABSTRACT

This review article offers a national and international overview of the state of academic discussion around restorative practices in the educational field. Within this framework, it presents conceptual clarifications on the category of restorative practices, followed by thematic, epistemological, and methodological trends; it concludes with analytical reflections based on some identified epistemological gaps. The inquiry period corresponds to the years 2018 – 2022. The information search was conducted in databases of indexed journals in the field of Social Sciences, taking into account research that applied qualitative methodologies involving school children and youth. It is concluded that, analyzed in their formal sense, there is robust scientific evidence supporting the benefits of formal restorative practices; however, it is necessary to approach them from perspectives that allow for a deeper understanding of the informal restorative practices constructed in the school space.

Keywords: justice; school; violence; social bond

RESUMO

Este artigo de revisão oferece um panorama nacional e internacional sobre o estado da discussão acadêmica em torno das práticas restaurativas no campo educacional. Neste contexto, apresenta esclarecimentos conceituais sobre a categoria práticas restaurativas, seguido por tendências temáticas, epistemológicas e metodológicas; conclui com reflexões analíticas a partir de algumas lacunas epistemológicas identificadas. O período de investigação corresponde aos anos de 2018 – 2022. A busca de informações foi realizada em bases de dados de revistas indexadas no campo das Ciências Sociais, considerando pesquisas que aplicaram metodologias qualitativas envolvendo crianças e jovens escolares. Conclui-se que, analisadas em seu sentido formal, existe uma robusta evidência científica que apoia os benefícios das práticas restaurativas formais; no entanto, é necessário abordá-las a partir de perspectivas que permitam aprofundar a compreensão sobre as práticas restaurativas informais que são construídas no espaço escolar.

Palavras-chave: justiça; escola; violência; laço social

Introducción

Este artículo de revisión se deriva del proyecto de investigación titulado *Violencia(s) escolar(es) y prácticas restaurativas: Develando configuraciones cotidianas que posibilitan o limitan un enfoque restaurador*, vinculado al Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del CINDE de la Universidad de Manizales, Colombia.¹ La exploración realizada en la literatura académica tuvo como propósito elaborar un mapeo para identificar las tendencias investigativas y vacíos epistemológicos relacionados con el estudio de las *prácticas restaurativas* en el ámbito escolar.

El texto ofrece inicialmente precisiones conceptuales sobre la categoría *prácticas restaurativas*, luego un recorrido a nivel internacional, latinoamericano y colombiano, en un periodo comprendido entre las vigencias 2018 - 2022. Por último, se presentan apreciaciones analíticas que convocan a reflexionar sobre los límites y posibilidades de las prácticas restaurativas en el espacio escolar.

Referentes metodológicos

Para construir el estado del arte se indagó en fuentes documentales en inglés y español, en bases de datos, tales como: Scopus, Redalyc, Scielo, Scieci Direct, Red de Repositorios Latinoamericanos y Repositorios Nacionales de Maestrías y Doctorados, a partir de la ecuación de búsqueda "*restorative justice*" OR "*restorative practices*" AND "*school violence*" OR "*school*" AND NOT "*bullying*". La exclusión del término *bullying*, obedece a que, para la investigación en referencia, siguiendo lo argumentado por Kaplan *et al.* (2015), el acoso escolar se considera una de las manifestaciones de las violencias plurales que coexisten en la escuela.

El rastreo focalizó la atención en investigaciones cualitativas realizadas en el campo de la Ciencias Sociales. En este proceso, en principio se identificaron

177 resultados para el periodo analizado. Del acervo documental se excluyeron aquellos textos que no cumplían a cabalidad con los criterios previstos, conformando un corpus de 38 artículos para la revisión en profundidad; estos criterios de selección estaban relacionados con: 1) documentos publicados entre las vigencias 2018 - 2022; 2) investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales y Educación; 3) estudios con marcos metodológicos cualitativos; 4) investigaciones que abordaran la relación justicia restaurativa - prácticas restaurativas - violencia escolar; y, 5) investigaciones que involucraran a docentes, directivos o administrativos y, en especial, niños/as o jóvenes vinculados a escuelas del nivel secundario. El ejercicio inicial permitió identificar un incremento en la producción académica durante las vigencias 2020, 2021 y 2022, en comparación con vigencias anteriores, esto refleja el interés por este campo de estudio en los últimos años.

Resultados

El análisis realizado para el estado de la cuestión se presenta en tres apartados: en primer lugar, se exponen precisiones conceptuales con relación a la categoría *prácticas restaurativas* en el ámbito escolar; en segundo lugar, se enuncian las tendencias temáticas, epistemológicas y metodológicas, identificadas en el contexto internacional y nacional. Para finalizar, se exponen reflexiones analíticas sobre este campo de estudio.

Precisiones conceptuales sobre la categoría: prácticas restaurativas

Desde una perspectiva sociohistórica es posible reconocer la existencia de modelos de justicia que han estado presentes en las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales de la humanidad. Estos modelos se han conceptualizado como: *justicia retributiva*, *justicia distributiva*, *justicia social*, *justicia reparativa* y *justicia restaurativa*. Los rasgos característicos de cada uno de ellos comprenden distintos enfoques en su implementación, por ejemplo, la *justicia retributiva* encarna un enfoque punitivo focalizado en el castigo; la *justicia distributiva* se

¹ Grupo de investigación: *Educación y Pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades*. Área: Ciencias Sociales. Tutor: Dr. Jaime Alberto Saldarriaga Vélez. Octubre de 2023. El artículo se presenta en el marco de la Estancia Doctoral vinculada al Proyecto *Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el Departamento del Huila*, alianza Universidad Surcolombiana y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

encuentra influenciada por un enfoque liberal y de Estado de Derecho, centrada en aspectos económicos y legales de las relaciones sociales; *la justicia social* que comprende reivindicaciones relacionadas con la redistribución y el reconocimiento, la *justicia reparativa o reparadora* se ha inspirado en un enfoque de derechos humanos y reparación de la víctimas, con argumentos comunitaristas y una concepción de ciudadano que otorga importancia a la búsqueda del bien común y la pertenencia de un individuo en una comunidad específica; entre tanto, la *justicia restaurativa* se ha consolidado como un enfoque sustentado en la restauración de los vínculos y conexiones que sostienen el lazo social, desde el reconocimiento de las partes del conflicto, la reconstrucción de vínculos, el restablecimiento de derechos de las partes y valoración de sus vidas.

Estos modelos, dotados de una carga social, histórica y cultural, han influenciado las prácticas de justicia en todos los escenarios de la vida social, entre ellos, la escuela. Sin embargo, el modelo de *justicia restaurativa* ha cobrado valor como un enfoque alternativo a prácticas punitivas en procesos relacionados con la educación de niños/as y jóvenes. Por ello, para comprender en qué consiste la materialización de *prácticas restaurativas* en el ámbito educativo, es necesario comenzar por situarlas en el marco del *Enfoque de Justicia Restaurativa* que plantea como fundamento la existencia simbólica de los lazos que se construyen en la intersubjetividad; estos lazos se configuran en tejido social que llegan a fragmentarse cuando aparecen situaciones relacionadas con delitos, conflictos y violencias. En tal sentido, la alternativa ante estas situaciones no puede centrarse en el castigo, sino en la recuperación del tejido social, mediante el reconocimiento de las necesidades y los derechos de ofensores y ofendidos, la responsabilización y el resarcimiento de los daños causados, así como, la participación colectiva en el restablecimiento de las relaciones sociales.

Siguiendo a Britto (2010), los orígenes de la *Justicia Restaurativa* se sitúan en prácticas de justicia ancestrales e indígenas como alternativas que hacen eco en la justicia comunitaria, hacia la no repetición de hechos que han fragmentado los lazos sociales.

Todo esto, en virtud de la reconstrucción de vínculos sociales, la reparación del daño y el restablecimiento de derechos de todos, involucrando ofensores y ofendidos, así como a la comunidad en su conjunto. Por lo tanto, desde el *Enfoque de Justicia Restaurativa*, el foco de atención no está en el castigo del ofensor y la marginalización de la víctima, mientras la justicia es ejercida por terceros, sino que se configura a partir del reconocimiento de la dimensión social del delito, la transformación de las bases que dan lugar a violencias y conflictos, así como, la incorporación de ofensores, ofendidos y la comunidad como actores importantes de procesos de mediación y reconciliación.

Conceptualmente, el *Enfoque de Justicia Restaurativa* se sitúa en el siglo xx, en el marco de un contexto de frustración ante la profundización de las heridas y los conflictos sociales, así como de las limitaciones y defectos del sistema legal de occidente. Eglash, Barnett y Zehr son considerados los autores que más aportaron en la consolidación de la *Justicia Restaurativa* como enfoque alternativo, especialmente en el tratamiento otorgado a jóvenes involucrados en la comisión de delitos. Sobre su ejecución, Britto (2010) afirma:

Podríamos concluir que la justicia restaurativa tiene tres espacios de aplicación: Procesos sin referencia alguna al sistema de administración de justicia (escuelas o empresa, e incluso casos que no se llevan a la instancia judicial). Procesos paralelos a un proceso judicial o de cumplimiento de la pena sin un efecto potencial sobre las decisiones judiciales o administrativas (ejemplo cárceles). Procesos vinculados estrechamente con el manejo de casos por parte del sistema de administración de justicia. (p. 38)

Si bien, el *Enfoque de Justicia Restaurativa* se configuró como alternativa a la justicia penal, en particular la justicia penal juvenil, las experiencias lideradas por países pioneros como Nueva Zelanda, Canadá, Australia, Bélgica, Gran Bretaña y Sudáfrica, abrieron la puerta para la exploración de este enfoque hacia otros contextos más allá del sistema judicial, entre ellos, el sistema educativo.

Desde este marco, es posible comprender que el *enfoque de justicia restaurativa* se materializa en *prácticas restaurativas*. En palabras de Wachtel (2013):

Las *prácticas restaurativas* son una ciencia social que estudia cómo generar capital social y alcanzar una disciplina social a través de un aprendizaje y toma de decisiones participativos. El uso de las prácticas restaurativas ayuda a: reducir el crimen, la violencia y el hostigamiento escolar (bullying), mejorar la conducta humana, fortalecer a la sociedad civil, proporcionar un liderazgo efectivo, restaurar relaciones y reparar el daño. (p. 1)

Por lo anterior, en el ámbito educativo la implementación de *prácticas restaurativas* se plantea como un proceso constructivo, articulado a un modelo sistémico en la comprensión del ser humano, interesado en la reparación de las víctimas, el reconocimiento de la responsabilidad por parte del ofensor a cambio de no repetición y la reconciliación con las comunidades afectivas, mediante un encuentro armónico entre ofendidos y ofensores. Desde esta perspectiva, comprender la reparación del daño va más allá de una reparación en términos materiales, por cuanto se involucran otros factores que complejizan su alcance, cuando se plantea la necesidad de abordar reparaciones intangibles, lo cual involucra entender la responsabilización, lograr la sanación y la adecuada reintegración a una comunidad.

Continuando con lo expuesto por Wachtel (2013) "el objetivo de las prácticas restaurativas es desarrollar una comunidad y manejar el conflicto y las tensiones reparando el daño y forjando relaciones" (p. 5). Por lo tanto, para alcanzar este objetivo, *las prácticas restaurativas* poseen un triple enfoque: proactivo, preventivo y reactivo. *Las prácticas proactivas* están orientadas a forjar relaciones y desarrollar comunidad; *las prácticas preventivas*, propenden por prevenir o evitar un riesgo mayor; y *las prácticas reactivas* se direccionan hacia la reparación del daño y la restauración de las relaciones.

Siguiendo lo conceptualizado por el Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas, estas prácticas pueden consolidarse en un rango de *informales* a *formales*, dependiendo de su nivel de estructuración e institucionalización. *Las prácticas restaurativas informales* se construyen en la espontaneidad

de las relaciones entre las personas, a través de las expresiones de sentimientos y la reflexión sobre la afectación de su conducta a otros, por ejemplo, mediante declaraciones afectivas, preguntas afectivas o reuniones espontáneas; entre tanto, *las prácticas restaurativas formales* responden a procesos que involucran un alto grado de reparación y mayor disponibilidad de tiempo para su implementación, así como una institucionalidad, un marco legal, unos responsables de su implementación y una metodología previa, por ejemplo: grupos o círculos de paz, reuniones formales, reuniones familiares o comunitarias. Como lo refieren Lodi *et al.* (2022) "pueden coexistir diferentes concepciones de la justicia restaurativa, pero todas comparten los presupuestos básicos: encuentro, reparación, transformación" (p.3).

Como lo expresa Vaandering (citado por Alberti y Pedrol, 2017), más allá de las tipificaciones, existen principios fundamentales a considerar en la configuración de prácticas restaurativas en el ámbito educativo:

El enfoque restaurativo, no se centra solo en las interacciones entre los y las alumnos, o entre adultos y alumnos, incluye también todas las posibles relaciones que se dan en el seno de la comunidad escolar (madres, padres, alumnos, maestros, persona de administración y servicios) por lo tanto incluye la gestión de todas las interacciones formales informales (en reuniones, pasillos, comedores, patios, en el contenido curricular y en las metodologías de aula), por lo tanto afecta directamente al ámbito pedagógico. (p. 55)

En suma, este *enfoque de justicia restaurativa* y su materialización en *prácticas restaurativas* ofrece una alternativa de vital importancia para el ámbito educativo, por cuanto implica un abordaje más humanista de las distintas situaciones que afectan la cotidianidad escolar y ofrece la posibilidad de repensar las prácticas de justicia desde una mirada que reconoce la participación de niños/as y jóvenes como sujetos con capacidad de agencia para responsabilizarse por los daños causados, pero también, como gestores en la construcción de acciones reparativas frente a los lazos sociales que se fragmentan. De igual forma, implica cambios significativos en las relaciones de poder que circulan en los vínculos

intergeneracionales entre niños/as, jóvenes y adultos que acompañan procesos educativos, lo que implica cambios en las concepciones y prácticas de justicia, para pasar de una justicia que se "imparte" a través del castigo hacia una justicia que se "construye" por medio de la responsabilización y la restauración. En virtud de ello, en una perspectiva contemporánea, la justicia restaurativa implementada en entornos escolares se basa en creencias clave de que todas las personas son dignas, están interconectadas y se nutren mediante la adhesión a valores de respeto, dignidad y preocupación mutua (Evans y Vaandering, 2016).

Tendencias en el contexto internacional y nacional

En la elaboración del estado de la cuestión, se adoptó una perspectiva hermenéutica, considerando que se mantuvo como propósito avanzar en una revisión documental que favoreciera el acercamiento a los diferentes contextos, lecturas, comprensiones, narrativas e intencionalidades que se han construido sobre las *prácticas restaurativas* como acontecimiento social. A partir de este ejercicio, se identificaron tendencias temáticas, epistemológicas y metodológicas sobre el campo de estudio en referencia.

Tendencias temáticas

Con relación a los campos temáticos, estos se identificaron a partir de las principales categorías relacionadas en cada una de las investigaciones y en concordancia con las palabras clave señaladas por sus autores. Este ejercicio deductivo abrió la puerta para el análisis de la información contenida en los textos. En el contexto internacional, se identificó que los países con mayores investigaciones documentadas con relación a *prácticas restaurativas* en el ámbito educativo corresponden a Estados Unidos, Australia y Reino Unido. En menor proporción, se identificaron estudios realizados en Canadá, España y Brasil. Los principales campos temáticos abordados en torno al estudio de las *prácticas restaurativas* en el ámbito educativo se encuentran relacionados con: seguridad escolar, disciplina escolar, discriminación racial, clima escolar, bienestar estudiantil, mediación escolar, habilidades sociales, pedagogía restaurativa, enfoques relacionales en educación y derechos humanos.

En Estados Unidos los estudios evidencian una tendencia hacia el alcance de las *prácticas restaurativas* en relación con: seguridad escolar, disciplina escolar y discriminación racial. Este interés se encuentra articulado a cuestionamientos sobre la implementación de la Política de Tolerancia Cero, impuesta en la década de 1990 como una medida estatal para mantener la seguridad escolar. Esta política fue formulada siguiendo principios de la administración militar e implementada mediante la utilización de castigos severos a menores de edad como argumento para disminuir futuras infracciones. En tal sentido, estudios realizados por Lustick, (2022), Ward *et al.* (2022) y Stewart y Ezell (2022) evidencian el impacto positivo que ha tenido la implementación de prácticas restaurativas en escuelas que se han interesado por incorporar este enfoque en sus procesos educativos.

De igual forma, han sido objeto de interés asuntos relacionados con la efectividad de prácticas restaurativas respecto a la *disciplina escolar*, entendida como el acatamiento de reglas prescritas por la institucionalidad para mantener el orden en las escuelas. Esta idea de disciplina se encuentra muy articulada a los fines de las políticas estatales sustentadas en una perspectiva punitiva y criminalizante de los niños/as y jóvenes, por lo que, investigaciones realizadas por Skrzypek *et al.* (2020) y Sandwick *et al.* (2019) se han orientado en evidenciar la utilidad de las prácticas restaurativas para disminuir suspensiones y expulsiones, así mismo, para reducir la desproporcionalidad en la disciplina estudiantil a diferencia de los enfoques de tolerancia cero. De igual forma, se ha mantenido interés en la identificación de recursos clave en las transformaciones culturales que requiere la construcción de una justicia restaurativa holística en el espacio escolar.

Sumado a lo anterior, estudios que abordan el alcance de prácticas restaurativas como alternativa a la configuración de tratos discriminatorios en virtud de la raza o etnia, se han consolidado como un campo de interés que responde a las necesidades del contexto escolar. En tal sentido, Skrzypek *et al.* (2020) convocan a la reflexión sobre la forma en que muchos educadores perciben a las niñas "negras", y

como ello incide en el tratamiento otorgado en comparación con las niñas "blancas", puesto que la condición de color o etnia es señalada como factor de riesgo en la adopción de medidas disciplinarias punitivas en las escuelas. En esta línea, Huguley *et al.* (2022) han señalado que el potencial de las prácticas restaurativas se encuentra relacionado con marcos culturales y socioemocionales en las relaciones que se construyen entre estudiantes y docentes. Así mismo, Lustick *et al.* (2020) señalan la importancia de la preparación pedagógica y emocional por parte de los docentes, para una óptima orientación de los espacios que se suscitan en el marco de la implementación de prácticas restaurativas.

Entre tanto, considerando las experiencias analizadas sobre la implementación de *prácticas restaurativas*, Lustick (2022) convoca a la discusión sobre la adopción de una perspectiva crítica frente a la materialización de estas prácticas en las escuelas. De tal forma, que cuestiona la aplicación irreflexiva de *prácticas restaurativas* que conducen a la perpetuación de daños causados cuando en su implementación no se consideran las tensiones derivadas de las desigualdades estructurales. Para esta autora, la presencia de *prácticas restaurativas* en las escuelas no necesariamente constituye por sí misma la presencia de un enfoque de justicia restaurativa en el espacio escolar, ya que no se trata de responder frente a un evento específico y aislado, sino de recuperar el restablecimiento de las relaciones personales y comunitarias que se construyen en el ámbito escolar, para responder a las necesidades del momento histórico.

Por otra parte, en Australia el estudio identificado se interesa por la relación entre *prácticas restaurativas* y habilidades sociales. En cuanto a este aspecto, Kehoe *et al.* (2018) señalan que la implementación de prácticas restaurativas fomenta el desarrollo de la armonía, empatía, conciencia del propio comportamiento y responsabilidad, así mismo, el aumento del respeto y el fomento de un pensamiento reflexivo.

En Reino Unido, el estudio de las prácticas restaurativas se ha interesado por aspectos relacionados con la consolidación de una pedagogía restaurativa en las escuelas. Dentro de sus principales exponentes se encuentra Hopkins (2013). En España se destacan las

contribuciones de Mas-Expósito *et al.* (2022a, 2022b), relacionadas con la efectividad de los enfoques restaurativos en una perspectiva escolar integral. Esta apuesta conserva una perspectiva transdisciplinar (sociológica/filosófica/psicológica/pedagógica) a partir de un foco orientado hacia los nuevos paradigmas socioeducacionales comunitarios, inclusivos y en red; sumado a ello, se encuentran los aportes de Albertí y Pedrol (2017), quienes plantean una orientación de las prácticas restaurativas para trascender la gestión del conflicto y avanzar hacia la gestión de las relaciones en la escuela.

Entre tanto, en Canadá el interés investigativo por las *prácticas restaurativas* se encuentra relacionado con el bienestar de los estudiantes y los procesos de mediación escolar. En este campo se inscriben los estudios realizados por Reimer (2019; 2020), quien argumenta que las políticas y prácticas de justicia restaurativa en escuelas canadienses ha contribuido a que estudiantes y maestros construyan a un fuerte sentido de coherencia individual y colectiva para tratar problemas relacionados con comportamientos, conflictos y daños causados.

En el contexto latinoamericano, los registros encontrados en la Red de Repositorios Latinoamericanos (a nivel de posgrado) permiten identificar que en los estudios predomina la relación entre justicia restaurativa con el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, especialmente en Bolivia, Chile, Costa Rica, México, Perú y Colombia (Viveros, 2021; Rodríguez y Papic, 2021; Diehl *et al.*, 2020). Sin embargo, son escasos los estudios asociados a la justicia restaurativa en las escuelas. No obstante, en Brasil se identificó la investigación realizada por Schilling y Kowalewski (2021), quienes abordan la relación densa y tensa entre justicia y educación a partir de un estudio sobre la introducción de la justicia restaurativa en las escuelas de São Paulo, Brasil, concluyendo que desde la perspectiva de los maestros, la justicia restaurativa es vista como mecanismo de mediación de conflictos y una forma de enfrentar la disciplina en las escuelas, así mismo, los autores dejan abierto el cuestionamiento sobre las posibilidades que tiene la escuela para ser justa. Otro estudio liderado por Pereira y Guimarães (2021), acude de igual manera a

los maestros para indagar acerca del lugar de los derechos humanos y la justicia restauradora en la escuela, concluyendo sobre la necesidad de alentar a la agencia docente, en el sentido de estimular entre los educadores una reflexión permanente, con miras a transformar rutinas escolares y a reflexionar sobre lo que puede hacerse en las circunstancias en las que actúan cotidianamente.

Entre tanto, en Colombia sobresalen las contribuciones de Builes *et al.* (2017), Puerta *et al.* (2015) y Britto (2010), con relación al campo de estudio de la justicia restaurativa en la escuela; sin embargo, estos estudios se han realizado desde una perspectiva vinculada al campo de las Ciencias Jurídicas. Los aportes de Britto (2010) permiten situar la incorporación de la justicia restaurativa en el ordenamiento jurídico colombiano, a partir de una lectura crítica sobre las diferentes adaptaciones de esta Teoría de la Justicia en relación con la No violencia y los Estudios para la Paz. Según lo expresado por la autora, estos aspectos se articulan con la Ley 906 de 2004 o Nuevo Código de Procedimiento Penal, Ley 975 o de Justicia y Paz, así como en el Código de Infancia y Adolescencia o Ley 1098 de 2006, marcos normativos que incluyen mecanismos de justicia restaurativa. En cuanto a la justicia restaurativa en el campo educativo, la autora comparte la experiencia de la Fundación Paz y Bien (ONG comunitaria en la ciudad de Cali, orientada al acompañamiento de violencia de pandillas juveniles), sumado a ello, propone el control y el apoyo como elementos esenciales para el manejo de la disciplina escolar desde un enfoque restaurativo. Por otra parte, Puerta *et al.* (2015), en el marco un análisis crítico realizado a la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013), resaltan las bondades que tiene para el ámbito escolar la incorporación de un enfoque restaurativo soportado en el andamiaje de la justicia consensual, planteado como alternativo a la gestión de los conflictos y abordaje de violencias, sobre la base del respeto a los derechos humanos.

Sumado a lo anterior, se encuentran las contribuciones de Builes *et al.* (2017), quienes llevaron a cabo el estudio denominado *Justicia Restaurativa en la Escuela. Estado del arte en Colombia*. Este trabajo, transversalizado por una lectura en perspectiva de

derechos, se interesó por recuperar las experiencias que se han gestado en el país en torno a la materialización de prácticas restaurativas. Así mismo, los autores señalan como la *justicia restaurativa* concretada en *prácticas restaurativas*, aunque posee un lugar en el marco normativo colombiano, no ocurre lo mismo con la consolidación de elaboraciones teóricas en este campo, señalando la necesidad de involucrar distintas disciplinas que contribuyan a recuperar significados y alcances que respalden el ejercicio de las prácticas restaurativas en la escuela.

De lo anterior, es posible concluir que en el contexto internacional existen diferencias en las tendencias temáticas estudiadas, mientras en Estados Unidos el foco está muy articulado a la efectividad de *prácticas restaurativas* en relación con seguridad y disciplina escolar, en Reino Unido las contribuciones se han orientado hacia el posicionamiento de las prácticas restaurativas a partir de elementos conceptuales y pedagógicos, conformándose un importante campo de estudio en torno a la Pedagogía Restaurativa. Por otra parte, en países como Australia, Canadá y España las preocupaciones académicas se han orientado hacia un enfoque relacional de la educación, priorizando el restablecimiento de las relaciones sociales, así como el bienestar individual y colectivo. Entre tanto, en Latinoamérica son escasos los estudios que involucran como objeto de estudio aspectos relacionados con las *prácticas restaurativas* en el ámbito educativo, por cuanto, los documentos existentes contemplan una interrelación con aspectos relacionados con la justicia penal para adolescentes. Esta última tendencia temática se mantiene en Colombia, por lo que el estudio de las prácticas restaurativas en el espacio escolar se considera un campo teórico en construcción.

Tendencias epistemológicas

En la identificación de tendencias epistemológicas, se consideró lo recopilado por Saldarriaga (2019) a propósito de los argumentos planteados por Habermas, Derrida, Foucault, Deleuze y Serres, con relación a los intereses intra y extra teóricos que comportan distintas perspectivas epistemológicas: 1) *interés técnico*, orientado a predecir y controlar; 2) *interés práctico*,

focalizado en ubicar y orientar (la praxis social y personal dentro de la historia); 3) *interés emancipatorio*, preocupado por develar y romper y liberar; 4) *interés deconstructivo*, guiado por el análisis de relaciones de poder, de saberes, de verdades, de ciencias y disciplinas.

Desde este referente, se identificó que en gran medida las investigaciones mantienen un interés *práctico* respecto a las motivaciones que suscitan la producción de conocimiento. Esto se evidenció en la revisión de los propósitos investigativos, marcados por la intencionalidad de avanzar en un acercamiento que permitiera comprender experiencias escolares que involucraran la materialización de prácticas restaurativas. En esta línea se inscriben estudios realizados en Australia, Canadá, España y Estados Unidos, en trabajos tales como: *Understanding Perceptions, Barriers, and Opportunities around Restorative Justice in Urban High Schools* (Stewart y Ezell, 2022); *Schoolwide critical restorative justice* (Lustick, 2022); *Restorative justice: a qualitative analysis of school security perspectives* (Robinson et al., 2021); *Fostering community, sharing power: Lessons for building restorative justice school cultures* (Sandwick et al., 2019).

Una segunda tendencia epistemológica está relacionada con un interés técnico en la producción de conocimiento, por cuanto predominan objetivos relacionados con explicar la efectividad de la aplicación de prácticas restaurativas en las escuelas. Un ejemplo de estudios clasificados en este grupo corresponde a: *Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review* (Lodi et al., 2021); *Completing the Circle: Linkages Between Restorative Practices, Socio-Emotional Well-Being, and Racial Justice in Schools* (Huguley et al., 2022).

Por otra parte, el estudio *Safe, supported, and empowered* realizado por White y Weiss, (2022) posee una intencionalidad que se inscribe en un *interés emancipatorio*. En este estudio, se acude a la experiencia de trabajo formativo con un equipo de estudiantes y profesores, para evidenciar aprendizajes alcanzados que permitieron transformar el clima escolar en una escuela secundaria.

Para terminar este eje de análisis, es posible rastrear un *interés deconstructivo* en la producción de conocimiento relacionada con las *prácticas restaurativas* en el ámbito educativo, a partir de los trabajos: *Restorative Justice and School-wide Transformation: Identifying Drivers of Implementation and System Change* (Martinez, et al., 2022) y *Difícil encontro da justiça com a educação: problematizações sobre a justiça restaurativa* (Schilling y Kowalewski, 2021). Estas investigaciones cuestionan aspectos externos a las interacciones que se construyen al interior de la escuela y deja en evidencia tanto factores externos como estructurales que pueden constituirse en oportunidades o barreras para la implementación de un enfoque restaurativo en las escuelas; de igual forma, se cuestiona las reales posibilidades que tiene una escuela para alcanzar la justicia a partir de la justicia restaurativa. En tal sentido, aspectos recopilados por estos autores abren la discusión sobre las reales posibilidades de alcanzar las promesas argumentadas por el enfoque de justicia restaurativa.

Tendencias metodológicas

Entre tanto, en relación con la tendencia de los diseños metodológicos, se realizó una lectura desde la clasificación expuesta por Creswell (2007) que señala cinco tradiciones metodológicas: la *biografía*, la *fenomenología*, la *teoría fundamentada*, la *etnografía* y los *estudios de caso*. Al respecto, los documentos revisados condujeron a una tendencia marcada principalmente por tres metodologías: Estudios fenomenológicos, Estudios de Caso y Estudios Etnográficos.

Los estudios basados en una metodología sustentada en la *fenomenología* son mucho más frecuentes que otro tipo de encuadres metodológicos. Esto puede estar relacionado con el permanente interés de explicar y comprender la materialización de las prácticas restaurativas desde la experiencia vivida de los sujetos involucrados en estos procesos, por lo que aplicar y analizar entrevistas se ha consolidado como una técnica que ha permitido el acercamiento a la experiencia vivida, particularmente, desde las narrativas de maestros y estudiantes. En este grupo se encuentran estudios realizados por: Stewart y Ezell (2022), Martinez et al. (2022),

Lustick (2022), Adorjan *et al.* (2022), Schilling y Kowalewski (2021), entre otros.

En cuanto a *Estudios de Caso*, sobresalen investigaciones llevadas a cabo principalmente en escuelas de Estados Unidos, Canadá y Australia (Weaver y Swank, 2020; Sandwick *et al.*, 2019; Remier, 2018; Rainbolt *et al.*, 2019). En estos estudios predominó la utilización de técnicas tales como: entrevistas, observaciones y revisión de documentos. En cuanto a los sujetos interlocutores, predominó la participación de maestros y, con menos frecuencia, estudiantes, padres de familia o administrativos.

En lo relacionado con estudios que abordaron una perspectiva metodológica *etnográfica*, se resalta la investigación llevada a cabo por Marcucci (2021), en búsqueda de estudiar el impacto de las *prácticas restaurativas* en el espacio escolar se interesó por un microanálisis etnográfico que reveló patrones en las interacciones sociales en una escuela de secundaria en Estados Unidos. Siguiendo este enfoque metodológico, Lustick (2021) documentó el estudio etnográfico de casos múltiples realizado en un año de duración mediante visitas a tres escuelas públicas, secundarias y pequeñas de la ciudad de Nueva York, durante las vigencias 2013-2014. Entre otros hallazgos, este estudio es interesante porque evidenció los aspectos que inciden en la adopción de prácticas restaurativas por parte de directivos de establecimientos educativos (asunto poco explorado en el campo de estudio), así como las tensiones que experimentan en su rol de líderes, sobre quienes recaen expectativas asociadas al orden y firmeza en las decisiones del ámbito escolar.

Reflexiones analíticas con relación a vacíos epistemológicos

A nivel internacional, retomando lo expresado por Builes *et al.* (2017), Estados Unidos domina la producción académica en este campo, así mismo se presenta ausencia en la configuración de teoría acerca de las *prácticas restaurativas*, puesto que los avances existentes poseen un enfoque práctico dependiendo del contexto en que se desarrollan. El estudio de

las *prácticas restaurativas* se ha focalizado en mecanismos *formales* de implementación, por ejemplo, mediante la observación y registro de experiencias relacionadas con círculos restaurativos, salas de paz, conferencias o reuniones de grupo, por lo tanto, poco se ha explorado el campo de las *prácticas restaurativas informales*, elemento que se constituye en terreno fértil para el proceso investigativo que originó esta revisión de literatura.

Otro elemento por considerar se inscribe en las disciplinas que, en diálogo con las Ciencias Sociales, se han interesado por el estudio de las *prácticas restaurativas* en el ámbito educativo. Así, mientras en el contexto internacional se resalta la pluralidad de campos de estudio que convergen en el estudio de las prácticas restaurativas, en el contexto nacional los registros encontrados señalan que este ha sido un tema de interés en el lente de las Ciencias Jurídicas, articulado a una perspectiva de derechos humanos.

