



**Representaciones Sociales sobre la escuela postcovid: voces de los niños y niñas del grado 3°
de la I.E Central en Currulao Antioquia**

Rosa Argumedo Coa

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Jaime Alberto Saldarriaga Jiménez, Doctor (PhD) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita	(Argumedo Coa, 2024)
Referencia	Argumedo Coa, R. (2024). <i>Representaciones Sociales sobre la escuela postcovid: voces de los niños y niñas del grado 3° de la I.E Central en Currulao Antioquia</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XVIII.

Grupo de Investigación Educación, Lenguaje y Cognición.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Llena de alegría, de orgullo y satisfacción por el deber cumplido dedico este trabajo de grado a Dios en quien confié mis pensamientos y cada palabra que aquí está escrita.

A cada uno de mis seres queridos quiénes me apoyaron en todo momento para seguir adelante con mis estudios.

A mi hija Raziella que tuvo que esperar largas horas para tener un poco de mi tiempo.

A mi esposo Yesith por cada noche que se trasnochó a mi lado animándome a cumplir mis metas.

A mi madre Adelaida quien me enseñó a ser responsable y a valorar cada experiencia de aprendizaje que me brinda la vida.

Agradecimientos

Agradezco a los niños y niñas participantes de la investigación por compartir conmigo sus experiencias de vida y expresarme su cariño en cada encuentro.

A mi asesor Jaime Saldarriaga por orientarme en cada fase de la investigación a través de su gran conocimiento y dominio de problemáticas relacionadas con las infancias.

A las familias de los niños y niñas participantes por permitir que el espacio de investigación se llevara a cabo desde las voces de sus acudidos.

A la Institución Educativa Central por apoyar a la investigación como una alternativa para la reflexión constante de su función.

Finalmente, a la Universidad de Antioquia por tener establecido un sistema de méritos que me permitió obtener la beca para realizar esta maestría y alcanzar una de mis metas; lo que demuestra a quienes lean este mensaje que es posible cumplir los sueños, a pesar de las barreras socioeconómicas que puedan enfrentar. Lo importante es dar lo mejor en cada proyecto que ejecuten.

Tabla de contenido

Resumen.....	10
Abstract.....	11
Introducción	12
1 Planteamiento del problema.....	14
1.1 Fenómeno problemático.....	14
1.2 Antecedentes	21
1.3 Tendencias, vacíos y tensiones	29
2. Justificación	35
2.1 Pregunta de investigación	37
3 Objetivos	38
3.1 Objetivo general.....	38
3.2 Objetivos específicos	38
4 Marco teórico.....	39
4.1 Categorías analíticas	39
4.2 Categoría analítica 1: Infancias.....	39
4.3 Categoría analítica 2: Representaciones Sociales sobre la Escuela	42
4.4 Categoría analítica 3: Escuela postcovid	47
5 Metodología.....	51
5.1 Técnicas de recolección de información.....	53
5.2 La observación participante	53
5.3 La entrevista semiestructurada y abierta.....	54
5.4 El grupo focal.....	55
5.5 El taller.....	55

5.6 Ruta para el análisis de la información	56
5.6 Población participante de la investigación.....	58
5.7 Riesgos y beneficios	58
5.8 Permisos según corresponda.....	58
5.9 Compromisos y estrategias de Comunicación	59
5.10 Matriz de relación: objetivos – categorías analíticas – metodología	59
6 Resultados y discusión.....	61
6.1 Resultados objetivo 1: Interpretar desde las voces de los niños y niñas participantes las RS sobre la escuela que han construido con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid-19.....	62
6.1.1 RS con posicionamientos favorables sobre la escuela que posibilitan la permanencia escolar y la consecución del proyecto de vida de los niños y niñas	64
6.1.2 RS con posicionamientos desfavorables y ambivalentes sobre la escuela que visibilizan las tensiones existentes después del Covid 19.....	68
6.2 Resultados objetivo 2: Reconocer en las RS sobre la escuela con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid 19, el sentido de sus actuaciones y posicionamientos. ...	74
6.2.1 Posibilitadores/Debilitadores en la función de la escuela para superar de los retos que dejó la pandemia.....	77
6.3 Resultados objetivo 3: Analizar los aportes que la interpretación de las RS sobre la escuela postcovid, pueden otorgar a la reflexión de la misma sobre los retos que dejó la pandemia. ..	85
6.3.1 Reto 1: Hacer énfasis en la educación socioemocional/necesidad de cerrar brechas en cuanto al contenido curricular	85
6.3.2 Reto 2: Acoger la autonomía adquirida por los estudiantes durante la pandemia/la heteronomía producida desde la escuela.	88
6.3.3 Reto 3: Garantizar la permanencia escolar/las nuevas sensibilidades de las infancias actuales	90
7 Recomendaciones	93
8 Conclusiones.....	95
8.1 De la interpretación de las RS sobre la escuela postcovid.....	95

8.2 Del reconocimiento en las RS el sentido de las actuaciones y posicionamientos de los niños y niñas	97
8.3 De los aportes que la interpretación de las RS sobre la escuela postcovid otorga a los retos que dejó la pandemia.....	98
9 Referencias.....	100

Lista de tablas

Tabla 1 Resumen de antecedentes	31
Tabla 2 Pasos para el análisis de la investigación.....	57
Tabla 3 Matriz de relación: objetivos – categorías analíticas - metodología.....	59
Tabla 4 Matriz de relación 1: RS sobre la escuela postcovid	62
Tabla 5 Matriz de relación 2: Actuaciones y posicionamientos	74

Lista de figuras

Figura 1 Categoría analítica: Infancias	42
Figura 2 Categoría analítica: RS sobre la escuela.....	46
Figura 3 Categoría analítica: Escuela postcovid.....	50

Siglas, acrónimos y abreviaturas

BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CLEI	Ciclos Lectivos Especiales Integrados
IE	Institución Educativa
MEN	Ministerio de Educación Nacional
ODS	Objetivos para el Desarrollo Sostenible
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAE	Programa de Alimentación Escolar
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
RAE	Real Academia Española
RS	Representaciones Sociales
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Resumen

El interés por comprender las Representaciones Sociales sobre la escuela postcovid y su relación con las actuaciones y posicionamientos que tienen los sujetos participantes al interior de ésta como aporte a la reflexión sobre los retos que dejó la pandemia, es lo que convoca al presente ejercicio investigativo; siendo las infancias, las Representaciones Sociales y la escuela postcovid las categorías analíticas que guían el desarrollo de la investigación.

Para ello, se optó por una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico, que permitieron a la investigadora, adentrarse a la realidad de los sujetos participantes e interpretar desde sus voces las experiencias vivenciadas tras el fenómeno de la pandemia por el Covid 19. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante, la entrevista, el grupo focal y el taller, que posibilitaron la recolección de datos y la categorización de elementos claves en matrices de relación.

En los resultados se evidencia que los significados de escuela postcovid giran alrededor de posicionamientos favorables, desfavorables y ambivalentes producto de los procesos de socialización que se gestan en su interior, que pueden repercutir en la permanencia escolar y en los proyectos de vida; el sentido de las actuaciones y posicionamientos están en correspondencia con las significaciones que se han construido sobre la escuela postcovid y traen consigo elementos posibilitadores/debilitadores de la intención de la escuela para responder a los retos que dejó la pandemia. Los desafíos señalan la prioridad de la educación socioemocional, acoger la autonomía adquirida por los estudiantes en medio de la pandemia y postpandemia, y garantizar la permanencia escolar.

Palabras claves: Representaciones Sociales, escuela postcovid, infancias, educación socioemocional, emociones políticas.

Abstract

The interest in understanding the Social Representations about the post-covid school and its relationship with the actions and positions that the participating subjects have within it as a contribution to the reflection on the challenges left by the pandemic, is what calls for this research exercise; childhoods, Social Representations and the postcovid school being the analytical categories that guide the development of the research.

To do this, a qualitative methodology with a phenomenological approach was chosen, which allowed the researcher to delve into the reality of the participating subjects and interpret from their voices the experiences experienced after the phenomenon of the Covid 19 pandemic. The techniques used were participant observation, the interview, the focus group and the workshop, which made it possible to collect data and categorize key elements in relationship matrices.

The results show that the meanings of post-covid school revolve around favorable, unfavorable and ambivalent positioning as a result of the socialization processes that take place within it, which can have an impact on school permanence and life projects; The meaning of the actions and positioning is in correspondence with the meanings that have been built on the post-covid school and bring with them enabling/weakening elements of the school's intention to respond to the challenges left by the pandemic. The challenges point to the priority of socio-emotional education, embracing the autonomy acquired by students in the midst of the pandemic and post-pandemic, and guaranteeing school permanence.

Keywords: Social Representations, postcovid school, childhoods, socio-emotional education, political emotions.

Introducción

La escuela postpandemia refleja un escenario de tensiones que son analizados por investigadores y pedagogos para reflexionar sobre los cambios que generó este fenómeno mundial. Distintos autores- Martínez & Azcona (2020), Díaz (2020), Canaza (2021), González (2022), Reich & Mehta (2022), García (2023) - coinciden en señalar que la escuela, después del Covid 19, nunca más volverá a ser la misma y, por lo tanto, debe prepararse para los retos que le depara la nueva realidad. Algunos de los desafíos señalados son: violencia desmedida porque los estudiantes presentan dificultades en la socialización; el rezago de los aprendizajes de estudiantes que presentan un bajo nivel frente a los logros mínimos del curso al que asisten; crisis de autoridad en los maestros que esperaban encontrarse con los mismos educandos que dejaron de ver antes del confinamiento obligatorio, entre otros.

Ahora bien, conocer las Representaciones Sociales sobre la escuela que tienen los estudiantes después de haber experimentado tantos cambios en sus dinámicas, producto de la pandemia por el Covid 19, puede ser un elemento clave para comprender las tensiones existentes debido a que dichas representaciones pueden estar condicionando las actuaciones y posicionamientos que los educandos tienen en el interior de la misma. Diferentes investigadores como Moscovisi y Hewstone (1986), Piña y Cuevas (2004) y Gutiérrez (2019), señalan que las Representaciones Sociales grafican las comprensiones que hacen los sujetos de la realidad estudiada y que éstas son determinantes para el cambio y las transformaciones tanto del objeto de estudio, como de los sujetos participantes. Las RS están ligadas a un componente emocional que aporta a la comprensión interna del objeto representado que, en este caso, es la escuela.

En este trabajo de grado se pretende entonces, interpretar desde las voces de los niños y niñas del grado 3° de la Institución Educativa Central las Representaciones Sociales sobre la escuela postcovid; para ello, se presenta un proceso de investigación desarrollado en este contexto escolar con el objetivo de reconocer en las RS el sentido de las actuaciones y posicionamientos de los niños y niñas al interior de la misma para aportar a la reflexión de la escuela frente a los retos que dejó la pandemia.

Este estudio responde a la línea de investigación Lenguaje, Cognición y Creatividad, de la Maestría en Educación en modalidad virtual que ofrece la Universidad de Antioquia y la organización del documento está en correspondencia con la estructura de una investigación

cuantitativa: planteamiento del problema donde se describen las tensiones vividas en la realidad investigada a raíz de la pandemia, respaldado por la justificación, las investigaciones que anteceden a la presente investigación y los objetivos que direccionan el trabajo investigativo; el marco teórico que contempla tres categorías analíticas que intentan reunir todos los componentes que se requieren para enriquecer a la investigación conceptualmente; la descripción de la metodología y la ruta para ejecutarla y finalmente el proceso de análisis de los resultados en el que se le da protagonismo a las voces de los niños y niñas a través de sus Representaciones Sociales sobre la escuela postcovid.

1 Planteamiento del problema

En el siguiente apartado se describe el planteamiento del problema de una investigación interesada por las Representaciones Sociales (en adelante RS) que tienen los estudiantes sobre la escuela, después de haber pasado por el aislamiento obligatorio producto del SARS-CoV-2 (Coronavirus o Covid 19). El proceso investigativo se realizó con los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa Central ubicada en el corregimiento de Currulao perteneciente al municipio de Turbo - Antioquia.

1.1 Fenómeno problemático

Desde finales del año 2019, el mundo entero se vio afectado por una crisis de salud pública que obligó a cambiar las rutinas de la vida diaria a la que estaban acostumbradas las personas. Esta crisis se generó por el SARS-CoV-2 (Coronavirus o Covid 19), que es una enfermedad infecciosa que ocasiona cuadros respiratorios graves a personas mayores y a las que padecen afecciones médicas subyacentes, como enfermedades cardiovasculares, diabetes, enfermedades respiratorias crónicas o cáncer (Organización Mundial de la Salud, 2020).

A raíz del problema de salud pública ocasionado por el Coronavirus (Covid 19), la Organización Mundial de la Salud (OMS) emitió una serie de recomendaciones para evitar la propagación y, por ende, mitigar su impacto; una de las recomendaciones fue el distanciamiento físico y evitar las aglomeraciones, por lo que los gobiernos de los diferentes países del mundo, ordenaron el cierre de todas las actividades presenciales en establecimientos de espacio público, lo que incluyó a las instituciones educativas.

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, dejaron de tener clases presenciales en la escuela, de los cuales, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe (Cepal/ Orealc y Unesco, 2020).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) acatando las recomendaciones de la OMS y en conjunto con las disposiciones del gobierno de Colombia, adelantó una serie de reformas normativas para adecuar temporalmente el proceso educativo en casa, con los niños y niñas desde

la primera infancia hasta la educación superior, entre las cuales estaban los Decretos 470 del 24 de marzo de 2020 y 533 del 9 de abril de 2020 que permitieron a las entidades territoriales adaptar el Programa de Alimentación Escolar (PAE) para consumo en casa; las Circulares 19, 20 y 21 del 14, 16 y 17 de marzo de 2020 y las Directivas 3, 5, 7, 9, 10, 11 y 12 del 20 y 25 de marzo, del 6 y 7 de abril, del 29 de mayo y del 2 de junio de 2020 respectivamente, encaminadas a generar las condiciones para que niñas, niños y adolescentes continuaran su proceso educativo en casa con un ajuste al Sistema de Evaluación Institucional y la estructuración de guías de aprendizaje flexibles con el uso de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología), entre otras (Minsalud y MEN, 2020).

Todas estas medidas han tenido consecuencias sobre las comunidades educativas porque cada contexto educativo es particular y debió responder a las necesidades de la población diversa con la que se trabaja. Algunas de ellas son la amplitud de la desigualdad en las funciones de socialización que debe cumplir la escuela, la falta de oportunidades y recursos con los que cuentan muchos de los estudiantes para garantizar sus aprendizajes y el distanciamiento con la cultura escolar. Tarabini (2020) señala que el confinamiento obligatorio y cierre de las aulas en todo el país puso de manifiesto en su máxima expresión la desigualdad en las funciones de la escuela, poniendo en cuestión su rol para garantizar la igualdad de oportunidades y la justicia social; además, las funciones de socialización y selección que llevan a cabo los sistemas educativos no actúan para todos los grupos sociales del mismo modo y esto es precisamente su mayor o menor distancia con la cultura escolar (Bourdieu y Passeron, 1970; citados por Tarabini, 2020).

Precisamente, el contexto donde se llevó a cabo esta investigación refleja lo planteado, siendo una comunidad educativa con carencias en recursos económicos, con población en situación de pobreza y rodeados de conflictos familiares y sociales. Se trata de la I.E Central, ubicada en la calle principal del corregimiento Currulao, perteneciente al Distrito de Turbo-Antioquia, el cual es el más grande, en extensión territorial, de este departamento y está conformado por 18 corregimientos y 230 veredas, que junto con su casco urbano son habitados por cerca de 160 mil habitantes (Alcaldía de Turbo, 2021).

La I.E Central es de carácter oficial y ofrece educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica; la jornada es diurna y los sábados ofrece procesos de alfabetización y educación básica y media en ciclos lectivos especiales integrados (CLEI) (Institución Educativa Central, 2022). Al año 2024, cuenta con una población de 1.767

estudiantes, distribuidos en 5 sedes: Sede Getsemaní, Sede las Flores, Sede el Tancón, Sede Gustavo Mejía y la Sede Central (principal). Dentro de esta población hay niños, niñas y jóvenes desplazados por la violencia, indígenas como los Embera Eyabida¹, Arcua Dokerazavi², afrocolombianos, mestizos, mulatos y estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

Al igual que todas las instituciones educativas del Distrito de Turbo, la I.E Central cerró las puertas al trabajo presencial en marzo del año 2020 y se abrió camino hacia la virtualidad, a través de estrategias como el seguimiento por llamadas telefónicas, el uso de plataformas virtuales como Google Meet, Classroom, Zoom, Colegio en línea, video llamadas por WhatsApp, entre otras, con el fin de adaptarse a la situación atípica que la crisis de salud había sometido al mundo entero.

Sin embargo, pasar de la presencialidad a la virtualidad fue un proceso largo y difícil. En la primera situación, el acto educativo estaba mediado por un (a) docente a quien los estudiantes veían frente a frente, podían resolver sus dudas en el instante y construir su aprendizaje a través de la conversación con sus pares, mientras que en la virtualidad, el primer encuentro lo tenían con una guía de aprendizaje, las explicaciones inmediatas eran realizadas por las familia o acudientes, no seguían horarios estrictos para cada asignatura y se acomodaban al tiempo y a las posibilidades que el acudiente tenía para ayudarles con las actividades; muchos de ellos con bajos niveles de educación formal .

Este trasegar dejó en el transcurso de la crisis por el Covid 19, estudiantes desertores, acudientes estresados que no sabían qué hacer con sus hijos todo el día en la casa, a docentes aprendiendo a cambiar sus métodos presenciales de enseñanza y sobre todo a una reconfiguración de la escuela pensada desde espacios, tiempos y normas determinadas, a una educación desde la virtualidad, que trataba de cumplir con la “función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (Art. 1 Ley 115 de 1994).

Esa nueva realidad colocó en tensión a la I. E Central con las exigencias que demanda una educación desde la virtualidad, donde no todos los estudiantes tenían acceso a un computador o a

¹ El pueblo Embera Eyabida se localiza en las territoriales Panzenú, Tahamíes y Zanufaná, en resguardos y parcialidades o comunidades indígenas, poseen lengua propia y se encuentran organizadas en cabildos indígenas locales y la Asociación de Cabildos Indígenas de Antioquia (OIA).

² Dokerazavi se constituyó como resguardo Indígena el 24 de septiembre del 2001, mediante Resolución N° 028 emanada de la junta Directiva del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA) y cuenta con un área total de 602 hectáreas, 5.646 mts² localizados en el municipio de Turbo.

una red wifi que les permitiese conectarse a través de las plataformas virtuales, ni todos los docentes, estudiantes y acudientes tenían conocimientos del uso de las mismas; además, las familias por primera vez se veían enfrentadas a intervenir de forma directa en la planeación y desarrollo curricular que tiene la institución.

Otras de las tensiones que se evidenciaron son las existentes entre la socialización familiar con la socialización escolar teniendo en cuenta que ambos escenarios tienen pautas distintas para aportar en la formación de los niños y niñas, pese a que el objetivo común sea su educación. Entendiendo a la socialización como el “proceso por el cual se adquieren los valores, las actitudes y las creencias de una sociedad particular, e involucra tanto procesos intrapsíquicos como la relación entre el individuo y los diferentes agentes de socialización” (Simkin y Becerra, 2013, p. 122), la familia y la escuela se constituyen como los agentes más influyentes en este proceso.

En el caso de la familia, esta ha sido reconocida a lo largo de la historia como un gran agente educativo y socializador, el cual está influenciado por la realidad social, económica y cultural que hay al interior del hogar y por las características de la época en la que se encuentre, al igual que por tradiciones y costumbres educativas ancestrales que muchas veces son repetidas irreflexivamente. La escuela por su parte también es considerada muy importante en el proceso de socialización de los estudiantes, la cual brinda un entorno privilegiado para el aprendizaje de contenidos curriculares, contenidos informales relacionados con el conocimiento social, y favorece la interacción con sus pares y docentes (Wentzel y Looney, 2007; citados por Simkin y Becerra, 2013). Tanto las familias como las escuelas apuntan a un objetivo común que es el de educar a los individuos, por ende, deberían tener una estrecha cooperación y apoyo mutuo.

Sin embargo, como se mencionó, la realidad vivida en la I.E Central deja de manifiesto algunas tensiones entre ambos agentes de socialización. La primera de ellas está relacionada con las expectativas de las familias sobre la función de la escuela, en tensión con lo que la escuela espera que traiga consigo el estudiante.

Los estudiantes han crecido en familias nucleares, monoparentales y extensas; algunos conviven sólo con la madre y hermanos y en otros casos, además de éstos, también tienen otros familiares dentro del hogar. Las características más comunes de las familias monoparentales, es que la figura paterna abandona el hogar porque conforma una nueva familia o los niños y niñas son producto de embarazos a temprana edad donde el padre o la madre no se hacen responsables de sus obligaciones. En cuanto a las familias extensas, los niños y niñas conviven con sus abuelos, tíos,

hermanos, mientras sus acudientes trabajan. En ambos casos, lo más común es que los responsables de ellos le asignen el acompañamiento de las actividades escolares, la formación en valores, normas de conducta, a otros parientes, mientras salen a trabajar en las zonas bananeras propias de la región.

Para las familias, la escuela viene siendo entonces, el lugar donde sus hijos van a adquirir conocimientos, pero también donde pueden complementar la formación que en muchos casos les cuesta brindar desde el hogar. Por su parte, la escuela considera que todas las pautas de comportamiento, las bases para una buena convivencia con los pares y la disposición para el proceso de aprendizaje, debe ser enseñado desde el hogar. Es aquí donde entran en tensión las exigencias que hace la escuela en cuánto a las bases formativas que deben traer los estudiantes, con las expectativas y resultados que esperan las familias de los procesos que en ella se ejercen.

Otra de las tensiones existentes es el contraste entre el rendimiento académico que presentaban los estudiantes en la época de pandemia, con el que tienen de forma presencial. Muchos de ellos en el aislamiento obligatorio por el Covid 19 presentaban las mejores actividades y ocupaban excelentes promedios debido a que contaban con la ayuda de sus familias o acudientes en el acompañamiento escolar, además, disponían de sus propios tiempos para llevar a cabalidad cada una de las guías asignadas, mientras que en la presencialidad las horas de clases son de 60 minutos por cada área y deben responder con las actividades académicas en ese periodo de tiempo.

También los bajos niveles de escolaridad de los parientes encargados del acompañamiento escolar, la poca apropiación de las herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes y acudientes, entran en tensión con las exigencias de los hábitos de estudios que pretende la escuela. En el tiempo de pandemia, las dificultades radicaban en un mayor porcentaje por la poca conectividad a internet y la dificultad en manejo de las plataformas educativas por parte de los estudiantes, sus familiares y algunos docentes; en el retorno a la presencialidad la problemática se agudiza sumado a que los parientes o acudientes encargados de hacer acompañamiento, tienen bajos niveles de educación formal y en muchos casos no saben leer ni escribir, de lo que dependió en gran medida el rendimiento escolar de muchos de los estudiantes.

Las tensiones mencionadas son clave para empezar a reconfigurar el papel que tiene la familia, los estudiantes, los docentes y la escuela en el proceso de formación: a la familia se le debe concebir desde otra perspectiva, ellas se han convertido en el eslabón fundamental para continuar con el proceso formativo de los estudiantes y contribuyen junto con la escuela a generar estrategias comunes para favorecer el aprendizaje de los mismos; a los estudiantes se les debe brindar un papel

protagónico, donde sean agentes de su propio proceso de formación y dejar de ser vistos como recipientes en los que se deposita conocimientos; se debe dejar de creer que los docentes tienen la verdad absoluta y empezar a cambiar las clases magistrales y recursos memorísticos por estrategias acorde con la realidad y que generen aprendizajes significativos (Hurtado, 2020).

En cuanto a la escuela, concebida como institución especializada en realizar procesos de cualificación en cuanto a conocimientos y habilidades; de socialización porque en ella se propicia el encuentro educativo con culturas y tradiciones; de subjetivación por su orientación educativa hacia el niño y los estudiantes como sujetos de acción y responsabilidad, no objetos de intervención e influencia (Biesta, 2016); y que a la vez educa en actitudes, disposiciones y caracteres, formando sujetos, creando identidades (Tarabini, 2020), le corresponde comprender las consecuencias directas e indirectas que dejó la pandemia en el proceso de formación y aprendizaje y, como tal, en la educación; se hace necesario analizar, generar e implementar acciones que permitan contextualizar los sistemas educativos con el fin de que respondan a las necesidades de los estudiantes (Hurtado, 2020).

Ahora bien, conocer las significaciones de escuela que tienen los estudiantes después de haber experimentado tantos cambios en sus dinámicas, producto de la pandemia por el Covid 19, puede ser un elemento clave para comprender las tensiones existentes, debido a que dichas representaciones pueden estar condicionando las actuaciones y posicionamientos que los educandos tienen en el interior de la escuela. Al respecto Ortega y Meza (2021) afirman que:

La escuela se configura como un escenario donde los niños, niñas y jóvenes realizan mayores procesos de intercambio, precisar la forma como se realizan las representaciones sociales en la escuela corresponde a la necesidad de comprender la complejidad de las relaciones socio educativas que se entretajan a su alrededor. (p. 17).

Desde una visión socio histórica, la escuela es entendida como un espacio diversificado de significados históricos, culturales, emocionales y sociales que permean los procesos tanto de formación, de enseñanza, como de aprendizaje, es decir, no es solo un lugar para estudiar y obtener conocimientos porque en ella se producen dinámicas de interacción que conllevan a pensarla, más allá de un espacio físico, como un espacio de encuentro, de relaciones fruto de la historia y proyectos de sus agentes (Chávez-Yepes, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito de esta investigación es la comprensión de las significaciones de escuela que tienen los estudiantes de la I. E. Central a través de las RS que se han gestado después de haber pasado por el confinamiento obligatorio producto del Covid 19, para poder reconocer el sentido de sus actuaciones y posicionamientos al interior de esta. Particularmente, se tuvieron en cuenta las RS que han construido individual y colectivamente los niños del grado 3°, quienes tienen una característica especial y es que llegaron a conocer las dinámicas de la escuela desde la presencialidad en el segundo semestre del año 2021, es decir, que el preescolar y la mitad del grado 1° lo realizaron en casa a través de la virtualidad.

Lo que ha observado la investigadora al hacer parte del cuerpo docente de la institución, es que los estudiantes a nivel general llegaron a las clases presenciales con muchas falencias en cuanto a los contenidos curriculares, las relaciones interpersonales se han tornado difíciles porque les cuesta ser tolerantes entre ellos y les ha costado adaptarse a los tiempos de la jornada escolar. Sin embargo, hay que precisar aquí, que el mundo globalizado de hoy devela otros modos de ser niño, otras formas de socialización y de interacciones sociales (Amador y García, 2021).

