



Polifonía para pensar una pandemia

Vol. 2



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803





**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

FONDO EDITORIAL FCSH

Polifonía para pensar una pandemia

Vol. 2



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

FCSH DIVULGACIÓN

© Adriana Marcela Torres Durán, Adriana Milena Ruiz García, Ana Milena Velásquez, Ana Victoria Saldarriaga A., Andrés García Sánchez, Andrés Leonardo Gómez Zona, Anyeline Paola Escudero Estrada, Arnold Sepúlveda Chavarría, Camilo Gallego Pulgarín, Astrid Natalia Molina Jaramillo, Astrid Milena Bedoya, Ayda Luz Piñeros Martínez, Bernardo Bustamante C., Boris A. Rodríguez, Camilo Noreña Herrera, Carlos José Giraldo Jaramillo, Christian Fernney Giraldo Macías, Cindy Violeta Hernández Toro, Claudia Puerta Silva, Diana Cristina Buitrago Duque, Diana Lucía Ochoa López, Diana Milena Ramírez Hoyos, Diana Nayibe Polanco Echeverry, Diego Alejandro Velásquez Zapata, Eliana Marcela Chacón Borja, Eliana María Hernández Ramírez, Esteban Torres Muriel, Ever Estyl Álvarez Giraldo, Gloria Maritza Serna Rendón, Guberney Muñeton Santa, Guillermo León Moreno Soto, Hilda Mar Rodríguez Gómez, Iliá Gómez Archbold, Isabel Hoyos, Iván Felipe Muñoz Echeverri, Jairo Esteban Páez Zapata, John Mario Muñoz Lopera, Juan Camilo Estrada Chauta, Juan David Rodas Patiño, Karla Tatiana Martínez Devia, Laura Katherine Valencia Sepúlveda, Lina Ruiz, Lorena Castaño Pineda, Luz Adriana Muñoz Duque, Luz Stella Giraldo Cardona, Luz Stella Mejía Aristizábal, Manuel Alejandro Betancur Quintero, Margarita Isabel Ruiz Vélez, María Lizbeth Murillo Ramírez, María Mercedes Jiménez Narváz, Mauricio Alexander Arango Tobón, Mauricio Bedoya Hernández, Michell Londoño Tabares, Nicanor Alonso Muñoz Aguirre, Olga Elena Jaramillo Gómez, Paola Velásquez Quintero, Ricardo Velasco Vélez, Sandra Milena Alvarán López, Sara Carmona Botero, Sebastián Espejo, Sergio Cristancho Marulanda, Susana Carmona, Valentina Ramírez Zuleta, Verónica Tangarife Agudelo, Verónica Valderrama Gómez, William Vásquez Avendaño, Yesenia Quiceno Serna, Yuliana Montoya Pérez
© Universidad de Antioquia, Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

ISBN E-book: 978-628-7519-31-2

Primera edición: diciembre de 2021

Imagen de cubierta: *Niño mirando por el retrovisor de una motocicleta*. Quibdó, Chocó. De la serie "Por el Atrato". Fotografía. © Esteban Valencia, cortesía del artista.

Coordinación editorial: Diana Patricia Carmona Hernández

Diseño de la colección: Neftalí Vanegas Menguán

Corrección de texto e indización: José Ignacio Escobar

Diagramación: Luisa Fernanda Bernal Bernal,

Imprenta Universidad de Antioquia

Fondo Editorial FCSH, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas,
Universidad de Antioquia

Calle 67 No. 53-108, Bloque 9-355

Medellín, Colombia, Suramérica

Teléfono: (574) 2195756

Correo electrónico: fondoeditorialfcs@udea.edu.co

El contenido de la 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.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

John Jairo Arboleda Céspedes

Rector

John Mario Muñoz Lopera

Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Polifonía para pensar una pandemia / Adriana Marcela Torres Durán ; Adriana Milena Ruiz García ; Ana Milena Velásquez... et. al. -- Medellín : Universidad de Antioquia, Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, 2021.

354 páginas ; 23 cm. (tamaño 300 kb) (FCSH. Divulgación)

ISBN 978-628-7519-31-2 (versión e-Book) Vol 2.

1. Pandemia COVID-19 2. Pandemias -- Aspectos sociales 3. Coronavirus 4. Crisis humanitaria I. Torres Durán, Adriana Marcela II. Serie.

303.485

Contenido

COMITÉ ACADÉMICO • 9

PREFACIO • 11

PRIMERA VOZ • 15

¿Cómo una cadena de RNA de un virus logró retar la adaptación y activó una nueva simbiosis institucional?

Ricardo Velasco Vélez, Astrid Milena Bedoya, Cindy Violeta Hernández Toro, Sergio Cristancho Marulanda, Diana Nayibe Polanco Echeverry • 17

Re-emplazar la universidad. Disrupciones y reconfiguraciones del lugar durante la pandemia por covid-19

Astrid Natalia Molina Jaramillo, Luz Adriana Muñoz Duque • 37

Tras bambalinas: el docente universitario en su búsqueda por mantener el vínculo pedagógico

Verónica Valderrama Gómez, Christian Fernney Giraldo Macías, Yesenia Quiceno Serna • 52

Maestros egresados de la Universidad de Antioquia: vivencias y desafíos en tiempos de la covid-19

*Maria Mercedes Jiménez Narváez, Adriana Marcela Torres Durán,
Luz Stella Mejía Aristizábal, Margarita Isabel Ruiz Vélez,
Laura Katerine Valencia Sepúlveda, Valentina Ramírez Zuleta • 64*

Crisis pandémica y exacerbación de la desigualdad: una experiencia en la formación de maestros y maestras de ciencias sociales

Juan Camilo Estrada Chauta, Hilda Mar Rodríguez Gómez • 86

La pandemia por covid-19 como escuela de formación académica y ciudadana en Colombia

Sebastián Espejo, Lina Ruiz, Isabel Hoyos, Boris A. Rodríguez • 104

Estrategia integral para la permanencia educativa en tiempos de covid-19.

Caso: Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia

*Diana Milena Ramírez Hoyos, Carlos José Giraldo Jaramillo,
Sara Carmona Botero, Juan David Rodas Patiño, Adriana Milena Ruiz García,
William Vásquez Avendaño • 124*

SEGUNDA VOZ • 145

Un llamado a la acción: salud mental en pandemia desde la perspectiva de salud pública y de determinantes sociales de salud

*Ayda Luz Piñeros Martínez, Jairo Esteban Páez Zapata,
Diana Cristina Buitrago Duque, Eliana María Hernández Ramírez • 147*

Salud mental y convivencia: un abordaje individual, familiar y comunitario en tiempos de pandemia por covid-19

*Andrés Leonardo Gómez Zona, Nicanor Alonso Muñoz Aguirre,
Luz Stella Giraldo Cardona • 169*

“Línea de la Felicidad”: salud mental de niños y niñas durante la pandemia y pospandemia por covid-19

*Sandra Milena Alvarán López, Ana Milena Velásquez,
María Lizbeth Murillo Ramírez, Manuel Alejandro Betancur Quintero,
Karla Tatiana Martínez Devia, Eliana Marcela Chacón Borja • 187*

TERCERA VOZ • 201

Estudiar la alimentación y el hambre en tiempos de pandemia. Más allá de los ajustes metodológicos de un proyecto de investigación

*Claudia Puerta Silva, Esteban Torres Muriel, Susana Carmona,
Ilia Gómez Archbold • 203*

Medir la calidad de vida en el contexto de la pandemia

*Guberney Muñetón Santa, Guillermo León Moreno Soto,
John Mario Muñoz Lopera • 222*

“Una posibilidad de cuidarme, pero también de cuidado colectivo”.