Sumado a lo anterior, se encontró que los principales interlocutores en las indagaciones realizadas corresponden a docentes, seguido de estudiantes y, en último lugar, padres de familia o personal administrativo, aunque también existen registros que involucran al personal de seguridad escolar (agentes de vigilancia) y policía. Sobre este aspecto, algunas investigaciones cuestionan la ausencia de estudios que involucren a padres de familia y su incidencia en la configuración de prácticas restaurativas en la escuela. Este hallazgo plantea como desafío la posibilidad de incorporar la lectura que realizan niños/as y jóvenes en estos procesos que acogen un enfoque restaurativo en la escuela. Al mismo tiempo, los registros evidencian una perspectiva adultocentrista en los procesos investigativos, por cuanto solo se identificó una investigación sustentada metodológicamente en una perspectiva de acción participativa con el involucramiento de jóvenes (White y Weiss, 2022), y ninguna investigación que mencionara un proceso colaborativo de investigación, esto plantea el reto de profundizar en estudios no *sobre* sino *con* niños/as o jóvenes y la forma como ellos interpretan los procesos que en una lógica adulta se catalogan como restaurativos.

Conclusiones

El estudio de las prácticas restaurativas en el ámbito escolar es un campo teórico en construcción, con importantes avances en el siglo XXI, especialmente en países como Estados Unidos, Australia y Reino Unido. Si bien, en su gran mayoría los estudios han concentrado su interés en evidenciar la efectividad de las prácticas restaurativas, existen caminos alternativos que se están explorando en relación con pedagogías restaurativas y enfoques relacionales en educación. En cuanto a referentes epistemológicos y metodológicos, resultaría pertinente explorar enfoques y técnicas que coadyuven a recuperar las interpretaciones que niños/as y jóvenes construyen respecto a procesos de restauración en la escuela. Sumado a ello, es relevante posibilitar su participación en procesos de co-análisis y co-escritura, partiendo de su capacidad de agencia para contribuir en la producción de conocimiento respecto a alternativas de transformación de las violencias, adjetivadas como "escolares".

Por ello, considerando que la evidencia científica coincide en argumentar las bondades de un enfoque restaurativo en el ámbito educativo, es importante no caer en la instrumentalización de sus prácticas. Como refieren Guiso y Ospina (2009), "la convivencia no es obra de la imposición", estos asuntos van más allá de los códigos, protocolos o rutas de atención, puesto que suscitan reflexiones sobre la idea de justicia que nos han transmitido o que quizás hemos construido como si fuera un campo de estudio exclusivo de los juristas. De manera que, en el contexto colombiano, en el marco del tránsito del Acuerdo de Paz y pos-acuerdo, resulta interesante transitar perspectivas tradicionalmente focalizadas en las carencias y profundizar la mirada en nuestra capacidad de agencia, a través de las formas en que habitamos el tránsito desde la escuela, los modos en que vivimos nuestras prácticas de justicia ante las violencias, así como las alternativas que construimos para transformar nuestras relaciones sociales en perspectiva de restauración.

Referencias

Adorjan, M., Ricciardelli, R. y Mukherjee, M. (2023). Perspectives on restorative practices and online-mediated harm in schools: implementation challenges. *Learning, Media*

and Technology, 48 (3), 528-541. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439884.2022.2095569>

Albertí i Cortés, M., Pedrol Llinós, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 47-72. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/328397>

Britto, D. (2010). *Justicia Restaurativa. Reflexiones sobre la experiencia de Colombia*. Editorial Universidad Técnica Particular de Loja. <https://www.procuraduria.gov.co/iemp/media/file/img/posesion/JR%20DIANA%20BRITTO.pdf>

Builes, L. F., Parra, C. V., Portacio, C. M., Molina, D. I., Molina, D., Restrepo, D., Zapata, G., Puerta, I., Uribe, M., Sepúlveda, M. y Sampedro Ossa, P. (2017). *Investigación Justicia Restaurativa en la escuela. Estado del arte en Colombia*. Universidad de Antioquia.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

Diehl, R. C., Porto, R. T. C. y Baracho, B. (2020). Justicia Restaurativa en el Sistema Penal Juvenil: experiencias de Brasil y Chile. *Revista Direito em Debate*, 29(53), 221-232.

Evans, K. R. y Vaandering, D. (2016). *The little book of restorative justice in education: Fostering responsibility, healing, and hope in schools*. Good Books.

Ghiso, A. M. y Octavo, V. O. (2009). La convivencia no se impone: notas para una pedagogía que alerta y desnaturaliza el maltrato. *Nodos y nudos*, 3(27), 4-12. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NN/article/view/10105>

Hopkins, B. (2017). Restorative justice in schools. *Addressing Pupil's Behaviour: Responses at District, School and Individual Levels* (pp. 19-29). <https://doi.org/10.4324/9780203064153-8>

Huguley, J. P., Fussell-Ware, D. J., McQueen, S. S., Wang, M. T. y DeBellis, B. R. (2022). Completing the circle: Linkages between restorative practices, socio-emotional well-being, and racial justice in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30 (2), 138-153. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10634266221088989>

Kaplan, C., Castorina, J. A., Kantarovich, G., Orce, V., Brener, G., García, S., Mutchinick, A. y Fainsod, P. (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Editorial Miño y Dávila.

Kehoe, M., Bourke-Taylor, H. y Broderick, D. (2018). Developing student social skills using restorative practices: A new framework called HEART. *Social Psychology of Education*, 21, 189-207. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-017-9402-1>

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L. y Patrizi, P. (2021). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International*

- Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (1), 96. <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/1/96>
- Lustick, H. (2022). Schoolwide critical restorative justice. *Journal of Peace Education*, 19 (1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/17400201.2021.2003763>
- Lustick, H., Norton, C., Lopez, S. R. y Greene-Rooks, J. H. (2020). Restorative practices for empowerment: A social work lens. *Children & Schools*, 42 (2), 89-97. <https://academic.oup.com/cs/article-abstract/42/2/89/5825315>
- Marcucci, O. (2021). Why restorative justice works in schools: An investigation into the interactional dynamics of restorative circles. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 100561. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656121000726>
- Martinez, A., Villegas, L., Hassoun Ayoub, L., Jensen, E. y Miller, M. (2022). Restorative justice and school-wide transformation: identifying drivers of implementation and system change. *Journal of school violence*, 21 (2), 190-205.
- Mas-Expósito, L., Krieger, V., Amador-Campos, J. A., Casañas, R., Albertí, M. y Lalucat-Jo, L. (2022). Implementation of whole school restorative approaches to promote positive youth development: Review of relevant literature and practice guidelines. *Education Sciences*, 12 (3), 187. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/3/187>
- Pereira, A. C. y Guimaraes, A. M. (2021). Human rights and restorative justice in schools: what do teachers think? *Educação em Revista*, (37). <https://doi.org/10.1590/0102-46982234221>
- Puerta, I., Builes, L. y Sepúlveda, M. (2015). *Convivir PAZíficamente: Oportunidades que ofrece la Ley 1620*. Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/11557>
- Rainbolt, S., Fowler, E. S. y Mansfield, K. C. (2019). High school teachers' perceptions of restorative discipline practices. *Nassp Bulletin*, 103 (2), 158-182.
- Reimer, K. (2019). "The kids do a better job of it than we do": a Canadian case study of teachers addressing the hypo-critical application of restorative justice in their school. *The Australian Educational Researcher*, 46 (1), 59-73.
- Reimer, K. E. (2020). "Here, it's like you don't have to leave the classroom to solve a problem": How restorative justice in schools contributes to students' individual and collective sense of coherence. *Social Justice Research*, 33 (4), 406-427.
- Robinson, L. E., Woolweaver, A. B., Espelage, D. L. y Little, G. (2021). Restorative justice: a qualitative analysis of school security perspectives. *Contemporary Justice Review*, 24 (3), 336-360.
- Rodríguez, R. C. y Papic, I. N. (2023). Desistimiento y rehabilitación del ofensor en la Justicia Restaurativa. *InDret*. <https://www.raco.cat/index.php/InDret/article/view/412248>
- Saldarriaga Vélez, J. A. (2017). *Notas sobre la construcción de estados de arte en ciencias sociales*. <http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/docs/Notas%20sobre%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20estados.pdf>
- Sandwick, T., Hahn, J. W. y Hassoun Ayoub, L. (2019). Fostering community, sharing power: Lessons for building restorative justice school cultures. *Education policy analysis archives*, 27 (145). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1235090>
- Schilling, F. y Kowalewski, D. (2021). O difícil encontro da justiça com a educação: problematizações sobre a justiça restaurativa. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://www.scielo.br/j/ep/a/8DzXvW5dS89qfP5ksh4w8rF/?format=html&lang=pt>
- Skrzypek, C., Bascug, E. W., Ball, A., Kim, W. y Elze, D. (2020). In their own words: Student perceptions of restorative practices. *Children & Schools*, 42 (4), 245-253.
- Stewart, R. y Ezell, J. M. (2022). Understanding perceptions, barriers, and opportunities around restorative justice in urban high schools. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/00420859221119110>
- Wachtel, T. (2013). Definiendo que es lo restaurativo. *Revista Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas*. <https://www.Wachtel.edu/pdf/Defining-Restorative-Spanish.pdf>
- Ward, A., Gregory, A. y Samalin, M. (2022). *¿How Can Restorative Justice Enhance SEL and Equity in Schools?* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE208-1>
- Weaver, J. L. y Swank, J. M. (2020). A case study of the implementation of restorative justice in a middle school. *RMLE Online*, 43 (4), 1-9.
- White, A. M. y Weiss, J. K. (2022). Safe, supported, and empowered. *Phi Delta Kappan*, 104 (4), 18-22. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00317217221142976>



autor : Oskar Gutiérrez Garay
título : Defensa-Ataque
año : 2023

Restaurar la escuela



Volumen 8 N.º 55
julio - diciembre de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 23-33

Restoring the School

Restaurar a escola

Marco Antonio Bonilla-Muñoz* 

Fecha de recepción: 15-11-2023

Fecha de aprobación: 30-05-2024

CÓMO CITAR

Bonilla-Muñoz, M. A. (2023). Restaurar la escuela. *Nodos y Nudos*, 8(55), 23-33.
<https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num55-20296>

* Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Becario posdoctoral del Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas (UICH-CONICET). Docente de sociología de la educación y Estudio de casos de la Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).
mbonilla@unsam.edu.ar





Volumen 8 N.º 55
 julio - diciembre de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 23-33

RESUMEN

El presente trabajo de investigación evidencia el lugar preponderante que ocupa la escuela en la vida de estudiantes quienes viven en contextos donde la exposición a conflictos derivados de las ilegalidades son una expresión más de las desigualdades sociales. Asimismo, propone un giro sobre las premisas con las que se suele pensar los programas y políticas públicas que buscan intervenir sobre los conflictos por medio de las escuelas. En este sentido, se sugiere pensar en programas y políticas que a cambio de responsabilizar a las escuelas de remediar los conflictos opere sobre los efectos que tienen los conflictos sobre estas y se centre en reponer las desigualdades que las atraviesan. Esto con la finalidad de permitir que la escuela contribuya sobre los conflictos desde la escolaridad misma. Se trata de un estudio de caso focalizado en una escuela secundaria pública de la Región Metropolitana de Buenos Aires – Argentina.

Palabras clave: conflicto; restauración; escuela; pobreza urbana

ABSTRACT

This research work highlights the prominent role that the school plays in the lives of students who live in contexts where exposure to conflicts derived from illegalities is an expression of social inequalities. It also proposes a change in the premises with public programs and public policies that aim to address conflicts through schools are usually conceived. In this sense, it is suggested to think about programs and policies that, instead of making schools responsible for remedying conflicts, address the effects that conflicts have on them and focus on eliminating the inequalities that permeate them. This is to allow the school to contribute to conflicts through the educational process itself. This is a case study focused on a public secondary school in the Metropolitan Region of Buenos Aires, Argentina.

Keywords: conflict; restoration; school; urban poverty

RESUMO

Este trabalho de investigação evidencia o papel predominante que a escola desempenha na vida dos alunos que vivem em contextos onde a exposição a conflitos derivados das ilegalidades é uma expressão das desigualdades sociais. Além disso, propõe uma mudança nas premissas com as quais geralmente se concebem os programas e políticas públicas que buscam intervir nos conflitos por meio das escolas. Nesse sentido, sugere-se pensar em programas e políticas que, em vez de responsabilizar as escolas pela remediação dos conflitos, atuem sobre os efeitos que os conflitos têm sobre elas e se concentrem em abordar as desigualdades que as atravessam. Isto com a finalidade de permitir que a escola contribua para os conflitos através do próprio processo educativo. Este é um estudo de caso focado em uma escola secundária pública na Região Metropolitana de Buenos Aires, Argentina.

Palavras-chave: conflito; restauração; escola; pobreza urbana

Introducción

A nivel global aumentan los casos de escuelas atrapadas en medio de los conflictos desarrollados alrededor de las ilegalidades. Los casos no solo incrementan, sino que también cambian en su distribución. Así, un fenómeno que parecía ser propio de las ciudades y consigo de las escuelas de los barrios empobrecidos del sur global, hoy encuentra réplicas en ciudades como Oslo y Berlín, en donde se registran escuelas bajo el fuego cruzado, con estudiantes pertenecientes a bandas delictivas y docentes y familias preocupadas por el futuro de sus jóvenes. Algunos análisis señalan que el aumento de estos conflictos se debe al crecimiento exponencial de las economías ilegales, en especial de aquellas asociadas al narcotráfico (Rodrigues *et al.*, 2018; Saviano, 2014). Asimismo, se destaca la proliferación de zonas de combate, algunas en el marco de necroeconomías globales cuyo fin es la acumulación de grandes sumas de capital dinero por medio del sostenimiento de conflictos violentos (Berardi, 2019; Mbembe, 2011; Valencia, 2012). En efecto, hoy parte de las agendas de gobierno de las urbes giran alrededor de los programas y políticas de securitización y/o militarización con el fin de mitigar los daños colaterales de los conflictos derivados de las luchas alrededor de las ilegalidades (Barrios-Rodríguez, 2023). Si se revisan los espacios urbanos e incluso rurales donde se desarrollan estos conflictos se evidencian los cruces entre altos niveles de violencia, pobreza y juventudes en edad de escolarización como víctimas y perpetradores. Variables que encuentran como punto de intersección la cotidianidad de las escuelas.

¿Qué pasa entonces cuando la escuela se ve atravesada por este complejo entramado que despliegan los conflictos derivados de las ilegalidades? O como propone Conde (2014) ¿qué hace la escuela cuando los conflictos de las ilegalidades dejan el escenario habitual de la calle y comienzan a habitar las aulas? Múltiples respuestas se han desplegado tanto desde la opinión pública como desde las políticas y programas educativos que pretenden atender la problemática. Cabe señalar además que no se trata de un problema reciente y que esta problemática, junto con sus diagnósticos y respuestas, se pueden rastrear

desde inicios del siglo pasado luego del crecimiento exponencial de las ciudades a causa de las olas migratorias. Estas respuestas han variado según las particularidades de los conflictos, desde la importancia de la escuela como institución disciplinante y encargada de incorporar las leyes (Dussel, 2005), pasando por la escuela contenedora que busca resguardar a las juventudes (Noel, 2009), hasta la configuración de escuelas restaurativas que ayuden a reponer a través de la educación los daños ocasionados (Piñers-Botero *et al.*, 2011). Esta última perspectiva cada vez adquiere mayor centralidad en Latinoamérica, en especial en la Argentina, de la mano de los discursos de la justicia juvenil restaurativa. Este enfoque considera que el principal daño ocasionado por los conflictos son los lazos sociales que conforman las comunidades, por lo que se debe involucrar activamente a los individuos en pro de la recomposición de tales lazos (Medan y Graziano, 2022). En consecuencia, la escuela ocupa un papel central dado que se ha pensado a esta como la encargada de los procesos de socialización y, en particular, de la construcción de lazos sociales con un otro por fuera del círculo familiar (Winn, 2024). En este sentido, cuando se habla de la escuela restaurativa se hace alusión a la capacidad de las escuelas para restaurar los lazos sociales rotos por conflictos de diferente índole (Albertí-Cortés y Pedrol-Ilinirós, 2017). Si bien se ha trabajado ampliamente sobre el lugar de la escuela desde un enfoque restaurativo, en especial en los contextos anglosajones, aún faltan estudios sobre el lugar que han ocupado las escuelas latinoamericanas en los conflictos derivados de las ilegalidades.

En este marco de discusiones, el presente artículo de investigación se propone evidenciar el lugar que ocupa la escuela en la vida de estudiantes quienes viven en contextos donde la exposición a conflictos derivados de las ilegalidades son una expresión más de las desigualdades sociales. Esto a través de la descripción densa del caso de una escuela secundaria pública ubicada en un barrio empobrecido de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Sosteniendo a modo de hipótesis: la escuela puede contribuir en diversas problemáticas derivadas de los conflictos asociados a las ilegalidades, en la medida

en que logra contener a los y las estudiantes en espacios de enseñanza y aprendizaje más que cuando se ocupa de intervenir directamente en los conflictos. En este sentido, lo que las escuelas buscan es restaurar los espacios que le permitan hacer lo que saben —enseñar— y desde allí brindarle a los y las estudiantes un refugio y un respiro en cuanto los conflictos se hacen asfixiantes. Así, el presente trabajo pretende servir con elementos para pensar en premisas para la elaboración de programas y políticas que, a cambio de responsabilizar a las escuelas de remediar los conflictos, opere sobre los efectos que tienen los conflictos sobre estas y se centre en reponer las desigualdades que las atraviesan. Esto supone reparar la escuela.

Conflicto y restauración escolar

En este apartado nos ocuparemos de dos cuestiones. La primera de ellas consiste en definir el modo como entendemos las nociones de conflicto y restauración a propósito de la discusión que se propone en el presente trabajo. Nos interesan ambas nociones en el marco de los efectos de los ilegalismos en las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Y, en segundo lugar, nos detendremos en explicitar el modo en el que se entiende en este trabajo la puesta en diálogo entre categorías. Una aclaración de importancia dado que el modo en el que se entiende dicha relación constituye no solo las premisas con que se comprende la problemática, sino también los sustentos conceptuales con los que se direccionan los programas y políticas que buscan remediar la problemática. Es en lo propuesto en este segundo punto donde el presente trabajo puede contribuir a mejorar las condiciones de las escuelas antes que estas se encarguen de hacer algo en medio de los conflictos.

Max Weber (2014) sostiene que el conflicto es constitutivo de la vida cultural, sus intereses, medios e involucrados pueden reformularse. Sin embargo, este nunca puede ser eliminado. Si bien, como afirma Weber, la vida cultural es el producto de conflictos, cuando se trata de los relacionados con las ilegalidades estos tienen la particularidad del uso de la violencia como forma de competencia (Reguillo, 2012;

Saviano, 2014; Valencia, 2012). Estos conflictos están distribuidos diferencialmente en el cuerpo social. Es lo que Foucault (2009) denominó gestión diferencial de los ilegalismos para explicar cómo algunos delitos son permitidos, perseguidos, tolerados y habilitados de manera distintiva dentro de los espacios sociales. En lo que concierne a los espacios urbanos empobrecidos, los conflictos violentos son ampliamente habilitados como forma de intervención sobre las dinámicas de las ilegalidades (Auyero y Berti, 2013; Caravaca *et al.*, 2023; Garriga y Noel, 2010). Sin duda, no se trata de una condición innata o propia de la naturaleza de quienes habitan estos espacios, sino de una forma de gobierno de la pobreza (Grinberg y Bonilla, 2019; Hirata, 2018).

Por su parte, la restauración puede entenderse como el costado de las políticas que se materializa en prácticas concretas en la vida de las personas e instituciones, con la finalidad de reparar los daños ocasionados por los conflictos. Cabe señalar que la noción de restauración ha sido trabajada por un número considerable de disciplinas como la ecología, las artes, el derecho e incluso las neurociencias (Lugo-Agudelo *et al.*, 2018). En el ámbito de las ciencias sociales, se preguntan cómo es posible recomponer determinados aspectos de los sujetos o comunidades luego de conflictos violentos. En tal sentido, la justicia restaurativa se ha ocupado de pensar cómo es posible llevar a cabo procesos de restauración en comunidades atravesadas por conflictos armados bien sea en el marco de guerras civiles, guerras internacionales o conflictos derivados de las ilegalidades (Herrera-Romero, 2010). Al igual que los enfoques psicosociales interesados en investigar terapéuticas, tanto individuales como colectivos, que contribuyan a sanar los traumas sociales ocasionados por los conflictos (Beristain, 2004). Es precisamente en el vínculo de comunidad y conflicto en donde la escuela se ha convertido en una institución estratégica para el desarrollo de procesos de restauración de diferente tipo (Osorio-González, 2016). En consecuencia, cuando se trata de la escuela, la restauración puede ser entendida como los procesos que tienen lugar en las instituciones escolares con la finalidad de recomponer o prevenir los daños ocasionados por los conflictos.

Ahora bien, la relación entre conflicto y reparación suele plantearse de modo unidireccional cuando se trata de las escuelas. De este modo, es común que las escuelas se responsabilicen por implementar programas que ayuden a restaurar los daños ocasionados por los conflictos, pero pocas veces se suele plantear la pregunta sobre los daños que los conflictos generan a las escuelas. De ahí todo un conjunto de programas direccionados a la prevención del delito, el manejo de la violencia, la educación emocional, la seguridad escolar y la resolución de conflictos (Devine, 1996; Fernández y Ormart, 2019). Incluso, es posible encontrar discursos que hacen responsable a la escuela al señalar a esta como una institución en declive, incapaz de contener, que no logra enganchar a los estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y con docentes con escasa autoridad. Discursos que en muchos casos sirven como sustento a las lógicas de gobierno de los sistemas educativos que demandan de las escuelas constituirse autónomas y capaces de diagnosticar, implementar y monitorear las respuestas a las problemáticas de sus comunidades (Grinberg, 2008).

Es en este marco de discusiones que el presente artículo propone invertir la cuestión y pensar en políticas que no solo responsabilicen o en el peor de los casos culpen a las escuelas, sino que ayuden a restaurar las escuelas golpeadas tanto por los conflictos mismos como por las desigualdades socioeducativas. Dicha reflexión surge tras evidenciar el lugar preponderante que ocupan las escuelas secundarias en las vidas de los jóvenes estudiantes quienes viven en contextos de pobreza urbana atravesados por conflictos derivados de las ilegalidades. Esta es una hipótesis central para pensar el lugar de los sistemas educativos y en especial de las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana con altos niveles de violencia asociados a las agrupaciones delictivas y el crimen organizado.

Metodología

La propuesta metodológica se basa en un Estudio de caso (EC) de tipo intrínseco y de carácter cualitativo cuyo objetivo es describir en densidad el desarrollo de un fenómeno determinado en un contexto particular

(Stake, 2020). En lo que aquí concierne, se trata de una escuela secundaria pública fundada en la década de los noventa por los habitantes de uno de los tantos barrios con altos niveles de pobreza urbana que se asientan en la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Estos altos niveles de pobreza urbana se expresan en precarias condiciones habitacionales, limitados servicios de transporte, problemas con el acceso a servicios públicos como electricidad, gas, red cloacal y agua. Condiciones que inciden de modo directo sobre las escuelas y configuran desigualdades socioeducativas (Langer y Minchala, 2022). Es en este barrio y escuela que desde el 2016 se viene realizando trabajo de campo en profundidad, indagando sobre las formas particulares que asume en este contexto la intersección entre vida urbana, ilegalidades y escolaridad.

Los docentes, directivos, estudiantes y vecinos que constituyen la muestra de investigación, comparten como criterio de selección el hecho de habitar tanto el barrio como la escuela, sobre la cual trata el presente artículo. Al respecto, cabe señalar que la escuela secundaria pública seleccionada, para el 2023 recibe diariamente 150 estudiantes, de los cuales el 95% proviene del barrio en el cual se encuentra emplazada la escuela y tan solo un 5% proviene de otros barrios empobrecidos también. La mayoría de las familias y vecinos viven del cirujeo —recuperación y reciclaje de residuos—, albañilería y trabajo informal de diferente índole. Familias que, durante la década de los noventa, a partir de autogestiones comunitarias, construyeron la escuela, y desde entonces varias de sus generaciones han asistido a esta (Grinberg, 2009). De tal modo, muchos de los padres de familia de los estudiantes que actualmente se encuentran en la escuela fueron estudiantes de los cuales pocos terminaron con éxito el ciclo secundario. La escuela la conforman 15 docentes de diferentes áreas, además de un equipo de orientación, preceptores, ayudantes (celadores, cocineros, trabajadores de aseo) y directivos que en su totalidad comprenden un grupo de 30 profesionales. De estos, algunos docentes y ayudantes viven o vivieron en el barrio. En total, la muestra de este trabajo está constituida por alrededor de sesenta sujetos, considerando a los trabajadores de la

escuela tanto docentes como no docentes, vecinos y los y las estudiantes con los cuales se compartió durante las instancias de trabajo de campo en las aulas.

Los datos empíricos analizados en el presente trabajo de investigación provienen en su mayoría de los registros de campo realizados en el transcurso del trabajo de campo desarrollado desde el 2016 hasta el presente año, 2024. A estos se suma la implementación de entrevistas *flash* realizadas en la cotidianidad tanto de la escuela como del barrio. Dado el cúmulo de datos recolectados en el tiempo, algunos de los registros son respaldados y contrastados a través de la producción de categorías, propiedades e hipótesis sobre problemas generales como resultado de la saturación de los datos. Para esto, se usó el programa informático de investigación cualitativa ATLAS.ti, con el cual se trabajó tanto con categorías teóricas como nativas, entre las cuales se destacan: conflictos, violencia, escuela secundaria, restauración escolar, ilegalidades, barrio y contextos de pobreza urbana.

Por último, es preciso señalar que los nombres de las escuelas, barrios y personas que aparecen referenciadas a continuación han sido cambiados para cuidar de su privacidad.

El barrio Reconquista y la Escuela Secundaria Sarmiento

El barrio Reconquista se encuentra ubicado al extremo norte de uno de los partidos contiguos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La población de los territorios sobre los que se asienta el barrio es un capítulo más de la historia del crecimiento exponencial de las ciudades latinoamericanas durante el siglo xx. Según los registros históricos y las memorias de adultos mayores del barrio, en la década de los cincuenta, pese a que ya se encontraban instaladas algunas industrias, aún se conservaban bañados que los vecinos visitaban para pasar el tiempo libre. Las siguientes dos décadas estuvieron acompañadas por el estallido industrial incentivado por los gobiernos de turno y rápidamente estos bañados no solo fueron contaminados, sino también densamente poblados (Grinberg, Porzinato, *et al.*, 2015; Grinberg, 2020). Además, el territorio fue el lugar donde se reubicaron poblaciones precarizadas que se encontraban

en lugares céntricos de la capital (Mantiñán, 2018). A esto se suma las crecientes oleadas de migraciones internas que llegaban al barrio con la expectativa de acceder a los servicios, instituciones y mercado de trabajo centralizado en la ciudad. A su vez, este crecimiento urbano exponencial se dio a la par de crisis económicas cíclicas que hicieron aún más complejas las condiciones materiales de estas poblaciones. De tal modo que para la última década del siglo pasado el barrio era uno más entre una extensa franja urbana caracterizada por la pobreza urbana, que había desbordado cualquier intento de planificación urbanística, con un medio ambiente contaminado, sin acceso completo a servicios públicos y estructuras habitacionales precarias.

Durante la década de 1990, entre las luchas de la comunidad por mejores condiciones de vida se emprende la construcción de una escuela pública para las generaciones jóvenes del barrio. Hasta entonces, la educación pública había sido otro de los derechos en disputa en cuanto a su acceso y sobre todo al sostenimiento que la comunidad había enfrentado. En efecto, una escuela al interior del barrio podía contribuir de modo significativo en esta lucha. La escuela surgió en el marco de políticas educativas que por entonces incentivaban a que las comunidades diagnosticaran, propusieran, ejecutaran y monitorearan las soluciones a sus necesidades educativas (Grinberg, 2008; Langer, 2013).

Es así como nace la Escuela Secundaria pública Sarmiento que en los treinta años de funcionamiento ha atendido a varias de las generaciones del barrio. Pero no solo ha sido uno de los estandartes de la escolarización del barrio, sino que también ha sido uno de los pilares fundamentales para otros frentes de lucha del barrio. La escuela es una de las instituciones más presentes para los habitantes del barrio al construir diversas alianzas con organizaciones barriales como comedores, clubes deportivos, iglesias y talleres de oficios. En consecuencia, se trata de una escuela en la que, debido a su historia y emplazamiento urbano, las problemáticas del barrio se convierten en las problemáticas de la escuela. Es así como la escuela en ocasiones se ve, al igual que el barrio, con problemas de servicios públicos y de infraestructura (Grinberg,

2009). Se trata de una escuela que evidencia como las desigualdades sociales se expresan en desigualdades socioeducativas y se hacen carne en los cuerpos de quienes la habitan.

Barrio y escuela en medio de los conflictos de las ilegalidades

Desde la época colonial se encuentran registros que señalan a los territorios donde hoy se encuentra el barrio como un lugar a evitar y peligroso por ser poco apto para la agricultura y la ganadería, por la presencia de comunidades indígenas consideradas peligrosas y el paso de rutas de contrabando. Esto dio lugar a persecuciones, confrontaciones y la instalación de bases aduaneras (Bonilla, 2022). Grinberg (2020b) asegura que las luchas y tensiones que han dado lugar a la vida urbana se encuentran sedimentadas tanto en su historia como en el paisaje urbano. En nuestros días, el barrio conserva el rótulo de un lugar problemático en cuanto a ilegalidades se refiere. En este, se extiende una compleja red de ilegalidades que comprende el microtráfico de sustancias como el "paco" (pasta base de cocaína), el "Faso" (cannabis) o las "pastís" (drogas sintéticas); conformación de bandas y circulación de armas. Una red sustentada en una economía que se reconfigura continuamente por medio de conflictos violentos. A tal punto de ser uno de los barrios con mayor número de homicidios a causa de confrontaciones relacionadas con ilegalidades (Caravaca *et al.*, 2023). Un modo diferencial en el que se gestionan las ilegalidades en los contextos más empobrecidos de la urbe, y que involucra que las violencias sean habilitadas (Pita y Pacecca, 2017; Telles e Hirata, 2007).

La escuela no escapa a los efectos de las dinámicas de la ilegalidad, y desde su apertura docentes y directivos se han visto en la necesidad de dar frente a estas problemáticas. En ocasiones la escuela ha quedado bajo el fuego cruzado, algunos de sus estudiantes forman parte de bandas, los docentes buscan alternativas para contener a los estudiantes y familiares como estudiantes han muerto de manera violenta. Esto, por mencionar de modo generalizado las problemáticas derivadas de las ilegalidades a las cuales la escuela no solo se ve en medio, sino

que también es llamada y responsabilizada por hacer algo (Grinberg y Bonilla, 2019). En este sentido, si, como antes hemos señalado, la escuela surgió en el marco de discursos que incentivaban a la comunidad a ocuparse de la tarea de solucionar sus necesidades educativas, hoy es llamada, junto con la escuela, a ocuparse de hacer algo por remediar los efectos colaterales de las ilegalidades. De tal manera que directivos y docentes han sido responsabilizados de mediar conflictos, poner en marcha protocolos de seguridad, generar climas escolares no violentos, actividades extracurriculares para contener a los estudiantes, entre otras tantas alternativas para remediar los efectos de las ilegalidades.

La escuela como fortaleza

Pati es uno de los "estudiantes populares" de la escuela, aunque apenas cursa el tercer año. Es constantemente interpelado por los y las docentes debido a que se mantiene transitando de un aula a otra, cambiando de clases sin importar el año que sea. Algunos docentes consideran esto un problema de disciplina, el cual se contrarresta con un sobresaliente desempeño académico. Además, su asistencia a la escuela es impecable, más aún cuando el mismo comenta: "las cosas en el barrio se ponen feas". Recuerda en especial cómo, en 2014, el barrio se vio sumergido en una guerra territorial entre bandas dedicadas al narcotráfico, donde los tiroteos y las disputas con la policía eran constantes, tanto así que hubo días en los que no podían salir de las casas por el temor de quedar en medio del fuego cruzado. Como si fuera poco, el pasillo donde viven Pati y su familia hace parte de uno de los "transas" (nombre que reciben en los barrios quienes se dedican al microtráfico de drogas) del barrio, que si bien, como él mismo indica, "nunca se mete con nosotros", era el adversario directo del transa vecino de la escuela.

