

La escuela y la educación colombiana en el contexto de la postpandemia. Algunas alternativas desde las pedagogías críticas latinoamericanas

Colombian school and education in the post-pandemic context: Some alternatives from Latin American critical pedagogies

A escola e a educação colombiana no contexto pós-pandemia: Algumas alternativas a partir das pedagogias críticas latino-americanas

Germán López Noreña 

Universidad Santiago de Cali, Cali, Valle del Cauca, Colômbia.
german.lopez01@usc.edu.co.

Cicerón Erazo Cruz 

Universidad Santiago de Cali, Cali, Valle del Cauca, Colômbia.
ciceron.erazo00@usc.edu.co

Recebido em 22 de setembro de 2023

Aprovado em 17 de novembro de 2023

Publicado em 07 de dezembro de 2023

RESUMEN

Las nuevas dinámicas provocadas por la pandemia mundial del SARS-CoV-2, radicalizaron las falencias del sistema educativo colombiano. Así, este artículo reflexiona en torno a la pregunta ¿Cómo pensar críticamente la escuela y la educación en un contexto de postpandemia? Metodológicamente, se realizó una búsqueda rápida (o *rapid reviews*) de textos en diversas bases de datos (Scopus, Redalyc y Scielo); después, se efectuó un Análisis Documental de Contenido (ADC). De esta manera, se aborda el tema desde tres escenarios. Primero, se muestra el quehacer escolar antes de la pandemia (anacronismos, enclaustramiento, descontextualización y tecnificación-estandarización). Segundo, se evidencian las realidades develadas por la Covid 19 (las grandes desigualdades sociales) y las enseñanzas aprendidas (la escuela no quiso cambiar). Tercero, se presentan algunas alternativas frente a la educación postpandémica (humanización del acto pedagógico, contextualización de la escuela, implementación de pedagogías críticas latinoamericanas y cambio de contenidos). Se concluye que las pedagogías y escuelas otras, antes de la pandemia utópicas y encubiertas, hoy son necesarias e inaplazables.

Palabras clave: Formación humana; Transmodagogía, Contextualización.

ABSTRACT

The new dynamics triggered by the global SARS-CoV-2 pandemic exacerbated the shortcomings of the Colombian educational system. Thus, this article reflects on the question: ¿How to critically think about school and education in a post-pandemic context? Methodologically, a rapid review of texts from various databases (Scopus, Redalyc, and Scielo); subsequently, a Content Document Analysis (CDA) was conducted. This way, the topic is approached from three scenarios. First, it portrays the school's activities before the pandemic (anachronisms, seclusion, decontextualization, and technification-standardization). Second, it reveals the realities unveiled by Covid-19 (significant social inequalities) and the lessons learned (the school did not want to change). Third, some alternatives are presented for post-pandemic education (humanization of the pedagogical act, contextualization of the school, implementation of Latin American critical pedagogies, and a change in content). It is concluded that the pedagogies and alternative schools, once utopian and concealed before the pandemic, are now necessary and cannot be postponed.

Keywords: Human Formation; Transmodagogy, Contextualization.

RESUMO

As novas dinâmicas provocadas pela pandemia global do SARS-CoV-2 agravaram as deficiências do sistema educacional colombiano. Assim, este artigo reflete sobre a pergunta: ¿Como pensar criticamente a escola e a educação em um contexto pós-pandêmico? Metodologicamente, foi realizada uma revisão rápida (ou *rapid reviews*) de textos em diversas bases de dados (Scopus, Redalyc e Scielo); posteriormente, foi efetuada uma Análise Documental de Conteúdo (ADC). Dessa forma, o tópico é abordado a partir de três cenários. Primeiramente, retrata as atividades escolares antes da pandemia (anacronismos, reclusão, descontextualização e tecnificação-padronização). Em segundo lugar, revela as realidades expostas pelo Covid-19 (desigualdades sociais significativas) e as lições aprendidas (a escola não quis mudar). Em terceiro lugar, são apresentadas algumas alternativas para a educação pós-pandêmica (humanização do ato pedagógico, contextualização da escola, implementação de pedagogias críticas latino-americanas e mudança de conteúdo). Conclui-se que as pedagogias e escolas alternativas, antes utópicas e encobertas antes da pandemia, são agora necessárias e inadiáveis."

Palavras-chave: Formação humana; Transmodagogia, Contextualização.

