



# Aprendizajes de los maestros de Salamina Caldas sobre su quehacer en tiempos de pandemia

Gustavo Andrés Cortés Gallego\*  
John Alexander Giraldo Botero\*\*  
Mario Andrés Gómez Quintero\*\*\*  
Aracelly Castaño García\*\*\*\*

---

Cortés Gallego, G. A., Giraldo Botero, J. A., Gómez Quintero, M. A y Castaño García, A. (2022). Aprendizajes de los maestros de Salamina Caldas sobre su quehacer en tiempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 11-28. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.2>

---

## Resumen

El trabajo investigativo que se presenta tuvo como objetivo comprender los aprendizajes de los maestros de Salamina sobre su quehacer en tiempos de pandemia. Es así como se recurrió a un enfoque de investigación cualitativo de tipo estudio de caso colectivo. Se aplicó un formulario electrónico de única pregunta abierta a 90 maestros de Salamina, Caldas de 4 instituciones educativas: 2 rurales y 2 urbanas. El análisis de la información se efectuó a partir del método de análisis de material cualitativo. Los principales resultados encontrados evidencian la emergencia de 3 categorías: entrega-donación, reflexión práctica y actitudes de aprendizaje. Se concluye que el quehacer del maestro está marcado por las dinámicas sociales del momento. Es decir, en las circunstancias de emergencia sanitaria actuales los maestros de Salamina, a partir de la incertidumbre, tuvieron que adaptarse a las nuevas realidades problematizando elementos cotidianos como su oficio, sus prácticas, y sus habilidades.

**Palabras Clave:** Práctica pedagógica, maestro, aprendizaje, pandemia.

---

\*Mg. en educación, Docente Escuela Normal Superior María Escolástica, Salamina, Caldas, Colombia. E-mail: andres.ensme@gmail.com  [orcid.org/0000-0003-3611-378X](https://orcid.org/0000-0003-3611-378X). **Google Scholar**

\*\*Mg. en educación, Docente Escuela Normal Superior María Escolástica, Salamina, Caldas, Colombia. E-mail: al.exon221@gmail.com  [orcid.org/0000-0003-0962-1869](https://orcid.org/0000-0003-0962-1869). **Google Scholar**

\*\*\*Mg. en educación, Estudiante doctorado en educación, Docente Escuela Normal Superior María Escolástica, Salamina, Caldas, Colombia. E-mail: andres.gomez.8@hotmail.com  [orcid.org/0000-0003-0854-8989](https://orcid.org/0000-0003-0854-8989). **Google Scholar**

\*\*\*\*Mg. en desarrollo educativo y social, Coordinadora Escuela Normal Superior María Escolástica, Salamina, Caldas, Colombia. E-mail: aracelly201@gmail.com  [orcid.org/0000-0002-0604-5280](https://orcid.org/0000-0002-0604-5280). **Google Scholar**

**Recibido: 1 de noviembre de 2020. Aceptado: 16 de diciembre 2021**



## Lessons From the Teachers of Salamina, Caldas, About Their Work in Times of Pandemic

### Abstract

This research aimed at understanding the lessons of teachers from Salamina about their work in times of pandemic. This is how a qualitative research approach of the collective case study type was used. An electronic form with a single open question was applied to 90 teachers from 4 educational institutions from Salamina, Caldas, 2 rural schools and 2 urban schools. The analysis of the information was carried out from the qualitative analysis method. The main results found show the emergence of 3 categories: delivery-donation, practical reflection, and learning attitudes. It is concluded that the work of the teachers is impacted by the social dynamics of the moment. In other words, in the current health emergency circumstances, the teachers of Salamina, based on uncertainty, had to adapt to the new realities problematizing everyday elements such as their profession, their practices, and their skills.

**Key Words:** Pedagogical practices, teacher, learning, pandemic.

### Introducción

Desde marzo del 2020 el mundo ha venido sufriendo una emergencia sanitaria con consecuencias importantes en múltiples sectores como el económico, el político, el social y ambiental. La educación no ha sido ajena a esta situación y se enfrenta a desafíos inéditos en ámbitos ligados a la gestión de los aprendizajes, los procesos de evaluación y la práctica pedagógica del maestro. De tal manera que las acciones que se realizan en este nuevo escenario educativo deben atender las nuevas configuraciones de la realidad.

Así pues, los lentes de los procesos investigativos tienen la posibilidad de indagar por nuevas prácticas pedagógicas, en donde las estrategias metodológicas, el currículo, el aprendizaje y la construcción de una identidad más definida de la figura del maestro se evidencian como elementos de interés para el análisis y la reflexión académica, en un nuevo esquema de la realidad. Por este motivo, las acciones investigativas frente a esta problemática constituyen una oportunidad para poder comprender los aprendizajes que se han venido

construyendo por parte del maestro en torno a las posibilidades innovadoras que se abren hacia la enseñanza y el aprendizaje.