Esto hizo que Pati haya sido testigo directo de la guerra encarnizada entre las bandas, donde más de una vez las entradas del pasillo de su casa fueron las barricadas de la banda que dirigía su vecino. Para entonces, Pati trataba de seguir su vida en medio de las confrontaciones, de la angustia familiar y resguardándose a modo de barricadas entre la escuela y su

hogar. Sumado a esto, Pati asegura que, aunque nunca ha tenido problemas con sus vecinos, algo de rencor les guarda por dedicarse a la venta de drogas en el barrio, pues fue con esta banda que su hermano, desde temprana edad, comenzó a consumir drogas, haciendo imposible sus procesos de recuperación. Pati comenta en relación con aquellos tiempos:

Yo, cuando venía a la tarde, decía que era un minuto más de vida, porque cuando yo estaba en la casa no

sabía si me podían matar. Vos salías a comprar y se agarraban a los tiros, había como siete pibes contra catorce patrulleros de la policía agarrándose a los tiros. (Entrevista en profundidad, 15 años - 2019)

Desde entonces, Pati no deja de asistir a la escuela, recuerda con cierta angustia aquellos tiempos, donde la vida estaba en permanente juego y la escuela era su fortaleza.

Fortaleza en reparación

Figura 1. Fotografías de reparación de la infraestructura escolar



Fuente: elaboración propia. Registro de campo, 2023.

La escuela es objeto de reparaciones constantes, las cuales nunca logran repararla por completo, dando la sensación de que se trata de reparaciones paliativas. La última de estas, desarrollada durante el presente año (2023) ha sido una de las más grandes, como es propio de los años de elecciones políticas (la fotografía de la derecha, como el número de trabajadores que se ve al fondo de la fotografía izquierda, da cuenta de las dimensiones de la obra). Debido a esto, la escuela ha tenido que cerrar en diversas ocasiones porque no cuenta con agua, gas o electricidad. Asimismo, al director se le ha avisado con anterioridad por parte de quienes están a cargo de las obras que algunos días el ruido va a ser considerable.

Sin embargo, el director en este segundo caso decide abrir la escuela dado que los estamentos aún no consideran el ruido como causal de suspensión de clases. Un vacío normativo que el director aprovecha con astucia para mantener la escuela de puertas abiertas. Así, pese al ruido y el polvo que desprende la construcción los y las docentes dan clases, aunque a veces no se escuche nada o los docentes deban esperar a que los ruidos disminuyan para dar las precisiones de los ejercicios a desarrollar (como se observa al grupo de estudiantes sentados alrededor de la docente al costado izquierdo de la fotografía de la izquierda). Aunque de manera irónica algunos docentes agradecen las conveniencias del oportunismo

político que a última hora deja algo a las instituciones más precarizadas. Y, que esta vez, los arreglos se encuentran más alejados de las aulas, no como en alguna ocasión anterior, en la que las clases se daban al ritmo de los martillos mecánicos que abrían el piso del patio de la escuela (en la fotografía de la izquierda se observan sobre el piso del patio las marcas de la última reparación).

Si en la anterior escena Pati asegura que en tiempos de confrontaciones violentas en el marco de disputas por el control de las economías de la ilegalidad la escuela se vuelve una fortaleza y así consigue conservar las vidas de los y las estudiantes. ¿Qué pasa cuando esta no logra mantener sus puertas abiertas y fortaleza se cierra con los y las estudiantes afuera?

Análisis de caso

La escuela es una de las instituciones más importantes para las comunidades, en especial aquellas que se encuentran emplazadas en los barrios atravesados por la pobreza urbana y que son producto de las luchas de estas comunidades. En lo que concierne a la Escuela Secundaria Sarmiento, describimos cómo la escuela hace parte del paisaje urbano del barrio y es atravesada por las desigualdades sociales que tienen lugar allí. Esto involucra desde las problemáticas asociadas a las condiciones socioambientales (Grinberg, Mantiñán, *et al.*, 2015), la vulnerabilización de derechos (Minchala y Langer, 2023), como las problemáticas derivadas de los conflictos que surgen por las ilegalidades (Bonilla, 2022).

Sobre esto último, en el presente trabajo evidenciamos cómo la escuela se configura como una "fortaleza" que protege a los y las estudiantes en tiempos en que los conflictos alcanzan altos niveles de violencia. Fortaleza que es tanto protección y refugio material frente a escenarios de violencia como confrontaciones armadas y riñas, así como también en términos de contención y sostenimiento a las vidas de los y las estudiantes que se ven expuestos a efectos traumáticos. De ahí que la expresión del estudiante —"Yo, cuando venía a la tarde decía que era un minuto más de vida, porque cuando yo estaba en la casa no sabía si me podían matar"— da cuenta de cómo la escuela, aunque se encuentra

completamente inmiscuida y afectada por lo que acontece en el barrio, es capaz de construir, defender y configurar un espacio que permite conservar la vida de los y las estudiantes. Incluso, un espacio donde se aprende, aunque sea en medio del fuego cruzado. Esto contradice las perspectivas que sostienen el declive de la escuela y su responsabilidad en los conflictos asociados a las ilegalidades. Escuelas que pese a sus precarias condiciones logran contribuir de modo significativo al cuidado de las vidas de los estudiantes atravesados por los efectos más crueles y atroces derivados de los conflictos violentos.

Con base en la constatación anterior, se sigue el hecho del debilitamiento de la escuela como producto de la sumatoria de desigualdades, como las problemáticas de infraestructura y acceso a los servicios públicos, que en ocasiones llevan a la escuela a suspender las clases. Estas crisis de infraestructura son el producto de arreglos paliativos que no logran reparar por completo la escuela. El problema reside en que la escuela, en la multiplicidad de efectos de las desigualdades que la atraviesan, no logra configurarse como fortaleza. En este sentido, los docentes y directivos no logran contribuir a mitigar los efectos colaterales de las ilegalidades no por desinterés, sino por la ausencia de condiciones mínimas de la infraestructura escolar.

La escuela no siempre logra sostenerse, aunque los docentes y, en especial, los directivos llevan al máximo no solo sus cuerpos sino también las posibilidades de la escuela. Esto demuestra que, contrario a la idea de los docentes y directivos desinteresados, estos "dan el máximo", en tanto que hacen lo posible y se esfuerzan a diario para sostener la escuela. Un "dar el máximo" que se expresa en la tensión que se da por la necesidad de hacer algo dadas las situaciones límites que suponen los conflictos y las políticas educativas contemporáneas que incentivan a los trabajadores de los sistemas educativos a ser proactivos, emprendedores y gestores de las necesidades comunitarias (Grinberg, 2008; 2009b). Estos esfuerzos derivan en la elaboración de estrategias de docentes para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de parte de los directivos para contrarrestar las debacles

de la escuela (Bonilla, 2023). Como se observa en el caso aquí presentado, la escuela queda neutralizada en sus contribuciones sobre los conflictos cuando no logra restaurarse de los múltiples efectos de las desigualdades sociales.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación evidenció dos grandes cuestiones estrechamente relacionadas. La primera de ellas remite a lo que la escuela hace por los y las estudiantes, quienes se encuentran en medio de los conflictos derivados de las dinámicas de la ilegalidad. Respecto a este punto, se observa cómo la escuela se configura tanto fortaleza, como refugio en medio de las oleadas de violencia para las vidas de los y las estudiantes expuestos a situaciones límite. Esto pone en consideración los discursos que sostienen a la escuela como una institución inoperante en cuanto los contextos de pobreza urbana se ven atravesados por problemáticas resultantes de las ilegalidades.

La segunda cuestión sugiere que la escuela se ve impedida a contribuir en los efectos de los conflictos, cuando esta se ve debilitada a causa de no poder reponerse, en el caso aquí expuesto, en lo que refiere al sostenimiento de la infraestructura escolar y el acceso a los servicios públicos, además de las desigualdades materiales y de acceso, a lo que se suma la exposición de las escuelas a los conflictos. Pese a los esfuerzos de directivos y docentes, la escuela, en ocasiones, no logra reponerse y termina por cerrar sus puertas, dejando de operar como fortaleza. Es a partir del material empírico que se presenta alrededor de esta segunda cuestión de donde se sugiere dar un giro a las premisas desde las cuales se proponen los programas y políticas escolares que buscan intervenir sobre los conflictos a través de la escuela. Este giro sugiere como punto de partida restaurar la escuela en cuanto a las múltiples desigualdades que la atraviesan para que así esta puede sostenerse como fortaleza en medio de los conflictos derivados de las ilegalidades.

Referencias

- Alberti-Cortés, M. y Pedrol-Ilinirós, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 67, 46-70.
- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Katz Editores.
- Barrios-Rodríguez, D. (2023). *La vida entre cercos. Militarización social en América Latina en el siglo XXI*. UNAM.
- Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra.
- Beristain, C. (2004). *Enfoques y metodologías de atención psicosocial en el contexto del conflicto sociopolítico colombiano*. Terre des hommes-Italia.
- Bonilla-Muñoz, M. (2021). Los efectos de los ilegalismos sobre la materialidad de la escuela. El caso de una escuela emplazada en un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 259-273.
- Bonilla, M. (2022). *Escuela e ilegalismos en contextos de pobreza urbana El caso de una escuela secundaria emplazada en la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires.
- Bonilla, M. (2023). De docentes a héroes. La profesión docente en medio de micro conflictos bélicos urbanos en el marco de las políticas de la vida contemporáneas. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, 8, 52-70.
- Caravaca, E., Mancini, I. y Garriga, J. (2023). *Últimos y abollados. Violencia y vulnerabilidad en San Martín*. UNSAM.
- Devine, J. (1996). *Maximum Security. The Culture of Violence in Inner-City Schools*. Chicago Press.
- Fernández, O., y Ormart, E. (2019). Violencia escolar y planificación educativa. *Nodos y Nudos*, 6(46), 25-36.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI.
- Garriga, J. y Noel, G. (2010). Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. *Publicar*, 8(9), 97-121.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2009a). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos

- pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 3 (3), 81-98.
- Grinberg, S. (2009b). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Revista Archivos de Ciencias de La Educación*, 3, 81-98.
- Grinberg, S. (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19-39.
- Grinberg, S., y Bonilla, M. (2019). La escuela: entre La contingencia y La aporía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (80), 197-221.
- Grinberg, S., Mantiñán, M. y Bussi, E. (2015). Un pacto para vivir: Construir la escolaridad en Barrio Reconquista. Algunas reflexiones teórico metodológicas. *Boletín de Antropología y Educación*, 8 (6), 19-28.
- Grinberg, S., Porzinato, N., Bussi, E., Curuchet, G. y Gutierrez, R. (2015). Accumulation of Pollutants, Self-purification and Impact on Peripheral Urban Areas: A Case Study in Shantytowns in Argentina. *Journal of Environmental, Ecological, Geological and Mining Engineering*, 8 (1307-6892), 96-110.
- Herrera-Romero, W. (2010). El proceso de paz en Irlanda del Norte: Un modelo de justicia transicional desde abajo. *El tránsito hacia la paz: de las herramientas nacionales a las locales* (pp. 98-142). Universidad de Rosario.
- Hirata, D. (2014). *Ilegalismos. Crime, Polícia e Justiça no Brasil* (pp. 97-104). Contexto.
- Hirata, D. (2018). *Sobreviver na adversidade: mercados e formas de vida*. Primeira.
- Langer, E. (2013). Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del Siglo XXI. *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 81-96). Editorial Jotamar.
- Langer, E. (2014). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de contextos de pobreza urbana del partido de San Martín*. Universidad de Buenos Aires.
- Langer, E. y Minchala, C. (2022). Las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano. *Perfiles Educativos*, 23-41.
- Lugo-Agudelo, V., Sánchez-Agudelo, P. y Rojas-Granada, C. (2018). La restauración con sobrevivientes del conflicto armado en Colombia: una propuesta de acción psicosocial. *Revista Eleuthera*, 19, 55-73.
- Mantiñán, M. (2018). *La violencia hacia la vida en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental*. Universidad de San Martín.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica - Sobre le gobierno privado indirecto*. Melusina editorial.
- Medan, M. y Graziano, F. (2022). La justicia juvenil restaurativa en Argentina: Discursos y dilemas de un enfoque en ebullición. *Dilemas. Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 15 (3), 971-998.
- Minchala, C. y Langer, E. (2023). Desigualdades, derechos y demandas. Una investigación desde la sociología de la educación sobre las tensiones de la escolarización en las periferias del conurbano bonaerense. *Revista de Educación*, 81-104.
- Osorio-González, J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 26, 179-191.
- Piñers-Botero, C., Bocanegra, L. y Tovar, R. (2011). Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. *Hallazgos*, 8(16), 183-201.
- Pita, M. V. y Pacecca, M. I. (2017). *Territorios de control policial Gestión de ilegalismos en la Ciudad de Buenos Aires*. Editorial Facultad de Filosofía y letras - UBA.
- Reguillo, R. (2012). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, 40, 33-46.
- Reguillo, R. (2015). La turbulencia en el paisaje: de jóvenes, necropolítica y esperanzas. *Juvenicidio: Ayotzinapa y vidas precarias en América Latina*. Ned Ediciones.
- Rodrigues, T., Porto, C. y do Freixo, A. (2018). The Transatlantic Narco-Nexus: South America, Africa and Europe in the Contemporary Drug-Trafficking Dynamics. *Naval War College Review*, 24 (2), 378-394.
- Saviano, R. (2014). *CeroCeroCero. Cómo la cocaína gobierna el mundo*. Anagrama.
- Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Telles, V. y Hirata, D. (2007). Cidade e práticas urbanas: nas fronteiras incertas entre o ilegal, o informal o e ilícito. *ESTUDOS AVANÇADOS*, 21 (61), 173-191.
- Valencia, S. (2012). Capitalismo Gore y necropolítica en México contemporáneo. *Relaciones Internacionales*, 9, 83-102.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad* (3rd ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Winn, M. (2024). Justicia para ambas partes. *Transformar la educación a través de la justicia restaurativa*. Morata.



autor : Oskar Gutiérrez Garay
título : Apenas se cuela lo azul
año : 2022

Pazatiempo y las prácticas pedagógicas de las estudiantes de licenciatura en Educación Infantil



Volumen 8 N.º 55
julio - diciembre de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 35-43

pazatiempo and the Pedagogical Practices of Bachelor's Students in Children's Education

pazatiempo e as práticas pedagógicas das estudantes do programa de licenciatura em educação infantil

Angélica Lucía Contreras* 

Elizabeth Lagos-Romero**

Karen Lizeth Moreno-Patiño*** 

Fecha de recepción: 08-11-2023

Fecha de aprobación: 03-06-2024

CÓMO CITAR

Contreras, A. L., Lagos-Romero, E. y Moreno-Patiño, K. L. (2023). Pazatiempo y las prácticas pedagógicas de las estudiantes de licenciatura en Educación Infantil. *Nodos y Nudos*, 8(55), 35-43. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num55-20273>

* Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios, programa de Licenciatura en Educación infantil. Magister en Familia, Educación y Desarrollo, Fundación Universitaria Monserrate. angelica.contreras.s@uniminuto.edu

** Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios, programa de Licenciatura en Educación infantil. Magister en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación Educativa, Universidad Externado de Colombia. elizabeth.lagos@uniminuto.edu

*** Magister en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Administración y Políticas Públicas, IEXE de México. klismo.ud@gmail.com





Volumen 8 N.º 55
 julio - diciembre de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 35-43

RESUMEN

El programa de Licenciatura en Educación Infantil modalidad Distancia del Centro Universitario Soacha, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, ha implementado dentro de sus prácticas el proyecto social "Pazatiempo", que tiene el propósito de fortalecer las infancias del municipio de Soacha consolidando redes sociales de apoyo para su protección, disminuyendo algunas problemáticas que padecen, para lo cual se aplicaron estrategias pedagógicas contextualizadas a sus realidades, además les permite a las estudiantes del programa desarrollar habilidades propias del educador infantil.

Esta implementación se desarrolló en los periodos 2022-2 y 2023-1 en las comunas 1 y 6 del municipio, con una participación de 57 infantes y 9 adultos mayores. Para su aplicación se empleó la metodología de Marco Lógico, que permite que su estructuración sea pertinente a las necesidades de las comunidades, y que desde la praxeología las estudiantes desarrollen procesos reflexivos consolidando sus habilidades de educadores infantiles.

Palabras clave: protección de las infancias; prácticas pedagógicas; educación infantil

ABSTRACT

The Distance Learning Degree program in Early Childhood Education at Soacha University Center of the Minuto de Dios University Corporation, has implemented the social project "Pazatiempo" within its practices. This project aims to strengthening the childhoods of Soacha by consolidating social support networks for their protection, reducing some of the problems they face, through pedagogical strategies contextualized to their realities were applied. Additionally, it allow the program's students to develop skills specific to early childhood educators.

This implementation took place during the 2022-2 and 2023-1 periods in districts 1 and 6 of the municipality, involving 57 infants children and 9 elderly adults. The Logical Framework methodology was used, for its application, ensuring that its structuring is relevant to the community's needs and that students, through praxeology, develop reflective processes, to consolidate their skills as early childhood educators.

Keywords: protection of childhoods; pedagogical practices; early childhood education

RESUMO

O programa de Licenciatura em Educação Infantil na modalidade a Distância do Centro Universitário Soacha, da Corporación Universitaria Minuto de Dios, implementou dentro de suas práticas o projeto social "Pazatiempo", que tem como objetivo fortalecer as infâncias do município de Soacha, consolidando redes sociais de apoio para sua proteção e diminuindo alguns problemas que enfrentam, para o que foram aplicadas estratégias pedagógicas contextualizadas às suas realidades. Além disso, permite às estudantes do programa desenvolver habilidades próprias do educador infantil.

O projeto implementou-se nos períodos 2022-2 e 2023-1 nas comunas 1 e 6 do município, com a participação de 57 crianças e 9 idosos. Para sua aplicação, utilizou-se a metodologia de Marco Lógico, que permite que sua estruturação seja pertinente às necessidades das comunidades, e que, a partir da praxiologia, as estudantes desenvolvam processos reflexivos consolidando suas habilidades de educadoras infantis.

Palavras-chave: proteção das infâncias; práticas pedagógicas; educação infantil

Introducción

La sociedad actual se caracteriza por no ser un todo, las estructuras familiares se han visto alteradas, la asistencia a la educación formal resulta ser una actividad que desmotiva por los amplios cambios culturales y tecnológicos que han modificado los intereses de los niños y niñas, así como sus necesidades que son distintas, al igual que sus realidades, las cuales distan mucho de las circunstancias que en la niñez vivieron los actuales adultos. Asimismo, las vicisitudes que enfrentan estas infancias contrastan con el reconocimiento de ellos y ellas como sujetos de derechos, por lo cual es importante recordar el propósito de la educación como herramienta que aporta a la formación constante de seres humanos responsables con la sociedad, desde el sentido de pertenencia con la comunidad, y que desde la profesión del docente infantil se vislumbra como un elemento integral, vinculante con la concepción de la pedagogía social y su relación con la educación popular que propicia emancipación y acción liberadora (Freire, 1965), con la posibilidad de generar y crear otros mundos posibles.

La acción liberadora de la que nos habla Freire cobra sentido en el ejercicio y la práctica del docente infantil porque propicia un empoderamiento en la transformación social, que se debe basar en el reconocimiento de la globalización existente, que implica una visión actual frente a la educación popular y redefine la concepción ética, política, antropológica, social y educativa de la misma, como lo afirma Mejía (2011). Todo lo anterior, apoyado en asignarle un nuevo sentido al significado de esta corriente educativa, desde la palabra "solidaridad", como una opción ética de transformación, de construcción de vida y de vida digna, con la cual se define la búsqueda del bien común en tanto realización humana del otro en un mundo multicultural, en donde la injusticia y exclusión obedecen a estructuras de poder naturalizadas, pero que abren la posibilidad a un nuevo orden mediado a través de propuestas educativas de pedagogía social y educación popular (pp. 158-159), como lucha desde el involucramiento del docente, el saber y la comunidad en el rol de agentes de cambio, donde la praxis pedagógica ya no debe ser ideada desde la

mendicidad de las carencias, sino desde la solidaridad e intervención social como fundamento ético y habilidad adquirida por el educador infantil que conlleva a ampliar la visión e impacto social de los profesionales en formación.

Ahora pues, es pertinente mencionar a la educación infantil, la cual está enfocada en ofrecer un servicio de formación integral a los niños y las niñas desde la formalidad y la no formalidad. Esta se abre tanto a espacios convencionales como no convencionales, demandando de profesionales capacitados, con visión de solidaridad, que estén cualificados; que entiendan las particularidades y desafíos actuales de la población infantil y los contextos actuales; que sean líderes sensibles; que se comuniquen asertivamente y sean capaces de trabajar en equipo, negociar y mediar (MEN, 2015). Por tal razón, la educación infantil también es apoyada desde las diferentes ciencias que le son afines, con la intención de formar a las generaciones de licenciados de forma pertinente e integral, retomando los avances de las Neurociencias y la Psicología del desarrollo humano que han puesto en evidencia que los niños y las niñas pueden hacer, aprender y dar a conocer sus sentires más de lo que se creía desde la mirada adulto-céntrica.

Por ende, la formación de docentes en educación infantil requiere de una práctica significativa, donde prime "la relación de interdependencia y retroalimentación continua, donde conceptos y prácticas se conjuguen en la experiencia de aprendizaje y desarrollo de competencias del futuro educador" (MEN, 2013, p. 7). Un ejercicio amplio y desde el contexto que se medie con intervenciones desde una pedagogía social y educación popular, la cual implica "un rasgo central e irrenunciable de toda propuesta educativa popular es su clara intención política por transformar las condiciones opresoras de la realidad actual, para contribuir a la construcción de una nueva sociedad más justa y democrática" (Torres, 2011, p. 21), donde los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil Distancia (LEID), del Centro Universitario Soacha (CUS), de La Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), puedan acercarse a la población infantil desde el reconocimiento de su contexto, y atendiendo a sus características particulares, para ofrecerles

herramientas que garanticen el goce de sus derechos y el reconocimiento de los mismos por parte de las estructuras de poder que los influyen, como lo son la familia, la escuela, la comunidad, sus pares, entre otros, propiciando la protección de las infancias.

Por esto, el programa de LEID ha diseñado, ejecutado y, hoy en día, lidera el proyecto social Pazatiempo, que tiene como propósito fortalecer a las infancias del municipio consolidando las redes sociales de apoyo para su protección, mitigando así las problemáticas y los riesgos que enfrentan las niñas del territorio soachuno. La implementación de este proyecto se hace desde las prácticas pedagógicas de los docentes en formación de este programa académico, quienes estructuran e implementan acciones pertinentes y contextualizadas a las realidades de las comunidades donde se ejecuta, para lo cual realizan un ejercicio diagnóstico pedagógico de observación, que permite identificar las características de la población y así proponer estrategias pedagógicas de interés que generen el impacto esperado. La propuesta social y pedagógica, que trasciende a estos escenarios de práctica no convencionales permite que los estudiantes fortalezcan competencias del educador infantil como la empatía, habilidades de comunicación, destrezas de organización y convocatoria, creatividad, capacidad de respuesta y prácticas de observación, y el reconocimiento de las infancias y la educación desde la pedagogía social, definida por Daza *et al.* (2020)

como algo palpable cuando la comunidad se hace elemento de construcción social y en ella se adquieren los mínimos significados de la vida cotidiana, así como la apropiación de procesos de aprendizaje. Lo educativo entonces, como excusa de lo social, se convierte en un lugar simbólico para la representación de las intervenciones sociales; así las cosas, es indispensable asignar un protagonismo mayor a la educación, en particular aquellos que valoren en cada persona y comunidad el sentido de emancipación en su doble condición de sujeto y objeto capaz de generar los procesos de cambio social. (pp. 15-16)

Todo esto en conjunto brinda a los docentes en formación del programa experiencias enriquecidas con el valor de la educación para generar procesos de cambio social frente al lugar de los niños y las niñas en la sociedad, lo cual amplía sus formas para

desenvolverse con éxito en sus ámbitos social, profesional, laboral y ético.

Contextualizando Pazatiempo, este es implementado en el municipio de Soacha, el cual está ubicado en la periferia sur de la ciudad de Bogotá, con 522 442 habitantes, según el Censo DANE de 2005. Dentro de la clasificación socioeconómica, el 44% se ubica en el estrato 1, el 33% en el estrato 2 y el restante 23% en el estrato 3 (DANE, 2005). Finalmente, la misma fuente revela, en cuanto a asistencia escolar, que el 49,3% de niños entre 3 y 5 años asisten a una institución educativa, al igual que el 92,2% de los infantes de 6 a 10 años, y el 84,8% de jóvenes de 11 a 17 años. Los datos ya expuestos permiten conocer parte de la realidad de las infancias del municipio, comprendiendo así la importancia de brindarle a esta población, propuestas que les permita transformar su contexto y mejorar su calidad de vida.

Los estudiantes del programa de LEID-CUS, desde sus prácticas pedagógicas, asumen este reto ofreciendo a los niños y niñas, jóvenes y adultos de las comunas uno y seis, de los barrios Némesis, Satélite y San Martín de Soacha, espacios donde se visibilicen y fortalezcan las redes sociales de apoyo para la protección de las infancias con las que cuenta la comunidad, permitiendo que, desde la implementación de estrategias y acciones pedagógicas, las comunidades reconozcan sus problemáticas y establezcan acciones de mejora. Estas, a su vez, permiten que se promueva y destaque el trabajo que, desde el interior de las comunidades, se implementa en favor de las infancias. Al hablar de redes se hace referencia a dos elementos: por un lado, lo social y, por el otro, el apoyo,

el componente social refleja las acciones del individuo con su entorno social, las cuales pueden representarse en niveles distintos: la comunidad, las redes institucionales, y las relaciones íntimas o de confianza; el componente de apoyo refleja las actividades instrumentales y expresivas esenciales. (Fierro *et al.*, 2006, cit. en León *et al.*, 2019)

Por lo tanto, al fortalecer las redes sociales de apoyo se propician espacios que promuevan bienestar emocional (Ávila, 2019, p. 69) a los infantes y su entorno inmediato, que, desde el ejercicio de la práctica pedagógica, le permite a nuestros

estudiantes tener otra mirada de su rol como educador infantil.

Al hablar de práctica pedagógica se piensa como primer escenario la escuela, sin embargo, desde Uniminuto-cus se quiere resignificar esta concepción y llevarla a espacios no convencionales, para realizar una práctica en comunidad que promueva y lleve a los estudiantes de LEID a observar las distintas realidades del municipio de Soacha, para aportar, desde su rol como futuros educadores, a partir de herramientas pedagógicas que permitan a las comunidades reconocerse como sujetos colectivos de derechos, miembros activos de una sociedad cambiante, que se construye y descubre en el día a día. Tal como lo plantea Freire, en su *educación problematizadora*, se requiere de una praxis que promueva una "inserción crítica en la realidad" (Freire, 1970), y que genere transformaciones sociales e individuales, donde tanto comunidades como docentes infantiles en formación reconozcan su papel activo como agentes transformadores de su realidad y necesarios para lograr espacios seguros para las infancias.

Metodología

Esta propuesta se construye como parte de los proyectos sociales que lidera el programa LEID del cus-Uniminuto, y se hace teniendo en cuenta que la institución universitaria se concibe como una entidad con compromiso social, ético y humano, que brinda herramientas para un desarrollo integral. Por ende, desde Pazatiempo se quiere formar profesionales con una visión social, de servicio y praxeológica que aporten a la formación personal y social de todos sus participantes.

Es así como la metodología aplicada en Pazatiempo tiene dos enfoques, uno desde la intencionalidad pedagógica y otro desde la ejecución de un proyecto social. La praxeología, desde los lineamientos pedagógicos establecidos para el ejercicio de prácticas, a partir del cual se busca no solo la reflexión constante del quehacer pedagógico, sino el ejercicio de proponer soluciones para resolver las problemáticas identificadas en los contextos, con el fin de lograr que los estudiantes desarrollen competencias que favorezcan su quehacer y denote un plus en su actuar, así como en la reflexión sobre su quehacer, sobre la

eficacia, la pertinencia y la responsabilidad de sus acciones, de modo que puedan aprender de su experiencia, nutrirla y enriquecerla.

El enfoque praxeológico se hace visible a través de una metodología que va llevando al individuo en un proceso en espiral hacia la actualización de sus diversas potencialidades invitándolo a un proceso reflexivo y crítico sobre su propia práctica en el marco de una real flexibilidad curricular, donde el esfuerzo sostenido de estudiantes y maestros, y el diálogo permanente de toda la comunidad, lleven a una apropiación de sus responsabilidades personales y sociales. De este modo, logramos vivenciar desde el ejercicio práctico en comunidad el aporte de la praxeología, que, así como lo menciona Vargas 2002, en su libro *La Praxeología: una teoría de la práctica*, la participación y la cooperación se convierten en elementos esenciales dentro del proceso formativo, dándole sentido y valor a la acción humana sobre la reproducción del conocimiento de forma automática. La implementación de este enfoque permite que los estudiantes interioricen los aprendizajes obtenidos a lo largo de su formación profesional y los pongan al servicio de la comunidad, propiciando transformaciones en las formas de pensar, actuar y ver su realidad en los niños, niñas, adultos mayores, compañeros y, a nivel personal, aportando al desarrollo integral de todos.

Por otra parte, y desde el proceso de formulación e implementación del proyecto social, se aplica la metodología de Marco Lógico, la cual es reconocida como una "herramienta que simplifica el proceso de concepción, diseño, implementación y evaluación de proyectos. Su enfoque se centra en el establecimiento de objetivos concretos, la consideración de los beneficiarios y la mejora de la comunicación entre las partes interesadas" (Jara *et al.*, 2023). Desde esta concepción, se plantea la estructura y puesta en marcha de Pazatiempo, puesto que orienta su planificación, aplicación y evaluación, que da como resultado la definición de una serie de procesos, procedimientos e instrumentos que, de forma ordenada, garanticen la consecución de los objetivos propuestos, promoviendo la participación de todos los actores involucrados y garantizando el éxito y la apropiación de Pazatiempo.

El planteamiento de Pazatiempo, desde la metodología de Marco Lógico, se desarrolla desde un análisis a las realidades del contexto, garantizando pertinencia y favoreciendo una intervención a la comunidad más acertada y eficaz, atendiendo así a las necesidades y problemáticas observadas, que desde el ejercicio de las prácticas pedagógicas se propongan y apliquen estrategias que aporten y favorezcan el crecimiento y transformación de todos los participantes.

Metodología de Implementación de Pazatiempo

La ejecución de Pazatiempo se realiza con el liderazgo de los estudiantes del programa de LEID-CRS, quienes, desde sus prácticas pedagógicas y educativas, aportan e implementan estrategias en donde incorporan elementos propios de su disciplina y aspectos pedagógicos atendiendo a una realidad contextual específica propiciando así aprendizajes con significado, (MEN, 2013), aspecto fundamental de la práctica docente. Para este caso en particular, esto se enfoca en la consolidación de redes sociales de apoyo para la protección de las infancias, permitiendo con ello que las familias y la comunidad en general reconozcan el valor de las redes y su accionar para proteger a sus niños y niñas. Con esto en mente, los estudiantes realizan inicialmente un proceso de alistamiento y diagnóstico que garantice pertinencia e impacto de las acciones y estrategias en la comunidad.

En un primer momento, Pazatiempo es presentado a los líderes de las Juntas de Acción Comunal, con quienes se acuerdan aspectos como la disposición de un lugar techado y amplio, la asistencia de la población de acuerdo con las sesiones que se establezcan, difusión y convocatoria en el sector. Del mismo modo, la asignación del rol de interlocutor a un miembro activo de la Junta de acción comunal (JAC), que permita el óptimo desarrollo del proceso, participando en los encuentros y brindando el apoyo que requieran los docentes en formación desde el ejercicio de su práctica.

En un segundo momento, los docentes en formación realizan el proceso de diagnóstico y contextualización, a través de dos visitas de observación diagnóstica, la cual les permite reconocer las características de la

comunidad, identificar necesidades, problemáticas e intereses de trabajo frente a la protección de las infancias, para dar a conocer a la población el proceso a desarrollar, buscando la motivación y participación en las jornadas a realizar. Además de esta información, se identifica la línea de trabajo en la que quieren enfocar la intervención. Es importante mencionar que Pazatiempo cuenta con tres líneas de trabajo: la primera, de relaciones, enfocada en el reconocimiento de la persona como individuo y el trabajo de su inteligencia emocional; la segunda, tiempo libre, ofrece herramientas para el ocio y actividades de esparcimiento con sentido y responsabilidad; y, la tercera, generación de proyectos desde la comunidad que brinden la posibilidad de que las comunidades lideren y organicen un trabajo colaborativo que los lleve a alcanzar sus objetivos frente a un proyecto comunal, pensando siempre en el bienestar de las poblaciones más vulnerables de su grupo social. La definición de esta línea de trabajo se realiza de común acuerdo con la comunidad, una vez definida. Realizado el ejercicio diagnóstico, los docentes en formación diseñan el plan de acción estableciendo el propósito que quieren alcanzar con su intervención y los tipos de estrategias que consideran pertinentes.

