

Miradas sobre la gestión del saber docente en el marco del posconfinamiento por COVID-19

Abel Pérez Ruiz*

Recibido: 17/10/2023

Aceptado: 06/12/2023



Resumen

Luego de un largo período de confinamiento a causa de la pandemia por COVID-19, las escuelas de nivel básico se encontraron con una serie de desafíos para retomar el ritmo de las actividades educativas. Uno de estos retos consistió, precisamente, en mantener la viabilidad de la educación, como parte de un trayecto de vida, en medio de un ambiente caracterizado por el temor, la fragilidad y la incertidumbre. En este marco, el presente artículo tiene como propósito principal analizar el carácter de la gestión del saber docente, para manejar el regreso a las clases presenciales, a partir de un estudio de caso en la Ciudad de México. Con base en un acercamiento cualitativo, en el que se aplicaron entrevistas, a un conjunto de directivos de escuelas de enseñanza primaria, se encontró que la emergencia sanitaria fue una oportunidad para alentar otras rutas de proximidad, en la práctica educativa, con base en una articulación entre un saber social y un saber escolar.

Palabras clave

Pandemia, saber docente, saber social, saber escolar, gestión educativa, práctica educativa.

A Look at the Teaching Knowledge in the Framework of the Post Confinement for COVID-19

Abstract

After a long period of confinement because of the pandemics of covid-19, the elementary schools found themselves with a series of challenges to retake the rhythm of the educational activities. One of these challenges was to keep the viability of education, as a part of a period of life, in an environment characterized by fear, fragility and uncertainty. Within this framework, the present work has as its main purpose to analyze the character of the teaching knowledge, to handle the return to face-to-face classes starting with a case study in Mexico City. From a qualitative approach, interviews were held to a group of Principals of Elementary Schools, and it was found that the sanitary emergency was an opportunity to motivate other routes of proximity, in the educational practice, taking as a basis an articulation between a social knowledge and a school knowledge.

Key Words

Pandemics, teaching knowledge, social knowledge, school knowledge, educational management, educational practice.

* Universidad Pedagógica Nacional–Unidad 098 Oriente, México. Correo electrónico: aperezr@upn.mx

1. Introducción¹

Parte de las consecuencias educativas que trajo consigo la pandemia por COVID-19 fue reconstruir las expectativas de formación de un gran número de estudiantes, especialmente de Educación Básica. El confinamiento forzado se vio acompañado de sensaciones de incertidumbre, temor y angustia, por la severidad de los contagios y por la cantidad de decesos a nivel mundial, lo cual representó para las escuelas incursionar en nuevos territorios para garantizar la continuidad en los procesos de aprendizaje. En este proceso, se tuvieron que readecuar los criterios de conducción pedagógica, al tiempo que el cuerpo docente se vio en la necesidad de revisar su actuar desde una lógica de distanciamiento espacio temporal, en el desarrollo de los contenidos educativos.

El retorno paulatino a las clases presenciales, después de la restricción sanitaria, planteó establecer intervenciones idóneas para auxiliar, en el fortalecimiento moral, emocional, cognitivo y actitudinal de la población estudiantil, en medio de un escenario pospandémico. Este esfuerzo requirió, entre otras cosas, repensar la gestión de la labor del profesorado, al interior de las escuelas, con el objetivo de retomar los ritmos e intensidades de la práctica educativa. De ahí, la relevancia de analizar de qué forma, los centros educativos asumieron este desafío, a partir de la recuperación de los saberes docentes, ya que creemos que este elemento resulta crucial en la posibilidad de encauzar los compromisos de aprendizaje, particularmente en situaciones de riesgo y vulnerabilidad social. Bajo esta óptica, las líneas siguientes están orientadas a resaltar este último aspecto, a propósito de una investigación emprendida en la Ciudad de México entre los años 2021 y 2022, es decir, en la etapa del posconfinamiento por el virus Sars-Cov2.

2. La escuela como productora de saberes

Como toda organización, la escuela —referida exclusivamente a las instituciones educativas de nivel básico— supone un lugar de conocimiento, no sólo por la finalidad misma sobre la que reposa su presencia en la vida pública; es decir, ser un espacio para la generación de aprendizajes idóneos o deseables para las nuevas generaciones, sino además, porque en su interior confluyen diversas experiencias y saberes, a través de sus agentes, para hacer comprensible y funcional un proceso educativo (Candela, 2006; Delval, 2006; Lee & Roth, 2009; Minakata, 2009). Cada participante incorpora, retoma, transfiere o genera determinados conocimientos que sirven de base para ordenar sus acciones en función de un conjunto de requerimientos escolares. Sobra decir que esto último no es sólo expresión de actos voluntarios, ya que también forma parte de un esquema de regulación orientado al logro de ciertos propósitos que le dan sentido a la escuela como un todo complejo y dinámico.

Con base en la literatura existente, diferentes aproximaciones han emprendido el carácter del vínculo entre espacio escolar y producción de saberes, a partir de lo que el profesorado es capaz de propiciar o desarrollar pedagógicamente, con miras a enriquecer y ampliar su conocimiento profesional. En una de estas vertientes se destaca el valor de la formación para el dominio de las cualidades académicas, técnicas y pedagógicas para favorecer el aprendizaje dentro del salón de clases (Almeida & Biajone, 2007; Shulman, 2005; Tardiff, 2000; Tardiff & Gauthier, 2005). En la otra, el acento está puesto en la relación entre la condición disciplinar y la acción educativa bajo distintas dinámicas que impulsan los procesos de formación en servicio (Giusti & Justo, 2021; Godoi & Ferreira, 2021; Melo et al., 2021). En una más el interés reside en analizar el carácter de las disposiciones docentes en materia de construcción de saberes en contextos situados y diversos (Ghanem et al., 2022; Góes, 2022; Mora-Olate, 2019). Una última pone de relieve la conformación de equipos colegiados como una vía para el intercambio de saberes, asociados a la enseñanza, con fines de un

¹ El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia denominada “Educación y pandemia: el reto del saber docente”, realizada entre los años 2021 y 2022, con el auspicio de la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México.

aprendizaje compartido (Adelman & Taylor, 2018; Contreras, 2016; Day, 1999; Rodgers & Skelton, 2014).

