

Sentires y palpares de los maestros: caminos recorridos en torno a las nuevas prácticas educativas de la Institución Educativa Normal Superior María Escolástica en tiempos de pandemia

Feelings and palpitations of teachers: paths traveled around the new educational practices of the María Escolástica Normal Superior Educational Institution in times of pandemic

Giraldo Botero, John Alexander; Gómez Quintero, Mario Andrés

 John Alexander Giraldo Botero (*)
al.exon221@gmail.com
I.E Normal Superior María Escolástica, Colombia

 Mario Andrés Gómez Quintero (**)
andres.gomez.8@hotmail.com
I.E Normal Superior María Escolástica, Colombia

Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales
Universidad Católica de Manizales, Colombia
ISSN: 2539-5122
ISSN-e: 0121-067X
Periodicidad: Semestral
vol. 21, núm. 38, 2021
revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 10/03/2022
Aprobación: 10/06/2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4983963005/>

Resumen: El objetivo de la presente investigación consiste en comprender los sentires de los maestros respecto a las nuevas prácticas educativas, surgidas durante la pandemia, en la Institución Educativa Normal Superior María Escolástica, del municipio de Salamina, Caldas (Colombia). Para dicho proceso, se planteó como marco metodológico un ejercicio de sistematización de experiencias con un enfoque histórico hermenéutico; se utilizó la entrevista como técnica de recolección de datos en un grupo focal de cuatro maestros y un directivo docente. Al respecto, los principales hallazgos dan cuenta de un abanico de experiencias vividas por los docentes en su labor pedagógica durante pandemia, en el cual predominan la frustración, las expectativas, la resiliencia y la adaptación a las nuevas condiciones del contexto educativo. Asimismo, es posible reconocer la importancia del docente como fuente de transformación en los procesos educativos y como puente entre la calidad y el desarrollo de competencias, al considerar aspectos como la innovación y la vinculación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Con esto, se concluye que el maestro tiene una conciencia dispuesta a realizar el mayor esfuerzo en su labor educativa; asimismo, se advierte que busca cambiar su práctica pedagógica para adaptarla a los nuevos esquemas provocados con la pandemia.

Palabras clave: Experiencias, formación, sistematización, aprendizajes, pandemia.

Abstract: The objective of this research is to understand the feelings of teachers regarding the new educational practices, which emerged during the pandemic, at the María Escolástica Normal Superior Educational Institution, in the municipality of Salamina, Caldas (Colombia). For this process, an exercise of systematization of experiences with a hermeneutic historical approach was proposed as a methodological framework; the interview was used as a data collection technique in a focus group of four teachers and a head teacher. In this regard, the main findings show a range of experiences lived by teachers in their pedagogical work during the pandemic, in which

frustration, expectations, resilience and adaptation to the new conditions of the educational context predominate. Likewise, it is possible to recognize the importance of the teacher as a source of transformation in educational processes and as a bridge between quality and the development of skills, when considering aspects such as innovation and the linkage of Information and Communication Technologies (ICT). Through all this study, it is concluded that the teacher has a conscience willing to make the greatest effort in his educational work; Likewise, it is noted that he seeks to change his pedagogical practice to adapt it to the new schemes caused by the pandemic.

Keywords: Experiences, training, systematization, learning, pandemic .

INTRODUCCIÓN

En el sector educativo, las condiciones impuestas por la Covid-19 han generado una ruptura en las prácticas y dinámicas que se venían construyendo durante las últimas décadas, tal como ha sucedido en casi todas las esferas de nuestra sociedad; panorama que, además, ha dejado en evidencia la fragilidad de la vida humana. En este contexto, la educación se ve enmarcada como un accionar que se supeditaba a la presencialidad de los estudiantes y el maestro, en el que las prácticas de enseñanza y aprendizaje se situaban en la sincronía del momento presente y en el que la cercanía humana reflejaba los valores culturales que poseemos, trastabilló ante una nueva realidad que implicaba el distanciamiento de los seres humanos y la gestación de prácticas desde lo asincrónico. Aún así, la vida de la escuela, ya en cada casa, tuvo otra dimensión y generó construcciones alternas de sentido y significado de la enseñanza.

De tal manera, los maestros tuvieron que replantear buena parte de sus prácticas educativas, las cuales se amparaban en una supuesta normalidad, en la que “todo parece ser cuestión de afirmar y afinar la razón progresiva; lo que no se sabe ya se sabrá, lo que se ignora ya se revelará” (Skliar, 2019 p. 94). Sin embargo, dicho cambio fue posible desde la integración de diversos aspectos, entre ellos: la resignificación del tipo de contenidos que se difundían, la utilización de estrategias metodológicas que se acoplaran a las necesidades del presente y la modificación de las modalidades de evaluación desde un alcance que abordara no solo lo cuantitativo, sino también lo cualitativo. Del mismo modo, hubo una reconfiguración en las formas de percibir al otro como persona, pues, paradójicamente, la distancia permitió una mayor cercanía al contexto de cada ser, por medio del entendimiento de sus singularidades. Esto indica un cambio en la forma de *estar juntos*, expresión que denota no solo aquella habilidad para el desarrollo de proyectos en común, sino también por la sensación de impotencia, frustración, desencuentro, es decir, el reconocimiento de diversas fragilidades (Largo-Taborda *et al.*, 2022).

Durante estos tiempos de crisis, a muchos maestros les correspondió entregarse a su comunidad con plena generosidad y donarse sin esperar nada a cambio ni siquiera reciprocidad. Al respecto, Ricoeur (2006, como se cita en Murcia y Jaramillo, año 2017) se refieren al reconocimiento como una actividad que es mutua, como una acogida sin prejuicios. Esto hace referencia a la práctica generosa, es decir, al don realizado

NOTAS DE AUTOR

(*) John Alexander Giraldo Botero. Magister en educación y Licenciado en Filosofía y Letras – Universidad de Caldas. Docente I.E Normal Superior María Escolástica.

(**) Mario Andrés Gómez Quintero. Magister en educación y Licenciado en Educación física – Universidad de Caldas. Docente I.E Normal Superior María Escolástica.

sin esperar ninguna recompensa a cambio; por tal motivo, la colaboración es asumida como un verdadero reconocimiento. Al abordar la entrega del maestro con transparencia, se vislumbra una serie de avatares o de formas de ser maestro que se acoplan a la idea, según la cual este da de sí tanto como el contexto lo requiera (Vásquez, 1999). De tal modo, se puede concebir al maestro como:

Partero: quien está presente a las afueras, al lado o al borde para asistir, ayudar, jalonar, animar y recibir la frágil vida que llega.

