

Confinamiento, presencialidad: una mirada a la construcción de una experiencia pedagógica durante la pandemia

Confinement, Face-to-Face: A Look at the Construction of a Pedagogical Experience During the Pandemic Times of COVID-19

Confinamento, presencial: um olhar para a construção de uma experiência pedagógica durante a pandemia

Diana Dolores Castro-Hernández ¹
Oscar Mauricio Cárdenas-Maldonado ²

Resumen

El siguiente texto presenta una experiencia pedagógica acontecida en la institución educativa distrital Eduardo Umaña Luna IED (EUL)³ - Bogotá Colombia, en el escenario de la educación remota no presencial causada por la pandemia del coronavirus (SARS-CoV-2); teniendo como fondo teórico la tensión originada en el hecho de transitar y habitar la escuela desde una materialidad hacia una virtualidad; generando por un lado, un reparto de lo sensible (Rancière, 2009) al producirse en los actores de la comunidad educativa otras prácticas de socialización mediadas por las herramientas tecnológicas; y por el otro un marco pedagógico para la comprensión de subjetividades mediadas por la interacción y la socialización online, esto último y siguiendo la conceptualización trazada por Zemelman (2005) desde la producción y comprensión de las subjetividades en la modernidad, en clave de conceptos como el agenciamiento, las resistencias y las potencias identificadas en la trayectoria de la experiencia pedagógica, que vincula y da voz a la comunidad educativa.

Palabras clave: Experiencia pedagógica, resistencias, potencialidades, prosocialidad

¹ SED Bogotá – Directivo Docente – Coordinadora del colegio Eduardo Umaña Luna IED. Magíster en Educación y Nuevas Tecnologías, convenio Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8382-3667> Correo electrónico: ddcastroh@educacionbogota.edu.co nastratia@gmail.com.

² Docente Orientador colegio Cedit Ciudad Bolívar. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Psicólogo de la Universidad Konrad Lorenz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6305-9454> Correo electrónico: oskarcadernas3@gmail.com.

³ En adelante EUL.



Abstract

The following text presents a pedagogical experience occurred in the district educational institution Eduardo Umaña Luna IED (EUL) - Bogotá Colombia, in the scenario of remote non-presential education caused by the SARS-CoV-2 pandemic; having as theoretical background the tension originated in the fact of moving and inhabiting the school from a materiality to a virtuality; generating on the one hand, a sharing of the sensitive (Rancière, 2009) by producing in the actors of the educational community other practices of socialization mediated by technological tools; and on the other hand, a pedagogical framework for the understanding of subjectivities mediated by online interaction and socialization, the latter and following the conceptualization outlined by Zemelman (2005) from the production and understanding of subjectivities in modernity, in terms of concepts such as agency, resistances and powers identified in the trajectory of the pedagogical experience, which links and gives voice to the educational community.

Keywords: Pedagogical experience, resistance, potential, prosociality.

Resumo

O texto seguinte apresenta uma experiência pedagógica que teve lugar na instituição educativa distrital Eduardo Umaña Luna IED (EUL) - Bogotá Colômbia, no cenário da educação remota não presencial causada pela pandemia da SARS-CoV-2; tendo como pano de fundo teórico a tensão originada pelo facto de passar e habitar a escola de uma materialidade para uma virtualidade; gerando, por um lado, uma distribuição do sensível (Rancière, 2009) ao produzir nos actores da comunidade educativa outras práticas de socialização mediadas por instrumentos tecnológicos; e, por outro lado, um quadro pedagógico para a compreensão das subjectividades mediadas pela interacção e socialização em linha, esta última e na sequência da conceptualização delineada por Zemelman (2005) a partir da produção e compreensão das subjectividades na modernidade, em termos de conceitos como agência, resistência e poder identificados na trajetória da experiência pedagógica, que liga e dá voz à comunidade educativa.

Keywords: Experiência pedagógica, resistência, potencial, prosocialidade.

Wuhan y la pandemia

Iniciando el año 2020, los medios de comunicación comenzaron a relatar cómo un temeroso y mortal virus originado en Wuhan (China) amenazaba con desestabilizar a escala mundial la economía, las relaciones geopolíticas, los marcos de socialización, el capitalismo y la habitabilidad del mundo y sus lugares para jugar, trabajar, rezar, estudiar y actuar los verbos de la cotidianidad humana (Harvey, 2020).

En Colombia, la incertidumbre social y el miedo al contagio y a perecer sin esperanza, era una idea que a diario circulaba en los medios de comunicación. Con la posibilidad cada vez más latente de una declaratoria mundial de confinamiento, la política social y de salud contada en la voz de un presidente y unos ministros liderados por un modelo neoliberal y de economía naranja⁴, mantenían la idea de una normalidad, de un país «creativo» capaz de mantenerse abierto y de resistir el agitado movimiento de Europa y Oriente declarando cuarentena, cerrando las fronteras, los aeropuertos, las escuelas y llevando a cada persona al confinamiento absoluto.