Experiencia de investigación intergeneracional sobre el cuidado de la salud en tiempos de pandemia

*Iván Felipe Muñoz Echeverri, Camilo Noreña Herrera, Paola Velásquez Quintero,
Gloria Maritza Serna Rendón, Lorena Castaño Pineda, Michell Londoño Tabares,
Anyeline Paola Escudero Estrada • 243*

Ruralidad, pandemia y apuestas por la paz. Aportes desde el Observatorio ruralidad y paz

*Andrés García Sánchez, Olga Elena Jaramillo Gómez, Ever Estyl Álvarez Giraldo,
Yuliana Montoya Pérez • 262*

La pandemia con rostro de mujer

*Diana Lucía Ochoa López, Verónica Tangarife Agudelo, Camilo Gallego Pulgarín,
Arnold Sepúlveda Chavarría, Diego Alejandro Velásquez Zapata • 283*

CUARTA VOZ • 299

Tecnología y pandemia: entre las lógicas del puro uso y el uso crítico

Mauricio Bedoya Hernández Mauricio Alexander Arango Tobón • 301

El quehacer de nuestra academia en tiempos del coronavirus y la internet:
en las lógicas del deseo, más allá de la urgencia y del deber

Ana Victoria Saldarriaga A. • 317

En pandemia: figuras artísticas y literarias como condensadoras de sentido
en algunas obras de Michel Foucault

Bernardo Bustamante Cardona • 338

Maestros egresados de la Universidad de Antioquia: vivencias y desafíos en tiempos de la covid-19

Maria Mercedes Jiménez Narváez¹

Adriana Marcela Torres Durán²

Luz Stella Mejía Aristizábal³

Margarita Isabel Ruiz Vélez⁴

Laura Katerine Valencia Sepúlveda⁵

Valentina Ramírez Zuleta⁶

Dedicatoria: para todos los que perdieron la lucha contra la covid-19, no los olvidaremos, especialmente al profesor Carlinoe Acemari:⁷ gracias por tus aportes a este proyecto, hoy evocamos la sensibilidad por la labor docente expuesta en las experiencias compartidas, desde esa palabra cercana y pausada y la sonrisa honesta que siempre te acompañaba.

1. Grupo Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias (PiEnCias), Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesora titular, correo: maria.jimenez@udea.edu.co

2. Grupo Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias (PiEnCias), Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, docente de cátedra, correo: amarcela.torres@udea.edu.co

3. Grupo Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias (PiEnCias), Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, docente de cátedra, correo: luz.mejia@udea.edu.co

4. Grupo Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias (PiEnCias), Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, docente ocasional, correo: margaritai.ruiz@udea.edu.co

5. Grupo Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias (PiEnCias), Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, joven investigadora, correo: lkaterine.valencia@udea.edu.co

6. Grupo Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias (PiEnCias), Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, joven investigadora, correo: valentina.ramirez1@udea.edu.co

7. q. e. p. d. (1/02/2021).

Introducción

¿Qué pasa cuando crees que has perdido el control en la clase? En una mañana habitual ingresé con normalidad a mi encuentro virtual con los pequeños de cuarto, cuando tuve una gran sorpresa, por lo general siempre ingreso entre 5 o 10 minutos antes para recibir a cada uno de mis niños, pero al momento de entrar me di cuenta de que no era la anfitriona de la clase y que tenía que esperar a que alguno de mis estudiantes me admitiera. A mi mente llegó la incertidumbre: ¿cómo es posible que esto ocurra? ¿Será que programé mal el enlace? ¿Qué voy a hacer? Para mayor sorpresa, el estudiante que estaba de anfitrión tenía el control y había establecido las normas de su propia clase. Lo que más me impresionó fue cuando me dijo: ‘profe, yo hoy tengo el control porque ingresé primero y soy el anfitrión’. Y entre risas exclamó: ‘a todos los puedo silenciar, hoy me siento el profe, si necesitas hablar me pides la palabra por el chat’. En ese momento pensé ¿qué voy a hacer?, y decidí ingresar en su juego. Me preguntó: ‘profe, lo que has montado al classroom es lo que nos vas a explicar, me avisas para compartirme la pantalla’. Así que empecé mi clase, pero él tenía el control y era quien concedía la palabra, él estaba feliz y todos los niños igual. Fue una clase espectacular, donde comprendí que cosas tan simples podían cambiar la rutina de casa que estamos pasando y desde ese día siempre elijo a un monitor.

Monarca,⁸ 11 de julio de 2020

8. Cada participante del proyecto escogió un pseudónimo desde la firma del consentimiento informado, este documento fue avalado por el Comité de ética en investigación Área de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la Universidad de Antioquia.

9. Proyecto financiado en la Convocatoria Programática 2018: Área de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, Universidad de Antioquia.

Narraciones como esta se compartieron en el proyecto “Programa de acompañamiento para la inserción profesional de los maestros egresados de la Universidad de Antioquia”,⁹ que inició en septiembre de 2019 y termina en 2021. Se trata de la implementación de una estrategia formativa dirigida a egresados de dependencias formadoras de maestros de la Universidad de Antioquia, que están transitando sus primeros años de ejercicio como profesores. A esta etapa de la carrera se le conoce como inserción

profesional docente.¹⁰ Desde la literatura, se reitera la necesidad de identificar lo que sucede con los profesores y las profesoras jóvenes que llegan por primera vez a sus sitios de trabajo, y enfrentan una serie de desafíos relacionados con las dimensiones de lo personal, de aula, institucional y social.¹¹

El propósito general del proyecto es analizar precisamente cómo fue el proceso de inserción profesional de estos maestros principiantes, y cómo estas vivencias se pueden explicitar y movilizar cuando participan en un programa de acompañamiento. Las metodologías propuestas son la Investigación Acción Formación¹² (IAF) y la narrativa,¹³ ya que se busca no solo identificar y describir la situación, sino intentar cambiar, transformar y empoderar a los participantes del propio proceso. Para ello, se organizaron una serie de encuentros diseñados desde la estrategia de taller,¹⁴ con temáticas inspiradas en la identificación de las situaciones que ellos viven en la cotidianidad del mundo laboral.

Los primeros encuentros se realizaron de manera presencial, pero desde el mes de abril del 2020 pasó a la virtualidad y esto implicó modificaciones en las dinámicas del equipo, las actividades y herramientas que inicialmente se pensaron utilizar. Paralelamente, los profesores participantes estaban viviendo en sus respectivos escenarios laborales una serie de cambios no solo por la multiplicidad de las directrices gubernamentales y educativas que fueron emitidas, sino porque toda la comunicación se realizó desde las casas, y esto develó asuntos ya conocidos, pero que no eran tan visibles en el ámbito escolar, como tampoco en lo personal-profesional de los maestros. Algunos de los participantes del proyecto apenas habían iniciado su vida laboral, otros llegaron a instituciones donde no conocían a nadie, otros se sintieron sin habilidades para el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y para comunicarse con estudiantes y padres de familia, o para el desarrollo de las clases; sin embargo, en general, mantenían la esperanza de que las dificultades podían verse como potencialidades y con este espíritu permanecieron en el programa de acompañamiento.

Los problemas que se identificaron y priorizaron para los docentes al inicio del proceso fueron: gestión de aula, trabajo con estudiantes que tienen capacidades diversas y enfrentamiento de la realidad escolar. Esta selección se realizó a través de un cuestionario basado en el que utilizó Luis Antonio Reyes¹⁵ y adaptado, gracias a su autorización,

10. Maurice Tardif y Cecilia Borges, “La inserción profesional de docentes noveles: tendencias recientes y retos futuros”, en *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas para la profesionalización docente*, Ingrid Boerr, Monica Cividini, Rodrigo Fuentealba Jara y Enrique Correa Molina (Santiago de Chile: Metas Educativas, 2012), 19-44.

11. Karl Jordell, “Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 3, no. 3 (1987): 165-77.

12. Pierre Paillé, “Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d’une recherche-action-formation”. *Revue Canadienne De L’éducation*, Vol. 19, no. 3 (1994): 215-30.

13. Michael Connelly y Jean Clandinin, “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (Barcelona: Laertes, 1995), 11-59.

14. Ana María Hernández, “El taller como dispositivo de formación y socialización de las prácticas”, en *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2015), 71- 106.

15. Luis Antonio Reyes, “Profesores principiantes e inserción profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos” (Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla, 2011), 294-7.

a las condiciones de nuestro contexto que permiten evidenciar aquellas tensiones que viven los maestros y que están relacionadas con las dimensiones mencionadas (personal, aula, institucional y social). En abril del 2020 se revisaron las prioridades respecto a los temas con los participantes y se decidieron privilegiar actividades que ayudaran a resolver las preocupaciones que tenían en ese momento: la comunicación-motivación, el uso de las TIC y manejo de habilidades emocionales.