De estos acercamientos se desprende una concepción del trabajo docente provisto de conocimientos con determinados grados de especialización formal, así como de experiencias cotidianas que articulan un *know how*, asociado a la enseñanza, cargado de creencias, juicios, reglas, códigos y procederes para darle una ordenación particular a la práctica pedagógica. En este plano, la escuela constituye el espacio primordial desde donde se hace visible una *cualidad profesional* (Tardiff, 2000) alimentada por el dominio disciplinar en el que el profesorado ejerce su saber experto en función del contexto y de las variadas exigencias de aprendizaje que envuelven de ordinario su actuar.

Dadas las circunstancias, en que actualmente se genera el conocimiento, cobra cada vez mayor importancia advertir, en los procesos de enseñanza, la posibilidad de redefinir los saberes docentes para efectos de una educación plausible, de cara a una sociedad altamente diversa, dinámica y compleja. En la labor del profesorado descansa la expectativa de una mejora educativa que exige transitar, del esfuerzo individual o atomizado, a la acción concertada y conjunta, ya que, sin esta condición, la práctica educativa se reduce a un simple agregado de emprendimientos parciales con poco impacto en el desempeño global de los centros escolares.

En ello radica, en buena medida, la demanda por extender las capacidades de enseñanza a fin de enriquecer, la práctica profesional del magisterio, a la luz de la irrupción cada vez más intensa de estudiantes con intereses, aspiraciones y motivaciones de distinta índole. Esto hace necesario implementar mecanismos que propicien el *diálogo entre saberes* (Pérez & Alfonzo, 2008) como una manera de reflexionar, colectivamente el currículo, con la finalidad de socializar las experiencias desde un sentido de responsabilidad compartida. De ahí que el desarrollo de los aprendizajes vaya de la mano del desarrollo docente pensado como un *esfuerzo colectivo* que garantice la confianza, la seguridad y el crecimiento de las labores pedagógicas (Rodgers & Skelton, 2014).

En tal sentido, Fullan y otros (2015) plantean como un requisito indispensable, en materia de política educativa, favorecer el diálogo, la deliberación y la reflexión conjunta para mejorar eficazmente la labor pedagógica y, con ello, acrecentar el *capital profesional* de las y los docentes, el cual describen en los siguientes términos:

del capital humano (la calidad del individuo), del capital social (la calidad del grupo) y el capital decisional (el desarrollo del juicio experto y profesional de los individuos y grupos para hacer más efectivas las decisiones a lo largo del tiempo). Hay dos pilares para esta solución. La primera, el foco debe estar en crear las condiciones para el *aprendizaje social* [es decir] grupos con un compromiso y convicción moral actúan más responsablemente de manera recíproca que a partir de cualquier fuerza externa que se los requiera. La segunda, para que la gente se haga internamente más responsable, el enfoque de desarrollo o de crecimiento es crucial. (Fullan et al., 2015, p. 6)

Bajo estos principios, el fortalecimiento de las acciones pedagógicas se corresponde con los procesos de aprendizaje social al interior de los centros, como una ruta de comprensión global de los problemas, necesidades y posibilidades asociados con la enseñanza dentro de un esquema de intercambios comunicativos compartidos. Esto lleva a plantear la relevancia de partir de una visión de *colectivo profesional* en el que la indagación, la deliberación, los flujos de información, el análisis y la sistematización de las experiencias educativas son parte esencial del crecimiento académico de los actores involucrados dentro de un proyecto educativo. Desde este referente, la enseñanza puede transitar de un modelo de réplica y

transmisión mecánica de contenidos —como parte de un saber tradicional— a un proceso de construcción compartida, producto de una transacción cotidiana de experiencias entre docentes y estudiantes, desde un sentido crítico y reflexivo (Olson, 2000; Vasconcelos & Gomes, 2016).

3. Las posibilidades de la gestión del saber docente

La escuela, como institución encargada de brindar un servicio educativo acorde a ciertos marcos de formación, no es ajena a los sucesos de cambio que se gestan dentro de las sociedades. Esta circunstancia alienta la necesidad de revisar las formas de funcionamiento escolar para enfrentar los desafíos presentes, en la actualidad, en materia de conocimiento y aprendizaje. En lo relativo a la organización del trabajo docente, las recientes reformas educativas a nivel básico, auspiciadas por agencias internacionales e implementadas en distintas regiones del mundo, enfatizan la mejora continua de los procesos escolares, al tiempo que destacan la importancia de la profesionalización docente para la actualización, el aprendizaje continuo y la toma de acuerdos en torno a las exigencias curriculares.

De lo anteriormente expuesto se deriva, como preocupación orientadora, el siguiente interrogante: ¿desde qué referentes de acción las escuelas pueden gestionar el saber docente? O planteado de otro modo: ¿cómo pensar la posibilidad de hacer de las escuelas escenarios de saberes compartidos y qué condiciones serían pertinentes a ese respecto?