El mundo en pandemia y Colombia abierta: El colegio no podía parar

El colegio, como la vida y la cotidianidad ¡no podían parar! La contingencia originada en la pandemia como un asunto global, cruzando todas las dimensiones de la vida, la sociedad y las culturas, fue un asunto que ameritó toda la atención por parte de los gobiernos. La respuesta desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN)⁵ se dio a conocer a los colegios mediante las circulares 020 y 021. La primera que reglamentaba los ajustes pertinentes al calendario escolar; y la segunda para dar las orientaciones y lineamientos de la planeación pedagógica y el trabajo en casa.

Así las cosas, el marco de realidad expresado en la idea de continuidad y «normalidad académica» fue interpelado tanto por la contingencia de la pandemia como por las circulares mismas, en tanto que aspectos como la presencialidad, la interacción directa y cercana junto a la habitabilidad material de los espacios que configuran la escuela, tenían que desplazarse hacia la virtualidad; la interacción online / offline, el encuentro remoto, asincrónico y sin posibilidades de contacto físico.

Con la decisión de continuar más allá de la pandemia, la respuesta direccionada por el MEN hacia los colegios no era más que promover el ejercicio de adaptación e innovación a estos nuevos tránsitos o desplazamientos, sin afectar la prestación del servicio educativo. Esto fue leído por los profesores y la coordinadora de la jornada tarde del colegio EUL, como una realidad que tensionaba las maneras de dialogar, pero que al tiempo permitía la posibilidad de cambiar los modos de enseñar y de circular el conocimiento en la comunidad educativa. Al respecto, comentaba la coordinadora: «no sabíamos qué hacer, todo era motivo de conflicto [...] unos

⁴ Estrategia del gobierno liderada por el (ex) presidente Iván Duque Márquez, que planteaba un modelo de desarrollo político, económico y social; mediante la captación de los atributos diferenciadores de la diversidad cultural, del territorio y de su gente; para luego integrarlos «creativamente» en la solución de problemas.

⁵ En adelante MEN

profesores reconocían la necesidad de cambiar las prácticas de enseñanza; muy pocos hablaban de adaptación y otros profesores simplemente se resistían el cambio».

Lo anterior fue caldo de cultivo para que los profesores del EUL y la coordinadora de la jornada tarde, se permitieran la oportunidad de encontrar, fruto de las discusiones, una oportunidad para desarrollar con los actores educativos del colegio, un diálogo sensible, que comenzara por el reconocimiento del miedo, los reclamos y la interrupción de hábitos de estudio adquiridos durante años de asistir a la escuela.

Inmersos en el diálogo sensible y poco antes que se oficializara por parte del MEN en las circulares mencionadas la educación remota, pronto aparecieron las campañas masificadas del miedo. La comunidad reclamaba el derecho a la vida solicitando a *vox populi* no asistir al colegio, no salir de las casas, y aislarse en el confinamiento completo. Algunos padres de familia expresaban su pensamiento y sus preocupaciones así: «el derecho a la vida es primero, la educación puede esperar [...] el Covid- 19 está matando nuestros hijos [...] a nadie parece interesarle nosotros [...] el gobierno no piensa en que uno se puede morir y a ellos que les importa».

Fue en este contexto de incertidumbres y exageraciones donde se cristalizó el hecho de que familias y estudiantes decidieran abandonar el proceso pedagógico y formativo⁶ mucho antes de que se declarara la pandemia a nivel nacional. Fue la manera agitada como los medios de comunicación cubrieron la pandemia lo que permitió la tensión social entre dos extremos informativos. Uno el local, que promocionaba la confianza en que todo estaría bien, y el otro, el mundial que relataba la muerte a gran escala.

Es en esa tensión donde se ubicaba el EUL y el devenir mismo del colegio, que ahora tenía que repensarse de manera remota, impersonal, virtual; sin perder de vista la preocupación por mejorar en los resultados en las pruebas Saber 11, la actualización del manual de convivencia, el proyecto educativo institucional (PEI)⁷, junto a los procesos de reestructuración curricular y las estrategias planificadas (y anteriores a la pandemia) para afectar positivamente la convivencia y la socialización de los estudiantes. En ese momento asumimos el reto de acomodar esos objetivos pedagógicos al contexto global de la pandemia y el confinamiento local, cada vez más cerca.

⁶ Muchas familias salieron de la ciudad para garantizar su alimentación. Otros lo hacían bajo la premisa de que «prefiero que se pierda un año y no la vida». En muchos casos, por ser comerciantes informales que no tenían ningún otro ingreso.