En ese sentido, el propósito del presente trabajo investigativo fue comprender los aprendizajes de los maestros del municipio de Salamina en el departamento de Caldas con respecto a su práctica pedagógica “entendida como el espacio formativo en el que los profesores de manera contextualizada, distribuida y situada en contextos reales articulan progresivamente la teoría y la práctica” (Vanegas y Fuentealba, 2019, P.117). De allí que el problema que movilizó el trabajo giró en torno a la pregunta, ¿cuáles fueron los aprendizajes de los maestros de Salamina sobre su quehacer en tiempos de pandemia? A partir de un proceso de investigación cualitativo y un tipo de estudio de caso colectivo.

Así pues, la primera categoría titulada *entrega-donación* evoca las ideas de los maestros Murcia y Jaramillo (2017) en su texto *La Escuela con mayúscula*, en el que exponen la importancia de que el maestro se entregue al otro sin esperar nada a cambio; es decir, sin una relación de reciprocidad. En el mismo sentido, Ricoeur (como se citó en Murcia y Jaramillo, 2017) expone que “la máxima expresión del reconocimiento está en la mutualidad, en esa expresión simbólica del don, que implica dar sin esperar nada a cambio” (p. 22).

Ahora bien, la categoría reflexión práctica aborda la conciencia de las acciones pedagógicas del maestro, de manera que las comprenda y las transforme. Al respecto, Barragán *et al.* (2012) proponen que el maestro piense “sobre el sentido de la práctica pedagógica para que al explorarla rigurosamente, pueda llegar a reconfigurar las acciones individuales y colectivas” (p. 23). En esa misma lógica, Perrenoud (2004) comprende que el maestro debe reflexionar metódicamente, buscando incorporar las experiencias pedagógicas cotidianas para transformarlas de año en año.

Así, esta conciencia práctica posibilita un elemento de importancia para el ejercicio de la labor del maestro: la autoformación. Según el mismo Perrenoud (2004): “Formarse no es ir a seguir cursos; es aprender, cambiar, a partir de distintos métodos personales y colectivos de autoformación” (p. 15). El maestro debe saber que su práctica lo enriquece y lo constituye en su misma condición profesional, dando lugar a la apertura de sus acciones; pues “Si el profesor no conoce qué es lo que hace y cómo lo hace, difícilmente puede dar razón de sus prácticas (...)” (Barragán *et al.*, 2012, p. 28).

En lo que respecta a la categoría actitudes de aprendizajes, entendiendo ésta como las habilidades que se requieren para afrontar la época contemporánea, se puede establecer desde múltiples perspectivas. Así, Nussbaum (2014) y Punset (2011) desde una propuesta humanista, Harari (2018) desde la perspectiva histórica y Van Mannen (2010) desde las relaciones pedagógicas; proponen la necesidad del desarrollo en los sujetos de diferentes habilidades que permitan afrontar la incertidumbre propia del siglo XXI. Incertidumbre a la que se suma la emergencia sanitaria en los procesos educativos.

## **Materiales y métodos**

El enfoque establecido para este proyecto es cualitativo, entendido como aquel que “implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (Denzin & Lincon, 2011, p. 48).

Por su parte, el tipo de investigación fue el estudio de caso con el cual “(...) esencialmente se estudia un fenómeno de algún tipo que ocurre en un contexto determinado” (Galeano, 2012, p.67). Así, éste se utilizó con la intención de poder indagar la experiencia de los maestros en el contexto municipal de Salamina. De allí que se haya particularizado en un estudio de caso colectivo en donde “el investigador puede estudiar conjuntamente un determinado número de casos, con poco o nulo interés en un caso particular, con la intención de indagar sobre un fenómeno, una población o una condición general” (Galeano 2012, p. 71).

La técnica de recolección de información fue la encuesta, ya que esta permitió una recolección eficaz y el instrumento que se tuvo en cuenta fue el cuestionario diseñado y aprobado por parte el colectivo investigativo de la institución promotora del proyecto. Las respuestas obtenidas se recolectaron en un formulario electrónico de google con única pregunta; de esta forma, se preguntó a 90 maestros de cuatro instituciones educativas del municipio de Salamina en torno a ¿cuáles han sido sus principales aprendizajes como maestros en la época de pandemia? Cada respuesta registrada se le asignó un número para rotular con mayor facilidad la información.