Para el proceso de construcción de estrategias, la intencionalidad pedagógica debe contener las necesidades e intereses de la comunidad, con lo que se despliegan una serie de actividades pedagógicas que, desde el ejercicio de formación docente, se plantean en el formato de Propuesta Pedagógica - Planeación, para un tiempo de dos horas, ejecutadas en diez encuentros, generalmente desarrollados los días sábados, teniendo en cuenta las dinámicas del sector. Al finalizar las sesiones de intervención, se realiza una reunión de evaluación y seguimiento del cumplimiento del plan de acción y análisis de impacto del ejercicio de práctica ejecutado por los estudiantes, ejercicio de revisión que se hace en conjunto con los miembros de la JAC, los docentes de prácticas y los estudiantes.

Las estrategias pedagógicas se enfocan en brindarles a los niños y niñas herramientas para que reconozcan como redes sociales de apoyo a su familia, vecinos y escuela, que ante situaciones de riesgo acudan a

ellos, comprendiendo que allí les pueden ofrecer alternativas de solución (Arias *et al.*, 2020), y además les proporcionen apoyo emocional y tangible (Bautista *et al.*, 2020), lo que permite que se fortalezcan y visibilicen las redes sociales de apoyo de protección con las que cuentan dentro de la comunidad. Estas herramientas se brindan según las necesidades y características del sector, las actividades propuestas han estado relacionadas con la expresión artística, específicamente con la danza y las artes plásticas; se ha visto especial interés en el uso de material de reciclaje como recurso para la construcción de elementos decorativos. También se han propuesto actividades desde la literatura y la exploración del medio, fortaleciendo con ello procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias socio emocionales (Bisquerra, 2007). En cada sesión se plantean actividades diferentes desde la lúdica propiciando espacios de diálogo empáticos y respetuosos.

Los recursos que, desde el ejercicio de práctica pedagógicas, son empleados por los educadores en formación del programa, y que apoyan el desarrollo de Pazatiempo para recopilar los datos y recoger las percepciones de los impactos de las estrategias trabajadas, son los formatos como la Propuesta Pedagógica - Planeación, el Diario de Campo, el Plan de Formación y el Registro de Asistencia. Cada uno de estos tiene un propósito definido, que se explica a continuación:

La propuesta pedagógica-planeación: estructura y define las estrategias y acciones de intervención de cada una de las sesiones, especificando el propósito, la población, las actividades, los recursos y las estrategias de evaluación.

El diario de campo: condensa y recoge la información observada, interpretada, analizada y evaluada por cada estudiante en cada una de las sesiones de intervención ejecutadas.

El plan de formación: sirve para proponer los objetivos, el cronograma y los productos del ejercicio de práctica; para el caso de Pazatiempo, los que se acuerden con la comunidad para su implementación.

El registro de asistencia: recoge la asistencia al escenario de práctica, especificando las horas acumuladas de intervención.

Además de estos formatos, los estudiantes deben diligenciar la Propuesta de Intervención a Comunidad, donde plasman las conclusiones y análisis del proceso diagnóstico realizado a la comunidad, y el Informe de Seguimiento, que periódicamente se diligencia para evaluar el ejercicio de práctica y establecer aspectos de mejora.

Resultados

Los resultados de Pazatiempo se presentan teniendo en cuenta el impacto en la comunidad, el cumplimiento de los objetivos del proyecto y la ejecución del ejercicio de práctica pedagógica de los estudiantes de LEID -CRS, ejecutado durante los periodos 2022-2 y 2023-1. Dicho trabajo fue realizado durante el 2022-2 en el barrio San Martín de la comuna 6 del municipio de Soacha, y a lo largo del 2023-1 en los barrios Némesis y Satélite de comuna 1, con una participación de población infantil y adultos mayores que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 1. Total población impactada en Pazatiempo 2022-2 al 2023-1

Periodo	Barrio	Total niños y niñas	Total adulto mayor
2022-2	San Martín	19	Sin participación
2023-1	Némesis	20	9
2023-2	Satélite	18	Sin participación

Fuente: elaboración propia.

La implementación de Pazatiempo impactó positivamente en cada una de las comunidades intervenidas, ya que, al ofrecer un espacio dinámico, amable, y empático, los participantes se abrieron a espacios de diálogo y reflexión a través de los cuales se consolidó y visibilizó a las familias, vecinos y escuela como redes sociales de apoyo, permitiendo que las comunidades y participantes comprendieran su importancia y reconocieran su rol dentro de las mismas. Si bien la postura está planteada en las redes de protección a niños y niñas, el proceso mismo ha mostrado la necesidad de trabajar con otros grupos etarios, logrando así una construcción de espacios intergeneracionales que deconstruyan la concepción del educador que interviene solo con población infantil, puesto que

desde la mirada de atención al adulto mayor se visibiliza la razón social del educador, independiente de su especialidad.

Además de visibilizar las redes sociales de apoyo de protección a las infancias, se adelantó un trabajo ambiental, en el que las comunidades reflexionaron frente al uso del reciclaje como recursos para el desarrollo de manualidades y herramientas de recolección de basura, lo que posibilitó que se adelantaran trabajos colaborativos en beneficio de toda la comunidad, gestando así ambientes empáticos y solidarios, con un enfoque ambiental y social, pues se siembra en la responsabilidad que nos asiste como ciudadanos, al cuidado de nuestros entornos.

Finalmente, frente al trabajo de las prácticas pedagógicas, Pazatiempo les permitió a los estudiantes reconocer que en espacios no convencionales pueden desarrollar las habilidades del educador infantil como la solidaridad que enmarca la educación popular y pedagogía social, la empatía, las habilidades de organización y convocatoria, creatividad, capacidad de respuesta, habilidades de comunicación y habilidades de observación que son puestas al servicio de una comunidad para atender a una problemática particular y actuar en pro de la mitigación de la misma. De igual forma, con esta experiencia pudieron comprender que no solo en contextos escolares pueden poner en práctica los aprendizajes adquiridos en su carrera profesional, sino que pueden atender al llamado de la protección de las infancias desde diferentes perspectivas y campos.

Reflexiones de implementación

Los estudiantes de LEID, al iniciar su proceso de prácticas en la implementación de Pazatiempo, se enfrentaron a varias situaciones que les permitieron reconocer otras realidades del municipio de Soacha, asumiendo una postura crítica, reflexiva y de acción, a través de las cuales no solo aplicaron lo aprendido en la licenciatura, sino que también pusieron al servicio de la comunidad sus habilidades. Además, superaron momentos de frustración al organizar y proponer actividades para toda la comunidad con una asistencia mínima, situación que es muy común en el trabajo con comunidades, fortaleciendo su capacidad de respuesta al resolver situaciones que no contemplaban como contratiempos

con los espacios dispuestos para la práctica, el clima, entre otros factores.

Las prácticas en espacios no convencionales favorecieron procesos de empatía y comunicación asertiva; los estudiantes, con la implementación de Pazatiempo, lograron dejar a un lado sus situaciones personales, para ponerse a disposición de la comunidad, apoyándolos y brindándoles herramientas a los niños, niñas y adultos mayores que participaron del proceso. Estas herramientas también apoyaron los procesos personales de los educadores en formación, ya que con este espacio lograron reconocer otras realidades teniendo como resultados particulares el fortalecimiento de su empatía, proponiendo actividades más reflexivas y dinámicas, en donde los asistentes pudieran expresar su sentir y reconocer nuevas formas de proteger a las infancias.

La asistencia constante, el compromiso y la responsabilidad asumida por los estudiantes del programa permitió que las comunidades se vincularan con Pazatiempo, asistiendo y participando animadamente en las sesiones de trabajo, además de desarrollar y apropiarse las concepciones de la corresponsabilidad que les asiste en estos escenarios. Sin embargo, en otras situaciones esta repuesta no fue recíproca. La comunidad de San Martín, donde se realizó la primera implementación, tuvo una reducción significativa en la asistencia a finales del 2022, esto, debido a que algunas iglesias cristianas y fundaciones retomaron sus labores, con una coincidencia en los horarios de práctica, sumado a que en los otros espacios les eran ofrecidos mercados y otros beneficios que desde el programa no se brindaban, lo que tuvo como consecuencia que para el 2023 no se retomara la intervención en ese sector. En las comunidades de Satélite y Némesis se logró consolidar el proceso a través de las redes sociales tecnológicas como un grupo en WhatsApp, gracias al cual se estableció un canal de comunicación con los padres de familia, quienes desde sus hogares estuvieron pendientes del proceso adelantado con Pazatiempo. Esta herramienta favoreció la asistencia y constancia en la participación de las actividades propuestas desde el proyecto.

La respuesta a la implementación de Pazatiempo en cada una de las comunidades fue diferente, lo

que permitió que los estudiantes de LEID desarrollaran habilidades de observación, aprendiendo a leer los contextos, para así ofrecer herramientas y proponer actividades contextualizadas, asertivas y empáticas a las realidades de cada escenario.

Conclusiones

Las prácticas pedagógicas de los estudiantes de LEID en espacios no convencionales les permitió conocer otras realidades del municipio de Soacha, además, les ayudó a reconocer habilidades y capacidades personales que pusieron al servicio de las comunidades. Se reconocieron como líderes, capaces de gestionar y organizar una comunidad, atendiendo a sus problemáticas y en favor de las infancias. Estas prácticas les ayudaron a potenciar su desarrollo profesional, ya que les exigió pensar en estrategias y actividades dinámicas, empáticas, asertivas y contextualizadas, a través de las cuales, no solo ofrecieran una enseñanza, sino también posibilitaran espacios de reflexión y trabajo en comunidad para la protección de las infancias.

Las prácticas pedagógicas en espacios no convencionales requieren que desde la academia se realice un ejercicio de preparación, en donde se discuta con los estudiantes las diferencias que esta tiene, con una práctica en un espacio académico como jardines e instituciones educativas. Con esto, los estudiantes pueden ir reconociendo las situaciones y problemáticas que se les pueden presentar y así garantizar un buen ejercicio.

La disposición de parte de las comunidades es clave para el éxito de la implementación de un proyecto social. Los estudiantes del programa lograron evidenciar diferentes respuestas a la implementación de Pazatiempo. En la comunidad de San Martín, el proyecto no pudo continuar, lo que en un inicio desmotivó a los practicantes, pero luego, después de discusiones y reflexiones, les permitió comprender las realidades del municipio. Caso contrario en Némesis, donde la comunidad mostró disposición y mantuvo una asistencia y participación constante, lo que permite analizar los diferentes contextos dentro de un mismo municipio, para así ofrecer un servicio más pertinente.

Estas prácticas pedagógicas buscan que los educadores en formación desarrollen y fortalezcan

competencias esenciales para su quehacer como docentes, en donde permitan que los niños, jóvenes y adultos mayores con quienes interactúan puedan reconocer su contexto y transformarlo, y, a su vez, ellos también transformen su realidad reconociendo su papel como agentes activos para la construcción de una sociedad más justa, elementos esenciales de la práctica educativa, y que se ajustan a la perspectiva de Freire desde la pedagogía social, cuyos principios dan estructura a los procesos que desarrolla el presente proyecto.

Referencias

- Ávila, J. (2009). Redes Sociales, generación de apoyo social ante la pobreza y calidad de vida. *Revista iberoamericana de psicología* 2(2) 65-73 <https://reviberopsicologia.iber.edu.co/article/view/rip.2207/154>
- Arias, C. J., Sabatini, B., Scolni, M. y Tauler, T. (2020). Composición y tamaño de la red de apoyo social en distintas etapas vitales. *Avances en psicología latinoamericana*, 38 (1), 1-15. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7901>
- Acero, M., Daza, J., Pardo, M., Hernández, A., Cuberos, L., Díaz, J. y Ochoa, M. (2020). Aula Móvil: educación popular y pedagogía social como praxis transformadora. *Aula Móvil Experiencia Itinerante, aproximaciones a la educación popular* (pp. 158-159). Corporación Universitaria Minuto de Dios [Uniminuto].
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2005). *Boletín Censo General 2005*. https://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/25754T7T000.PDF
- Freire, P. (1965). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía de Autonomía saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Jara, J., Castillo Y. y Bautista, J. (2023). Metodología de marco lógico: una herramienta clave para la gestión efectiva de proyectos sociales. *RUNAS. Journal of Education Et Culture*, 4 (8), Editorial. <https://dspace.ucacue.edu.ec/server/api/core/bitstreams/1ffe6304-b3b8-47c6-8df0-6e8e0a70a36e/content>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje Colombia*. MEN.
- Mejía, M. R. (2011). *Educación(es) en las globalización(es) entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Editorial Desde Abajo.
- Torres, J. (2011). *El curriculum oculto*. Morata.
- Vargas, J. (2002). *La Praxeología: una teoría de la práctica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios [Uniminuto].



autor : Oskar Gutiérrez Garay
título : Las viejas TIC
año : 2023

Las TIC como herramientas pedagógicas para la educación sexual infantil en escenarios no convencionales



Volumen 8 N.º 55
julio - diciembre de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 45-53

ICT as Pedagogical Tools for Child Sex Education, in Unconventional Scenarios

As TIC como ferramentas pedagógicas para a educação sexual infantil em cenários não convencionais

Shirley Vanessa Gómez-Duarte* 
Angélica Lucía Contreras-Sierra** 

Fecha de recepción: 08-11-2023

Fecha de aprobación: 12-06-2024

CÓMO CITAR

Gómez-Duarte, S. V. y Contreras-Sierra, A. L. (2023). Las TIC como herramientas pedagógicas para la educación sexual infantil en escenarios no convencionales. *Nodos y Nudos*, 8(55), 45-53. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num55-20274>

* Estudiante, Uniminuto.
shirley.gomez-d@uniminuto.edu.co

** Docente, Uniminuto. Magister en Familia, Educación y Desarrollo, Unimonserate.
alcontreras@unimonserate.edu.co





Volumen 8 N.º 55
 julio - diciembre de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 45-53

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar cómo las TIC pueden influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación sexual infantil, enfocándose en los conceptos de valores, cultura de derechos y sexualidad en espacios educativos no convencionales en Soacha, Cundinamarca. A través del Aula Móvil, un espacio itinerante de prácticas pedagógicas, se crearon entornos educativos y formativos que involucraron dispositivos multimedia para posibilitar una educación integral.

El estudio se basó en fundamentos legales y teóricos proporcionados por organizaciones como Unicef, Unesco, MEN e ICBF. Utilizando un enfoque cualitativo con un paradigma sociocrítico y un diseño de investigación-acción, se recogieron datos mediante observación participante, diarios de campo y cuestionarios. El análisis descriptivo reveló que el uso de TIC en estos entornos facilita la comprensión y aceptación de la educación sexual infantil, promoviendo valores, derechos y una mejor comprensión de la sexualidad.

Palabras clave: infancia; educación sexual integral; escenarios no convencionales; TIC

ABSTRACT

This research aimed to analyze how ICT can influence the teaching-learning processes of early childhood sex education, focusing on the concepts of values, culture of rights, and sexuality in unconventional educational settings in Soacha, Cundinamarca. Through the Mobile Classroom, an itinerant space for pedagogical practice, educational and formative environments were created using multimedia devices to enable comprehensive education.

The study was based on legal and theoretical foundations provided by organizations such as Unicef, Unesco, MEN, and ICBF. Using a qualitative approach with a socio-critical paradigm and an action-research design, data were collected through participant observation, field diaries, and questionnaires. The descriptive analysis revealed that the use of ICT in these environments facilitates the understanding and acceptance of early childhood sex education, promoting values, rights, and a better understanding of sexuality.

Keywords: childhood; comprehensive sex education; unconventional ICT

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como as TIC podem influenciar os processos de ensino-aprendizagem da educação sexual infantil, focando nos conceitos de valores, cultura de direitos e sexualidade em espaços educativos não convencionais em Soacha, Cundinamarca. Através da Sala de Aula Móvel, um espaço itinerante de práticas pedagógicas, foram criados ambientes educativos e formativos que envolveram dispositivos multimídia para possibilitar uma educação integral.

O estudo baseou-se em fundamentos legais e teóricos fornecidos por organizações como Unicef, Unesco, MEN e ICBF. Utilizando uma abordagem qualitativa com um paradigma sociocrítico e um design de pesquisa-ação, os dados foram coletados através de observação participante, diários de campo e questionários. A análise descritiva revelou que o uso de TIC nesses ambientes facilita a compreensão e aceitação da educação sexual infantil, promovendo valores, direitos e uma melhor compreensão da sexualidade.

Palavras-chave: infância; educação sexual integral; cenários não convencionais; TIC

Para introducir el tema del presente artículo de investigación, es importante comenzar hablando de la educación sexual y cómo esta contribuye a los procesos integrales de los individuos. Desde las primeras etapas, se debe priorizar la importancia de la *educación sexual infantil*, ya que, según las normativas, proporciona una guía para ser abordada incluso como herramienta de prevención del abuso sexual. Esta educación permite el autoconocimiento, la autoexploración y la conciencia de las acciones respecto al propio cuerpo y al de los demás.

Aunque la educación sexual infantil no es muy reconocida debido a tabúes y mitos presentes en la sociedad, es un derecho de los niños recibir dicha educación. Esta es más accesible en lugares convencionales de educación como colegios, jardines y todos los derivados de atención educativa en el país, porque allí existe un plan de estudios, un currículo y un PEI que orientan la educación desde los estándares del Ministerio de Educación Nacional.

En el marco de las reflexiones que se dan al comienzo de la investigación se identifican otros escenarios distintos a los ya mencionados, en donde hay objetivos y principios que propenden por la transformación comunitaria por medio de la educación, y la pregunta que surge es ¿Qué pasa en estos escenarios pedagógicos establecidos desde lo no formal en cuanto al acceso a la educación sexual en las infancias? En este sentido, se visibiliza un espacio formativo de educación popular.

Aula Móvil es un campo creado desde el programa de la Licenciatura en Educación Infantil de la sede de Soacha de Uniminuto. Este es un espacio no convencional, comprometido con el cambio social a través de la educación popular itinerante, que lleva ocho años impactando a las seis comunas de Soacha y a los dos corregimientos: San Jorge y El Charquito. Este programa permite desarrollar y fomentar las habilidades y capacidades de los niños y niñas en ocho ambientes diferentes, cada uno enfocado en potenciar la comunicación, el lenguaje, la creatividad, la tecnología, la corporalidad y el pensamiento lógico-matemático.

En los ocho ambientes de aprendizaje establecidos en Aula Móvil "Comunico y expreso lo que siento",

"Viajando por el mundo de la creatividad", "Juego y aprendo", "Conozco y quiero mi municipio", "Observo, experimento y aprendo", "Viajando por el mundo de las TIC", "Padres con responsabilidad" y "Explorando mi cuerpo"—, como se evidencia, no hay una cátedra de educación sexual infantil. Este es un tema vital para el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que debería abordar la autonomía, el reconocimiento, la autoexploración y la prevención.

El espacio de aprendizaje en Aula Móvil "Viajando por el mundo de las TIC" se ha convertido en una herramienta que permite acercarse a las infancias. Aprovechando esto, se crea una estrategia pedagógica en la que las TIC se propician a través de dispositivos multimedia; así se fomenta que la población se involucre de una manera más activa, puesto que la implementación de estos dispositivos posibilita la reproducción de audios, videos e imágenes que captan la atención de los niños y niñas. Esto permite que se produzca un aprendizaje significativo y que la cátedra de educación sexual integral, como lo menciona el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés), se dé desde el segundo principio, es decir, el de valores, cultura de derechos y sexualidad.

Las estadísticas de Unicef (2020) revelan que todos los niños y niñas están expuestos al abuso físico y psicológico en diversos contextos. Además, el 50% de los mayores de dieciocho años reportan haber sido abusados en su primera infancia. Una de las estrategias planteadas por la OMS para reducir los casos de abuso sexual es implementar la educación sexual desde edades tempranas. Esta medida busca no solo prevenir el abuso, sino también detectar y denunciar casos de acoso o agresiones sexuales. Por lo tanto, es fundamental que la educación sexual se implemente en todas las instituciones, tanto públicas como privadas, para conformar un proyecto de alcance mundial.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), como primer ente promotor de la educación y garante de este derecho en nuestro país, con el apoyo de la UNFPA, ha desarrollado el programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Este programa busca mejorar la calidad educativa y las estrategias pedagógicas, con un enfoque en la

construcción de ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. En 2008, el MEN y la UNFPA publicaron la guía *La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños y niñas, adolescentes y jóvenes*, para apoyar esta iniciativa:

El Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía ve la sexualidad como una dimensión humana, fuente de bienestar y salud, con diversas funciones, componentes y contextos. En ese sentido, la educación para la sexualidad es una oportunidad pedagógica, que no se reduce a una cátedra o taller, sino que debe constituirse como un proyecto pedagógico de cada institución educativa que promueva entre sus estudiantes la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo; el respeto a la dignidad de todo ser humano; la valoración de la pluralidad de identidades y formas de vida; y la vivencia y construcción de relaciones pacíficas, equitativas y democráticas. (p. 3)

Teniendo en cuenta las apuestas a nivel nacional y el proyecto Aula Móvil, se determina una problemática relacionada con el tabú que todavía existe al hablar de educación sexual. En este sentido, es crucial abordarla de manera adecuada y accesible. Una de las formas más efectivas es hacerlo desde el concepto de valores, cultura de derechos y sexualidad, tal como lo menciona la UNFPA. Este enfoque promueve el desarrollo integral, abordando temas sobre el cuerpo, nombrando sus partes sin vergüenza y permitiendo a los niños expresar sus sentimientos e identificar personas de confianza a las que pueden acudir en momentos de riesgo.

Como un ejercicio transversal, se evidencia que Aula Móvil, en su rol de transformación social, no ha planteado ni construido una estrategia que involucre la educación sexual infantil desde los conceptos de valores, cultura de derechos y sexualidad. Esto es particularmente relevante en los espacios "Viajando por el mundo de las TIC" y "Explorando mi cuerpo". Desaprovechar las herramientas tecnológicas, como los dispositivos multimedia que pueden hacer la educación divertida, llamativa, creativa y significativa, es una oportunidad perdida. Asimismo, se desperdicia el potencial del ambiente "Explorando mi cuerpo" para trabajar en la autonomía, la autoexploración y el reconocimiento del cuerpo.

En congruencia con lo anterior, se construye la pregunta problema ¿Cómo las TIC favorecen la enseñanza y el aprendizaje de la educación sexual en la infancia desde el concepto de valores, cultura de derechos y sexualidad en los espacios educativos no convencionales de Aula Móvil en Soacha (Cundinamarca)? A esta se le dará respuesta con el objetivo general: Analizar cómo las TIC favorecen la enseñanza y el aprendizaje de la educación sexual en la infancia desde el concepto de valores, cultura de derecho y sexualidad en los espacios educativos no convencionales en Soacha (Cundinamarca).

En ese orden de ideas, para poder dar cumplimiento al objetivo general se estructuran los objetivos específicos que serán el paso a paso para dar respuesta a la pregunta problema:

- » Reconocer la importancia percibida de la educación sexual infantil desde la voz de los niños y niñas del municipio de Soacha (Cundinamarca) utilizando las TIC.
- » Diseñar una estrategia pedagógica desde las TIC utilizando contenidos multimedia que permitan desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del concepto de valores, cultura de derechos y sexualidad de la educación sexual, con niños y niñas en espacios educativos no convencionales en el municipio de Soacha.
- » Evaluar el impacto de la estrategia pedagógica desde el uso de las TIC utilizando contenidos multimedia para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del concepto de valores, cultura de derechos y sexualidad de la educación sexual, con niños y niñas en espacios educativos no convencionales en el municipio de Soacha.

En un ejercicio de revisión bibliográfica, se identifican fuentes teóricas que contribuyen a la construcción del documento. Al hablar de la infancia, se suele generalizar en edades específicas derivadas de la madurez cerebral, las capacidades y las habilidades que se desarrollan. Sin embargo, Melanie Klein (1926), clasifica la primera infancia de cero a seis años y la infancia de seis a doce años. Los niños y niñas en estas etapas son considerados sujetos que comprenden

su realidad y pueden construir y moldear sus acciones, influidos por los valores, la moral y la conciencia.

Esto deja en evidencia que los pensamientos previos sobre la infancia han evolucionado. Ya no se ve a los niños como sujetos vacíos e incapaces de aportar. Alzate Piedrahíta (2003) menciona que la concepción de la infancia ha cambiado, reconociendo que los niños son parte activa de la sociedad y contribuyen a su construcción. Aunque los adultos pueden imponer limitaciones, los niños participan y construyen su realidad a su manera.

Por otro lado, se toma en cuenta a la Unesco, una entidad comprometida con la protección, el cuidado y los derechos de los niños y niñas. Esta subraya la importancia de la educación sexual como un componente indispensable para el desarrollo integral de la infancia. No solo se basa en las legislaciones, sino en la práctica de la educación sexual como un método para mitigar el abuso en la infancia. La educación sexual es vista como un ejercicio de formación proporcionado por individuos que ofrecen estrategias para prevenir y dar a conocer, y va más allá de solo la cátedra. Por eso, la Unesco establece parámetros sobre cómo debe impartirse la educación sexual, basándose en los pilares de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

La educación integral en sexualidad —independientemente de cómo se la denomine— es un proceso curricular de enseñanza-aprendizaje sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es dotar a los niños y jóvenes de conocimientos, capacidades, actitudes y valores que les permitan vivir con buena salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo lo que eligen puede afectar su propio bienestar y el de las restantes personas; y comprender y garantizar la protección de sus derechos a lo largo de su vida.

Sin dejar una de las entidades que rigen la educación en el país, la educación está dada de diferentes formas y en diferentes lugares. Existen dos tipos definidos, que son los espacios convencionales, o educación formal, y los espacios no convencionales con el contraste de una educación popular que se construye y es flexible. En ambos casos se busca impactar

y se construyen conocimientos, la diferencia radica en la rigurosidad con la que se emplea; en el caso de la educación formal, se implementa un currículo estandarizado mientras que en la educación informal el conocimiento se construye colectivamente y se da desde las experiencias de trabajo colaborativo, con una estrategia o una sola planeación.

Además de la educación tradicional, el Ministerio de Educación Nacional cuenta con un portafolio de modelos educativos, los cuales están diseñados con estrategias escolarizadas y semiescolarizadas, procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje, metodologías flexibles, diseño de módulos con intencionalidad didáctica, y articulación de recursos pedagógicos que, por medio de la formación de docentes y el compromiso comunitario, fortalecen el ingreso y la retención de esta población en el sistema (MEN, 2008).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son el mediador del presente proyecto de investigación, pues se busca que por medio de estas se favorezcan los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje. Las TIC surgen como un complemento y un valor agregado para la educación, pues todas esas herramientas que tienen una funcionalidad suplen una necesidad, en el caso de la educación, la necesidad de la información y de conocer nuevos mundos al igual que hacer de la educación un ejercicio inclusivo, flexible y llamativo. Además, se incorpora principalmente para las Matemáticas y la Literatura, para plantear una educación innovadora (Unesco, 2019).

En cuanto, al ejercicio de construcción metodológica, se sigue el enfoque cualitativo. Se busca concebir la intersubjetividad de la infancia frente a la educación sexual, así como comprender e interpretar las realidades para contribuir a las construcciones sociales, dando prioridad al sujeto de estudio, esto es, los niños y niñas de cinco a doce años, haciendo énfasis en comprender acciones, generalizaciones, conocimientos y aportar a la parte formativa, ya que el conocimiento se transforma constantemente (Hernández Sampieri, 2014).

Además, se plantea la noción de infancias, desde un paradigma sociocrítico que busca crear

construcciones significativas de conocimiento para transformar las realidades de las infancias impactadas desde la emancipación y la apropiación de criterio frente al tema de educación sexual (Vasco, 1990), como una herramienta de reconocimiento, autonomía y prevención que tiene en cuenta los conceptos de valores, cultura de derechos y sexualidad para hacer valer su postura. El proyecto busca romper las estructuras de poder frente al abuso sexual, siendo la educación la herramienta emancipadora de criticidad y voz propia al sentirse en riesgo.

El diseño de investigación es investigación-acción participativa (IAP). Esta metodología busca comprender los fenómenos sociales que influyen en un contexto determinado, basándose en la reflexión y en la práctica pedagógica constante y directa con el grupo de trabajo. Además, busca la interacción directa con los individuos para eliminar o esclarecer las barreras y reflexionar sobre la problemática y cómo actuar, todo orientado desde las acciones (Latorre, 2003).

La población impactada con las actividades planteadas en la estrategia pedagógica, utilizando las TIC como dispositivos multimedia, fueron niños y niñas de cinco a doce años del municipio de Soacha. Sin embargo, la muestra que se tomó para evaluar dicha estrategia pedagógica fue el 20% de los niños y niñas en cada intervención de Aula Móvil, según el número de participantes en la actividad. La muestra fue evaluada y las respuestas fueron analizadas mediante las categorías de análisis: valores, cultura de derechos y sexualidad.

Se utilizaron diarios de campo y cuestionarios como instrumentos de recolección de datos. Los diarios de campo sirvieron para registrar lo que sucedió en cada intervención, sistematizando lo observado y rescatado desde la voz de los niños y niñas a través de una matriz. El cuestionario, que contenía de cinco a diez preguntas sin un orden específico, se utilizó como medida evaluativa de la estrategia pedagógica y la eficiencia de la utilización de las TIC en la cátedra de Educación Sexual Infantil. Primero se realizó una prueba piloto para ser avalada por un experto y luego se implementó en el campo de práctica con la población impactada.

Para conseguir los resultados de la investigación, se utilizó el análisis descriptivo con el fin de

interpretar la voz de los niños desde una postura propia del investigador, comprendiendo los contextos y las necesidades. Los diarios de campo y la matriz arrojaron los siguientes resultados definidos en las categorías de análisis:

Valores. El valor es una cualidad de un sujeto o un objeto. Los valores se agregan a las características físicas o psicológicas tangibles del objeto; es decir, un individuo o un grupo social los atribuyen al objeto y modifican su comportamiento (amor, respeto, autonomía, empatía, autoaceptación). Se observó el comportamiento de los individuos y se identificó si existían criterios de valores al convivir con otros, comprendiendo el respeto hacia su cuerpo y el de los demás, así como la empatía.

Cultura de derechos. Los derechos están regulados por un conjunto de normas de carácter general que se dictan para dirigir a la sociedad y resolver los conflictos de relevancia jurídica que se originen. Los derechos implican también el cumplimiento de deberes y obligaciones que garantizan la estabilidad social y una convivencia armoniosa entre los ciudadanos. Se comprendió que los niños tienen derecho a una vida sana sin ser agredidos, al igual que al desarrollo integral y la libre expresión. En caso de ser agredidos o vulnerados, la criticidad y la emancipación les permiten reclamar sus derechos, así como cumplir con deberes como la higiene corporal y los buenos hábitos saludables.

Sexualidad. La sexualidad infantil es una parte integral del desarrollo y la maduración de los niños, comprendida dentro de la sexualidad humana. Incluye una variedad de actividades sexuales y sensuales, emocionales y consecuentes que pueden ocurrir antes o durante la pubertad temprana. Se abordaron temas de interculturalidad, autonomía, reconocimiento, autoexploración y cuidado del cuerpo.

Los niños y niñas que participaron en Aula Móvil pertenecen a los estratos socioeconómicos uno, dos y tres. La mayoría están escolarizados, y entre cuarenta y ochenta de ellos se beneficiaron de las intervenciones pedagógicas en cada gestión y convocatoria, realizadas los sábados de ocho de la mañana a doce del mediodía. Los niños manifestaron que, en sus casas, al menos un integrante de la familia posee un

dispositivo tecnológico. Al dialogar con los niños residentes de las seis comunas del municipio de Soacha, se identificó que tienen un contacto directo con las TIC, muchos de manera supervisada por adultos y otros no. Esta supervisión es más frecuente cuando los niños tienen entre tres y siete años.

Algunos de los participantes hicieron aportes significativos durante el desarrollo de la investigación, que dieron origen a las reflexiones dadas categóricamente.

Me gusta aprender sobre mi cuerpo y cómo cuidarlo. En la escuela no hablamos mucho de esto, pero aquí es diferente y puedo hacer preguntas sin miedo. (Niño 1, diez años)

Es importante saber sobre los derechos que tenemos y cómo debemos respetar a los demás. Nos enseñan de una manera que entiendo y me siento segura. (Niña 2, nueve años)

Esto frente a la apuesta de educación sexual. Respecto al espacio itinerante, que, como lo menciona la literatura escrita sobre el proyecto, se concibe como un espacio educativo no convencional, los niños expresaron:

Me gusta venir aquí porque aprendemos jugando y todos somos amigos. Los profesores son muy amables y nos cuidan. (Niña 3, ocho años)

El Aula Móvil es genial porque podemos usar tabletas y aprender con videos. No es como en la escuela, aquí podemos movernos y participar más. (Niño 4, once años)

Los diarios de campo evidenciaron que los niños y niñas del municipio interactúan con las TIC, sumergiéndose en un mundo de contenido apropiado y no apropiado para sus edades, utilizado principalmente como medio de entretenimiento. Sin embargo, esto no los aleja de reconocer los medios de comunicación, identificándolos de manera rápida y concreta. Al preguntarles, mencionaron dispositivos electrónicos como teléfonos celulares, computadores, tabletas, radio y televisión, así como plataformas de comunicación y entretenimiento como Facebook, TikTok, Instagram y YouTube.