En las siguientes páginas se da a conocer esta experiencia, que puede servir de insumo para otros procesos formativos con maestros y para ellos, así como para reflexionar sobre la riqueza de los saberes experienciales de los egresados.

Características del programa de acompañamiento

El equipo a cargo del proyecto está constituido por dos profesoras adscritas a la Secretaría de Educación de Medellín, que también son profesoras de cátedra; dos profesoras universitarias (una vinculada y una ocasional) y dos maestras en formación de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, en el rol de jóvenes investigadoras. A su vez, se cuenta con el apoyo de dos profesoras universitarias de Canadá que pertenecen al Centre de Recherche Interuniversitaire Sur La Formation Et La Profession Enseignante (CRIFPE),¹⁶ quienes *ad honorem* han participado en las distintas versiones que se han hecho de este programa de acompañamiento. En la siguiente figura se sintetizan esta alianza interuniversitaria y algunas características de este trabajo colaborativo.

El proceso se realizó con 18 maestros principiantes egresados voluntarios de las siguientes unidades académicas formadoras de maestros de la Universidad de Antioquia: Facultad de Educación (diferentes programas de licenciatura), Escuela de Idiomas e Instituto de Educación Física. Entre los criterios de selección, se privilegió que fueran egresados de la Universidad de Antioquia, con un ejercicio docente máximo de cinco años, además del interés en participar y la voluntad para hacerlo.

Entre septiembre del 2019 y julio del 2020 se realizó la implementación del programa de acompañamiento a través de 12 talleres (sábados cada 20 o 30 días, de tres horas de intensidad cada uno). En la siguiente tabla se sintetizan las actividades que se realizaron:

16. Ver: <https://www.crifpe.ca/>.

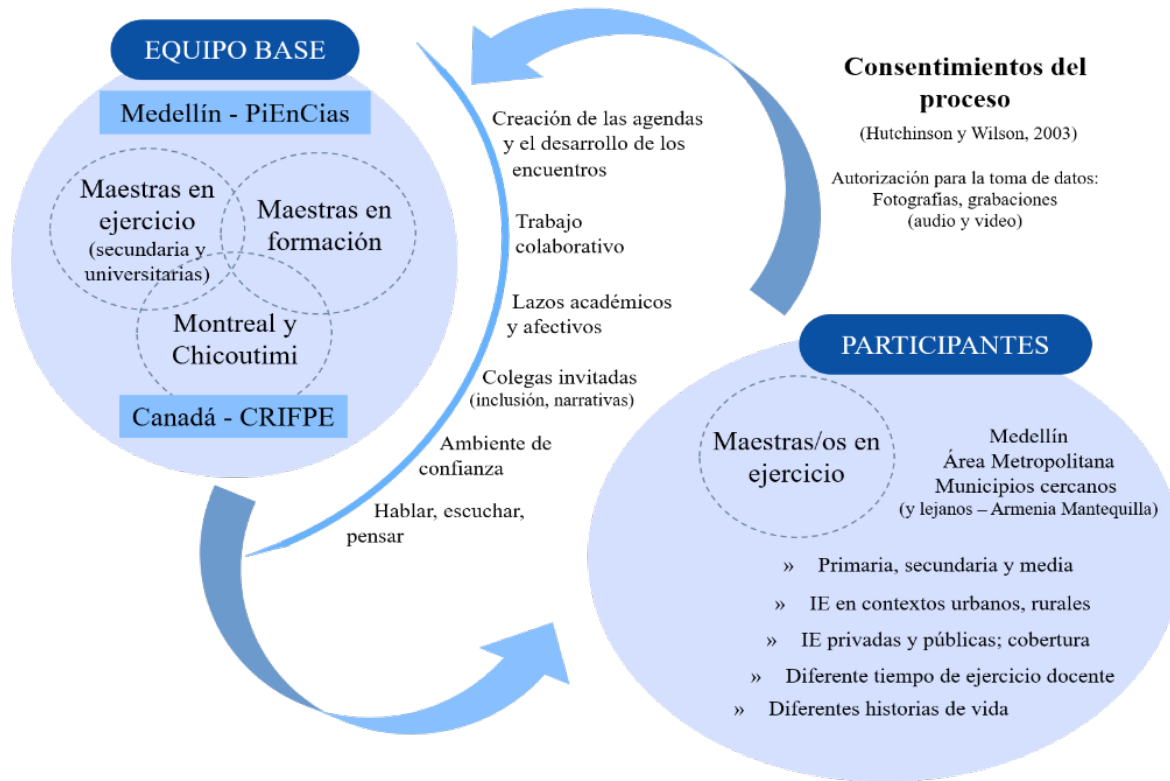


GRÁFICO 1. Características del grupo de trabajo y participantes.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 1. Actividades realizadas durante el programa de acompañamiento.

Nº sesión	Tema principal	Actividades
1	Presentación del proyecto a los participantes. Identificación de problemas que afectan los primeros años de ejercicio docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Audio de ambientación: “recordando los primeros días de trabajo como profesor/a”. • Fichas con problemas: ejercicio individual. • Síntesis y representación de los problemas: trabajo en grupo. • Valoración de la jornada.

Nº sesión	Tema principal	Actividades
2	¿Qué es un problema? Identificación de problemas del grupo participante.	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio escritural de narrativa. • Socialización y dramatización de problemas en la docencia. • Diligenciamiento de cuestionario sobre los problemas. • Lectura (Texto de Simmon Veenman, “Perceived Problems of Beginning Teachers”, Review of Educational Research, Vol. 54 (1984): 143-78). • Socialización de resultados del cuestionario y conversación sobre los problemas más recurrentes. • Valoración de la jornada.
3	Presentación y priorización de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de los resultados de los cuestionarios. • Trabajo individual; recuerdo de casos desafiantes en el aula. • Elaboración de un clasificado en equipos. • Socialización a través de estrategia de codesarrollo. • Valoración de la jornada.
4	Inicio temática de inclusión.	<ul style="list-style-type: none"> • Continuación de la presentación de casos con estrategia de codesarrollo. • Actividades con experta en tema de inclusión: sensibilización, cuestionario en Kahoot, explicación general sobre los tipos de discapacidad, trabajo en equipo analizando casos. • Socialización inicial de actividad en equipo. • Valoración de la jornada.
5	Continuación de la socialización de casos sobre discapacidad. Diseño universal para el aprendizaje (DUA).	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de casos. • Juego en equipos sobre imágenes; capacidades diversas. • Escritura individual sobre estrategias de enseñanza que se emplean en el aula. • Exposición DUA. • Categorización de estrategias según principios del dua. • Escritura narrativa individual sobre la experiencia de los dos últimos encuentros. • Valoración de la jornada.
6	Compartiendo experiencias de Colombia y Quebec. Actividad preparada por participantes (educación física). Valoración de aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación virtual con coinvestigadora Monica Cividini desde Canadá, para conversar sobre el trabajo de inserción profesional con docentes de este país. • Actividad sorpresa: juego para movilizar emociones y agudizar los sentidos. • Socialización, reflexión sobre la actividad. • Valoración de la jornada.

Nº sesión	Tema principal	Actividades
7	Retomar el proceso. Mapa de sueños 2020. Carta para un profesor principiante.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de las temáticas abordadas hasta ese momento y concertación de fechas para el primer semestre 2020. • Elaboración de collages sobre las proyecciones personales, formativas y en la profesión para el año 2020. • Elaboración de narrativa-carta; lectura cruzada de cartas. • Valoración de la jornada.
8	El manejo del grupo y el control de la disciplina. La planeación.	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio sobre los problemas de comportamiento y emocionales de los estudiantes. • La planeación articulando al DUA.
Inicio pandemia (covid-19)-Encuentros virtuales		
9	¿Qué estrategias están utilizando para asumir el reto de la educación virtual?	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio con Adriana Morales, coinvestigadora, sobre la situación educativa en Quebec en época de pandemia. • Explicitación de vivencias y estrategias que se pueden implementar para facilitar el trabajo virtual.
10	Retos y desafíos de la educación en época de contingencia sanitaria. La comunicación asertiva en el marco de la virtualidad.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Padlet</i> con el tema central. • Exposición de infografía sobre la comunicación asertiva y conversatorio acerca del tema. • Recomendaciones para una buena salud física y mental en tiempo de contingencia.
11	Enfrentar la realidad escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio con Monica Cividini sobre la situación educativa en Quebec/Ontario. • Narraciones de maestros. Invitada: Alejandra Cardona. Tema: los libros álbum como posibilidad de expresar lo que se vive como docente.
12	Los aprendizajes del proceso y cierre.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué son y cómo hacer pipocas pedagógicas? (narrativas cortas). • La motivación escolar y estrategias para mejorarla (infografía). • Evaluación del proceso, narrativas orales (<i>podcast</i>).