⁷ En adelante PEI

De aquel diálogo sensible y ya puestos en la inevitabilidad de una educación remota presentada bajo el título «aprende en casa⁸», en el EUL se fueron configurando los derroteros de trabajo. Se contó con el compromiso de los docentes y la coordinación por robustecer una propuesta de trabajo integrado, identificando en las semanas de desarrollo institucional, la necesidad de reducir las resistencias, reorganizar las coordinaciones, hacer cambios didácticos en la estructura de las guías y optimizar los canales de comunicación, entre otros.

Este trabajo —en parte observacional y diagnóstico— permitió en la reestructuración organizacional de las coordinaciones, identificar que la información del colegio EUL no circulaba, sino que se quedaba estancada en las áreas. La detección y posterior trabajo de sensibilización respecto a la necesidad de eliminar esta práctica de comunicación obstructiva y, en su lugar, facilitar una comunicación asertiva, fue lo que hizo posible aumentar las habilidades para un diálogo fluido, mejorando consecuentemente las maneras de relacionarse tanto en lo laboral (interacciones entre docentes y directivos docentes) como en lo pedagógico con la comunidad educativa.

Ningún cálculo previo fue suficiente: La cuarentena lo desbordó todo

Este tránsito de la presencialidad a la virtualidad puso en tensión la vida misma; de repente las prácticas cambiaron. La virtualidad trajo consigo un conjunto de preguntas y desafíos, pues no solo era dar respuesta al proceso pedagógico, académico y convivencial, construido durante años de socialización, sino de qué manera éste podría vincularse al escenario *remoto* (trabajo en casa) sin perderse en el empalme.

Esta situación se convirtió en un cambio repentino y radical en la forma de manejar los procesos académicos y de convivencia al interior de la institución. En principio, se asumió que el aspecto convivencial quedaría subsumido al académico, en tanto que, de manera hipotética, se pensó (equivocadamente) que la permanencia en casa, con la supervisión de los padres y la imposibilidad de salir; aumentaría por parte de los estudiantes la motivación al proceso académico, quedando poco espacio para los problemas propios de la presencialidad.

Ya puestos en el desarrollo de la estrategia «aprende en casa», se observó que lo académico no mejoraba, sino que empeoraba. Se identificó la necesidad de modificar el enfoque y priorizar el aspecto convivencial⁹. En virtud de esta situación, se invirtió gran parte del tiempo de la jor-

⁸ Título con el que se promovió desde el gobierno nacional la continuidad del proceso educativo

⁹ Pero no la convivencia en el ámbito escolar que tradicionalmente se maneja en los colegios, si no la referida a la convivencia en el hogar y en entornos diferentes al académico.

nada pedagógica¹⁰ en tratar, desde la coordinación y la dirección de cada grupo, los problemas de índole familiar que afectaban a los estudiantes. Estos estaban atravesados, en algunos casos, por el maltrato, el abandono, la violencia en todas sus expresiones tanto físicas, como verbales y simbólicas; la falta de alimentos y de recursos en el hogar y situaciones derivadas de la crisis económica, por mencionar algunos ejemplos.

Al aumentar el conjunto de las inquietudes planteadas por la educación remota, fue necesario promocionar la virtualidad como una oportunidad de cambio y no como una obstrucción¹¹. Por ejemplo, se hizo énfasis en evidenciar que la cercanía en el hogar promueve el fortalecimiento de los vínculos afectivos; que el uso seguro de los dispositivos de conexión y la navegación, a través de los diferentes recursos didácticos digitales y las plataformas ofrecidas por el colegio, mejoraban las habilidades tecnológicas.

No obstante, y a pesar del esfuerzo por parte de los maestros de seguir desarrollando de manera remota las actividades pedagógicas, el desgaste mismo de la pandemia y el aislamiento no tardaron en generar una especie de porosidad por donde se filtraba el agotamiento, la abulia y la incertidumbre de los profesores respecto al presente y el futuro cercano. Uno de los testimonios que mayor impacto causó entre los profesores de la jornada tarde del EUL lo relató un profesor de matemáticas, de 60 años aproximadamente y con una importante trayectoria académica y profesional. Frases como «estoy solo, me duele mucho» y posteriormente, internado en una unidad de cuidados intensivos «estoy mal, me duele respirar, me duele estar vivo», eran prueba del deterioro físico y mental al que se enfrentaban día a día los docentes, en el ejercicio de la educación remota, bajo los riesgos propios de una pandemia.

Afortunadamente el profesor sobrevivió. Pero su relato nos permitió, como profesores, comprender que más allá de la estrategia pedagógica enfocada en tratar lo convivencial y sus efectos en los resultados académicos; de la pandemia y las nuevas reglas de convivencia en casa, el uso del tapabocas, la posibilidad de la muerte propia y ajena cada vez más cerca, lo que estaba ocurriendo era una distopía social que desbordaba lo académico, lo presencial y lo virtual. Esta era una situación que tenía que ver más con la comprensión de un marco de configuración de subjetividades en un presente que, siguiendo la conceptualización trazada por Mark Fisher (2016), habla más sobre la presencia de un presente distópico, en tanto que es desolador y sin esperanza de cambio.