En cuanto a la categoría de valores, se interpretaron las dinámicas sociales, de convivencia y de

comunicación de los niños y niñas participantes en la investigación. Durante las intervenciones con los niños del municipio de Soacha, se observó su comportamiento en la comunicación y relación con pares y adultos. En las relaciones interpersonales, prevaleció el respeto y la cortesía en la dirección niño-adulto, estableciéndose como una construcción social de poder donde se debe respetar al adulto. En la interacción entre niños, surgió la rivalidad y la competitividad, incentivada por la necesidad de ser escuchados por las docentes en formación.

En las actividades de higiene corporal, cuidado y prevención, los niños participaron respetuosamente, demostrando respeto en la relación entre géneros heterogéneos. Usaron expresiones como *por favor*, *gracias*, *con permiso* y *disculpe*. También esperaban su turno para hablar y escuchaban a los demás, lo que fomentaba el compañerismo, la sana competencia y el trabajo en equipo. La participación activa se daba sin agredir las propuestas de los compañeros, prevaleciendo el respeto y la escucha mutua.

En voz de los niños y niñas participantes se resaltan estos relatos que validan la percepción que han tenido las investigadoras durante el ejercicio:

Aprendí que todos tenemos derechos y debemos respetar los derechos de los demás. También hablamos sobre lo que está bien y lo que está mal en nuestras relaciones con los demás. (Niña 5, diez años)

Aquí aprendí que es importante decir la verdad y ser justo con mis amigos. Nos enseñan valores que no conocía antes, sobre mi cuerpo y el de los demás. (Niño 6, nueve años)

Dentro del ejercicio itinerante de Aula Móvil, se construyeron actividades en el escenario de "Viajando por el mundo de las TIC", no solo para abrir las posibilidades del uso adecuado de la tecnología y favorecer los procesos educativos de educación sexual infantil, sino también para observar y escuchar a los niños sobre el cuidado del cuerpo y la prevención. Uno de los temas relevantes en la educación sexual integral infantil está en la categoría de derechos. Se evaluó si los niños se ven a sí mismos como sujetos de derechos y si tienen derecho a la cátedra de educación sexual que debe estar orientada desde las

instituciones. Expresiones propias de los niños y niñas dejan entrever el impacto que tuvo en las diferentes comunidades del municipio, como lo expresan estos dos participantes:

Mi mamá dice que lo que aprendo aquí es muy bueno y me ayuda a ser mejor persona. Ella también participa a veces y aprendemos juntos. (Niña 7, once años)

Mis amigos y yo hemos cambiado mucho. Ahora hablamos más sobre nuestras emociones y sabemos cómo tratar a los demás con respeto. (Niño 8, diez años)

Es por esto por lo que, a través de las actividades y las transcripciones de los acontecimientos en los diarios de campos se logró caracterizar que los niños y niñas del municipio de Soacha reconocen el derecho a la vida, a la educación, a la alimentación y a la familia; sin embargo, no conocen de los derechos dentro del ambiente educativo, como el derecho a la cátedra de Paz y Participación. De la misma manera, los niños manifiestan que no recuerdan haber visto temas de educación sexual durante sus ciclos escolares, y al recuperar lo mencionado por los adolescentes en edades entre quince y diecisiete años que no entran en el rango de edad para la investigación presente, estos afirman que en el año hacen una o dos charlas sobre métodos de planificación, pero no se ahonda en otros temas relacionados con la educación sexual, lo cual llega a ser bastante limitante para su desarrollo. Más aún para los estudiantes de educación primaria, con quienes ni siquiera se abordan temas como higiene corporal, cuidado, autoexploración, autonomía y prevención. Ahora bien, dentro del contexto de los hogares y la familia tampoco es un tema que pueda tratarse de forma constante y tranquila; en efecto, puede ser una desinformación por parte de las instituciones educativas y tutores legales, o incluso un tabú al momento de hablar sobre el cuerpo, sus cuidados y las prevenciones que se deben tener en cuenta para no ser agredidos sexualmente. Se concluye que el derecho a la educación sexual es mesurado, limitado para los niños y niñas porque no reconocen que es un derecho y deben ser partícipes de esas acciones de prevención y construcción de los nuevos saberes que favorecen el desarrollo integral.

En la categoría de sexualidad se busca abordar y comprender cómo se relacionan los niños y niñas entre sí, y cómo se ven a sí mismos en su rol de aceptar su sexualidad "género", comprendiendo el cuerpo como un templo de cuidado, autoexploración y respeto. Sin embargo, se puede decir que, a los ojos de la sociedad, la sexualidad se ha convertido en un tema de inseguridad pues no es habitual hablarlo en público o entre pares. En Aula Móvil y en el espacio que se creó para que los niños se pudieran expresar libremente se les plantearon una serie de preguntas, como ¿Cuáles son las partes del cuerpo? ¿Cómo se debe cuidar el cuerpo? ¿Qué diferencia a los niños de las niñas? A estas los niños dieron respuesta a través de una serie de comentarios y comportamientos, pues hablaban libremente de que las partes del cuerpo son la cabeza, los brazos, las piernas, las manos, las rodillas, el cuello, los dedos, los ojos, la boca, etc.

Cuando se les pidió a los niños que mencionaran las partes íntimas, se observó que reaccionaban de manera diferente a como lo hacían al inicio de las actividades: miraban al piso, se quedaban callados, se alejaban un poco y manifestaban sentimientos de vergüenza, pena e incomodidad. Estas reacciones eran esperadas, ya que estos temas se consideran tabú en sus comunidades y no suelen ser discutidos en sus entornos sociales. A pesar de estas dificultades, cada proceso contó con el apoyo de profesionales que dirigieron las estrategias para abordar estos temas de manera adecuada. Con relación al cuidado del cuerpo, los niños mencionaron la importancia de la higiene corporal, señalando que mantenerse limpios es fundamental y una práctica que deben realizar de manera constante y diaria.

Posteriormente a la pregunta de qué diferencia hay entre los niños y niñas, se desataron disgustos entre ellos, pues no se orientaron por las facciones físicas como el cabello, los accesorios que pueden utilizar ni tampoco por su sexualidad, sino por las idealizaciones y estigmas que la sociedad ha construido, tales como: los niños no lloran, el color rosado es solo para las niñas, los juguetes de las niñas son barbies, bebés y coches y los juguetes de los niños son los carros y superhéroes. Esto puso de manifiesto que se debe trabajar más en comprender la

sexualidad y la igualdad de género. Esto para que los niños y niñas desde una postura analítica y crítica puedan eliminar las barreras de los estereotipos contruidos desde la sociedad.

El análisis descriptivo general del diario de campo se dio por las categorías de análisis (valores, cultura de derechos y sexualidad). Se evidencia que en la población infantil del municipio de Soacha se deben fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera asertiva y creativa, acorde a los intereses de los niños y las niñas, aprovechando que se encuentran en un medio digital. Se deben tener en cuenta los medios de entretenimiento que ofrecen las TIC (dispositivos multimedia, videos, imágenes, fotos, audios, canciones, etc.) y adaptarlos a la orientación y cátedra de la educación sexual desde la cultura de derechos, fomentando actividades que promuevan la comprensión de la educación sexual desde la autonomía, el cuidado, la prevención y la autoexploración. Esto es, hacer construcciones de actividades que permitan la igualdad de género para que los niños y las niñas sean los promotores de las nuevas realidades, desde una construcción analítica y crítica propia sin estereotipos sociales.

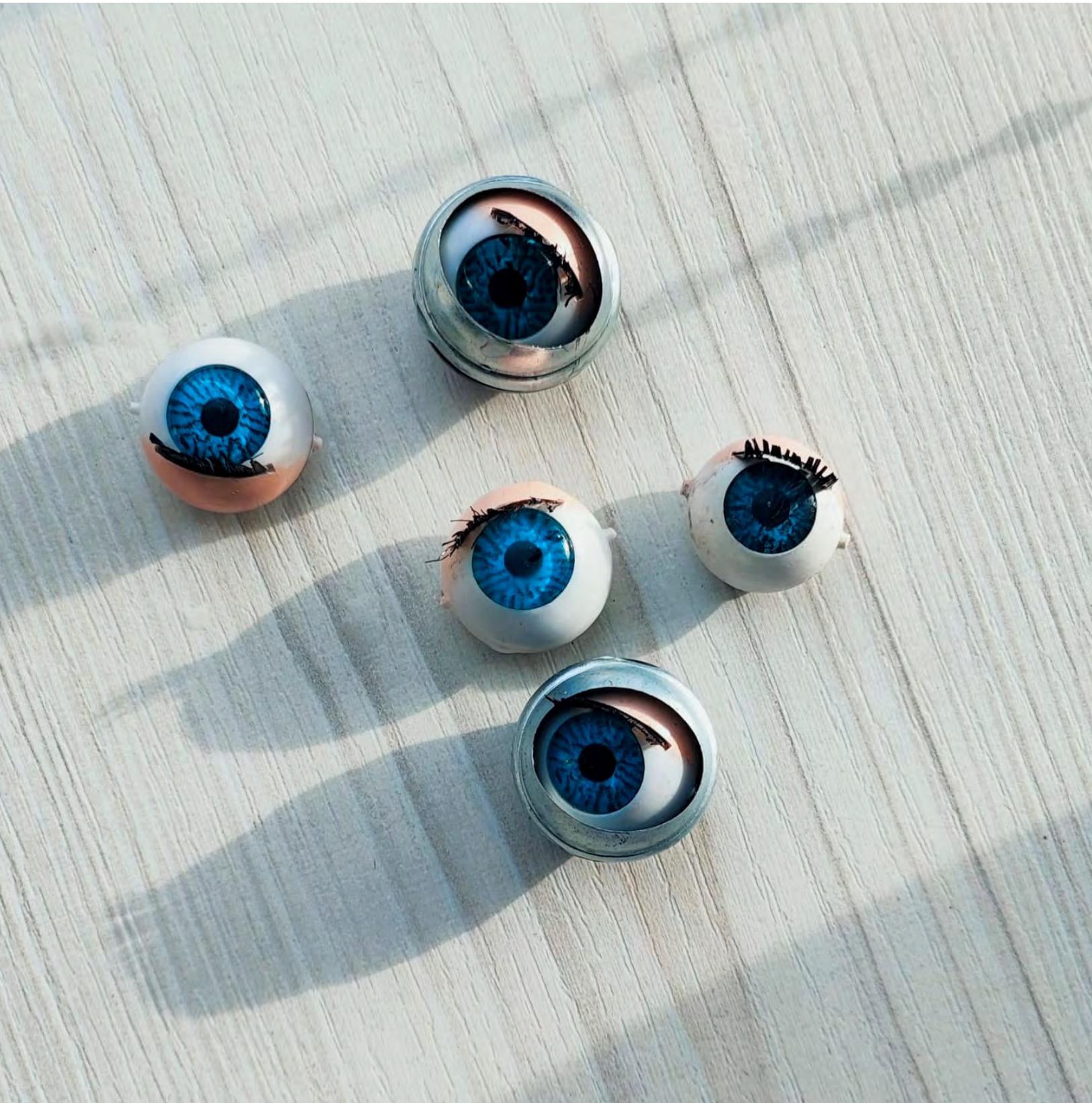
Conclusión y discusión

La presente investigación logró impactar de manera significativa a la población infantil del municipio de Soacha y sus seis comunas, incluyendo los dos corregimientos. Permitió que los niños y las niñas reconocieran los procesos de autonomía, reconocimiento, autoexploración y prevención y a su vez darles una postura propia de participación para que comprendan los límites frente a su cuerpo y detectar situaciones de riesgo, así como identificar a las personas de

confianza a las cuales pueden acudir. A continuación, se estableció que las TIC son herramientas dentro de la educación que hacen de los procesos de enseñanza y aprendizaje un ejercicio significativo, creativo y llamativo. Como sugerencia para próximas investigaciones que se quieran enfocar en la cátedra de Educación Sexual, utilizar las TIC permitirá romper el hielo con los niños y la comunidad frente al tabú que se tiene sobre el tema; además, hará del proceso un espacio de participación de los niños. También es fundamental involucrar a los padres y poder romper las barreras y las generalidades que se construyen en la sociedad.

Referencias

- Alzate Piedrahíta, M. (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Editorial Papiro. La infancia temporal - Maria victoria. infd.edu.ar
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª edición). McGraw-Hill.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la practica pedagógica*. Graó.
- Klein, M. (1926). *Principios psicológicos del análisis infantil*. <https://es.scribd.com/document/510709204/Klein-M-1926-Principios-Psicologicos-Del-Analisis-Infantil>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2008). *Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía*. Guías 1 y 3. Revolución Educativa Aprende. <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/modulouno.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2019). *La pedagogía de la sexualidad: Procesos de planificación e implementación didáctica realizados por docentes en Chile*.
- Vasco U. C. (1990). *Tres estilos de trabajo en la ciencias sociales* (5.ª edición). Cinep, 4. aulasuniminuto.edu.co



autor : Oskar Gutiérrez Garay
título : No puedo dejar de mirarte
año : 2023

Narrografías, técnicas para la investigación con niños y niñas*



Volumen 8 N.º 55
julio – diciembre de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 55-68

Narrography:
Techniques for
Research with
Children

Narrografias:
técnicas para
pesquisa com
crianças

Yurany Marcela Chaverra-Álvarez** 
Gustavo Andrés Leyton-Agudelo*** 



Fecha de recepción: 30-04-2023

Fecha de aprobación: 23-05-2024

CÓMO CITAR

Chaverra-Álvarez, Y. M. y Leyton-Agudelo, G. A. (2023). Narrografías, técnicas para la investigación con niños y niñas. *Nodos y Nudos*, 8(55), 55-68. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num55-19142>

- * Las imágenes presentadas en este artículo fueron extraídas del trabajo de campo realizado con los niños y las niñas en la investigación: Chaverra Álvarez, Y. M. y Leyton Agudelo, G. A. (2023). Narrativas escolares de niños y niñas de un tiempo de pandemia y pospandemia del covid-19 [tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Este trabajo presenta las consideraciones éticas pertinentes y el tratamiento de datos de sus participantes.
- ** Licenciada en Educación Básica Primaria. Magíster en Estudios en Infancias, Universidad de Antioquia. Maestra de la Secretaría de Educación de Antioquia, Medellín, Colombia. marcela.chaverra1@udea.edu.co
- *** Licenciado en Educación Básica Primaria. Magíster en Estudios en Infancias, Universidad de Antioquia. Maestro de la Secretaría de Educación de Antioquia, Medellín, Colombia. andres.leyton@udea.edu.co





Volumen 8 N.º 55
 julio - diciembre de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 55-68

RESUMEN

Este artículo de investigación presenta las estrategias pedagógicas utilizadas como técnicas e instrumentos en una propuesta investigativa, que asumió como pregunta: ¿cuáles son las narrativas escolares durante la pandemia y pospandemia del COVID-19, de los niños y las niñas de básica primaria de la Institución Educativa Colombia y la Institución Educativa Efe Gómez del departamento de Antioquia? y tuvo como objetivo comprender las narrativas escolares desde las expresiones gráficas, escritas y orales de niños y niñas. La investigación se desarrolló desde la perspectiva cualitativa, el enfoque hermenéutico, el método biográfico narrativo y el trabajo de campo se avanzó con estrategias pedagógicas (denominadas narrografías). Los resultados de dicha investigación fueron analizados desde los principios de la teoría interpretativa de Ricoeur (1976, 2003) citado por Escalante (2013) que nos indica tres etapas de análisis: 1. lectura ingenua de la narrativa, 2. análisis estructural y 3. la comprensión integral (interpretación del todo). En consecuencia, se pudieron reconocer otras comprensiones y significaciones que establecen los niños y las niñas diferentes a los adultos, en los resultados ellos narran la importancia de la escuela y sus espacios cotidianos para jugar, ser autónomos y libres para compartir con sus pares, esto representa un reto para los maestros(as).

Palabras clave: contingencia; escuela; familia; infancia; narrografías; narrativas; niños y niñas

ABSTRACT

This research article presents the pedagogical strategies used as techniques and instruments in a research proposal, which posed the question: What are the school narratives during and after the Covid-19 pandemic of primary school children at the Colombia Educational Institution and the Efe Gómez Educational Institution in the department of Antioquia? Its objective was to understand the school narratives through the graphic, written, and oral expressions of children. The research was developed from a qualitative perspective, the hermeneutic approach, the biographical narrative method, and the fieldwork progressed with pedagogical strategies (called narrografías). The results of this research were analyzed based on the principles of Ricoeur's interpretative theory (1976, 2003) cited by Escalante (2013), which outlines three stages of analysis: 1. naive reading of the narrative, 2. structural analysis, and 3. comprehensive understanding (interpretation of the whole). Consequently, it was possible to recognize other understandings and meanings that children establish, different from adults. In the results, they narrate the importance of school and their everyday spaces for playing, being autonomous, and being free to share with their peers, representing a challenge for teachers.

Keywords: contingency; school; family; childhood; narrografías; narratives; children

RESUMO

Este artigo de investigação apresenta as estratégias pedagógicas utilizadas como técnicas e instrumentos em uma proposta de pesquisa, que assumiu a pergunta: Quais são as narrativas escolares durante e após a pandemia de Covid-19 das crianças do ensino fundamental da Instituição Educativa Colômbia e da Instituição Educativa Efe Gómez no departamento de Antioquia? Teve como objetivo compreender as narrativas escolares através das expressões gráficas, escritas e orais das crianças. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma perspectiva qualitativa, abordagem hermenéutica, método biográfico narrativo e o trabalho de campo avançou com estratégias pedagógicas (denominadas narrografías). Os resultados desta pesquisa foram analisados com base nos princípios da teoria interpretativa de Ricoeur (1976, 2003) citada por Escalante (2013), que nos indica três etapas de análise: 1. leitura ingênua da narrativa, 2. análise estrutural e 3. compreensão integral (interpretação do todo). Consequentemente, foi possível reconhecer outras compreensões e significados que as crianças estabelecem, diferentes dos adultos. Nos resultados, elas narram a importância da escola e de seus espaços cotidianos para brincar, serem autônomas e livres para compartilhar com seus pares, representando um desafio para os professores.

Palavras-chave: contingência; escola; família; infância; narrografia; narrativas; crianças

Introducción



Contexto de la investigación: elaborada en la universidad de Antioquia para obtener el título de Magíster en Estudios en Infancias

Llega la pandemia: una ruptura inesperada

El 31 de diciembre del año 2019 la Organización Mundial de la Salud (oms) notificó el primer reporte de la enfermedad por coronavirus covid-19 en Wuhan China, enfermedad que se esparció rápidamente por los continentes y provocó una pandemia que forzó al mundo a un confinamiento obligatorio. Posteriormente, en marzo del año 2020, en Colombia, se decretó el confinamiento de la población ante la amenaza por el covid-19; dicha circunstancia afectó la economía, la movilidad, las interacciones sociales y por ende, las dinámicas institucionales, entre ellas las relacionadas con la educación, lo que se convierte en una afectación social generalizada o como lo expresa Ramonet (2020) "lo que las ciencias sociales califican de 'hecho social total', en el sentido de que convulsa el conjunto de las relaciones sociales, y conmociona a la totalidad de los actores, de las instituciones y de los valores" (p. 2).

Ante esta eventualidad gestada por el covid-19, el gobierno, las directivas de las instituciones educativas y los(as) maestros(as) se vieron en la necesidad de idear nuevas formas de ser y hacer escuela. Por ello, es posible pensar en que se desterritorializa, es decir, que los espacios ocupados por la escuela se

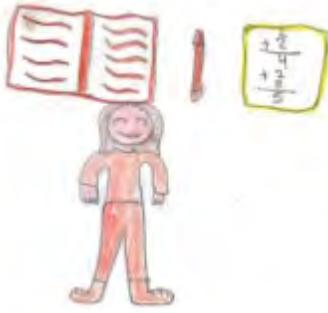
tornaron desiertos, solitarios, sin transeúntes; la escuela se vio obligada a ser vivida desde otros espacios y bajo otras dinámicas, tal como lo manifiesta Huaracaya (2020):

No obstante, con el cambio de modalidad, ocurriría una fragmentación del espacio-tiempo, en que la escuela se vería obligada a responder a las distintas realidades de los hogares de sus familias y expandir su servicio a distintos sitios geográficos, dinámicas que darían el surgimiento de una escuela desterritorializada. (pp. 62-63)

Con esta premisa, durante la cuarentena obligatoria, los niños y las niñas ya no pertenecían al lugar institucional en la estructura física llamada escuela, sino que en cada vivienda desde la distancia continuaban perteneciendo a su escuela con el desarrollo de prácticas educativas a partir de diversas modalidades: educación remota, educación a distancia, educación virtual (sincrónica- asincrónica), educación mediada por un componente tecnológico o virtual y metodologías híbridas.

Cierre de las escuelas: ¿y la continuidad de la educación?





Ante el confinamiento obligatorio impuesto por el gobierno colombiano como medida para salvar la vida, desde el Ministerio de Educación Nacional, en el mes de abril del año 2020, se resolvió adelantar las vacaciones de los estudiantes de todo el país, con el fin de analizar cómo se daría continuidad a los procesos escolares; por ende, los centros educativos cerraron, lo que significó nuevos horizontes para implementar la educación en nuestro país.



En el caso de las dos instituciones educativas focalizadas para la investigación: la Institución Educativa Colombia de Girardota, que hace parte del área metropolitana, y la Institución Educativa Efe Gómez de Vegachí, de la subregión del nordeste antioqueño, se inició un diagnóstico de los estudiantes que tenían dispositivos móviles y fijos para constatar quiénes contaban con líneas telefónicas e internet.

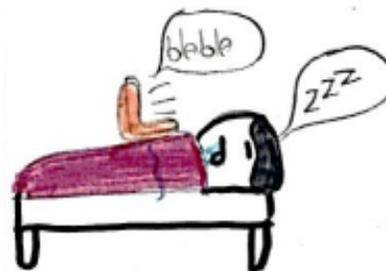


En pandemia surgió la denominada metodología "educación desde casa", definida por el MEN (2020)

como la "continuidad en la prestación del servicio educativo con estrategias flexibles para ser desarrolladas en los hogares, de acuerdo con los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con el acompañamiento de los docentes" (p. 8). En particular, en los niveles de preescolar y básica primaria, el proceso fue abordado de dos maneras; en primer lugar, con la utilización de una mediación tecnológica y guías virtuales, en segundo lugar, quienes no contaban con los recursos tecnológicos, se recurrió al diseño de guías de aprendizaje impresas que la familia o acudientes debían reclamar en la Institución.



Respecto al uso de la tecnología, se evidenciaron grandes brechas de desigualdad existentes en nuestro país, "tras el cierre de los centros educativos, muchos niños, niñas y adolescentes vulnerables no tienen igual acceso a la formación online a distancia, ni tampoco a servicios básicos que recibían en el ámbito escolar" (Pérez, 2020, p. 9).



El uso de la tecnología en la mediación educativa deja entrever problemáticas relacionadas con necesidades de conexión, el analfabetismo digital, la exacerbación de la violencia intrafamiliar y problemas relacionados con la salud mental de niños, niñas y jóvenes. Ante esto, UNICEF (2021) expone que "la pandemia fue una fuente importante de estrés para muchos jóvenes [niños y niñas], aunque los efectos a largo plazo no están claros" (p. 20).

Regreso a la presencialidad: un tiempo de adaptación y reencuentros



A principios del año 2020, en pospandemia, ante las nuevas políticas expresas por el Ministerio de Educación Nacional surgió la metodología de alternancia educativa, entendida como:

Opción de combinar estrategias de trabajo educativo en casa con encuentros presenciales en los establecimientos educativos consentidos por las familias y los estudiantes, previo diagnóstico de cumplimiento de las condiciones de bioseguridad para preservar el bienestar de la comunidad educativa y definición por parte de directivos y docentes, del ajuste del plan de estudios, adecuación de la jornada escolar, edades de los estudiantes que pueden retornar, cantidad de grupos, lugares de encuentro, entre otros. (MEN, 2021, p. 8)



Esta metodología de alternancia implicó la atención escolar presencial en la mayoría de las instituciones educativas del país. Las condiciones de este modelo consistían en verificar qué instituciones educativas contaban con servicio de agua potable y en la existencia de protocolos mínimos de bioseguridad para que los y las estudiantes comenzaran a asistir a clases teniendo en cuenta el distanciamiento social, los protocolos de bioseguridad establecidos (uso de tapabocas, gel desinfectante y lavado de manos frecuente), entre otros. Luego de la distribución de los grupos por burbujas¹ y de la adecuación física de la escuela para la atención de los estudiantes, se inició la educación presencial, la cual consistía en subdividir los grupos en dos o más subgrupos según el número total de estudiantes que comenzaron a asistir a la escuela en horarios especiales y discontinuos.

Los estudiantes y los(as) maestros(as), tras un receso en la presencialidad de cerca de un año, regresaron a las aulas para encontrar espacios, interacciones y dinámicas diferentes a las vividas antes en los centros educativos: zonas demarcadas, contactos salubres, juegos controlados, entre otras situaciones que podrían denotar una alteración en la experiencia escolar.

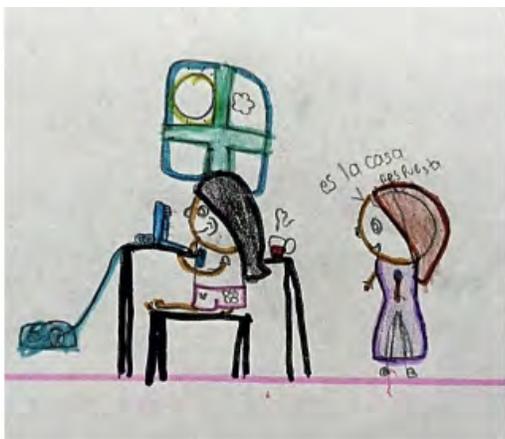
Desafíos pedagógicos: interrogantes que sitúan la investigación



Las nuevas normalidades emergentes ante la contingencia sanitaria por el COVID-19, implican una serie de retos para los actores involucrados en los procesos

¹ Burbujas hace referencia a la ubicación de los niños y las niñas por subgrupos para asistir por días o por horas a la institución educativa para evitar el contagio masivo. En las dos Instituciones focalizadas se tuvo denominaciones diferentes, pero se estableció la misma metodología de subgrupos.

escolares; familias, maestros(as), directivos docentes y estudiantes, fueron y siguen siendo el centro de múltiples reflexiones, como lo expresa Larrosa (2006):



Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisible. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma. (p. 123)

Estas reflexiones nos permiten ubicar la mirada en las vivencias educativas como eso que sucede y es necesario visibilizar desde nuestro oficio como maestros(as), en el cual la escucha atenta y el reconocimiento son vitales para pensar la escuela. Por esta razón, las palabras y múltiples expresiones de los niños y las niñas amplían los caminos para que las contingencias y la incertidumbre que hacen parte de la experiencia humana se habiten de manera conjunta, sensible y pedagógica, en palabras de Martín (2020):

Aparece una invitación ineludible a reconocer la polifonía de voces que aparece en las experiencias de los niños, no hay lugar a la homogeneización de la experiencia cuando se trata de la condición humana. Desde el campo de experiencias pedagógicas, se presenta el reto por hacer de la práctica educativa un proceso reflexivo,

ético y político, que permita la pluralidad de expresiones y acompañe las diversas maneras en las que los niños se narran, lo que en últimas converge en narrativas comunes y compartidas desde la escuela. (p. 15)

Estas trayectorias nos llevan a indagar sobre el problema, porque al escuchar las palabras de los niños y las niñas sobre las libertades que ganaban y perdían en sus casas frente a la educación, los aspectos que reconocieron en sus hogares, las personas que se hicieron más presentes para ellos, durante ese tiempo, nos llevaron a considerar los interrogantes que se disponen para pensar el campo pedagógico: ¿cómo aprender de ese tiempo para desarrollar nuevas estrategias y posibilidades educativas en la escuela? ¿Qué aprendieron y a qué se enfrentaron los niños y las niñas durante la pandemia y pospandemia? ¿De qué forma las experiencias vividas por los niños y las niñas permean las prácticas pedagógicas de los(as) maestros(as)?, entre otras preguntas que se entramaron en la construcción de este trabajo investigativo.

Los niños y las niñas como constructores del conocimiento

Este trabajo se propone escuchar las voces de los niños y niñas, ya que son concebidos como sujetos proactivos que tienen cosas por decir e interpelar con respecto al mundo y las realidades a las que están circunscritos, hecho que los sitúa no como instrumentos para llegar al conocimiento, sino como sujetos constructores del mismo, tal y como lo afirman Arroyo y Alvarado (2016) respecto a la forma en la que se construye el conocimiento:

La investigación en colaboración además lleva a deconstruir la idea de la academia como el espacio exclusivo de la construcción de conocimiento y pone en un lugar de profunda validez, los agenciamientos que al respecto se dan en los y las jóvenes, en niños y niñas y los inteligentes aportes que ellos y ellas pueden hacer desde su conocimiento a la construcción de paz, a formas distintas de relacionarnos con otros. (p. 139)

Cuando se pondera lo que dicen los niños y las niñas como discursos provistos de idoneidad, inteligencia y valor epistemológico, tal y como se les

considero en este trabajo investigativo, estos pasan a ser gestores de conocimiento.

Interpelar y cuestionar

Cuando los niños y las niñas cuentan con la posibilidad de interpelar y cuestionar lo que piensan y lo que dicen otros, se les brinda efectiva y real participación, sin embargo, dicha intervención está supeditada por los adultos y sus lógicas, tal y como lo plantean Delgado y Rojas (2014):

Niños y niñas son reconocidos y se auto-reconocen como sujetos activos de derechos y por tanto como un actor más en las decisiones. No obstante, este reconocimiento presenta una serie de dificultades que limitan el ejercicio efectivo del derecho a participar, que entre otros factores debe superar aspectos como la intervención de los adultos en sus decisiones [...] entre otros aspectos que se constituyen en barreras para una participación real y constante de niños y niñas. (pp. 21-22)

En esta investigación los niños y las niñas tuvieron la posibilidad de volver sobre sus palabras e interpelar lo plasmado por ellos en las narrografías, ejercicio que les permitió corroborar o resignificar lo dicho por ellos mismos o por alguno de sus pares. Volver sobre lo dicho les permitió cuestionar sus posturas, sus ideas y emociones. Les otorgó un papel preponderante en los análisis de las narrografías y por ende en los resultados de este estudio, por lo que su rol no se enmarcó en el de un partícipe investigativo, sino en el de sujetos activos, donde sus voces fueron escuchadas y tomadas para repensar la escuela, las prácticas de los maestros y las maestras.

Construir: Narrografía, técnicas para la recolección de información

Las *narrografías* representan las técnicas que fueron implementadas para la recolección de la información. Narrografías es un término que surge de las reflexiones y conversaciones que como equipo de trabajo sostuvimos en la construcción de esta investigación, donde reconocíamos que investigar con niños y niñas implica una serie de estrategias pedagógicas que debían obedecer de alguna forma a la atipicidad que enmarcó la contingencia sanitaria

COVID-19 y la polifonía del discurso narrativo, en los que además, confluyen la temporalidad y el contexto (Bolívar, 2012), por lo que la singularidad en las estrategias pedagógicas se tornaron una imperativa tarea que dio como resultado las siguientes narrografías: 1) Dibujos narrados, 2) Epístolas viajeras y 3) Film narrados.

El término narrografía alude al arte de narrar las experiencias a través de diversos medios que implican la producción de narraciones en cualquiera de sus formas: dibujos, textos escritos, audios o videos; en primer lugar, "Narro" de la posibilidad que tenemos los seres humanos de contar, misma que ha sido clave en la tradición oral y en la producción de medios estéticos para comprender el mundo y lo que acontece en él; y "Grafía" como la capacidad de organizar el pensamiento y las ideas que tenemos del mundo a partir de representaciones que dan cuenta de los sentidos que cada persona o comunidad construyen en torno a algo. Por esta razón, el trabajo de campo se constituye a partir de narrografías que nos permitieron retomar las narrativas de los niños y las niñas desde diferentes caminos de indagación, los cuales hemos planteado de la siguiente forma:

Técnica dibujos narrados

Los dibujos realizados por los niños y las niñas expresan las múltiples miradas que estos albergan del mundo que los rodea. Por medio del dibujo los niños y las niñas que no se han apropiado del código convencional escrito pueden expresar sentimientos, pensamientos, emociones y experiencias de su cotidianidad. En el dibujo se configuran narraciones que entrelazan aspectos relacionados con cada individuo y con las personas que los rodean, es decir, abarcan lo social y lo cultural (Rodulfo, 1993).