Sembrador: quien trata de germinar en sus estudiantes semillas que se puedan cultivar a lo largo de la vida.

Pastor: quien cuida y reorienta a su rebaño para mantenerlo a salvo de las perturbaciones.

Escultor: quien aprovecha la plasticidad del estudiante y ayuda a darle forma o a moldear ciertas cualidades.

Faro: quien sirve de luz para que el estudiante no se desoriente; si eso ocurre, trata de acercarle al camino.

Anfitrión: quien ofrece muchas posibilidades a sus estudiantes para que puedan tener un gran menú.

Actor: quien se pone en escena cada vez que interactúa con sus estudiantes, a los cuales busca formar acorde a las circunstancias.

Puente: quien pone a sus estudiantes en contacto con las diferentes realidades de la cotidianidad.

Ladrón del fuego: quien roba para llevarles libertad a sus estudiantes y para darles luces de la vida.

Guardián de la tradición: quien se encarga de la herencia y el legado cultural de la comunidad.

Oráculo: quien ofrece respuestas claras a distintas preguntas, pero mantiene latente la curiosidad al generar más inquietudes.

En este sentido, el maestro que se entrega a su comunidad tiene como tarea apropiarse del trabajo pertinente, según las circunstancias, pues para Vásquez (1999) la calidad del maestro está sujeta a la elección de aquel avatar con base en la necesidad y en la intención de cada estudiante. De este modo, uno de los principales actores de la escena educativa estuvo sujeto a un entramado de tensiones que lo llevaron a experimentar y a sentir los efectos de las problemáticas situacionales de cada contexto educativo. Esto se produjo en un panorama que mezclaba condiciones de orden sincrónico con espacios en donde las acciones se dinamizaban en la asincronía de la virtualidad.

De acuerdo a lo anterior, el presente trabajo se concentró en la sistematización, la cual puede entenderse de dos formas distintas: primero, como simple organización de información o datos; segundo, como un cúmulo de eventos que ocurren en determinado grupo social, en el cual todos los actores son protagonistas de las dinámicas que allí se desarrollan. Esta última constituye el enfoque del presente proyecto, ya que se trata de ir un paso más allá, de ver la experiencia como un proceso histórico complejo de intervención de diferentes actores, el cual tiene lugar en contextos económicos, sociales e institucionales específicos en los que nos involucramos (Jara, 2001). Por esta razón, se deben reconocer las experiencias como una etapa de comunicación y construcción de saberes que permiten realizar aportes a la sociedad.

En tal sentido, la sistematización se convierte en algo permanente y acumulativo, a partir de las experiencias que emergen de las interacciones de los grupos sociales con el mundo. Esto significa que quien expone la sistematización como una actividad productora de conocimiento práctico, la toma como principal referente porque es su soporte y lo que le da sentido y dirección a su estudio (Barnechea *et al.*, 1999). La sistematización es imposible sin la práctica y su finalidad principal es volver a la realidad y reposicionar lo que enseña.

En consideración con lo anterior, se puede asumir la sistematización como un proceso de recuperación y apropiación de una práctica formativa determinada que, al momento de conectar sistemáticamente su teórica con la práctica, permite descifrar la movilidad de diversos contextos. Por consiguiente, la sistematización de experiencias asociadas a la apuesta trabajada por Ghiso (2001), quien considera la sistematización de la experiencia y la práctica social como un proceso constructivo y dialógico, emergió como posibilidad para el presente trabajo. Cuando hablamos de construcción de conocimiento, hacemos referencia a la conexión de intenciones, intereses y planes para implementar, crear y forjar saberes sobre la realidad social. Como cualquier práctica social humana, la arquitectura de la sistematización es contextualizada, histórica, condicionada y contextualmente relevante.

Con lo anterior, la sistematización de experiencias se asume como una construcción social, en la cual se enmarcan diversas prácticas de los actores, las cuales permiten la configuración de saberes que impactan la realidad social en los diferentes contextos (Largo-Taborda *et al.*, 2022). De modo similar, para otros autores como Jara (1994), la sistematización busca un análisis y una interpretación crítica de una o varias experiencias que a partir de su ordenamiento y reconstrucción explican, descubren y analizan la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo.

Lo mencionado tiene el propósito de contextualizar al lector acerca de las significaciones de la sistematización de experiencias. En ese sentido, se puede decir que la sistematización de experiencias es una actividad de producción de conocimiento a partir de la experiencia, la reflexión y la comprensión de la práctica, cuyo objetivo es la búsqueda del empoderamiento de los sujetos sociales. Asimismo, en este trabajo se asumió la sistematización como una posibilidad de resignificar las prácticas pedagógicas, con el objetivo de que las experiencias a sistematizar generen espacios de conciencia en los que se pueda cuestionar la realidad, las dinámicas que se dan en esta y las prácticas de los que participan en la experiencia (Giraldo-Gómez, Zuluaga-Giraldo, Jaramillo-Echeverry y Vargas-Aguirre, 2019).

Es por esto que para la sistematización de experiencias es importante traer a colación el valor de las expresiones subjetivas como formas que aportan a la creación de nuevos saberes, pues no solo debe ser esencial la parte racional o científico-técnica. Esto se justifica porque existen otras formas de configuración de saberes, como es el caso de la sistematización de experiencias, la cual lleva consigo gran relevancia porque tiene en cuenta los saberes de quienes participan, las vivencias, sentires, percepciones y emociones. Estos factores son determinantes en los procesos de transformación y tienen gran importancia en el ser humano, puesto que siente y está compuesto por diversidad de aspectos que, de una u otra manera, influyen en estos procesos.

Es así como la sistematización de experiencias tiene la facultad de cambiar la visión que se ha tenido sobre la investigación, una visión que, en la mayoría de ocasiones, encierra factores que no llaman la atención o que se centran en cuestiones cuantitativas, medibles y encasilladas. De esta manera, el presente enfoque permite un cambio de percepción frente al ámbito investigativo, al abrir puertas para la labor investigativa y generar nuevos caminos, procesos y motivaciones para dar continuidad a estos ejercicios tan esenciales en el desarrollo formativo y profesional.

Por estos motivos, se hace relevante comprender la mirada del maestro a través de la narración de sus experiencias, pues cuando se narra se acrecienta una necesidad latente de pensarse y construirse desde las palabras. La narración es un relato sobre la experiencia, es decir, de aquellas vivencias y realidades, y se trata de la vida que cada uno lleva a cabo, de lo que somos y de lo que seremos. Esto es la integración precisa, en nuestra existencia, de la experiencia esencial en la evolución cotidiana (Meza, 2007).