Los niños se encuentran en una infancia con condiciones históricas particulares, mediada por la influencia de múltiples fenómenos que les afecta en sus interacciones y modos de pensar, entre ellas: las dinámicas y prácticas de crianza, la desigualdad social, la violencia, desplazamientos forzados, los conflictos armados, entre otros (Amador y García, 2021); estos fenómenos despiertan la necesidad de ver a los niños como sujetos con capacidad de agencia, capaces de darle significado a la realidad en la que viven, para transformarla según sus necesidades. Es por ello que las RS que tienen sobre la escuela puede ser clave para entender sus actuaciones y darles el reconocimiento de sujetos agentes de su propio bienestar.

Así las cosas, es importante comprender qué son las RS. Una concepción inicial, la presentan Moscovisi y Hewstone (1986):

Las Representaciones Sociales son un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen clara la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de sus imaginaciones. (p. 710).

Además, argumentan que son sistemas cognitivos que tienen una lógica y lenguaje propios, y que no son simples opiniones, sino hipótesis sobre un contexto social destinadas a descubrir la realidad y su ordenación. Esta definición está centrada únicamente en el aspecto cognitivo del individuo, sin embargo, la construcción teórica de las RS ha avanzado, y hoy, se entiende desde el giro simbólico (hermenéutica) y el giro emocional (emociones sociales, emociones políticas), articulados tensivamente con las construcciones cognitivas, en este caso, sobre la escuela que son también situadas cultural e históricamente; el componente emocional es inseparable del aspecto cognitivo, por lo que las emociones ejercen un rol importante al momento de construir la representación.

Entonces, los sujetos participantes de la investigación, que en este caso fueron los estudiantes de grado 3°, tuvieron la oportunidad de representar lo que la escuela les significa, de expresar las emociones y sentimientos que les genera las dinámicas que se configuran al interior de la misma tomando posicionamiento frente a dicha realidad, lo que permite comprender si esas representaciones reflejan sus actuaciones y posicionamientos, pretendiendo con los resultados: aportar al campo de investigación de las infancias al visibilizar los mundos de unos niños que vivenciaron un fenómeno mundial como lo fue la pandemia por el Covid 19 y en el que posiblemente experimentaron situaciones y sentimientos que le dieron sentido a sus vidas; ampliar el campo de investigación de la línea educación, lenguaje y cognición posibilitando nuevas discusiones sobre las RS de escuela, pero con la particularidad de estar enmarcadas dentro de una época específica y atravesada por el fenómeno en mención; acercar a docentes en ejercicio a conocer el panorama de una escuela que, según los teóricos interesados en el tema, no es la misma después de la pandemia, y, favorecer la reflexión de la misma escuela frente a los retos que dejó la pandemia.

1.2 Antecedentes

A continuación, se presentan a modo de antecedentes artículos académicos que han abordado problemáticas relacionadas con la escuela postpandemia, investigaciones sobre las RS de escuela, artículos de investigación que resaltan la importancia de las emociones en la construcción de las RS y estudios de reflexión que describen los retos a los que se enfrenta la escuela postcovid. La búsqueda se realizó en el repositorio de la Universidad de Antioquia; en las bases de datos de

Scielo, Dialnet; revistas internacionales y páginas web del Ministerio de Educación. También, se tuvo en cuenta trabajos de maestría sobre la educación durante la pandemia.

Un primer artículo académico, es el realizado por González (2022) titulado “La escuela postpandemia: un mundo en transición”, publicado en la revista Políticas Públicas de la Universidad de Santiago de Chile (revistas.usach) el cual le aporta a esta investigación información relevante sobre las problemáticas que ha enfrentado la escuela al momento de retomar las clases presenciales, entre las que se encuentran: el bajo nivel de los aprendizajes de los estudiantes según el curso al que asisten, problemas de convivencia cuando los establecimientos habían comenzado la nivelación y recuperación de aprendizajes, y, un giro desde lo pedagógico a lo socioemocional, producto de que durante dos años los estudiantes no tuvieron procesos de socialización.

También permite comprender los retos de una escuela post pandemia que esperaba encontrarse con los mismos estudiantes que dejaron de asistir desde marzo de 2020 y que retornan con muchos rezagos hacia el aprendizaje. Sus conclusiones contribuyen a respaldar la idea de que la escuela después de la pandemia nunca volverá a ser la misma, por lo que, en investigaciones como la presente, se pueden gestar reflexiones importantes sobre la escuela que se viene.

En esa misma línea Martínez & Azcona (2020) publicaron un artículo titulado “Escuela Post-Covid: La Oportunidad de Repensar la Educación en Clave Inclusiva”, en la Revista Internacional Para la Justicia Social (RIEJS). Esta publicación presenta un paralelo entre aquellos estudiantes que durante la pandemia tuvieron entornos favorecidos a través de la enseñanza on-line y aquellos que tuvieron entornos desfavorecidos determinados por los siguientes puntos clave: los recursos tecnológicos a los que tuvieron acceso, las habilidades cognitivas para realizar trabajos independientes y los conocimientos que sus progenitores o acudientes poseen para acompañar sus procesos de aprendizaje.

Las tensiones expresadas por los autores en este artículo son claves para la presente investigación al describir las brechas que aumentó la pandemia en lo relacionado con la desigualdad en las oportunidades y recursos con los que cuentan muchos de los estudiantes para garantizar sus aprendizajes; ideas que fueron expuestas anteriormente por Tarabini (2020) al indicar que se pone en cuestión el rol de la escuela para asegurar la igualdad de oportunidades y la justicia social con todas las problemáticas surgidas a raíz de la pandemia. Igualmente, posibilita la reflexión para repensar el papel de la escuela en cuanto a términos de calidad, accesibilidad e igualdad.

Por su parte Canaza (2021) publicó el artículo titulado “Educación y pospandemia: tormentas y retos después del covid-19” en la Revista Conrado (Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos, Cuba), en el que mediante la revisión documental y el análisis presentado por instituciones de alto nivel, argumenta que la pandemia llegó en un momento en el que terminó por devorar y deteriorar de manera diferenciada a la educación, lo que hace que la escuela tenga que pensar en planes de recuperación, en nuevas formas de promover el aprendizaje y de repensar el terreno educativo con miras a los cambios que deparan las siguientes décadas.

Para Canaza (2021) “la interrupción del proceso educativo tradicional en medio de un entorno virtual, fue intensificando las desigualdades y notificando elevados impuestos debido a un escenario desalentado por la fragilidad educativa y definido por un relieve de desafíos pendientes o poco resueltos” (p.437). Este artículo visibiliza la necesidad de la escuela postcovid de identificar y delimitar el problema provocado por esta para planificar procesos recuperación y reinención del modelo educativo.

Díaz- Barriga (2020) publicó un artículo titulado “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado”, en el que relata las angustias e incertidumbres que vivieron los estudiantes de la ciudad de México al no contar con las herramientas digitales necesarias para realizar clases virtuales, por lo que afirma que la educación digital es una muestra de la desigualdad social; sin embargo, añade que aunque los estudiantes tuviesen las formas de conectarse a la virtualidad, la escuela solo se preocupa por cumplir con el currículo tradicional y calificar a los estudiantes, por lo que necesita reformarse. Es una escuela que está distante de la realidad:

Los otros saberes, los que la vida está demandando, los que surgen de la necesidad de obtener alimentos para su sustento, de la convivencia cotidiana, de lo que se dice con certeza o error de la pandemia, sencillamente no forman parte de los aprendizajes significativos de la vida del estudiante. (Díaz-Barriga, 2020, p. 25)

Lo expuesto en estos dos últimos artículos lleva a conocer un poco el panorama dejado por la pandemia en cuanto a las problemáticas que enfrentan los estudiantes al retornar a las clases presenciales y que indudablemente le exigen a la escuela reflexionar sobre el papel que cumple en el proceso de aprendizaje de los sujetos; papel que puede reflexionar si se conocen las RS que

tienen los estudiantes sobre ella, teniendo en cuenta que dichas representaciones pueden condicionar las actuaciones de los estudiantes en el interior de su espacio físico.

En cuanto a las investigaciones relacionadas con las RS que se tienen sobre la escuela, la más reciente fue realizada por Chávez (2021) titulada “Hegemonía y emancipación, elementos representacionales del objeto social colegio”, desarrollada en instituciones de educación pública en la ciudad de Pasto, Colombia. En este estudio de metodología cualitativa se exploran las RS que sobre el colegio tienen padres y madres de familia de estudiantes de secundaria. En los resultados se deja evidenciar que la imagen de colegio para padres y madres de familia se proyecta desde elementos representacionales que tienen que ver, por un lado, con lo dicho y escuchado acerca del colegio en la dimensión de información, y el gusto o disgusto por el colegio en la dimensión de actitud.

Aunque en esta investigación no se da cuenta de las RS de escuela que tienen estudiantes, brinda información importante de lo que les significa a otros actores importantes en el proceso formativo de los estudiantes: sus padres o acudientes, que como se mencionó en el planteamiento del problema, están directamente involucradas con el proceso formativo de los estudiantes y contribuyen junto con la escuela a generar estrategias comunes para favorecer el aprendizaje de los mismos.

Otra de las investigaciones rastreadas, es la realizada por Martín (2020) titulada “Narrativas en el contexto escolar. Una aproximación sensible a las experiencias de niños y niñas”, Medellín, Colombia; es de corte cualitativa con un enfoque biográfico – narrativo y se aplicaron técnicas como la observación, los relatos de experiencias, las narrativas y dibujos relatados. En medio de los análisis realizados por la investigadora, dedica un apartado a describir lo que los niños y niñas vivieron en medio de la pandemia, al que tituló “La escuela en crisis por la pandemia”, donde los niños expresan las ganas de volver al colegio, de interactuar con sus compañeros y profesores y realizar sus tareas.

En la conclusión se reflexiona sobre el significado que tienen sobre la escuela los sujetos participantes (niños y niñas de cinco y seis años y su maestra), como un lugar que acoge, en el que se aprende a vivir juntos y en el que se emanan reflexiones. Esta investigación le aporta elementos metodológicos claves al presente estudio porque también tiene como sujetos participantes a niños y niñas escolarizados en la básica primaria y permite visibilizar que, a través de los dibujos y relatos de experiencias, éstos pueden aflorar lo que les significa la escuela, mientras que la investigadora

por medio de la observación puede constatar las actuaciones, emociones y posicionamientos que tienen a raíz de dichas representaciones.

Ortega y Meza (2020) investigaron sobre las “Representaciones sociales sobre la escuela en estudiantes y docentes de la Institución Educativa Morindó Santafé de la ciudad de Montería”. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y los participantes fueron 15 estudiantes y 10 profesores. Las técnicas utilizadas fueron la observación, el dibujo y diseño de gráficos y el cuestionario.

Este estudio muestra indicios que respaldan la idea de que las RS están ligadas con las emociones que experimentan los sujetos participantes en la realidad investigada: por un lado, los estudiantes las asociaron con las vivencias en su entorno físico y rural, donde la tecnología se convierte en una ventana de salida al mundo exterior; por su parte, los docentes se refieren a la precariedad y abandono de las escuelas rurales y sus malas condiciones laborales, representado principalmente, en la falta de aulas y la mala gestión administrativa, que a su parecer no está focalizada en el desarrollo de procesos académicos. Es decir, que a través de la manifestación de las emociones que tienen al interior de la escuela emergen en ellos sentimientos de angustia, indignación y puede decirse que ira y desmotivación, los cuales son manifestados en sus RS.

Por su parte Moreno (2017) presenta la investigación titulada “Representaciones de la escuela que tienen los niños y niñas de 5 a 6 años pertenecientes a la estrategia de inserción escolar “la escuela te abraza”, desarrollada en el contexto la Nueva Jerusalén en el municipio de Bello, Antioquia”; Al igual que se plantea en el presente estudio investigativo para desarrollar la ruta metodológica, el autor se ubicó desde una investigación cualitativa, con un enfoque fenomenológico enmarcado en la teoría de las Representaciones Sociales. Aplicó técnicas como talleres de dibujo, títeres, cuento y expresión corporal, en los que se pudo recopilar la información para concluir que para los sujetos participantes (niños y niñas del grado preescolar y primero y su docente), el significado de escuela está representado desde cuatro categorías: la primera, indica que la escuela es un escenario que satisface necesidades básicas y fundamentales; la segunda, señala que la ven como un lugar fantástico construido sobre el afecto y el gozo; la tercera, como un espacio de juego y socialización, y la cuarta, como un espacio de Aprendizaje Flexible.

Estas conclusiones resultan importantes para comprender que los niños y las niñas son capaces de representar una realidad en la que participan activamente, donde manifiestan sus intereses, emociones, actuaciones y posicionamientos lo que les ratifica como sujetos con agencia,

así como son asumidos en la presente investigación. Además, permite identificar los tipos de RS que tienen los niños y niñas antes de la pandemia, aspecto importante para contrastar los elementos comunes y diferenciales de las de las RS de escuela postcovid.

Como esta investigación se apoya en la idea de que las RS tienen un componente emocional, se reafirma esta postura con lo encontrado en el artículo titulado “El papel de la emoción en la construcción de las representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica”, escrito por Banchs (1996) y publicado en la revista internacional PSR dedicada a promover el desarrollo teórico y metodológico de la Teoría de las RS y su aplicación. En este artículo se recogen algunas investigaciones y reflexiones teóricas sobre la relación que existe entre emociones y RS. Entre las investigaciones que se mencionan, se destaca la realizada por Silvia Friedman en el año 1995 sobre las RS de la tartamudez que tiene un grupo de jóvenes con esta condición; en la cual, concluye que la representación negativa que de sí mismos como hablantes tienen las personas que se entrevistaron, está íntimamente relacionada con las emociones negativas que han experimentado en sus relaciones sociales ligadas al acto de hablar.

Según la investigadora, la relación es tan fuerte que, al desarrollar emociones positivas en los sujetos participantes relacionadas con su imagen de hablantes, se logra superar este trastorno del habla. Ésta y las demás investigaciones que se citan en este artículo llevan a la autora a plantear reflexiones en torno al papel que juegan las emociones en la construcción de las representaciones sociales; para ella las emociones, representaciones y acciones son un todo que no se pueden separar, ni entre ellas mismas ni de las circunstancias del contexto en el cual se producen.

En otra investigación titulada “Emociones y Representaciones Sociales de Maestros Debutantes de la Ciudad de México” de Cuevas y Gutiérrez (2021) también se hace una clara relación entre RS y emociones y, además, se puede establecer la relación entre RS y las actuaciones de los sujetos participantes en la realidad investigada.

Participaron en esta investigación maestros que iniciaban su trabajo como docentes de primaria provenientes de carreras distintas a la enseñanza, fue un estudio cualitativo cuyos hallazgos apuntan al reconocimiento de que las emociones experimentadas por los maestros que recientemente ingresan a la educación pública, están directamente relacionadas con la representación que han construido de la profesión docente y funcionan para orientar e incentivar sus prácticas pedagógicas; permitió además, identificar que los maestros sin formación docente previa, construyeron una representación social cargada de elementos emocionales, donde se

destaca que para su ejercicio es indispensable tener amor por los niños, compromiso por la formación de sus estudiantes y vocación como una cualidad del sujeto.

Con relación a los retos de la escuela postcovid, la investigación realizada por Reich & Mehta (2021) titulada “Sanación, Comunidad, y Humanidad: Cómo quieren los estudiantes y los docentes reinventar las escuelas post-COVID” trata de comprender las experiencias de los estudiantes y docentes durante el regreso a la presencialidad después de la pandemia. Para ello, presentaron los resultados de tres ejercicios de investigación donde los participantes (estudiantes, maestros y líderes escolares de instituciones educativas de los E.E.U.U) enfatizaron en temas de curación, comunidad y humanidad como aprendizajes clave del año de la pandemia y valores esenciales para la reconstrucción de las escuelas.

Como parte de las técnicas de recolección de datos, realizaron un ejercicio interesante llamado "Amplificar, Dejar ir y Crear". En amplificar los sujetos participantes identificaban lo que había funcionado bien durante la pandemia y valía la pena dejarlo crecer en la postpandemia; hacían aun lado o dejaban ir los sistemas existentes (clases pasivas, evaluaciones estandarizadas, enseñanzas homogeneizadas etc.) que consideraban debían quedar atrás por las nuevas dinámicas de la escuela postcovid; y crear, como una forma de construir sobre las ganancias más pequeñas que surgen de la fase de amplificación, desarrollando modos sostenibles de hacer nuevas formas de trabajo.

El aporte de esta investigación al presente estudio está relacionado con información relevante sobre los retos y dificultades a los que se enfrentan los estudiantes al momento de retomar la presencialidad: uno de ellos es la profunda sensación de pérdida de conexiones sociales que sienten los estudiantes con sus compañeros, manifestada en expresiones como: “La escuela virtual me ha hecho más introvertido, con más dificultades para hacer amigos y socializar con la gente, quiero quedarme en mi casa y no salir” (Reich & Mehta, 2021, p.6); otro desafío es mantener el sentido de autonomía que los estudiantes experimentaron y desarrollaron durante la pandemia. Esta autonomía era académica, personal e íntima donde se sentían fuera de la atenta mirada de los docentes y, a veces, de los acudientes; finalmente, la sensación de pérdida de aprendizajes que manifestaron algunos estudiantes, una pérdida no solo referida a contenidos académicos particulares, sino también, a la ausencia de un año de experiencias socializadoras en sus infancias o adolescencias.

Otra investigación que señala los retos de la escuela postpandemia es la que presentan Darling-Hammond, L. et al. (2021) titulada “Reiniciar y reinventar la escuela: El aprendizaje en los tiempos de COVID y más allá”. Sus reflexiones le brindan a esta investigación un marco general para entender cómo los entes gubernamentales y los educadores pueden apoyar una enseñanza y un aprendizaje equitativos y eficaces, independientemente del medio en el que se produzcan.

Este marco ofrece recomendaciones políticas en 10 áreas clave que se refieren tanto a la transformación del aprendizaje como a la eliminación de las brechas de oportunidades y logros: cerrar la brecha digital, reforzar el aprendizaje a distancia y semipresencial, evaluar las necesidades de los estudiantes, garantizar los apoyos para el aprendizaje social y emocional, rediseñar las escuelas para lograr relaciones más fuertes, enfatizar el aprendizaje auténtico y culturalmente receptivo, proporcionar un tiempo de aprendizaje extendido, establecer escuelas comunitarias y apoyos integrales, preparar a los educadores para reinventar la escuela e impulsar un financiamiento escolar más adecuado y equitativo (Darling-Hammond, L. et al., 202, p. 4).

En una posición similar, Bolívar (2021) en su artículo titulado “La escuela en un escenario postcovid: lo que hemos perdido, lo que podemos ganar”, plantea una reflexión sobre cuáles son los aprendizajes que se derivan de la crisis COVID-19 y cómo estos aprendizajes debieran incorporarse en los esfuerzos de cambio y mejora de los próximos años, a nivel de las escuelas y también de las políticas educativas.

De este artículo de reflexión se pudo extraer tres lecciones aprendidas de la pandemia que sugieren transformaciones y cambios en la escuela postcovid: la primera es la revalorización de la profesión docente porque en el tiempo de la crisis los maestros merecieron toda la admiración y respeto por el trabajo difícil y vital que realizaron; la segunda, es replantear los contenidos habituales y que se valoren otros aprendizajes más profundos, específicamente, la educación socioemocional porque “no se puede acceder al aprendizaje si no está resuelto en paralelo un bienestar social y emocional” (Bolívar, 2021, p.8); la tercera lección es la necesidad de impulsar una ciudadanía escolar que contribuya a un mundo sostenible, por ello se resalta la importancia de educar en coherencia con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para promover una ciudadanía mundial.

Por último, García (2023) en su artículo de reflexión titulado “Retos sociales y educativos en los nuevos escenarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje post-Covid 19” señala que la

educación ha sido uno de los sectores que más desafíos ha afrontado a raíz del cierre de las escuelas y universidades por la pandemia.

Las reflexiones que emanan de este artículo permiten establecer la relación entre las problemáticas vividas en la pandemia con los retos que acarrearán para la escuela postcovid: señalando a la UNESCO (2021) la autora indica que, durante la pandemia, se estima que el 30% de los estudiantes del mundo no tuvieron acceso a una educación en línea adecuada, exacerbando las brechas educativas para una educación de calidad, por lo tanto, el primer reto que tiene la escuela postcovid es aprovechar las herramientas digitales a través de un currículo flexible que le brinde más opciones de aprendizaje a los estudiantes.

Otra de las problemáticas expresadas por la investigadora es el impacto social y emocional que causó la pandemia en los estudiantes. Retoma a la UNESCO (2021) para indicar que la pandemia ha provocado un aumento en los niveles de ansiedad y depresión entre los jóvenes, afectando negativamente su bienestar emocional y social; entonces, el reto para la escuela postcovid es priorizar la salud mental y emocional de los estudiantes trabajando en colaboración con especialistas en salud y que los docentes deben estar muy atentos a las señales de riesgo como ansiedad, apatía y aislamiento social.

Una última problemática presentada en este artículo de reflexión alude a la inequidad en la educación en tiempos de pandemia: los estudiantes con bajos recursos, los que viven en áreas rurales, los que no tienen acceso a fuentes confiables de internet fueron los más afectados en la desigualdad educativa; lo cual lleva a la escuela postcovid a tener el reto de promover un enfoque integrado que involucre a todos los actores relevantes en el sistema educativo: educadores, estudiantes, padres, acudientes, responsables políticos y a toda la sociedad.

1.3 Tendencias, vacíos y tensiones

Las investigaciones y artículos que anteceden a la presente, se trataron de focalizar en cuatro direcciones: RS de escuela antes de la pandemia, RS de escuela postcovid, estudios que visibilicen la relación de las RS con las emociones y los retos que tiene la escuela postcovid. En ese sentido, desde lo metodológico la tendencia es desarrollar investigaciones cualitativas y aplicar técnicas como la observación participante, el dibujo y las narraciones para que de los participantes afloren los significados de escuela; sin embargo, en la mayoría de los estudios planteados aquí, los sujetos

que hacen parte de la investigación son adultos u otros actores del proceso educativo como lo son las familias y docentes.

En cuanto a las RS de escuela se puede decir que existe bastante producción académica interesada en este tema en las que se evidencian significados asociados a las vivencias dentro la misma; lo cual, le permiten a esta investigación corroborar la idea de que la representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social y que a su vez condiciona los comportamientos o prácticas de las personas que representan una realidad (Abric, 2001).

Dichas representaciones están atravesadas por un componente emocional, inseparable del aspecto cognitivo y que incide en la forma como se manifiestan los significados otorgados a la realidad investigada, tal como se evidenció en la investigación de Banchs (1996).

No obstante, las discusiones y publicaciones alrededor de la escuela postcovid coinciden en señalar que las tensiones que existían antes de este fenómeno mundial se agudizaron después de la pandemia y surtieron efecto como “una tormenta perfecta que dejó en evidencia desigualdades y desafíos pendientes o poco resueltos” (Canaza, 2021, p.437).

En lo referente a los retos que enfrenta la escuela postcovid la tendencia es señalar la importancia de dar prioridad a la educación socioemocional teniendo en cuenta las cargas emocionales que tienen los estudiantes después del aislamiento social y en definitiva repensar el papel de la escuela como un espacio que puede tener distintas formas de propiciar el aprendizaje.

La dificultad que se tuvo en el rastreo de antecedentes fue encontrar investigaciones que hablaran específicamente el tema de RS de la escuela posterior al Covid 19, sin embargo, existen bastantes discusiones sobre retos que develan que la escuela después de la pandemia no es la misma, que entre sus problemáticas existen algunas relacionadas con las actuaciones de los estudiantes al interior de la misma y reafirman que interesarse por esta problemática puede ayudar a comprender emociones, actuaciones, relaciones, significaciones con relación a la realidad investigada.