Introducción

Este texto está motivado por la urgente necesidad, en el ámbito pedagógico y

educacional colombiano, de repensarse la escuela como escenario de reflexión, crítica **3** y posicionamiento en la sociedad. Las nuevas dinámicas generadas en el contexto de la pandemia mundial, provocada por el SARS-CoV-2 (Covid 19), han visibilizado y radicalizado las falencias en el sistema educativo, aquellas de las que tantas veces se ha hablado y discutido, pero sólo unos pocos han modificado (Cárdenas Agudelo y Mejía Jiménez, 2022; Muñoz Gañan, López Bravo y Rincón Présiga, 2021).

La pregunta ¿cómo pensar críticamente la escuela y la educación en un contexto de postpandemia? es el punto de partida; primero, para mostrar los anacronismos históricos, el enclaustramiento permanente, los alejamientos de los contextos y la fuerte tecnificación y estandarización del quehacer escolar antes de la pandemia. Segundo, para evidenciar las grandes desigualdades sociales develadas durante los peores momentos de la Covid 19 y corroborar que la única enseñanza aprendida es que la escuela (la educación) en Colombia no sufrió cambios significativos, aun estando en el límite la vida misma. Tercero, para presentar algunas alternativas frente la educación en postpandemia, tales como la humanización del acto pedagógico, la contextualización de la escuela, la implementación de pedagogías críticas latinoamericanas y el necesario cambio de contenidos.

En pocas palabras, se arguye que las prácticas educativas en Colombia, antes, durante y después de la pandemia, no están tan alejadas de los modelos pedagógicos tradicionales y que, aún en el siglo XXI, necesitan ser repensadas y modificadas. Ante un sistema educativo que muestra y recrea las brechas sociales e incrementa las diferencias y la exclusión en todos los escenarios, se requieren hoy, después de la Covid 19, pedagogías y escuelas otras, si bien crítico-utópicas, también inaplazables.

Metodología

La investigación gira en torno a la pregunta ¿Cómo pensar críticamente la escuela y la educación en un contexto de postpandemia? El objetivo es exponer el quehacer escolar antes, durante y después de la Covid 19 y, en ese horizonte, presentar algunas alternativas, a partir de las pedagogías críticas latinoamericanas,

frente a la educación postpandémica en Colombia. De este modo, se realiza un estudio desde un enfoque cualitativo (Baptista & Hernández, 2014) y no interactivo; es decir, hermenéutico analítico o basado en la localización de documentos y el análisis de conceptos y teorías (McMillan, 2005). En ese horizonte, se emplea la técnica del Análisis Documental de Contenido (Pinto & Gálvez, 1996, 1999), atendiendo las siguientes fases o momentos metodológicos. **4**

Primero, con la ayuda de una matriz en Excel para establecer ecuaciones de búsqueda, se definen dos descriptores: (("educación y pandemia" OR "Covid 19") AND (pedagogía) AND (Colombia)) y (("propuestas pedagógicas críticas" OR "educación crítica") AND (postpandemia OR Covid) AND (Colombia)). Después, se precisan tres bases de datos científicas: Scopus, Redalyc y Scielo. También, se determina que la indagación se hará en un periodo de diez (10) años (2013-2023) y en un contexto geográfico específico: Colombia.

Atendiendo los anteriores criterios, la exploración arrojó un total de 584 archivos, entre los que se encontraron libros, trabajos de pregrado y posgrado (maestría y doctorado), artículos de revista, variados trabajos de investigación, videos, entre otros. Se hace una revisión general de éstos, considerando la lectura de tres o cuatro elementos básicos de cada documento: título y subtítulo (si lo hubiera), resumen (o introducción y contenido, dependiendo el tipo de escrito) y objetivos. Esto permite delimitar o seleccionar 41 textos. A todos ellos se les realiza un Análisis Documental de Contenido, aplicando instrumentos como fichas de lectura, diagramas radiales y matrices de contrastación.

Resultados y discusión

La lectura y estudio crítico de los documentos señalados, atendiendo la pregunta guía de esta investigación, permitió establecer tres escenarios de discusión: 1. El quehacer escolar antes de la pandemia. 2. Las realidades develadas y las enseñanzas aprendidas durante el periodo aciago de la Covid 19. 3. La presentación de algunas alternativas o propuestas frente la educación postpandémica.