¹⁰ Los docentes hacíamos este trabajo online, mientras los estudiantes manifestaban los inconvenientes de esta modalidad.

¹¹ En principio, la virtualidad fue evaluada por la comunidad educativa (padres, estudiantes y docentes) como un problema y no como una oportunidad de cambio.

Al identificar que estábamos frente a un problema que tenía que ver con la configuración de subjetividades, como maestros del EUL acudimos a los planteamientos de Zemelman (2005) respecto al qué hay, qué se puede saber y qué se puede cambiar de una realidad social, la cual se identificaba como indeseable, desoladora y desesperanzadora, o como diría Fisher (2016), distópica.

Este abordaje permitió aumentar la comprensión en términos de que la escuela remota y la estrategia «aprende en casa» más que una contingencia social, fue, como lo plantearía Jacques Rancière (2009) «un reparto de lo sensible» (p.3) en el sentido de que prácticas y saberes que hacían parte de los hábitos escolares, simplemente cambiaron. Ya no es necesario cumplir un horario, portar un uniforme, tener cierto civismo en el saludo, bañarse; ahora se puede y no estar en clase; se puede comer, dormir y hacer otras cosas mientras se está en clase remota¹².

Contrario a lo que se proyectó con la cercanía de los padres y estudiantes conviviendo de manera permanente en casa, lo que ocurrió y pudo evidenciar la experiencia pedagógica, fue la falta de comunicación, de normas, de afectos, de acompañamiento y responsabilidad afectiva en el hogar. Lo anterior se tomó como una oportunidad para que, desde las diferentes áreas de estudio, se integrara al contenido de las guías, la necesidad de la responsabilidad afectiva, el autocuidado y la comunicación asertiva como un ejercicio cotidiano para la convivencia en casa.

Retomando a Zemelman (2005) la experiencia pedagógica, en ese contexto, logró encontrar en la resistencia de la comunidad educativa un espacio para un diálogo sensible, educativo, remoto, cercano y cívico. Fue una oportunidad para entender desde la convivencia y la emergencia de subjetividades cruzadas por la pandemia, que no se trataba de una sensibilidad del sí mismo y de la otredad en peligro de muerte, sino de aumentar a través del diálogo y la reflexión interior, la promoción de la otredad como un posible de solidaridad, de empatía y consideración. De este modo, circular la idea de que, ante la distopía como presente y futuro, existe la posibilidad de la prosocialidad¹³. Es decir, de una educación en cuyas guías e interacciones, se promueva la solidaridad, la empatía, la consideración y el trabajo cooperativo (Roche y Sol, 1998).

¹² En el regreso a la presencialidad y con el levantamiento de todas las restricciones, ha sido particularmente difícil que los estudiantes cumplan horarios, tengan hábitos adecuados de aseo, porten el uniforme como se hacía antes de la pandemia, respeten figuras de autoridad, o se les deba restringir el uso del celular en clase.

¹³ La prosocialidad es una categoría de estudio con la cual se plantea que la empatía, la solidaridad, la cooperación y la consideración, hacen parte del matiz moral innato de los seres humanos.

La escuela: *online u offline*

Así las cosas, desde coordinación se organizó un grupo docente para analizar y dar respuesta a estas situaciones, encontrando dos elementos claves. Tomando como base a Zemelman (2005) un primero, relacionado con «la potencialidad», que se refiere a la posibilidad que existe en las personas y sociedades de actuar prácticas transformadoras, que para nuestro caso se representa en la noción de voluntad de cambio de los estudiantes, los maestros y la coordinación. Aquí se permiten las tensiones, malestares y sensaciones que se pueden producir en el cuerpo y la mente, como producto de las interacciones sociales. El segundo se enfoca en la identificación de agenciamientos u oportunidades para reenfocar las prácticas educativas en el contexto de la pandemia.

En este sentido, más allá de discutir sobre el contenido, la extensión y los medios de producción y circulación de las guías, la escuela se abrió a la posibilidad de generar una experiencia pedagógica en línea, que supliera a la tradicional¹⁴, al vincular al discurso pedagógico, términos como agenciamientos, potencialidades, resistencias, distopia y prosocialidad. Esto configuró progresivamente la propuesta de un diálogo sensible, que fue menguando el ruido de las quejas, de la incertidumbre y la obstrucción del proceso formativo. En contraste, aumentó la participación de los padres y madres de familia, acudientes y otros actores, quienes se vincularon al proceso formativo mediante su apoyo en diversas actividades. Por ejemplo, participaron en el foro educativo, el festival artístico y otros espacios que intentaron sensibilizar a la comunidad, respecto a la continuidad del proceso educativo en términos más positivos y menos punitivos o mediados por el miedo y el desinterés.