A continuación, se presenta en la tabla 1 un resumen de lo expuesto. En la tabla se organizan las investigaciones y artículos de reflexión en orden descendente, desde el más actual hasta el más antiguo:

Tabla 1

Resumen de antecedentes

Categoría		Nombre	Autor/es	Año de publicación	Objetivo del artículo o investigación	Aportes para la presente investigación
Ar	In					
X		Retos sociales y educativos en los nuevos escenarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje post-Covid 19	Matilde Bolaño García	2023	Indicar los retos a los que se ve enfrentada la escuela después de la pandemia por el Covid 19.	Permite establecer la relación entre las problemáticas vividas en la pandemia con los retos que acarrearán para la escuela postcovid: Hubo ampliación de la brecha digital en pandemia; el reto ahora, es aprovechar las herramientas digitales con un currículo flexible. La crisis provocó un impacto social y emocional en los estudiantes; el reto de la escuela postcovid es dar prioridad a la educación socioemocional. Se produjo ampliación de la inequidad en la educación durante el cierre de las escuelas; el reto actual es promover un enfoque integrado que involucre a todos los actores de la educación.
X		La escuela pospandemia: un mundo en transición	Edinson Ortiz González	2022	Exponer las problemáticas que ha enfrentado la escuela al momento de retomar las clases presenciales, después del Covid 19.	Aporta información relevante sobre las problemáticas que ha enfrentado la escuela al momento de retomar las clases presenciales, entre los que se encuentran: el bajo nivel de los aprendizajes de los estudiantes según el curso al que asisten, problemas de convivencia y socioemocionales, rezago hacia el aprendizaje.
X		Sanación, Comunidad, y Humanidad: Cómo quieren los estudiantes y los docentes reinventar las escuelas post-COVID	Justin Reich & Jal Mehta	2021	Comprender las experiencias de los estudiantes y docentes durante el regreso a la presencialidad después de la pandemia.	Permite identificar algunos retos y dificultades a los que se enfrentan los estudiantes en la escuela postcovid: sensación de pérdida de conexiones sociales, ausencia del sentido de autonomía que desarrollaron durante la pandemia y la sensación de pérdida de aprendizaje tanto académico como de experiencias de infancia y adolescencia.
X		Reiniciar y reinventar la escuela: El aprendizaje en los tiempos de COVID y más allá	Linda Darling-Hammond, Abby Schachner	2021	Ofrecer investigaciones, ejemplos de políticas e iniciativas de algunas escuelas, y recomendaciones políticas en	Permite Visualizar 10 recomendaciones políticas importantes para contrarrestar los retos a los que se enfrenta la escuela postcovid. Todas

		y Adam K. Edgerton		10 áreas clave que se refieren tanto a la transformación del aprendizaje como a la eliminación de las brechas de oportunidades y logros	ellas se refieren tanto a la transformación del aprendizaje como a la eliminación de las brechas de oportunidades y logros.
X	Educación y pospandemia: tormentas y retos después del Covid-19	Franklin Américo Choque	2021	Rastrear los principales efectos devenidos de la pandemia durante y después de la interrupción en el plano educativo de Latinoamérica y el Caribe.	Visibiliza la necesidad de la escuela postcovid de identificar y delimitar el problema provocado por esta para planificar procesos recuperación y reinención del modelo educativo.
X	Hegemonía y emancipación, elementos representacionales del objeto social colegio	Juan Carlos Chaves-Yepes	2021	Explorar las representaciones sociales que sobre el colegio tienen padres y madres de familia de estudiantes de secundaria.	Aunque esta investigación no da cuenta de las RS de escuela por parte de los estudiantes, permite identificar las significaciones que tienen de colegio padres y madres de familia: RS asociadas a lo dicho y escuchado acerca del colegio en la dimensión de información, y el gusto o disgusto por el colegio en la dimensión de actitud.
X	Emociones y RS de maestros debutantes de la ciudad de Mexico	Yazmín Cuevas Cajiga y Silvia Gutiérrez Vidrio	2021	Mostrar la relación entre las RS de la profesión docente y las emociones que éstas activan en maestros que inician su trabajo sin formación previa en enseñanza de educación primaria.	Lo planteado en esta investigación permite establecer la relación que hay entre las RS y las actuaciones de los sujetos participantes en la realidad investigada: en la conclusión se indica que las RS de escuela, que tienen los maestros que iniciaban su carrera docente, funcionan para orientar e incentivar sus prácticas pedagógicas.
X	La escuela en un escenario postcovid: lo que hemos perdido, lo que podemos ganar.	Antonio Bolívar Botía	2021	Plantear una reflexión sobre cuáles son los aprendizajes que se derivan de la crisis del Covid 19 y cómo estos aprendizajes debieran incorporarse en los esfuerzos de cambio y mejora de la escuela postcovid.	Aporta información relevante sobre tres retos que tiene la escuela postcovid: la revalorización de la profesión docente; replantear los contenidos habituales y que se valoren otros aprendizajes más profundos; la necesidad de impulsar una ciudadanía escolar que contribuya a un mundo sostenible.
X	Escuela Post-Covid: La Oportunidad de Repensar la Educación en Clave Inclusiva	Lucía Martínez Virto y Amaia Azcona Martínez	2020	Reflexionar sobre las desigualdades educativas que agudizó la pandemia en términos de recursos tecnológicos, habilidades cognitivas para los trabajos independientes y los conocimientos que	Las tensiones expresadas por los autores en este artículo son claves para la presente investigación al describir las brechas que aumentó la pandemia en lo relacionado con la desigualdad en las oportunidades y recursos con los que cuentan muchos de los estudiantes para garantizar sus aprendizajes.

					los acudientes poseen para acompañar los procesos de aprendizaje.	A la vez, posibilita la reflexión para repensar el papel de la escuela en cuanto a términos de calidad, accesibilidad e igualdad.
X	La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado	Ángel Barriga	Díaz	2020	Relatar las angustias e incertidumbres que vivieron los estudiantes de la ciudad de México al no contar con las herramientas digitales necesarias para realizar clases virtuales.	Lo expuesto en este artículo lleva a conocer un poco el panorama dejado por la pandemia en cuanto a las problemáticas que enfrentan los estudiantes al retornar a las clases presenciales y que indudablemente le exigen a la escuela reflexionar sobre el papel que cumple en el proceso de aprendizaje de los sujetos.
X	Narrativas en el contexto escolar. Una aproximación sensible a las experiencias de niños y niñas	Elsa Martín Cartagena	María	2020	Comprender los sentidos que niños y niñas del grado transición de la IE Santa María de la Antigua le otorgan a su experiencia en el contexto escolar.	Le aporta elementos metodológicos claves al presente estudio porque también tiene como sujetos participantes a niños y niñas escolarizados en la básica primaria y permite visibilizar que, a través de los dibujos y relatos de experiencias, éstos pueden aflorar lo que les significa la escuela.
X	Representaciones sociales sobre la escuela en estudiantes y docentes de la Institución Educativa Morindó Santafé de la ciudad de Montería	Duley Negrete y David Ortega Mejía	Meza	2020	Comprender las representaciones sociales que tienen sobre la escuela los estudiantes y docentes de la Institución Morindó Santafé, ubicada en la zona rural de Montería – Colombia.	Este estudio le permite a esta investigación respaldar la idea de que las RS están ligadas con las emociones que experimentan los sujetos participantes en la realidad investigada.
X	Representaciones de la escuela que tienen los niños y niñas de 5 a 6 años pertenecientes a la estrategia de inserción escolar “la escuela te abraza”, desarrollada en el contexto la Nueva Jerusalén en el municipio de Bello, Antioquia	Yensys Moreno Márquez	Vianit	2017	Comprender las representaciones sobre la escuela que tienen los niños y niñas de 5 y 6 años, pertenecientes a la Estrategia de Inserción escolar La Escuela Te abraza, del contexto La Nueva Jerusalén del Municipio de Bello.	Esta investigación aporta elementos metodológicos claves para el presente estudio porque, al igual que esta, es cualitativa y con diseño fenomenológico. Además, permite identificar los tipos de RS que tienen los niños y niñas antes de la pandemia, aspecto importante para contrastar los aspectos comunes y diferenciales de las de las RS de escuela postcovid.
X	El papel de la emoción en la construcción de las representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica	María Banchs	A.	1996	Exponer algunas investigaciones y reflexiones teóricas sobre la relación que existe entre emociones y RS.	Esta investigación aporta argumentos importantes que constatan el papel que juegan las emociones en la construcción de las representaciones sociales; se deja claro que las emociones, representaciones y acciones son un todo que no se pueden separar, ni entre ellas mismas ni de las circunstancias del contexto en el cual se producen.

Ar: Artículos académicos

In: Investigaciones

Nota: construcción propia, teniendo en cuenta la bibliografía tomada como antecedentes en esta investigación.

2. Justificación

Los retos de la educación en la actualidad frente a la realidad que dejó una pandemia mundial, como lo fue el SARS-CoV-2 (Coronavirus o Covid 19), hacen ver la necesidad de entender que las dinámicas en la escuela ya no son las mismas. Diferentes publicaciones de investigadores interesados en el tema - Martínez & Azcona (2020), Díaz (2020), Canaza (2021), Darling-Hammond et al. (2021), González (2022), , Reich & Mehta (2022)- reflejan las consecuencias del Covid 19 en los procesos que se gestan al interior de la escuela, tales como la desigualdad social, el bajo rendimiento académico de los estudiantes, la falta de recursos por parte de docentes y estudiantes para afrontar los cambios ante la nueva realidad, dificultades en la socialización, entre otros.

Desde el inicio del confinamiento, los primeros estudios sobre consecuencias educativas a raíz de la pandemia apuntaban a señalar la ampliación en la brecha educativa que tiene el estudiante de entornos desfavorecidos, es decir, los que no cuentan con los siguientes puntos clave: los recursos tecnológicos, las habilidades cognitivas para realizar trabajos independientes y progenitores o acudientes con conocimiento sobre las temáticas curriculares (Martínez & Azcona, 2020).

Aunque algunos estudiantes pueden haber estado en el aprendizaje diario en línea con un plan de estudios bien planificados con el apoyo de los profesores y de sus acudientes desde la semana después de que las escuelas cerraron, son más los que tuvieron sólo paquetes de enseñanza organizados a toda prisa para completar por su cuenta durante este tiempo, lo que exacerba la ampliación de la brecha en mención (Darling-Hammond et al., 2021).

Esa brecha educativa ya estaba presente en el sistema educativo antes del inicio de la pandemia. Sin embargo, con la delegación de las funciones escolares en las familias, se intensificaron las situaciones de desventaja y desigualdad entre las comunidades educativas que viven en situación de vulnerabilidad (Martínez & Azcona, 2020); lo cual se ve reflejado en la institución educativa (en adelante I.E) Central, que es el contexto educativo donde se llevó a cabo la investigación.

González (2022) escribe claramente las problemáticas surgidas al momento de retomar la presencialidad en las escuelas:

La escuela enfrentó grandes problemas al momento del retorno presencial a clases: el rezago en aprendizajes con alumnos bajo el nivel mínimo del curso al que asisten. Los establecimientos habían comenzado la nivelación y recuperación de aprendizajes, cuando explotaron las dificultades de convivencia y hubo un giro desde lo pedagógico a lo socioemocional, foco central de colegios que atienden alumnos que no tuvieron, durante dos años, procesos de socialización. Por último, docentes que estuvieron con trabajo virtual, y que esperaban encontrarse con los mismos alumnos que dejaron de ver en marzo de 2020 y que sienten no poseer habilidades necesarias para ello. La escuela, seguramente, superará esta difícil situación, pero mutó y nunca más volverá a ser la misma. Hay que ir pensando y escribiendo sobre la escuela que se viene. No puede ocurrir que, como pasó con el retorno presencial, la realidad se pase por al lado, mientras se mira impávidos. (p. 1).

La descripción anterior, refleja las tensiones vivenciadas en la I.E Central, donde los estudiantes les ha costado adaptarse a los procesos de socialización que se generan en las clases presenciales, la convivencia se ha tornado difícil por las cargas emocionales que llevan al aula de clases, los resultados académicos difieren de los que obtuvieron en tiempos de confinamiento, entre otras, lo que hace necesario una reflexión por parte de la escuela para responder con las necesidades e intereses de los estudiantes.

Ahora bien, un elemento clave que aportaría al cambio de las dinámicas en la escuela, son las RS que sus miembros tienen sobre ella; diferentes autores como Moscovisi y Hewstone (1986), Jodelet (1986), Piña y Cuevas (2004) coinciden en señalar que las RS grafican las comprensiones que hacen los sujetos de la realidad estudiada y que dichas representaciones son determinantes para el cambio y las transformaciones tanto del objeto de estudio, como de los sujetos participantes. Las RS están ligadas a un componente emocional que aporta a la comprensión interna del objeto representado que en este caso es la escuela.

Esta propuesta pretende entonces aportar elementos claves para comprender la relación de las RS con las actuaciones y posicionamientos de los estudiantes al interior de la escuela y a la vez, generar reflexiones sobre los retos y dinámicas que se ejercen al interior de la I. E Central después de la pandemia, apelando a que son los niños quienes constituyen el núcleo central de la función de la escuela, al ser los protagonistas de este escenario.

Aunque la escuela “persiste en la puesta en marcha de lógicas propias de la educación bancaria, cuyo fundamento está en la transmisión de contenidos y la reproducción social y cultural” (Amador y García, 2021, p.12), se necesita un cambio de paradigma, donde se modifiquen los modelos convencionales y se les otorgue a los estudiantes roles más participativos; procurando así, que la situación que se dio en la pandemia se traduzca en un cambio a nivel educativo que perdure (Hurtado, 2020).

Esta investigación fue viable porque se tuvo acceso al lugar donde se realizó el estudio, la aplicación de los instrumentos, recolección de datos y análisis de la información se realizaron en el transcurso del año 2023, lo que estuvo en correspondencia con los tiempos de la maestría en educación, donde fue ejecutado el proceso de investigación; los recursos económicos para respaldar la investigación fueron accesibles al presupuesto de la investigadora y se contó con la disposición de los sujetos participantes para contribuir con el estudio investigativo.

Además, aporta a la línea de lenguaje, cognición y creatividad en el conocimiento asociado a las RS de las personas, en especial desde la dimensión emocional que está ligada a ellas, para establecer relaciones con las actuaciones y posicionamientos de los sujetos participantes.

2.1 Pregunta de investigación

De acuerdo con la situación planteada, la pregunta que direcciona el proceso investigativo es:

¿Qué Representaciones Sociales sobre la escuela que han construido los niños y niñas del grado 3° de la Institución Educativa Central de Currulao (Antioquia) con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid 19, se relacionan con las actuaciones y posicionamientos que tienen al interior esta?

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender las Representaciones Sociales sobre la escuela, que los niños y niñas del grado 3° de la Institución Educativa Central de Currulao Antioquia han construido con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid 19, y su relación con las actuaciones y posicionamientos que tienen al interior de esta, como aporte a la reflexión sobre los retos que dejó la pandemia.

3.2 Objetivos específicos

- Interpretar desde las voces de los niños y niñas participantes las Representaciones Sociales sobre la escuela que han construido con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid 19.
- Reconocer en las Representaciones Sociales sobre la escuela que los niños y niñas del grado 3° de la Institución Educativa Central de Currulao Antioquia han construido con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid 19, el sentido de sus actuaciones y posicionamientos al interior de esta.
- Analizar los aportes que la interpretación de las RS sobre la escuela postcovid, pueden otorgar a la reflexión de la misma sobre los retos que dejó la pandemia.

4 Marco teórico

En este apartado se expone las categorías analíticas que constituyen este ejercicio de investigación.

4.1 Categorías analíticas

A continuación, se presenta de manera explícita las categorías que sustentan conceptualmente esta propuesta de investigación: infancias (de la cual emerge la subcategoría actuaciones y posicionamientos), representaciones sociales sobre escuela (donde emerge la subcategoría emociones) y escuela postcovid.

4.2 Categoría analítica 1: Infancias

Dado que los sujetos participantes de esta investigación son estudiantes del grado tercero, se reconoce a cada niño y niña como sujetos con agencia capaces de representar la realidad según sus experiencias, para incidir en ella y transformarla. Estos sujetos están inmersos en una realidad socialmente construida, a la que se le llama infancias: un espacio (social, político, cultural y simbólico) en el que se desarrolla su vida (Amador y García, 2021). Las infancias, según el contexto cultural de la época, tiene formas particulares de ver, entender y sentir lo que significa para esta sociedad ser niño o niña y en ella transitan agentes socializadores como la familia y la escuela donde estos sujetos experimentan situaciones y sentimientos que le dan sentido a su vida (Jaramillo, 2007).

En esa construcción social llamada infancias, confluyen distintos discursos de los modos de ser niños, que “pueden alcanzar determinados efectos en las prácticas, las interacciones y los modos de pensar de los agentes sociales” (Amador y García, 2021, p.14). Al ser considerados sujetos con agencia, se asumen como actores protagonistas de la construcción de sus propias vidas, capaces de tomar decisiones, de aportar a la configuración cultural de la época histórica en la que viven y de hallar soluciones en medio de las situaciones adversas en las que se encuentren, lo que los hace ser culturalmente distintos a las generaciones e infancias antecesoras.

En esta investigación se entiende la agencia como el poder a través del cual los niños y las niñas recrean el mundo bajo una perspectiva propia. “El poder de la agencia consiste en la capacidad de producir un efecto, una diferencia en tanto el agente puede ‘obrar de otro modo’, pues

tiene la capacidad de intervenir en el mundo (o abstenerse de ello) e influir sobre los procesos” (Soto & Kattan, 2019, p.197). Los niños y las niñas conocen, comprenden y explican el mundo en que habitan y las relaciones sociales en las que están inmersos; tienen un punto de vista sobre ello, lo cual, afirma a la agencia infantil como una competencia constitutiva del ser niño o niña (Soto & Kattan, 2019).

En este estudio se reconoce que las infancias de hoy se ven afectadas por fenómenos contemporáneos “que develan otros modos de ser niño, otras interacciones sociales intra e intergeneracionales, otras formas de socialización, e incluso otros modos de agencia moral, social y emocional” (Amador y García, 2020, p.12). Dichos fenómenos develan según Amador y García tres tipos de problemáticas: la primera, relacionada con las transformaciones en la familia y en el hogar, como se evidencia en la descripción de las familias en las que viven los sujetos participantes de esta investigación, quienes ven desdibujada la figura de la familia nuclear por unas nuevas composiciones con prácticas de crianza y cuidado parental a cargo de abuelos, tíos, primos u otro pariente; la segunda, son los problemas estructurales de la sociedad relacionados con la violencia, desigualdad y exclusión, problemáticas visibles en el contexto de Currulao, debido a que es una zona con presencia de grupos al margen de la ley; la tercera, está relacionada con la crisis de la democracia, las precarias condiciones de vida que se viven por las dinámicas de los mercados locales y globales y la crisis que tienen la mayoría de las instituciones, especialmente la escuela, que se ha quedado, según Amador y García, en la ejecución de una educación bancaria que se interesa por la reproducción social y cultural para formar sujetos productivos y obedientes a lo estipulado por el proyecto de ciudadanía de un país.

Ahora bien, como los fenómenos mencionados inciden en la vida de los niños, las infancias de cada uno de ellos son un reflejo de sus mundos de vida, de sus percepciones, sentidos, significaciones, valores, saberes, interacciones y experiencias (Amador y García, 2021); en ese constructo de vida, son personas que actúan, se posicionan, tienen metas y propósitos, lo que demuestra que no son sujetos pasivos ante la dinámica de la estructura y de procesos sociales.

Es aquí donde emerge la subcategoría actuaciones y posicionamientos, dado que los niños y las niñas desde sus relatos de vida actúan y toman posicionamientos frente a lo que su contexto les ofrece, a las experiencias vividas en la escuela y en todas las situaciones que resultan de su interacción con los otros. Actuar significa según la RAE (2014) ejercer actos propios de la naturaleza humana y en esta investigación se agrega que dichas actuaciones reflejan la capacidad

de agencia que tienen los sujetos participantes; por su parte, “posicionarse puede entenderse como una forma de decir “yo”, que es manifestación de una toma de postura frente al mundo, es saber el lugar que se ocupa, habérselo ganado, construido, moverse allí y, en cada movimiento, ser capaz de construir su experiencia de sí” (Ruíz y Prada, 2012, p.176).

La proyección que deriva de estas actuaciones y posicionamientos es el reflejo de cómo se ven, cómo se sienten y cómo comprenden la realidad que viven. En esta investigación se asume las actuaciones como las acciones que realizan los niños y niñas en medio de su capacidad de agencia para desenvolverse en su entorno, en este caso, la escuela y, además, están acompañadas del posicionamiento que toman de acuerdo a las significaciones que tienen de ella.

Por otro lado, como lo plantea Marín (2014):

En los niños y las niñas también se producen formas de resistencia y adaptación. En tanto sujetos, no simplemente responden mecánicamente a las demandas de comportamiento moral y a las propuestas de referentes que reciben en los procesos de socialización por parte de los agentes significativos, sino que también pueden asumir posturas, predominantemente emocionales, desde su sensibilidad moral, que hacen que ciertas formas de imposición produzcan en ellos emociones como la rabia y sentimientos morales como la indignación ante la injusticia, el maltrato, la discriminación y otras formas de exclusión. (p.43)

Las emociones y sentimientos surgen de las experiencias directas de la interacción con los agentes socializadores, pero en este estudio sólo se tendrá en cuenta aquellas que afloran dentro del contexto escolar dado que es la realidad de la cual realizarán sus RS. Se entiende, además, que las actuaciones y posicionamientos de los niños y niñas se pueden expresar en formas ambivalentes (diferentes, encontradas, ambiguas, contradictorias y siempre en tensión), como una condición natural de los modos de ser niños (Marín, 2014). Este posicionamiento les brinda la capacidad de autoafirmarse como sujetos con agencia que piensan, sienten, comprenden y toman decisiones sobre su presente y lo que van a hacer a futuro.

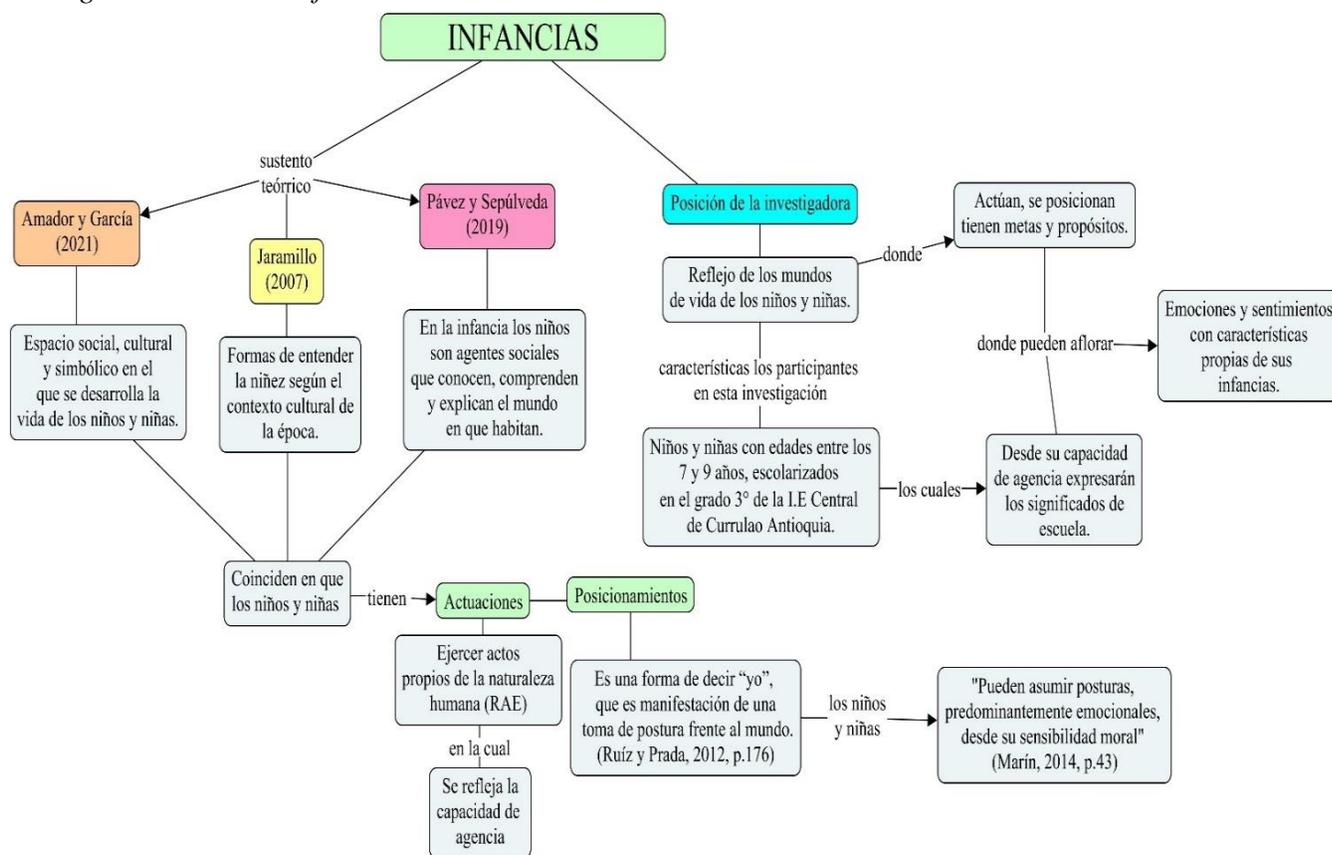
Entonces, los sujetos participantes de esta investigación, son niños y niñas que oscilan entre las edades de 7 a 9 años y están escolarizados en la I. E Central, ubicada en el corregimiento de Currulao Antioquia; se asume que poseen la capacidad de interpretar de manera sutil su entorno y posicionarse de manera crítica de la realidad que viven, que son sujetos con capacidad de agencia,

permeados por las dinámicas de las sociedades actuales (Vergara et al., 2015) y de lo vivido a través de sus infancias, por lo tanto, tienen la capacidad de producir RS sobre la escuela con toda la apropiación de sus significados.

A continuación, se añade la figura 1, como una forma de sintetizar la información relacionada con la categoría analítica infancias.

Figura 1

Categoría analítica: Infancias



Nota: construcción propia a partir de la información anteriormente expuesta.

4.3 Categoría analítica 2: Representaciones Sociales sobre la Escuela

Para una mejor comprensión de esta categoría, se expone primero la conceptualización de RS la cual está estrechamente relacionada con un componente emocional que es tenido en cuenta como una subcategoría de la misma; posteriormente, se presenta la definición de escuela para finalmente expresar una concepción unificada de cómo es asumida las RS sobre ella en esta propuesta.

Las RS según Moreno y Velandia (2012):

Son una actividad humana que trasciende en el tiempo y en el espacio, cobra significados y diversas funciones dependiendo del contexto en el cual se instaura. En este sentido, lo primero que se debe tener claro es qué es representar, que hace referencia a traer “algo” a la mente, pero este “algo” está mediado por la experiencia, depende de un espacio, de un lugar y de un tiempo para que sea significativa y cobre sentido para el individuo o para la sociedad. (p.3).

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará los comportamientos o prácticas de las personas que representan una realidad (Abric, 2001, p.13).

Al evocar la representación, se es susceptible a desencadenar emociones que pueden incidir en el proceso diferenciado de la información, siendo un aspecto clave para entender el funcionamiento interno de las RS y de interpretar su significado.

Las emociones como elementos esenciales de la inteligencia tienen muchas facetas: implican sentimientos, movimientos corporales, percepciones; contienen juicios de valor que le atribuyen al objeto representado gran importancia para el florecimiento de sí mismo; ofrecen la capacidad de razonar como sujetos políticos y se convierten en un elemento central para el posicionamiento favorable o desfavorable frente al objeto representado (Nussbaum, 2008).

En ese sentido, en este estudio se asume, que las emociones configuran la existencia y sus manifestaciones afectan el comportamiento de la persona en la vida pública (Nussbaum, 2014), por lo tanto, la relación que pueda resultar de las RS sobre la escuela postcovid con las actuaciones y posicionamientos de los niños y las niñas del grado 3° son importantes para las reflexiones finales sobre los retos de una institución donde confluyen distintas formas de manifestación de las emociones.

Así las cosas, las RS implican un proceso mental, pero también un componente emocional que incide preponderantemente en la selección de la información de lo que se está representando socialmente; las emociones cumplen un rol organizativo en la valoración de la realidad social (Gutiérrez, 2020) y permiten predecir la acción de los sujetos, reinterpretar el mundo y optimizar las relaciones con el entorno (Jodelet 2011).

Según de-Graft Aikins (2012):

Las representaciones sociales funcionan para familiarizarse con lo desconocido. Sin embargo, para comprender las motivaciones que impulsan la familiarización con lo desconocido (lo amenazante), es necesario revisar la formulación de los procesos interdependientes que sustentan el principio de familiaridad. Uno de estos principios es la necesidad de incorporar la dinámica cognitivo-emocional. (citado por Gutiérrez, 2020, p. 135)

Al ser las emociones un sistema de conocimiento válido en la comprensión de las RS, son claves en la mediación de las relaciones sociales, el comportamiento social y más aún en la producción del conocimiento social; además, hacen parte de la construcción del significado del objeto representado. Gutiérrez (2020) señala que un aspecto clave de las RS es que constituyen procesos a través de los cuales se crean nuevos significados e identidades sociales y se proyectan en el mundo social. En estos procesos, las emociones son fundamentales debido a que ayudan a interpretar y juzgar situaciones y objetos sociales.