Sobre el particular, una línea de trabajos enfatiza el carácter dual del conocimiento y sus implicaciones en el funcionamiento educativo de los centros. Zhang (2008), por ejemplo, retoma la distinción clásica, hecha por Polanyi (2015), entre el conocimiento explícito y el tácito, con la cual afirma que una buena parte del saber movilizado por el profesorado es implícito, construido a través de la práctica continua y difícil de imitar o transferir; no obstante, debe ser aprovechado a partir de procesos de intercambio comunicativo para ampliar la comprensión de la enseñanza. Por su parte, Sajna y Verghis (2015) recuperan el modelo de Nonaka y Takeuchi (1995) sobre la creación dinámica del conocimiento organizacional, en el que resulta crucial la articulación entre lo explícito y lo tácito debido a que tanto el «saber qué» (conocimiento explícito), como el «saber cómo» (conocimiento tácito) son igualmente valiosos para generar ambientes de aprendizaje colectivo. En ambos tratamientos, se destaca la importancia de contar con garantías institucionales orientadas a la recuperación sistemática de las experiencias como fundamento de un aprendizaje organizacional.

En otra vertiente, la cultura de apertura y promoción del trabajo integrado actúa como resorte para desarrollar, compartir y analizar el carácter de los saberes colectivos, cuya finalidad es mejorar el funcionamiento global del centro escolar. Lee y Roth (2009) proponen en ese sentido cuatro ejes: 1) *el liderazgo*, como expresión de una habilidad para alinear el manejo del conocimiento con las estrategias de la organización escolar, 2) *la cultura*, por cuanto refiere el ambiente social por medio del cual se puede facilitar el aprendizaje en conjunto, 3) *la tecnología*, al servir como un medio de acceso y distribución del conocimiento al interior del centro educativo y, 4) *la medición*, pensada como un mecanismo de evaluación para conocer los impactos y su relación con el desempeño deseable de la organización.

Desde un enfoque centrado en el «aprendizaje transformacional», McComish y Parsons (2013) ponen de relieve, que las expectativas y presunciones de las y los docentes sobre sus métodos de enseñanza, pueden cambiar sólo después de una reflexión continua, crítica y dialogada. Para estos autores, el *aprendizaje transformador* sólo es posible cuando se adquiere un nuevo concepto que suponga un replanteamiento de las ideas o creencias asumidas, o cuando se llega a una nueva visión de las cosas en términos más flexibles y abiertos. En ambas posibilidades, el proceso implica despertar el interés por el aprendizaje, fijar los nuevos conocimientos y transformar modos de pensamiento y acción a través del debate y el juicio crítico.

En todos estos análisis, un elemento clave lo constituye la función directiva, ya que en ella recae la responsabilidad de guiar en la identificación y habilitación de mecanismos integrales para la adquisición, integración y creación del conocimiento. Del mismo modo, el liderazgo directivo es determinante en generar un ambiente de confianza para la producción, apropiación y socialización del conocimiento encaminados a incrementar el aprovechamiento de los estudiantes; lo cual supone desarrollar, al interior de las escuelas, proyectos en conjunto que identifiquen situaciones a través del intercambio de opiniones como una forma de mejorar las prácticas pedagógicas.

Sólo que para lograr lo anterior resulta conveniente que los factores de aprendizaje y saber docente, al interior de las escuelas, no se consideren como *constantes organizacionales*; esto es, como composiciones invariantes y ahistóricas que actúan independientemente del ambiente social, de las formas de comunicación, de los repertorios culturales, del contexto situado y del tipo de transacción externa que acompaña y estructura las acciones dentro de este tipo de entornos. Desde ese ángulo, a la educación hay que situarla en medio de discontinuidades y discordancias desde un sentido histórico, cognitivo y cultural, por lo cual la construcción del conocimiento demanda una perspectiva que contemple la existencia del caos, la crisis y la contingencia de las acciones humanas. De ahí que la incertidumbre —lejos de ser un obstáculo para la amplitud del pensamiento— sea un aliciente para dotar de nuevos contenidos a la percepción y al tratamiento educativo sobre nuestra existencia dentro de un entorno vital (Campos, 2008).

Esto último es lo que nos permite poner de relieve los efectos de la COVID-19, en materia de aprovechamiento educativo, y la forma en que las escuelas han tenido que responder a la emergencia una vez superado el confinamiento. El retorno a las actividades escolares ha supuesto [re]construir las expectativas de formación, en las y los estudiantes de Educación Básica, frente a un escenario inestable, adverso e incierto por el que la sociedad atraviesa actualmente.

4. El planteamiento y la metodología

A partir de lo comentado previamente, una pregunta central de la presente investigación fue ésta: ¿desde qué referentes de significado se prosigue con un proyecto educativo en medio de un escenario de fragilidad, riesgo, temor e incertidumbre, como el dejado por la pandemia de COVID-19, una vez de regreso a las clases presenciales? Para dar una respuesta a este planteamiento, se considera a la gestión del saber docente, como un factor clave para atender las múltiples aristas derivadas de la contingencia sanitaria experimentada por la humanidad y que han afectado las voluntades de acción de los diferentes actores educativos.

En tal perspectiva, recuperamos la categoría de «aprendizaje social» tal y como la conciben Fullan y otros (2015); es decir, como parte de un proceso por el cual el grupo docente asume compromisos compartidos, a partir de un acopio de saberes, desde un sentido de desarrollo o crecimiento profesional. Por otro lado, se retoma lo planteado por Sajna y Verghis (2015) con relación a los modos en que se articula dentro de los centros escolares el *conocimiento tácito* y el *conocimiento explícito* por parte del profesorado, ya que dichos elementos resumen una práctica y un tipo de trato comunicativo con la población estudiantil.