Así, en la identificación de estas experiencias se pueden encontrar alternativas que re-signifiquen o re-configuren las acciones pedagógicas del maestro, ya que en lo que *me pasa*, aquello que *me afecta* subjetivamente, es aquello que *me forma* y *me transforma* (Larrosa, 2006). De esta manera, la pregunta que orientó la intencionalidad investigativa y de sistematización de este trabajo es: ¿cuáles son los sentires de los maestros en ejercicio y formación, en torno a las nuevas prácticas educativas en tiempos de pandemia en la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Escolástica del municipio de Salamina, Caldas?

A partir de lo anterior, el propósito de esta sistematización se centró en comprender los sentires de los maestros en las nuevas prácticas educativas en tiempos de pandemia en la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Escolástica en el municipio de Salamina, Caldas. Para tal fin, se establecieron algunos propósitos específicos, como indagar los sentires de los maestros en ejercicio y en formación en torno a las nuevas prácticas educativas inmersas en tiempos de pandemia. De igual forma, describir los sentires de los maestros en ejercicio y en formación en torno a las nuevas prácticas educativas inmersas en tiempos de pandemia. Asimismo, analizar los sentires de los maestros en ejercicio y en formación respecto a las nuevas prácticas educativas inmersas en tiempos de pandemia. Por último, valorar los logros que genera la experiencia

en torno a los sentires de los maestros en ejercicio y en formación en torno a las nuevas prácticas educativas inmersas en tiempos de pandemia (Muñoz Cortés *et al.*, 2020).

METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos de investigación que constituyen este estudio, se trabajó en el marco de la sistematización empírica, la cual se caracteriza por trascender la experiencia y encontrar mayor sentido en la práctica, el análisis y la interpretación para posibilitar, de esta manera, una transformación de la comunidad y construir, a partir de ella, nuevos conocimientos. Como lo menciona Jara (2001), la sistematización de la experiencia se basa en poder reconstruir lo sucedido y jerarquizar los diferentes elementos objetivos y subjetivos de la intervención para comprenderla, interpretarla y aprender de ella.

Así, la sistematización es un “proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social” (Barnechea *et al.*, 1999, p. 2). Esto indica que el desarrollo de una investigación y sistematización pedagógica en una institución educativa genera una vivencia latente, en la cual su calidad pedagógica se nivela sobre una escala ascendente de nutridos conocimientos que llegan al lector.

Jara (2001) hace referencia a los dilemas de la sistematización de experiencias y resalta la importancia de transformar y de crear nuevos conocimientos a partir de la práctica: “sistematizamos nuestras experiencias para aprender críticamente de ellas” (p. 2). Además, sugiere que es fundamental tener claro qué experiencia se va a sistematizar y en qué criterios se puede basar el investigador para seleccionar determinada experiencia, en esto, según Jara (2001), consiste el desafío. Al respecto, recomienda tener en consideración aspectos como: la delimitación de la experiencia a sistematizar; el lugar y el periodo; los ejes a sistematizar y los elementos que más interesan, pues no es necesario sistematizar la experiencia en su totalidad. Por último, señala que es necesario “identificar practicas significativas y no sólo las llamadas ‘mejores’ prácticas. Porque sistematizar una experiencia “fracasada” también podría darnos muchas lecciones” (Jara, 2001 p. 4), es decir, la sistematización de experiencias se abre a toda posibilidad, no necesariamente las experiencias deben ser exitosas o sus resultados deben ir acordes a lo que se pensaba inicialmente. Este es, precisamente, el sentido y las posibilidades que brinda este enfoque, “No sistematizamos para informarnos de lo que sucede y seguir haciendo lo mismo, sino para mejorar, enriquecer, transformar nuestras prácticas” (Jara, 2001, p. 8).

Carvajal, A (2018) ubica a la sistematización de experiencias como un enfoque que busca innovar en los modelos tradicionales de investigación. En tal sentido, permite que se analicen e interpreten determinadas dinámicas de la realidad para brindar a las experiencias sociales la respectiva importancia, puesto que, a partir de ellas, también, se pueden generar nuevos saberes que aporten a la academia. Asimismo, Carvajal, A (2018) señala que es posible decir que uno de los propósitos de la sistematización es encontrar conexiones entre lo que se vive en las dinámicas sociales y los escenarios donde se desarrollan, dado que la práctica y su contexto guardan gran relación, y muchos de estos factores influyen en el desarrollo de la misma.

De tal manera, se asume para este trabajo la sistematización de experiencias como una posibilidad de resignificar las prácticas educativas, con la pretensión de que las experiencias a sistematizar generen espacios de conciencia, desde los cuales se pueda cuestionar la realidad, las dinámicas que se dan en esta y las prácticas de los que participan en la experiencia (Orozco Vallejo y Franco Chávez, 2014). Para la sistematización de experiencias, es importante traer a colación el valor de las expresiones subjetivas como formas que aportan para la creación de nuevos saberes, en sentido de que no solo debe ser esencial la parte racional o científico-técnica; puesto que existen otra formas para la configuración de los saberes como la sistematización de experiencias, que lleva consigo una gran importancia y relevancia, porque tiene en cuenta los saberes para todos, las vivencias, sentires, percepciones, emociones, entre otros, siendo estos factores determinantes en los procesos de transformación, resaltando la importancia que tiene esto en el ser, porque el ser siente y

está compuesto por diversidad de aspectos que de alguna u otra manera influyen en estos procesos (Loaiza-Zuluaga, 2019).

Es así como la sistematización de experiencias tiene la facultad de cambiar la visión de investigación que se ha tenido siempre, una visión que la mayoría de ocasiones encierra factores que no llaman la atención o se centran en cuestiones cuantitativas, medibles y encasilladas, de esta manera este enfoque permite un cambio de percepción frente a el ámbito investigativo, abriendo puertas para la labor investigativa, generando nuevos caminos, procesos y motivaciones para seguir dando continuidad a estos ejercicios tan esenciales en el desarrollo formativo y profesional (Muñetón Montes *et al.*, 2016).

El enfoque del presente trabajo de investigación es el histórico hermenéutico, puesto que se trata de una experiencia que tuvo su desenlace en el pasado; el objetivo es contar la historia de lo que ya sucedió y develar las dinámicas que ocurrieron para comprenderlas, de acuerdo con los sentires que expresan los actores de la experiencia. Además, este trabajo emplea ese mismo enfoque para la sistematización, dado que, a partir de la interpretación, la sistematización tiene mayor sentido y función, de manera que lleva a los actores de la experiencia a desarrollar ejercicios reflexivos que les permiten plasmar o expresar diversos sentires, subjetividades y valoraciones sobre sus prácticas. Este trabajo representa todo eso que para los actores de la experiencia es y fue esencial en el proceso, con lo cual se le da prioridad a aquello que se genera sobre su experiencia para, posteriormente, ser interpretado.