Fuente: elaboración propia.

La agenda se organizó en cada sesión bajo la forma de taller, que, de acuerdo con Ana María Hernández, es una estrategia potente para la formación y socialización de experiencias de los maestros, ya que “se proponen acciones pedagógicas encaminadas

hacia la circulación de significados, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y específicamente la iniciación de procesos de reflexión”.¹⁷ Se busca que entre participantes y el equipo de investigación, en una relación simétrica, se generen diálogos, pero que cada uno asuma un rol protagónico reflexionando sobre sus prácticas docentes. Al contarlas, se está ayudando para que otros participantes puedan reflexionar acerca de su presente y futuro. En el taller se privilegia “el pensar-sentir-haciendo, con lo cual se pretende abrir espacios de reflexión, compartiendo experiencias, intercambiando inquietudes y cuestionando el hacer profesional”.¹⁸

A la par del desarrollo del programa de acompañamiento, se fue recogiendo información, utilizando como técnicas e instrumentos la observación participante (grabación y transcripción de encuentros), dos cuestionarios (uno para indagar los problemas y otro para la información sobre el currículo y la formación inicial) y las narrativas (escritos, representaciones, entre otros). En esta última técnica, fue importante la implementación de las *pipocas pedagógicas*, un género narrativo propuesto por profesores del Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas, Brasil. Es un tipo de crónica de la cotidianidad escolar, una breve narrativa de acontecimientos protagonizados principalmente por profesores y estudiantes. En el marco de la IAF, la información que se fue generando a través de estas diferentes técnicas permitió identificar los temas y propiciar la reflexión-acción propia de esta metodología. Las narrativas sirvieron para que los participantes se manifestaran desde lo oral y lo escrito, dando a conocer las situaciones que vivieron al inicio de la actividad docente y que coincidió con la época de crisis por la pandemia.

A continuación, se presentan algunos aportes de las vivencias de los participantes en el tránsito de estudiantes a profesionales, en un año inolvidable para la humanidad.

Resultados preliminares: las voces de los participantes

En los primeros encuentros los profesores participantes conocieron los propósitos del programa de acompañamiento y la metodología, y narraron los problemas que recordaban de su proceso de inserción profesional. Surgieron varios relatos cortos que daban a conocer las tensiones que enfrentaron los maestros en sus primeras experiencias

17. Hernández, “El taller como dispositivo de formación”, 72-73.

18. *Ibíd.*

laborales y en los casos en que fueron contratados sin haber terminado su formación inicial en instituciones privadas. La búsqueda del primer empleo no siempre es tarea fácil, y cuando lo consiguen se experimenta una mezcla de emociones y pensamientos que se viven de manera solitaria y aislada; Jim Goddard y Rosemary Foster lo llaman el “conflicto de emociones”.¹⁹ Por ejemplo, cuando hablan de cómo motivar a sus estudiantes en sus clases y, a la vez, se inquietan por los resultados que obtendrán: “Aún sin terminar mi carrera, me contratan en una fundación en la cual toda la población tiene discapacidad cognitiva [...] entre tantos miedos, incertidumbres, dudas me presenté tratando de entrar un poco en confianza. Empecé a mirar la planeación y pensaba muchas cosas: ¿serán atractivas, llamativas?, ¿serán motivadoras? Este era uno de los problemas a los que me enfrentaba, pues eran muchos alumnos y no sabía si atendería a sus necesidades. Además, no tuve una persona que me guiara o brindara información para llevar a cabo esta planeación en el aula”.²⁰

La gestión en el aula y, especialmente, el manejo de estudiantes con discapacidad, es un tema en el cual algunos egresados manifiestan no sentirse preparados y, en ocasiones, las condiciones institucionales tampoco aportan al logro de una mejor adaptación. Andrea menciona que a ella la han marcado situaciones de niños con diagnóstico psiquiátrico que tienen comportamientos agresivos: “Se han detonado crisis nerviosas en las que se ponen violentos, demasiado agresivos y hay que parar los espacios de clase [...] mantener la clase, la calma... es difícil”.²¹ Por su parte, Lau llega a un aula y se encuentra con un grupo de niños, “todos” con discapacidades diversas. Al respecto, cuestionó su formación inicial y planteó algunos interrogantes: “Recuerdo que ese es un tema vago en las carreras de pregrado, solo se encuentran estrategias por si de pronto en un grupo me encuentro con un alumno con discapacidad. Pero, ¿qué pasa si todo mi grupo está conformado por chicos con discapacidad?, ¿qué hago?, ¿qué digo?, ¿cómo actúo?, ¿será que me están escuchando?, ¿cómo los siento?, ¿cómo los ubico?, ¿canto? Creo que la planeación no se va a desarrollar. ¿Cómo manejo a los niños en crisis? Los veo trepar mesas, sillas, ventanas, ¿siempre será así?, ¿los dejo? Y si se caen y se lastiman, ¿qué hago?”.²²

En el caso de Marez, la falta de conocimiento sobre el manejo de estudiantes con discapacidad también pone en evidencia las dificultades en la acción evaluativa.

19. Jim Goddard y Rosemary Foster, “The Experiences of Neophyte Teachers: a Critical Constructivist Assessment”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, no. 3 (2001): 349-65.

20. Majoi, profesora participante. Narrativa desarrollada en la sesión número 2, 21 de septiembre de 2019.

21. Andrea, profesora participante. Narrativa desarrollada en la sesión número 3, 5 de octubre de 2019.

22. Lau, profesora participante. Narrativa desarrollada en la sesión número 3, 5 de octubre de 2019.

Menciona su experiencia con una estudiante de 15 años con discapacidad física: “Al no saber cómo evaluarla, tomé la decisión de hacerlo oral y aun así no le entendía, pero asentía ante sus respuestas e incluso fui atrevida en darle nota numérica a su evaluación. Ella tampoco tomaba nota en clase, en ocasiones se quedaba dormida y sentía que eso favorecía la dinámica de la clase. Si hoy volviera a estar en el aula con esta dificultad, solo me atrevería a consultar con un experto, pues aún no cuento con herramientas para suplir esa necesidad”.²³

Estas situaciones son difíciles de afrontar para un maestro principiante, incluso se tornan complicadas para una egresada de la licenciatura en Educación Especial, porque apenas llega a la escuela siente que las expectativas que tienen colegas y padres de familia sobrepasan su papel como maestra de apoyo. Ye narra su experiencia:

Qué difícil es llegar a un lugar desconocido, sin saber nada de él, estoy sola y lejos de casa, asustada y feliz, ¡mi primer trabajo! ¿A quién busqué?, ¿a quién contacto?, ¿a dónde llego? El colegio del pueblo era grande, allí me esperaban y ahora ¿por dónde comenzar? Las expectativas generadas se veían opacadas por los comentarios: “¡menos mal llegó!”, “necesito un permiso, ¿usted me cubre?”, “este niño no hace nada”, “es que es muy necio”, y un sinnúmero de etiquetas, las cuales, siendo nueva, en tierra lejana y sola, debía enfrentar. Comencé con una sensibilización a mis pares docentes sobre cuál sería mi trabajo, mis funciones. Mi real tarea allí no sería cubrir “huecos”, “faltas de docentes”, “incapacidades”, entre otras tantas. Sería ponerle “orden” a la mal llamada aula de apoyo. Cambiar el concepto de la educación especial, los apoyos pedagógicos, las flexibilizaciones curriculares, entre otros. Sabía que el camino no iba a ser fácil, pero tampoco sería imposible y allí estaba yo para intentarlo, para hacerlo cada día mejor.²⁴

Sobre este asunto en particular, en Colombia las aulas de apoyo especializadas se conforman como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los establecimientos educativos para brindar soportes a la atención integral de los estudiantes con discapacidad o con capacidades excepcionales.²⁵ De esta manera, el profesor nombrado en aula de apoyo tiene entre sus funciones promover la integración académica y social de estos estudiantes en la educación formal. Además, participa en el desarrollo

23. Marez, profesora participante. Narrativa desarrollada en la sesión número 3, 5 de octubre de 2019.

24. Ye, profesora participante. Narrativa desarrollada en la sesión número 2, 21 de septiembre de 2019.

25. Presidencia de la República de Colombia, Decreto 2082 de 1996, Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, Artículo 14.

26. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Resolución 2565 de octubre 24 de 2003, Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, Artículo 4.

de actividades relacionadas con el registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de la población estudiantil.²⁶ Sin embargo, algunos docentes y directivos docentes todavía lo perciben como el profesor que se encarga de la atención y formación de los estudiantes con discapacidad, aunque lo ideal es promover la corresponsabilidad familia-escuela.

Asimismo, se dieron a conocer problemas asociados a los contextos rurales, donde se evidencia la falta de estructura física y recursos educativos, el poco énfasis en la formación inicial de los maestros para construir planes de área y otros documentos institucionales, y también se encuentran algunas características de los estudiantes que hacen más difícil los procesos educativos:

El principal problema fue llegar a un colegio rural, el cual no contaba con un profesor de Educación física desde hacía dos años y pasado tanto tiempo a los alumnos no les gustaba realizar ningún tipo de actividad física. Además, desde la universidad, y puntualmente desde el Instituto de Educación Física, no se fortalece mucho el ser docente, ya que desde el mismo currículo que ofrece la carrera no se profundizan los temas específicos para la construcción de planes de área, puesto que actualmente el instituto le apuesta más a formar profesionales en el campo de actividades físicas para la salud y el entrenamiento deportivo [...]. Gran parte de los colegios rurales no posee nada estructurado, generalmente hay extraedad y población flotante, lo que no permite generar un orden para el desarrollo del área.²⁷

De todas formas, los profesores reconocen en sus primeros días un acercamiento distinto con la realidad educativa, que les aporta sin duda a la consolidación de saberes experienciales que contribuyen a su quehacer como maestros. Carlinoe Acemari cuenta así sus sensaciones: “Una inseguridad conectada al terror escénico, todo cuento en la vida que es nuevo genera un ‘sustico’, una expectativa con sensación de frío, que se propaga por todo el cuerpo, generando otros fenómenos: sudor frío, temblor en las manos, inseguridad en los vocablos, una fluidez dudosa o dubitativa en la pronunciación de las palabras”²⁸

En estos relatos se evidencian algunas de las situaciones en las que el profesor principiante conjuga los saberes profesionales²⁹ como parte del paso hacia la vida profesional-laboral. Así mismo, estos resultados coinciden con otras experiencias que ha

27. El que camina bajo la lluvia, profesor participante. Narrativa desarrollada en la sesión número 2, 21 de septiembre de 2019.

28. Carlinoe Acemari, profesor participante. Narrativa desarrollada en la sesión número 2, 21 de septiembre de 2019.

29. Maurice Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Madrid: Narcea, 2004).

desarrollado el grupo de investigación PiEnCias de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.³⁰ Y, al parecer, independiente del área de conocimiento de la licenciatura, las tensiones sobre la gestión en el aula, la educación inclusiva, la confrontación entre lo aprendido en el pregrado y la realidad laboral se manifiestan como recurrentes y se convierten entonces en un insumo para la reflexión de las facultades formadoras de maestros. ¿Cómo cerrar entonces la brecha entre la formación inicial y el inicio del ejercicio profesional docente?

La educación en época de pandemia: buscando posibilidades entre la incertidumbre

En la sesión nueve, cuando inició la contingencia por la covid-19, los participantes comentaron lo que estaban viviendo. En el siguiente texto de la profesora Sofía se evidencian las dificultades, especialmente en el relacionamiento con las familias:

Trabajo con en el programa Buen Comienzo, en el entorno institucional, por ocho horas. La primera semana de la contingencia fue bastante difícil, porque con las directrices nos decían que la atención no debía parar, nos decían que debíamos estar en contacto con las familias y estudiantes, haciendo todas las actividades que tienen que ver con lo pedagógico. Ya la parte de nutrición tiene otras directrices, que era organizar la entrega de paquetes alimentarios, pero yo pienso que el reto más grande ha sido desde la parte pedagógica, ya que el momento inicial fue contactar a todas las familias por teléfono vía WhatsApp. Yo tengo a mi cargo 25 familias o 25 niños, y la verdad es que fue todo un reto. Pero en la medida en que ya me fui comunicando con todos me di cuenta de que todas las familias tienen acceso a internet, que todos tienen WhatsApp y fue crear una cartilla con actividades, pero estar haciendo un seguimiento diario. La primera semana de las actividades súper genial, pero pasa algo, las familias se van como desmotivando, dejan de mandar las actividades, ya no le contestan el teléfono a la profe y ustedes saben que el programa Buen Comienzo, junto con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), manejan toda la parte que son formatos. Para mí como docente ha sido un poco abrumador la cantidad de formatos que me ha tocado llenar, entonces

30. Mara Mercedes Jiménez Narváez, ed., *Y llega uno y se estrella con un montón de cosas. La inserción profesional de profesores de ciencias naturales* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2018), <http://hdl.handle.net/10495/9416>; Maria Mercedes Jiménez Narváez et al., “Acompañamiento para la inserción profesional de maestros egresados de la Universidad de Antioquia, Colombia: avances de la experiencia”, en *IX Encuentro Internacional de la Red Kipus. Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos* (Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020), 291-304, <https://bit.ly/3tiN19f>.

hay días en que he estado en esos dilemas, de si lleno el formato para mandar o me comunico con estas familias para hacer el acompañamiento, ¡entonces han sido unos días bastante difíciles!

También me ha parecido algo difícil unos días con las familias que se han ido desmotivando en el camino, uno sabe que tienen internet, tienen la herramienta, pero ya no quieren hacer nada. Entonces la verdad para mí ha sido un gran reto, han sido como altos y bajos, porque hay días súper bien, me comunico con las familias para ver si hicieron las actividades, pero hay días bajos, no se reportan. Entonces yo pienso que es una curva de emociones para uno también, porque uno en el encierro también está viviendo sus desafíos personales, la verdad que ha sido un reto. Hasta el momento siento que ya estoy dominando la rutina diaria, pero sigue ese reto en la distancia, seguir motivando a las familias, a los niños.³¹

Los participantes y el equipo dialogaron sobre las diferentes directrices que emitieron sus instituciones para sobrellevar el trabajo, establecer formas de comunicación con la comunidad educativa e identificar las condiciones socioeconómicas y tecnológicas de las familias. También, para reconocer lo que se estaba viviendo en el ámbito personal, por ejemplo, quienes tienen hijos y personas a cargo, la falta de equipos o su obsolescencia para responder a las demandas de ese momento (conexión virtual permanente, apropiación pedagógica y tecnológica de herramientas TIC), o sus temores por el precario servicio de salud del magisterio, aunado a la gran incertidumbre por la forma en la cual se debe enfrentar la estrategia de trabajo en casa.

En el muro colaborativo, desde la herramienta *padlet*,³² los participantes sintetizaron los desafíos y retos que estaban afrontando:

Como se puede leer, los maestros participantes resaltaron aspectos tales como:

- Falta de claridad en las directrices escolares.
- Dificultad en la interacción con padres de familia (vía WhatsApp y teléfono), desmotivación, poco apoyo, falta de condiciones en las casas y padres analfabetas.
- Los diversos formatos y las nuevas formas de control de lo que el maestro hace.
- El diseño de materiales (virtuales y físicos) según las necesidades, y la pregunta constante: ¿cómo se les hace llegar estos materiales a los estudiantes?