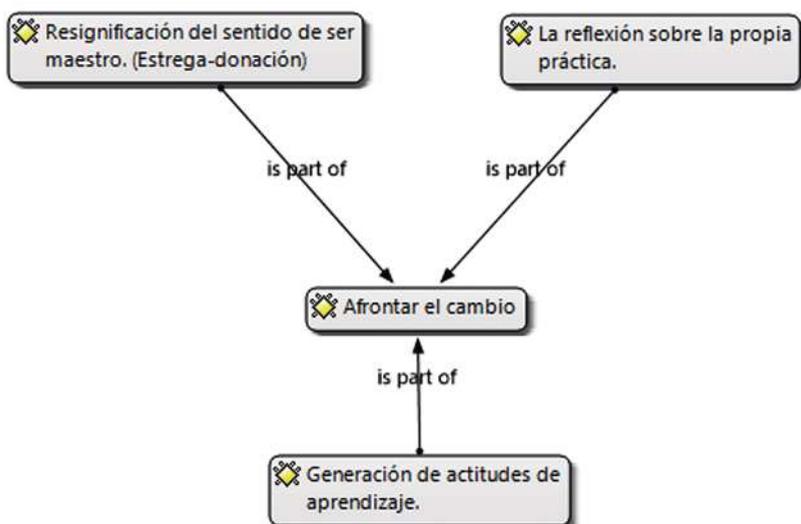
Con respecto al proceso de evaluación de la información consistió en un análisis cualitativo, este último entendido como “un proceso inductivo de organización de datos en categorías y de identificación de modelos (relaciones) entre categorías” (Asencio, 2017, p. 250).

Para tal fin se recurre al enfoque de análisis de material cualitativo de Huberman y Miles (2014). La técnica para el análisis de la información fue el análisis categorial a través de la codificación simple, axial y selectiva propuesta por Strauss y Corbin (2002), en donde se hizo una comparación constante de la información que fue emergiendo en los relatos analizados de los actores que se tuvieron en cuenta. Finalmente se agrupó y configuró las categorías que permitieron descifrar los aprendizajes de los maestros en tiempos de pandemia. Lo anterior se procesó por medio de la herramienta atlas ti versión 7.5.

Así pues, el proyecto investigativo contó con el desarrollo de las siguientes etapas; en primer lugar, invitación a las comunidades educativas para hacer parte del proyecto comunicándoles el propósito y la importancia de documentar las acciones que se han registrado por parte de los maestros en las instituciones. En segundo lugar, recolección de la información enviada a través del cuestionario a las instituciones educativas de manera que los maestros lo diligenciaran y se acopiara las respuestas en un formulario google. Por último, se efectuó un análisis de la información a través de la codificación axial para lograr una comprensión de las situaciones de las prácticas que registraban los maestros.

## **Resultados y discusión**

A continuación, se presentan los resultados y la discusión producto del análisis realizado a las respuestas de los maestros de las 4 instituciones educativas indagadas del municipio de Salamina en el departamento de Caldas. Estos resultados dan cuenta de las siguientes categorías: Entrega-donación, Reflexionar la práctica y actitudes de aprendizaje; categorías que muestran cómo han afrontado el cambio los maestros (Figura 1).

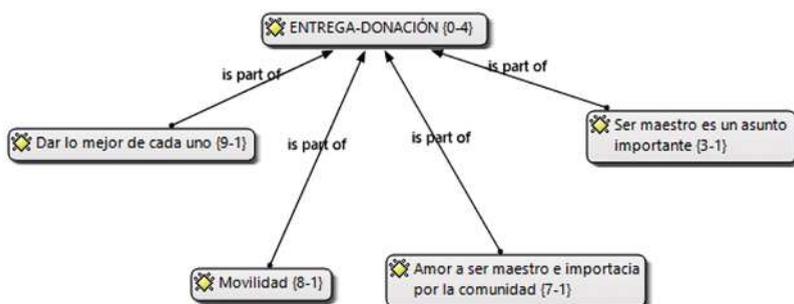


**Figura 1.** Prestación general de las categorías

Fuente: elaboración propia, extraído de Atlas ti 7.5.

### La resignificación del sentido de ser maestro - Entrega-Donación

La categoría denominada entrega-donación que emergió de las preguntas hechas a los maestros activos de Salamina, presenta el siguiente esquema de sentido, plasmado en la figura 2, producto del análisis de la información:



**Figura 2.** Presentación de la categoría entrega-donación.

Fuente: Creación propia. Extraído Atlas ti 7.5

Esta categoría pone de manifiesto el rol del maestro y la importancia que tiene en la realidad social. De la misma se derivan cuatro subcategorías: la primera de ellas *dar lo mejor de cada uno*. En los discursos de los maestros existe una recurrencia en la idea de *dar lo mejor frente a la adversidad* y estar dispuestos a hacerlo con compromiso, responsabilidad y adaptación a las condiciones.