Un análisis crítico de la escuela (la educación) antes de la pandemia

5

Pensar la escuela y la educación es una tarea monumental. Se necesitarían muchas páginas para plantear sólo una aproximación. En este horizonte de ideas y atendiendo los propósitos del ejercicio, aquí se esbozan, simplemente, cuatro aspectos, buscando un acercamiento crítico a la concepción de escuela en Colombia, antes de la pandemia. Dichos escenarios son a). los anacronismos nunca superados, b). el enclaustramiento permanente, c). el alejamiento de los contextos concretos y d). la excesiva tecnificación-estandarización.

La escuela occidental moderna, tal como la conocemos hoy, surge en la última centuria del medioevo o edad oscura (Comenio, 1998). Esta escuela se identifica o caracteriza por su carácter dogmático, pues en ella hacen presencia tanto la verdad revelada (la palabra de Dios), como la autoridad incuestionable del clero y la monarquía (las jerarquías y autoridades eclesiásticas y políticas). Por tanto, ésta es acrítica e incuestionable, carente de argumentos, huérfana de dudas y desprovista del ¿Por qué? En ella la verdad se trasmite, no se discute, pues la razón (*episteme*-saber) está subordinada a la fe (*doxa*-creencia).

En esta institución, los roles del docente y del estudiante se diferencian claramente. El primero cumple un papel preponderante, activo, pues es el poseedor del conocimiento y la certeza, en tanto tiene acceso privilegiado a la *verdad*. El maestro es el gran dictador: dicta (da-promulgaba) y se impone (autoritariamente). El segundo, el alumno, es un mero receptáculo, un copista pasivo. Su función es reproducir acríticamente la *verdad*, pues donde hay dogma no existe la necesidad de demostrar y argumentar, no existe un ejercicio crítico y real de la razón.

Lo anterior no sería cuestionable si la escuela (la pedagogía, el currículo, la educación) monárquica-medieval hubiese desaparecido definitivamente en el siglo de las luces; o perecido acéfala ante la guillotina revolucionaria francesa; o muerto en manos de Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche, Freud y otros autores modernos y contemporáneos críticos. No habría problema si este modelo educativo no hubiese trascendido la época señorial, hasta instalarse en la contemporaneidad postmoderna, líquida y neoliberal prepandémica.

Así se llega al primer aspecto encontrado y enunciado. Las prácticas educativas, **6** hasta los primeros meses del año 2020 en Colombia, no se diferenciaban demasiado de las prácticas monásticas medievales. Es decir, entrado el siglo XXI, como lo señalan Galván Cardoso y Siado Ramos (2021), se estaba frente a una educación tradicional y anacrónica. La investigación de Garcés Muñoz, Jiménez Giraldo, Noguera Piñeros, Ortiz Ramírez y Tobar Alarcón (2022) precisa que el sistema educativo colombiano es tradicional y en él subsisten ciertas teorías pedagógico-curriculares y prácticas educativas tradicionales, anquilosadas y restrictivas, que generan, en la mayoría de los casos, una escuela heterónoma y memorística, de sumisión, creencia (en el sentido platónico) y silencio; una escuela del no cuestionamiento y de la reproducción acrítica de contenidos. Sobre estas afirmaciones, Doin (2020) escribe:

La educación o los sistemas educativos antes de la pandemia ya venían en un estado de sostenimiento de prácticas anacrónicas que estaban desfasadas con las necesidades del mundo actual. [...] Seguimos creyendo que aprendemos a la fuerza, con la obediencia, que hay cosas que hay que obligar a los niños a hacer y otras que no [...] También parece que el lugar de la escuela es el lugar de los contenidos y de dar cuenta de poder pasar el currículo del año, la idea de no perder el año. [...] Los sistemas educativos se han preocupado porque los niños y niñas sepan lo que tienen que saber este año, no porque estén bien (Doin, 2020, pp.1-2).

En un segundo escenario, siguiendo a Correa Cetina (2020) y Saldarriaga Vélez (2020), se puede argumentar que la escuela prepandémica también demostró la primacía del encierro, la disciplina y la vigilancia. El aula de clases era, en palabras de Foucault (2002), una cárcel más. Después de siglos de enclaustramiento, se hizo difícil abandonar la reclusión y recrear los escenarios de la vida de los educandos y sus familias. ¿antes de la pandemia el lugar de formación e instrucción no estaba delimitado por cuatro paredes? O por un poliedro, como lo argumentan Guamán Ortiz y Cortés Guevara (2021) en su estudio sobre la arquitectura escolar en Bogotá. La escuela por muchos siglos ha sido, fundamentalmente, un conjunto de recintos cuadrículados, en ocasiones con grandes ventanales, que deben enrejarse o taparse para evitar la distracción exterior, para impedir los escapes que acercan a lo impuro, pues se considera que lo realmente importante está en su seno.