Las RS son una modalidad de conocimiento particular que hace referencia a la comprensión del sentido común y al análisis de la cotidianidad. Este sentido se entiende como un sistema de interpretaciones del mundo social y que, a su vez, orientan las acciones de las personas (Jodelet, 1986).

La doble connotación de las RS implica que el sujeto además de interpretar la realidad guíe sus acciones según las expectativas resultantes de sus significaciones y de la carga emocional que le generen dichas representaciones. En ese sentido, a raíz del escenario propiciado por el Covid 19 las implicaciones sociales del campo afectivo adquieren una dimensión importante para entender los comportamientos y reacciones de la población frente a la representación de una realidad socialmente construida.

Ahora bien, la escuela como institución especializada, se encarga de transmitir conocimientos, habilidades y destrezas a la vez que forma en actitudes, disposiciones y caracteres; forma sujetos, crea identidades. Se trata, de hecho, de una institución privilegiada para la creación de identidades sociales (Tarabini, 2020). Es un lugar donde se efectúan tres propósitos educativos: de cualificación, de socialización y de subjetivación (Biesta, 2016).

La escuela es un “escenario de tensiones debido a la convergencia de dos procesos y teorías conflictivas: la reproducción y la transformación social. En todo caso, dicha connotación ha sido incorporada como un elemento que acompaña la significación las RS de escuela” (Hernández, 2010, p. 948). Esas tensiones son materializadas por los actores que hacen parte de la escuela: los docentes, que a lo largo de la historia se han visto como los que poseen el conocimiento; los estudiantes, a quienes se les considera los sujetos a formar; los padres de familia o acudientes, como los que acompañan el proceso educativo y los directivos docentes, como los veedores de una educación de calidad.

En ese sentido, para esta investigación las RS sobre escuela son un tejido de conocimientos y emociones representados en las mentes y los cuerpos de los niños y niñas del grado 3° sobre lo que consideran es la escuela y que se materializan en las significaciones que tienen de ella. Dichas representaciones están permeadas por las experiencias y emociones que han tenido en la escuela en el marco de la pandemia y también en la post pandemia y evidenciarán las actuaciones de los niños y niñas contrastadas con las tensiones que se viven en el escenario de la escuela I. E Central.

Para ampliar esta postura, Banchs (1996) indica que emociones, representaciones y acciones son un todo que no se puede separar, ni entre ellos mismos ni de las circunstancias del contexto social en el cual se producen; en esa misma línea, Campos y Rouquette (2003) afirman que una representación es un conocimiento estructurado con un papel determinante en el modo como los individuos perciben y reaccionan ante la realidad, dicho conocimiento está dotado de cargas afectivas y está atravesado por un componente afectivo (citados por Gutiérrez, 2020).

Entonces, las representaciones sobre la escuela que se gestan en cada niño y niña, liberan su imaginación, sus necesidades, expectativas y materializan la realidad de como la piensan, no solo desde los conocimientos que tengan sobre ella, sino también desde las emociones que guían la construcción de dichas representaciones; estas emociones “no residen ni en los individuos ni en los objetos, sino que se construyen en las interacciones entre los cuerpos” (Kaplan, 2020, p. 30) y son determinantes en el comportamiento y las acciones que se tienen frente a la realidad u objeto investigado.

Las RS no solo condicionan la acción sino también pueden cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación; determinan o modifican la toma de postura ante un objeto, persona o hecho (Piña y Cuevas, 2004). Así mismo están dotadas de criterios que permiten evaluar el contexto social al determinar,

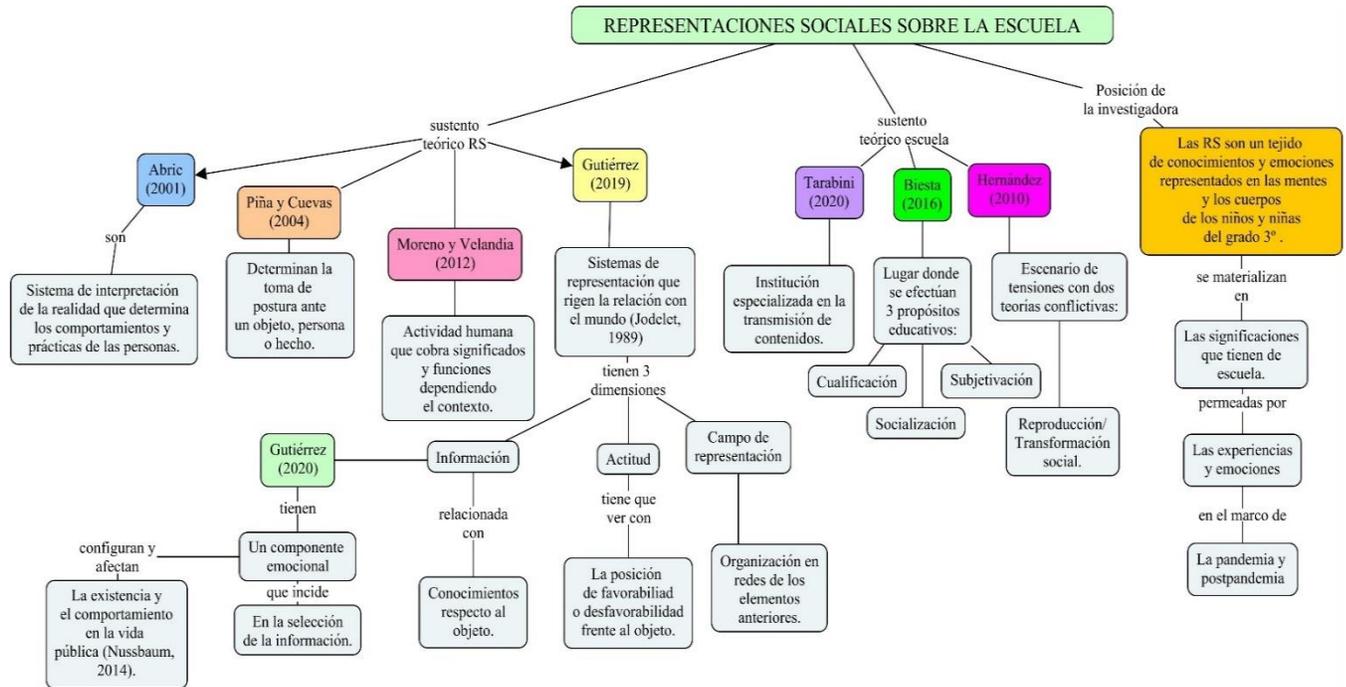
justificar o legitimar ciertas conductas, cumpliendo una función de orientación de las prácticas sociales y constituyen a dicho título sistemas de expectativas o de anticipación que permiten el ajuste comportamental (Rateau y Lo Monaco, 2013, p.26).

Las RS tienen tres dimensiones: a) información, que tiene que ver con los conocimientos que el sujeto tiene respecto al objeto, b) actitud, que tiene que ver con la posición de favorabilidad o desfavorabilidad que el sujeto tiene hacia el objeto, y c) campo de representación, que tiene que ver con la organización de los anteriores elementos estableciendo redes entre sí mismos (Jodelet, 1989; como se citó en Gutiérrez 2019). En este estudio se añade una cuarta dimensión que es la emocional, que hace parte de las interpretaciones que se le atribuye al objeto en representación y cumplen un rol organizativo en la valoración de la realidad socialmente investigada.

A continuación, se presenta la figura 2 que resume la información anteriormente expuesta en la categoría analítica RS sobre la escuela.

Figura 2

Categoría analítica: RS sobre la escuela



Nota: construcción propia a la luz de lo planteado en esta categoría.

4.4 Categoría analítica 3: Escuela postcovid

Como se mencionó en la categoría anterior, la escuela es entendida en esta investigación como una institución especializada, un escenario de tensiones donde se transmiten conocimientos, habilidades, destrezas, y a la vez, se forman sujetos, se realizan procesos de cualificación, de socialización y de subjetivación; se crean identidades y donde confluyen distintas formas de manifestación de las emociones. En esa línea, el interés de la investigación se centra en comprender las RS que se tienen sobre ella postcovid.

Según la RAE (2020) postcovid hace referencia al periodo de tiempo “que sucede a la Covid o a la pandemia de la Covid”, es decir, que en Colombia inicia desde el momento en que el Ministerio de Salud y Protección Social siguiendo las orientaciones de la OMS, imparten instrucciones para retomar las actividades económicas, el retorno a las clases en las instituciones educativas y a otros escenarios donde se realizan interacciones sociales.

En el caso de la escuela se avanzó a la presencialidad en alternancia cuando el Ministerio de Educación Nacional a través de la circular N° 026 del 31 de marzo de 2021 les ratifica a los servidores públicos su obligación de garantizar el derecho a la educación, siguiendo protocolos de bioseguridad. La I.E Central, escenario donde se llevó a cabo la investigación, inició las clases de forma presencial a partir del 8 de julio del año 2021, después de adecuar los espacios, adquirir los insumos de bioseguridad y de realizar una estrategia educativa para explicar la modalidad de alternancia. A la fecha de hoy (año 2024) la asistencia a clases se realiza en los horarios normales (jornada de la mañana: de 6:30 a.m. a 12:00 p.m. y jornada de la tarde de 12:30 p.m. a 5:45 p.m.) establecidos antes de la pandemia.

Los estudios recientes sobre la escuela postcovid la señalan como una institución formativa y socializadora que enfrenta nuevos desafíos: violencia desmedida, crisis de la autoridad y de la vida comunitaria, así como la pérdida del sentido de pertenencia e identidad (González, 2022). Además, se ve enfrentada a grandes problemas como lo son el rezago de los aprendizajes de estudiantes que presentan un bajo nivel frente a los logros mínimos del curso al que asisten, educandos con dificultades en la socialización y con el síndrome de los “niños de cristal”, es decir, aquellos que “se molestan porque los miran demasiado, y sienten que los docentes no consideran sus opiniones” (González, 2022, p.9).

Los desafíos mencionados van en coherencia con lo planteado por Marín (2014) cuando toma como referente a Bauman para señalar que en el mundo contemporáneo aparecen múltiples fuentes de referentes morales que, configuran una forma de “vida líquida” donde los niños y las niñas pueden encontrar en los otros actores sociales posturas moralmente ambivalentes, con muy poca reflexividad sobre lo que se está siendo y que poco a poco se va perdiendo en la escuela esa función social y política que guía la configuración moral.

Esta escuela sugiere colocar mayor énfasis en los aspectos socioemocionales, que hoy, se han transformado en el foco central de comunidades educativas tempranamente agotadas y colapsadas por todos los desafíos que plantea atender a estudiantes que no tuvieron, durante los dos últimos años, procesos formativos o de socialización, y que perdieron las más mínimas reglas de disciplinamiento social (González, 2022).

Por su parte, Rivera et al. (2021) indican que la escuela después de la pandemia enfrenta cuatro problemáticas que son expresadas para ellos en forma de dimensiones:

En la primera, se explica que está instaurada una dinámica reproductiva en los sistemas educativos de todo el mundo, la cual, ya existía antes de la pandemia pero que se ha perpetuado aún más, pese a que a través de la solidaridad y la búsqueda del bienestar comunitario resultaron valores esenciales para salir de esa crisis sanitaria global; este modelo de reproducción recrea un orden social y un modelo de desarrollo que tiende a la individualización, la privatización y la segregación, dificultando la creación de sociedades más solidarias y justas; por lo tanto, a la escuela postcovid le urge retomar éstos valores para sustentar la configuración de los sistemas educativos del presente y del futuro.

La segunda dimensión hace referencia a la desconexión de la escuela de las realidades contemporáneas, siendo poco habitual que desde las aulas se favorezcan experiencias emancipadoras y transformadoras; la tercera, indica que la pandemia llevó a revalorizar los cuidados ante la falta de esta función por parte de los Estados; la escuela post Covid ha tomado algo más de conciencia para tener no solo espacios seguros, sino también, un contrapunto al modelo capitalista y patriarcal en el cual está inmersa. En la última dimensión se plantea que las herramientas digitales han pasado de ser solo una opción de mercado a ser imprescindibles para las escuelas y hogares, por lo tanto, a la escuela postcovid le corresponde promover una alfabetización digital crítica entre las comunidades educativas.

En esa misma línea, en la investigación de Reich & Mehta (2021) se explica que la escuela postcovid es aquella que enfrenta retos como la profunda sensación de pérdida de conexiones sociales entre los educandos, algunos de ellos, se han vuelto introvertidos y con dificultades para socializar; las tensiones entre la autonomía que los estudiantes desarrollaron durante la pandemia y la constante vigilancia de los docentes en las clases presenciales y por último, la sensación de pérdida de aprendizaje relacionados con los contenidos y las experiencias de infancia y adolescencia que se obtienen de los procesos de socialización que hay en la escuela.

En suma, la escuela postcovid es entendida en esta investigación como aquella institución que retomó sus actividades presenciales después de estar durante dos años (2019-2021) en confinamiento obligatorio a raíz de la pandemia por el Covid 19; en la cual, los estudiantes manifiestan nuevas sensibilidades, otras emocionalidades en medio de las relaciones con sus pares y profesores; es una escuela que refleja un escenario de tensiones y problemáticas que se evidenciaban antes de la pandemia, pero que con los cambios que le generó este fenómeno mundial, se agudizaron. También, enfrenta nuevos desafíos como el rezago hacia los aprendizajes, el bajo

nivel de los estudiantes respecto al curso al que asisten, dificultades en la socialización y pérdida de la autonomía adquirida durante la pandemia; es una escuela que sugiere la atención de la dimensión socioemocional de los educandos, quienes estuvieron sin procesos de socialización escolar durante dos años y que posiblemente experimentaron situaciones y emociones que les permiten ver y entender el mundo con lógicas diferentes a las que tenían antes de la pandemia.

A continuación, se presenta un mapa conceptual que resume lo expuesto en esta categoría:

Figura 3

Categoría analítica: Escuela postcovid



Nota: construcción propia de acuerdo a lo descrito en la categoría.

5 Metodología

A continuación, se presenta la ruta metodológica que se implementó en este proceso que surgió de la necesidad de comprender las RS sobre la escuela que los niños y niñas del grado 3° de la Institución Educativa Central de Currulao Antioquia han construido con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid 19, y su relación con las actuaciones y posicionamientos que tienen al interior de la misma. En ella se describe el enfoque de la investigación, perspectiva y diseño metodológico, técnicas e instrumentos de recolección que direccionaron este ejercicio investigativo.

El interés por comprender las RS sobre la escuela posteriores al Covid 19 implica adentrarse en la realidad de los sujetos participantes, en su entorno natural, para dar sentido al fenómeno investigado desde las significaciones que éstos les otorgan; es por ello, que esta investigación es cualitativa porque permite a la investigadora acercarse a dicha realidad para comprender los discursos, tensiones, vivencias de la realidad investigada a partir de las lógicas de sus protagonistas. En palabras de Creswell (2013):

La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (p.13)

Las tradiciones mencionadas por Creswell son consideradas como un conjunto de conocimientos e ideas de pensadores y autores que constituyen una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas (Carabajo, 2008), es decir, orientan intelectualmente al investigador para llevar a cabo el estudio investigativo.

Por su parte Hernández et al. (2014) agregan que la investigación cualitativa puede concebirse como:

Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus

contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (p.9)

Por lo anterior, esta investigación de enfoque cualitativo les permite a los sujetos participantes manifestar lo que les significa la escuela a través de las vivencias que han gestado en ella y a la investigadora introducirse en dichas experiencias para construir conocimiento.

Entonces, como en este estudio se busca comprender las RS sobre la escuela, las cuales están delimitadas por un fenómeno vivenciado por los estudiantes del grado 3°, como lo fue la pandemia por el Covid 19, se enmarca desde una perspectiva hermenéutica, para tratar de darles una interpretación global, desde los sentidos individuales e históricos de los sujetos participantes, para comprenderlas y otorgarles el sentido que tienen para el grupo que está comprometido en esa praxis social (Vasco, 1990). Se opta además por un diseño fenomenológico en “un acercamiento por estudiar el problema y entrar en el campo de la percepción de los participantes; ver cómo ellos experimentan, viven y despliegan el fenómeno” (Creswell, 2013, p.31).

Según Hernández et al. (2014) el propósito principal de un diseño fenomenológico es “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p. 493); estos elementos se agrupan en categorías que resumen sentimientos, emociones, razonamientos, visiones, percepciones, etc. En esta investigación las RS sobre la escuela postcovid se agruparon en categorías que reflejan emociones con juicios y posicionamientos favorables, desfavorables y ambivalentes en relación con la escuela, de acuerdo con las experiencias vivenciadas por los sujetos participantes dentro de la escuela.

Se opta por una fenomenología para examinar una experiencia humana y el significado existencial y vivencial que tiene para los individuos, tal como se pretende en esta investigación con las RS de escuela postcovid. Por lo tanto, se debe estar preparado para adentrarse en el mundo de vida de los sujetos, fundamentar el estudio en términos existenciales o en fenomenología, seguir procedimientos establecidos hasta aproximarse a lo esencial del significado; el investigador debe poner aparte todos los prejuicios, sus experiencias y apoyarse en la intuición, la imaginación y estructuras universales para obtener una visión general de la experiencia (Creswell, 2013). Así mismo, “el investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (momento en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas que las

vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias)” (Hernández, et al., p.494). En ese sentido:

Para desarrollar una descripción compartida de la esencia de la experiencia para todos los participantes —lo que vivenciaron y de qué forma lo hicieron—pueden utilizarse como herramientas de recolección de la información desde la observación (Creswell, 2013b) hasta entrevistas personales o grupos focales, con preguntas abiertas, semiestructuradas y estructuradas (Norlyk y Harder, 2010; y Heuer y Lausch, 2006), artefactos, documentos de todo tipo, grabaciones en audio y video e incluso instrumentos estandarizados. (Hernández, et al., 2014, p.493)

5.1 Técnicas de recolección de información

Para recolectar y analizar los datos respecto a los objetivos específicos del ejercicio investigativo, se adoptaron técnicas descritas a continuación: la observación participante, la entrevista, el grupo focal y el taller.

5.2 La observación participante

La observación según Hernández et al. (2014) “no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarse profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p.399). Esto indica que el investigador sepa escuchar y utilizar todos sus sentidos para estar atento a los detalles que emergen en la interacción con los sujetos participantes, sea disciplinado y reflexivo para escribir anotaciones y posea habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales (Hernández et al., 2014).

En esta investigación la observación fue participante porque le permitió a la investigadora la interacción social con los sujetos observados, adentrarse a la realidad vivida en el fenómeno de estudio y poder comprender los significados que le otorgan a las representaciones que tienen sobre ellas, en este caso de las RS sobre la escuela posteriores al Covid 19.

Los registros de la observación se realizaron a través del diario de campo el cual es un instrumento que permite sistematizar la práctica investigativa, “es el principal instrumento de registro de procesos de observación participante porque va acompañado de un análisis con base en la cartografía social del contexto donde la acción, problema o estudio se desarrolla” (Martínez, 2007, p.77). El énfasis de la observación fue las actuaciones, emociones, posicionamientos que tienen los estudiantes al interactuar con sus pares al interior de la escuela.

5.3 La entrevista semiestructurada y abierta

La entrevista es una conversación mediada por preguntas y se lleva a cabo entre dos o más personas sobre algún asunto, donde se le cataloga como entrevistador a quien hace los interrogantes y entrevistado, el que responde a ellos. Para Hernández et al. (2014) es una reunión para conversar e intercambiar información entre el entrevistador, el entrevistado u entrevistados; en ella se logra una comunicación y construcción conjunta de significados en relación a un tema, “pueden hacerse preguntas sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones, atribuciones” (p.407).

En esta investigación se optó por entrevistas semiestructuradas y abiertas que se aplicaron a los niños y niñas que manifestaron comportamientos acordes o contrarios a las normas de la escuela según las observaciones realizadas en el diario de campo por la investigadora.

Las entrevistas semiestructuradas son definidas como “procedimiento de conversación libre del protagonista que se acompaña de una escucha receptiva del investigador con el fin de recoger la información por medio de preguntas abiertas, reflexivas y circulares, que pueden develar las categorías de interés para la investigación” (Bautista, 2011, p.172); este tipo de entrevista propicia el diálogo entre el investigador y el entrevistado, para obtener respuestas verbales y gestuales a los interrogantes planteados sobre el problema investigado.

Las entrevistas abiertas “se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarlas” (Hernández et al., 2014, p.403); la conversación que se establece se hace de forma espontánea, pero con una intencionalidad.

5.4 El grupo focal

Teniendo en cuenta que este estudio se enmarca en una perspectiva hermenéutica con diseño fenomenológico, se requería focalizar a unos individuos que hubiesen experimentado el fenómeno, en este caso, se llevó a cabo con los 33 niños y niñas que conformaban el grado 301 de la I.E Central. Los grupos focales son una reunión de un grupo de individuos seleccionados por el investigador para comprender el relato de los participantes en torno a una temática o situación; la cual, lleva a cabo a través de la participación dirigida y consciente y unas conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes (Aignerren, 2002, p.2); en los grupos focales se interpretan experiencias y testimonios de sujetos que comparten la misma situación humana, para llegar a su comprensión. En su desarrollo es necesario explicar a los sujetos participantes el propósito de la reunión, contenido y objetivos de cada una de las temáticas, y al investigador le corresponde insistir en la necesidad de que éstos utilicen sus propios conocimientos y experiencias para representar a la realidad investigada (Aignerren, 2002).

De acuerdo con lo planteado, se adoptó esta técnica para compartir con los sujetos que vivenciaron el fenómeno investigado experiencias, vivencias, tensiones vividas dentro de la I.E Central, lo que le facilitó a la investigadora tener una amplia noción de las significaciones de escuela que los niños y niñas del grado 3° han construido después de haber pasado por la pandemia.

5.5 El taller

Otra de las técnicas que permite el acercamiento a las RS de los estudiantes es el taller, considerado por García et al. (2002) como:

Un proceso de construcción grupal de conocimiento, de planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema; donde cada persona aporta desde sus capacidades, sus experiencias y particularidades...A partir del taller se promueve el habla, la escucha, la recuperación de la memoria, el análisis; el hacer visible o invisible elementos, relaciones, saberes, la construcción de otros sentidos, y comprensiones. (p.95)

Para el desarrollo del taller existen distintas fases: la primera es el momento de construcción inicial donde se les da a conocer a los sujetos participantes el objetivo del encuentro, se establecen normas de conducta y se les invita a expresar los conocimientos y/o vivencias que tienen sobre su realidad. “En este momento es posible incentivar construcciones narrativas y dramáticas que lleven a los sujetos a describir y representar su realidad y a recuperar y recrear los conocimientos que tienen sobre ella” (García et al., 2002, p.96).

La segunda fase es la expresión, momento en el que el grupo socializa las construcciones realizadas en el momento anterior. “Esta socialización se puede realizar oralmente o con otro tipo de expresión como el cuento, la música, el grafiti, el sociodrama, la cartelera; de acuerdo a lo acordado por el grupo en el momento anterior” (García et al., 2002, p.96).

Un tercer momento es la fase de interpretación, donde los sujetos participantes reflexionan sobre la temática trabajada, hacen preguntas, crean debates. “En este momento, los participantes plantean sus modos de ver, actuar, relacionar, imaginar, creer, sentir, negocian significados, llegan a acuerdos y expresan sus desacuerdos” (García et al., 2002, p.96).

Una última fase es la toma de conciencia donde los sujetos participantes realizan una autoevaluación y coevaluación sobre el desempeño individual y grupal ante el taller. “Los participantes reflexionan sobre su papel y participación durante el desarrollo del taller, al igual que de la del grupo; se preguntan por el cómo se sintieron, si cumplió sus expectativas” (García et al., 2002, p.96).

5.6 Ruta para el análisis de la información

En cuanto a la ruta para realizar el análisis de la información se reunieron los datos más significativos de las voces de los niños y niñas en una matriz de relación, en la cual, se identificaron variables a la luz de la interpretación de la investigadora que fueron ampliados con reflexiones permanentes gracias al aporte conceptual de los teóricos en los que se sustenta esta investigación.

Creswell (2013) señala que en una investigación fenomenológica el investigador reúne datos de los individuos que han experimentado el fenómeno bajo el proceso de investigación, enumera enunciados significativos sobre la manera en que los sujetos experimentan el tema y sugiere que los pasos más comunes para realizar el análisis son: manejo de la información, lectura y elaboración de notas, descripción, clasificación, interpretación y representación y visualización.

Con base en esto, a continuación, se presenta una tabla que describe los detalles de los pasos empleados en esta investigación para el análisis de la información:

Tabla 2

Pasos para el análisis de la investigación

Estrategias para el análisis	Descripción de lo realizado en esta investigación
Manejo de la información	<p>-Se crearon y organizaron archivos de información con transcripciones de las entrevistas, diarios de campo, reflexiones de la investigadora a partir de lo expresado por los sujetos participantes en el taller y grupo focal.</p> <p>-Se realizaron reseñas descriptivo analíticas de los textos aportados por los autores en los que se sustenta la investigación.</p>
Lectura y elaboración de notas	<p>-Se leyeron los textos escritos por los niños en el grupo focal y el taller, en los que se resaltaron actuaciones, juicios, posicionamientos, emociones, que sirvieron de categorías iniciales para el análisis.</p> <p>-Hubo lectura de investigaciones, artículos de revista en los que se señalaban citas que aportaban al desarrollo de la investigación.</p>
Descripción	<p>-Se realizaron descripciones del significado de las experiencias a la luz de la interpretación de la investigadora.</p>
Clasificación	<p>-Se seleccionó frases y enunciados de los niños y niñas participantes que brindaban información significativa para comprender sus RS sobre escuela postcovid, actuaciones y posicionamientos y entender los retos a los que se enfrenta la escuela en esta nueva realidad.</p> <p>-Se organizaron matrices de relación entre los datos recolectados en el grupo focal y el taller con cada una de las categorías analíticas de la investigación.</p>
Interpretación	<p>-Las interpretaciones se realizaron a partir de los textos escritos por los niños y niñas y de las observaciones realizadas por la investigadora al interior de la escuela, ampliando con reflexiones sustentadas en los diferentes referentes teóricos de la investigación.</p>
Representación y visualización	<p>-Se representó la información en tablas que contienen frases expresadas por los niños y niñas, y, unidades de significado que permitieron emanar reflexiones a partir de las voces de los sujetos participantes, los aportes conceptuales de los autores que respaldan la investigación y la interpretación de la investigadora.</p>

Nota: construcción propia a partir de los pasos señalados por Creswell (2021) para el análisis de la información en una investigación fenomenológica.