31. Sofia, profesora participante. Testimonio compartido en la sesión virtual número 9, 18 de abril de 2020.

32. Herramienta usada como una pizarra colaborativa virtual en la que profesor y estudiantes pueden trabajar al mismo tiempo. Ver: <https://padlet.com/dashboard>.

 **Retos y desafíos del "regreso a clases" en medio de la contingencia sanitaria**

Andrea

Los retos y desafíos desde esta contingencia son acertar entre lo que esperan los padres de familia y lo que se requiere en la enseñanza particular de cada área de conocimiento.

También, marcar la diferencia de horarios ya que parece ser que somos profesores 24 horas.

Tangerine

- Creación, manejo y apropiación AVA
- Uso de plataformas y herramientas tecnológicas
- Organización y respeto de los tiempos y calendarios
- Estado emocional propio, de los estudiantes y de las familias
- Real acompañamiento y motivación para los estudiantes
- Desarrollar habilidades meta cognitivas en nosotros y los estudiantes
- Promoción trabajo autónomo y colaborativo
- Más trabajo, más tiempo en planeaciones y en opciones alternativas... plan b, plan c
- Evaluación y ética en la misma
- Relevancia de cosas a trabajar.
- Estudiantes sin disposición para trabajar

Guayaba

La dificultad para comunicarnos y poder dar solución a las inquietudes de los estudiantes.

Acoplarnos a nuevos estilos de enseñanza.

Carencia de herramientas.

Acompañamiento familiar.

Júpiter

Durante el periodo de contingencia, para mí lo más difícil ha sido la unificación de criterios entre los docentes para realizar un trabajo uniforme y organizado, lo cual considero muy importante porque ha creado muchas confusiones tanto en estudiantes como padres de familia.

2. el aumento de la carga laboral docente
3. El reto de poder llegar a todos y brindarles educación de calidad.
4. gestión del autoaprendizaje por parte de los estudiantes
5. exigencias administrativas.

Pirry

- Nuevos aprendizajes
- Accesibilidad de los estudiantes
- Dificultades de comunicación sincrónica
- Dimensionar la diferencia humana en todas sus dimensiones (gustos, intereses, necesidades particulares)
- "Instrumentalismo" administrativo

Anónimo

El uso de herramientas tecnológicas no tienen la misma atracción para todos los estudiantes.

Majoi

Lograr que los docentes planeen de acuerdo a la diversidad que tienen en el aula, teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje.

Utilizar diferentes herramientas que faciliten la adquisición de diferentes aprendizajes.

El que camina bajo la lluvia

- La dificultad es la comunicación con los padres de familia por sus trabajos y la conectividad rural.
- Los estudiantes no comparten la información con sus padres.

Chocolatina

Aunque en el momento no me encuentro acompañando procesos escolares, una de las dificultades más fehacientes por estos días ha sido: la conexión a internet y el manejo de los tiempos en casa por las diversas actividades que surgen en los hogares.

Silva

Durante este periodo, considero que uno de los grandes desafíos, es propiciar encuentros agradables, es aprendizaje Comprender que esta situación, ha alterado todos nuestros ritmos y hábitos, no sólo los de los adultos, sino también las de los niños y niñas, sus padres, así que un gran reto es la comunicación asertiva.

Roger

Un coctel emocional que a veces nos dispara los estados de ánimo.

Natalia Gil

Como principales dificultades, el lograr valorar el proceso individual de cada niño, niña, adolescente y joven, con sus propias realidades y necesidades.

También la accesibilidad de los estudiantes. El trabajo interdisciplinar con los equipos psicosociales para apoyar dificultades en el hogar a nivel emocional y de salud mental... Y LA MULTIPLICACIÓN DEL TRABAJO!!!

GRÁFICO 2. Relatos de los participantes acerca de los retos y desafíos en época de pandemia.

Fuente: elaborado en el marco de la sesión 10, el día 18 de abril de 2020.

- Discusiones entre colegas para tomar decisiones sobre contenidos, formas de trabajar, tiempos de dedicación en la jornada (sincrónica, asincrónica).
- Las propias vivencias de los maestros/as, la salud, las emociones, las condiciones logísticas.
- Llegar como profesor nuevo a un colegio y no conocer a los estudiantes (todo virtual).
- Preocupación permanente por sus estudiantes (población urbana y más aún en la rural), su alimentación, acompañamiento (ausencia) en el hogar.
- Se sienten poco preparados en el manejo de herramientas virtuales, entonces aprenden en el camino, hacen cursos intensivos, consiguen equipos para su hogar.
- El trabajo en casa y la sobrecarga laboral.

En otras palabras, aunado a las problemáticas comunes a las que se enfrentan los maestros principiantes,³³ se evidenciaron algunos asuntos que ponen en tensión no solo al maestro, sino a toda la comunidad educativa en general, tensiones que, de acuerdo con Horacio Álvarez Marinelli et al., son en parte porque “desde antes de la pandemia muy pocos países contaban con conectividad o con herramientas digitales para apoyar el proceso de enseñanza en el contexto escolar”.³⁴ Además, algunos estudios están mostrando que los docentes “están sometidos a un estrés adicional debido a la pandemia, ya que intentan mantener su rol de contención en sus propias vidas y en las de sus estudiantes, y lidian al mismo tiempo con las presiones emocionales y económicas que la covid-19 ha significado para todos”.³⁵

Es constante la preocupación que manifiestan los maestros principiantes por los contextos de sus estudiantes, pues las soluciones de la educación a distancia que se propusieron en su momento desde el Ministerio de Educación Nacional no se alineaban con las características de los estudiantes y sus familias, sobre todo en las instituciones educativas de zonas rurales. En otras palabras, la crisis de la covid-19 mostró la gran desigualdad que se presenta en el país, pues, a pesar de que las iniciativas se encaminan hacia estrategias que permitan la continuidad del sistema educativo, este se ve afectado por las condiciones socioeconómicas de los hogares, deterioradas por la cuarentena. En

33. Simmon Veenman, “Perceived Problems of Beginning Teachers”, *Review of Educational Research*, Vol. 54 (1984): 143-78; Beatrice Avalos, “La inserción profesional de los docentes”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, no.1 (2009): 43-59; Juan Carlos Serra, Graciela Krichesky y Alicia Merodo, “Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, no. 1 (2009): 195-208.

34. Horacio Álvarez Marinelli et al., “Panorama de las acciones emprendidas durante la crisis para la continuidad de los servicios educativos”, en *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19* (Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2020), 10, <https://bit.ly/2YyEOJu>.

35. Sánchez et al. citado en “Aportes para una respuesta educativa frente a la COVID-19 en América Latina: análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Documento de programa”, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), UNESCO, Santiago de Chile, junio de 2020, 9, <https://bit.ly/3AiW4QY>.

este sentido, se menciona lo siguiente en los estudios de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): “Es preciso entender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, porque no se trata solo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes, docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este proceso de aprendizaje que hoy se realiza en el hogar”.³⁶

Ante este panorama, el programa de acompañamiento tuvo que replantear las temáticas y estrategias, con el fin de responder a las demandas de diverso orden que surgieron entre los participantes, relacionadas por ejemplo con la flexibilidad en términos de ajustes en la metodología, la reorganización de las temáticas, el diseño de materiales y el manejo de las plataformas digitales. De igual manera, tanto el equipo base como los maestros principiantes tuvimos que sobreponernos a la angustia y el estrés derivados de la crisis social y sanitaria, los encuentros se convirtieron en un espacio de catarsis colectiva y de búsqueda de alternativas ante el mar de incertidumbres de parte y parte, en ellos encontramos apoyo socioemocional y de salud mental.

En este mismo ejercicio, fue interesante empezar a reconocer una variedad de estrategias que los maestros principiantes estaban utilizando. Al comentarlas con sus colegas, se convirtieron para algunos en posibilidades de solución, reflexión e inclusive de planeación de rutinas personales y laborales diferentes. Estas son algunas de ellas:

- Cambiar las formas de trabajo, seleccionar contenidos, disminuir actividades, escoger lo fundamental, establecer relaciones con la vida.
- Reunirse con otros colegas y hacer trabajos interdisciplinarios o por nodos, según las características institucionales.
- Diseño de guías y talleres. Utilizar los materiales que se habían hecho en los cursos de la Universidad de Antioquia (pregrado y posgrado).
- Hacer nuevos y más detallados diagnósticos de los grupos escolares, para actualizar, entre otros asuntos, las tecnologías que tenían en las casas.