Hemos convertido a esta institución en el lugar de reclusión de los niños y adolescentes para que dentro de un horario aprendan un plan de estudios y usen sus libros de texto [...]. Se ha olvidado que su tarea es educar y formar, pues se ha centrado en cumplir un horario, en completar todos sus rituales de ingreso al salón de clase, en estar en el pupitre, en tomar los apuntes, traer las tareas y presentar los exámenes. A eso se ha reducido la escuela de nuestros días (Díaz Barriga, 2020, p. 25).

Una tercera característica de la escuela colombiana, hasta el 11 de marzo de 2020¹ fue, sin duda, la usencia del contexto y del mundo de la vida del estudiante. Para Zamora Guzmán y Mendoza Báez (2018), en su publicación sobre la formación de educadores para el trabajo rural en Colombia, el contexto o escenario real de los alumnos ha estado y está ausente de los programas formativos. Además de los anacronismos y el enclaustramiento, o tal vez por ellos, la escuela no ha estado cerca de la realidad social y cultural, del ser y estar en el mundo de los educandos. Al contrario, se caracteriza por la “descontextualización y subvaloración cultural”, según lo expresa Muriel (2022).

En otros términos, la escuela poco ha explorado los núcleos ético-míticos (Ricoeur, 1996; Scannone, 2018) de las comunidades donde se instala, pues al parecer ha olvidado que “[...] todos los grupos humanos son productores y reproductores de cultura. El niño nace en un contexto cultural determinado y la visión inicial del mundo que va construyendo en su propia subjetividad corresponde a tal contexto cultural” (De Alba, 1998, p. 7). La escuela, en muchos casos, es una embajada en un territorio extraño, con sus propias reglas y dinámicas, apartada de las *constituciones* de las *naciones* que habita. Un micro universo por fuera del mundo real de sus integrantes².

El discurso pedagógico ha estado muy alejado de la experiencia. Ha olvidado o ignorado que nunca se educa si no es en el involucramiento de una tradición y de una lengua, es decir, en una cultura como forma de entender y realizar la existencia humana (Ortega & Romero, 2013, p. 66).

Un aspecto final que resta señalar en esta parte, es la excesiva tecnificación y estandarización de la escuela. En los últimos 50 años la educación en Colombia ha sufrido múltiples reformas y transformaciones. Las investigaciones de Pineda y Loaiza

(2017) y Cifuentes y Camargo (2016) realizan un análisis del trayecto histórico del currículo y rastrean la historia de dichas reformas educativas. Mientras tanto, Montes Miranda, Lago de Vergara y Lago de Fernández (2018) y Montes Miranda y Gamboa Suárez (2018) hacen énfasis en la estandarización de la educación en busca de la calidad. Otros autores han estudiado esta situación desde una perspectiva crítica (Reyes Hernández, 2023; Vera Olave & Mora López, 2022 y López Rodríguez, 2021). **8**

Dos aspectos son sobresalientes en todas estas investigaciones: la racionalidad de la tecnología educativa y la concordancia con los lineamientos educativos internacionales. De esta forma, por un lado, se implementa un modelo educativo que promueve un “conocimiento, al que algunos autores llaman multipragmático, que da forma al trabajador flexible del capitalismo globalizado” (Mejía Jiménez, 2006, p. 151); y, por otro, se genera “aculturación y transgresión en las comunidades” (Walker Suárez & Tamayo Osorio, 2018).

La implementación de la tecnología educativa estadounidense generó una escuela altamente jerarquizada y, procurando atender las necesidades laborales del mercado y la economía (nacional e internacional), hizo énfasis en un modelo curricular tecnocrático y en un instruccionismo conductista, predominantemente técnico y mecánico, formando en habilidades y destrezas laborales (taylorismo), olvidando completamente los fundamentos humanos, culturales, sociales y políticos. En alusión directa a esta tecnología, Pineda y Loaiza (2017, p. 156) sostienen: “su pedagogía tradicional-transmisionista, mecánica, de teoría y acción, se preocupó por contenidos, datos y hechos devenidos de la técnica y olvidó el sujeto en sus motivaciones y emociones”.