Para develar la experiencia, se abordó como técnica el grupo focal. En él, se tomó en consideración un docente por cada nivel de acción escolar: básica primaria, secundaria y media; asimismo, se contó con la participación de un docente en formación de la Escuela Normal y de un directivo docente. Los criterios de selección para los participantes se hicieron de acuerdo a cada nivel de acción antes descrito, pues de esa manera se abordan las experiencias en cada etapa singular de la enseñanza y el aprendizaje. En la misma línea, los docentes debían estar vinculados a la Normal Superior María Escolástica y haber estado inmersos en las prácticas pedagógicas en tiempo de virtualidad. En este sentido, fueron tres ejes los que dinamizaron el proceso de sistematización:

- Aprendizajes de los maestros en tiempos de virtualidad.
- Dificultades de los maestros en tiempos de virtualidad.
- Adaptaciones de los maestros en tiempos de virtualidad.

La razón de ser de los tres ejes responde al quehacer del maestro, pues el ejercicio formativo requiere de un aprendizaje constante en torno a los momentos que configuran las tensiones en el aula. De igual forma, dentro de las tensiones se establecen dificultades que necesitan de una pericia pedagógica que permita generar adaptaciones y transformaciones frente a las vicisitudes que se presentan en el acto de educar.

Así las cosas, el ejercicio investigativo no pretende generalizar las experiencias vividas por los maestros en su ejercicio pedagógico, dadas las condiciones de unas experiencias particulares. Su intencionalidad se enmarca en la construcción de un panorama que permita la reflexión de las dificultades vividas dentro del ámbito educativo.

Por último, como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista y el instrumento fue una guía semi-estructurada con preguntas orientadoras, la cual fue desarrollada con cada uno de los participantes. La técnica se eligió considerando las limitaciones que existían en el escenario educativo, pues los docentes estaban laborando en sus hogares, lo cual dio lugar a que no se emplearan o utilizaran otro tipo de técnicas que habrían podido reforzar o fortalecer la recolección de la información. Al respecto, la información adquirida se transcribió en formato Word para, posteriormente, pasarla por un software de procesamiento. En este caso, se utilizó como herramienta de análisis de la información el software ATLAS.ti. 7.5, el cual permitió codificar, línea por línea, y agrupar los datos para facilitar el análisis e interpretación de la información, con la finalidad de develar las dinámicas que, realmente, ocurrieron en las experiencias por parte de los actores sociales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio que se presenta en el siguiente relato se efectuó en la Escuela Normal Superior María Escolástica, ubicada en el municipio de Salamina, al norte del departamento de Caldas. Esta Institución cuenta con 22 docentes y dos directivos docentes, una matriculada aproximada de 300 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y programa de formación complementaria.

Para el proceso de sistematización que se presenta en este informe, se tomó el relato de cuatro docentes y un directivo docente, con el fin de develar las experiencias y sentires respecto a lo que han vivido en sus prácticas pedagógicas en los últimos tiempos, dadas las condiciones particulares que han afectado el sector educativo a causa de la pandemia de la Covid-19 (Ávila Zárate *et al.*, 2021; Narváez y Bilbao, 2021).

En este sentido, se encontró que en los relatos de los docentes y de la directiva docente se asumen posiciones que giran en torno a ejes como: momentos relevantes, aprendizajes obtenidos, dificultades y adaptaciones; situaciones que frente al lente de la reflexión promueven una conciencia de lo que se ha dinamizado u omitido en los nuevos escenarios que se han gestado en la escolaridad.

Cabe destacar que el relato se consolidó cuando se hizo la socialización con los actores involucrados. En este momento, los participantes se reconocieron en las experiencias narradas, en cada particularidad y puntos de encuentro. De tal manera, el relato que se presenta a continuación es producto de las categorías emergentes que resultaron del análisis de las entrevistas, las cuales dan cuenta de las experiencias de los maestros involucrados. Del mismo modo, dichas categorías hacen parte de los ejes propuestos para el presente trabajo, dado que en los relatos se suscita, de manera reiterada, los aprendizajes, dificultades y adaptaciones.

De este modo, una de las categorías emergentes de los relatos tiene por nombre: *momentos relevantes*. Esta es entendida como aquellas situaciones significativas que han configurado particularidades específicas en el sujeto. De esta manera figura, como elemento inicial, la incertidumbre de nuevas circunstancias, propio de panoramas en los que no hay claridad en el desarrollo de las acciones. En este caso, los docentes expresan situaciones en las que evidencian inseguridades, confusiones y desespero, pues su práctica pedagógica habitual se vio interrumpida por una ruptura de los procesos, a raíz del cierre del escenario educativo presencial y de la apertura a un nuevo esquema, cuyas bases se cimientan en la lejanía y en la digitalización. El entrevistado número uno lo manifiesta de la siguiente forma:

En un inicio pues lo que le digo era como esa falta de experiencia, el no saber, sentirse perdido, no saber cómo trabajar con los estudiantes, porque nunca lo habíamos vivido, entonces en un principio fue eso lo más difícil, el acostumbrarse a este tipo de trabajo que los mismos chicos se acostumbraran, el que asumieran que a partir de que iniciamos con esta pandemia teníamos que cambiar un poquito la forma de encontrarnos para continuar el proceso.

Asociado a esta incertidumbre, se encontraba la dificultad que tenían muchos de los estudiantes con la disponibilidad de medios tecnológicos, lo que hacía complejo la posibilidad de instaurar comunicación constante con ellos. Así lo relata el entrevistado número cinco, al decir:

Teniendo en cuenta que había estudiantes que contactaban conmigo ya en horas diferentes y esto pues la principal razón era el hecho que muchos de ellos tenían sólo la posibilidad de conectarse en la noche o de tener el celular en la noche, porque era el celular de la mamá o del papá que venían de laborar y les prestaban a ellos el celular para enviar sus trabajos, o hacer sus preguntas.

En consonancia con la incertidumbre que se expone, también se evidencia un elemento que abarcó buena parte de las experiencias de los docentes: la expectativa. En esta categoría, se establece una tensión en torno a las nuevas formas que constituían las prácticas pedagógicas y comunicativas entre escuela, estudiante y familia. Así lo constata el entrevistado cinco, al expresar que:

yo doy las ciencias sociales de sexto a noveno, y la verdad es que no sé, si era producto de la situación misma o de la expectativa que creaba algo nuevo que era dar clase por WhatsApp, pero pienso que fue una experiencia afortunada, yo por lo menos

logré llegar a los estudiantes, logré establecer comunicación con ellos, logramos hablar de la situación, socializarla y en esa medida también ir llevando la propuesta de cada tema propio del currículum de sociales.