Al reflexionar o tratar de *Saber que se debe dar lo mejor de sí*, se deja entrever la importancia para los maestros de darse o donarse al otro, tal como se registra en el texto *La escuela con mayúscula* en donde Murcia y Jaramillo (2017) plantean que:

(...) encontrando la necesidad de que la educación se funde en el otro; es decir, en la presencia/ausencia del otro, considerando el acto educativo como un acontecimiento con orientación hacia la construcción de alteridad. Que la educación sea del otro, para el otro y por el otro, sin duda, es una apuesta definitiva en las reflexiones de Skliar, quien reconoce la necesidad de que el otro no se tematice, no se señale, para que su rostro pueda seguir siendo reconocido con nombre propio. (p.52)

Sin duda alguna, el maestro debe asumir el papel de dar lo mejor de sí para la sociedad, para la incertidumbre y la inagotable identidad del otro en el contexto educativo. Situación que en ocasiones no ocurre, pues también, hubo desaparición y apatía por parte de algunos maestros, algo que llama la atención porque contrasta con lo que el maestro está llamado a dar a las comunidades en las cuales este inmerso.

La segunda subcategoría denominada *movilidad*, asumida en este análisis como cambios que se dan a partir de lo poco habitual en sus prácticas pedagógicas, lo que mostró es que el maestro debe estar en constante formación y abierto al cambio para enfrentar la adversidad e incertidumbre de los tiempos inesperados. El estar abierto al cambio implica ir en búsqueda de alternativas para afrontar las diversas realidades que pueda presentar la escuela y no estar ciego y evadir las mutaciones educativas: “*En esta profesión es supremamente importante innovar, y no quedarnos en lo mismo*” (Maestro 57), con la intención de atender la diversidad y entender las posibilidades que se tienen.

Una tercera subcategoría es *amor a ser maestro y la importancia de la comunidad*. Esta señala que es importante la vocación y el enamorarse de la profesión, ya que

aporta a las transformaciones sociales y el maestro se asume como actor social a favor de las comunidades en las cuales se encuentre, tal como lo propuso el biólogo chileno y educador Humberto Maturana en su discurso de 2017 en Chile:

Quando decimos que amar educa, lo que decimos es que el amar como espacio que acogemos al otro, que lo dejamos aparecer, en el que escuchamos lo que dice sin negarlo desde un prejuicio, supuesto, o teoría, se va a transformar en la educación que nosotros queremos.

De este modo tenemos el testimonio de un maestro que evoca lo anteriormente mencionado:

*“Un maestro ama lo que hace y su profesionalismo se basa en el ofrecer la enseñanza al servicio de sus estudiantes, sin importar las circunstancias”* (Maestro 18). Es allí donde todo toma sentido, al tratar de acercarse a las interacciones de la realidad de la comunidad, de manera que las entienda y actué sobre ellas.

Por último, se encuentra la subcategoría *ser maestro es un asunto importante*. En ella se expone el alto valor que se le debe dar al maestro y la dignificación de su quehacer en sus prácticas pedagógicas, en el entendido que se deben repensar constantemente las prácticas pedagógicas, su coherencia, novedad y pertinencia en los contextos, lo que implica una reflexión profunda con frecuencia de lo que se está haciendo en las escuelas en los actos pedagógicos, así como lo manifestó Vasco sobre lo que necesitaría una transformación pedagógica:

una reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer. (P.2 1989)

En tal sentido, uno de los actores manifestó lo siguiente: *“En esta época me he dado cuenta del rol tan importante que desempeñamos”* (Maestro 56). La reflexión a la que llegan los maestros es que en muchas oportunidades no se dimensiona la importancia de su quehacer en el contexto social.

De acuerdo con lo que se ha desarrollado, se resalta la entrega que debe y está teniendo el maestro en tiempos de crisis. Un maestro que se dona sin esperar nada a cambio, cuando no hay reciprocidad. Al respecto, Murcia y Jaramillo (citando a Ricoeur, 2006) se refieren al:

(...) reconocimiento como mutualidad. Toma en consideración de entrada el ágape (de origen bíblico) relacionado con el philia Aristotélico y el eros platónico, en tanto asume que el reconocimiento en estas consideraciones no es mutuo, sino acogida sin prejuicios ni beneficios de quien acoge. Es una práctica generosa del don que no espera recompensa a cambio, con lo cual se podría considerar la colaboración como verdadero reconocimiento, el reconocimiento simbólico. “La mutualidad del don es fundada en el reconocimiento simbólico. (p. 278)

Vásquez (1999) al abordar la entrega del maestro con transparencia, vislumbra una serie de avatares o formas de ser maestro que se acoplan a la idea según la cual este da de sí a partir del contexto que lo requiera. Así, se puede concebir a un:

- Maestro como partero, quien está presente a las afueras, al lado, al borde; para asistir, ayudar, jalonar, animar y recibir la frágil vida que llega.
- Maestro como sembrador, quien trata de cultivar en sus estudiantes semillas, que se puedan germinar a lo largo de la vida.
- Maestro como pastor, quien cuida y reorienta a su rebaño, para mantenerlo a salvo de las perturbaciones.
- Maestro como escultor, para aprovechar la plasticidad del estudiante y ayudar a darle forma o moldearlo.
- Maestro como faro, sirve de luz para que el estudiante no se desoriente o pierda, si eso ocurre trata de acercarle al camino.
- Maestro como anfitrión, quien ofrece muchas posibilidades a sus estudiantes, para que ellos puedan tener un gran menú.
- Maestro como actor, quien se pone en escena cada vez que interactúa con sus estudiantes, que busca formar acorde a las circunstancias.
- Maestro como puente, quien pone en contacto a sus estudiantes con las diferentes realidades que se viven en la cotidianidad.
- Maestro como ladrón del fuego, quien roba para llevarles

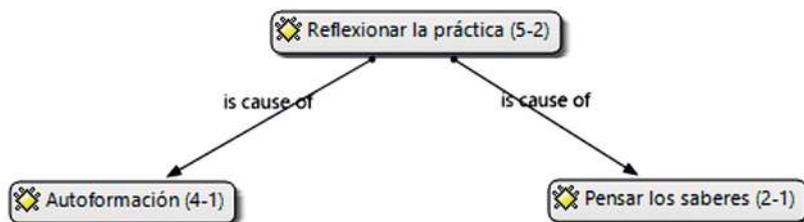
libertad a sus estudiantes y para darles luces de la vida.

- Maestro como guardián de la tradición, quien se encarga de la herencia y el legado cultural de la comunidad.
- Maestro como oráculo, quien ofrece respuestas claras a preguntas, pero mantienen latente la curiosidad generando más inquietudes.

En este sentido, es tarea de un maestro que se entrega tomar el rostro pertinente según las circunstancias, pues “la calidad del maestro depende de elegir el avatar conveniente según su intención y la necesidad de cada alumno” (Vásquez, 1999, p. 124).

### Reflexionar la práctica

Otra de las categorías que emergen del discurso escrito de los docentes del municipio de Salamina Caldas es *reflexionar la práctica*. Ésta se encuentra enlazada, tal como se evidencia en la Figura 3, a dos características: *autoformación* y *pensar los saberes*.



**Figura 3.** Presentación de la categoría Reflexionar la práctica.

Fuente: elaboración propia, extraído de Atlas ti 7.5.

En esta categoría se identificaron registros cuya intención aborda conceptos tales como: transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, revisión de los planes de clase, replanteamiento de las prácticas pedagógicas, vivencias y reflexión. Es por este motivo que se evidencia una tendencia de los maestros en generar una conciencia de su quehacer práctico, posibilitando transformaciones en las formas en que se podría dinamizar el triángulo didáctico. Entendido este último, según planteamientos como los de Tamayo *et al.* (2015) como la relación ternaria entre el saber enseñado, un colectivo

de profesores y otro de estudiantes bajo un marco que ampara dichas relaciones, el contexto. Así, la conciencia expuesta por los maestros busca romper las prácticas tradicionales del enseñar - aprender y las relaciones que se establecen entre maestro y estudiante, partiendo del contexto apremiante que ha impuesto la pandemia.

Para Barragán *et al.* (2012) este tipo de reflexión en torno a la práctica hace bien al maestro, pues reconfigura sus acciones individuales y colectivas en búsqueda del propio sentido a su práctica profesional. En registros como “*Considero que esta época ha llevado a replantear las formas en que llevo mis prácticas pedagógicas*” (Maestro 6) o “*conciencia para asumir desde una perspectiva diferente mi labor pedagógica*” (Maestro 43), se ilustra esta condición de apertura en la visión del quehacer docente.

Parece evidente, sin embargo, que la reflexión a la que se alude desde el discurso escrito por lo maestros tiene un origen fundante: la emergencia provocada por el Covid 19. Los anteriores registros, así como dan cuenta de una reflexión imperiosa por la práctica de la docencia, también reflejan una condición del porqué se origina dicha conciencia. De allí que también haya maestros que expresa ideas como “*La situación actual frente a la pandemia se ha convertido en una época de reflexionar, aprendizaje y dedicación constante*” o “*Como docente he vivenciado un proceso de enseñanza que jamás pensé desarrollar*” (Maestro 19).