En lo tocante al fundamento metodológico, el presente estudio parte del paradigma humanista basado en la hermenéutica que tiene a los sujetos como su principal foco de análisis. Dentro de este marco, la experiencia es el componente por medio del cual se hace comprensible un evento o una situación determinada, a través de una relación dialógica, entre investigador e investigado. La hermenéutica permite reconocer que son los propios individuos quienes, desde ciertos marcos históricos y socioculturales, son capaces de reflexionar sobre distintos aspectos de su realidad, primordialmente a través del lenguaje (Cárcamo, 2005).

Por ende, la orientación metodológica es de naturaleza cualitativa, ya que está encaminada a asignar un papel preponderante a las situaciones micro en las que los sujetos entablan sus relaciones intersubjetivas a partir de la vivencia cotidiana. Los sujetos de interés son directivos de cinco escuelas primarias ubicadas en la Zona Oriente de la Ciudad de México, en la Alcaldía de Iztapalapa, por lo que la investigación es un estudio de caso múltiple que no busca la representatividad de una población, a partir de criterios probabilísticos de orden estadístico, sino más bien el análisis profundo y situado de las percepciones y comportamientos que los individuos llevan a cabo en un medio social específico (Martínez, 2006). Como principal foco de análisis, el interés se centra en exponer la manera en que los directivos de estos planteles dan cuenta de los alcances y limitaciones que supone la reorganización de la labor pedagógica en el marco del retorno a las clases presenciales.

En relación con la técnica de acercamiento, la entrevista semiestructurada permite indagar las percepciones, acerca de las posibilidades de cada centro escolar, por recuperar los ritmos e intensidades del trabajo educativo después del período de confinamiento. Algunas preguntas eje son: ¿en qué situación de logro de los aprendizajes han regresado las y los estudiantes?, ¿qué expectativas se están generando entre los distintos actores educativos frente al regreso a la escuela?, ¿cómo se está pensando la organización del trabajo docente una vez superado el confinamiento?, ¿cuáles son los mecanismos de desarrollo docente para readecuar los requerimientos de aprendizaje en el actual escenario?

Es mediante el análisis de contenido como se busca hacer inferencias de significado, a partir de los enunciados del lenguaje, en función del contexto en el que adquieren sentido (Krippendorff, 1990). Esto permite describir, por una parte, *cómo se dice algo* desde la posición particular de un sujeto, en este caso lo dicho por los directivos de las escuelas primarias, y por otra *por qué se dice y con qué efecto* dentro de una condición de realidad determinada. Finalmente, por medio del programa digital *Atlas.ti* se organiza la información derivada de las entrevistas para su codificación correspondiente.

5. La condición pedagógica: ¿sobre qué trabajar?

Desde la mirada directiva, el período de confinamiento, motivado por la pandemia, supuso una drástica ruptura en el logro de los aprendizajes; de ahí que una de las principales preocupaciones, una vez superada esta etapa, ha sido lograr resarcir los déficits en diferentes campos de acción curricular, siendo el más destacado y compartido, por las directoras y directores de los cinco planteles, el relacionado con la lectoescritura y las matemáticas, especialmente para el caso de los primeros grados. En general, de acuerdo con algunas valoraciones diagnósticas hechas por el personal docente, el trabajo pedagógico a distancia, propició un rezago importante de conocimientos y habilidades entre la población estudiantil.

Los factores que se mencionan, como causantes de esta situación son, entre otros: 1) la fragmentación del tiempo dedicado al aprendizaje debido a las inconsistencias en la conectividad digital por las clases a distancia, la presencia frecuente de distractores domésticos así como la irregularidad de los hábitos de estudio; 2) el relativo dominio técnico-didáctico para desarrollar los contenidos vía la plataforma virtual, lo cual derivó en poca retención de lo revisado en las sesiones; 3) la escasez o fragilidad de apoyo, por parte del núcleo familiar, en materia de seguimiento a las actividades educativas de las y los estudiantes; y 4) el declinar de las voluntades o actitudes hacia el aprendizaje en algunos estudiantes provocado por la ruptura del vínculo escolar o por la pérdida de un ser querido.

El siguiente par de testimonios, de algunos de los directivos entrevistados, deja constancia de lo anteriormente mencionado:

durante la pandemia no se pudo concretar todo el trabajo pedagógico de los programas, por tal motivo el rendimiento académico es deficiente, por eso la

pregunta que nos hicimos fue ¿qué vamos a hacer con todos esos aprendizajes que no se realizaron?, ¿qué vamos a hacer con todos esos aprendizajes que los niños no pudieron obtener? Por poner un ejemplo, los niños que, por lo general, pasan de primero a segundo grado ya saben leer y escribir, pero en este periodo no han consolidado ni un ochenta por ciento el proceso de la lectoescritura, y esto ya es un asunto grave de retroceso. (ED-A,² comunicación personal)

La posición anterior es compartida por otro director en los siguientes términos:

Hay un enorme rezago académico al reanudar actividades presenciales. Tenemos un promedio de evaluaciones entre seis y siete, y eso porque no se nos permitió reprobar; de lo contrario, el nivel de aprendizajes esperados que tendrían que haber alcanzado los niños no hubiera sido suficiente para aprobarlos en, al menos, la mitad de la matrícula escolar. (ED-B, comunicación personal)

El confinamiento no sólo dejó rupturas o quiebres en los modos de entender y llevar a cabo un proceso educativo, sino además propició pérdidas en el logro de conocimientos y, especialmente, una pérdida de certeza en lo que se refiere al tratamiento curricular requerido para la obtención de resultados en el rendimiento estudiantil. Al verse interrumpido, temporalmente, el intercambio comunicativo cara a cara, como un elemento de aprendizaje de proximidad, se rompió con toda una gramática escolar organizada alrededor de los ritmos e intensidades de trabajo en el aula, en la ritualización de los comportamientos, en el acompañamiento de los aprendizajes, en la informalidad de los encuentros cotidianos y en el bullicio propio del ambiente comunal. Estas ausencias, sin duda, han propiciado inseguridad y desorientación en cuanto al alcance de la práctica educativa, ya que dejan más preguntas que respuestas, las cuales están afectando por igual, tanto al estudiantado como al cuerpo docente.