Los dibujos en esta investigación no solo recogieron las voces de los niños y las niñas más pequeños de forma oral, sino que también permitieron potenciar los textos escritos de aquellos que están más familiarizados con la escritura; por esta razón, los dibujos no solo representan lo que dicen los niños y las niñas sobre la contingencia sanitaria COVID-19, sino que estos entran una narración a viva voz de sus realidades y experiencias.

En esta línea, es en el arte que el individuo transforma subjetivamente lo real, descubre nuevas realidades y formas de organizar su mundo y sus relaciones [...] es una dimensión que se proyecta más allá y explora nuevos modos de ser, de relación, de sentimiento, y de expresión (Martínez, 2004, p. 15)

Los dibujos narrados, plasmados en diferentes materiales, crean la posibilidad de expresar con un lenguaje familiar y primario las realidades que experimentaron los niños y las niñas durante la pandemia y pospandemia. Estos dibujos guardan un valor semántico que aporta a la comprensión de las subjetividades y miradas particulares, quedando como un instrumento de registro para la investigación.

Técnica epístolas viajeras

Escribir desde una situación comunicativa real, escribir para ser leído por otros y escribir para narrar las experiencias propias, son los propósitos que se les plantea a los niños y las niñas con la escritura de epístolas viajeras. El género narrativo es por excelencia el elegido por la escuela para crear un puente entre los niños y las niñas a través de la lectura y la escritura, por ello, proponer la redacción de cartas, aparece como una forma de incitar la discusión desde lo íntimo y personal, además asumiendo el reto que implica que el emisor deba encontrar la manera precisa para hacerse entender por el receptor (Cardona *et al.*, 2021; PTA, MEN, 2021).

Las epístolas narrativas se llevaron a cabo con el instrumento de cartas y permitieron dejar un registro para la investigación y conectar a los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Efe Gómez de Vegachí, con los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Colombia de Girardota, quienes intercambiarán correspondencia en torno a los cambios que trajo consigo el COVID-19 referidos propiamente a las escuelas a las que asisten.

El género epistolar posibilita la producción textual, donde las emociones, los sentimientos y las ideas pueden ser expresadas por los niños y las niñas evocando así experiencias vividas y aspectos que consideren significativos que, en el marco de este proyecto, representan la posibilidad de escuchar sus voces y hacer emerger nuevas ideas en torno a las

dinámicas escolares experimentadas por ellos y ellas en la pandemia y pospandemia de COVID-19.

Por otra parte, la comunicación entre pares establece dinámicas propias, lo que puede llevar a que las epístolas viajeras contengan ideas y reflexiones que quizá los niños y las niñas no hayan compartido con los adultos que acompañan el proceso educativo; por lo que estas no solo se convierten en una forma de comunicación dada por el emisor, sino también en una de interpretación que a su vez es asignada por el receptor. Dado lo anterior, resulta de suma importancia escuchar las diversas aproximaciones a un mismo texto, ya que estas podrían originar potentes reflexiones para cimentar este trabajo investigativo, en el que las voces de los niños y las niñas son tan importantes en términos de lo textualmente dicho como de lo que estos interpretan de sus producciones.

Técnica filmes narrados

Los materiales audiovisuales permiten establecer una mirada panorámica de los acontecimientos, capturar lo que se dice en video-imagen, no solo recoge las voces, sino también las expresiones y emociones; lo que permite recuperar las vivencias a través de narraciones con mayor detalle y sensibilidad. Así lo plantean Verardi *et al.*, (2015), "El uso del video en este sentido permite considerar a la imagen no solo como instrumento para presentar y verificar datos, sino como un modo de analizar y reconstruir la realidad, habilitando diferentes lecturas" (p. 207).

Plasmar lo que los niños y las niñas dicen en video posibilita una visión más amplia de sus comprensiones e ideas sobre el mundo que los rodea, más aún frente a un momento histórico tan relevante como el generado por el COVID-19, en el que las estructuras de lo conocido como escolar debieron modificarse por dinámicas nuevas o poco exploradas, lo que implica que el material audiovisual puede develar aspectos en el que lo textual (el habla) y lo kinésico (lo corporal) confluyen de forma armónica para establecer nuevas lecturas de lo vivido y experimentado por los niños y las niñas durante este periodo de sus vidas.

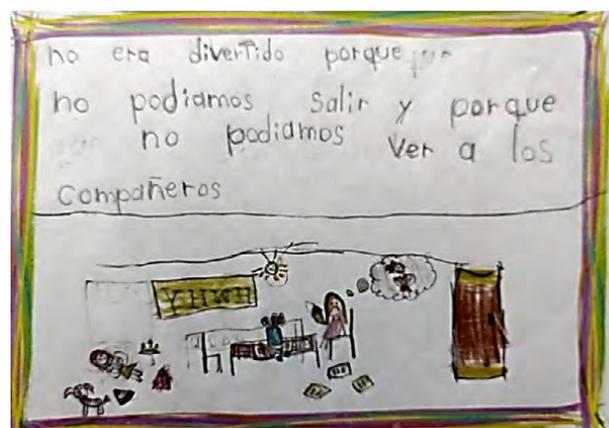
Comprender las realidades experimentadas de los niños y las niñas en el transcurso de la contingencia COVID-19, durante la pandemia y luego en la pospandemia es una tarea que requiere ser registrada por un medio audiovisual. El filme narrado representa un reto no solo para los niños y las niñas en términos de hablar frente a una cámara, sino también para los docentes investigadores que deberán captar esta vez las emociones y los sentimientos albergados por la gestualidad de los niños y las niñas, además de sus voces, tarea que sugiere un reto por el objetivo de este estudio que se centra en escuchar y comprender lo que dicen los niños y las niñas.

Comprender las narrografías: radiografías de las subjetividades de los niños y las niñas

Las narrografías realizadas por los niños y las niñas dejan entrever una serie de reflexiones en torno a las significaciones que estos le otorgan a la escuela, a los(as) maestros(as), a sus compañeros, a las interacciones con sus pares, a los espacios y las diversas dinámicas que estos establecen alrededor de lo escolar, lo que en palabras de Árias y Alvarado (2015) es "Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos" (p. 172). Las narrativas esbozadas por los niños y las niñas permiten que nos sumerjamos en sus subjetividades a veces obviadas e invisibilizadas por el discurso hegemónico que los adultos hemos implantado con relación a la escuela, la cual está altamente permeada por el transitar dinámico y determinante que ejercen los niños y las niñas.

Desde cada una de las narrografías (Dibujos narrados, Epístolas viajeras y Filmes narrados) se pudieron establecer reflexiones claves en torno al tiempo de pandemia y pospandemia desde las narraciones de los niños y las niñas que nos permiten mayor comprensión de este periodo atípico que, sin lugar a dudas, marcó un antes y un después de lo que hemos concebido como escuela.

Dibujos narrados: otras formas de concebir lo escolar



Los dibujos narrados plasman la esencia más vívida que los niños poseen de los aconteceres de su cotidianidad, "que pueden ser analizadas no solo en 'lo que dicen' sino en los modos de su enunciación, atendiendo a las voces del relato, su temporalidad, sus protagonistas" (Arfuch, 2008, p. 11). Esto se conjuga con sus sentimientos, pensamientos y emociones de tal manera que pueden expresar comprensiones inadvertidas por los adultos; los niños y las niñas mostraron preocupaciones y sentires opuestos, incluso al indagar en los dibujos narrados por lo que más añoraban en el tiempo de cuarentena: expresaban que extrañaban los espacios de la escuela para jugar y compartir con sus compañeros(as) por las relaciones que habían establecido, y que desde la distancia era complejo mantener siendo niños y niñas.

Conviene subrayar que los(as) maestros(as) que, en definitiva, poseemos una visión de escuela en el que enseñar, aprender, áreas del conocimientos y currículo se consideran pilares fundamentales de la razón de ser de lo que consideramos la escuela y, por tanto, nuestras preocupaciones en la contingencia del COVID-19 fueron dirigidas a ello y no a mantener las relaciones de amistad y empatía entre los niños y niñas. Aunque los(as) maestros(as) y estudiantes tuvimos cierto contacto mediado por algún mecanismo análogo (guías físicas) o analógico (virtualidad), los niños y las niñas anhelaban la escuela desde la interacción con sus pares.

En efecto, los otros (los pares) representan para los niños y las niñas un plus que indudablemente

los(as) maestros(as) debemos tener presentes en nuestras prácticas educativas y, aunque el trabajo en equipo en las aulas de clase suene a cliché, los dibujos narrados evidencian una recurrente e insistente tendencia al reconocimiento de los pares como factor motivador en lo que concierne a la escuela. Saber leer este aspecto arrojado por esta narrografía implica del lado de los(as) maestros(as) no solo asumir de cierta manera un papel secundario en cuanto a lo que azuza a los niños y a las niñas a acudir a la escuela, sino también dar lugar a un papel protagónico, para favorecer prácticas grupales como eje transversal y potenciador de los procesos escolares.



Por otra parte, el lugar de la familia como mediador en el proceso escolar apareció entre las narrografías de los niños y las niñas como un elemento predominante en sus dibujos narrados. El contexto familiar asumió gran parte de la carga generada por la contingencia

sanitaria, ya que "la familia es considerada como el contexto natural para crecer y para recibir auxilio" (Ospina, 2018, p. 63), en otras palabras, las familias debieron asumir la cuarentena y, con ella, los desafíos imperantes que esta trajo a seno de sus hogares.

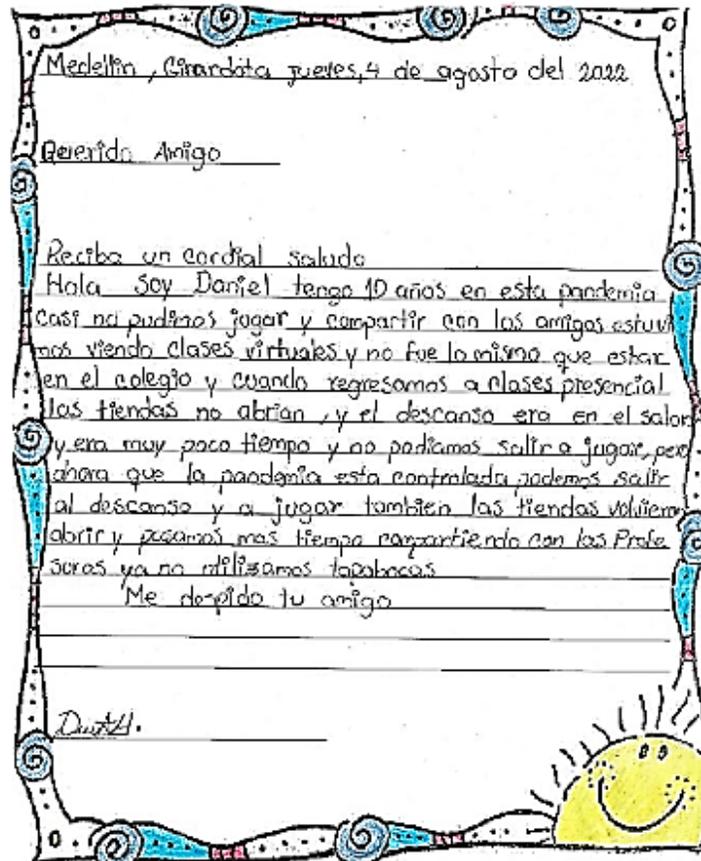
Lo que más me gusto mientras
Estabamos en yandemia en clases

Lo que más me gusto fue el
experimento ¿Como se vuelve la mantequilla
si la metemos en una olla, en el fogón
y lo que pasa en que se derrite?
lo hice con mi abuelo



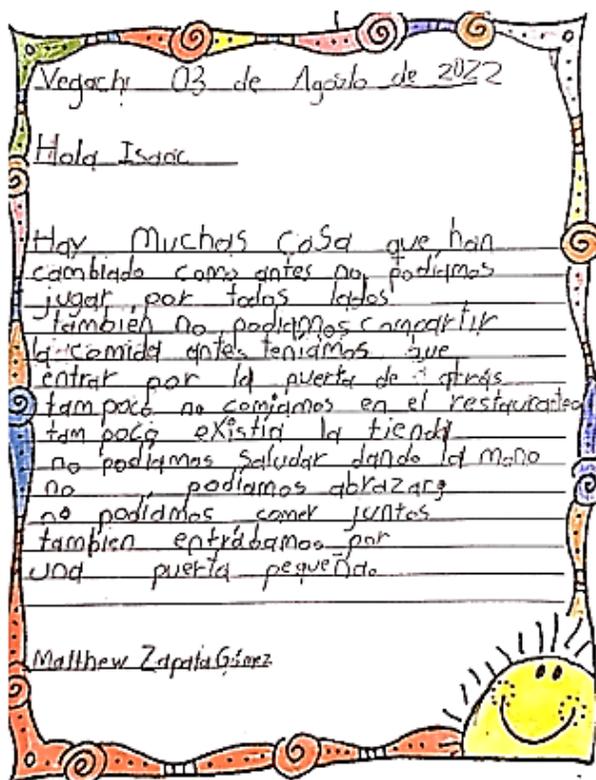
Por consiguiente, la familia debió sortear las problemáticas más agudas que generó el covid-19: "incremento del estrés, de la violencia doméstica, de la ansiedad y del contagio de las emociones digitales, miedo a la infección, labilidad emocional, irritabilidad, depresión, insomnio, angustia económica, aburrimiento, síntomas psicósomáticos, conductas irritables y problemáticas" (Díaz, p. 159). Es decir, la familia debió lidiar con lo económico, lo social, lo emocional y, en la mayoría de los casos con lo escolar. Las narrografías elaboradas por los niños y las niñas pueden dar cuenta del rol privilegiado que le correspondió a la familia en esta época de contingencia, donde estos manifiestan claras significaciones de lo acontecido desde lo familiar y su intensa labor para dar continuidad a los asuntos escolares de los niños y las niñas.

Epístolas viajeras: un intercambio corresponsal entre dos contextos desemejantes



Las epístolas viajeras tenían como cometido, el canje de ideas en torno a los cambios que observó cada grupo de estudiantes en sus respectivas instituciones; tanto los estudiantes de la Institución Educativa Efe Gómez de Vegachí, como los de la Institución Educativa Colombia de Girardota manifestaron posturas similares en torno a las nuevas normalidades que trajo consigo el COVID-19 y que, a su vez, ordenaban otras formas de departir con sus pares, de apropiación y autonomía con los espacios.

Los niños y las niñas recalcaron constantemente en las epístolas viajeras su descontento por los descansos pasivos, con la demarcación de límites en los espacios y la no utilización de escenarios deportivos; incluso la ausencia de la tienda escolar ocupó incisivamente las líneas escritas de la gran mayoría de las cartas hechas en ambas aulas de clase y que, a pesar de estar separadas por más de 100 kilómetros de distancia, las narrativas en sus mensajes compartían bastantes similitudes.



Desde el punto de vista arquitectónico, "la escuela es, pues, un objeto físico, el edificio; un objeto simbólico, ya que tiene la función de educar, y es también discursivo, porque es producto de las

representaciones que provienen del Estado, la Iglesia y la sociedad civil" (Quiceno, 2011, p. 14). Es decir, de las representaciones de los adultos, no obstante, las epístolas viajeras le dan espacio a las representaciones que hacen los niños y las niñas alrededor de la escuela y sus espacios, lo que valida una vez más la necesidad de escuchar sus voces en torno a algo tan suyo como lo es la escuela.

Los espacios de la escuela poseen vínculos con los niños y las niñas que permite sus propias representaciones del poder, de la política y de la economía. Los discursos de los niños y las niñas con relación a los espacios de la escuela reclaman el poder que tenían antes de la irrupción del COVID-19, llaman la atención al regreso de sus propias políticas en torno a las posibilidades que les brindaba la escuela de antes y que a su vez permite su "independencia económica" al señalar constantemente la ausencia de la tienda escolar, conviene subrayar, que los discursos que se tejen en función de la escuela, obedecen irrefutablemente a la naturaleza de las subjetividades de los niños y las niñas; no solo por el hecho de que estos habitan sus espacios, sino además, porque los regula y norman bajo sus propias comprensiones.

Las epístolas viajeras evidencian que, aunque dos contextos tan disímiles como el que presenta el municipio de Girardota como área metropolitana, versus el municipio de Vegachí como municipio más cercano a la ruralidad, ostentan aristas similares desde las voces de los niños y las niñas, lo que implica que durante la contingencia sanitaria del COVID-19, algunas dinámicas escolares trastocaron de modo general los sentires de estos, indistintamente del lugar donde se encontrarán.

Filmes narrados: un modo de recordar y ratificando las anteriores narrografías

Los filmes narrados tuvieron como finalidad capturar a viva voz los recuerdos de los niños y las niñas a través de un medio audiovisual con relación al tiempo de pandemia y pospandemia del COVID-19. En esta ocasión no se propusieron preguntas orientadoras como tal, sino que se creó una situación donde a los niños y las niñas los visitaba un extraterrestre que no

conocía nada de la tierra, de sus costumbres, de sus lugares y personas, entonces ellos le debían contar la historia de lo que pasó con todo, haciendo una diferencia entre el antes y el después de la pandemia. Para esto, les presentamos al extraterrestre, preguntamos qué niños y niñas querían participar, y a ellos se les grabó en video contándole al extraterrestre con preguntas que los(as) maestros(as) investigadores(as) (entrevistadores(as)) les hacían para orientar la conversación. Esto permitió que los niños y niñas definieran las unidades de sentido de esta investigación. Ellos nos dijeron con sus propias palabras qué era la pandemia, los(as) maestros(as), la escuela, la familia, el estudio, entre otras palabras que nos ayudarían a conocer como entienden estos conceptos los niños y las niñas.

Por esto, posibilitar en los niños y las niñas la narrativa oral, contar su versión de los hechos ocurridos, nos permitió observar cómo los discursos que circularon desde el inicio de la pandemia se incorporaron en ellos de forma natural, lo que dio lugar a escuchar expresiones desde lo conspirativo como:

- "entonces China creó ese virus y se salió de control y comenzó a matar gente y pues no pudimos, no pudimos estudiar todos en la escuela"
- " Yo diría sería que los creadores de esta pandemia serían los de China, pues ellos, ellos hicieron un virus que se les salió de las... de control y se esparció por todo el mundo".

También emergieron los discursos alrededor del autocuidado, donde los protocolos de bioseguridad se impusieron como imperativos imposibles de no tener en cuenta:

- "teníamos que venir con tapabocas, no quitarnos el tapaboca porque si no, nos enfermábamos y no podíamos compartir la comida porque nos contagiábamos unos a otro"
- "todos tendrían que utilizar tapabocas, pues así evitaban el riesgo de que se contagiaran"
- "siempre teníamos que salir con tapabocas y casi nunca era para salir, siempre era en la casa, encerrados"

Finalmente, los niños y las niñas nos contaron qué les gustó, qué no, los sentimientos y emociones que esto generó frente a sus vidas y sus aprendizajes:

- "Nosotros tuvimos que estudiar por teléfono, eso no me gustaba casi porque eso era muy aburrido, todo el día encerrado uno en la casa"
- "Estaba en casa con mi familia y me dio COVID-19 y me fue muy mal, me dio gripa, vómito, diarrea, fiebre, pensé que me iba morir porque decían en todos los medios que era una enfermedad letal, además no podía respirar bien cuando me iba a dormir, me quedé casi un mes sin hacer las tareas, solo le dijimos a la maestra que no era capaz de hacer nada porque todos estábamos enfermos"
- "Me parece mejor estar con los compañeros y no estudiar en casa porque yo creo que aquí en la escuela aprendo más que en la casa"

Los filmes narrados fueron la manera de conocer a profundidad los sentires de los niños y las niñas para reflexionar como maestros(as) y entender qué debemos tener presente a la hora de planear, evaluar y ajustar nuestras clases y actividades lo vivido durante este tiempo atípico para todos y todas.

Conclusión

A partir de la consolidación de esta investigación y la implementación de las narrografías, se pueden establecer algunas tendencias que abren el camino a nuevos interrogantes y formas de aproximación a lo que dicen los niños y las niñas y sus nuevas subjetividades. En consecuencia, los niños y las niñas establecen comprensiones y subjetividades del mundo que se nos escapan a los adultos, sobre todo, en aquellas que tienen que ver con su motivación alrededor de la escuela, sus pares, a los espacios y las dinámicas que habitan en esta y en efecto, epistemológicamente, los niños y las niñas pueden aportar a la reflexión y conceptualización de otras formas de asumir y concebir la escuela. Asimismo, escuchar atentamente las voces y narraciones expuestas por los niños y las niñas implica no solo su reconocimiento como sujetos proveedores de conocimiento, sino también la posible clave para entender qué los motiva, cómo aprenden y aprovechar este

potencial, lo que implica modificaciones no solo en las dinámicas de los espacios escolares, sino en lo actitudinal y accionar de los(as) maestros(as).

Por otra parte, la tecnología y su uso representa una abismal brecha de desigualdad en el contexto colombiano, sobre todo si hacemos énfasis en su uso pedagógico y educacional, lo que nos lleva a preguntarnos no solo el nivel de apropiación que poseen las familias, sino también sobre la apropiación y el uso que le damos los docentes a los espacios en los que la tecnología se establece como medio para llegar a los niños y las niñas.

Por último, los hallazgos de este trabajo investigativo son un claro llamado a la institucionalidad y a los(as) maestros(as) a tener en cuenta las voces de los niños y las niñas contemporáneos, en la resignificación de la escuela, máxime, después de lo producido por la contingencia sanitaria covid-19 donde las dinámicas escolares viraron hacia horizontes antes no experimentados por quienes vivencian la escuela.

Recomendaciones

- » Las directivas y maestros(as) deben vincular al currículo temas como, cuidado y salud, la muerte, el abuso, la violencia y el abandono con el fin de que los niños y las niñas en próximas contingencias tengan elementos para transitar y responder a estas situaciones.
- » Es necesario que los(as) futuros(as) maestros(as) investigadores comprendan la importancia de la infancia para pensar la educación, por lo que los invitamos a construir instrumentos de investigación acordes a los niños y las niñas.

Referencias

- Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13 (42), 131-140.
- Arias, A. M. y Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Arroyo, A. y Alvarado Salgado, S. (2016). Conocimiento en colaboración: Reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. *Universitas*, XIV (25), 121-148.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica* – Tomo. II (pp. 79-109). EDIPUCRS; EDUFERN; EDUNEB.
- Delgado, D. y Rojas, J. (2014). *Análisis de experiencias de participación de niños y niñas en la toma de decisiones* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Estado Mundial de la Infancia [UNICEF]. (2021). *En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF.
- Hoyos, A., Ramírez, M. y Cardona, J. (2021). Experiencias por correspondencia: una iniciativa para empalabrar el mundo desde la escritura. *De las prácticas pedagógicas a las experiencias significativas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Huarcaya, C. (2020). Afecto y participación en la relación familia-escuela en tiempos de la covid-19: el caso de un aula multigrado en la comunidad campesina San Antonio de Cusicancha [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica].
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, (19), 87-112.
- Martín, E. (2020). Narrativas en el contexto escolar, una aproximación sensible a las experiencias de niños y niñas [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Martínez, L. (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. OCAEDRO-EUB.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2021). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. MEN.
- Pérez Navero, J. L. (2020). Repercusión en la infancia y adolescencia de la pandemia covid-19 en nuestro medio. *Vox Paediatr*, 27, 7-11.
- Ospina, M. (2018). Bases conceptuales de la perspectiva sistémica y el construccionismo social para comprender a los niños, las niñas y las familias: Capítulo 1. En Ospina (ed), *Construcción Social de Niños y Niñas: Familias, Docentes y Otros Agentes Relacionales*. Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Universidad de Manizales.
- Quiceno, H. (2011). Espacio, arquitectura y escuela. *Revista Educación y pedagogía*, 21 (54), 11-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9778>.
- Ramonet, I. (2020). *Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo*. <https://mondiplo.com/la-pandemia-y-el-sistema-mundo>
- Rodulfo, M. (1993). *El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*. Paidós.
- Verardi, M., Kornblit, A. L., Beltramino, F. y Ortiz, Z. (2015). Medios audiovisuales e investigación social. *Question/Cuestión*, 1 (48), 199-216.



autor : Oskar Gutiérrez Garay
título : Alta bruma
año : 2023

Crear o comprender: el desafío de la ciencia en tiempos de incertidumbre



Volumen 8 N.º 55
julio - diciembre de 2023

ISSN: 0122-4328

ISSN-E: 2619-6069

pp. 70-77

Believing or
Understanding: The
Challenge of Science
in Uncertain Times

Acreditar ou
Compreender: O
Desafio da Ciência
em Tempos de
Incerteza

Diego Yesid Esquivel-Silva* 

Fecha de recepción: 30-04-2023

Fecha de aprobación: 30-05-2024

CÓMO CITAR

Esquivel S, D. Y. (2023). Creer o comprender: el desafío de la ciencia en tiempos de incertidumbre. *Nodos y Nudos*, 8(55), 70-77. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num55-19143>

* Especialista en Educación y Gestión
Ambiental. Corporación Escuela Pedagógica
Experimental. diego.esquivel@epe.edu.co





Volumen 8 N.º 55
 julio - diciembre de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 70-77

RESUMEN

Este artículo resulta ser una reseña sobre una experiencia de aula, el cual expone con gran convicción la idea de que es posible establecer una relación más cercana entre el docente y el grupo de estudiantes cuando el entorno de aprendizaje se centra en identificar las inquietudes como las motivaciones y el docente tiene la capacidad de observar abordando con sentido y pertinencia su quehacer. De esta manera, se presenta el proyecto que se viene adelantando con el nivel 9 (grado 7º) en la Escuela Pedagógica Experimental (EPE) en la clase de ciencias. Un proceso construido en cada encuentro que se configura desde la pregunta alrededor de la creencia y la confianza en la ciencia para luego, ir enriqueciendo el proyecto vinculando la experiencia que se vivió en pandemia reflexionando como analizando el impacto que tuvo este momento de salud pública en la concepción de ciencia por medio de la filosofía y la historia de la ciencia.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias; pensamiento crítico; educación alternativa; ciencia y sociedad

ABSTRACT

This article ends up being a review of an experience in the classroom, which exposes convincingly the idea that it is possible to establish a closer relationship between the teacher and the group of students when the learning environment focuses on identifying concerns and motivations, and the teacher has the ability to observe and address their tasks with purpose and relevance. Thus, the project has been developed with the 9th level (7th grade) in the Experimental Pedagogical School (EPE) in the science class is presented. A process built in each session is configured around the question of belief and trust in science to later enrich the project by linking the experience lived during the pandemic, reflecting on and analyzing the impact this public health crisis moment had on the conception of science through the philosophy and history of science.

Keywords: science education; critical thinking; alternative education; science and society

RESUMO

Este artigo acaba sendo uma revisão de uma experiência em sala de aula, que expõe com grande convicção a ideia de que é possível estabelecer uma relação mais próxima entre o professor e o grupo de estudantes quando o ambiente de aprendizagem se centra em identificar as inquietações e motivações, e o professor tem a capacidade de observar e abordar seu trabalho com sentido e pertinência. Assim, apresenta-se o projeto que vem sendo desenvolvido com o nível 9 (7º ano) na Escola Pedagógica Experimental (EPE) na aula de ciências. Um processo construído em cada encontro que se configura a partir da pergunta em torno da crença e confiança na ciência para, em seguida, enriquecer o projeto vinculando a experiência vivida durante a pandemia, refletindo e analisando o impacto que esse momento de saúde pública teve na concepção de ciência por meio da filosofia e história da ciência.

Palavras-chave: ensino de ciências; pensamento crítico; educação alternativa; ciência e sociedade

Introducción

Es notorio cómo en los últimos años, y luego de pandemia, las investigaciones enfocadas en la vivencia escolar durante la virtualidad dan cuenta de los impactos acontecidos en la comunidad escolar de tal manera que es importante seguir aportando por cuenta de lo significativo que resulta ser para la investigación en diferentes niveles de profundización, a saber, lo concerniente al aprendizaje, la emocionalidad, la salud mental, las metodologías de aprendizaje, las didácticas en un contexto virtual, la relación docente-estudiante, entre otros.

Las características de estas investigaciones pueden ayudarnos a identificar los problemas que afectan a la educación en el contexto actual, que, aunque no son nuevos, se han hecho más evidentes debido a la alarma de salud pública a la que nos vimos enfrentados como comunidad educativa. Tanto en el ámbito público como en el privado se han destacado las dificultades en la formación de los estudiantes en la propuesta educativa actual. Por tanto, estas investigaciones pueden ser una guía para abordar y mejorar estos problemas en la educación actual.

Cada vez es más evidente en la comunidad docente la falta de motivación de los y las estudiantes hacia su proceso de aprendizaje, lo que preocupa a profesores en su trabajo de aula. Este hecho ha tomado cada vez más relevancia en la discusión educativa. Mientras tanto, la escuela parece no responder a las necesidades circunstanciales y no promover una escucha activa al llamado a la falta de interés frente a metodologías que están sometidas a rigurosos procesos de certificación de calidad como productos industriales sin responder a las necesidades de los y las estudiantes (Segura, 2011, p. 17). En este sentido, la escuela sigue siendo la bandera de paradigmas anticuados que no atienden a los marcos pedagógicos sustentados por la psicología evolutiva, la neurociencia y la complejidad (Maldonado, 2017). En consecuencia, vemos la llegada de nuevos estudiantes fatigados y llenos de tedio bajo el ritmo de la educación de calidad y certificada a la Escuela Pedagógica Experimental. Por tanto, es menester en este escrito exponer una práctica educativa desde una concepción de cambio cultural (Segura, 2022), en la manera

de abordar el espacio de clase, así como la interacción con los y las estudiantes en la construcción de conocimiento.

Ahora bien, con el contexto anterior, la experiencia que se recoge en este documento es una apuesta que se ha ido construyendo a partir de la interacción con el grupo, quiero decir, sin un planeamiento anticipado, sin recurrir a la construcción de un plan de trabajo que me indicara los pasos a seguir o las temáticas a desarrollar. Por el contrario, la interacción, aquella que parte de la conversación y la proposición de diálogos espontáneos con el grupo de estudiantes, donde la orientación del docente para guiar los intereses es fundamental, fue dando lugar a un sentido (Práctica docente con pertinencia), el cual corresponde a identificar la necesidad del grupo frente a la vivencia de conocimiento.¹

El ambiente educativo en la EPE se ha ido forjando durante más de 40 años de existencia a partir de una propuesta pedagógica que se sustenta sobre los siguientes pilares: la confianza, la convivencia en democracia, el pensamiento abductivo, la construcción de tejido social y el contexto. Todos estos son determinantes para la formación de sujetos con pertinencia cultural, social, política, artística y científica para el país, por ende, para poner en marcha el cambio cultural e ir aplicando prácticas metodológicas que disten de la acción pedagógica convencional que, con seguridad, contribuirá a una experiencia escolar más acorde con las necesidades actuales, y no con las necesidades de la educación del siglo pasado y el requerimiento de calidad.

Exploración Inicial

Sumando unas cuantas clases con el nivel 9 (grado 7º) se pudo apreciar de manera inicial la poca inquietud en lo concerniente a la ciencia, quiero decir, expresiones que uno espera surjan en las primeras conversaciones no se sintieron cercanas, por ejemplo: ¿por qué sucede esto?; profe, ¿me explica esto que no entiendo?; ¿qué pasa aquí?; ¿cómo funciona?; o ¿por qué pasa tal cosa? como docente de ciencias

¹ La categoría *vivencia de conocimiento* hace parte de un trabajo de investigación el cual fue financiado por parte del IDEP con el proyecto *Maestros en colectivo: construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje*, 2004.

en un contexto de educación alternativa, al enfrentar dicha situación es poco probable que se pueda hallar un interés particular. No obstante, la agilidad que se va acumulando en el ejercicio docente permite plantear alguna actividad con la cual se pueda convocar el interés del estudiante, para poder iniciar un proyecto² o, por lo menos, a una serie de clases las cuales le permitan al docente transitar durante un poco más de un mes. En vista de ello, se da comienzo al trabajo con el grupo de estudiantes a partir de situaciones donde el hacer del conocimiento científico, técnico o tecnológico se emplea en la solución de algún problema. Con este fin, se indaga sobre las ideas y la información que tiene cada estudiante sobre el tema, lo que permite provocar la conversación que oriente la proyección de clase. De esta manera se concretan las siguientes situaciones.

Actividad: identificar cuáles son las profesiones científicas que están implicadas en la solución de los casos que se presentan a continuación:

- » Un grupo de investigación mira a través de un microscopio analizando microorganismos.
- » Una comunidad requiere descontaminar un cuerpo de agua, para lo cual busca investigadores.
- » Un equipo de científicos logra obtener energía sin generar residuos contaminantes.