Desde la perspectiva de Zemelman (2005) que plantea el proceso formativo como un proceso de subjetivación y de socialización política, se identificó que la creciente vinculación de los acudientes al proceso formativo de los estudiantes aumentó el marco de comprensión de la escuela online sobre la base de cómo se tejían nuevas formas de comunicación asertiva y afectiva entre padres, hijos y profesores. Esto se vio reflejado en la participación conjunta de todos los miembros de la comunidad educativa, aumentando los espacios para el debate, las reuniones para analizar conjuntamente el contexto y potenciar la motivación y consecuentemente la voluntad de continuar estudiando.

¹⁴ Que intentaba replicar las clases en plataformas, manejar horarios de colegio, o desarrollar el currículo como si solo se hubiera cambiado del plano físico al virtual, sin que nada hubiese cambiado.

La coordinación y los profesores como voluntad de cambio

Si hasta aquí, la pandemia parecía ser parte de esa fuerza configuradora de un presente distópico, en el balance habría que poner la voz y la acción misma de los profesores resistiéndose a esta posibilidad de no futuro; pues como se mencionó antes, la historicidad misma del colegio EUL era una narrativa de negación al diálogo asertivo, lo que se fue transformando con la actuación de una voluntad de cambio movilizadora desde la coordinación, donde se promovió un discurso que no se quedaría corto en la necesidad de aumentar la empatía, la consideración, la solidaridad y el trabajo cooperativo entre los diferentes miembros de la comunidad Eulista.

Para el cambio de estrategia, inicialmente se creó una semana de retroalimentación con padres y estudiantes, en la que los directores de curso, en espacios determinados, se comunicaban con los estudiantes y acudientes, haciendo uso de todos los medios posibles de comunicación (correos, WhatsApp, llamadas, voz a voz) y de ese modo, lograr una impresión diagnóstica sobre la situación académica y familiar que estaban viviendo. También, se hicieron campañas de difusión de la información, creando una página web ¹⁵ y un WhatsApp específico para coordinación a través del cual los estudiantes de bachillerato, sin importar el grado, podían enviar las guías y otros compromisos, concertando acuerdos con los docentes, aún si estaban por fuera de los plazos y las fechas establecidas.

La propuesta fue ampliando sus alcances al aumentar el uso y circulación de nuevas tecnologías. Se hicieron reuniones de capacitación a los profesores para diseñar espacios en plataformas como Moodle, Zoom, Google Meets y otras aplicaciones. También se establecieron espacios para fortalecer las competencias docentes en tecnología, aumentando el conjunto de sus motivaciones, saberes y prácticas respecto a la tecnología. También se invitó a estudiantes y padres de familia a participar de estas actividades para mejorar las prácticas de interacción y de socialización online. Este es el testimonio de uno de los docentes:

No sabía mucho de tecnología. Para mí todo era el botón de contestar y apagar llamadas, el botón para abrir y cerrar el correo; pero en esta contingencia y situación donde todo es por red, he mejorado mis habilidades comunicativas, porque tengo incluso que pensar muy bien lo que voy a escribir para evitar distorsiones en la información.

La estrategia prosocial de comunicación intentó vincular los nuevos desafíos de la educación remota, mediante la flexibilización del currículo, de los sistemas de evaluación, de retroali-

¹⁵ La información acotada se puede ver en: <https://coordinacionjteduardoumanaluna.weebly.com/bachillerato.html>

mentación y promoción; de la convivencia, del modelo pedagógico; mostrando las ventajas que tenía diversificar el aula, pues esta ya no residía en la planta física del colegio sino que se mudó al hogar, a la intimidad de la familia misma, y esto fue leído por los profesores de la jornada tarde como una oportunidad para mejorar la convivencia y de imaginar la posibilidad de unos padres cercanos al proceso pedagógico de los estudiantes.

Desde coordinación se generaron pautas para el diseño y desarrollo de lo que grupalmente se denominó *guías integradas de trabajo*, caracterizadas por promover una construcción vinculante, al permitir espacios para el trabajo colaborativo, cruzado por el intercambio de saberes entre docentes. Para los profesores, esta fue una táctica positiva, en tanto que ayudaba a combatir el aislamiento. Una vez los docentes elegían la temática y la acordaban grupalmente, todos y cada uno aportaba desde su disciplina dos actividades a realizar en torno al tema; por ejemplo, si en los grados décimos se iba a trabajar sobre culturas autóctonas, los docentes de física y de matemáticas establecían un diálogo con los profesores de danzas, música y artes, y en el intercambio de saberes, se producían actividades que promovían la relación entre el arte, la cultura y los bailes, con la física. Esto se evidenciaba en el desarrollo de conceptos como la arqueometría, la geometría fractal entre otros. Así mismo se empezó a trabajar con una evaluación sumativa, cualitativa y formativa que no era característica del sistema de evaluación institucional en ese momento.