Por otra parte, este rasgo de desconcierto e incertidumbre resumido en el «¿qué vamos a hacer?», mostrado en el primer testimonio, refleja no únicamente un cierto grado de frustración ante el rezago comportado por un grupo de alumnos, en lo que a lectura y escritura se refiere; sino además, a un nivel más general, expresa lo que es común encontrar en muchos centros una vez reabiertos, esto es, sobre qué bases gestionar los notorios diferenciales de aprovechamiento educativo como resultado de la reordenación técnica, pedagógica y comunicativa que supuso el distanciamiento forzado (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2021; Pérez-García, 2021).

El otro gran vacío, al decir de estos agentes, es el relacionado con la parte actitudinal y socioemocional debido a que el regreso a las aulas ha implicado, para un sector de la población estudiantil, sensaciones de temor, desconfianza, inseguridad, tristeza, acompañadas de ciertas resistencias a la convivencia y la interacción social. La pandemia, como se ha insistido, provocó la desintegración de los vínculos educativos y la posibilidad de transferir el aprendizaje mediante los actos recíprocos entre estudiantes y docentes. Esto deja ver, sin duda, que la escuela, más allá de ser un espacio destinado a la apropiación gradual y progresiva de los contenidos curriculares, como parte de un trayecto formativo, es un lugar privilegiado para el desarrollo del *ser vital*, es decir, del crecimiento humano basado en el bienestar (físico y mental), la felicidad y la identidad consigo mismo (León, 2012).

Esto permite ver al alumnado con necesidades múltiples y con expectativas de realización que requieren tratamientos pedagógicos específicos, cuyos efectos sobre el trabajo docente insinúan un acompañamiento dialógico y comprensivo. La directora de uno de los planteles lo enumera de la siguiente forma:

2 Las entrevistas se codificaron mediante la siguiente abreviación: E (entrevista), D (director/a), y A, B, C, D o E (escuela correspondiente).

Una necesidad que es recurrente es que el alumno tenga la seguridad de que las cosas van a mejorar paulatinamente, que alguien escuche a los alumnos acerca de sus vivencias durante la pandemia y que realmente se les cuestione acerca de sus intereses y sentir..., es el momento de que ellos sean escuchados. (ED-C, comunicación personal)

Quizá como nunca, la práctica educativa se ve en la imperiosa necesidad de centrar su atención en la y en el estudiante, y no por una cuestión retórica asociada con las visiones pedagógicas que insisten en darle protagonismo al alumnado en aras de potencializar su formación, sino por la consecuente experiencia personal y colectiva que dejó la crisis sanitaria alrededor del mundo. Desde un plano psicopedagógico, lo anterior conlleva a situar la importancia de la escucha activa como un elemento de proximidad y entendimiento de las representaciones, hechas por las y los estudiantes, en las que va contenido un lenguaje emocional que modela pensamientos, sensaciones y vivencias (Arís-Redó, 2010). Otro testimonio lo reafirma del siguiente modo:

los chicos requieren socializar, compartir con otros sus sentimientos, emociones e ideas... Todavía hay algunos alumnos que se resisten a interactuar por el temor de encontrarse con algún compañero que estuvo contagiado por covid-19, o por el simple hecho de acostumbrarse a no hacer nada en el periodo de pandemia. (ED-D, comunicación personal)

Por lo expuesto, el saldo de la pandemia en los casos abordados puede situarse en dos niveles: 1) en el aspecto cognitivo y, 2) en el socioemocional. Uno y otro tienen relevancia en la medida en que representan parte de los insumos fundamentales para el desarrollo integral de la persona.

6. ¿Cómo intervenir desde los saberes docentes?

Un elemento importante que vino a resaltar la pandemia se relaciona con el papel del personal docente en su trato con las y los estudiantes, es decir, con la visión de docente con la que se entabla un proceso de aprendizaje. En este punto, se parte de una creencia muy extendida, a saber: "*el rol primordial —y casi único— del profesor o profesora es impartir clases*". Bajo este principio se valida la actuación docente como algo orientado a un fin sin prestar demasiada atención a la condición de necesidad que presenta cada estudiante. El retorno a la actividad presencial propició un cuestionamiento de la responsabilidad pedagógica, en el sentido de cómo movilizar ciertos saberes, para favorecer el bienestar del estudiantado.

En este punto, los protocolos sanitarios, tanto de ingreso como de permanencia en los centros, han puesto de relieve no únicamente las condiciones en que asiste la población estudiantil para recibir las clases, sino también la intención educativa alrededor de sus requerimientos en materia de salud física y emocional. En los casos abordados, hay un reconocimiento por parte del cuerpo directivo de la importancia de reparar en cómo se puede procurar la integridad del alumnado, en paralelo a la necesidad de resarcir pedagógicamente la pérdida o ausencia de los aprendizajes como resultado del confinamiento, lo cual, si bien se le concedía cierto grado de relevancia, previo al confinamiento, ahora resulta fundamental para el pleno desarrollo físico, emocional, moral y espiritual de las niñas y los niños.