Luego de expresada la actividad, se manifiesta sea entre los estudiantes donde comience la conversación alrededor de cuáles podrían ser las profesiones relacionadas. El tiempo que se establece para el trabajo cumple el objetivo de posibilitar la interacción a partir de las consideraciones individuales para que identifiquen las profesiones científicas desde su contexto cultural además de la información que puedan indagar. Este momento es crucial porque corresponde a uno de los pilares fundamentales de la pedagogía EPE, el pensamiento abductivo: el efectivo ambiente que se genera en el aula de clase permite que los y las estudiantes razonen de manera libre, para que sus ideas puedan ser discutidas, interpeladas y reconstruidas. Este será un ambiente propicio

para la diversidad de consideraciones en tanto el escenario está desprovisto de buscar que el o la estudiante piensen de forma orientada conforme a la expectativa del currículum, las planeaciones o las competencias; al contrario, se busca que el y la estudiante pueda experimentar un momento de interacciones que los lleve a explicaciones genuinas que serán validadas en la socialización colectiva.

Lo acontecido fue un escenario motivador para evidenciar que la propuesta inicial dinamizó y logró convocar al grupo. Por consiguiente, el trabajo continúa conforme a lo observado.

Consolidación de la propuesta

Al continuar la actividad, se realizó una socialización del trabajo desarrollado por cada estudiante. Esto permitió compartir respuestas comunes y reevaluar aquellas que estuvieron distantes de las que fueron mejor valoradas. En cada presentación se llevó a cabo una discusión donde algunas respuestas derivaron en un debate sobre si eran consideradas acertadas o incorrectas. En este ejercicio, se validó el protagonismo de los y las estudiantes en la medida que se discute y controvierte lo que se socializa, así como también la capacidad de argumentar y defender la respuesta (Bateson, 1997). Después, de acuerdo con la actividad anterior, se configura la siguiente mediante una pregunta que implica que el grupo pueda recoger dos opiniones de personas dentro de la escuela, por lo tanto, una vez escrita la pregunta, se distribuyen en el espacio de la escuela para recoger la información; se da la claridad que pueden ser estudiantes de cualquier nivel, docentes y personal de mantenimiento, de aseo, de administración o de cafetería. La intención es salir a buscar otras percepciones, además de validar a otras personas desde sus conocimientos e ideas. La pregunta formulada fue la siguiente: ¿Qué pasaría o implicaría si una persona deja de creer o pierde confianza en la ciencia?

Cuando se completa la actividad, las respuestas se socializan con el grupo y, a medida que se van presentando, se capturan palabras claves en una lluvia de ideas escrita en el tablero.

Lo acontecido en la actividad permitió identificar que las alusiones a la pregunta rondaron las siguientes expresiones.

2 Orientación del proyecto por medio de la metodología de ATAS (actividades de totalidad abiertas).

Nos volveríamos más religiosos.

Ya no habría más inventos.

Se daría paso al autoritarismo como lo aconteció en épocas de monarquías y dictaduras.

Se volvería a conocimiento de comunidades ancestrales.

Habría pérdida en la capacidad para curar enfermedades.

Otros discursos, otras certezas.

A su vez, cada estudiante escribía su respuesta de acuerdo con la pregunta. A partir de los escritos de los y las estudiantes se evidencia una coincidencia con las opiniones recogidas expuestas en el tablero. En consecuencia, la reflexión que suscita el trabajo realizado es si como comunidad docente en ciencias nos hemos preguntado acerca del efecto de la pandemia en la credibilidad de la ciencia en la sociedad.

Es fundamental reconocer la importancia del conocimiento científico tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana de la sociedad y sus imaginarios colectivos. En este sentido, el proyecto en curso se presenta como una valiosa oportunidad para explorar esta temática con el grupo de nivel 9. Además, cobra relevancia la práctica docente cuando se orienta mediante una pregunta que fomenta la investigación en el aula.

Lo emergente: ampliando las fronteras del proyecto

El ejercicio siguiente correspondió a preguntarles quiénes no estaban vacunados. Los pocos estudiantes que alzaron la mano y dieron cuenta del porqué no se han vacunado, y el porqué no lo van a hacer generó algo de controversia en tanto que las razones estuvieron circundando sobre la base de la creencia y quienes debatían esa postura lo hacían desde la investigación científica. Lo anterior conllevó a ampliar el horizonte de trabajo por cuenta de la riqueza del debate en el grupo, cuya lectura, a partir de la observación, se identificó en las intervenciones la tensión entre *el creer y el saber, la suposición versus la garantía de conocimiento*. Un impulso que le da mayor

proyección al proyecto que se ha ido construyendo en la clase de ciencias.

Ahora bien, cabe entender que lo acontecido nos lleva a vislumbrar lecturas y transitar por el campo de la filosofía para hallar sustentos que puedan enriquecer los procesos de pensamiento. Por lo tanto, se plantea *la alegoría de la caverna* de Platón como un referente clave en este proceso, causando la reconfiguración de la clase; quiero decir, conforme a la apreciación en cuanto a que el ejercicio de pensar y escribir para dar cuenta de algo requiere de tiempo y espacio que permitan estimular tal proceso. En este sentido, las actividades siguientes tendrán un tiempo estimado en el cual cada estudiante puede estar fuera del aula en otros espacios en la escuela que le permitan avocarse a pensar.³

Entonces, se plantea realizar una explicación conforme a seres humanos dentro de una caverna con grilletes (quienes tienen las llaves de los grilletes), donde se muestran en un costado sombras diversas y se suman unas preguntas orientadoras para la realización de un escrito por parte de cada estudiante bajo tutela de su interpretación.

Actividad: realizar un escrito a partir de las siguientes preguntas de acuerdo con el contexto dado.

¿Las personas salen sin temor alguno?

¿Las personas están temerosas y no salen?

¿Toman la decisión de quitarse los grilletes?

¿Las personas sienten curiosidad por las sombras?

¿Quieren salir de la cueva?

Las preguntas tienen como objetivo fomentar la reflexión, explorando diversas perspectivas para comprender el problema presentado. A medida que se avanza en la comprensión del tema, se estimula el pensamiento crítico como se muestra a continuación en el texto.⁴

3 Esta consideración baja el nivel de presión en el estudiante según las conversaciones adelantadas de manera individual con algunos de ellos. Sin embargo, también se vuelve un espacio propicio para no realizar el trabajo puntual y realizar otras actividades. Por fortuna, son pocos los estudiantes que no logran regularse y atender de manera comprometida frente al escenario propuesto.

4 Cabe decir que la información sobre la alegoría de la caverna de Platón se presentó sin decir que era una alegoría y sin nombrar al filósofo, tan solo se describió la imagen acompañada de las preguntas.

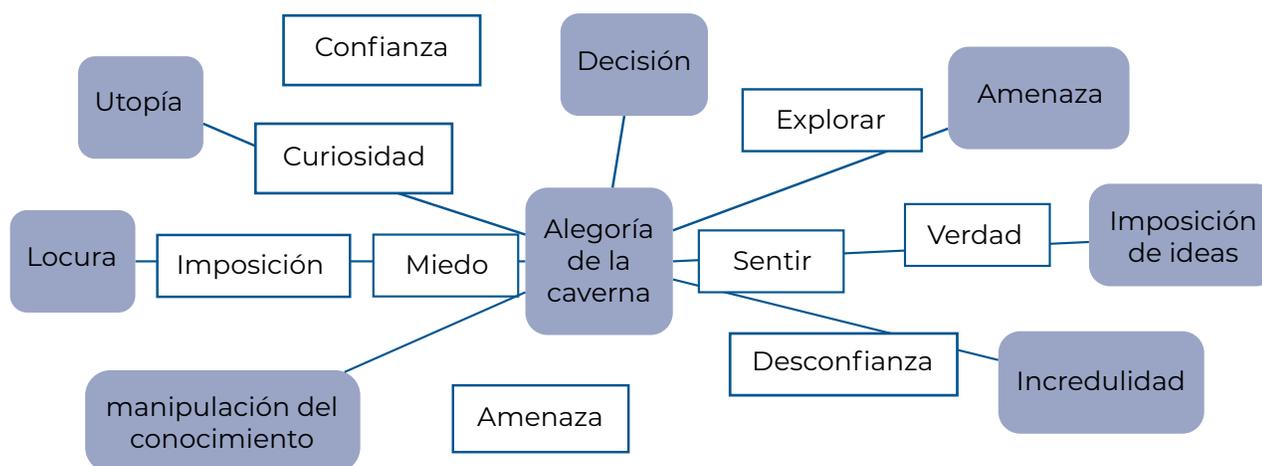
Para mí, la respuesta es la E. Yo siento que les da curiosidad de salir, sienten necesidad de saber qué son esas sombras. Pero también quieren quedarse en la cueva porque son sus raíces, pero les queda la curiosidad y las ganas de salir. (comunicación personal, estudiante del nivel 9)

Cada texto construido se socializa como una forma de propiciar la escucha activa, el respeto y la autorregulación, los cuales, durante la actividad,⁵ son aspectos dentro de la interacción de grupo. A medida que se va compartiendo cada texto se van tomando ideas principales para formar una lluvia de ideas como se muestra en la figura 1. Cabe decir que

la socialización implicó generar un ambiente de confianza para aquellos estudiantes que sentían inseguridad en compartir su texto. La regulación del grupo como apoyo a cada estudiante logró generar el ánimo requerido para aquellos que sentían temor de exponer sus ideas. De esta manera, los estudiantes socializaron contribuyendo significativamente a la lluvia de ideas.

El formato de *lluvia de ideas* ha sido la manera en que se logra extraer la impronta de cada texto, aportando con claridad a la comprensión de cada interpretación al respecto de la alegoría de la caverna generando ideas tales como se muestra.

Figura 1. Lluvia de ideas correspondiente a las ideas de los y las estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Esta primera parte de trabajo con la *alegoría de la caverna* motivó el trabajo en el grupo, mientras que la siguiente actividad se formuló con la misma estructura de trabajo.

Actividad: Una de las personas decide salir, posteriormente vuelve y comenta a las demás personas su experiencia estando a fuera.

¿Qué lo llevó a salir?

¿Crearán en lo que la persona menciona?

La actividad resultó interesante debido a los textos construidos los cuales dejaron evidenciar diversas interpretaciones que corresponden a la psicología,

la condición humana, la búsqueda de la verdad, el sometimiento a partir del miedo, la relación entre infancia y adultez, entre otros. Por ejemplo, la respuesta que sigue:

Después de un rato en el exterior, empieza a sentir la necesidad de ir a buscar los seres que siguen en la caverna para sacarlos de su ignorancia y contarles la verdad. Este ser va a la caverna, cuenta lo que presencié y experimenté, no le creen; él trata de obligarlos, pero por temor deciden quedarse en su ignorancia.

Este ejercicio me ayudó a entender que hay personas tan manipuladas, sesgadas y controladas por la gente, que no quiere creer que están siendo manipuladas, y se quedan en la ignorancia o en la caverna. (comunicación personal, estudiante de nivel 9)

⁵ Estos elementos son intencionados en la dinámica de grupo, ya que, dentro de la pedagogía EPE, se busca la construcción de la autorregulación, el respeto dentro los escenarios democráticos y la interacción constante del colectivo (nivel 9).

Un encuentro entre ciencia y filosofía en el aula

La *alegoría de la caverna* de Platón ha permitido conversar y reflexionar en varios aspectos que constantemente están en el debate con el grupo frente a *la creencia y el saber*. En este sentido, la construcción de realidad conforme a las ideas que orientan nuestra cotidianidad, en un imaginario puede ser cuestionada o no. Al respecto, el trabajo que se adelanta busca enriquecer la capacidad de formar criterio, tomar decisiones y fomentar por medio del análisis de la Alegoría de la Caverna el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de argumentar y la habilidad para tomar decisiones informadas. Estos aspectos se cultivan en conjunto con las habilidades científicas de la observación, la curiosidad, el cuestionar y la reflexión contribuyendo así a la formación de una ciudadanía responsable y crítica.

Discusiones

Si bien, la forma en que se desarrollan el texto y los apartados se estructura bajo un marco narrativo de una experiencia de aula, se busca promover las siguientes discusiones con el ánimo de ser un aporte para cuestionar nuestras prácticas docentes como el cambio de estas.

El apartado *Exploración inicial* plantea lo siguiente

- » La construcción de una clase no necesariamente debe estar ligada a una planificación estricta, por el contrario, si esta construcción se da en la interacción con el grupo, reconociendo los intereses de modo tal que se construya en colectivo los objetivos de aprendizaje, se posibilita el fortalecimiento de la responsabilidad de cada estudiante con su proceso de aprendizaje.
- » El protagonismo que tienen los y las estudiantes en su proceso de aprendizaje, a partir de un ambiente que les posibilite su participación, en la medida que pueda brindar seguridades y orgullos sin que la expectativa del docente por cumplir con certezas invisibilice el sentir en el aprendizaje de cada estudiante (Forrester, 2009).

El apartado *consolidación de la propuesta* plantea lo siguiente

- » Como docentes de ciencias es importante reflexionar sobre cómo los y las estudiantes perciben la credibilidad de la ciencia en la sociedad: ¿consideran los estudiantes a la ciencia como una herramienta confiable para abordar problemas y tomar decisiones? Además, la pandemia nos brinda una oportunidad de trabajar sobre la importancia de la ciencia en nuestra vida cotidiana: es un marco para fomentar la cultura científica.

El apartado *Lo emergente: ampliando las fronteras del proyecto*

- » Al abordar esta temática de pandemia en el aula se presenta la oportunidad de reflexionar alrededor de la *creencia y el saber*. En este contexto, el papel del docente de ciencias es crucial, sobre todo en la actualidad, cuando la información y la desinformación están en todas partes y pueden generar tensiones y confusión. Una ayuda para diferenciar hechos y opiniones.

La evaluación en el proyecto en un contexto alternativo

En este enfoque alternativo, la evaluación se presenta como un conglomerado de atributos específicos interdependientes que son valorados constantemente en la conversación con el/la estudiante en el espacio de clase u otros espacios de manera dinámica (Segura, 2007). Dichos atributos corresponden al protagonismo del/la estudiante en su proceso de aprendizaje. A través del compromiso, la responsabilidad, la participación, la construcción colectiva, la confianza en la racionalidad, el deseo por preguntar, la autonomía, la socialización, la solidaridad, la sistematización y el uso de la información para construir un argumento, se vinculan como parte de un todo (sistémico) que se va retroalimentando, lo que les permite reflexionar en cuanto a las dificultades y las potencialidades para, luego, poder sistematizar la experiencia en un informe descriptivo bimestral de sus logros, habilidades, potencialidades y capacidades. Siendo así, el aprendizaje se considera en este

ambiente alternativo cuando existen la satisfacción, la motivación y las búsquedas individuales y colectivas por profundizar un tema. El/la estudiante demuestra actitudes y disposiciones por gestionar su aprendizaje de manera autónoma.

Conclusiones

Debo decir que fue el inicio de una fascinante interconexión de actividades que llevaron a los y las estudiantes a una experiencia por la ciencia y la filosofía, profundizando en la creencia o confianza en la ciencia, su importancia en la construcción de conocimiento y de su hacer, favoreciendo durante cada encuentro la posibilidad de construir un ambiente donde haya tiempo para pensar, conversar y evidenciar la importancia de la construcción de criterio conforme con la exposición de información.

Referencias

- Bateson, G. (1997). *Espíritu y Naturaleza*. Amorrortu editores.
- Forrester, J. W. (2009). Learning through System Dynamics as preparation for the 21st century (D-4895-1). *Creative Learning Exchange*, 1-24. http://static.clexchange.org/ftp/documents/whyk12sd/Y_2009-02LearningThroughso.pdf
- Maldonado, C. E. (2017). ¿Qué es eso de educación y pedagogía en complejidad? *Propuesta educativa*, 47, 54-67.
- Segura, D. (2007). Las Actividades Totalidad Abiertas, una propuesta para la comprensión de nuestra realidad en mundo globalizado. *IX Congreso Nacional de Ciencias* (pp. 1-17). Fundación CIENTEC Academia Nacional de Ciencias. <https://www.cientec.or.cr/exploraciones/ponencias2007/Dino-Segura.pdf>
- Segura, D. (2011). Las urgencias de la innovación. *Revista Interacción*, 10, 15-27.
- Segura, D. (2022). La abducción, una propuesta para cambiar la escuela. *Nodos y Nudos*, 7(52), 12-25.



autor : Oskar Gutiérrez Garay
título : Lunas que cuelgan en las barbas
año : 2019

Análisis de las decisiones de los profesores de matemáticas en tiempos de pandemia



Volumen 8 N.º 55
julio - diciembre de 2023

ISSN: 0122-4328

ISSN-E: 2619-6069

pp. 79-93

Analysis of
Mathematics
Teachers' Decisions
During Pandemic
Times

Análise das decisões
dos professores
de matemática
em tempos de
pandemia

Pedro Gerardo Rocha-Salamanca* 

Jenny Liliana Ruiz-León** 

Leidy Nataly Mateus-Aguilera*** 

Fecha de recepción: 30-04-2023

Fecha de aprobación: 09-05-2024

CÓMO CITAR

Rocha-Salamanca, P.G, Ruiz-León, J. L. y Mateus-Aguilera, L. N. (2023). Análisis de las decisiones de los profesores de matemáticas en tiempos de pandemia. *Nodos y Nudos*, 8(55), 79-93. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num55-19129>

* Universidad Distrital Francisco José de Caldas. pgrocha@udistrital.edu.co

** Maestría en tecnologías digitales aplicadas a la Educación. Colegio Nuestra Señora del Pilar. jruizleon80@gmail.com

*** Magíster en educación. Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Inmateusa@itc.edu.co





Volumen 8 N.º 55
 julio - diciembre de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 79-93

RESUMEN

El presente artículo expone un análisis de los principales problemas que enfrentaron los profesores de matemáticas y las soluciones que dieron a los mismos cuando se presentaron situaciones resultantes del cambio a la modalidad remota durante la pandemia por covid 19, dada desde el año 2019 hasta el año 2021, la información recopilada se realiza a partir de relatos en los cuales se identifican tres momentos denominados, inicio, nudo y final.

En el momento de Inicio de los relatos, se identifican cinco grupos de obstáculos en la enseñanza remota, incluyendo problemas y brechas tecnológicas, falta de interacción, interferencias familiares y evaluación. En el momento de Nudo se observa una transformación de las categorías a otras denominadas agentes externos, evaluación, intervención familiar y explicación insuficiente. Los relatos muestran las consecuencias del uso de la tecnología, la importancia de la integridad y el acompañamiento familiar, así como la adaptación del docente a las necesidades de los estudiantes. Las cinco soluciones observadas a la problemática en el momento Final están relacionadas con la familia, recursos tecnológicos, responsabilidad, evaluación y resultados de aprendizaje.

El artículo es una parte del proyecto de investigación titulado *"Las decisiones frente a situaciones de incertidumbre de los profesores de matemáticas en tiempo de pandemia"* desarrollado por los profesores Diana Gil, Pedro Rocha Salamanca y Fernando Guerrero Recalde de la Universidad Distrital.

Palabras clave: formación de profesores en matemáticas; análisis de datos; didáctica de las matemáticas

ABSTRACT

This article presents an analysis of the main problems faced by mathematics teachers and the solutions they provided when situations arose due to the shift to remote learning during the Covid-19 pandemic, from 2019 to 2021. The information collected is based on narratives in which three stages are identified: beginning, development, and conclusion. In the beginning stage of the narratives, five groups of obstacles in remote teaching are identified, including technological problems and gaps, lack of interaction, family interferences, and assessment. In the development stage, a transformation of the categories into others named external agents, assessment, family intervention, and insufficient explanation is observed. The narratives show the consequences of the use of technology, the importance of integrity and family support, as well as the teacher's adaptation to the students' needs. The five observed solutions to the problems in the conclusion stage are related to family, technological resources, responsibility, assessment, and learning outcomes. The article is part of the research project titled "Decisions in the Face of Uncertainty Situations of Mathematics Teachers During the Pandemic" developed by professors Diana Gil, Pedro Rocha Salamanca, and Fernando Guerrero Recalde from the Universidad Distrital.

Keywords: mathematics teacher training; data analysis; mathematics didactics

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise dos principais problemas enfrentados pelos professores de matemática e as soluções que eles forneceram quando surgiram situações decorrentes da mudança para o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, de 2019 a 2021. As informações coletadas são baseadas em narrativas nas quais três estágios são identificados: início, desenvolvimento e conclusão. No estágio de início das narrativas, são identificados cinco grupos de obstáculos no ensino remoto, incluindo problemas e lacunas tecnológicas, falta de interação, interferências familiares e avaliação. No estágio de desenvolvimento, observa-se uma transformação das categorias em outras denominadas agentes externos, avaliação, intervenção

familiar e explicação insuficiente. As narrativas mostram as consequências do uso da tecnologia, a importância da integridade e do apoio familiar, bem como a adaptação do professor às necessidades dos alunos. As cinco soluções observadas para os problemas no estágio de conclusão estão relacionadas com a família, recursos tecnológicos, responsabilidade, avaliação e resultados de aprendizagem. O artigo é parte do projeto de pesquisa intitulado "Decisões Frente a Situações de Incerteza dos Professores de Matemática em Tempo de Pandemia" desenvolvido pelos professores Diana Gil, Pedro Rocha Salamanca e Fernando Guerrero Recalde da Universidade Distrital.

Palavras-chave: formação de professores de matemática; análise de dados; didática da matemática

Planteamiento del problema o contextualización

Los países de América Latina y el Caribe, antes del año 2020, tenían una situación social preocupante debido a los altos índices de pobreza extrema, el aumento permanente de las desigualdades, el descontento de las diferentes poblaciones ante la injusticia social y la falta de oportunidades. Según el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF, 2022), América Latina y el Caribe siguen presentando los niveles más altos de pobreza en el mundo, situación que fue intensificada, en parte, con la crisis provocada por la pandemia del COVID-19 que representó un retroceso en la lucha contra la pobreza. De acuerdo con el informe presentado por La Comisión Económica para América y el Caribe (CEPAL, 2021), debido a las circunstancias que cada familia debió afrontar durante la pandemia, la educación de los niños, niñas y jóvenes se vio directamente afectada puesto que, a nivel internacional, entre las estrategias propuestas, se planteó la suspensión temporal de clases e incluso el cierre total de centros educativos. Así lo evidenció la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021), entidad que documentó el promedio de los días de cierre total de los centros educativos en los países que a ella pertenecen, y concluyó que en general se agravó la desigualdad y la pobreza en diferentes países.

Parra (2020) destaca que "la educación en la privacidad de la familia, y con los recursos de la casa, es muy poco emancipatoria, pública y democrática" (p. 11), y cada vez se hace más difícil "aprender los grandes temas culturales de nuestra sociedad y desarrollar las competencias más exigentes en medio de la pobreza y la vulnerabilidad" (p. 14). Por otra parte,

Álvarez (2020) señala que, dadas las condiciones de desigualdad, debido a la pobreza que enfrentan las familias en diferentes países, no se puede convertir esta experiencia de la educación en la pandemia como algo natural y normal, puesto que la escuela debe seguir siendo el espacio por naturaleza en la que las interacciones sociales, culturales y emocionales permiten la superación de las brechas de todo tipo.

En Colombia, las medidas sanitarias impuestas al sistema educativo se concentraron en la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos y, como respuesta a corto plazo, se implementó la modalidad de trabajo remoto de manera inmediata según las condiciones de los diferentes centros educativos (con o sin uso de tecnología). Esta modalidad formativa, como se podía esperar, tuvo diferentes matices, como que se dependía de manera directa del nivel de conexión a internet en cada uno de los hogares de los profesores, porque adaptaron sus viviendas para llevar a cabo sus clases, de los estudiantes y sus familias que recompusieron los espacios de su núcleo familiar. En general, todos se acomodaron a las diferentes propuestas de trabajo abordadas por las organizaciones educativas. Como resultado de esta nueva forma de interrelación que se estaba generando al interior de las viviendas se incrementaron las diferencias socioeconómicas de los estudiantes (rurales y urbanos), de los profesores (con recursos o sin recursos) y de los colegios (con mayor o menor conexión a internet). En ciertos casos surgió apatía, desdén, deserción y abandono de algunos alumnos de la escolaridad.

Este panorama también se localizó en los espacios de formación relacionados con las matemáticas, generando una gran cantidad de trabajo para los profesores en relación con los procesos de aprendizaje

adecuados a las temáticas, puesto que fue necesario transformar muchas de sus prácticas de tal manera que pudieran ser utilizadas en su trabajo académico. De manera inicial, trataron de acomodar o simular las condiciones de trabajo de tipo presencial como elemento de partida hacia la transformación de su labor como profesor, y de manera imprevista en muchas situaciones se capacitaron en el uso de tecnologías de forma intensiva para tener alternativas de trabajo con los estudiantes.

Con el propósito de conocer las experiencias vividas por los profesores de matemáticas de diversos lugares del país con relación a las situaciones que tuvieron que afrontar y las decisiones que tomaron con el fin de dar continuidad a los procesos educativos, se propone y desarrolla un proyecto de investigación que respondió a la pregunta ¿cuáles son las situaciones que los profesores de la educación básica y media consideran significativas para registrar en las narrativas realizadas, al incorporar tecnologías de la información y metodologías no presenciales (remotas o a distancia) en la enseñanza de las matemáticas?

Estrategias metodológicas para el análisis de la información

Lo anterior se da bajo la hipótesis de que todos los profesores de matemáticas durante la pandemia de COVID-19 enfrentaron diferentes situaciones que jamás imaginaron vivir en su práctica docente, entre las cuales tienen presente las atípicas y aquellas que fueron significativas, como producto de la modalidad de trabajo y las condiciones que la población tuvo que enfrentar. Por lo tanto, se consideró necesario conocer y comprender las decisiones que tomaron en los espacios académicos como objeto de estudio principal. Con las situaciones resultantes del trabajo remoto se decide analizar la información y comprender las transformaciones de la práctica docente, ya que, como lo menciona Charlier (2005), la práctica posibilita el aprendizaje, poniendo en contacto al profesor con los conocimientos únicos en dicho espacio, para aprehender conductas y rutinas características de dicha situación, así como también lo posiciona como actor (*insider*), ya que "puede actuar sobre las situaciones, modificarlas y experimentar nuevas conductas en lugar de sufrirlas" (p. 145).

El equipo de trabajo decidió usar como instrumento de observación un conjunto de relatos elaborados por cada uno de los profesores que participaron, en los cuales describen las situaciones que fueron significativas durante la pandemia y la solución que habían planteado para que en su momento les permitieran dar continuidad al proceso formativo. Los relatos eran la mejor forma de recolectar el conocimiento empírico y sistemático que el profesor manifestaba en su relato, permitiendo un análisis de la información más contextualizada y natural, ya que fueron escritos sobre situaciones recientes, en un momento específico, permitiendo evitar que fueran influenciados por otras situaciones posteriores a los hechos.

Se organizó una red de colaboradores quienes distribuyeron un formulario en línea en el que se recogió información relacionada con: nombre, edad, tipo de institución en la que labora, nivel educativo sobre el cual va a narrar y una breve descripción sobre su contexto laboral en el momento de la situación que se va a considerar en la narración. En principio se contó con treinta y seis profesores de matemáticas voluntarios, y, luego de solicitar los relatos, resultó un tamaño de muestra de treinta y dos escritos.

El grupo de investigación consideró que la teoría de constructos personales, propuesta por Kelly (1955), permitía realizar un primer acercamiento y organización de los escritos de los profesores, ya que, como lo menciona Mescud (2002), cada ser humano construye su propio conocimiento a partir de los conocimientos que tuvieron éxito o validez, en donde va transformando sus constructos conforme a su contexto y su interacción social; por lo tanto, los constructos personales de los profesores en sus relatos permiten caracterizar los problemas que priorizan durante el desarrollo y gestión de los espacios de formación en matemáticas. Se podría pensar que, en general, los profesores en situaciones que son inesperadas dentro de los espacios de formación recurren a acciones que según su experiencia les han funcionado para solucionar los problemas. Es claro también que debido al trabajo de tipo remoto dentro de la pandemia muchas de estas acciones no podían ser utilizadas, porque no se encontraban en contextos de forma presencial, pero trataron de simular el trabajo

que venían desarrollando en condiciones de normalidad, mostrando que anticipan de alguna manera la solución a la situación planteada. Aquí converge la idea que propone Kelly dentro de su postulado fundamental cuando afirma: "Los procesos de una persona se canalizan psicológicamente por las formas en que anticipa los acontecimientos" (Puhakka, p. 376).

En este postulado está dispuesta una afirmación según la cual toda persona puede anticipar los acontecimientos. Con ella, Kelly equipara las personas comunes y corrientes a los científicos respecto de la aptitud de producir maneras de interpretar el mundo, como necesidad de predecir acontecimientos futuros. Por otra parte, las formas mediante las cuales las personas realizan las anticipaciones son responsables de sus interpretaciones y ellas mismas dependen del flujo de experiencia a la que ha estado sometida la persona.

Cada maestro que compartió su relato tiene una forma singular de percibir un problema, de narrar las circunstancias y de destacar lo que considera importante según su experiencia, por lo que la teoría de constructos personales propuestos por Kelly (1955), según Martorell (1998), enmarca al ser humano como un científico que realiza predicciones basándose en su teoría personal del mundo. Para presentar su teoría, Kelly aborda once corolarios, dentro de los cuales se observó en la revisión de los relatos evidencias de individualidad, organización, dicotomía, elección, ámbito y comunidad.

Para tener una comprensión y visión general sobre las situaciones que consideran significativas los profesores, y cómo las han gestionado desde su práctica docente, se enfatiza en que este saber práctico se diferencia en algunos elementos del llamado saber racional (inscrito dentro de la lógica científico-técnica) ya que el discurso didáctico del docente es entonces construido a partir del conjunto de saberes previos, elementos de la cultura, el sentido común y las concepciones que tiene el docente sobre el desarrollo de las clases. Muchas de las acciones del docente en los espacios de formación se van convirtiendo con el tiempo en rutinas de acción como es el caso de preguntar, presentar alguna actividad, manejar el tiempo de las actividades, regular las acciones

de los estudiantes en la clase, mantener el orden, o controlar las situaciones, entre otras. Cuando estas acciones, por criterio del docente funcionan de forma efectiva, se constituyen en su sistema de prácticas como leyes de actuación en el tiempo, por lo que las repite de manera constante, hasta que se convierten en formas de actuar inconscientes. De la misma forma, si el profesor se enfrenta con nuevas situaciones o situaciones extremas, escoge de sus sistemas de prácticas una o más acciones conocidas o variaciones de estas, para comprobar si funcionan o pueden ser desarrolladas en las nuevas circunstancias según lo esperado, para luego determinar y comprobar su grado de validez.

Técnica de clasificación múltiple de ítems (CMI)

Para evaluar la existencia de un constructo personal, se busca identificar las clasificaciones que realiza el individuo o explorar el sistema conceptual para entender cómo actúa de forma individual. Estos constructos o acciones plasmados en los relatos se categorizaron mediante la técnica de clasificación múltiple de ítems (CMI).

La CMI es una técnica de recolección de información, que permite hacer una exploración flexible de los sistemas conceptuales de los individuos con relación a un objeto de investigación o dominio definido por el investigador (Canter *et al.*, 1985). Entre las características de esta técnica, se destaca que son de carácter heurístico (buscan descubrir clasificaciones, conceptos, categorizaciones a partir de la experiencia), aprovechan la espontaneidad (el investigador influye lo menos posible) y son flexibles (el encuestado decide cómo clasificar).

Usar esta técnica permite al investigador identificar categorías internas que usa el entrevistado y similitudes si se compara con un grupo de individuos. Estas categorías pueden ser explícitas, en donde el entrevistado les da un nombre y en algunos casos crea otras subcategorías, o pueden ser implícitas dentro de las construcciones verbales que hace el entrevistado. En ambos casos, se pueden observar la complejidad de las conceptualizaciones o representaciones del individuo acerca del conjunto

de elementos del dominio del investigador. También se le considera como un tipo de entrevista semi-estructurada (Pinilla y Páramo, 2017) que se fundamenta en dos principios básicos: la necesidad de explorar la visión del mundo desde la perspectiva del encuestado y reconocer tal visión desde los esquemas de categorización usados cotidianamente.

En el caso de los relatos de los profesores de matemáticas, esta técnica se usó para identificar las categorías implícitas expuestas por ellos y las similitudes con otros relatos. Las categorías propuestas por los investigadores fueron analizadas mediante la técnica estadística del *Smallest Space Analysis* [SSA], en la que se calculan las correlaciones entre los ítems clasificados por los individuos (relatos) y las convierte en distancias euclídeas, así, entre más correlacionados estén dos ítems más cerca se representan en el espacio bidimensional, lo cual muestra que esos relatos atienden a una misma categorización. Luego de esto, se establecen relaciones entre las agrupaciones y los elementos de la trayectoria docente.