Otra de las tensiones que se presentó en los momentos relevantes, específicamente, al inicio de la nueva realidad escolar, fue la frustración. Esta se entiende como la falta de soluciones alternativas ante un escenario que limitaba el contacto y la mediación docente. Tal como lo señala el entrevistado número dos:

Bueno, primero a nivel personal, es una situación bien frustrante que no nos dejaba muchas alternativas para poder continuar con nuestro proceso de enseñanza, entonces, pues teniendo en cuenta eso, empezar a seguir unos lineamientos y unas indicaciones para este proceso también fue un poquito traumático, tanto para los estudiantes, los padres de familia y pues obviamente que para uno como docente porque, pues la idea era, que los estudiantes pudieran continuar normalmente con su proceso.

Asimismo, la frustración se presentó cuando se debían acoplar a nuevas estrategias pedagógicas que permitieran dar continuidad al proceso educativo, de allí que el mismo entrevistado número dos dijera que “el desarrollo de las guías, en especial para mí, fue una actividad que costó bastante”.

La incertidumbre, la frustración y la expectativa desembocaron en una situación que se calificó como apatía en algunos maestros, ya que el trabajo que realizaba el docente no llenaba los requerimientos y las exigencias impuestas por las dinámicas del trabajo virtual en casa. De esta forma, el entrevistado cuatro relata que:

En el plano ya académico, si con dificultades de pronto a veces con algunos maestros que yo podía percibir que su trabajo no estaba siendo como acorde con las necesidades y expectativas de estudiantes y padres de familia, entonces eso sí me genera bastante preocupación.

Aun así, a pesar de las dificultades que se presentaron en los momentos iniciales y las tensiones que se generaron, los maestros repensaron sus estrategias y buscaron alternativas que permitieran dar continuidad al proceso educativo. El entrevistado cinco lo expresa de la siguiente manera:

Una enseñanza de este tiempo fue saber dar ese primer inicio de la clase, porque cuando yo daba una clase por WhatsApp me preocupaba mucho por qué pregunta o qué actividad inicial les iba a proponer para indicarle a los estudiantes qué tema vamos a ver; y, además de eso, generarles interés por el tema, entonces qué preguntas iba a hacer, como los iba a llevar a ellos a que ellos descubrieran el tema y se sintieran motivados a hacerlo; eso me permitió usar elementos como la música, algunos videos que consultaba para eso, preguntas estratégicas y siento que eso funcionó muy bien en ese proceso.

Por su parte, los maestros también sintieron que esa incertidumbre que albergaban en su conciencia interna, gradualmente, se iba aceptando, pues los avatares de la vida obligaban a entender que todo es cambiante, es decir, las implicaciones de la realidad que se imponía, se debían acoger y tratar de comprender. Así lo confirma el relato del entrevistado cuatro, al decir:

Yo creo que ante todo que la vida es muy incierta, que no podemos dar nada por hecho y que cada situación puede cambiar de un momento a otro, de vivir una circunstancia, que en la vida ni pasar por mi mente, que pudiera vivir una circunstancia como la que vivimos; y que de todas maneras hay que aprender a asumir la realidad como llegue, y adaptarnos a la misma. Y saber que de verdad la vida es cambiante, las circunstancias, los tiempos, los momentos, tantas situaciones que no hay nada escrito sobre nada.

Ahora bien, otra de las categorías emergentes que se identificó en el relato de estos actores entrevistados fue la creación de elementos alternativos de comunicación. El trabajo en casa obligo a que los maestros buscaran formas de comunicación efectiva que dieran lugar a la construcción de prácticas pedagógicas con sentido. De este modo, el entrevistado número dos sostiene que: “todos como docentes nos hicimos fue como poder acompañar desde nuestras casas a los estudiantes con el desarrollo de algunas guías, del uso del WhatsApp y demás herramientas tecnológicas”. En el mismo sentido, el entrevistado tres señala: “Uno de los aspectos importantes, me parece que fue el tener un contacto como más personalizado con los chicos así hubiera sido a través de un WhatsApp o llamada telefónica, pero permanentemente estábamos interactuando, estábamos hablando”.

Para el caso del entrevistado cuatro, su percepción como actor educativo evidenciaba el esfuerzo que estaban imprimiendo los maestros para poder entablar vínculos comunicativos con sus estudiantes. Al respecto, expresa: “cada docente estaba procurando llegar a cada niño, a cada estudiante; y pienso que fue de alguna manera la oportunidad de conocer esa capacidad, esa entrega, esa vocación de cada uno de los compañeros docentes”.

En lo que respecta a los medios, la guía fueron uno de los que más presencia tuvo, pues su elaboración le permitía al estudiante, en los diferentes momentos, llegar al aprendizaje. De esta forma, el entrevistado cinco expresa:

Resalto, la elaboración de las guías, pienso que con los formatos que se nos daban desde coordinación, había un formato muy bien pensado, muy bien diseñado que al seguirlo al pie de la letra uno se daba cuenta que es un trabajo que puede llegar a las manos del estudiante y que él puede desarrollar, inclusive, solo; porque tiene unos momentos muy bien definidos que permiten proponer actividades y para cada uno de esos momentos y que le quede, de alguna manera, más cercano al estudiante resolver.

Igualmente, otra de las formas que sirvió para entablar comunicación con el estudiantado fue, como lo plantea el entrevistado tres, las llamadas y los grupos de WhatsApp, pues relata que “Uno de los aspectos importantes, me parece que fue el tener un contacto como más personalizado con los chicos así hubiera sido a través de un WhatsApp o llamada telefónica, pero permanentemente estábamos interactuando, estábamos hablando”.

Pero, este tipo de medios no fueron los únicos, la utilización de plataformas de conexión y el manejo de herramientas digitales, también, constituyeron elementos de primer orden para la comunicación. De este modo, los maestros tuvieron que encaminarse hacia los aprendizajes en competencias digitales. El entrevistado uno así lo relata: “y otro aprendizaje personal es que indiscutiblemente pues los medios tecnológicos no son muy fuertes y me vi obligada a hacer uso de ellos y a ir aprendiendo nuevas cosas”.