En tal perspectiva, más allá de las labores de limpieza, de la procuración y optimización de los espacios, del respeto al distanciamiento y de los filtros de entrada a los centros, como parte de un nuevo ordenamiento escolar, la circunstancia educativa impone sustancialmente, para el cuerpo docente, el reto de *saberse apto* para gestionar las adversidades, al interior de los grupos, con resultados satisfactorios. En este marco, la forma en que se ha consolidado un esquema de pautas y rutinas docentes, se enfrenta a la concepción del estudiante como *sujeto de vivencias* y, en consecuencia, susceptible de poseer experiencias

múltiples y complejas que inciden en su desenvolvimiento cotidiano.

Las apreciaciones hechas por el personal directivo permiten trazar algunas líneas de advertencia sobre los efectos de la actual condición social en los saberes docentes:

- La aceptación de que el profesorado es vulnerable al igual que sus estudiantes, lo cual sitúa en un mismo estatus de riesgo a ambas partes, al tiempo que se comparten códigos de prevención y cuidado de sí como mecanismos de convivencia escolar. Derivado de esta circunstancia, el trabajo pedagógico es, con singular nitidez, un esfuerzo compartido entre docentes y estudiantes al margen de las posiciones relativas que asume cada parte dentro de la institucionalización de la enseñanza.
- Derivado de lo anterior, es necesario tomar en cuenta —con mucha mayor comprensión y sensibilidad por parte del cuerpo docente— la diversidad de condiciones sociales, familiares, emocionales, afectivas y cognitivas con las que el estudiantado enfrenta el reto del aprendizaje. La experiencia de la pandemia significó, para muchos, la fractura del ingreso en el hogar junto con la pérdida de algún ser querido, de modo que dicha situación exige ser considerada al momento de valorar los desempeños.
- La importancia de mantenerse informado e informada como un criterio de actuación pedagógica a fin de identificar los posibles escenarios como consecuencia de la situación sanitaria y, a partir de ello, emprender ajustes o cambios en el modo de organizar la enseñanza.
- El reconocimiento del impacto que tiene el medio social en el que socializa y se desenvuelve el estudiantado, ya que la posibilidad del cuidado de sí, como garantía de un bienestar individual, pasa necesariamente por el tipo de relación con el entorno a través de las pautas de interacción comunes en el lugar de residencia, así como del comportamiento visto en los otros.
- La comprensión de que, en el proceso de aprendizaje, la palabra del docente es una más dentro del tejido comunicativo entablado al interior de los grupos; dicho en otros términos, que las y los estudiantes llegan a intercambiar más conocimientos, sobre todo de orden práctico, que lo que se pudiera esperar del primero hacia estos últimos.
- La necesidad de trabajar más estrechamente con los padres de familia en el seguimiento de los aprovechamientos educativos, especialmente en la observancia de las necesidades de las y los estudiantes, tanto en la apropiación de los contenidos como en su actitud hacia el aprendizaje.
- En términos de una enseñanza, asumir que la vida en sí es algo problemático; sujeto a vaivenes, tensiones y pérdidas, algunas de estas irreparables que requieren voluntad y entereza moral para superarlas.

Como se puede advertir, las valoraciones expuestas en cuanto a los saberes docentes en el marco del posconfinamiento se remiten a lo que Tardiff (2000) cataloga como expresión de un *saber experiencial*, esto es, un saber específico ligado estrechamente con la experiencia del trabajo cotidiano y con el conocimiento de su medio. A partir de esta condición, el personal docente retoma lo que lo afecta o acontece a su alrededor y lo traduce en un insumo más para el desarrollo de su saber práctico. Del mismo modo se relaciona con lo planteado por Gurin (2013), en el sentido de que la enseñanza no es un sistema cerrado ni autorreferente, sino más bien un esquema expuesto a variados encuentros y posibilidades, en el que —además del saber formal— se incorporan conocimientos personales de corte subjetivo y existencial a través de los cuales se representa una idea de estudiante, del aprendizaje y del propio actuar docente.

De esta forma, la pandemia por el Sar-Cov2 —lejos de ser un evento circunstancial o meramente anecdótico— se presenta como una condición de aprendizaje, cuya particularidad es haber transitado de un saber social a un saber escolar, dado que sus implicaciones sanitarias y sus mecanismos de prevención fundamentan un tipo de conocimiento integrado a un quehacer profesional, en este caso el emprendido dentro de los espacios escolares.

7. Los márgenes de oportunidad

En situaciones sociales extraordinarias, como las que se viven en la actualidad, las escuelas o bien pueden contribuir a darle continuidad al ritmo habitual de la vida cotidiana, o bien convertir el momento en una oportunidad para favorecer puntos de quiebre o cambios en el proceso educativo. En cualquier caso, los centros no se encuentran al margen de una realidad dinámica que exige orientaciones prácticas para cumplir con un mandato social alrededor de la formación de las personas. En tal perspectiva, el desafío escolar por delante consiste en darle viabilidad y credibilidad a un trayecto formativo que mantenga el carácter promisorio de la educación en un marco incierto, traumático y fragmentado como el que nos ha tocado vivir.