La escuela y el SENA: Recordar la educación al alrededor de la hoguera del hogar

El concepto de hogar se reforzó a través de diferentes fortalezas con las que el colegio contaba de forma intrínseca. Por ejemplo, su vinculación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) ¹⁶, para el desarrollo de los programas técnicos de agroindustria alimentaria y cocina, permitió generar unas guías integradas que reforzaban la relación entre la comida y el núcleo familiar. En las guías se detalla el procedimiento para preparar un plato típico, un postre o una comida especial, con altos estándares de calidad y creatividad, que además de indicar al estudiante los pasos de preparación, lo vinculaba con la idea de la cocina como un espacio de construcción de vínculos familiares, afectivos y comunicativos, alrededor de la hoguera.

De este modo, la cocina se convirtió en el salón de clases donde los estudiantes no solo adquirían un saber desde las guías integradas, sino que también alentaban la participación de las madres y en un menor número de los padres de familia, quienes, en conjunto, expresaban

¹⁶ En adelante SENA

su interés por expandir sus conocimientos sobre las nuevas recetas y la elaboración de platos típicos. Fue una oportunidad para observar cómo alrededor de la cocina y el fogón del hogar, las prácticas de agroindustria y de cocina adquirirían un sentido comunitario, de comunicación y de convivencia en casa.

Lo anterior lo pudimos evidenciar principalmente en las encuestas que midieron la percepción del proceso formativo. También en la manera como los estudiantes, en compañía de sus acudientes, retroalimentaban la ejecución de las guías logrando un nuevo sabor, alguna receta o algún aliciente que permitiera descansar en el proceso pedagógico y lidiar con las desesperanzas de la pandemia¹⁷.

Pensando siempre en clave conjunta y aprovechando esos espacios de educación remota, surgió la idea de participar en el foro educativo organizado por la SED. En este espacio dimos a conocer a la comunidad educativa la forma en que exploramos una nueva forma de construir pedagogía a través del fortalecimiento de los lazos familiares. También expusimos otros elementos, entre ellos, la identificación de oportunidades de cambio a través del diálogo, los saberes y las prácticas docentes; la implementación de iniciativas para transformar los factores obstructores, en facilitadores del proceso formativo, académico y convivencial. Todo lo anterior, permitió avanzar en el proceso pedagógico y evidenciar el alcance del dialogo sensible, prosocial y vinculante cuando se orienta hacia el fortalecimiento de valores útiles para el reconocimiento de la otredad, la convivencia y la continuidad del proyecto de vida¹⁸.

El haber presentado la experiencia más allá del colegio y de su comunidad educativa, permitió impulsar la idea de que los eventos en vivo, las actividades sincrónicas y la participación colectiva aumentaban el interés tanto de los padres, como de los estudiantes y profesores del EUL, en virtud de la interacción con la SED, otros colegios y otras comunidades partícipes de las distintas experiencias mediadas por las guías integradas. De esta experiencia, se reitera la importancia de las actividades que encontraban en la técnica de agroindustria y cocina una forma de aprender y dominar una técnica, a la vez de compartir y sanar vínculos rotos alrededor de la cocina.

¹⁷ Respecto al proceso de retroalimentación de las actividades relacionadas con la modalidad de agroindustria y cocina, la evaluación fue positiva y desbordada en halagos.

¹⁸ Al respecto hay una línea de tiempo que permite ver la trayectoria de la propuesta desde que se potenció en el foro educativo.

https://internoredpedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ddcastroh_educacionbogota_edu_co/Emlh4lb2uzpPkK421ly_hYQBBy3r2GWrp7e6E8LMn5EKw?e=bMqI91

Esta primera oportunidad de socializar los alcances de las guías integradas, el diálogo sensible, y promover el enfoque prosocial en el discurso pedagógico, motivó a la comunidad educativa a organizar el «Festival Folclórico 2020». En este evento se desarrollaron actividades artísticas como el teatro en casa, y un festival gastronómico en el que se elaboraron postres, y se alentó la innovación culinaria a través de mejoras o adiciones a platos típicos; dichas actividades contaron con una participación masiva.

Con este tipo de apuestas pedagógicas, fuimos descubriendo que la pretensión primordial de este tipo de actividades durante la pandemia, era prevenir los daños a la salud mental (especialmente) causados por tareas despersonalizadas, monótonas, repetitivas y desprovistas de ese atributo motivador, que se alcanzó cuando se hizo evidente entre nosotros los profesores, la idea de transversalizar e incorporar los conocimientos en guías integradas de trabajo, cuyas características ya las hemos mencionado anteriormente.