Incluso, maestros con un recorrido vasto en el campo pedagógico acudieron a actualizaciones que les permitieran acceder a la comprensión de las dinámicas digitales. Lo anterior se vio reflejado en la respuesta del entrevistado tres, quien dijo:

Esto representó tener que ponerme a estudiar, empezar a preparar cómo iba a comunicarme con los muchachos, a través de qué medio lo iba a hacer. Porque de todas maneras yo vengo con una preparación de hace muchísimos años, yo llevo más de 43 años en la docencia entonces salir de esa permanencia en la institución, de esa presencialidad en la institución, de tener frente a mí a mis estudiantes de poderme dirigir a ellos con mi palabra con mis gestos con mi actitud, tenerlos ahí poderles tocar poderles decir, explicarles de manera clara sencilla lo que estaba aconteciendo con sus saberes; ahora cómo lo iba a ser a través de un computador a través de un celular.

De hecho, maestros que ya poseían un conocimiento cercano al campo tecnológico debieron reforzarlo, pues como lo señala en el entrevistado cuatro:

Aunque pues en general me ha gustado mucho utilizar la tecnología y los medios de comunicación, y toda esa parte, el tener que acceder más a ellos diariamente, permanentemente; pues claro me ayudaron a entenderlos más, a utilizarlos más, y apropiarme más, como sé que estos medios nos brindan unos elementos bastante importantes y tocó aprovecharlos, y creo que igual nunca se termina de aprenderlos a manejar pero sí logré acercarme más y tener como mejor dominio sobre este tipo de medios.

Si bien es cierto que los escenarios educativos vuelven a abrir sus puertas para que sus principales actores regresen y dinamicen los elementos propios de la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación; también lo es que debe persistir una conciencia de cambio y actualización de las prácticas educativas que permitan el ingreso de las herramientas tecnológicas como ayuda para los procesos de aprendizaje y enseñanza. Así lo refiere el entrevistado tres:

El uso de las herramientas tecnológicas que es lo que está exigiendo este mundo ahora, y seguramente para los próximos años serán mucho más avanzadas y es importante que los que se están preparando para ser maestros, o los están ahora en

esta juventud, que está iniciando la formación de futuros ciudadanos, tendrán que estar muy atentos a su preparación y a su actualización permanente.

Estas circunstancias llevan a establecer un carácter especial en los maestros que afrontaron múltiples situaciones en el periodo más crítico, por lo que se podría hablar de un fuerte sentido de resiliencia. Es de esta forma como el entrevistado cuatro recalca lo siguiente:

Pienso que lo sentía como una carga gigante, pero a la vez que me llevaba cómo aterrizar las mismas circunstancias y a visualizar de alguna manera cómo cada docente estaba procurando llegar a cada niño, a cada estudiante; y pienso que fue de alguna manera la oportunidad de conocer esa capacidad, esa entrega, esa vocación de cada uno de los compañeros docentes.

La cualidad anterior se genera a pesar de problemas como la conectividad, pues, como lo señala el entrevistado cinco “cómo decirle uno a ese estudiante que no lo puedo atender a determinada hora si uno sabe que está aprovechando ese momento de tener el celular y la conectividad”. Para los maestros, esto implicó una sobrecarga laboral, tal como lo relata el entrevistado uno:

Me pareció desgastante fue en cuanto a los horarios, porque entonces con los chicos ya no sé tenía un horario límite, iniciábamos por la mañana pero a veces terminamos hasta tarde de la noche, porque había chicos que no se conectaban en los horarios establecidos para la clase y como no atenderlos, entonces se estaba volviendo la carga laboral muy pesada, estaba recibiendo uno estudiantes para asesorar a las 10, 11, 12 de la noche.

En la misma línea, se reflejaba una apatía por parte de los estudiantes, ya que, como lo señala el entrevistado uno: “tuvimos dificultad con algunos de ellos, en cuanto a que no asumían como su responsabilidad, no lo veían como necesario, entonces, algunos de los jóvenes se dedicaron a hacer otras actividades y descuidaron un poquitico su responsabilidad académica”.

Así las cosas, los maestros lograron un nivel de adaptación progresivo, el cual implicó un mejoramiento de las acciones pedagógicas que se exigían para el proceso de aprendizaje de los estudiantes en sus casas. Esto lo señala el entrevistado cuatro, al expresar que el avance

Fue progresivo, y pues teniendo en cuenta que con la coordinadora hacíamos un trabajo muy constante de revisar los procesos de los estudiantes pudimos observar, o pude observar, que poco a poco se iba solucionándose, y que los profesores, de acuerdo a las actividades y a los trabajos que iban entregando, ya mirábamos cómo se iba superando y ellos se iban acoplando a esta nueva manera de trabajo.

De esta forma, se llega a un momento de estabilización, entendido como esa situación en la cual los maestros sintieron que los procesos, en sus prácticas pedagógicas, pasaron de la incertidumbre a un afianzamiento en sus propias dinámicas. Lo anterior fue logrado gracias a la comprensión del contexto real de los estudiantes por parte del docente, es decir, al saber cómo vivían y qué dificultades tenían en sus hogares. Con ello, se logró poner en diálogo escuela, estudiante y familia, lo cual facilitó el acercamiento a herramientas y a estrategias más oportunas para atender las necesidades de la comunidad educativa.

De aquí se entiende que el rol del maestro es de suma importancia para acercarse a los contextos, ya que con su entrega y dinamismo puede vencer la adversidad; de lo contrario, no se hubiese logrado ningún avance. Todo lo mencionado, les implicó la creación de un material mucho más pertinente para atender a la comunidad educativa, en especial, a los estudiantes. Así lo manifiesta el entrevistado cinco:

Resalto, la elaboración de las guías, pienso que con los formatos que se nos daban desde coordinación, había un formato muy bien pensado, muy bien diseñado que al uno seguirlo al pie de la letra uno se da cuenta que es un trabajo que puede llegar a las manos del estudiante y que él puede desarrollar inclusive solo, porque tiene unos momentos muy bien definidos y que le permiten a uno proponer unas actividades para uno para cada uno de esos momentos y que le quede, de alguna manera más cercano al estudiante resolver, pues obviamente si tiene la asesoría de un acudiente o del mismo docente sería lo ideal, pero que si no se da esa asesoría el estudiante lo puede abordar y trabajar solo.

Asimismo, la consolidación de los elementos alternativos de comunicación se logró a partir de un aprendizaje cooperativo entre los maestros y la familia, el cual se cimentó en la creación de grupos de

WhatsApp para los que tenían conectividad; en la flexibilización de los horarios para la atención de la población, teniendo en cuenta que en las familias contaban con pocos artefactos de comunicación y en la realización de llamadas telefónicas para quienes no tenían conectividad. Este proceso se generó atendiendo a las realidades de la población.