Uno de estos retos es abordar la complejidad del alumnado en tanto «personas», esto es, como seres multifacéticos, con necesidades socioemocionales distintivas y diversas, las cuales requieren un acompañamiento que va más allá de una simple transmisión técnica de conocimientos prescritos, formales y acabados. El actual escenario ha abierto la posibilidad de darle un nuevo contenido a la práctica educativa y, no necesariamente, por un mandato curricular, sino por la propia condición de realidad en la que se desenvuelven cotidianamente las y los estudiantes en el marco del posconfinamiento. El efecto de esto es considerar el momento presente como una lección de experiencia que puede reorganizar los saberes docentes y movilizar acciones conjuntas.

En una primera vertiente de apreciaciones se justifica la orientación docente en los siguientes términos:

No se trata simplemente de cumplir, de que el aprendizaje sea momentáneo, sino que sea útil y significativo, que haya una construcción, que los maestros reflexionen más, porque de otra manera sólo se atiborra de contenidos al alumno y lo que se busca es que analice y cuestione en qué le puede servir determinado aprendizaje. (ED-D, comunicación personal)

En un segundo grupo de valoraciones directivas, el siguiente testimonio resume el tipo de acción docente que se piensa es el más conveniente:

Yo eso es lo que estoy trabajando con mis maestros, que le den mayor prioridad al bienestar de los alumnos y trabajar dos ámbitos, que son Matemáticas y Español para consolidar los aprendizajes, porque con eso superamos muchos aspectos, no descartando que otras materias como Historia, Biología, etcétera, sean importantes, pero si le damos mayor peso a esas dos asignaturas, estoy seguro de que tendríamos un resultado positivo a largo plazo. (ED-C, comunicación personal)

En ambos discursos, la lectura directiva es advertir que la actual circunstancia es un tema que afecta a docentes y alumnos, lo cual motiva una comprensión grupal del problema y la búsqueda de estrategias mediadas por el tipo de información compartida, ya sea de orden institucional o de fuentes alternas.

El otro desafío es la búsqueda de un trabajo conjunto con los padres de familia, no sólo en términos de un seguimiento de los logros alcanzados, por las y los estudiantes, sino sobre todo en lo relativo a la atención de su estado anímico y los posibles cambios de actitud que puedan afectar sus capacidades de aprendizaje. Ante la dificultad que significa retomar la tarea educativa, por las condiciones sanitarias ya descritas, una vez superado el confinamiento, las escuelas se ven obligadas, más que nunca, a buscar alianzas que permitan una mejor comprensión de lo que ocurre y actuar en consecuencia. De manera que el esfuerzo conjunto no puede quedarse sólo a nivel de la escuela, también implica el compromiso

social de los padres en las labores de cuidado, atención y mantenimiento al interior de los centros. Para el cuerpo directivo, el echar mano de otros actores, es una condición de necesidad para ampliar las probabilidades de que no se abandonen los estudios y se cubran las metas educativas.

8. Conclusiones

Uno de los grandes desafíos de nuestro tiempo es lograr que la noción de lo «escolar» —en lo concerniente a la Educación Básica— no se quede tan sólo en los confines de la reproducción del conocimiento, sino que pueda escalar al nivel de su *construcción* con fines de un enriquecimiento profesional compartido, por cuanto de ello depende una mejora sustantiva de los desempeños y los logros estudiantiles. Con base en lo desarrollado, a lo largo de este trabajo, esta posibilidad está cargada de ambivalencias, ya que, por un lado, se presentan en el camino imponderables, o asuntos por resolver, mientras que, por el otro, hay razonamientos e intenciones prácticas que buscan encontrarle nuevos sentidos a la labor educativa.

Con relación a esto último podemos referir, en un primer plano, el estrecho vínculo entre la escuela y el entorno social, lo cual impacta de manera decisiva en la manera de organizar las voluntades de acción para asegurar los fines educativos. Es lugar común situar los contenidos de conocimiento, transmitidos en las escuelas, desde los límites en que la propia sociedad avanza en su desarrollo histórico, pero, por otra parte, no es algo habitual reparar —desde un sentido pedagógico— en los factores que escapan del control de las instituciones escolares. La pandemia por COVID-19 ha sido un claro ejemplo de cómo un aspecto del medio social, imprevisible y ampliamente extendido, llega a someter a la escuela a una reorganización técnica, funcional y pedagógica que cuestiona —o al menos pone a revisión— los *modos de hacer* ligados a la enseñanza-aprendizaje.

El otro aspecto está marcado por la forma en que esta experiencia puede traducirse en parte de un saber pedagógico, en el que el elemento distintivo es la «comprensión del otro» desde su misma condición de realidad. Es en las situaciones micro de la enseñanza, a través de un contexto compartido, donde se advierte con mucha mayor claridad la complejidad de los intercambios comunicativos, la tensión entre un ideal formativo a lograr y las condiciones particulares del aprendizaje, así como la diversidad de las disposiciones individuales por el conocimiento. Una vez superado el confinamiento por la pandemia, el regreso a las clases presenciales propició situar la relación entre docentes y estudiantes en términos de un trato de «persona a persona» modelado por las experiencias en común. Esto no es un asunto menor, ya que la labor educativa se ha sostenido a lo largo del tiempo bajo el principio de la «autoridad docente», cuya implicación práctica es oficializar la asimetría presente en el salón de clases.

Un punto central de esta circunstancia es cómo aprovechar este agregado de saber para beneficio de la organización escolar y, especialmente, para sostener las expectativas de formación, de la población estudiantil de nivel básico, después del confinamiento. En un sentido amplio, la emergencia sanitaria planteó como reto desarrollar una comprensión pedagógica orientada a manejar la incertidumbre como parte de un *aprendizaje social* con fines de enriquecimiento profesional, tal y como lo refieren Fullan y otros (2015), ya que dicha condición supuso incorporar saberes asociados con el manejo del riesgo a partir de un entendimiento sobre la necesidad de socializar estados emocionales y afectivos desde un sentido de proximidad en el trato cotidiano.