A finales del siglo XX e inicios del XXI, hasta la prepandemia, esta tendencia fue acompañada por la llegada a la escuela de los Estándares Básicos de Competencias (ahora Derechos Básicos de Aprendizaje). La política educativa colombiana cada día se sumergió más en la lógica de la globalización neoliberal y respondió aceleradamente a los objetivos del modelo educativo agenciado por la OCDE y el

Banco Mundial, olvidando y silenciando las realidades nacionales, contextuales e **9**
históricas.

Esto queda evidenciado en Posada Escobar y Díaz Ballén (2022) y Molina Ramos (2023), quienes, por un lado, dan cuenta de las políticas y prácticas de la *accountability* escolar y, por otro, de la manera en la cual el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, después de los pésimos y reiterados resultados obtenidos en las pruebas internacionales (PISA), inició una carrera frenética por adaptarse a la economía del conocimiento, copiando cualquier ejemplo (externo) en aras de responder a los estándares y las competencias mundiales. En síntesis, se forma o instruye, no pensando en las necesidades locales, regionales o nacionales, sino en las exigencias de un capitalismo global que procura tecnificar el alma y mercadear con el espíritu.

La pandemia del Covid 19 en la escuela: una realidad develada y una enseñanza aprendida

A finales del 2019 e inicios del 2020 el nuevo coronavirus, conocido como SARS-CoV-2, que causa la Covid 19, entró en miles de cuerpos, sacando de muchos de ellos el último aliento, la vida misma. Pero el virus también entró, sin pedir permiso y mostrar visa, a los países, a los territorios, a las fábricas, a todas las instituciones; e ingresó también, por su puesto, a la escuela. En la escuela desplazó a toda la comunidad educativa y con el cierre de las aulas se empezaron a hacer evidentes las situaciones que todos conocíamos, pero preferíamos ignorar. En ese sentido, aquí, sin pretender desconocer múltiples discusiones y diversos aspectos sobre la pandemia en la escuela, se procura señalar, solamente, una realidad develada y una enseñanza aprendida, en el contexto educativo colombiano.

Una realidad develada: las grandes desigualdades sociales

El aislamiento demostró que “estamos en la misma tempestad, pero no estamos en el mismo barco” (De Alba, 2020, p. 290). Las brechas que se podían saltar con cierta dificultad y mucho cinismo antes de la Covid 19, se hicieron infranqueables

desde el 2020. El llamado de todos los organismos internacionales³, nacionales⁴ y **10** locales a las cuarentenas fue la regla. Quedarse en casa era la consigna. Pero el confinamiento no fue el mismo para todos, pues algunas jaulas son de oro, mientras muchas otras no llegan ni al latón.

Miles de personas perdieron sus trabajos formales y los trabajadores informales se quedaron sin los mínimos vitales. Muchos entonces, se vieron sin las condiciones básicas para la reproducción de sus vidas y la de sus familias. Al respecto, Hernández y Quintero (2021) hablan de una disminución en la producción nacional del 8,2 %, lo que conllevó una caída en el empleo de 3.5 millones de puestos de trabajo. Por su parte, Rodríguez Jiménez y Sanint Valencia (2021) encuentran que, en Colombia, hasta marzo 2021, la pobreza monetaria aumentó 6,8 puntos porcentuales, llegando al 42.5% (21 millones de habitantes), mientras la pobreza extrema se extendió a 7.47 millones. En ese horizonte, la vida ya no sólo estaba amenazada por el virus, las pandemias otras se multiplicaron: injusticia, corrupción, escases, miseria, hambre, estrés, desolación y violencia, puntualiza Ariza Ruiz (2021).

La educación fue uno de los escenarios donde más se evidenciaron estas otras pandemias. Rhenals Ramos (2021) habla de “desigualdades socioeducativas” y muestra como la escuela se trasladó a la casa, y la distancia social y material se hizo insoslayable. El trabajo en casa para las comunidades educativas más privilegiadas, al menos en cuanto a la infraestructura y el acceso a las TICs digitales, no fue demasiado traumático. Pero para los sectores más vulnerables, sobre todo rurales y de difícil acceso, en la perspectiva de Mauris (2022) y Melo Becerra, Ramos Forero, Rodríguez Arenas y Zárate Solano (2021), fue una tarea demasiado ardua y en ocasiones, imposible. La pandemia y, sobre todo, las inequidades sociales, afectaron en muchos casos, el mismo derecho a la educación y a la vida (digna).