Al respecto, Perrenoud (2004) manifiesta que la reflexión docente, en muchas oportunidades, se dispara en los momentos más difíciles, pues “*En plena acción pedagógica, hay poco tiempo para meditar y se reflexiona principalmente para guiar el siguiente paso, para decidir el camino que debe seguirse (...)*” (p. 32). Este panorama conduce a suponer que el ejercicio de *reflexionar la práctica* se hace bajo el límite de situaciones que implican tensiones en la labor del maestro, las cuales no se suelen presentar en la cotidianidad de la vida escolar. Por lo que el ejercicio pedagógico puede incurrir en el riesgo de carecer de una reflexión constante, siendo necesario para la dinámica formativa de la escuela. Aun así, en el discurso escrito de los maestros se vislumbra una nueva forma de abordar sus prácticas, propiciando una revisión constante de su quehacer frente a la enseñanza, el aprendizaje y el saber.

Ahora bien, una característica identificada en la categoría que se analizó fue: *Autoformación*. En ella se ilustran ideas de los maestros como “*Estas reflexiones se han convertido en el mayor aprendizaje que como docente y persona he*

*adquirido en esta época de pandemia*” (Maestro 19) o *“Estoy re-conociendo capacidades que no estaban siendo usadas”* (Maestro 78). Dichos comentarios atienden a una definición de autoformación en la que aprender lo nuevo y transformar lo habitual se hace fundamental para la escuela (Perrenoud, 2004). De esta manera, los maestros manifiestan que este periodo ha sido una oportunidad de aprender ante los nuevos retos que le impone su labor, dando lugar un crecimiento profesional y personal.

Esta situación autoformativa lleva a pensar en la necesidad de que el maestro la incorpore desde su propia formación universitaria, pues la sola teorización de los saberes o una práctica irreflexiva metodológica, no llevan a mejorar los procesos pedagógicos. Perrenoud (2001) aborda este tema desde la misma reflexión práctica, al plantear que es desde allí donde se puede entender que lo teórico y metodológico no son suficientes para actuar eficazmente en lo educativo. Se requiere así de una autoformación que permita dinamizar el sentido de lo que es ser maestro y ampliar lo que Sarbal (2005) denomina como *mochila curricular*, es decir, experiencias, saberes y estrategias, entre muchos otros elementos imprescindibles, que se integran de manera conciente en el ejercicio de la labor del maestro en el aula de clase.

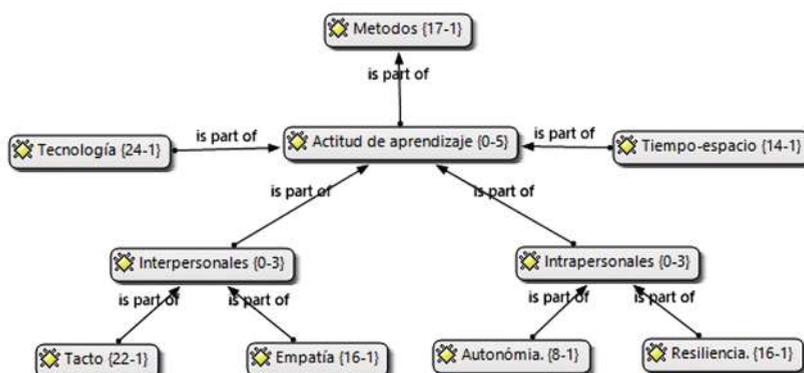
Ya por último se resalta otra característica identificada: *Pensar el saber*. Su nombre ya remite a una manera peculiar en la que el maestro concibe las formas en que se dinamiza el saber escolar. Al respecto, se encuentran testimonios en donde se expresa que hay que *“Ser más flexible y a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el currículo, los contenidos, la evaluación”* (Maestro 3), y habría que hacer *“Una autocrítica y autoaprendizaje constante para la revisión de los planes y proyectos de clase,”* (Maestro 8). Estas intenciones buscan repensar los fundamentos sobre los que normalmente se acopla el saber para la comprensión del estudiantado; es decir, una manera de hacer transposición didáctica (Chevallard, 1991) asociada a las circunstancias vividas.

Acorde a lo anterior, Perrenoud (2001) plantea que una de las competencias que se exigiría de un maestro es adaptar los programas curriculares a las condiciones específicas de los estudiantes. Afirmación que se hace valiosa en las actuales circunstancias educativas, pues no se puede pretender asumir un proceso de enseñanza aprendizaje en el que brille la saturación de contenidos; todo lo contrario, se debe pensar bajo el marco de lo que en realidad tiene sentido aprender.

Así las cosas, las prácticas pedagógicas en tiempos de emergencia educativa están cambiando, no sólo desde las formas en que se asume el saber desde su transposición didáctica; sino también en las maneras en que se asumen lo que debe ser enseñado.