5.6 Población participante de la investigación

Los sujetos participantes de esta investigación fueron los estudiantes de grado 3° de la I.E Central de Currulao – Antioquia, quienes vivenciaron el fenómeno investigado y podían aportar a partir de sus experiencias a la comprensión de las RS sobre la escuela postcovid. Los estudiantes seleccionados fueron 33 niños y niñas pertenecientes al grupo 3°-01 de la sede Tancón, que asisten en jornada contraria a la que trabaja la investigadora para evitar sesgos en los datos recolectados.

5.7 Riesgos y beneficios

En este ejercicio investigativo, se contempló la posibilidad de negación por parte de algunas familias para permitir que sus niños y niñas participaran de la investigación, lo cual, representaría una modificación en la cantidad de estudiantes seleccionados para el proceso investigativo, así como la libertad de estos para participar o no, y la necesidad de reorganizar las estrategias utilizadas en los talleres y grupos focales que se realizaron.

En cuanto a los beneficios se favorece el reconocimiento de los participantes como sujetos con agencia, capaces de comprender y representar el fenómeno investigado; a la escuela porque a través de las reflexiones que se generaron de este ejercicio investigativo se puede iniciar la búsqueda de respuestas asertivas frente a las necesidades de la población; se beneficia la investigadora porque le permitió la generación y enriquecimiento de su conocimiento y experiencia frente al fenómeno investigado y, por último, a la Universidad de Antioquia en un avance en campos de estudios sobre RS de la escuela.

5.8 Permisos según corresponda

Para llegar al campo investigativo, se solicitó la firma de consentimientos informados a las familias para permitir que sus niños y niñas participaran de la investigación, garantizándoles el conocimiento del proceso, la reserva de la información y la utilización de la misma solo con fines académicos. También se solicitó la firma de asentimientos informados a los niños y niñas participantes de la investigación como un proceso de inclusión y promoción de su autonomía en la toma de decisiones y la comprensión del fenómeno investigado.

5.9 Compromisos y estrategias de Comunicación

La investigadora asume el compromiso de socializar los resultados de la investigación en tres direcciones:

A la academia a través del trabajo de grado desarrollado durante la formación en la Maestría en Educación modalidad virtual, bajo la línea de investigación Educación, lenguaje y cognición.

A la escuela a través de una jornada pedagógica con los docentes de la institución se le socializará el proceso realizado, los resultados de la investigación y las reflexiones en torno a los cambios y retos que le esperan a raíz de la pandemia.

A los sujetos participantes de la investigación por medio de un encuentro junto con las familias, se les compartirá las reflexiones, dibujos o manifestaciones creativas que realizaron sobre su escuela.

5.10 Matriz de relación: objetivos – categorías analíticas – metodología

A continuación, se presenta la relación entre los objetivos específicos de la investigación, las categorías conceptuales y la metodología a implementar.

Tabla 3

Matriz de relación: objetivos – categorías analíticas - metodología

Objetivos	Categoría analítica	Metodología: cualitativa		
		Técnicas de recolección de la información		
Interpretar las Representaciones Sociales sobre la escuela que los niños y niñas del grado 3° de la Institución Educativa Central de Currulao Antioquia, han construido posterior al aislamiento preventivo por el Covid 19.	Representaciones Sociales: emociones	O	Entrevistas	semiestructuradas y abiertas.
		b		
		s		
		e		
		r		
Reconocer la relación de las Representaciones Sociales sobre la escuela, que los niños y niñas del grado 3° de la Institución Educativa Central de Currulao Antioquia han construido con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid 19, con las	Infancias: actuaciones y posicionamientos	v	Grupo focal	
		a		
		c	Entrevistas conversacionales	
		i		

actuaciones y posicionamientos que tienen al interior de la misma.

ó Diario de Campo
n

Analizar los aportes que la interpretación de las Representaciones Sociales que los niños y niñas hacen sobre la escuela con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid 19, pueden otorgar a la reflexión de la escuela frente a los retos que dejó la pandemia.

Escuela post Covid

Taller

Nota: construcción propia a partir de lo expuesto en esta investigación.

6 Resultados y discusión

Partiendo del objetivo del ejercicio investigativo, de comprender las RS sobre la escuela, que los niños y niñas del grado 3° de la I. E Central de Currulao Antioquia han construido con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid 19, y su relación con las actuaciones y posicionamientos que tienen al interior de la misma como aporte a la reflexión sobre los retos que dejó la pandemia, se exponen a continuación los resultados en correspondencia con los datos recolectados en el trabajo de campo realizado durante el semestre académico 2023-2 y la aplicación de las técnicas descritas en la ruta metodológica para organizar la información.

Para esta fase, los resultados se describen alrededor de cada uno de los objetivos específicos de la investigación: interpretar desde las voces de los niños y niñas participantes las RS sobre la escuela que han construido con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid 19; reconocer en las RS sobre la escuela el sentido de sus actuaciones y posicionamientos; analizar los aportes que la interpretación de las RS sobre la escuela postcovid, pueden otorgar a la reflexión de la misma sobre los retos que dejó la pandemia.

En los dos primeros, se presenta inicialmente una matriz de relación que contiene frases expresadas por los niños y niñas, que permitieron la organización de unidades de significado a la luz de la interpretación de la investigadora. Seguidamente, las variables encontradas fueron ampliadas con reflexiones permanentes gracias al aporte conceptual de los teóricos en los que se sustenta esta investigación.

Al final, se describen los retos que dejó la pandemia a modo de tensiones, abriendo espacios para que la escuela postcovid redireccione sus prácticas según las necesidades de la nueva realidad educativa.

6.1 Resultados objetivo 1: Interpretar desde las voces de los niños y niñas participantes las RS sobre la escuela que han construido con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid-19.

Tabla 4

Matriz de relación 1: RS sobre la escuela postcovid

Frases utilizadas para recopilar la información:	
1. En la pandemia por el Covid 19 yo me imaginaba la escuela... 2. Lo que siento por mi escuela después de la pandemia es... 3. Lo que más me gusta de la escuela es... 4. Lo que no me gusta de la escuela es... 7. Para mí la escuela es... 8. ¿Te gusta la escuela? ¿Por qué?	
Voces de los niños y niñas	RS/ emociones (interpretación de la investigadora)
<p>F1: “Yo me imaginaba que la escuela era muy grande y muy hermosa” (P.F1). “Yo me imaginaba que la escuela era me tocaba con una profesora” (P.M 2). “Yo me la imaginaba bonita ancha con buenos profesores y no regañones” (P.F 3).</p> <p>F2: “Yo por mi escuela siento cariño y a la vez rabia porque me molestan mucho y pelean mucho” (P.F1) “Yo por mi escuela siento amor y por mis conpayeros (compañeros)” (P.M 2). “Lo que yo siento de mi escuela es amor paciencia y amargura a veces porque siempre pelean y se tratan (mal)” (P.F 3).</p> <p>F3: “Lo que más me gusta de la escuela es ir a la tienda” (P.M 5).</p> <p>F4: “Lo que no me gusta de la escuela es porque a veces me rempujan mucho y me ensucian de tierra o me mojan” (P.F 1) “Lo que no me gusta es que los profes si regañan ponen mucha tarea y son muy cansones” (P.F 3) “Lo que no me gusta de la escuela es escribir” (P.M 6) ...” y lo que no me gusta es que hay muchos niños malos y unos que pegan sin uno hacer nada y que no quieren hacer amigos porque por ejemplo son negro, especial o porque son pobres y eso no importa porque todos somos igual” (P.F 4) “Me da miedo la escuela porque mis compañeros pelean” (P.M 7)</p>	<p>Anticipaciones y expectativas sobre la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños se imaginaban a la escuela como un lugar hermoso. • Se imaginaban que el papel de sus profesores era ser buenos con ellos, enseñarles sin tener que regañarlos constantemente. • Dimensionaban espacios grandes dentro de la escuela. • Tenían la expectativa de que la escuela les permitía tener autonomía. <p>Posiciones favorables sobre la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lugar de paz. • Lugar de felicidad. • Lugar de amor. • Lugar de alegrías. • Lugar de enseñanza. • Lugar para hacer amigos. • Lugar que permite avanzar y alcanzar metas. <p>Posiciones desfavorables sobre la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lugar de peleas. • Lugar de sobrenombres. • Lugar donde se hace bullying. • Lugar de exclusión (ser negro, especial o pobres). • Lugar con profesores regañones. • Lugar donde se coloca mucha tarea. • Lugar de miedo y de desprotección. • Lugar privado de autonomía. <p>Emociones:</p> <p>Amor por la escuela.</p>

<p>F7: “Para mí la escuela es un lugar de paz, de felicidad y amor” (P.F1)</p> <p>“Para mí la escuela es un lugar de pelea sobrenombre y buli (Bullying)” (P.M 4)</p> <p>F8: “A mí me gusta porque comparto con mis amigos y porque nos enseñan mucho y me siento feliz por la cancha y siento alegría” (P.M 5)</p>	<p>Alegría por la diversión y por la comida de la tienda.</p> <p>Cariño por la profesora.</p> <p>Alegría al socializar con los demás.</p> <p>Placer por el juego.</p> <p>Felicidad por aprender.</p> <p>Ira e indignación por los regaños de los profesores.</p> <p>Impotencia por actos de maltrato entre compañeros o hacia los animales.</p> <p>Temor por los conflictos.</p> <p>Aburrimiento por escribir muchas tareas.</p> <p>Amor/rabia; compasión/indignación; compromiso/obligación; angustia por la cantidad de tareas</p>
---	--

F: frase P.F: persona femenina P.M: persona masculina

Como se ha descrito, las RS que se realizan de un objeto de estudio reflejan las experiencias, vivencias y el despliegue de emociones que los sujetos participantes utilizan para manifestar las significaciones que les genera estar en contacto con la realidad investigada; las cuales, a su vez, se relacionan con las actuaciones y posicionamientos de los sujetos y posibilitan anticipaciones y expectativas en la construcción de sus proyectos de vida. Al respecto Abric (2001) señala:

La representación produce igualmente un sistema de anticipaciones y expectativas. Es así, pues, una acción sobre la realidad: selección y filtro de las informaciones, interpretaciones con objeto de volver esa realidad conforme a la representación. La representación por ejemplo no sigue; no depende de la evolución de una interacción, la precede y determina. (p.16)

En cuanto al papel de las emociones, cumplen un rol preponderante en la selección de informaciones y en el posicionamiento favorable o desfavorable frente a aquello que se considera un objeto de representación (Banchs, 1996).

Entonces, como la realidad de escuela postcovid según lo que se ha planteado a lo largo de este estudio es que enfrenta desafíos relacionados con la socialización escolar, la saturación de contenidos por la necesidad de cerrar las brechas que dejó la pandemia en relación al currículo, el bajo rendimiento de los estudiantes respecto al curso al que asisten, entre otras, los niños y niñas seleccionaron significados de acuerdo a las emociones y experiencias vivenciadas en ella,

reflejando la comprensión que se tiene de la realidad estudiada, que en este caso es la escuela; dichas RS reflejan el posicionamiento de los sujetos participantes y posibilita proyectar anticipaciones de sus acciones.

En este estudio los niños y niñas del grado 3° manifestaron en sus expectativas, de una escuela a la que nunca habían asistido y que no podían acceder por estar en medio del confinamiento obligatorio, emociones y sentimientos como el entusiasmo por los espacios que brinda el colegio, alegría por conocer nuevos amigos y de interactuar con sus profesores; dichas proyecciones se reafirmaron en algunos de ellos al retornar a la presencialidad, generando RS que tienen juicios y posicionamientos favorables sobre la escuela, lo cual, permite anticipar que dichas significaciones les favorece para la permanencia escolar y la construcción de sus proyectos de vida.

Pero, por otro lado, ampliaron sus perspectivas al experimentar situaciones aparentemente contrarias a las que se habían imaginado, generando en ellos RS con posicionamientos desfavorables y ambivalentes sobre la escuela postcovid que visibilizan las tensiones existentes después de este fenómeno mundial.

A continuación, se describen cada una de ellas:

6.1.1 RS con posicionamientos favorables sobre la escuela que posibilitan la permanencia escolar y la consecución del proyecto de vida de los niños y niñas

“Para mí la escuela es un lugar de paz, de felicidad y amor” (P.F1, Comunicación personal, septiembre, 2023)

“A mí me gusta porque comparto con mis amigos y porque nos enseñan mucho y me siento feliz por la cancha y siento alegría” (P.M5, Comunicación personal, septiembre, 2023)

Algunas de las RS sobre la escuela postcovid conservan las significaciones que han visibilizado los sujetos participantes de las investigaciones que anteceden a la presente, donde la señalan como un lugar agradable, que los acoge y les brinda espacios de socialización. En la investigación de Moreno (2017) por ejemplo, los niños y niñas (de 5 y 6 años) representaron la escuela desde cuatro dimensiones: la primera, como un escenario que satisface necesidades básicas;

la segunda, como un lugar fantástico construido sobre el afecto y el gozo; la tercera, como un espacio de juego y socialización y la cuarta, como un espacio de Aprendizaje Flexible.

Estas RS reiteran el papel de la escuela como un lugar donde convergen procesos de socialización porque en ella se propicia el encuentro educativo con culturas y tradiciones (Biesta, 2016); en este caso, algunos niños y niñas de la presente investigación, pese a que están una infancia atravesada por un fenómeno común, como lo fue el aislamiento obligatorio durante sus dos primeros años de escolaridad, manifestaron en sus RS de escuela postcovid características similares a las RS de la escuela antes de la pandemia.

Lo mismo sucede con la investigación de Martín (2020) que por el año de publicación está enmarcada en un periodo de tiempo donde estaba en vigencia el confinamiento por el Covid 19, en la cual, describe a la escuela como un lugar de acogida y de aprender a vivir juntos, donde expresa que, de acuerdo a las narrativas de los niños y niñas participantes sobre su sentir por esta institución, “se infiere un agrado por este lugar que los acoge, los abraza, les presenta diversas formas de vivir la experiencia escolar” (p.87). También, en las RS señaladas por Ortega y Meza (2021) se representa a la escuela como un segundo hogar, un lugar para aprender, ser mejor persona y divertirse.

Entonces, una parte de las RS que realizan los niños y niñas del grado 3° de la I.E Central coinciden con estas comprensiones de la escuela que están relacionadas con los sentimientos y emociones al interactuar con el entorno físico y social de la misma. La escuela postcovid para algunos niños y niñas se acerca a lo que en sus expectativas proyectaron: un lugar agradable, donde pueden jugar y compartir con sus compañeros fortaleciendo lazos de amistad que se vieron interrumpidos durante dos años por el confinamiento obligatorio.

Para algunos de ellos, los significados de escuela están asociados a experiencias agradables dentro de la misma, que suponen cierto grado de satisfacción por estar en un lugar al que no habían podido asistir y que ahora pueden explorar y disfrutar.

Ahora bien, aunque existan similitudes en las RS de escuela postcovid con las que se han visibilizado antes de la pandemia, es importante comprender que las infancias de ahora atravesaron por lógicas distintas en sus vidas (al menos durante dos años) que les permiten configurar nuevas sensibilidades y posicionamientos que pueden repercutir en su permanencia escolar y por ende en sus proyectos de vida. Según Reich & Mehta (2021) los estudiantes durante la pandemia perdieron partes de su niñez o su adolescencia, e incluso algunos de ellos experimentaron la pérdida de

familiares y seres queridos por alguna enfermedad, lo que pudo haber causado mucho sufrimiento e incluso la deserción escolar. También, es posible que hayan perdido sus hogares y su seguridad alimentaria debido al desempleo de sus familiares, y hayan sufrido el impacto negativo del aislamiento social (Darling-Hammond, 2021).

Por otro lado, “la educación virtual no fue solución para algunos niños que extrañaron la estabilidad y los lazos sociales de la escuela convencional” (Reich & Mehta, 2021, p.20); lo cual, hace inferir que gran parte del reto durante y después de la pandemia era tener a todos los niños y niñas en la escuela, es decir, garantizar su permanencia escolar.

Es así como se entiende que los posicionamientos favorables sobre la escuela postcovid, además de permitir las comprensiones que realizan los niños y niñas de la realidad investigada, facilitan su permanencia escolar y la consecución de sus proyectos y expectativas de vida; estas interpretaciones son posibles teniendo en cuenta que las RS posibilitan el anticipo de las acciones de los sujetos y el reflejo de sus posicionamientos; es decir, si para algunos niños y niñas la escuela postcovid es un lugar agradable, es probable que desee permanecer en ella hasta terminar su ciclo escolar; así mismo, si la representan como un lugar para aprender y para conseguir amigos, es posible que sientan motivación para adquirir habilidades y competencias para la vida y que sus vínculos socio-afectivos con sus pares sean fortalecidos. Al respecto, Negrini & Segura (2007) señalan los beneficios de tener buenas experiencias académicas y socio-afectivas dentro de la escuela:

Los conocimientos y las habilidades, tanto académicos como socio-afectivos, producto de la educación formal, permiten desarrollar fortalezas para enfrentar desafíos, mejorando de esa forma las condiciones para la transición a una adultez autónoma y productiva...Este tipo de educación fomenta en las y los estudiantes la utilización de sus aprendizajes tanto en la institución educativa, como en sus familias y comunidades, y en la construcción de sus proyectos de vida. (p.2)

En esa misma línea Guerrero et al. (2021) señalan que “el estudiante desarrolla un alto nivel de compromiso con su proyecto académico si la institución le brinda experiencias educativas enriquecedoras con propósitos claros que lo estimulen intelectual, social y afectivamente” (p.3). Ambas apreciaciones son un respaldo a la idea de que los niños y niñas con experiencias positivas

y agradables vivenciadas al interior de la escuela, manifestadas en esta investigación a través de sus RS, crean mayores posibilidades de que culminen su escolaridad.

Hay que tener en cuenta que la permanencia escolar es según Negrini & Segura (2007) un proceso que se construye a mediano y largo plazo, en el que confluyen diferentes actividades organizadas e intencionadas, que responden a las necesidades de los estudiantes y que les brindan apoyo en el establecimiento de metas, en la definición de proyectos de vida significativos para que asuman responsabilidades en cuanto a su aprendizaje y su comportamiento.

Pero, “existen factores personales (destrezas básicas para el éxito escolar, autoconcepto y autoestima, comunicación, manejo del estrés y autocontrol) y factores familiares e institucionales, que también promueven dicha permanencia” (Negrini & Segura, 2007, p.1). Ellos se interrelacionan entre sí, se complementan el uno al otro, sin embargo, en esta investigación se considera que las emociones como el amor por la escuela, alegría al socializar con los demás, placer por el juego, felicidad por aprender, manifestadas a través de los significados que tienen de escuela postcovid, se pueden convertir también en factores clave para contribuir a dicha permanencia y por ende fortalecer sus proyectos de vida:

El tema de la conexión con la institución, el sentimiento de pertenecer, de estar comprometido con las actividades académicas y de gozar de buenas relaciones interpersonales dentro de ésta, se ha reconocido como uno de los componentes institucionales más importantes para la permanencia en la educación. (Negrini & Segura, 2007, p.17)

Entonces, desde las experiencias que algunos niños y niñas del grado 3° han vivido en la escuela postcovid, manifestadas en las significaciones que tienen de ella, se puede inferir que demuestran tales conexiones; sienten que la escuela los acoge y que hacen parte de ella como los actores principales de su función socializadora y formativa.

En suma, las RS con posicionamientos favorables sobre la escuela postcovid, la señalan como un lugar agradable en el que los niños y niñas se encuentran con sus pares para estrechar lazos afectivos como la amistad; una institución que les brinda felicidad por los espacios que ofrece y que está destinada para promover el aprendizaje; estas RS aunque guardan algunas similitudes con las significaciones de escuela de investigaciones que anteceden a la presente, permiten

anticipar las actuaciones y posicionamientos de unos niños y niñas que vivieron lógicas diferentes en sus mundos de vida a raíz de la pandemia. Éstas RS sobre la escuela postcovid se suman, además, a los factores que promueven la permanencia escolar (personales, institucionales y familiares) porque visibilizan la conexión que los niños y niñas tienen con ella aportando elementos importantes para la construcción de sus proyectos de vida.

6.1.2 RS con posicionamientos desfavorables y ambivalentes sobre la escuela que visibilizan las tensiones existentes después del Covid 19

“Para mí la escuela es un lugar de pelea sobrenombre y buli (Bullying)” (P.M4, Comunicación personal, octubre de 2023).

“Lo que no me gusta es que los profes si regañan ponen mucha tarea y son muy cansones” (P.F 3, Comunicación personal, octubre de 2023).

“Yo por mi escuela siento cariño y a la vez rabia porque me molestan mucho y pelean mucho” (P.F1, Comunicación personal, octubre de 2023).

“Lo que yo siento de mi escuela es amor paciencia y amargura a veces porque siempre pelean y se tratan (mal)” (P.F 3, Comunicación personal, octubre de 2023).

En una posición aparentemente contraria, algunos niños y niñas le otorgan a sus RS sobre la escuela postcovid significados cargados de emociones como la ira, la impotencia, injusticia, entre otras; los que tienen este tipo de posturas, son los que manifiestan no gustarle la escuela o que tienen posicionamientos ambivalentes demostrando agrado y a la vez desagrado asociado con ciertos actores que habitan este lugar.

Lo anterior, se evidencia en las expresiones que inician este apartado; por un lado, hay un llamado de atención por los actos de violencia en el que se puede inferir que estos sujetos reclaman ese lugar de protección y de acogida por parte de la escuela que fue visibilizada en las RS con juicios favorables sobre ella; por otro lado, se expresa la angustia debido a la saturación de contenidos y la pérdida de autonomía en el desarrollo de sus comportamientos y obligaciones escolares porque se sienten vigilados constantemente por los profesores.

Al representar a la escuela como “un lugar de pelea, sobrenombre y bullying” se coloca de manifiesto un desagrado asociado con ciertos actores que habitan este lugar producto de las

experiencias vividas en ella, lo cual coloca en riesgo la permanencia escolar, que como se mencionó, es uno de los retos que enfrentó la escuela en medio de la pandemia y que aún sigue vigente en la postpandemia. El bullying, por ejemplo, es una violencia sistemática que desencadena consecuencias negativas en una persona víctima de este fenómeno, tales como, baja autoestima, ansiedad, cuadros depresivos, entre otros, que dificultan en gran medida su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes (Sallán, 2013).

Aunque el fenómeno del bullying ha existido siempre y se ha dado en todo tipo de instituciones educativas del sector privado o público; su alta visibilidad actual se debe a una mayor sensibilidad, una mayor preocupación por parte de algunas familias, una menor tolerancia ante el fenómeno y una mayor difusión por los medios de comunicación (Sallán, 2013). A esto se suma lo explicado a lo largo de esta investigación: los niños y niñas experimentaron dinámicas distintas a través de una escuela virtual y estar en casa durante sus dos primeros años de escolaridad les genera nuevas sensibilidades; por ejemplo, si sentían que en casa eran amados y protegidos por sus cuidadores y al llegar a la escuela se enfrentan a un escenario con diversos tipos de violencia, puede generar en ellos el deseo de no querer pertenecer a este lugar.

Lo mismo sucede si en casa los niños y niñas tenían las posibilidades de realizar sus deberes escolares con sus propios ritmos y se enfrentan a una escuela que tiene tiempos establecidos para realizar tareas escolares, jugar, ir al baño, etc., se crean tensiones que pueden resultar en una adaptación a las normas y lineamientos de ésta, pero también, pueden generar desmotivación por estar en un lugar donde no se les permite ser y actuar según lo que aprendieron en esos dos años de confinamiento obligatorio.

Por otro lado, en los estudios referidos a las dinámicas de la escuela postcovid se resaltan las tensiones existentes relacionadas con los procesos de socialización de los estudiantes: por parte de González (2022) se indica que la escuela postcovid enfrenta nuevos desafíos relacionados con una violencia desmedida, precisamente, porque los estudiantes presentan dificultades en la socialización y poseen el síndrome de los “niños de cristal”. Estos niños son los que se molestan porque los miran demasiado, porque no aceptan sus ideas, pero a la vez, sienten que los docentes no consideran sus opiniones.

Posiblemente, los niños y niñas que tienen estas conductas, también reflejan los síntomas de haber estado dos años con poca o ninguna interacción con otros niños de similar edad. Según Galiano et al. (2020) expertos en psiquiatría y psicología clínica de la infancia y de la adolescencia,

dicen que “1 de cada 4 niños que sufrieron aislamiento por Covid19 presentaron síntomas depresivos o de ansiedad” (p.7). En esa misma línea Lizondo-V. et al. (2021) señalan que el confinamiento por el Covid19 llevó a que los niños presentaran un 89% de alteraciones conductuales o emocionales, tales como: problemas de concentración e irritabilidad, depresión, estrés, malestar psicológico y aumento de los niveles de ansiedad.

Estos autores aclaran que dichos problemas no guardan directa relación solo con las consecuencias de la pandemia en sí misma, sino con el alejamiento y prohibición de actividades sociales que permiten la regulación de emociones, como el vínculo social con sus pares y maestros que ayudan a este proceso de medición de las emociones.

Por otro lado, en una investigación realizada sobre violencia intrafamiliar en México concluyeron que, durante el primer cuatrimestre del 2020 comparado con el mismo periodo de tiempo del 2019, se registró un aumento de 10% de presuntos delitos de violencia familiar relacionados con abusos de distinta índole (Gómez y Sánchez, 2020, citados por Sánchez, 2021), por las condiciones dadas en la pandemia.

Cabe aclarar, que no hubo indicios de abusos en las RS de escuela que los niños y niñas del grado 3° manifestaron; la ilustración de este estudio es solo una muestra más de las dinámicas atravesadas por la niñez de esta época que indican las situaciones adversas que vivencian y que en algunos países, como el de México, se aumentaron debido a la pandemia.

Entonces, hasta el momento hay varias razones que apuntan a que los niños que tuvieron menos oportunidades de socialización escolar, tienen más probabilidades de experimentar dificultades tanto en las interacciones con sus pares, así como en la resolución adecuada de conflictos, por consiguiente, es posible que los actos de violencia estén ligados a un cúmulo de emociones experimentadas en pandemia y que les cuesta regular en medio de sus socializaciones escolares.