Sin embargo, la flexibilización de los horarios causó, en los profesores, una sobrecarga laboral, en la que ya no sabían diferenciar entre los espacios de la casa y los espacios escolares, puesto que a altas horas de la noche o cualquier día de la semana recibían llamadas y mensajes a través de diferentes medios, los cuales intentaban atender en todo momento. Así lo manifiesta la entrevistada tres:

Me parece también muy complejo era porque los muchachos no tenían como esa medida del tiempo, no se ubicaban porque un muchacho que estábamos trabajando tipo 7 u 8 de la mañana tenía que enviar un trabajo o entregarlo en el momento en que estábamos haciendo el proceso, se quedaban hasta las 10 u 11 de la noche para enviar el trabajo, entonces nosotros no tuvimos espacios de descanso, no teníamos espacios de decir: yo me voy a retirarme para descansar, para estar con mi familia; no, nos absorbió casi que las 24 horas, en este tiempo, y todo el proceso duró hasta finalizar el año, desde que empezamos con la virtualidad hasta diciembre que se terminó el año escolar.

De modo similar, el acercamiento de los maestros al estudiantado les permitió repensar la evaluación y tener en cuenta la diversidad de la comunidad para ver de qué forma podían ser justos. También, pudieron identificar quiénes estaban rezagados y por qué motivos, así como reconocer quiénes eran apáticos en las prácticas pedagógicas. Esto fue posible porque fue un tiempo en el que se solicitaban evidencias de las actividades propuestas y el maestro las recolectaba para tener un registro del proceso del estudiante. En tal medida, ellos pudieron observar que algunos de los educandos tenían otras prioridades antes que sus procesos educativos, tal como lo afirma la entrevistada uno:

Después que los chicos fueron como adaptándose a ello, tuvimos de pronto dificultad con algunos de ellos, en cuanto a que no asumían como su responsabilidad, no lo veían como necesario, entonces, algunos de los jóvenes se dedicaron a hacer otras actividades y descuidaron un poquitico su responsabilidad académica, sin embargo, debido al mismo contacto que pudimos tener con ellos, con la coordinadora académica, con los padres de familia pues logramos otra vez que los niños se centraran.

Finalmente, el proceso de adaptación para los maestros fue diverso. Para unos, la adaptación ocurrió pasados tres, cinco o seis meses; otros se demoraron un poco más y lo lograron después de diez meses. Lo que cabe resaltar en ellos es que la adaptación fue progresiva, aunque muy difícil para todos, pero lograron llegar a esa etapa de afianzamiento de las prácticas pedagógicas. Así lo manifiesta la entrevistada número dos:

Yo pienso que ese es un aspecto bien importante que hay que rescatar y la verdad, es que esa adaptación yo creo que apenas en el año siguiente fue donde por lo menos, no adaptada de un todo, pero sí ya con muchas más herramientas para poder continuar con el trabajo, es bien difícil acoplarse a esta nueva situación.

El último momento importante fue *la alternancia*, entendida como el proceso para retornar, progresivamente, a las aulas, pues para ellos este, también, se convirtió en un tiempo de incertidumbre. De modo similar, gran parte de la comunidad educativa esperaba, con ansias, el reencuentro, sin embargo, al inicio no tenían claridades de cómo iban a proceder. Así lo manifiesta la entrevistada uno:

Bueno, pues en un primer momento, pienso que fue como de incertidumbre, porque pues no sabíamos, ni los estudiantes ni yo tampoco, sabíamos cómo trabajar, cómo atender esa situación, cómo hacer las cosas de la mejor forma y que no fuéramos cómo a detener este proceso con los jóvenes.

Como se ha manifestado, la presencia en el plantel educativo causó, nuevamente, mucha incertidumbre en la comunidad educativa. El anhelado reencuentro educativo traía consigo algunas dudas, por ejemplo, se preguntaban cómo atender a los educandos en virtualidad y a los otros en presencialidad y cómo serían los tiempos. Esto causó un choque entre lo virtual y lo presencial en algunos maestros porque se comenzó a priorizar a los estudiantes que iban a la institución y se relegaron los estudiantes que decidieron, por múltiples circunstancias, permanecer en casa. Así lo manifiesta el entrevistado cinco:

Desde el inicio del año, pues hay una dificultad, yo la veo de hecho ahora, me puse hacer la lista de los estudiantes que se quedaron en virtualidad, están muy silenciosos, incluso más que el año pasado, o sea, yo siento que de alguna manera yo me dediqué más y he trabajado más con los estudiantes que están yendo a presencialidad y los que se quedaron definitivamente en virtualidad, pues por un lado ellos se han silenciado mucho, han eludido el compromiso y la dificultad que tengo ahora, es ¿Cómo integrar a esos estudiantes a ese proceso de aprendizaje?, motivarlos nuevamente y reintegrarlos al proceso.

Por último, respecto a la modalidad de evaluación, los profesores debieron repensarla, nuevamente, para adaptarla a los diferentes escenarios. Tal como lo indica el entrevistado cinco:

Si la hubo, de hecho, también me permitió ver que el mero hecho que el estudiante logre venir al aula, o sea, hacer presencialidad ya es Incluso un aporte que me sirve a mí para evaluar, o sea, el mero hecho que el estudiante venga, cuando uno anteriormente consideraba que era importante que el estudiante viniera pero que también trabajará y mostrará a unas evidencias del trabajo, ahora también es valioso y también se valora que el estudiante esté en clase, o sea, que esté presencial y frente a eso el que se queda virtualidad, a mí me genera dificultad, pues porque sí está en virtualidad, no sé su razón de porque se quedó en virtualidad, y además de eso no hace presencia de ninguna evidencia, entonces, sí es una dificultad, no sé si me hago entender con eso, además, porque yo he visto que hay estudiantes que están en presencialidad que si bien es cierto no hacen el trabajo completo de la guía, pero hacen unos aportes clase o hacen unas expresiones en clase, que me dan a entender a mí que están comprendiendo el tema que estamos trabajando, entonces, en ese sentido yo puedo ahí evaluar también mientras que con la virtualidad ahora sí se hizo como más evidente, ahora que hay esa alternancia yo siento que la virtualidad se ha ido como quedando, de alguna manera rezagada, en el caso personal.

Adicional a esto, otra de las dificultades encontradas fue el cambio de la creación de guías a la planeación, nuevamente, para el aula. Estos fueron todos los momentos que han vivido los maestros de esta Institución Educativa en tiempos de emergencia.

CONCLUSIONES

Partiendo del relato de las distintas personas entrevistadas, se concluye que algunos de los sentires de los maestros están encaminados a comprender que debe existir una apertura al cambio de las prácticas pedagógicas registradas en el aula de clase, pues el uso de herramientas digitales y el manejo de estrategias metodológicas dinamizadoras fueron factores que permitieron ampliar las posibilidades establecidas en el proceso pedagógico y romper con los esquemas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje.