## La generación de actitudes de aprendizaje

Ahora bien, la tercera categoría identificada en el discurso escrito de los maestros de Salamina es la de actitudes de aprendizaje. Algunas de estas actitudes de aprendizaje tienen que ver con las relaciones intrapersonales e interpersonales, las estrategias metodológicas, la gestión del tiempo y el uso de la tecnología y la virtualidad. Estas actitudes de aprendizajes han sido consideradas como subcategorías para este análisis, dado la frecuencia en que figuran los testimonios de los maestros tal como puede evidenciarse en la Figura 4.



**Figura 4.**

Fuente: elaboración propia, extraído de Atlas ti 7.5.

En primer lugar, se puede considerar que los maestros han desarrollado habilidades interpersonales como el tacto y la empatía. Así, uno de estos reconoce que: “*estando lejos, se puede tocar el corazón de un estudiante que se siente frustrado y sin comprensión*” (Maestro 55). Esta expresión da cuenta del desarrollo de tacto; es decir, aquello que define Van Manen (2010) como

*“la habilidad de saber interpretar los pensamientos, las interpretaciones, los sentimientos y los deseos interiores a través de claves indirectas como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal”* (p. 137).

Se podría añadir, a lo expuesto por este autor, claves indirectas que están siendo utilizadas en los tiempos de pandemia como los chats, llamadas telefónicas y plataformas educativas.

Al mismo tiempo, es claro que los maestros van más lejos y han desarrollado su capacidad empática. Esta habilidad es entendida como *“la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona”* (Nussbaum, 2014, p. 132). Se pone por caso, expresiones como: *“antes de la pandemia no conocíamos realmente a nuestros niños ni sus necesidades, ahora casi que las vivimos con ellos”* (Maestro 4). Lo que lleva a establecer que el desarrollo de habilidades interpersonales es una preocupación que se transforma en aprendizaje permanente para la educación en emergencia.

Así, el tacto y la empatía, desarrollada por los maestros, muestran como la educación en pandemia requirió de una manera significativa interpretar la realidad de los estudiantes. Esto, dejar ver, en los maestros, el ejercicio de una actitud reflexiva en medio de los acontecimientos cotidianos. Situación que permite evidenciar como la labor de los maestros no se circunscribió solo a relaciones académicas sino que los vínculos afectivos fueron fundamentales para posibilitar el proceso formativo. Vínculos afectivos en el que los maestros se sintieron *“atraídos por mundos de los que no formamos parte, pero que de alguna manera se nos ofrecen y nos invitan a que entremos en ellos”* Larrosa (2020, p. 139)

En segundo lugar, se evidencia el desarrollo de habilidades intrapersonales de autonomía y resiliencia. En relación a la autonomía los maestros manifiestan: *“la importancia de tener disciplina, responsabilidad y autonomía en el desarrollo de las actividades”* (Maestro 73); es decir, han potenciado la *“capacidad de pensar y argumentar por uno mismo”* (Nussbaum, 2014, p. 76). Resulta, pues, que el ejercicio de la autonomía ha sido fundamental para la educación en emergencia en Salamina.

Algo parecido ocurre con el desarrollo de la capacidad de adaptación frente a situaciones adversas, es decir, la resiliencia. Esto se manifiesta, por ejemplo,

cuando se dice que: *“he aprendido que soy una persona que se adapta fácil a las circunstancias, soy recursiva, paciente, dedicada y ordenada”* (Maestro 64). Más explícitamente se ha aprendido: *“sobre todo la resiliencia”* (Maestro 50).

Así, la autonomía y la resiliencia puesta en juego por parte de los maestros en esta época de pandemia deja ver como esta experiencia ha exigido a los maestros el despliegue de capacidades que dan cuenta del sentido profesional. Situación que contribuyó, en primer lugar, a mantener los procesos formativos de los estudiantes. Y, en segundo lugar, como oportunidad formativa para los mismos maestros.

En tercer lugar, los maestros reconocen: *“la necesidad de constante preparación”* (Maestro 47) para *“encontrar nuevas opciones para llegar a los estudiantes”* (Maestro 5). Opciones, estas, relacionadas con métodos y recursos educativos más pertinentes para las épocas actuales. Así, *“aprender cosas nuevas”* (Harari, 2018, p.288), en términos de actualización permanente, se convirtió en preocupación cotidiana.

Estas preocupaciones de los maestros han fortalecido sus procesos. Es así como la educación en pandemia se constituyó en la oportunidad para la actualización por parte de las maestros en aspectos relacionados con metodologías, evaluación del aprendizaje, uso de recursos entre otros aspectos.