En cuanto a los significados de escuela postcovid como un lugar donde “*los profes regañan, ponen mucha tarea y son muy cansones*” la hace ver como una institución saturada de obligaciones escolares donde se pierde la autonomía adquirida durante la pandemia. González (2022) respalda esta idea cuando manifiesta que la escuela postcovid se enfrenta a grandes problemas relacionados con el rezago de los aprendizajes de estudiantes que muestran un bajo nivel frente a los logros mínimos que deben alcanzar según el curso al que asisten.

Sin embargo, puede entenderse que la saturación de contenidos manifestada en la expresión “*ponen mucha tarea*” respondería a la necesidad de los docentes de tratar de cerrar las brechas que dejó la pandemia en cuanto al currículo, pero esta necesidad entra en tensión con la posibilidad de colocar mayor énfasis a lo socioemocional; aspecto requerido para minimizar los actos de violencia y entender las dinámicas de unos estudiantes que durante la pandemia perdieron espacios importantes para la socialización.

Reich & Mehta (2021) afianzan también la idea de que en la escuela postcovid los estudiantes reclaman una autonomía adquirida durante la pandemia donde respondían con sus compromisos académicos, jugaban y se divertían bajo sus propios tiempos y ritmos de aprendizaje; la cual, se presume que se ha desvanecido parcialmente, porque sienten la constante mirada de los docentes impartiendo instrucciones de cómo deben comportarse y les exigen acomodarse a los tiempos de la jornada escolar.

Entendiendo a la autonomía como “la capacidad de pensar, de decidir, actuar por sí mismos, de acuerdo con las propias convicciones sin verse aplastados por el peso de la autoridad o el de la tradición, es decir, estar gobernados por principios universales que valgan para todos” (Delval, 2013, p.6), se puede entender que ésta, va en sintonía con la capacidad de agencia de los niños y niñas participantes dado que han demostrado que tienen criterios moralmente establecidos que les permiten identificar qué acciones están bien o no y dar sus opiniones frente a ello.

Soto & Kattan (2019) respaldan lo anterior cuando dicen que “los niños y las niñas conocen, comprenden y explican el mundo en que habitan y las relaciones sociales en las que están inmersos... lo cual, afirma a la agencia infantil como una competencia constitutiva del ser niño o niña” (p.197). Si entendemos a las infancias como sujetos agentes, comprendemos a la vez, que son capaces de construir comunidad tomando una posición crítica sobre las reglas, no acomodándose a ellas.

Ahora bien, es importante comprender a la vez que a los maestros se les dificulta promover una autonomía que ellos poco tienen debido a las exigencias del sistema educativo, donde deben desarrollar contenidos curriculares, elaborar planes de área, cumplir horarios, etc., que, en suma, reflejan el mundo de la heteronomía que siempre se ha vivido en las escuelas a lo largo de la historia. Es cierta la afirmación de Delval (2013) cuando dice: “Los maestros no pueden promover la autonomía cuando ellos no la tienen; cuando están constreñidos por horarios, programas,

contenidos escolares, libros de texto, que vienen de arriba, y en los que ellos tienen una escasa participación” (p.8).

Así mismo reitera Van Manen (1999) cuando señala que:

A pesar de los intentos de individualizar el proceso de aprendizaje y de reconocer la singularidad y las diferencias entre los niños, está siempre la presión de los programas educativos hacia la igualdad... los programas nacionales de evaluación tienden a controlar que el rendimiento en el aprendizaje se ajuste a los amplios objetivos de los programas educativos. Así, el sistema educativo valora más la igualdad que la singularidad. (p.186)

Resulta necesario decir entonces que las RS con posicionamientos desfavorables sobre la escuela postcovid muestran un escenario con tensiones que visibilizaron los estudiantes desde su capacidad de agencia: un lugar que intenta cerrar las brechas que dejó la pandemia en cuanto a los contenidos curriculares, frente a la sensación de angustia de los niños y niñas que se sienten abrumados por la saturación de tareas escolares; una institución que desea cumplir con su función socializadora y formativa, pero que entra en tensión con la autonomía adquirida por los estudiantes en pandemia y que es reclamada por ellos a través de sus actuaciones y posicionamientos.

Hasta aquí se han descrito las RS con posicionamientos desfavorables hacia la escuela postcovid, pero, también se constatan significados de escuela que reflejan modos de ser niños con sentimientos diferentes, posiciones encontradas, ambiguas, contradictorias y siempre en tensión, consolidando, como lo plantea Marín (2014), una ambivalencia moral producto de las interacciones que realizan, las formas de relación de exclusión, la cercanía y la lejanía con los otros, las formas culturales de ejercicio de la autoridad, de premiar o castigar, son definitivas en la adopción que hacen los niños y las niñas de modos de ser o de actuar, en correspondencia con sus valoraciones del bien o el mal.

Es por ello, que en algunas de las respuestas de los niños y niñas participantes hay emociones que señalan amor y gusto por la escuela sin desconocer que hay situaciones, producto de sus interacciones, que desencadenan emociones contrarias como la ira, disgusto o indignación. Esto evidencia sentimientos morales que los ubican en diferentes posiciones: algunos de rechazo frente a los actos de violencia, otros de resistencia ante la opresión de los que se consideran más

fuertes en las relaciones de poder y están los que normalizan las situaciones de violencia debido al temor que sienten o la costumbre de ver esas acciones con frecuencia.

Al respecto Marín (2014) señala que los niños y las niñas pueden asumir posturas, predominantemente emocionales, desde su sensibilidad moral, que hacen que ciertas formas de imposición produzcan en ellos emociones como la ira y sentimientos morales como la indignación ante la injusticia, el maltrato, la discriminación y otras formas de exclusión. También indica que “ante la imposibilidad de cambiar situaciones que sienten como injustas, opresoras, amenazantes, los niños y las niñas toman actitudes diversas que van desde la rebeldía, la evasión o la naturalización” (p.43).

Estas tensiones vivenciadas por los niños y niñas son consecuentes, además, con estar inmersos en una construcción social llamada infancia donde sus discursos están permeados por las relaciones que establecen dentro de la escuela y que reflejan un estado de satisfacción o insatisfacción por el lugar al que asisten. Van Dijk (2000) “describe el discurso (de los niños) como algo que ocurre o se realiza “en” una situación social” (como se citó en Marín, 2014, p.34) donde los aspectos más relevantes del contexto inciden en sus formas de pensar y actuar.

Todas estas significaciones y emociones según Nussbaum (2014) son fenómenos que configuran la existencia y sus manifestaciones afectan el comportamiento de la persona en la vida pública, por lo tanto, se espera que la escuela sea ese lugar donde se puedan fortalecer, configurar y recrear emociones políticas que les permitan a los educandos convivir en una sociedad en paz.

En ese sentido, si la escuela es considerada un espacio donde se forma a las personas en actitudes, disposiciones y caracteres (Hernández, 2010); donde convergen tres procesos: de cualificación, de socialización y de subjetivación (Biesta, 2016); donde se crean identidades y donde confluyen distintas formas de manifestación de las emociones políticas (Nussbaum, 2014) son clave todas esas significaciones de escuela para comprender el sentido de las actuaciones y posicionamientos de los niños y niñas.

En suma, las RS de la escuela postcovid giran alrededor de posicionamientos favorables, desfavorables y ambivalentes producto de los procesos de socialización que tienen los sujetos participantes dentro de la misma, las cuales, conservan similitudes con algunas RS que anteceden a esta investigación, pero a la vez, visibilizan tensiones relacionadas con lo socioemocional, la pérdida de autonomía, la necesidad de formar en emociones políticas y otros retos que dejó un fenómeno mundial como lo fue la pandemia por el Covid 19.

Además, las RS de escuela postcovid dan cuenta de una institución que conserva su imagen como lugar para la transmisión de contenidos; donde se propicia el juego, la recreación, la socialización, subjetivación; un lugar para alcanzar metas y sueños, pero a la vez, es un espacio donde confluyen diferentes emociones políticas a las que está obligada a fortalecer para aportar al desarrollo de una sociedad incluyente y en paz. También es lugar de tensiones agudizadas después de la pandemia, que requiere urgentemente procesos de afianzamientos socioemocionales para que los educandos aprendan a manejar los conflictos de forma asertiva sin hacerse daños a sí mismos ni a los demás.

6.2 Resultados objetivo 2: Reconocer en las RS sobre la escuela con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid 19, el sentido de sus actuaciones y posicionamientos.

Tabla 5

Matriz de relación 2: Actuaciones y posicionamientos

Preguntas orientadoras en las técnicas de recolección de la información: 5. ¿Por qué estás en la escuela? 6. ¿Qué te gustaría estudiar cuando termines la escuela? ¿Por qué? 8. ¿Te gusta la escuela? ¿Por qué?				
Voces de los niños y niñas	Representaciones Sociales			Actuaciones y posicionamientos
	F	D	A	
<p>P6: “Yo estoy en la escuela porque mi mamá siempre me dice que la escuela es para aprender y alcanzar mis metas” (P.F1)</p> <p>“Yo estoy en la escuela porque quiero salir adelante con mi familia” (P.F 3)</p>	X			<ul style="list-style-type: none"> • Disposición hacia el aprendizaje • Defensa del papel de la escuela como lugar que posibilita metas • Aceptación de las dinámicas de la escuela • Buen rendimiento académico
<p>“Yo estoy en la escuela porque mi mamá me obliga” (P.M 2)</p>		X		<ul style="list-style-type: none"> • Rebeldía ante las dinámicas de la escuela • Juzgamiento por la obligatoriedad de la escuela
<p>“Yo estoy en la escuela porque tengo que estudiar para trabajar” (P.M 2)</p>			X	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamiento del estudio con el trabajo • Angustia por el cumplimiento de los deberes cuando sean adultos
<p>“A mí no me gusta la escuela porque ayer molestaron una iguana y no les hicieron caso los niños a los profesores y la iguana estaba embarazada, menos mal que no se murió la iguana y la iguana les pegó a todos y me dolió” (P.F 6)</p>		X		<p>Niña que expone la situación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resistencia ante la injusticia • Reclamación de autoridad • Compasión por los animales <p>Niños que agreden en la situación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indiferencia por el dolor del otro

				<ul style="list-style-type: none"> • Normalización de los actos de violencia • Opresión hacia los que consideran más débiles
<p>“A mí lo que más me gusta del colegio es que cada día aprendemos cosas buenas y no cosas malas y lo que no me gusta es que hay muchos niños malos y unos que pegan sin uno hacer nada y que no quieren hacer amigos porque por ejemplo son negro, especial o porque son pobres y eso no importa porque todos somos igual” (P.F 4)</p>			X	<p>Niña que expone la situación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud positiva hacia el conocimiento. • Defensa de los derechos de los niños y niñas • Reconocimiento de la diversidad • Respeto por las diferencias <p>Niños (as) de los que se habla en la situación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manipulación hacia los demás • Agresiones físicas y verbales • Exclusión de los que consideran diferentes • Autoritarismo frente a los demás
<p>“Cuando sea grande quiero ser profesora” (P.F1)</p> <p>“Cuando sea grande quiero ser veterinaria para ayudar a los animales que necesitan nuestra ayuda” (P.F 6)</p>	X			<ul style="list-style-type: none"> • Motivación hacia metas establecidas

P: pregunta P.F: persona femenina P.M: persona masculina F: favorable D: desfavorable A: ambivalente

Como se ha mencionado, en esta investigación se entiende a las infancias como una realidad socialmente construida donde conversan diferentes discursos sobre los modos de ser niños; estos discursos son producidos en condiciones históricas particulares (Amador y García, 2021). Los niños y niñas de esta investigación son considerados sujetos con agencia en tanto son capaces de representar la realidad según sus experiencias, recrean el mundo bajo una perspectiva propia con formas particulares de ver, entender y representar situaciones que le dan sentido a su vida (Jaramillo, 2007). El poder de la agencia hace referencia a la capacidad de producir un efecto o una diferencia al actuar de un modo u otro, pero, además, de tomar la decisión de intervenir en el mundo o de abstenerse a hacerlo (Soto & Kattan, 2019).

En ese sentido, en las significaciones que tienen sobre la escuela postcovid reafirman que son personas que actúan, que se posicionan, tienen metas y propósitos. Las actuaciones son entendidas como las acciones que realizan los niños y niñas en medio de su capacidad de agencia, y, el posicionamiento, una toma de postura frente al mundo, sabiendo el lugar que se ocupa, al ser capaz de construir su experiencia de sí (Ruíz y Prada, 2012).

Atendiendo, además, que las RS tienen un componente emocional que incide en la representación del objeto, se han percibido emociones que expresan juicios y posicionamientos favorables, desfavorables y ambivalentes sobre la escuela postcovid, los cuales, se manifiestan

como una condición natural de los modos de ser niños y sirven de posibilitadores/debilitadores de las funciones de la escuela ante la necesidad de responder a los retos que dejó la pandemia.

Al respecto, Nussbaum (2014) señala que emociones como el amor, la compasión, la empatía contribuyen a la consecución de objetivos comunes; pero para el desarrollo de una sociedad donde predomine el respeto y el amor hay que desligar las funciones negativas que se le otorgan a emociones como el miedo, la envidia y la vergüenza para analizar sus aportaciones constructivas en el logro de ese bien común.

Es por ello, que emociones como el miedo, la envidia, la vergüenza, aunque con frecuencia desempeñan una función debilitadora en la consecución de los objetivos de la escuela, también pueden ser elementos posibilitadores según el contexto y las relaciones de poder; así: el miedo es necesario para el cuidado y la protección; la envidia puede animar a la acción; la vergüenza puede reconfigurar actitudes y animar a los agentes sociales a transformar su realidad.

Entendiendo que la palabra *posibilitador* viene del verbo posibilitar (RAE, 2014), y que es un adjetivo que hace referencia a condiciones que posibilitan una mejora; en esta investigación, esas condiciones se identifican en las actuaciones y posicionamientos relacionadas con las RS sobre la escuela postcovid que los niños y niñas significaron, que le permiten a ella enriquecer su función frente a los retos que dejó la pandemia.

Por su parte, la palabra *debilitador* viene del verbo debilitar que según la RAE (2014) es disminuir la fuerza, el vigor o el poder de alguien o algo, en este caso, se hace referencia a las actuaciones y posicionamientos relacionadas con las RS sobre escuela postcovid que debilitan sus intenciones de superar los desafíos que dejó el fenómeno mundial, pero, además, se analizarán en cada una de ellas sus aportaciones constructivas en la consecución de ese objetivo.

Las actuaciones y posicionamientos relacionados con las RS sobre escuela postcovid se expresan aquí como una espiral cruzada más que como una línea causa-efecto, o como lo expresa Banchs (1996) “como un conjunto borroso a la manera que propone la teoría del caos” (p.123), es decir, que dentro de sus variaciones puede haber diferencias que incidan en el comportamiento futuro de los niños y niñas.

6.2.1 Posibilitadores/Debilitadores en la función de la escuela para superar de los retos que dejó la pandemia

“Yo estoy en la escuela porque mi mamá siempre me dice que la escuela es para aprender y alcanzar mis metas” (P.F1, Comunicación personal, octubre de 2023)

“Yo estoy en la escuela porque tengo que estudiar para trabajar” (P.M 2, Comunicación personal, octubre de 2023)

Representar a la escuela postcovid como un lugar que permite avanzar y alcanzar metas, cuyas significaciones están cargadas de emociones como el amor por la escuela, cariño por la profesora y alegría por socializar con los demás, pueden desencadenar en los niños y niñas actuaciones y posicionamientos como la disposición hacia el aprendizaje, la aceptación de las dinámicas de la escuela, buen rendimiento académico, entre otras, pero también se convierten en elementos claves para la permanencia escolar y motivacionales para la construcción de sus proyectos de vida.

Es decir, que hay una disposición que posiblemente está ligada a la satisfacción de estar en un lugar que se reconoce importante para la consecución de sus ideales, por lo tanto, comprenden y entienden sus normas y se esfuerzan por cumplir con los requisitos académicos, las pautas de convivencia y demás requerimientos que emergen de las interacciones en la escuela. No obstante, se entiende también, que puede emerger la envidia en medio de la competencia por ser los mejores, de ganarles a los otros, lo cual, según Nussbaum (2008) es una característica propia de los niños y niñas que durante sus infancias compiten por atraer la atención a causa su deseo innato de poseer y controlar. La envidia puede desaparecer sólo si los niños y niñas son capaces de comprender que viven en un mundo en el que los otros también pueden obtener logros que son legítimos y que dichos logros pueden aportar para construir sociedad (Nussbaum, 2008).

Esta perspectiva se pudo ampliar a través de las observaciones registradas por la investigadora donde se constató una posible correspondencia entre las actuaciones de la mayoría de los niños y niñas que expresaron juicios favorables hacia la escuela con acciones específicas como la participación activa en clases, manifestaciones de alegría al realizar las tareas escolares, buen rendimiento académico según el reporte de calificaciones, cuidado de los enceres de la

institución, entre otras; solo unos pocos se observaron con actuaciones contrarias a las mencionadas, pese a que sus significados de escuela también reflejaran valoraciones favorables.

Por otro lado, en la expresión *“mi mamá siempre me dice que la escuela es para aprender”* se ratifica una de las funciones de la escuela de ser reconocida como una institución donde se realizan procesos de cualificación, se crean subjetividades y se promueve la socialización. Una subjetivación referida a la capacidad de agencia para decidir su posición frente a lo que le sugieren (Biesta, 2016). Para esta niña lo que le dice su madre es producto de una experiencia previa lo cual le brinda confianza para estar en ese lugar y a la vez le posibilita estar decidida a permanecer en ella hasta completar los niveles de la educación formal. Lo más probable es que a futuro continúe sus estudios en una institución de educación superior y que llegue a ser una persona profesional.

Sin embargo, en expresiones como *“tengo que estudiar para trabajar”* se puede identificar que el niño que lo expresa comprende que para conseguir un empleo es necesario tener conocimientos y competencias y la escuela es el lugar apto para ello; es decir, que al igual que en la anterior expresión, las significaciones de escuela están relacionadas con la consecución de metas, lo que le permite tener la intención de culminar los niveles de escolaridad hasta la educación media, pero, tal vez, con pocas garantías de continuar con una educación más avanzada porque su anhelo inmediato es trabajar.

En este punto es importante señalar que pueden ser distintas las razones por las cuales los niños y niñas tendrían la intención de trabajar; Ávila (2007) señala que este fenómeno está “estrechamente vinculado con el entorno social, cultural y económico. Sus causas son muy diversas y comprenden tanto factores estructurales como culturales” (p.68); los factores estructurales están relacionados con la economía y la sociedad en la que esté inmerso el sujeto y los culturales con las actitudes, valores e imaginarios que tienen las familias y/o comunidades sobre la pronta inmersión en el trabajo.

Para muchas familias el trabajo es “como una suerte de escuela para la vida, como una forma de capacitar a sus hijos no sólo en términos de alguna habilidad o conocimiento, sino para enseñarles lo que es la vida” (Ávila, 2007, p.68). Es probable que algunos niños y niñas participantes de esta investigación en los imaginarios sobre su futuro tengan instaurada la idea de ser personas trabajadoras que contribuyen al bienestar económico de sus familias.

Por su parte Salazar (2000) coincide con los factores mencionados por Ávila, agregando que la mayoría de niños y niñas que trabajan provienen de hogares pobres; no obstante, aclara que

la pobreza no es la causa de la decisión del sujeto de ingresar prontamente al mundo laboral porque no todos los que están en estratos socioeconómicos bajos trabajan.

En relación a lo anterior, es una realidad que los niños y niñas de la I.E. Central se encuentran en estratos socioeconómicos bajos, pero como lo menciona Salazar (2000) no es causal para señalar que las intenciones de “estudiar para trabajar”, manifestadas por el niño participante, sean por ello; lo que puede primar aquí son las significaciones que se tienen sobre escuela como un lugar que posibilita alcanzar una meta, que, en este caso, es trabajar como lo expresó el niño; tal vez, por la influencia de los elementos culturales de su entorno, por los factores estructurales antes mencionados o por el anhelo de conseguir dinero a causa de las condiciones económicas precarias que dejó la pandemia en algunos hogares.

“A mí lo que más me gusta del colegio es que cada día aprendemos cosas buenas y no cosas malas” (P.F4, Comunicación personal, septiembre de 2023).

En la expresión *“cada día aprendemos cosas buenas y no cosas malas”* (P.F4) hay un reconocimiento sobre las acciones que moralmente están bien y las que no, y, que en palabras de Marín (2014) actúan como un monólogo interior que les dice qué es lo correcto a la hora de actuar, estando en contacto con sus sentimientos morales. “Todo ser humano en cuanto racional es capaz de conducirse moralmente, se otorga así mayor fuerza a la conciencia, a la capacidad del ser humano desde su interioridad de definirse frente al bien y al mal” (Marín, 2014, p.35). Esta comprensión le permite a los niños y niñas tomar decisiones asertivas ante las situaciones que deban enfrentar a lo largo de la vida.

Entonces, estos tipo de RS de escuela postcovid que expresan emociones con juicios y posicionamientos favorables sobre ella, se pueden señalar como elementos posibilitadores de la permanencia escolar que es uno de los desafíos de la escuela postcovid; estos niños y niñas reflejan en sus actuaciones y posicionamientos una proyección hacia el futuro con intenciones de ser profesionales y trabajar para satisfacer sus necesidades; dan cuenta también, de las comprensiones realizadas sobre la realidad investigada, la cual, intenta mantener su identidad como una institución que cualifica a las personas e impulsa a la construcción de sus proyectos de vida.

Ahora bien, existen RS de escuela postcovid con posiciones aparentemente desfavorables que comúnmente actúan como debilitadores en la consecución de los objetivos de la misma, pero,

a la vez, pueden ser posibilitadores de emociones políticas, las cuales, son necesarias para enfrentar los desafíos que tiene la escuela después de la pandemia. Cano et al (2021) indican que las emociones políticas pueden tener un efecto considerable sobre el comportamiento social de las personas y que impulsarlas dentro de un colectivo, que en este caso sería la escuela, serían de mucho beneficio para alcanzar sus objetivos.

Aquí es necesario traer la siguiente expresión:

A mí no me gusta la escuela porque ayer molestaron una iguana y no les hicieron caso los niños a los profesores y la iguana estaba embarazada, menos mal que no se murió la iguana y la iguana les pegó a todos y me dolió. (P.F 6, Comunicación personal, octubre de 2023)

Esta manifestación permite analizar tanto las actuaciones y posicionamientos de la niña que alza su voz, como la de los niños y niñas que cometen la agresión.

En primer lugar, es preciso decir que comúnmente emociones como la ira, la impotencia e indignación, frente a las diversas situaciones que los niños y niñas viven en la escuela, pueden desencadenar actuaciones como no querer asistir a ella o tomar la decisión de quedarse callados ante los actos de violencia de los que se sienten más fuertes en las relaciones de poder. Marín (2014) señala que quien asume una postura pasiva ante las agresiones “hace del ensimismamiento una fuerza de resistencia silenciosa ante el acto violento, familiarizándose con él, siendo indiferente al mal, acostumbrándose y permitiendo que cada quien haga lo que quiera desde que no se sienta directamente afectado” (p.40).

Este tipo de posicionamientos actúan como debilitadores ante la necesidad de la escuela postcovid de garantizar la permanencia escolar y minimizar las dificultades en la socialización, considerados retos importantes después del fenómeno vivido.

Sin embargo, rescatando el aporte constructivo de estas mismas emociones, se puede decir que también posibilitan actuaciones y posicionamientos como la resistencia ante la injusticia, reclamación de la autoridad, compasión por el otro (víctima) y defensa de los derechos (Marín, 2014) tal como se evidencia en lo expresado por la niña que describe la agresión.

En ese discurso afloran emociones como la impotencia, la ira, la indignación, ante el maltrato hacia uno de los animales que rodea el paisaje natural de la institución, pero, a la vez, la

compasión por el dolor que podía tener ese ser vivo a causa de las agresiones. Las emociones como el amor, la compasión, la aflicción y la empatía según Nussbaum (2014) hacen referencia a unas emociones políticas porque su aplicación contribuye al beneficio de la sociedad en la que se ejecutan.

Entonces, teniendo en cuenta que las RS están dotadas de cargas afectivas (Gutiérrez, 2020), se puede decir que en las significaciones de escuela postcovid, manifestadas por la niña, se perciben emociones que le posibilitan asumir un rol de agente activo, capaz de realizar acciones que incentiven la justicia e ir perfilándose como una defensora de derechos dentro de las actuaciones de su proyecto de vida.

En el caso de los niños protagonistas de los actos de violencia hacia la iguana, posiblemente, buscan el reconocimiento de ser identificados como líderes en las relaciones de poder lo que puede incentivar a la reproducción de este tipo de comportamientos en los otros. Si esto sucede, la función formativa y socializadora se vería debilitada porque se estarían gestando formas de sometimiento de unos niños agresores hacia sus pares.

Ahora bien, estas actuaciones también tienden a ilustrar las características de una sociedad en la que hay una crisis por la sostenibilidad del planeta, precisamente porque el mismo ser humano con sus acciones ha generado la destrucción de la naturaleza. Bolívar (2021) alude a esto cuando dice que la escuela debe dejar atrás un modelo “suicida” que impulsa al individualismo, donde se observa poca prioridad por reforzar acciones para el cuidado de la naturaleza y se hace énfasis en el consumismo, por lo tanto, es necesario que entre sus funciones esté educar en coherencia con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS).

Para ampliar un poco más esta postura, se presenta una de las indicaciones que realiza la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a la escuela:

Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios. (UNESCO, 2015)

Esta meta exigida por la UNESCO hacia la escuela coincide con las necesidades de la nueva realidad postpandémica, por lo que se requiere aprovechar la coyuntura de la misma, para contribuir a un mundo sostenible.

Desde otra perspectiva, las actuaciones de estos niños comparten relación con los que se señalan en la siguiente expresión:

Lo que no me gusta es que hay muchos niños malos y unos que pegan sin uno hacer nada y que no quieren hacer amigos porque por ejemplo son negro, especial o porque son pobres y eso no importa porque todos somos igual. (P.F 4, Comunicación personal, octubre de 2023)

Aquí se evidencian comportamientos violentos y de exclusión que posiblemente traen consigo emociones como la humillación, vergüenza e ira por parte de quienes están involucrados en dicha situación y que tal vez enmudecen a los que se sienten agredidos o provocar en ellos posicionamientos de resistencia y lucha ante la opresión.