El contexto de confinamiento ha puesto de manifiesto las múltiples brechas que atraviesan nuestro sistema educativo y que sitúan sistemáticamente a unos colectivos sociales en situación de mayor desventaja escolar. Son numerosos los artículos de prensa e informes especializados que se han publicado recientemente sobre esta cuestión. Brechas económicas, sociales, culturales, emocionales, digitales que el confinamiento evidencia en sus formas más crudas. Jóvenes solos/as, desorientados/as, angustiados/as.

Familias que se quedan sin trabajo. Condiciones de habilidad tremendamente dispares. Desigualdades cruciales en las posibilidades de desarrollar actividades educativas con los hijos/as. Falta de acceso a recursos tecnológicos, escasa competencia digital y un largo etcétera (Tarabini, 2020, p. 147). **11**

Ese etcétera señalado por Tarabini (2020) y corroborado por la realidad de la pandemia en el mundo educativo, se concreta un poco en el trabajo de González (2021) y su noción de “desborde” (tecnológico, pedagógico y mental); también, en la grieta generacional y económica citada por Acevedo Tarazona, Valencia Aguirre y Ortega Rey (2021); y, finalmente, en la investigación de González, Lalueza, y Guitart (2020), al señalar varias brechas, entre las que se destacan:

Una brecha de equipamiento tecnológico (viviendas sin wifi, sin ordenador o compartido para todos los convivientes, con un único dispositivo móvil para toda la familia sujeto a un exiguo plan de datos); habitacional (inadecuación de la vivienda por carencia de espacio, masificación o falta de intimidad); educativa (escaso capital cultural de los padres en el ámbito de la educación formal y/o de los medios digitales) (Iglesias, González, Lalueza, & Guitart, 2020, p. 182).

La llegada del SARS-CoV-2 a la escuela mostró lo que estaba ante nuestros ojos y nunca quisimos observar: la disparidad e inequidad histórica entre los centros o instituciones educativas (privadas y públicas, urbanas y rurales, por ejemplo), era solamente la punta del iceberg de la injusticia social recreada en el mundo de la vida de los estudiantes, sus familias, las comunidades educativas y la sociedad en general.

Una enseñanza aprendida: la escuela no quiso cambiar

El pedagogo mexicano Díaz Barriga (2020), en los días oscuros de la Covid 19, escribió: “Con la pandemia y el alejamiento social, el estudiante perdió la asistencia a su escuela, mientras ésta se muestra a la sociedad como una institución perdida que parece irreformable. No aprovecha la oportunidad para repensarse” (p. 26). Esta cita permite pensar que la pandemia llevó a la escuela a otros escenarios, le facilitó acercarse a una nueva realidad y cambiar estructuralmente su quehacer histórico. No obstante, después de, aproximadamente, dos años de pandemia, los cambios, en la mayoría de los casos, fueron más formales que sustanciales. Esto lo demuestra los trabajos de Sosa Neira (2021), que evalúa las percepciones de los estudiantes sobre

la estrategia “Aprende en Casa” en Bogotá; Peñaloza Caballero y González Cetina **12** (2022), al mostrar los grandes desafíos o retos del profesorado del sector oficial para desarrollar su trabajo, y Acosta Acosta, Ordóñez López y Oviedo Melo (2022), quienes exponen los alcances y límites de la herramienta WhatsApp en la interacción maestro-estudiante.

Se emplearon nuevos canales para enviar la misma información. Es decir, los contenidos prestablecidos siguieron llegando a la casa-escuela, o a la escuela en el encierro familiar, y la tarea se siguió haciendo y entregando (o guardando para entregar). Las evaluaciones internas se mantuvieron, con cambios, pero se quedaron, y la evaluación externa, la estandarizada, cambio de fecha y a lo sumo se preguntó el cómo, nunca el qué (Toro González, 2022). Incluso hoy, después de tanto, los balances de los avances y retrocesos hechos por los maestros, las instituciones educativas, las secretarías o ministerios de educación, se hacen teniendo como referencia los planes de estudio y los currículos prepandémicos.