Este *saber incorporado* se caracterizó, por poner sobre la mesa, los aspectos vulnerables en que se encontraban de repente las escuelas para enfrentar la situación excepcional que implicó, en un primer momento, el confinamiento forzado y, en un segundo, el regreso a una «nueva normalidad». Lo anterior conduce, por lo demás, a resaltar la relevancia de que sean

las escuelas las que reflexionen sobre sí mismas a partir de sus particularidades, necesidades y posibilidades de acción. En este proceso, los aprendizajes compartidos al interior de las instituciones escolares, al margen de situaciones extraordinarias como la experimentada por la pandemia, se convierten en requerimientos para la mejora de los desempeños, no únicamente para las y los estudiantes, sino para el resto de los agentes, en especial para el colectivo docente.

Referencias bibliográficas

- Adelman, H. & Taylor, L. (2018). *Improving School Improvement*. Center Center for MH in Schools & Student–Learning Supports at UCLA. <https://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/improve.pdf>
- Almeida, P. C. de A. & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 281–295. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>
- Arís–Redó, N. (2010). La educación emocional y la comunicación escolar. *Vivat Academia: Revista de Comunicación*, (113), 79–87. <https://doi.org/10.15178/va.2010.113.79-87>
- Campos, R. (2008). Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1–13. <https://doi.org/10.15517/aie.v8i1.9326>
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. *RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 797–820. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v11n30/1405-6666-rmie-11-30-797.pdf>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23), 204–216. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102306>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). *Los retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia*. <https://www.cepal.org/es/enfoques/retos-oportunidades-la-educacion-secundaria-americ-latina-caribe-durante-despues-la>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231–284. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf>
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Morata.
- Fullan, M., Rincón–Gallardo, S. & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital As Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- Ghanem, E., de Oliveira, F. & Pellegrini, D. de P. (2022). Escolha de saberes a ensinar na escola indígena: dois casos guarani em São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, 52. Artigo e08644. <https://doi.org/10.1590/198053148644>

- Giusti, N. M. de R. & Justo, J. C. R. (2021). Desenvolvimento profissional de professores orientadores de estudos em educação matemática por formação colaborativa. *Sisyphus: Journal of Education*, 9(2), 181–204. <https://doi.org/10.25749/sis.20933>
- Godoi, M. & Ferreira, C. (2021). As aulas de Educação Física em questão: diferentes razões e maneiras de agir dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 26. Artigo e260093. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260093>
- Góes, L., Fernandes, N. & Barbosa, R. (2022). Silenciar, escutar, conviver, resistir e sonhar: aprendizados na Escola Mbya Arandu. *Revista Brasileira de Educação*, 27. Artigo e270042. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270042>
- Gurm, B. (2013). Multiple Ways of Knowing in Teaching and Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(1). Article 4. <https://doi.org/10.20429/ijstotl.2013.070104>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós.
- Lee, H.-Y. & Roth, G. (2009). A Conceptual Framework for Examining Knowledge Management in Higher Education Contexts. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 23(4), 22–37. <https://doi.org/10.1002/nha3.10357>
- León, A. (2012). Los fines de la educación. *Orbis: Revista Científica de Ciencias Humanas*, 8(23), 4–50. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70925416001.pdf>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165–193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/6462005.pdf>
- McComish, D. & Parsons, J. (2013). Transformational Learning and Teacher Collaborative Communities. *Teachers' Work*, 10(2), 239–245. <https://ojs.aut.ac.nz/teachers-work/article/view/581>
- Melo, L., Giraldo, V. & Rosistolato, R. (2021). Interações entre um professor da Educação Básica e um professor do Ensino Superior em uma experiência de docência compartilhada em matemática. *Sisyphus: Journal of Education*, 9(2), 105–131. <https://doi.org/10.25749/sis.21357>
- Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: notas para un campo en construcción. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (32), 17–19. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n32/n32a8.pdf>
- Mora-Olate, M. L. (2019). Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Páginas de Educación*, 12(1), 75–97. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1769>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. Oxford University Press.
- Olson, M. (2000). Curriculum as a Multistoried Process. *Canadian Journal of Education*, 25(3), 169–187. <https://doi.org/10.2307/1585952>
- Pérez, E. & Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455–460. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art05.pdf>

- Pérez-García, Á. (2021). Retos y desafíos de la educación post-pandémica. *Aula de Encuentro*, 23(1), 1-4. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.6246>
- Polanyi, M. (2015). *Personal knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press.
- Rodgers, C. & Skelton, J. (2014). Professional Development and Mentoring in Support of Teacher Retention. *Journal on School Educational Technology*, 9(3), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097716.pdf>
- Sajna, J. & Verghis, A. M. (2015). Knowledge Creation in Constructivist Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 8-12. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030102>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Tardiff, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 5-24. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>
- Tardiff, M. & Gauthier, C. (2005). El maestro como «actor racional»: racionalidad, conocimiento científico, juicio. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perround (Coords.), *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (pp. 309-354). Fondo de Cultura Económica.
- Vasconcelos, I. C. O. & Gomes, C. A. da C. (2016). Jovens estudiantes e seus profesores: interação social e currículo dialógico. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 15(1), 117-129. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-699>
- Zhang, L. (2008). Analysis on the Management of College Teachers' Tacit Knowledge. *International Education Studies*, 1(3), 21-24. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v1n3p21>