36. “Aportes para una respuesta educativa”, UNESCO y OREALC, 7.

- Aprender a aprovechar todas las funcionalidades de WhatsApp, formar distintos grupos (estudiantes, padres de familia, profesores de la institución), poner horarios y límites, así como establecer reglas de comunicación.
- Integrar a los padres de familia y escuchar sus necesidades.
- El trabajo en colectivo, entre compañeros y entre amigos, pues, aunque algunos no estaban trabajando, ofrecieron sus servicios para apoyar a los padres de familia.
- Integración entre áreas para el diseño de guías de aprendizaje.
- Aprovechar y aprender a manejar las plataformas que dispuso el Gobierno para la virtualidad (correo institucional, Gmail, Teams, Zoom, programas de radio y televisión).
- Integrar los juegos y la música a las clases, disponerse a cambiar las interacciones con sus estudiantes y arriesgarse a ser *disc-jockey*.

Algunas de estas estrategias podrían leerse como obvias en la acción docente; sin embargo, para un maestro principiante que está solo resolviendo el día a día, estas se convierten en una alternativa que tal vez no había considerado. Muchas surgieron de las iniciativas personales e institucionales, y se constituyeron en el único recurso para orientar el accionar de los maestros ante la difícil situación derivada de la pandemia.

En la última sesión, se propuso la elaboración de *pipocas pedagógicas* sobre situaciones relacionadas con la motivación en el aula y las experiencias vividas durante el inicio de su vida laboral. El ejercicio fue significativo para los participantes y el equipo investigador, puesto que la estrategia implicaba la escritura de su vivencia y el sentir personal. Se contaba con poco tiempo para su elaboración, así que se sugirió iniciarla y, posteriormente, volver a ella para completarla y culminarla de forma voluntaria. Al inicio se generó un poco de temor por enfrentarse al papel (o a la pantalla) en blanco; sin embargo, los resultados fueron muy valiosos porque dejaron aflorar elementos que en ocasiones se asumen como algo sin importancia, pero que, al verlo desde otro punto de vista, permite la reflexión de lo sucedido.

Se construyeron diez *pipocas pedagógicas*. A modo de ejemplo, se presenta la que construyó la profesora Marcega:

En un mundo acelerado, donde parece que lo único permanente es la transformación del ser humano y de sus creaciones, las cuales están determinadas por los contextos sociales, culturales, políticos, religiosos, educativos y económicos, se ha tratado de darle un espacio al ser, ese que cuestionamos por su existencia, el cual ha estado transversalizado por una tradición y una formación que le permite centrarse en lo que es y en lo que lo caracteriza. Los sujetos tienden entonces a construir e interpretar la realidad de la cual hacen parte; sin embargo, este año hemos tenido que hacer un pare en el camino, el cual nos ha invitado precisamente a seguir en esta transformación que dio un paso gigante y nos llevó, por no decir nos obligó, a pasar de lo presencial a lo virtual.

Para mis estudiantes ha sido todo un reto tener que tratar de comprender esta situación, la pregunta constante es: “Profe, ¿cuándo volvemos a la corporación?, extraño mucho a mis compañeros y profesores”.

Para los padres ni se diga, el tener que apoyar en mayor medida a los chicos creo que ha sido uno de los más grandes retos, incluso en este momento. Han desertado cuatro de nuestros estudiantes, ya que sus familias argumentan no poder brindar el apoyo que los chicos necesitan, porque no saben de educación especial y no creen que puedan aprender algo a través de estos medios.

Dado lo anterior, es evidente que las familias aún siguen siendo uno de los principales factores que influyen en que nuestros estudiantes no creen que ellos mismos puedan ser capaces y por eso desarrollan problemas de baja autoestima, poca seguridad y siguen repitiendo frases como “yo no soy capaz”.³⁷

En la anterior *pipoca*, se pone de manifiesto cómo esta maestra principiante cuestiona algunas de las actitudes de las familias que tienen hijos con alguna discapacidad, siente la incertidumbre que generó en la comunidad educativa la distancia obligatoria impuesta por la pandemia y también habla del reconocimiento de su labor como aporte a esa transformación que lleva la educación. En el marco del proyecto “Políticas y programas para jóvenes con discapacidad en América Latina”, que hace parte de las actividades de la Cuenta para el Desarrollo de las Naciones Unidas, la CEPAL da a conocer algunas barreras en el acceso a la educación durante la crisis asociadas a la falta de equipos, conexión a internet y la pobreza que predomina en los hogares de personas con discapacidad. Adicionalmente, la escasez de materiales educativos que ya predominaba

37. Marcega, profesora participante. *Pipoca* desarrollada en la sesión virtual número 12, 11 de julio de 2020.

antes de la pandemia hizo que para la mayoría de los niños y niñas con discapacidad no fuera posible continuar con sus clases y estudios.

Las *pipocas* que construyeron los maestros dan cuenta de las posibilidades que tienen como estrategia narrativa para describir las situaciones cotidianas de niños y niñas, que, al ser plasmadas en el papel y luego leídas, solos o acompañados por otras personas, aportan en la reflexión sobre la acción docente que en ocasiones se va perdiendo por las dinámicas vertiginosas de la escuela. En el texto “Estudio sobre las emociones de los docentes en pandemia arroja preocupantes resultados”³⁸ se reconoce que el sistema escolar (tanto privado como público) tiene la responsabilidad de proveer espacios de contención y protección a los docentes, así como evitar la sobrecarga laboral y buscar maneras para prevenir la aparición y cronificación de emociones negativas, que sin duda repercuten en la salud mental y en el proceso educativo.

Los resultados preliminares muestran entonces la multiplicidad de asuntos que los maestros atraviesan en su práctica docente, las diferentes preocupaciones personales y profesionales que tienen y que pudieron poner sobre la mesa y, a partir de ahí, ver de otra manera. El proyecto continúa. Esperamos tener al final de este año un panorama más amplio de lo que implica la inserción profesional docente en nuestro contexto, como insumo para seguir pensando en la formación inicial y continua de los maestros que se forman en la Universidad de Antioquia.

A manera de conclusiones

En tiempos de pandemia, el proyecto logró canalizar las voces de los maestros frente a las problemáticas, pero más que eso logró trascender esa incertidumbre para construir entre todos estrategias que abrieran caminos en ese mar de incertidumbre. Además, les permitió darse cuenta de que no estaban solos en la labor docente, que, así como en los inicios de su vida laboral, cuando se enfrentaban a algo nuevo, a nuevos retos y desafíos profesionales en su periodo de inserción profesional, así mismo no estaban transitando solos esta etapa, podían compartir experiencias, sentimientos y emociones que derivaron de la pandemia. Fue así como nos dimos cuenta, al encontrarnos en un espacio virtual donde ya no fue posible abrazarnos y mirarnos frente a frente, de la importancia del otro para construir juntos, donde la experiencia de uno se convirtió

38. “Estudio sobre las emociones de los docentes en pandemia arroja preocupantes resultados”, Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, 24 de mayo de 2021, <https://bit.ly/39alh44>.

en la experiencia de muchos, y que las alternativas brindadas por una institución o un maestro se convirtieran también en posibilidades para otros.

Hasta el momento, se considera que la narrativa como estrategia metodológica y complementaria a la investigación-acción-formación permitió que los participantes evocaran las experiencias de su ingreso al mundo laboral, pudiendo ir y venir sobre los sucesos y los contextos en los que se produjeron, se entretejieron las voces y se percata-ron del hecho de que algunas de esas vivencias se repetían, así no se sentían tan solos.