Recreando el caso mexicano, que se puede transpolar a Colombia, a toda América latina y, por qué no, a otras regiones del mundo, Plá (2020), haciendo alusión a los agentes educativos de todo orden, argumenta:

Su actuación ha sido imponer la escuela en casa, antes de preguntarse cómo ofrecer apoyo en esta crisis sanitaria a la población que atiende. La SEP obligó a las familias a estar al servicio de la escuela y no intentaron poner ésta al servicio de la sociedad y su coyuntura. De ahí que el secretario de Educación considere que el derecho de los niños sea alcanzar los aprendizajes esperados, es decir, prescritos por los programas de estudio, y no recibir una educación para sus necesidades presentes. La inercia, en este caso, es creer que el valor social de la escuela está en su propia autorreproducción y no en su relación con la sociedad y su momento histórico (Plá, 2020, p. 32).

La pandemia negó el encuentro directo con el par, con el otro; no permitió la socialización en el descanso o recreo; obstaculizó los espacios de autonomía de los niños y jóvenes respecto a sus padres; cerró lo que para algunos pueden ser las válvulas de escape. Pero, en muchos casos, mantuvo sus características esenciales, descritas anteriormente: los anacronismos, el enclaustramiento (ahora en casa), el alejamiento de los contextos concretos y la excesiva tecnificación-estandarización. “La

covid-19 no detuvo la inercia escolar, sólo la sacó de la escuela y la puso en la casa”, **13** lo que significa que “la institución escolar, con toda su pesadez, no está siendo capaz de flexibilizarse y responder a las necesidades de la coyuntura” (Plá, 2020, pp. 34-37). En pocas palabras, durante (y después de) la pandemia, la escuela colombiana cambio su lugar habitual, pero no transformó su ser, mantuvo su función y no quiso cambiar.

La postpandemia: de las incertidumbres a las alternativas desde las pedagogías críticas latinoamericanas

La realidad distópica generada por la pandemia es una oportunidad para pensar e impulsar otro tipo de saberes y otras formas de aprender. En pocas palabras, para proyectar una escuela otra. En ese sentido, las reflexiones críticas frente a las características del quehacer escolar antes de la pandemia y el análisis de la realidad develada y la enseñanza aprendida durante esta calamidad mundial, son ejercicios propedéuticos que en adelante permitirán pensarse alternativas para una escuela del siglo XXI en el contexto de postpandemia. Superar las incertidumbres de lo inesperado, implica analizar aspectos críticos como la humanización del acto pedagógico (presencial), la contextualización de la escuela, la implementación de pedagogías críticas latinoamericanas y la reevaluación (o cambio) de contenidos.

Ante la tecnificación del alma pretendida por escuela desde hace varias décadas; es decir, frente a la supresión, arrinconamiento o subestimación de las humanidades en todos los ciclos educativos, para darle prioridad a lo pragmático, útil y flexible, en la que todo proceso queda atrapado por lo técnico, el primer aspecto o alternativa a pensarse en una educación, después de la pandemia, es la humanización del quehacer pedagógico y educativo. O como lo señala Doin (2020): “el próximo desafío de la escolarización o de los sistemas educativos es ponerse íntimos y profundos. Estamos trabajando con personas, acompañando el desarrollo de personas y eso implica una madurez personal, mental, espiritual” (p. 4).

El llamado es a entender que la formación humana y crítica es esencial en los procesos educativos. Antes de instruir para cumplir con los estándares, se debe formar en lo esencial, y lo esencial en los procesos educativos, como en cualquier otro

proceso humano, es lo humano mismo. Esto no significa abandonar la formación en **14** lo disciplinar (la instrucción), lo que no se puede olvidar es ¿por qué? ¿para qué? ¿dónde? ¿a quién se educa? El trabajo de la escuela no se puede quedar exclusivamente en lo cognitivo y menoscabar o considerar como relleno lo emocional, lo reflexivo, lo espiritual, lo afectivo, todas esas capacidades particulares e inexploradas que configuran lo humano.

Pero si es muy difícil enseñar lo esencial (lo humano), en adelante, en la postpandemia, no se debe cometer el error de decir y repetir, día a día, frases como: *lo fundamental es sobresalir en el examen o lo realmente importante es ser competentes para las pruebas (por ejemplo, Saber 11 y Saber Pro para el caso colombiano) y el mercado*. Lo que se traduce en saber hacer lo que el capitalismo globalizado quiere. No se puede, ni se debe, seguir redundando en la prioridad del prestigio y el menoscabo de los otros.