Pero para ilustrar mejor las posibles razones de las actuaciones tanto de los niños agresores como los que probablemente se quedan callados ante los actos de violencia, Marín (2014) hace una explicación de lo que puede estar pasando por las mentes e imaginarios de los niños y niñas en este tipo de situaciones: “El niño o la niña que se deja violentar se asusta y enmudece, pierde seguridad y confianza sobre sí mismo, se vuelve dependiente y le cuesta aceptarse y actuar” (p.42); sin embargo, en esta investigación se considera que estas mismas situaciones pueden propiciar actuaciones y posicionamientos de resistencia, entendiendo a esta como una fuerza o poder que impone el reconocimiento del otro y de sí mismo cómo persona e interlocutor válido y humano de la comunicación y de la convivencia (Orozco, 2006).

En el caso de los niños que cometen la agresión Marín (2014) señala:

El contexto de violencia puede producir referentes, incentivar a asumir roles y comportamientos ligados a la acción violenta como una forma de reconocimiento: el ser identificado como un “duro”, un malo, tener amigos y relaciones en el mundo de los poderes

violentos, buscar reproducir las formas de acción violenta como una forma de sometimiento y de estigmatización de los otros. (p.42)

Ese mismo sometimiento sucede con la vergüenza que es la manifestación emocional de sentir que ha sido expuesto ante el público una situación o hecho que el sujeto prefiere mantener oculto; en palabras de Van Manen (1999) “es el sentimiento que acompaña con frecuencia a la revelación pública de un secreto que se considera inaceptable, indecente, descortés o moralmente anómalo por parte de los demás” (p.169). En este caso, los niños y niñas que se refieren a otros como “negros, pobres o especiales” probablemente sienten que esas son características que avergüenzan a quienes las posean, por eso tratan de hacerlas públicas rechazando cualquier lazo de amistad que puedan tener con los señalados.

Entonces, es posible que las emociones provocadas por los actos de violencia funcionen como debilitadores para la consecución de un clima escolar basado en el respeto por las diferencias, donde se reconozca que cada ser desde su singularidad es importante y merece ser valorado; pero a la vez se pueden generar posicionamientos de resistencia que actúen como posibilitadores del reconocimiento y respeto por las singularidades del otro.

Ahora bien, atendiendo a que las RS pueden cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos (Piña y Cuevas, 2004), la escuela postcovid puede encontrar en las significaciones expresadas por los niños y niñas diferentes elementos que le permitan reflexionar sobre lo que está haciendo hasta el momento para contrarrestar las dificultades en la socialización y los otros tipos de problemáticas a las que se ve enfrentada; es necesario que se identifiquen en los elementos debilitadores que obstaculizan su función formativa y socializadora, aquellos factores posibilitadores que le permiten alcanzar sus metas.

Así las cosas, las emociones como la humillación, la ira y la vergüenza, emergentes de las actuaciones y posicionamientos de los niños y niñas, pese a que posiblemente debiliten la consecución de los objetivos de la escuela postcovid, pueden convertirse en posibilitadores de nuevas emocionalidades como el deseo de justicia, el amor para quienes requieran protección y el respeto por aquellos que presentan una diferencia.

Estas últimas emociones son las que debe cultivar la escuela postcovid a través de la educación socioemocional que se requiere para afrontar uno de los retos de queja la pandemia; son las denominadas emociones políticas porque tienen por objeto el bien común y son útiles para que

las personas amplíen su visión del mundo con base en el respeto, la solidaridad y el amor (Nussbaum, 2014).

“Yo estoy en la escuela porque mi mamá me obliga” (P.M 2, Comunicación personal, octubre de 2023)

Finalmente, en esta manifestación se pueden identificar posiciones ambivalentes que colocan en tensión las actuaciones y posicionamientos de los niños y niñas. Por ejemplo, considerar a la escuela como un lugar al que se asiste por obligación, puede desplegar emociones de angustia, rabia y desesperación, generando actuaciones, por un lado, de obediencia y sometimiento hacia la autoridad que representa la familia en su constructo de vida, acatando la idea de que asistir a la escuela no es una opción sino una obligación, pero por otro lado, incentivan actuaciones como el aburrimiento por la escuela, posicionamientos de rebeldía ante las dinámicas de la misma e incluso pueden afectar la permanencia escolar.

Al respecto, Marín (2014) señala:

En los niños y las niñas también se producen formas de resistencia y adaptación. En tanto sujetos, no simplemente responden mecánicamente a las demandas de comportamiento moral y a las propuestas de referentes que reciben en los procesos de socialización por parte de los agentes significativos, sino que también pueden asumir posturas, predominantemente emocionales, desde su sensibilidad moral, que hacen que ciertas formas de imposición produzcan en ellos emociones como ir. (p.43)

Este tipo de actuaciones y posicionamientos ambivalentes al igual que las descritas anteriormente, por lo general pueden debilitar tanto la capacidad de agencia de los sujetos participantes, así como también, las intenciones de la escuela de brindar experiencias agradables que faciliten la permanencia de los niños y niñas hasta terminar su ciclo escolar.

Lo importante entonces, es que la escuela reconfigure sus prácticas teniendo en cuenta que las infancias de ahora manifiestan dinámicas distintas relacionadas con sus formas de ver y percibir el mundo; representan en sus significaciones de escuela postcovid nuevas emocionalidades que se reflejan en sus actuaciones y posicionamientos al interior de la misma; varias de ellas deben

contrarrestarse para evitar el debilitamiento de las funciones de la escuela identificando sus elementos posibilitadores que ayuden a enfrentar los desafíos de la nueva realidad.

6.3 Resultados objetivo 3: Analizar los aportes que la interpretación de las RS sobre la escuela postcovid, pueden otorgar a la reflexión de la misma sobre los retos que dejó la pandemia.

En los resultados de esta investigación se han visibilizado RS acompañadas de cargas afectivas que ponen de manifiesto algunos retos que tiene la escuela postcovid para poder cumplir con su función formadora y socializadora teniendo en cuenta las dinámicas atravesadas por los niños y niñas en medio del confinamiento obligatorio; así las cosas, como en esta investigación se considera a la escuela un escenario de tensiones (Hernández, 2010). Se exponen a continuación, a modo de reflexiones, los retos que necesita asumir la escuela postcovid a partir de las RS que los niños y niñas tienen sobre ella.

El orden en que son expuestas no incide en la relevancia que cada una tiene para en los desafíos que enfrenta la escuela postcovid.

6.3.1 Reto 1: Hacer énfasis en la educación socioemocional/necesidad de cerrar brechas en cuanto al contenido curricular

Algunas de las RS de escuela postcovid expresadas por los niños y niñas del grado 3° la consideran un lugar de “peleas, sobrenombres, bullying y lugar de exclusión”; todas estas significaciones entretejen las características de un fenómeno social al que se denomina violencia.

La violencia en el contexto escolar ha existido siempre, pero se ha exacerbado aún más por las dinámicas de una infancia que dejó de tener procesos de socialización tras la crisis por el Covid 19. Carrillo (2015) señala que “la violencia escolar forma parte de la realidad cotidiana de las instituciones educativas (p.493)”, lo cual, merece importancia por las consecuencias personales y sociales que de ella se derivan.

Sin embargo, la necesidad de cerrar las brechas de los aprendizajes que no se alcanzaron a obtener durante la pandemia hacen que la escuela centre su interés en nivelar los aprendizajes de los estudiantes según los contenidos curriculares exigidos en el nivel académico en el que están,

situación que se evidenció en las expresiones de angustia de los sujetos participantes al sentirse saturados por la cantidad de tareas escolares.

Esta intención de la escuela entra en tensión con la necesidad de educar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades socioemocionales que promuevan el bienestar personal y social y por ende se pueda contrarrestar la violencia escolar. García (2023) señala que “la educación debe enfocarse en fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, incluyendo la empatía, la colaboración, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, para que puedan convertirse en seres humanos completos” (p.10).

En esa misma línea Nussbaum (2008) señala que, sin desarrollo emocional, una parte de la capacidad de razonar como sujetos políticos desaparece, debido a que las emociones permiten regular las acciones y reconocer que la naturaleza humana es inacabada e incompleta. De hecho, según esta autora las emociones que se gestan en la infancia dan forma a la vida emocional del adulto, por ello la importancia de aprender a reconocerlas y utilizarlas de forma asertiva en cada una de las situaciones que experimente la persona.

En ese sentido, este es uno de los desafíos de la escuela postcovid: colocar mayor énfasis en la educación socioemocional flexibilizando el currículo hacia el potenciamiento de capacidades que promuevan el bien común y la conservación de una sociedad justa y equitativa. La pandemia ha demostrado que la educación puede ser impartida de diversas maneras, adaptando la enseñanza hacia más opciones de aprendizaje de los estudiantes (García, 2023).

La educación debe ser vista como un proceso continuo de aprendizaje que no solo se limite a adquirir conocimientos, sino que también abarque el desarrollo personal y emocional del individuo. Debe ser vista como un proceso continuo en el que el estudiante disfrute, descubriendo sus pasiones e intereses; la escuela debe enseñarles cómo aplicar estos conocimientos/habilidades para mejorar sus propias vidas y las de aquellos que los rodean (García, 2023).

Precisamente hablar del desarrollo personal y emocional del individuo implica que los sujetos sean conscientes de sus emociones, que reconozcan cuando sus acciones afectan a los demás y que realicen esfuerzos reparadores para mantener el bien en la sociedad.

Nussbaum (2008) hace referencia al respecto cuando explica la regulación de emociones como la ira, la vergüenza, la compasión, la confianza, la envidia: en el caso de la ira, indica que, si la persona se hace consciente de ella, puede lograr sentirla como una fuerza ajena y renunciar a cualquier acción que vaya en contra del bien común; la vergüenza conlleva a darse cuenta de la

propia debilidad y de la incapacidad para adecuarse a las propias expectativas; la compasión puede ser una forma valiosa para aumentar la conciencia ética y de comprender el significado humano de determinados acontecimientos; la confianza, permite ir entendiendo que no se debe avergonzarse de tener necesidades y se aprende a socializar constructivamente con otros seres imperfectos, y, deshacerse de la envidia le ayudará a las personas a ser capaces de tolerar la idea de vivir en un mundo en el que otros, en medio de sus diferencias, también tienen voz con toda la legitimidad posible.

El reto de priorizar la educación socioemocional le permite a la escuela postcovid centrarse en la formación de emociones políticas, en la participación, en la justicia, en la democracia, en la valoración de sí, de los otros y de lo otro (naturaleza), y a la vez, avanzar en los contenidos curriculares establecidos en el sistema escolar porque posiblemente no tendrá que detenerse a solucionar tantos conflictos por violencia o por las diferencias que surjan entre ellos.

Además, los avances en las investigaciones relacionadas con la enseñanza dejan ver que tanto la formación académica, social y el emocional están interrelacionadas y se refuerzan entre sí. Los niños y los jóvenes aprenden mejor cuando se sienten seguros, encuentran la información relevante y atractiva, son capaces de centrar su atención y participan activamente en el aprendizaje. Lo anterior, requiere la capacidad de combinar las capacidades para regular las emociones, las capacidades cognitivas de resolución de problemas y las habilidades sociales, incluyendo la comunicación y la cooperación ((Darling-Hammond et al., 2021, p.42).

Por su parte Nussbaum (2008) señala que con el desarrollo emocional se logra que los niños y niñas refuercen su moralidad, la cual, es la que les posibilita sentirse seguros y colocar límites a las acciones que los dañen a sí mismos y a los demás.

La moralidad según esta autora le enseña a los niños y niñas que el mundo contiene posibilidades de perdón y de clemencia, así como también, “implica el uso de capacidades de reparación, respeto por la humanidad de las otras personas y consideración por la condición de los otros de estar sujetos a necesidades (Nussbaum, 2008, p.253).

En suma, algunas de las RS sobre escuela postcovid le sugiere asumir el reto de priorizar el bienestar emocional de los niños y niñas para que éstos comprendan que son seres imperfectos, que existen otros con diferencias que se deben respetar, y, sobre todo, adquieran capacidades necesarias para afrontar cada una de las situaciones que emergen de los procesos de socialización. Esto no quiere decir que se dejen de enseñar los contenidos curriculares exigidos por el sistema escolar;

sino que se posibilite un currículo flexible junto con escenarios escolares de participación y deliberación que seguramente posibilitarán el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas teniendo en cuenta las necesidades expresadas en sus RS sobre la escuela.

6.3.2 Reto 2: Acoger la autonomía adquirida por los estudiantes durante la pandemia/la heteronomía producida desde la escuela.

Es una realidad que los estudiantes durante la pandemia adquirieron cierto nivel de independencia para realizar sus deberes escolares fuera de la mirada constante de los profesores; lo anterior, se pudo constatar en algunas de las expectativas de los niños y niñas antes de conocer las dinámicas de la escuela, donde la imaginaban como un lugar agradable sin profesores “regañones que ponen mucha tarea”; expresiones que infieren el deseo de mantener la autonomía adquirida durante la pandemia, porque es posible que en casa estuviesen con cierta independencia para trabajar bajo sus propios tiempos y ritmos de aprendizaje.

El retorno a la presencialidad según las significaciones de escuela que tuvieron los niños y niñas retoma el mundo de la heteronomía que siempre se ha vivido en ella, donde se siguen pautas y normas establecidas en un sistema educativo que exige cumplir con horarios, contenidos curriculares y resultados que se miden a través de evaluaciones internas y externas (Saber 11, PISA, etc.); Bolívar (2021) se adelantó a esta realidad al señalar que cuando la escuela volviera a la nueva normalidad, era probable que se impusieran las reglas habituales tras el paréntesis de la crisis por la pandemia, sin embargo, afirmó que está en las manos de la escuela aprender de los cambios a los que se vio obligada cuando estuvo desde la virtualidad.

La apuesta por tales cambios los describen Rivera et al. (2021) cuando señalan que la pandemia ha permitido desvelar la necesidad de impulsar un nuevo currículo educativo que apueste por la creación de una ciudadanía crítica, responsable, participativa y colaborativa, reconociendo que la educación no implica solamente la adquisición de conocimientos en aras de preparar a los sujetos para el trabajo y el emprendimiento, sino también construir una ciudadanía activa, consciente y comprometida con el bien colectivo.

Ahora bien, para la escuela es muy difícil promover la autonomía cuando está sometida a cumplir con una serie de requerimientos estatales para demostrar su calidad educativa (Delval, 2013); pero, según Reich & Metha (2022) puede aferrarse a las habilidades de aprendizaje

autodirigido que los estudiantes desarrollaron durante la educación virtual de emergencia, que son una muestra de la autonomía adquirida sobre la cual se puede construir en los próximos años.

Cabe aclarar que por autonomía se asume lo planteado por Kamii (1970): “llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (p.2); dicho concepto también ha sido planteado por Piaget (1948) quien indica que uno de los fines de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía (citado por Olaya, 2012).

La autonomía moral según estos autores es todo lo contrario a la heteronomía. La primera significa gobernarse a sí mismo, es decir, tener la capacidad de tomar decisiones siendo conscientes de las propias actuaciones y la segunda, se refiere a ser gobernados por los demás. Por su parte, la autonomía intelectual, “al igual que en el campo de lo moral, también significa gobernarse a sí mismo y tomar sus propias decisiones. Mientras que la autonomía moral trata sobre lo "bueno" o lo "malo", lo intelectual trata con lo "falso" o lo "verdadero" (Kamii, 1970, p.10), en otras palabras, la autonomía intelectual es la capacidad que adquieren los sujetos de elegir entre tantas informaciones que reciben del medio, las más relevantes para la construcción de sus proyectos de vida.

Es importante que no se confunda autonomía con libertades totales donde las actuaciones afectan el bien común, sino, que se entienda desde la capacidad de tomar decisiones desde una postura crítica. Según Kamii (1970) “la habilidad para tomar decisiones, debe ser fomentada desde el inicio de la infancia, porque cuanto más autonomía adquiere un niño, mayores posibilidades tiene de llegar a ser aún más autónomo” (p.5); para lograr esto, se puede fomentar desde la escuela acciones como las negociaciones o intercambios de puntos de vista para la toma de decisiones.

Entonces, aunque la escuela postcovid esté preocupada por cerrar las brechas que dejó la pandemia en el plano de lo académico, es importante que reflexione por rescatar un poco esa autonomía que adquirieron los niños y las niñas durante la pandemia para darle importancia a sus puntos de vista y también a su capacidad de agencia. Desde sus dinámicas debe promover la concertación y negociaciones para facilitarles aprender del error, analizar sus actuaciones y proyectar sus pasos a seguir a partir de decisiones que tengan en cuenta el bien común.

6.3.3 Reto 3: Garantizar la permanencia escolar/las nuevas sensibilidades de las infancias actuales

Otro de los retos importantes a los que se enfrenta la escuela postcovid es garantizar la permanencia escolar de los niños y niñas ofreciéndoles un clima escolar agradable donde sean respetados sus derechos y puedan colocar en marcha sus deberes. Sin embargo, este reto entra en tensión con las nuevas sensibilidades de las infancias actuales por las dinámicas que tuvieron que atravesar a raíz de la pandemia. García (2023) hace referencia a estas nuevas sensibilidades cuando dice:

Un reto importante es el impacto social y emocional de la pandemia en los estudiantes. La pandemia ha causado una gran cantidad de estrés y ansiedad en los jóvenes, lo que ha afectado su capacidad para concentrarse y aprender. Además, muchos estudiantes han perdido a seres queridos debido a la pandemia, lo que ha tenido un impacto emocional duradero en ellos. (p.9)

Reich & Mehta (2021) también manifiestan que muchos estudiantes después de la pandemia presentan una profunda sensación de pérdida de conexiones sociales, algunos se han vuelto introvertidos y les cuesta socializar. Todas estas nuevas dinámicas experimentadas por la escuela postcovid generan en los estudiantes distintas emocionalidades que fueron reflejadas en sus RS; las actuaciones de algunos niños y niñas generan violencia escolar, otras, se muestran pasivas ante hechos que vulneran sus derechos; y están los que actúan y toman posicionamientos de liderazgo para reclamar justicia y denunciar los abusos cometidos por sus pares.

En ese sentido, la escuela debe reflexionar sobre la manera de garantizar la permanencia escolar, que como se mencionó, es uno de los desafíos que más se agudizó durante y después de la pandemia. Negrini & Segura (2007) mencionan que hay componentes institucionales que pueden aportar a este objetivo como hacerles sentir a los estudiantes que pertenecen a la escuela, que sus opiniones importan y que se garantice la formación adecuada para que aprendan a tener buenas relaciones interpersonales.

Ahora bien, aunque existen varios factores que inciden en la permanencia escolar: personales, familiares e institucionales (Negrini & Segura, 2007); son los institucionales a los que

la escuela mayormente puede aportar debido a su responsabilidad en garantizar este derecho a los estudiantes. Molina et al (2022) se refieren a estos factores como:

los servicios que ofrece la institución educativa, la calidad de la docencia, las experiencias de los estudiantes en el aula, los aspectos pedagógicos, las instalaciones, la estructura y el estilo administrativos, los beneficios a los que se puede acceder, la imagen externa de la institución educativa, la planta física y demás elementos definitorios de la institución y su influencia en los estudiantes. De igual manera, aspectos como el ambiente interno de la institución educativa (clima organizacional) y las relaciones e interacciones que se establecen al interior de ella y generan satisfacción o insatisfacción en los estudiantes, es un aspecto central en la permanencia en la institución. (p.5)

Cuando los niños y niñas expresan frases como: “Yo me imaginaba que la escuela era muy grande y muy hermosa” (P.F1), es posible que sus expectativas en cuanto a infraestructura e instalaciones que tenían antes de conocerla, no hayan sido satisfechas, y esto es a lo que se refieren los autores anteriores en la descripción de los elementos de tipo institucional que motivan o no la permanencia escolar. Sin embargo, a pesar de que todos los elementos descritos son importantes, según las RS sobre la escuela de los niños y niñas, se debe colocar énfasis en los últimos: las relaciones e interacciones que se establecen al interior de la escuela porque como se ha mencionado, los estudiantes en medio del confinamiento obligatorio pudieron haber experimentado diferentes reacciones emocionales por la situación que afrontaban.

Algunos pueden haberse refugiado en un lugar seguro con todas sus necesidades cubiertas, mientras que otros pueden haber experimentado la enfermedad y la pérdida de seres queridos, o sus familias pueden haber perdido el empleo, la vivienda y la atención sanitaria y a la vez, es posible que hayan sufrido el impacto negativo del aislamiento social. (Darling-Hammond et al., 2021, p.27)

Es por ello, que le corresponde a la escuela postcovid hacer un balance de las experiencias y necesidades socioemocionales de los estudiantes para garantizar que encuentren las motivaciones suficientes de querer permanecer en ese lugar.

Segun Darling-Hammond et al (2021) enseñar a los estudiantes a reconocer y manejar sus emociones, acceder a la ayuda cuando la necesitan y aprender a resolver problemas y conflictos hace que las escuelas sean más seguras.

Entonces, para enfrentar el reto descrito en este apartado, la escuela postcovid puede planear estrategias que estén acordes a las necesidades socioemocionales de los estudiantes que fortalezcan la promoción de la autonomía, el amor, la justicia, el bien común y todas las demás prácticas restaurativas que aseguren el respeto por las diferencias. Toda esta ruta posibilita con más certeza la permanencia escolar.

A continuación, se presentan entonces algunas recomendaciones que la escuela postcovid puede aplicar con base en lo anteriormente expuesto.

7 Recomendaciones

Para afrontar los retos a los que se enfrenta la escuela postcovid se presentan a modo de recomendaciones algunas consideraciones que se pueden tener en cuenta según la nueva realidad emergente:

- Formar en emociones políticas para minimizar la violencia, las injusticias, propiciar la participación, creatividad, el reconocimiento de las diferencias y posibilitar la permanencia escolar. Nussbaum (2014) explica que lo que hace que una emoción sea política son sus propósitos; es decir, se cultivan en espacios públicos para que las personas tengan por objeto el bien común; las que sugiere esta autora son la compasión, la empatía y el amor.
- Incorporar las TIC como aliadas en la educación. Un hallazgo importante en los resultados de esta investigación es que en ninguna de las RS sobre escuela postcovid se visualizó el uso de las tecnologías de la información y comunicación como elemento importante dentro de las dinámicas de la escuela, lo cual hace suponer que, pese a que la pandemia vislumbró la necesidad de estos recursos en el aprendizaje de los niños y niñas, siguen pasando desapercibidos para la escuela postcovid. Razón tiene García (2023) cuando señala que uno de los retos de la escuela postcovid es aprovechar los recursos digitales para lograr una educación de calidad, pero sumado a esto, la pandemia dejó claro que los recursos tecnológicos son necesarios porque forman parte del futuro de la educación y les permiten a los estudiantes acceder a muchos más aprendizajes.
- Flexibilización curricular articulando la educación socioemocional. Como bien lo señala Darling-Hammond et al. (2021) “los entornos escolares eficaces adoptan un enfoque sistémico para promover el bienestar social, emocional y académico de los niños” (p.7); es importante dar prioridad a las necesidades socioemocionales de los estudiantes en articulación con los contenidos curriculares, la promoción de la participación y la democracia escolar, lo cual, posibilitará el éxito del aprendizaje a lo largo de la vida.
- Trabajo articulado con todos los actores involucrados en la enseñanza de los niños y niñas. Bolívar (2021) señala que “una lección aprendida en el confinamiento, ha sido que es preciso promover la participación e implicación en el proceso educativo, como tarea de

todos (docentes, alumnos y padres), articulada en torno al municipio o ciudad” (p.8); esto permite repensar la educación como un bien común y público al servicio de la ciudadanía.

- Hacer de la escuela un lugar más humano. Reich & Mehta (2022) indican que la escuela postcovid en lugar de preocuparse por los aprendizajes que se perdieron durante la pandemia, debe centrarse en valorar otros tipos de aprendizajes más profundos que les permita a los estudiantes comprender que son seres imperfectos y que conviven con otros que poseen diferencias; precisamente esas diferencias son las que enriquecen la visión de humanidad que se requiere en las escuelas.

8 Conclusiones

Dando respuesta a la pregunta de investigación formulada, la cual es ¿Qué Representaciones Sociales sobre la escuela han construido los niños y niñas del grado 3° de la Institución Educativa Central de Currulao (Antioquia) con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid 19, se relacionan con las actuaciones y posicionamientos que tienen al interior esta? y después de haber aplicado en campo las técnicas e instrumentos dispuestos en la ruta metodológica, se presentan las conclusiones del ejercicio investigativo, con base en los alcances que se tuvo en cada uno de los objetivos de la investigación:

8.1 De la interpretación de las RS sobre la escuela postcovid

En esta investigación se resaltan las voces de los niños y niñas como sujetos con agencia capaces de otorgar significados a la escuela de acuerdo a las emociones y experiencias vividas en ella. Teniendo en cuenta que las RS reflejan el posicionamiento de los sujetos participantes y posibilitan proyectar anticipaciones de sus acciones, se pudo interpretar que dichas RS sobre escuela postcovid giran alrededor de posicionamientos favorables, desfavorables y ambivalentes producto de los procesos de socialización que se gestan en su interior, que pueden repercutir en su permanencia escolar y por ende en sus proyectos de vida.

Estas significaciones conservan similitudes con algunas RS que anteceden a esta investigación, sin embargo, visibilizan a una escuela con tensiones agudizadas relacionadas con lo socioemocional, la violencia escolar, la pérdida de autonomía y otros retos que dejó un fenómeno mundial como lo fue la pandemia por el Covid 19, lo cual, corrobora la idea de que las infancias de ahora atravesaron por lógicas distintas en sus vidas configurando nuevas sensibilidades y emocionalidades.

Con relación a las RS con posicionamientos favorables sobre la escuela la muestran como un lugar de paz, de felicidad, un espacio de socialización, un lugar para conseguir amistades y la que más predomina, un espacio para aprender y alcanzar las metas. Estos significados permiten anticipar que, a raíz de las experiencias educativas enriquecedoras, posiblemente estos niños y niñas culminen todo el ciclo de escolaridad y tendrán bases fortalecidas para la construcción de sus proyectos de vida.

Así las cosas, las RS con juicios y posicionamientos favorables sobre la escuela postcovid se suman a los factores que promueven la permanencia escolar mencionados por Negrini & Segura (2007) -los personales, institucionales y familiares- porque visibilizan la conexión que los niños y niñas tienen con ella y le otorga elementos claves para cumplir su función formativa y socializadora.

En cuanto a las RS con posicionamientos desfavorables sobre la escuela postcovid sacan a la luz las tensiones existentes después de este fenómeno mundial. En posiciones aparentemente contrarias, algunos niños y niñas consideran a la escuela postcovid como *un lugar de peleas, con profesores que colocan mucha tarea, un lugar donde se hace bullying y que está privado de autonomía*. Estos significados colocan de manifiesto un desagrado tal vez por ciertos actores que comparten las experiencias vividas en la escuela, lo cual, coloca en riesgo la permanencia escolar y a la vez a sus proyectos de vida.