De esta manera, se define como campo dominio "la interpretación del profesor acerca de lo que considera como una situación relevante o situación problema para el proceso educativo con relación a las matemáticas, vivenciada durante la pandemia".

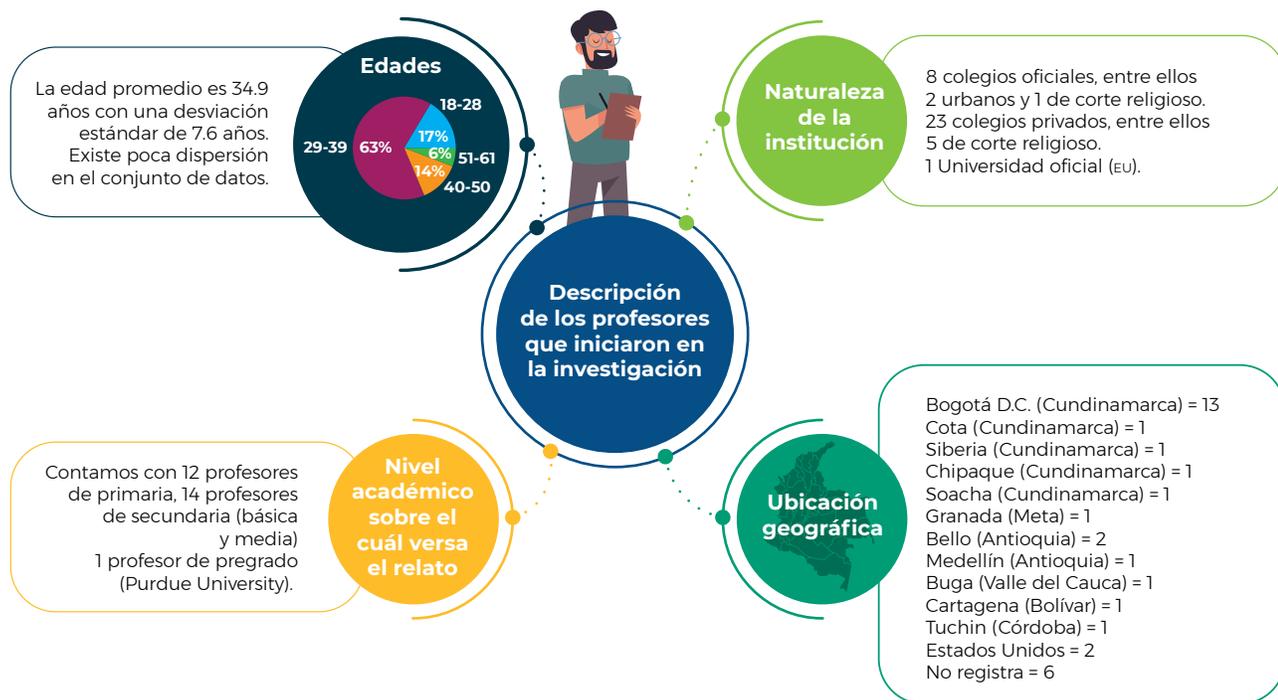
Resultados

Fase I: Caracterización de los profesores, de los contextos educativos y diseño del formato para la recolección de información

Caracterización de la población y el contexto

A continuación, se presentan los principales resultados que fueron encontrados después de aplicar un instrumento de recolección de información de tipo autoaplicado a los profesores denominado: Formulario para profesores de matemáticas y su contexto (Figuras 3 y 4), aplicado en el segundo semestre del año 2020.

Figura 1. Caracterización de los Profesores de Matemáticas. Resultados relacionados con el contexto Institucional



Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los profesores trabajan en instituciones de carácter mixto, de tipo privado, certificados en calidad, bilingües y de alto nivel académico. Dos profesores afirman que en su organización observan altos niveles de deserción y bajo rendimiento académico; dos profesores mencionan que las familias apoyan los procesos educativos; otros dos manifiestan que las instituciones donde laboran son multiculturales, con dificultades de tipo social, psicológico y fisiológico. En general, los cursos tienen entre treinta y cincuenta estudiantes y en algunos colegios se le entrega relevancia al respeto y orden.

Entre las metodologías que los profesores incluyen dentro de su labor se encuentran las de tipo virtual (sincrónico), de clase remota y teletrabajo.

Entre los recursos didácticos mencionados por los profesores se destacan los libros y el material digital o físico. Aunque dieciocho profesores dieron información al respecto.

Estructura de los relatos

La estructura consensuada en el grupo de investigación con relación a la presentación de los relatos para conocer los posibles constructos (Figura 3) buscaba estructurar la información que se recolectaba. Esta estructura se distribuyó con la mediación de los colaboradores para iniciar la recolección de información.

Fase 2: Recolección y sistematización de los relatos

Para esta fase, se pidió a los profesores que enviaran su relato por medio digital como un archivo de Word, un audio, o en el cuerpo del mensaje al correo electrónico definido. Luego con esa información se construyó una tabla en la que se codificaron los relatos que mostraban lo que a su parecer se había convertido en problemático durante tres diferentes momentos: el Inicio, el Nudo y el que refiere a la solución o final (Tabla 2, 3 y 4). También se agregaron algunos elementos que emergieron de la interpretación que los investigadores hicieron de cada relato, como la temática, las conclusiones y las reflexiones de cada profesor.

Un elemento importante es que la recolección de la información se hizo en el menor tiempo posible, tomando como referencia el momento en que se desarrolló la clase y el momento en el que hace la narración de esta, para evitar sesgos dentro de la escritura por la ocurrencia de nuevos hechos o cambio de condiciones dentro del espacio de formación. Aunque se sabe que seguramente el relato ya incluía las perspectivas de los profesores que son mediadas por subjetividades en relación con el diseño, la gestión y la evaluación en los procesos de formación.

Figura 2. Estructura del relato

Fecha	
Nombre del profesor	
Estimado profesor@:	
Relate alguna de las situaciones más significativas en el desarrollo de sus actividades como profesor de matemáticas. Para esto se pueden tener en cuenta los siguientes aspectos.	
Desarrollo del relato	
Inicio: ¿Quién comenzó la acción?	Desenlace:
Personajes que intervienen en el relato	¿Cómo se solucionó el conflicto?
¿Cuándo? Espacialidad del relato	¿Qué decisiones se tomaron?
Nudo: ¿Qué sucedió? Puesta en intriga	
¿Cómo se desarrolló la acción o el suceso?	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Ejemplo de relato profesor 002

En clase de matemáticas, los estudiantes y el profesor se encontraban desarrollando una actividad escrita sobre pruebas saber. Luego, el estudiante debía tomar una foto a la actividad y enviarla al WhatsApp del profesor. El profesor revisó las actividades escritas de los estudiantes para identificar falencias, vacíos académicos e implementar un plan de mejoramiento para reforzar los conocimientos que presentan dificultades.	Inicio
En un momento el profesor se detiene a observar y ve que un familiar de manera disimulada le ayuda a desarrollar la prueba al estudiante.	Nudo
Cuando el docente le dice al estudiante que la prueba es individual, el familiar se molesta.	Final
Reflexiones 1. ¿Dónde está la honestidad del adulto si el ejemplo a seguir es él? 2. El estudiante no tiene un conocimiento. 3. El padre de familia no permite que el estudiante se equivoque. 4. ¿Qué pasará cuando el estudiante tenga que presentar una prueba escrita solo?	Conclusión o coda

Fuente: elaboración propia.

Fase 3. Interpretación de la información

La información presentada en los relatos es interpretada por los investigadores teniendo en cuenta que la naturaleza de la información recolectada es en sí misma una primera clasificación de las situaciones problema desde los constructos personales. Así, se leyó, segmentó y ubicó cada momento y relato en categorías asociadas al corolario de comunidad, es decir, que den cuenta de esos sistemas que pueden ser similares entre los individuos, de esos constructos comunes, por ejemplo, si la preocupación era de tipo didáctico (sobre las rutinas de acción), matemática

(sobre el conocimiento), emocional, profesional (con cuestionamientos sobre la adaptabilidad), entre otras categorías.

Los relatos presentados por los profesores fueron valorados por cada investigador mediante la identificación y categorización de las diferentes problemáticas planteadas en cada etapa del inicio, nudo y final (ver figura 3, figura 4 y figura 5), aplicando el método de CMI. En estas ilustraciones se presentan de forma exploratoria e inicial unas categorías emergentes que se refieren a los temas, patrones o conceptos que surgen de manera natural, y que permitieron organizar las discusiones y la información para comprender de forma más compleja la estructura de los relatos.

Figura 3. Categorización de los relatos para la etapa de Inicio, hecha por uno de los investigadores

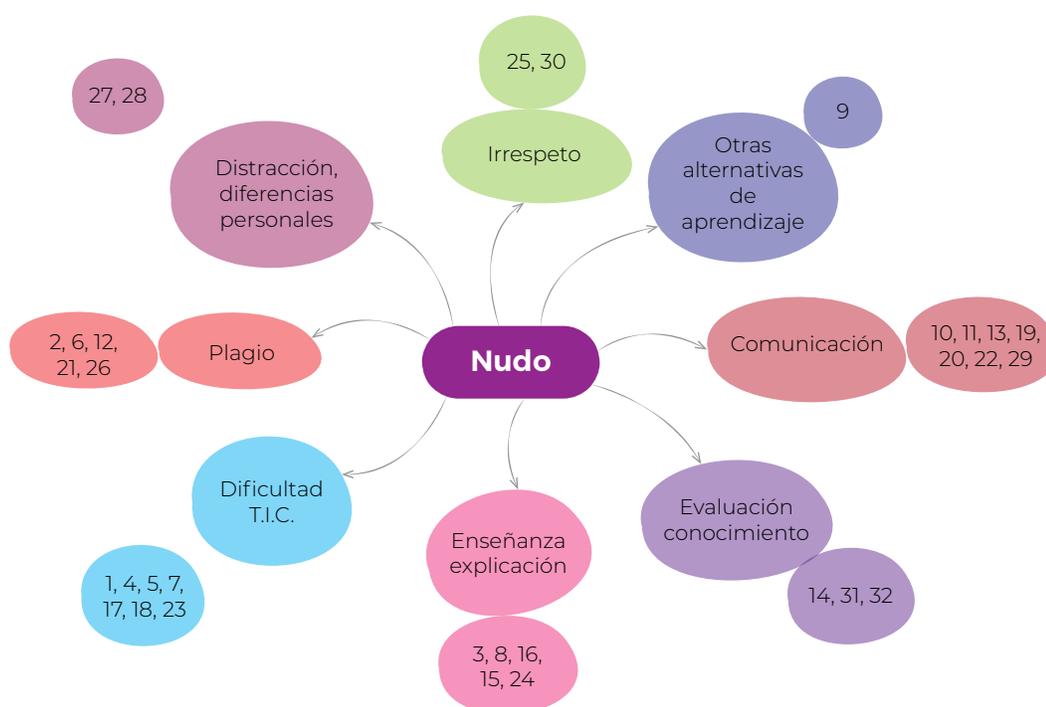


Fuente: elaboración propia.

Tomando en consideración que la directriz recibida por los diferentes centros educativos en Colombia fue retomar la enseñanza usando los medios tecnológicos a los que se tuviera acceso, se consideró que esta sería una de las dificultades con mayor incidencia para los profesores en la etapa de Inicio. En este caso, se verificó que entre los relatos se percibía como un obstáculo el manejo de las TIC (que, en la presencialidad, eran poco consideradas) y lo relacionado con la enseñanza (que tendía a reproducir

prácticas que habían sido efectivas), seguidos por la categoría de evaluación de los aprendizajes o las actividades propuestas. Es natural esta preocupación porque aquellas afectan de manera directa la trayectoria del profesor. En un segundo nivel se ubican los factores que asocian las dificultades que aparecen en los espacios de formación, por la presencia de la familia y sus dinámicas, porque emergen sujetos diferentes, o porque los estudiantes obtienen apoyo inmediato.

Figura 4. Categorización de los relatos para la etapa de Nudo, hecha por uno de los investigadores.



Fuente: elaboración propia.

En un segundo momento, cuando debían problematizar los relatos, los profesores mantenían la preocupación por las TIC y por la enseñanza, aunque esta última bajo dos nuevas categorías: *La comunicación* y *La explicación de los contenidos*. Estas categorías emergen porque seguramente los profesores, como se mencionó antes, trataron de simular los ambientes de

las clases presenciales utilizando los recursos que les entregaba la tecnología de manera incipiente. También empieza la reflexión sobre los problemas que tienen cuando realizan la evaluación de los conocimientos que debían adquirir los estudiantes, seguramente tratando de anticipar las consecuencias y las maneras de gestionar las siguientes sesiones remotas.

Figura 5. Categorización de los relatos para la etapa de Final, hecha por uno de los investigadores

Fuente: elaboración propia.

En el momento final para resolver el problema, los profesores utilizaron como elemento principal el desarrollo de logros de aprendizaje, pero también se encontraron con situaciones de desmotivación, sobreprotección y manejo de emociones. Finalmente, se resalta que la categoría sobre el uso de las TIC, que en el Inicio se veía como un obstáculo, al Final se entiende como una ventaja, tal vez porque en general solucionaron los problemas relacionados con la tecnología rápidamente.

Fase 4. Análisis de los relatos realizados por los profesores de matemáticas en tiempos de pandemia

Con los resultados de la CMI hecha por cada investigador sobre los relatos se elaboró el análisis SSA con

el que se logró identificar las situaciones expuestas por los profesores y profesoras de matemáticas y que fueron reconocidas como significativas en el marco de las actividades de enseñanza, en la impensada época de pandemia cuando debieron incorporar herramientas tecnológicas y metodologías no presenciales (remotas o a distancia). Este análisis consideró la construcción de matrices, el escalograma de análisis múltiple para cada parte del relato y la categorización colectiva del grupo de investigadores que consolidan el panorama de las situaciones expuestas en los relatos.

Luego de algunos encuentros y diálogos entre los investigadores, se acordó recodificar cada categoría con valores numéricos y se procedió a hacer una sola matriz de datos, que se exportó al software estadístico *Hudap* para el análisis estadístico SSA (Tabla 2).

Tabla 2. Matriz recodificada de los constructos personales identificados en los relatos

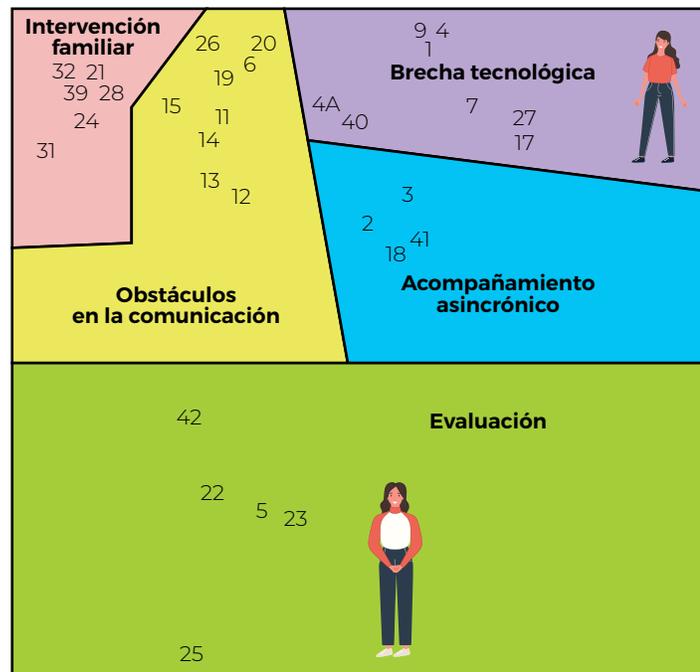
Relato	Clasificación investigadora 1									Clasificación investigador 2						Clasificación investigadora 3						
	Inicio 1	Inicio 2	Inicio 3	Nudo 1	Nudo 2	Nudo 3	Fin 1	Fin 2	Fin 3	Inicio 1	Inicio 2	Nudo 1	Nudo 2	Fin 1	Fin 2	Inicio 1	Inicio 2	Nudo 1	Nudo 2	Fin 1	Fin 2	
1	6	2	1	2	3	3	2	3	1	5	4	3	4	3	4	2	2	1	2	2	2	2
2	6	4	2	1	5	2	1	4	3	4	5	3	5	3	2	2	3	2	4	1	3	3
3	7	4	1	3	6	1	7	5	3	5	1	5	5	3	2	2	1	3	1	1	3	3
4	2	2	1	2	3	1	5	1	1	5	4	5	4	4	4	2	2	5	3	2	2	2
4a	3	1	1	2	3	1	8	1	4	4	4	4	4	5	2	2	3	1	3	2	2	2
5	7	5	2	1	5	2	4	1	1	6	6	2	6	2	6	5	3	4	3	3	4	4
6	2	1	3	2	6	3	5	6	4	5	2	1	2	4	4	4	4	1	3	2	2	2
7	6	3	1	3	1	3	5	1	4	1	2	5	4	1	5	2	2	1	2	2	2	2
9	5	2	4	6	1	3	2	3	2	5	5	5	2	5	5	2	2	5	2	4	3	3
11	3	4	1	5	7	2	3	2	3	2	6	3	2	3	6	4	4	6	4	1	4	4
12	1	4	1	5	6	4	7	5	3	3	6	2	2	3	2	3	1	2	3	1	4	4
13	1	6	3	1	5	2	3	1	3	3	5	6	3	6	6	3	3	2	4	5	3	3
14	2	1	3	5	6	3	5	6	1	3	2	3	6	2	6	6	4	3	3	2	2	2

Fuente: elaboración propia.

A partir de las valoraciones realizadas por los investigadores sobre en qué categoría se ubicaban los relatos y según las distancias mínimas o SSA calculadas, se realizó una interpretación más compleja de los problemas que encontraron los profesores, lo cual brindó un

panorama más enriquecedor para el análisis de cada etapa del relato: el Inicio, el Nudo y el Final (Figuras 6, 7 y 8). Además, se establecieron algunas razones por las cuales se dan los desplazamientos entre las categorías de los relatos al momento de pasar de una etapa a otra.

Figura 6. Categorías para etapa de inicio

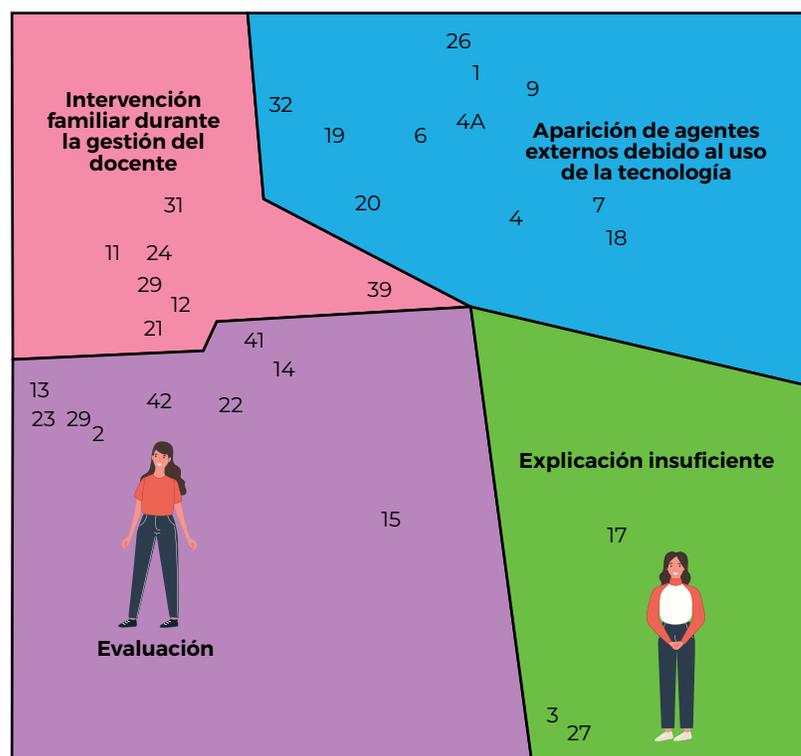


Fuente: elaboración propia.



Para el desarrollo del relato en su etapa de Inicio, según la codificación de cada relato, se encontraron cinco grupos:

1. *Obstáculos en la comunicación.* Se ubican aquellos relatos que asocian los problemas relacionados con las Tecnologías de la información y las comunicaciones. Como se presentó en el apartado descriptivo, los profesores se encontraron con el problema de usar de manera adecuada los tableros interactivos, navegadores o *smartphones*, o con la dificultad de que los estudiantes no podían observar los videos que habían creado. También, aparecen los problemas sobre la circulación del conocimiento y la comunicación pues los estudiantes no discutían entre ellos o no podían participar en las sesiones sincrónicas, principalmente, en plataformas como Zoom o Meet.
2. *Brecha Tecnológica.* Se muestran dificultades que se dan como consecuencia de una mala conexión, un dispositivo dañado, un inadecuado uso de los recursos o un dominio electrónico mal escrito, como resultados de las circunstancias en la que los profesores de forma inesperada comenzaron a desarrollar las clases de manera remota, utilizar recursos como videos explicativos enviados por aplicaciones (Whatsapp) o publicados en plataformas (YouTube) o crear contenidos multimedia mediante programas o aplicaciones (Prezi o PowerPoint) para orientar las clases remotas. Una explicación sobre estas dificultades puede ser que se intentaba simular las clases de tipo presencial y adaptarlas a las necesidades de las familias o del colegio, en los casos que se exigía un texto guía. Sin embargo, no fue suficiente pues reportaron problemas relacionados con la conectividad, la escasa comprensión o entendimiento de los estudiantes.
3. *Acompañamiento asincrónico.* Los profesores señalaron problemas por la escasa interacción con sus estudiantes, observaron que muchos de ellos quedaban con preguntas de conceptos matemáticos que habían sido abordados en sesiones anteriores y que podrían haber sido resueltas de forma inmediata en las clases presenciales, por ejemplo, en una clase de álgebra sobre ejercicios de factorización se expresaba que los estudiantes no sabían qué hacer a pesar de que en la anterior clase se había explicado el tema de factor común. En otros casos, cuando se veían en la necesidad de enviar el trabajo a las casas, no se podía controlar el regreso del material y la retroalimentación sobre el trabajo de los estudiantes.
4. *Intervención familiar.* Se agruparon situaciones familiares y rutinas relacionadas con las intervenciones de personas, en general de la familia, que afectaron o interrumpieron el desarrollo de las sesiones de clase. Algunas de estas generaron que los profesores manifestaran su apoyo a las familias que habían perdido a sus seres queridos, producto de la pandemia o que los padres de familia hablaran en nombre de los estudiantes.
5. *Evaluación.* Se encontraron también profesores que en la etapa del Inicio anticiparon o intentaron predecir los problemas asociados con la evaluación. En esta categoría se relatan aquellas situaciones sobre las valoraciones a partir de las nuevas estrategias utilizadas para medir el logro del aprendizaje en la clase de matemáticas.

Figura 7. Categorías para etapa de Nudo

Fuente: elaboración propia.

En contraste para la etapa del Nudo se ve una transformación en algunas categorías pues connotan otras características, por ejemplo, la *Brecha tecnológica* que en la etapa Inicial era la dificultad asociada a conectividad o tecnología obsoleta, se transforma al mostrar el problema que se deriva de usar la tecnología. En este sentido, se identificaron cuatro categorías:

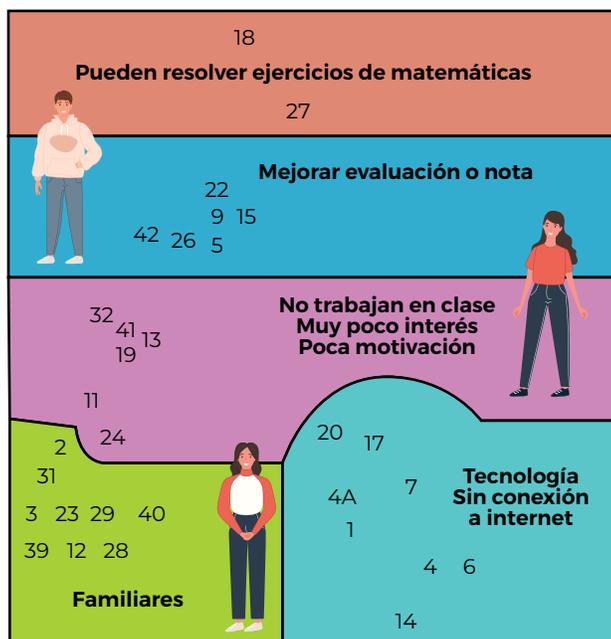
1. *Aparición de agentes externos debido al uso de la tecnología.* Estas situaciones se derivan del uso de la tecnología. Por ejemplo, dos relatos que estaban categorizados en la etapa Inicial, uno en *Acompañamiento asincrónico* y uno en *Intervención familiar*, para la etapa del Nudo se agruparon en una categoría porque hacían mayor énfasis en las consecuencias de cambiar de plataforma o de denotar la conducta de los estudiantes y no tanto en el manejo de la herramienta tecnológica.
2. *Evaluación.* Estas situaciones muestran que para los profesores es importante la probidad en la presentación de pruebas, trabajos y de actividades propuestas en clase. En general, dedican parte del relato a mencionar los llamados de atención por la entrega de actividades incompletas o copiadas, se plantea el interrogante de quién hace las actividades en la casa y en un relato se evocan los beneficios de la enseñanza presencial. Pareciera que los profesores sienten que la labor se ha vuelto más difícil y que para los estudiantes y los hogares la probidad no es relevante. Algunos de estos relatos, en la etapa Inicial, fueron categorizados como *Obstáculos en la comunicación*, sobre la *Evaluación* y sobre el *acompañamiento asincrónico*. Ninguna viene de la *intervención familiar*.
3. *Intervención familiar durante la gestión del profesor.* Enmarca las situaciones familiares que se expresan durante la sesión de clase, entendidas como una interrupción. Algunas de estas situaciones son: dar un punto de vista, hacer alguna petición de atención a padres, excusar a un

estudiante por una calamidad familiar, o expresar la dificultad para enviar el trabajo de manera física al profesor. En su mayoría, estos relatos vienen de *Intervención familiar*, mientras que solo uno viene de *Evaluación*, demostrando la influencia que tiene el acompañamiento de los estudiantes en la gestión de aula.

4. *Explicación insuficiente*. Estas situaciones se dan porque el maestro encuentra como obstáculo que el estudiante o el acudiente no entiende el tema que se estaba abordando. En estas situaciones se muestra cómo el docente adapta su gestión a las necesidades, aunque se muestra cierto grado de disgusto rememorando las clases presenciales y lo que en ellas se lograba. Por ejemplo, en el relato 17 se señala:

durante la clase hubo un grupo de estudiantes que me manifestó la posibilidad que yo les volviera a explicar algo sobre unos ejercicios que había dejado sobre el factor común por agrupación, lo cual primero que todo me generó un problema porque eso me cambió los tiempos que yo tenía predestinados para la clase.

Figura 8. Categorías para etapa final



Fuente: elaboración propia.

En contraste para la etapa del Final se soluciona la problemática planteada o se reflexiona al respecto, clasificando estas situaciones en cinco:

1. *Familiares*. Son situaciones asociadas a las acciones familiares que influyen en las clases y al respecto plantean reflexiones. Por ejemplo, en el relato 31 "¡Oh, Dios! Qué hago pensé. ¿Qué le digo?, ¿cómo consolarla? Qué dolor tan grande atravesó mi corazón, que impotencia sentí. Quería abrazarla, consolarla, pero eso era imposible la distancia y una cámara estaba en medio" o en el caso del relato 23 "Y, al final, le dije que era mejor que me hubiera dicho que no había comprendido que necesitaba un refuerzo adicional a que estuviera otra persona de fondo diciendo las respuestas".
2. *Usar otro recurso tecnológico o didáctico*. Se da énfasis en que la solución a la problemática fue usar un programa o aplicación (Paint, GeoGebra o WhatsApp), plataformas educativas (editoriales) o acordar asesorías. Por ejemplo, en un relato se menciona el uso de una plataforma con el 70% de los estudiantes y con el 30% restante asesorías presenciales cumpliendo con los protocolos y medidas de bioseguridad respectivas.
3. *Nivel de responsabilidad*. Agrupa las situaciones y acciones de los estudiantes y las familias frente a las clases de matemáticas mediante una polaridad, entre los que se interesan por colaborarle al estudiante o el interés del estudiante por asistir a la única clase que la motiva vs los que tienen mucho menos interés o que endosan-ceden la responsabilidad al otro con relación a la clase. Por ejemplo, en el relato 32 se muestra que un estudiante que aparentemente estaba conectado a la sesión en realidad no estaba desarrollando las actividades propuestas "se le hizo el seguimiento, después le dije que prendiera nuevamente cámara, él ya se había cambiado de ropa y le pedí el trabajo que estaba realizando, pero efectivamente no había hecho nada". En contraste, en el relato 19 se manifiesta la angustia e interés de una estudiante por asistir a la clase y la dificultad que

se le presentaba porque la mamá también necesitaba trabajar "lloró, se expresó, me dijo no entiendo, yo le dije que se tranquilizará, que igual la iba a ayudar, que no se preocupara, abrimos una nueva sesión por Zoom y le expliqué, pues la mamá ya había terminado de trabajar".

4. *Evaluación.* Agrupa diferentes estrategias de evaluación y otros factores que inciden en el proceso de evaluación que hace el profesor. Además, se plantea el interrogante sobre cómo evaluar sin perjudicar a los estudiantes, se observa la promoción de estudiantes por directriz institucional, y la evaluación mediante acciones motivacionales. Por ejemplo, en el relato 09

se evaluó el ejercicio realizado durante el día. El juego que mostró más gusto fue el de batalla naval porque debían descubrir en donde estaban ocultos los barcos, pero a su vez estaban compitiendo entre equipos y utilizando el plano cartesiano como ubicación para dar la coordenada del barco.

5. *Resultados de aprendizaje.* Se habla del surgimiento de miniplanes de enseñanza y se muestra cierto grado de satisfacción del profesor porque los estudiantes saben hacer ejercicios, o porque en general cumplen con algunos objetivos propuestos. Por ejemplo, en el relato 27 "Después de hacer una pequeña reflexión en vez de darles vía libre de sacar sus calculadoras, entre todos empezamos a recordar y hacer pequeños retos y juegos que implican las tablas de multiplicar".

Conclusiones y discusiones

Con base en la experiencia narrada por los profesores de matemáticas y en miras de responder a la pregunta sobre cuáles fueron las situaciones que consideraron significativas, se identificaron: el reto que representó para los profesores aprender a usar las TIC, la necesidad de retomar y adaptar las metodologías de la presencialidad, la necesidad de establecer pautas de trabajo claras con estudiantes y padres de familia, el usar diversas estrategias de evaluación para medir el logro académico y la conciencia sobre la probidad, y, por último, la importancia e influencia del profesor para el estudiante en su formación

emocional y afectiva. Este último hallazgo muestra que la enseñanza de las matemáticas se abordó de manera integral en esa época.

Además, se muestra mediante el riguroso procedimiento de la clasificación múltiple de ítems (CMI) y con el posterior análisis mediante las correlaciones de los ítems (SSA) que los constructos implícitos de los profesores señalaron situaciones relacionadas con su trayectoria docente, esto es: la enseñanza, el contexto y la evaluación. También se encontró que entre las etapas de los relatos había un desplazamiento o migración a otra categoría que se debía a que en la medida que avanzaba en el relato, el profesor logra centrar su atención en un aspecto en particular entre los múltiples elementos de la etapa Inicial.

Referencias

- Banco de Desarrollo de América Latina [CAF]. (2022, 5 de diciembre). ¿Condenados a la pobreza? CAF presenta propuestas para impulsar la movilidad social en América Latina y el Caribe. <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2022/12/condenados-a-la-pobreza-caf>
- Canter, D., Brown, J. y Groat, L. A. (1985). Multiple Sorting Procedure. En M. Brenner, J. Brown y D. Canter, *The Research Interview: Uses and Approaches* (pp. 79-114). Academic Press.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2021). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2021: dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19*. <https://hdl.handle.net/11362/47192>
- Grupo Mescud, Matemáticas para todos. (2002). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Routledge.
- Martorell, J. (1998). *La psicología de los constructos personales de George Kelly*. https://www.researchgate.net/publication/286404424_La_psicologia_de_los_constructos_personales_de_George_Kelly
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2021, 16 de septiembre). *The State of Global Education. 18 Months into the Pandemic*. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- Pinilla, F. y Páramo, P. (2017). Cómo hacer una entrevista con base en la clasificación múltiple de ítems: Donde otros no llegan. En Páramo (Ed.), *La recolección de información en las ciencias sociales* (pp. 201-223). Lemoine Editores.