De este modo, lo que emergió de los intersticios de las guías integradas de trabajo y la apuesta por refundar un diálogo pedagógico sensible, prosocial y cívico, fue la posibilidad de alcanzar cierto equilibrio entre los resultados académicos y convivenciales. Esto quedó en evidencia a través de las experiencias narradas por profesores, estudiantes y acudientes, que planteaban otras formas de pensar, sentir y actuar el proceso formativo, con la priorización de las pautas de comunicación en casa; este último, un elemento vinculante de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Por su parte, los eventos *online* contaron con una retroalimentación positiva, en la que también se destacó la importancia del dialogo sensible, asertivo y afectivo como alternativa para solucionar inconvenientes y modelar otras maneras de ser en el conflicto.

De regreso a la presencialidad: ¿la pandemia continúa?

A pesar de los avances, la retroalimentación positiva y de alcanzar una comodidad en el desarrollo de una escuela remota, pero funcional en muchos aspectos, reaparece en el contexto local la exigencia del regreso obligatorio al colegio¹⁹. Este giro de la virtualidad a la presencialidad, al igual que el tránsito de la presencialidad a la virtualidad, tensionó las estrategias de trabajo que se venían estableciendo en el EUL, en tanto que el regreso material al colegio no se presentó como un evento sistemático, sino más como una exigencia, que de nuevo recaía sobre el cuerpo de los maestros, los estudiantes y sus familias.

No obstante, la estrategia de trabajo remoto más que cambiar o quedar en pausa, o colapsada por el imperativo del regreso «progresivo, gradual y seguro», aprovechó los saberes construi-

¹⁹ Como una paradoja la comunidad educativa reaccionó de maneras muy negativas a la obligatoriedad de regresar a clases presenciales. Un gran grupo de individuos sintieron que la pandemia no estaba superada, que aún el peligro de contagio era latente y que estudiar o trabajar en esas condiciones era peligroso.

dos en conjunto durante la pandemia, para dar respuesta al retorno, comenzando por la idea de analizar los riesgos psicosociales del reingreso, abriendo espacios de socialización y encuentro, para que los docentes pudieran expresar sus angustias y solucionar inquietudes, con el fin de aumentar la confianza en el regreso y transmitir eso mismo a los estudiantes.

En el balance, el retorno a la presencialidad se caracterizó por mantener los logros alcanzados tanto en la motivación, como en el aumento de la participación de padres y estudiantes al proceso formativo, continuando con guías interdisciplinarias, trabajo en equipo, organización de eventos como una nueva edición del festival folclórico, la reorganización del plan de convivencia y el énfasis prioritario en la salud mental de los estudiantes, sus familias y la comunidad educativa en general, todo en clave de un lenguaje sensible y prosocial.

En tal sentido y dando continuidad al ejercicio de comunicación sensible, asertiva, participativa y prosocial, fue necesario reconocer las propuestas que hizo la SED para retornar a la presencialidad, donde la consideraba como un elemento integrador, psíquico y social que proporciona puntos de referencia positivos, como la pertenencia a un grupo, la organización de la actividad personal y, en el caso de los adolescentes, satisfacciones emocionales y sociales, como lo planteo en los diferentes espacios y documentos. Después de todo, la presencialidad también es una realidad de cambio y es un estado necesario para dar continuidad a los procesos de socialización y de subjetivación.

El regreso no fue solemne. El regreso fue un desastre

Lo que representó el regreso a clases presencial se puede explicar a través de una analogía en la que se toma como referencia la categoría del *reparto de lo sensible* de Rancière (2009). El autor plantea este concepto para desarrollar los fenómenos que sucedieron luego de la expectativa social que causó el restablecimiento de la democracia en Alemania, al caer el muro de Berlín y el comunismo. Esta imagen simbólica ilustra la espiral presencialidad-virtualidad-presencialidad caracterizada por un rompimiento de la expectativa social que, tras el confinamiento y después de presenciar lo que la pandemia hizo con la vida tal cual la conocíamos, hipotetizaba un regreso solemne, pausado, solidario y empático. Contrario a esto, lo que se experimentó fue un regreso caótico, más cercano a la violencia, la desesperanza y el miedo.

El reingreso al colegio dejó entrever estudiantes pasivos, fatigados, desmotivados, angustiados y con una capacidad de trabajo reducida. Los profesores rápidamente identificaron esta realidad y la interiorizaron en una reacción conjunta que llevó a estas interpelaciones: ¿qué nos pasó en la pandemia? y en ¿dónde quedaron los aprendizajes sobre sensibilidad y prosocialidad? Estas preguntas evidenciaron que, aunque se fortaleció el diálogo durante la educación

remota, no se realizó una reflexión profunda respecto a retomar las prácticas cotidianas que exige la presencialidad misma, por ejemplo, cumplir un horario, asistir a clases, respetar los espacios o portar el uniforme. Es por esto que, siguiendo los planteamientos de Zemelman (2005), el retorno nos permitió mirar hacia atrás para preguntarnos ¿qué aprendimos?, ¿qué se puede saber? y ¿qué se puede hacer? para garantizar un regreso más ameno. La respuesta no comenzó por exigir, sino por comprender cómo la pandemia nos afectaba más allá del cuerpo; que las consecuencias del encierro nos llevaba a proponer modelos de flexibilización con espacios para la reeducación de hábitos necesarios para el desarrollo de la vida escolar, a partir del diálogo y dejando a un lado la norma y los efectos punitivos del castigo ante la falta.