Además de esto, es posible sentir que la figura del maestro está asociada a una entrega de su labor pedagógica. Esta situación se debe, en buena parte, a las acciones que se dinamizaron para atender las necesidades educativas de los estudiantes, a pesar de las dificultades de conectividad, comunicación, apatía, sobrecarga laboral, entre otras situaciones que limitaban el manejo adecuado de los procesos educativos.

De igual manera, fue posible reconocer que la presencialidad es irremplazable, pues son fundamentales los encuentros físicos, ya que posibilitan otro tipo de acciones e interacciones. Cabe destacar que es posible acudir al uso de las herramientas tecnológicas, sin embargo, dichas herramientas no sustituyen las prácticas pedagógicas vivenciales de los maestros que tanto demandó la comunidad educativa en tiempos de emergencia.

Respecto a las transformaciones de las prácticas educativas, los maestros son conscientes de la necesidad de atender procesos evaluativos que impliquen una flexibilización y un control de las variables que confluyen en la formación. Todo esto debe de ser orientado desde perspectivas que vayan más allá de lo cognitivo y que impliquen valoraciones que abarquen múltiples dimensiones o dimensiones más humanas de los estudiantes.

Por su parte, los maestros tuvieron un mayor acercamiento al contexto particular de los estudiantes, lo cual les permitió conocer su dimensión familiar y personal. Este fue un fenómeno novedoso, pues buena parte del tiempo que, normalmente, transcurre en la presencialidad escolar, no posibilita este tipo de relación, lo cual invisibiliza las experiencias extraescolares.

De modo similar, los maestros generaron un cambio en su forma de atender las prácticas pedagógicas y didácticas para dinamizar los nuevos retos educativos y propiciar una forma inédita de interactuar con los estudiantes en los escenarios presenciales, ya permeados por contextos digitales.

Así las cosas, la figura del maestro, desde la perspectiva de los actores de esta sistematización, debe generar un cambio que permita la construcción de prácticas acordes a las dinámicas que exige el contexto, las cuales sean flexibles frente a las diferentes dimensiones que tienen los estudiantes para contribuir a las transformaciones sociales que requiere el país y el contexto global.

REFERENCIAS

- Ávila Zárate, A. I., Díaz Rueda, A. A., y Osorio Valdés, L. M. (2022). Reflexiones educativas en tiempos de pandemia. ¿Origen de una transformación duradera? *Panorama*, 16(30). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3022>
- Barnechea, M., González, E., y Morgan M. (1999). La producción de conocimiento en sistematización. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política. Sistematización de Prácticas en América Latina*, 16, 33-43.
- Carvajal, A. (2018). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias* (5.ª ed.). Programa Editorial Universidad del Valle. <https://programaeditorial.univalle.edu.co/gpd-teoria-y-practica-de-la-sistematizacion-de-experiencias-9789587658446-63324c8febf83.html>
- Echávez-Arrieta, Y. E. (2021). Innovación y resiliencia en la práctica docente en espacios emergentes y más allá de las TIC. *Panorama*, 16(30). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3070>
- Giraldo-Gómez, O., Zuluaga-Giraldo, J., Jaramillo-Echeverry, A. y Vargas-Aguirre, J. (2019). Prácticas pedagógicas que contribuyen a la construcción de una mejor ciudadanía. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(34), 81-91. <https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/140/159>
- Ghiso, A. (2001). *Sistematización de experiencias en Educación popular. Memorias Foro: Los contextos Actuales de la Educación Popular*.
- Jara, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias, Una propuesta Teórica y Práctica*. Tarea.
- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. *Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña* (pp. 1-7). Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jiménez, D. A. (2015). Discursos, reclamos y tensiones: una lectura sobre educación y diferencia. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 8(1). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2015.0001.02>
- Largo-Taborda, W. A., López López, A. J., Flórez Estrada, J. F., López Ramírez, M. X., y Gutiérrez Giraldo., M. M. (2022). La relación entre la práctica docente en las escuelas normales superiores del departamento de Caldas y los resultados de las pruebas saber 11. En *LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN DIVERSAS CIENCIAS*. (1.a ed., Vol. 15, pp. 241–269). Editorial EIDEC. <https://doi.org/10.34893/o5438-7720-2889-r>
- Larrosa, J. (2006) *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Universidad de Antioquia, facultad de educación. Vol. 18. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2017.v18n8.a7>.
- Loaiza Zuluaga, Y. E. (2019). Las prácticas pedagógicas en el campo de la educación: su confluencia en investigaciones de posgrado de la UCM. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(33), 50-64. https://www.researchgate.net/publication/362233308_Como_citar_esto_articulo_Loaliza-Zuluaga_Y_Sanchez-Girado_D_Arias-Arteaga_G_y_Palacio-Bernal_J_2019_Las_practicas_pedagogicas_en_el_campo_de_la_educacion_su_confluencia_en_investigaciones_de_posgra
- Narváz, J. H., y Bilbao, E. T. (2021). Las rutas de mediación virtual, experiencia E-learning del modelo de aula invertida en tiempos de pandemia. *Panorama*, 16(30). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3071>
- Meza, C. J. D. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Guillermo de Ockham*, 5(2).

- Muñetón Montes, L. M., Marín Orozco, C. E. y Orozco Vallejo, M. (2016). El aprendizaje de la lengua inglesa como medio para el desarrollo de competencias interculturales. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 54-65. <https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/77>
- Muñoz Cortés, M. L.; Montoya Álvarez, M.; Castaño Agudelo, L. E.; Aristizábal González, L. A.; Escobar Castillo, R. Y.; Rojas Montoya, V. T.; Santamaría Cortés, L. M.; Aristizábal Murillo, O.; Gómez Díaz, L. F.; Marín Valencia, K. T.; y García Téllez, M. (2020). La educación inclusiva en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria durante los años 2016 y 2017. *Revista de Investigaciones UCM*, 20(36). <https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/151>
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2017). *LA ESCUELA CON MAYÚSCULA: Configurando una escuela para el Re-Conocimiento*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. <http://portalweb.ucm.edu.co/2017/08/15/la-escuela-con-mayuscula-configurando-una-escuela-para-el-re-conocimiento/>
- Orozco Vallejo, M., y Franco Chávez, F. P. (2014). Reflexiones en torno a la sistematización de experiencias: una mirada desde el trabajo investigativo con tres organizaciones comunitarias del pacífico colombiano. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 142-153. <https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/13>
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de la diferencia*. Noveduc libros.
- Vásquez, F. (1999). Avatares. Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro. *Signo y Pensamiento*, 18(34), 117-124. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3008>