Igualmente, el poder expresarnos mediante la virtualidad hizo que afloraran una serie de sentimientos y emociones que, históricamente, puso a todos en el mismo lugar, pues estábamos afrontando una misma realidad y ninguno tenía las respuestas sobre qué era lo mejor, pero ante esa necesidad todos empezamos a jalonar hacia el mismo lado para no dejar hundir el barco. Fue en ese momento cuando el hecho de recurrir al otro hizo evidente la necesidad e importancia del trabajo en colectivo.

Todo lo vivido en el proyecto deja grandes interrogantes, especialmente a los programas de formación de maestros y a la administración pública, pues, ante un escenario que nunca se había imaginado, se pone sobre la mesa la necesidad de formación no solo en el manejo de las TIC, sino en asuntos todavía más álgidos como son las competencias socioemocionales del docente.

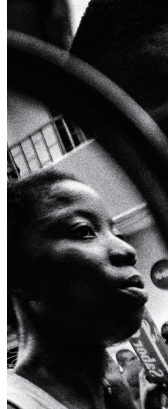
La pandemia generó grandes retos a la academia, algunos de ellos ha sabido sortear hasta el momento; sin embargo, exige seguir pensando en asuntos como por ejemplo si no podemos regresar a las aulas, ¿qué perfil de maestro formar para la virtualidad?, ¿cuál es el perfil del estudiante y del egresado que estamos formando?, ¿qué modificaciones se tendrían que realizar a los planes de estudio?, ¿cómo hacer efectiva la flexibilidad curricular? Y, en el caso particular de las unidades académicas formadoras de maestros de la Universidad de Antioquia, ¿cómo vamos a aportar para que los maestros y las maestras principiantes respondan de manera asertiva, ética y emocionalmente a los cambios que nos exige la sociedad?

Bibliografía

Álvarez Marinelli, Horacio, Elena Arias, Andrea Bergamaschi, Ángela López, Alessandra Noli, Marcela Ortiz, Marcelo Pérez-Alfaro et al. “Panorama de las acciones emprendidas durante

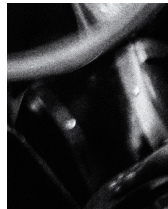
- la crisis para la continuidad de los servicios educativos”. En *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*, 10-18. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2020. <https://bit.ly/2YyEOJu>
- Avalos, Beatrice. “La inserción profesional de los docentes”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, no.1 (2009): 43-59.
- Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. “Estudio sobre las emociones de los docentes en pandemia arroja preocupantes resultados”. 24 de mayo de 2021. <https://bit.ly/39alh44>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). “La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19”. Repositorio Digital CEPAL, agosto de 2020. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Connelly, Michael y Jean Clandinin. “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, 11-59. Barcelona: Laertes, 1995.
- Goddard, Jim y Rosemary Foster. “The Experiences of Neophyte Teachers: a Critical Constructivist Assessment”. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, no. 3 (2001): 349-65.
- Hernández, Ana María. “El taller como dispositivo de formación y socialización de las prácticas”. En *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, 71- 106. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2015.
- Jiménez Narváez, María Mercedes, ed. *Y llega uno y se estrella con un montón de cosas. La inserción profesional de profesores de ciencias naturales*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2018. <http://hdl.handle.net/10495/9416>
- Jiménez Narváez, María Mercedes, Luz Mejía, Margarita Ruiz, Adriana Torres y Laura Valencia. “Acompañamiento para la inserción profesional de maestros egresados de la Universidad de Antioquia, Colombia: avances de la experiencia”. En *IX Encuentro Internacional de la Red Kipus. Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos*, 291-304. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020. <https://bit.ly/3tiNI9f>
- Jordell, Karl. “Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers”. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 3, no. 3 (1987): 165-77.
- Meresman, Sergio y Heidi Ullmann. *COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina. Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2020. <https://bit.ly/3n9rA06>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Resolución 2565 de octubre 24 de 2003. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). “Aportes para una respuesta educativa frente a la COVID-19 en América Latina. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Documento de programa”. UNESCO, Santiago de Chile, junio de 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373761/PDF/373761spa.pdf.multi>
- Paillé, Pierre. “Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d’une recherche-action-formation”. *Revue Canadienne De L’éducation*, Vol. 19, no. 3 (1994): 215-30.
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
- Reyes, Luis Antonio. “Profesores principiantes e inserción profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla, 2011.
- Serra, Juan Carlos, Graciela Krichesky y Alicia Merodo. “Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento”. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 13, no. 1 (2009): 195-208.
- Tardif, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.
- Tardif, Maurice y Cecilia Borges. “La inserción profesional de docentes noveles: tendencias recientes y retos futuros”. En *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas para la profesionalización docente*. Ingrid Boerr, Monica Cividini, Rodrigo Fuentealba Jara y Enrique Correa Molina, 19-44. Santiago de Chile: Metas Educativas, 2013.
- Veenman, Simmon. “Perceived Problems of Beginning Teachers”. *Review of Educational Research*, Vol. 54 (1984): 143-78.



Esta publicación se compuso en caracteres *MinionPro* y *MetaPro*.

DICIEMBRE DE 2021





ADRIANA M. TORRES D., ADRIANA M. RUIZ G., ANA M. VELÁSQUEZ, ANA V. SALDARRIAGA A., ANDRÉS GARCÍA S., ANDRÉS L. GÓMEZ Z., ANYELINE P. ESCUDERO E., ARNOLD SEPÚLVEDA C., CAMILO GALLEGO P., ASTRID N. MOLINA J., ASTRID M. BEDOYA, AYDA L. PIÑEROS M., BERNARDO BUSTAMANTE C., BORIS A. RODRÍGUEZ, CAMILO NOREÑA H., CARLOS J. GIRALDO J., CHRISTIAN F. GIRALDO M., CINDY V. HERNÁNDEZ T., CLAUDIA PUERTA S., DIANA C. BUITRAGO D., DIANA L. OCHOA L., DIANA M. RAMÍREZ H., DIANA N. POLANCO E., DIEGO A. VELÁSQUEZ Z., ELIANA M. CHACÓN B., ELIANA M. HERNÁNDEZ R., ESTEBAN TORRES M., EVER E. ÁLVAREZ G., GLORIA M. SERNA R., GUBERNEY MUÑETÓN S., GUILLERMO L. MORENO S., HILDA M. RODRÍGUEZ G., ILIA GÓMEZ A., ISABEL HOYOS, IVÁN F. MUÑOZ E., JAIRÓ E. PÁEZ Z., JOHN M. MUÑOZ L., JUAN C. ESTRADA C., JUAN D. RODAS P., KARLA T. MARTÍNEZ D., LAURA K. VALENCIA S., LINA RUIZ, LORENA CASTAÑO P., LUZ A. MUÑOZ D., LUZ S. GIRALDO C., LUZ S. MEJÍA A., MANUEL A. BETANCUR Q., MARGARITA I. RUIZ V., MARÍA L. MURILLO R., MARIA M. JIMÉNEZ N., MAURICIO A. ARANGO T., MAURICIO BEDOYA H., MICHELL LONDOÑO T., NICANOR A. MUÑOZ A., OLGA E. JARAMILLO G., PAOLA VELÁSQUEZ Q., RICARDO VELASCO V., SANDRA M. ALVARÁN L., SARA CARMONA B., SEBASTIÁN ESPEJO, SERGIO C. MARULANDA, SUSANA CARMONA, VALENTINA RAMÍREZ Z., VERÓNICA TANGARIFE A., VERÓNICA VALDERRAMA G., WILLIAM VÁSQUEZ A., YESENIA QUICENO S., YULIANA MONTOYA P.

A través de las siguientes páginas, los lectores encontrarán disertaciones, experiencias y apuestas que responden a la cuestión sobre qué está haciendo la academia para resolver los problemas derivados o expuestos por la pandemia de la covid-19. Deseamos que este libro logre dar cuenta de todos los esfuerzos, de las apuestas responsables y solidarias de nuestros docentes, estudiantes y grupos de investigación, y de las preocupaciones que se ciernen sobre el ayer, el hoy y el mañana. Con ambos volúmenes de *Polifonía para pensar una pandemia* dejamos un testimonio acerca de cómo la Universidad de Antioquia ha enfrentado las vicisitudes de la pandemia por covid-19 y ha logrado construir una narrativa que trasciende, incluso, los resultados de orden científico.