En cuarto lugar, se reconoce que las dinámicas que giran en torno al concepto de tiempo se han convertido en objeto de reflexión y aprendizaje. Se expresa, por ejemplo, que *“el tiempo, en ocasiones parece infinito y en otras se acelera, lo que crea desconcierto”* (Maestro 68). Pero, igualmente, se plantean estrategias para su manejo como *“la autodisciplina para regular los tiempos de trabajo sin generar desgaste físico”* (Maestro 68). De allí que se pueda reconocer que un elemento como el tiempo se constituye en elemento de preocupación y aprendizaje para los maestros.

Así, los maestros se han enfrentado a un cambio en la organización del tiempo. Se pasó de horarios planificados al detalle, a escenarios temporales mucho más complejos. Situación que atendía a la diversidad de circunstancias tecnológicas, de conectividad de los estudiantes y del acompañamiento de los padres de familia. De esta manera, el manejo del tiempo fue otro elemento que empezó a ser reflexionado por los maestros.

## Conclusiones

Dados los planteamientos expuestos producto del análisis elaborado de las respuestas brindadas por parte de los maestros, se derivan las siguientes conclusiones.

El maestro, nunca ha dejado de tener un papel importante en las comunidades, a pesar de que en ocasiones no se reconoce ese papel relevante en la sociedad. Es quien, con humildad y entrega al otro, debe dar lo mejor de sí con el fin de transformar una sociedad justa donde se pueda tejer lazos de cooperación para ayudar a cambiar las realidades en los contextos.

El quehacer del maestro asumido desde su práctica pedagógica está marcado por las dinámicas sociales del momento histórico. De allí que éstos se tuvieron que adaptar a las nuevas realidades, dando lugar a la problematización de elementos pedagógicos como su oficio, prácticas y habilidades. Por su parte, hay una evidente reflexión por parte de los maestros con respecto a su práctica, generando una transformación de la misma y posibilitando su autoformación según lo hallado en el discurso de los maestros.

El maestro está llamado a entregarse al otro y buscar la manera de ponerse en escena para enfrentar la incertidumbre, desarrollando habilidades interpersonales como la empatía y el tacto; e intrapersonales como la resiliencia y la autonomía. Lo cual pudo haber posibilitado que los maestros hayan gestionado la situación presentada.

Asimismo, los maestros de Salamina reconocieron la necesidad de adquirir nuevos conocimientos con relación a las nuevas dinámicas del momento, repensando los ámbitos conceptuales y las formas de enseñanza.

Por su parte, las circunstancias de una educación en pandemia ha permitido a los maestros el desarrollo de aprendizajes relacionados con algunos elementos afectivos como la empatía y el tacto hacia sus estudiantes; de igual manera, la movilización de recursos como la autonomía y la resiliencia.

Otro rasgo por destacar es que la incertidumbre afrontada por parte los maestros de Salamina tuvo entre sus causas el cambio en el manejo del tiempo, viniendo de organizaciones temporales claras a disponibilidad permanente para los procesos de formación de los estudiantes. Situación que fue objeto de tensión y reflexión permanente por parte de los maestros.

Finalmente, las exigencias de la educación en pandemia requirió por parte de los maestros una actualización en aspectos de orden metodológico, nuevas formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes y el uso de diversos recursos. Aspectos que fueron resignificados y se constituyeron en elementos claves para sacar adelante en los procesos formativos.

## Referencias Bibliográficas

- Asencio, E. (2017). *Fundamento de la Investigación y la innovación educativa*. UNIR.
- Barragán, D., Suárez, A., y Cárdenas, J. (2012). *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas*. Ecoe.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor.
- Denzin, K. y Lincon, Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. I). Gedisa Editorial.
- Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- Harari, Y. (2018). *Homo deus. Breve historia del mañana*. Editorial Debate.
- Manen, V. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Huberman, A. M., Miles, M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. The United States of America: SAGE publications.
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2017). *La Escuela con mayúscula: configurando una escuela para el re-conocimiento*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. <http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/centroeditorialucm@ucm.edu.co>
- Nussbaum, M. (2014). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Editorial Kats.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523. [https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI\\_Perrenoud.pdf](https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf)

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Editorial Graó.
- Punset. (2011). *Viaje al optimismo. Las claves del futuro*. Editorial Destino.
- Sarbal, A. (2005). *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación* (Tesis doctoral). Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41474>
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano: Materiales para conversar sobre el oficio*. Noveduc.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Strauss, A & Corbin, J. 2002. *Bases de la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia. ISBN 978-958-655-624-8
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)\\_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)
- Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.
- Vasco, C (1989). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Universidad Nacional de Colombia. <https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1Q1K5K9MF-2DH10MN-2M4Y/pedagogiadidactica.pdf>
- Vásquez, F. (1999). Avatares. Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro. *Signo y Pensamiento*, 18(34), 117-124. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3008>