Se interpreta que es posible que los actos de violencia estén ligados a un cúmulo de emociones experimentadas en pandemia por los niños y niñas y que les cuesta regular en medio de sus socializaciones escolares; que la escuela al intentar cerrar las brechas que dejó la pandemia en relación a los contenidos curriculares, entra en tensión con la autonomía adquirida por los estudiantes durante el confinamiento obligatorio. La pérdida de la autonomía refleja el mundo de la heteronomía que se vive en las escuelas al estar limitada por horarios, programas, contenidos escolares, libros de texto, que vienen de arriba, y en los que los directamente involucrados tienen una escasa participación (Delval, 2013).

También, se considera la posibilidad de que los niños y niñas que tuvieron menos oportunidades de socialización escolar, tienen más probabilidades de experimentar dificultades tanto en las interacciones con sus pares, así como en la resolución adecuada de conflictos, por consiguiente, le corresponde a la escuela postcovid colocar mayor énfasis a la educación socioemocional para que los educandos aprendan a manejar los conflictos de forma asertiva sin hacerse daños así mismos ni a los demás.

Finalmente, los significados de escuela postcovid con juicios ambivalentes reflejan los modos de ser niños con sentimientos diferentes, posiciones encontradas, ambiguas, contradictorias y siempre en tensión (Marín, 2014); manifestaciones que son propias de una infancia atravesada por dinámicas distintas debido a sus experiencias de vida en medio de la pandemia y postpandemia.

8.2 Del reconocimiento en las RS el sentido de las actuaciones y posicionamientos de los niños y niñas

Las RS sobre la escuela postcovid reafirman que los niños y niñas son personas que actúan, asumen posicionamientos, se trazan metas y propósitos. Al estar dotadas de cargas afectivas se han percibido en ellas emociones que expresan juicios y posicionamientos favorables, desfavorables y ambivalentes sobre la escuela postcovid, los cuales, se identificaron como posibilitadores/debilitadores de las funciones de la escuela ante la necesidad de responder a los retos que dejó la pandemia. Los elementos los debilitadores disminuyen los esfuerzos para superar estos desafíos; sin embargo, se intenta rescatar en ellos las aportaciones constructivas para la consecución de tal objetivo.

En ese sentido, las actuaciones y posicionamientos relacionados con las RS sobre escuela postcovid se expresan en la investigación como una espiral cruzada (Banchs, 1996), es decir, que más que expresarse como una causa-efecto, posibilitan la proyección del comportamiento futuro de los niños y niñas.

Entonces, se constata una posible correspondencia entre las RS con posicionamientos favorables sobre la escuela postcovid con acciones que demuestran agrado por pertenecer a ese lugar, actuando de forma asertiva en medio de las dinámicas de la escuela.

Los niños y niñas con estas RS tienden a mostrar disposición hacia el aprendizaje, aceptación de las dinámicas de la escuela, buen rendimiento académico, entre otras. Este tipo de acciones permiten anticipar que permanecerán dentro del sistema escolar formándose y cualificándose para un futuro como profesionales y así tener herramientas para construir proyectos de vida que respondan a sus necesidades.

Ahora bien, las RS con posicionamientos aparentemente desfavorables o ambivalentes comúnmente actúan como debilitadores en la consecución de los objetivos de la escuela, pero, aquí se rescata de ellas los elementos posibilitadores de emociones políticas, las cuales, son necesarias para enfrentar los desafíos que tiene la escuela después de la pandemia.

Representar a la escuela como un lugar de violencia, de exclusión o de bullying puede traer consigo emociones como la ira, la impotencia e indignación, las cuales, actúan como elementos debilitadores de la permanencia escolar y exacerbaban las dificultades en la socialización; también pueden provocar el enmudecimiento ante los actos de violencia de los que se sienten más fuertes

en las relaciones de poder, sin embargo, se puede rescatar el aporte constructivo de estas mismas emociones, cuando posibilitan actuaciones y posicionamientos como la resistencia ante la injusticia, compasión por el otro (víctima) y defensa de los derechos (Marín, 2014).

El amor, la compasión y la empatía hacen referencia a las emociones políticas que deben ser enseñadas en las escuelas, porque al ser una institución que comparte espacios públicos, necesita que todos sus miembros trabajen por el bien común. Igualmente, para el desarrollo de una sociedad que respete las diferencias hay que promover desde las escuelas prácticas restaurativas donde los niños y niñas reconozcan las singularidades del otro.

8.3 De los aportes que la interpretación de las RS sobre la escuela postcovid otorga a los retos que dejó la pandemia

La interpretación de las RS sobre la escuela postcovid permiten vislumbrar distintos desafíos que debe asumir para estar a la vanguardia de los cambios de la nueva realidad; uno de ellos es colocar mayor énfasis en la educación socioemocional flexibilizando el currículo hacia el desarrollo de capacidades que promuevan el bien común y la conservación de una sociedad justa y equitativa.

El desarrollo social y emocional del individuo le permite ser consciente de sus acciones, reconociendo cuando éstas le afectan a sí mismo y a los demás para que así realice esfuerzos reparadores que permitan construir sociedad.

Otro reto importante es rescatar de las experiencias vividas tras la pandemia aquellos aprendizajes que le aportan significativamente para entender las nuevas sensibilidades de los estudiantes. En este caso, el reto es acoger la autonomía que los estudiantes adquirieron durante la pandemia, lo cual, le implica abandonar las prácticas de heteronomía que siempre se han vivido en sus dinámicas.

La autonomía a la que se hace alusión es aquella que les permite a los estudiantes tener la capacidad de pensar por sí mismos con sentido crítico teniendo en cuenta diferentes puntos de vista al tomar decisiones (autonomía moral) y a la vez saber elegir entre tantas informaciones que reciben del medio, las más relevantes para la construcción de sus proyectos de vida (autonomía intelectual).

Finalmente, uno de los retos que se agudizó tras la pandemia es el de tener a todos los niños y niñas con las condiciones necesarias para mantener en la escuela, es decir, garantizar un clima

escolar agradable donde los niños se sientan seguros y deseen permanecer en ese lugar. Es un desafío que entra en tensión con las nuevas sensibilidades de los estudiantes quienes vivieron distintas experiencias de vida durante y después de la pandemia y que posiblemente les afectaron en su socialización.

En la I.E Central las actuaciones de algunos niños y niñas se manifiestan en violencia, otras, demuestran temor ante hechos que vulneran sus derechos y hay algunos que actúan y toman posicionamientos de liderazgo para reclamar justicia y denunciar los abusos cometidos por sus pares.

Es por ello que para asumir este reto le corresponde a la escuela postcovid apoyarse de la educación socioemocional, en especial, fortalecer las emociones políticas como el amor, la justicia y la compasión, que contribuyen al bien común.

Aportes vacíos y posibilidades

Los aportes que le brinda esta investigación a la línea de educación, lenguaje y cognición es la posibilidad de ampliar el campo de estudio de las RS desde el componente emocional, para que sean abordadas no solo desde lo cognitivo y lo cultural, sino también, desde las emociones que se generan en las relaciones establecidas con la realidad investigada.

También, proporciona información relevante de la educación escolar en los tiempos de la postpandemia, permitiendo hacer un contraste con las dinámicas anteriores de la escuela y se plantea claramente la necesidad de la educación socioemocional en la escuela lo cual va en correspondencia con la Ley 2383 emitida recientemente por el MEN el 19 de julio de 2024 donde es una obligación promoverla de forma transversal en el currículo.

Se reconoce que es importante ampliar la implicación del contexto en los imaginarios y representaciones que se tienen sobre la violencia escolar y dado que no fue posible desarrollar en esta investigación la resistencia al uso de las TIC en la escuela postpandemia, se abren posibilidades de futuras investigaciones que aborden estas problemáticas; así como también, la exploración del impacto de las tensiones emocionales y la pérdida de autonomía en la permanencia escolar.

9 Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones. Coyoacán.*
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus Escenarios*, (6), (pp. 1-32).
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Alcaldía de Turbo. (2021). *Plan de Desarrollo 2020-2023 Turbo Ciudad Puerto.* Autor.
<https://www.turbo-antioquia.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionyControl/PLAN%20DE%20ACCION%202021-DISTRITO%20DE%20TURBO.pdf>
- Amador, J. y García, C. (2021). *Infancias, cultura y poder. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE-.* Universidad de Manizales, Colombia.
- Angulo, M.V. (2021). *Educación en tiempos de pandemia y equidad de los aprendizajes. Ministerio de Educación Nacional.* <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-401621.html>
- Ávila, A. S. (2007). Trabajo infantil e inasistencia escolar. *Revista Brasileira de Educação*, (12), (pp. 68-80).
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/H47t7CqQbFF5BKzVQX4GCBh/?format=pdf&lang=es>
- Banchs, M. A. (1996). El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica. *Papers On Social Representations*, (5), (pp. 113-126).
- Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *Educación y pandemia: una visión académica*, (pp. 19-29).
https://www.humanindex.unam.mx/humanindex/consultas/detalle_capitulos.php?id=31089&rfc=REIDQTO5MDExNw==&idi=1
- Bautista C. (2011). Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones. *Revista Investigaciones en Educación*, 13(2), (pp.195-201).
<https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1083>
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), (pp. 83-91).
- Bolívar Botía, A. (2021). La escuela en un escenario postcovid: lo que hemos perdido, lo que podemos ganar. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(35), (pp. 7-13).
- Canaza Choque, F. A. (2021). Educación y pos pandemia: tormentas y retos después del Covid-19. *Revista Conrado*, 17(83), (pp. 430-443).

- Cano, C., Escobar, J., Pérez, R., & Jaramillo, S. S. (2021). Proyectos valiosos: emociones políticas en la pandemia. *Ciencia Política*, 16(31), (pp. 157-179).
- Carabajo, R. A. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), (pp. 409-430).
- Carrillo, M. D. R. A. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 11(4), (pp.493-509). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7915494>
- CEPAL y OREALC/UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de covid-19*. Autor. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>
- Chaves-Yepes, J. C. (2021). Hegemonía y emancipación, elementos representacionales del objeto social colegio. *Psicología Escolar e Educacional*, (25). <https://www.scielo.br/j/pee/a/KMFyWnytWKNCKYyPSqvxZDs/abstract/?lang=es>
- Corantioquia. (s.f). *Comunidades indígenas*. <https://www.corantioquia.gov.co/comunidades-indigenas/>
- Creswell, J. (2013). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*. Documento en proceso de construcción traducción del libro original en inglés producto de la línea de investigación en juventud. Doctorado en ciencias sociales niñez y juventud. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Cuevas-Cajiga, y. A. Z. M. í. N., & Gutiérrez-Vidrio, S. I. L. V. I. A. (2021). Emociones y Representaciones Sociales de Maestros Debutantes de la Ciudad de México. *Trayectorias*, 23(53).
- Darling-Hammond, L. et al. (2021). *Reiniciar y reinventar la escuela: El aprendizaje en los tiempos de COVID y más allá*. Edición latinoamericana. Santiago de Chile: Learning Policy Institute – Tu clase tu país.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, (40), pp. 01-18.
- García, B., González, S., Quiroz, A., Velásquez, A., & Ghiso, A. M. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. *FUNLAM*
- García, M. B. (2023). Retos sociales y educativos en los nuevos escenarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje post-Covid 19. *Praxis*, 19, (1), pp. 8-10.
- González, E. O. (2022). La escuela pospandemia: un mundo en transición. *Políticas Públicas*, 15, (1), pp. 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8861599>

- Guerrero, I. R. A., Islas, M. L. C., del Bosque Fuentes, A. E., Torres, M. Q. L., & Limón, K. P. V. (2021, November). Factores asociados a la permanencia escolar Universitaria: habilidades sociales y motivación. *In Congresos CLABES*.
- Gutiérrez Vidrio, Silvia. (2020). El componente afectivo de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29), (pp.123-151).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102020000200123&lng=es&tlng=es
- Gutiérrez, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones y su relevancia para la investigación educativa. *Instituto de Investigaciones sobre la y la Educación*. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v10n29/2007-2872-ries-10-29-105.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología De La Investigación*. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Hernández, O. G. (2010). El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), (pp. 945-967).
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, (44), (pp. 176-187).
- Informe CEPAL, OREALC Y UNESCO: “La educación en tiempos de la pandemia de covid-19”. (2020). Unesco. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>
- Institución Educativa Central. (2022). *Proyecto educativo Institucional* [no publicado]. Autor.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona próxima*, (8), (pp.108-123).
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1687/1096>
- Jodelet, D. (1986). *Pensamiento y vida social: La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Paidós, (pp. 469-494).
- Jodelet, D. (2011). Dynamiques sociales et formes de la peur. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 12(2), (pp.239-256). <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2011-2-page-239.htm?con=&contenu=plan>
- Kamii, C. (1970). La autonomía como finalidad de la educación. *Unicef*.
- Kaplan, (2020). Conflictos violencias y emociones en el ámbito educativo. Nosótricas Ediciones. CLACSO.
https://www.google.com.co/books/edition/Conflictos_violencias_y_emociones_en_el/yCgTEAAAOBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=%E2%80%9Cno+residen+ni+en+los+individuos

[+ni+en+los+objetos,+sino+que+se+construyen+en+las+interacciones+entre+los+cu
erpos%E2%80%9D+\(Kaplan&pg=PA30&printsec=frontcover](#)

Ley 2383 de 2024. Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. 19 de julio de 2024. D.O. No. 52.822.

Lizondo-Valencia, R., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F., & Muñoz-Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. *Veritas & Research*, 3(1), (pp.16-25).

Marín Posada, M. L. (2014). Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas. *Producción Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas* <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/19270>

Martin Cartagena, E. M. (2020). *Narrativas en el contexto escolar: una aproximación sensible a las experiencias de niños y niñas*. [tesis de maestría, Universidad de Antioquia Medellín]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia Colombia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17494/2/MartinElsa_2020_Narrativas_enelContextoEscolar.pdf

Martínez Virto, L., & Azcona Martínez, A. (2020). Escuela Post-Covid: La Oportunidad de Repensar la Educación en Clave Inclusiva. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12401>

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), (pp.73-80). https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34712308/9_La_observacion_y_el_diario_de_Campo_en_la_Definicion_de_un_Tema_de_Investigacion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1555424120&Signature=Wl0GY1FuIoHcSEhuAv7tY1OFVTY%3D&

Ministerio de Salud y Protección Social-MinSalud-. (2020). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf

Molina, S. G., Valencia-Arías, A., Holguín, R. M. V., & Giraldo, J. O. S. (2022). Deserción escolar de niños y niñas en Colombia en tiempos de pandemia. *Telos*, 24(3), (pp.628-642).

Moreno Márquez, Y. (2017). *Representaciones de la escuela que tienen los niños y niñas de 5 a 6 años pertenecientes a la estrategia de inserción escolar “la escuela te abraza”, desarrollada en el contexto la Nueva Jerusalén en el municipio de Bello*. [tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura Medellín]. Biblioteca Digital Universidad de San Buenaventura Colombia. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/dee27bea-7f4e-4d20-9a21-f67eb9e9b882>

- Moreno, V., & Velandia, J. (2012). Significado de colegio construido a partir de las representaciones sociales de los estudiantes del programa "volver a la escuela". https://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/9040/5_SignificadoColegio-ConTextos8.pdf?sequence=1
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1986). *De la ciencia al sentido común*. En: Psicología social, Vol. 2, pp. 679-710.
- Negrini, I. A., & Segura, F. J. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(3), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770317.pdf>
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?*. Paidós.
- Olaya, J. D. G. (2012). Sobre la noción de autonomía en Jean Piaget. *Educación y ciencia*, (15).
- Organización Mundial de la Salud (s.f.) Coronavirus, Sinopsis. https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab_1
- Orozco Losada, H. (2006). Poder, fuerza y violencia: relaciones sociales a resignificar. <https://red.uao.edu.co/server/api/core/bitstreams/c9f201f3-2400-46d0-b01a-56206cda154a/content>
- Ortega Mejía, D., & Meza Negrete, D. C. (2021). *Representaciones sociales sobre la escuela en estudiantes y docentes de la Institución Educativa Morindó Santafé de la ciudad de Montería*. [tesis de maestría, Universidad de Córdoba Montería]. Biblioteca Digital Universidad de Córdoba Colombia. https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/3969/OrtegaM_MezaN.pdf.pdf?sequence=1
- Piña Osorio, Juan Manuel, & Cuevas Cajiga, Yazmín. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), (pp.102-124). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES psicología*, 6(1), (pp.22-42). <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n1/v6n1a03.pdf>
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española. (2014). 23.^a ed. Actuar. <https://dle.rae.es/actuar>
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española. (2014). 23.^a ed. Posibilitador. <https://dle.rae.es/posibilitador?m=form>

- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española. (2014). 23.^a ed. Debilitar. <https://dle.rae.es/debilitar>
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española. (2020). 10.^a ed. Postcovid. <https://www.rae.es/dhle/poscovid>
- Reich, J., & Mehta, J. (2022). Sanación, Comunidad, y Humanidad: Cómo quieren los estudiantes y los docentes reinventar las escuelas post-COVID.
- República de Colombia (1994). *Ley General de Educación, 115 de 1994*. N° 115 (1994). “Por la cual se expide la Ley General de Educación”. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Rivera-Vargas, Pablo, Miño-Puigcercós, Raquel, Passerón, Ezequiel, & Herrera Urizar, Gustavo. (2021). ¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del COVID-19. *Psicoperspectivas*, 20(3), (pp.105-117). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2401>
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Paidós 1^a edición. Buenos Aires – Argentina.
- Salazar, M. C. (2000). El trabajo infantil en Colombia: tendencias y nuevas políticas. *Nómadas*, (12), (pp.152-159).
- Sallán, J. G., Asparó, C. A., & García, B. P. S. (2013). El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), (pp.19-38). <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886002.pdf>
- Sánchez Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25(1), (pp.123-141).
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, (47), (pp.119-142).
- Soto, I. P., & Kattan, N. S. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e infancias*, 3, (pp.193-210).
- Tarabini, Aina (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, (pp.145-155). <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- UNESCO. (2015). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. <https://gem-report-2019.unesco.org/es/chapter/seguimiento-de-la-consecucion-del-ods-4/desarrollo-sostenible-y-ciudadania-mundial-meta-4-7/>

-
- UNESCO. (2021). Covid-19 y educación: Un año de crisis. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Van Manen, M. (1999). *Los secretos de la infancia: intimidad, privacidad e identidad*. Paidós.
- Vasco, C. E. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales: comentarios a propósito del artículo conocimiento e interés de Jurgen Habermas. *Centro de Investigación y educación popular*. 5a. Edición.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14 (1), (pp.55-65). <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/544/408>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). *Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso*. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v14n1/art06.pdf>

Anexos

Anexo 1. Cronograma de actividades

Cronograma de actividades

Semestres	Actividades	Meses del año												
		Mes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I	Definición del tema de investigación										X			
	Planteamiento del problema											X		
	Socialización ante la línea de investigación												X	
II	Ajustes a la propuesta de investigación			X	X	X								
	Entrega del anteproyecto							X						
	Socialización ante la línea de investigación							X						
III	Diseño de instrumentos de recolección de información								X					
	Recolección de la información								X	X	X			
	Organización de la información											X	X	
IV	Análisis de la información		X	X										
	Interpretación y discusión de la información					X	X							
	Conclusiones						X							
IV	Organización del informe final				X	X								
	Devolución a la comunidad							X						
	Socialización de la tesis							X						

Anexo 2. Consentimiento informado**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
LINEA LENGUAJE COGNICIÓN Y CREATIVIDAD****CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Una estudiante de Maestría en Educación matriculada en el III semestre académico ofertado por la Universidad de Antioquia inicia el proceso de recolección de información en el marco de la investigación titulada Representaciones sociales postcovid, la cual está interesada en interpretar desde las voces de los niños y niñas lo que les significa la escuela después de haber pasado por el confinamiento obligatorio por el Covid 19. Esta investigación está respaldada por 1 asesor de la universidad en mención.

La investigación focaliza como sujetos participantes a los niños y niñas del grado 301 de la sede El Tancón de la I.E Central porque vivenciaron las dinámicas de la escuela en metodología virtual en los grados Preescolar y 1° de la básica primaria. Por ello, tienen todas las capacidades para expresar desde sus experiencias de vida lo que les representa la escuela una vez retomaron sus clases de forma presencial después del Covid 19.

La recolección de información se realizará a través de entrevistas, taller, ejercicios de escritura, dibujos de los niños y niñas y a la vez se tomará registro fotográfico de las actividades que se realicen.

En ese sentido, se le solicita permitir la participación de su acudido _____ para que desde sus aportes se pueda desarrollar la investigación en mención.

Si tiene alguna duda sobre este proceso de investigación puede hacer las preguntas que considere pertinentes para lograr su claridad. De forma similar, si durante la recolección de información Usted tiene alguna observación o pregunta puede hacérselo saber a la investigadora o al Asesor de práctica.

Agradecemos su valiosa colaboración.

Yo, _____, identificado con C.C. _____ de _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria.

Recibí una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Firma del Acudiente

Firma de la Investigadora

Anexo 3. Asentimiento informado

Mi nombre es Rosa Argumedo y mi trabajo consiste en investigar sobre lo que ustedes sienten, piensan y conocen sobre la escuela. Quiero saber cuáles fueron sus experiencias de vida cuando estuvieron en clases virtuales desde sus casas y cómo fue el regreso a la escuela después de haber estado dos años en confinamiento obligatorio por la crisis de salud que hubo a causa del Covid 19.

Les voy a dar información sobre este tema y les invitaré a tomar parte de este estudio de investigación porque los considero niños y niñas capaces de expresar sus pensamientos, emociones y actuaciones de acuerdo a lo que viven en la escuela.

He informado sobre esta investigación a tus acudientes y ellos saben que te estamos preguntando a ti también para tu aceptación.

Si vas a participar en la investigación, tus acudientes también tienen que aceptarlo. Pero si no deseas tomar parte en la investigación no tienes por qué hacerlo, aun cuando tus acudientes lo hayan aceptado.

Puede que haya algunas palabras que no entiendas o cosas que quieras que te las explique mejor porque estás interesado o preocupado por ellas. Por favor, puedes pedirme que pare en cualquier momento y me tomaré tiempo para explicártelo.

Las actividades que realizaremos son entrevistas donde te preguntaré por lo que haces, vives y sientes dentro de la escuela; talleres donde dibujarás a tu escuela y expresarás los significados que tienes sobre ella; tomaré fotografías de las actividades y observaré todo lo que realices en los distintos espacios de la escuela.

A continuación, marca una X si deseas participar o no deseas hacerlo. Si aceptas, debes firmar en la parte final de este documento.

Si deseo participar _____ No deseo participar _____

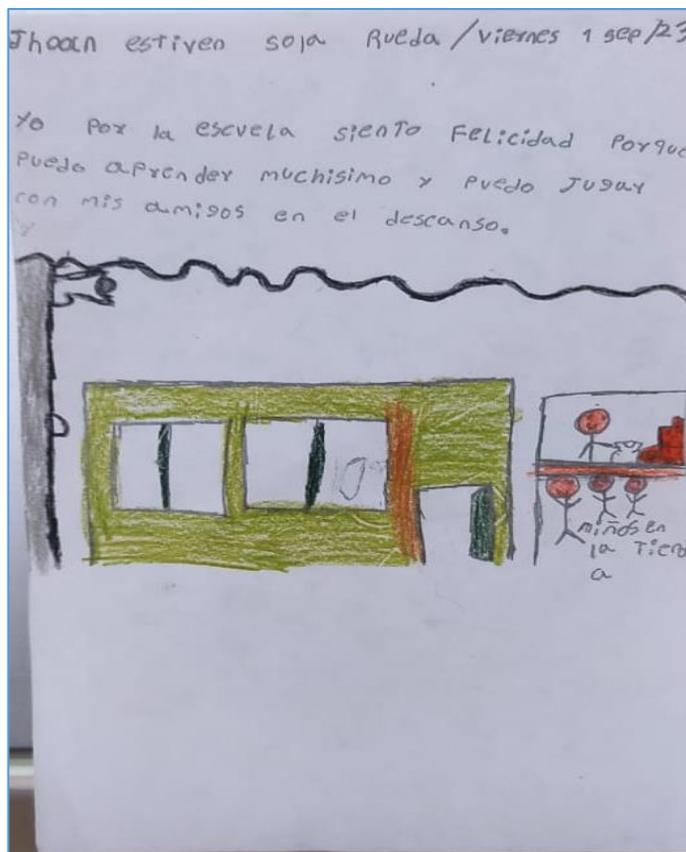
“Sé que puedo elegir participar en la investigación o no hacerlo. Sé que puedo retirarme cuando quiera. He leído esta información (o se me ha leído la información) y la entiendo. Me han respondido las preguntas y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo. Entiendo que cualquier cambio se discutirá conmigo. Acepto participar en la investigación”.

Firma: _____

Anexo 4. Matriz de recolección de datos

<p>Pregunta de investigación: ¿Cómo se relacionan las Representaciones Sociales sobre la escuela, que los niños y niñas del grado 3° de la Institución Educativa Central de Currulao (Antioquia) han construido con posterioridad al aislamiento preventivo por el Covid 19, con las actuaciones y posicionamientos que tienen al interior de la misma?</p>					
<p>Objetivos de la investigación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar desde las voces de los niños y niñas las Representaciones Sociales sobre la escuela Post Covid 19 2. Relación de las Representaciones Sociales sobre la escuela Post Covid 19 con las actuaciones y posicionamientos 3. Reflexión frente a los retos que dejó la pandemia 					
<p>Actividad:</p> <p>Fecha:</p>					
<p>Descripción:</p>					
<p>Preguntas orientadoras:</p>					
Tipos de respuestas	Sujeto participante	Texto de respuesta	Relación con objetivo 1	Relación con objetivo 2	Relación con objetivo 3

Anexo 5. Fotografías de las producciones de los niños y niñas



HEILIZ YAJARA VADRIQUES LONDINO = Viernes 1-09/23 = 3-
 a mi pque más me gusta del colegio es que cada día aprendemos cosas
 bueno y no cosas malas y lo que me gusta es que ay muchos niños
 malos y unos que pegan si uno a ser nada y uno que no que ven a ser amigos
 porque por en pb son negro, o es Resial - o porque son Padres y es ahí en porta
 porque todos somos y goal

Jerónimo Chancé, caño
 viernes 1 de septiembre de 2023

lo más que me gusta de la escuela
 porque ayer molestaron una iguana
 and y no les isieron caso los niños
 a las profesoras y la iguana es
 tava envarasada menos mal que no
 se murio la iguana y la iguana
 les pegó a todos inmediatamente