De este modo, se tuvieron en cuenta ritmos de trabajo individuales con los estudiantes, permitiendo algunas libertades en la entrega y el desarrollo de actividades. Así mismo, se desarrollaron guías y recursos escolares con temáticas como el emprendimiento, la moda y las redes sociales, que fomentaban la innovación y se mantenían al margen de la repetición y la monotonía, con el fin de que resultaran atractivas y dinámicas²⁰. Nuestro propósito fue combatir la percepción de una realidad distópica, por medio de espacios pedagógicos para la inspiración. Por ejemplo, organizamos espacios para que estudiantes y profesores compartieran sus imágenes y relatos sobre las pérdidas humanas por la pandemia, teniendo cuidado de no caer en un marco desolador, sino más bien, como un homenaje a la vida. La inspiración emergió como eje de encuentro que, a través de fotografías, bailes, musicalidades y trabajos construidos en el aula, ilustraban lo que experimentábamos y la forma en que procesábamos la rehabilitación del colegio.

Si bien, una parte de la comunidad educativa ha mostrado lo difícil que ha sido promover el reconocimiento y la interiorización de hábitos estudiantiles como el aseo, la puntualidad, el uso del uniforme, entre otros; otra parte se ha venido adaptando a la necesidad de retomar la disciplina y la organización del trabajo; de volver a hablar sobre hábitos de estudio, estilos de vida saludable y manejo de las tecnologías en un marco de autocuidado²¹. Esta postura hace énfasis en la promoción del lenguaje de la otredad, de los vínculos y de la responsabilidad afectiva consigo mismo y con el entorno.

²⁰ En la presencialidad es evidente que el confinamiento se relaciona con la adicción a los medios y herramientas tecnológicas.

²¹ Si algo se consolidó en la pandemia fue la práctica sin pausa de los dispositivos tipo tablet y celulares. Aún en clases, los estudiantes permanecen dependientes del uso del celular y las redes sociales.

Un balance desolador y esperanzador

Respecto a la dimensión de la salud mental, dentro de la población estudiantil se ha venido confirmado el aumento de diagnósticos de claustrofobia, agorafobia, ansiedad social, entre otros trastornos. Por este motivo, dentro del plan de trabajo se estableció un cronograma con actividades que priorizan la educación en salud mental y emocional, con «semanas de la convivencia» dedicadas al esparcimiento de los estudiantes, y actividades para mejorar la salud y el bienestar.

La estrategia integrada de trabajo ha arrojado resultados positivos, aunque se ha identificado un aumento de estudiantes diagnosticados y el deterioro de prácticas cívicas y de convivencia. A su vez, es notable el descuido en las actividades académicas, las prácticas de autocuidado y de reconocimiento del otro.

Aun con este panorama, que recuerda el concepto de distopía social (Fisher, 2016) como una realidad indeseada, los profesores continuamos en la búsqueda constante de espacios para la inspiración y la continuidad del diálogo sensible, reconociendo que la realidad misma es una construcción donde se necesita el aporte de todos.

Es por esto por lo que, desde entonces, hacemos énfasis en la necesidad de organizar galerías de arte; de representar a través de relatos las vivencias cotidianas; de sistematizar nuestras experiencias a través de la escritura de textos como el presente, y de fomentar otras actividades que mantengan viva la inspiración, desarrollen el pensamiento crítico y le hagan frente a la desesperanza. De esta forma, somos conscientes del condicionamiento distópico, sin ser serviles a sus designios. Seguimos construyendo la idea de inspirar, sensibilizar y agenciar espacios para evidenciar la voluntad de cambio y de construir un colegio con la capacidad de responder a la desesperanza de un país que se resiste a cambiar, pero que avanza bajo el liderazgo de maestros comprometidos con el desarrollo educativo y social.

Referencias

Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Caja Negra.

Harvey David (2020). Sopa de Wuhan, pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias. en Amadeo, P. Ed. Editorial ASPO. Compilación de aislamiento social preventivo y obligatorio. Universidad Nacional de la Plata.

Rancière, J. (2009). El reparto de lo sensible. Estética y política. Prometeo libros.

Roche, R. y Sol, N. (1998). Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas. Blume.

Zemelman, H. (2005). *La voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico.* Anthropos.

Citar artículo como:

Castro-Hernández, D.D. y Cárdenas-Maldonado, O.M. (2023). Confinamiento, presencialidad: una mirada a la construcción de una experiencia pedagógica durante la pandemia. *Educación y Ciudad*, (44), e2891. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2891>

Fecha de recepción: 21 de agosto de 2022

Fecha de aprobación: 9 de diciembre de 2022.