Por no ser evaluadas o no sumar en el ranquin (nacional o internacional), no se debe dejar a un lado aquellas asignaturas que enfatizan el ser con los Otros y el pensar en su lugar (el lugar del Otro), el amarse y amar, el respetarse y respetar; no se puede desechar la carrera de asumir el dolor y luchar por la vida y la dignidad; imposible abandonar la milagrosa ciencia de la solidaridad y la justicia. La nueva realidad debe permitir el retorno a los principios y características de la educación, como bien lo argumenta Latorre Ariño (2020):

El sujeto de la educación es siempre un ser humano. El hombre existe como tal en la medida que se le educa, pues educar es ayudar a construir al hombre. Un niño sin educación se parece más a un bruto que a un humano (recordemos el niño salvaje de Aveyron). La educación parte del hombre y termina en el hombre; es una acción-comunicación entre humanos y tiene como fin la personalización y socialización del hombre. El fin de la educación, dice Sheller (2000), es 'la humanización del ser humano', 'es aprender a ser personas' (Faure, 1976), 'es formar el carácter moral y religioso de la persona', afirma Herbart (1983) (Latorre Ariño, 2020, p. 3).

Para finalizar esta primera alternativa pedagógica, no se puede pasar por alto la relación entre la humanización de la escuela y la presencialidad. Esto no se debe traducir como nuevo enclaustramiento en las aulas; al contrario, es una salida al mundo. La pandemia dejó muchos aprendizajes en relación al uso de herramientas

tecnológicas y el manejo de ambientes virtuales o mediados (desde casa), pero no se **15**
puede caer en el error de perpetuar y hacer uso exclusivo de ellos, olvidando la
importancia del encuentro y la socialización real con el otro. Al respecto, Porlán (2020)
afirma que en los escenarios educativos “la relación humana directa y presencial es
insustituible”, pues “las relaciones humanas que se establecen en el contacto directo
son más ricas y complejas que las que se producen a distancia” (p. 5).

Humanizarse implica encontrarse. Por tanto, si la escuela no propicia los espacios
físicos de encuentro, nunca podrá humanizar su quehacer. “La educación requiere
que la persona vea, reconozca, dialogue e interactúe con otras personas, para
sentirse viva, importante y para que experimente que es valiosa como persona y
pueda desarrollar su identidad. Si esto no se da, no hay educación” (Latorre Ariño,
2020, p. 2). La educación debe permitir la construcción “identitaria-biográfica”
(Iglesias, González, Lalueza, & Guitart, 2020). En esta misma dirección, Calderón
(2020) escribe:

Si queremos fingir que educar es solo cubrir los tópicos del *syllabus* y pretendemos que el objeto de la educación es completar los contenidos académicos, la solución *on-line* es perfecta para esta crisis y (¿por qué no?) para después que pase la crisis, para siempre. [...] Si creemos que un colegio y una universidad son solo espacios para enchufar contenidos cognitivos racionales en las mentes de los alumnos, pues la educación a distancia será suficiente. Pero si el colegio dice estar formando personas y ciudadanos; si la universidad dice estar formando profesionales íntegros, exitosos y profesionalmente responsables, [...] entonces, la educación presencial es y será eternamente insustituible (Calderón, 2020, n.p).

En segundo lugar y ante la usencia del contexto, es decir, frente a una escuela que no ha estado cerca de la realidad social y cultural, del ser y estar en el mundo de la vida de los estudiantes y las comunidades, la educación postpandémica está obligada a la contextualización de la escuela. La escuela debe contextualizarse, debe existir una coherencia entre el currículo, el quehacer educativo y la realidad social de los educandos.

La contextualización del conocimiento escolar es fundamental para que este sea pertinente en cualquier situación y época histórica y su falta de contextualización es precisamente lo que lleva a muchos y muchas jóvenes a sentir que la escuela ‘no es para ellos’ (Tarabini, 2020, p. 150).

Es decir, tanto el currículo como el acto pedagógico y educativo tienen que responder a las condiciones y a las necesidades del educando y las diversas comunidades de cultura, no de la escuela misma. Plá (2020) arguye que se debe “pensar la escuela para la sociedad, no para la escuela. Esto llevaría a cambiar las finalidades del sistema educativo, porque el diagnóstico sería distinto. Dejaría de ser la competitividad la finalidad última y enfrentaría lo que fácilmente salta a la vista” (Plá, 2020, p. 37). No se puede seguir pretendiendo que la realidad (cultural, histórica, política, social, económica, espiritual y material) de los pueblos se ajuste, sea modelada y obedezca a la teoría, a la ideología y a los intereses de los sectores dominantes y hegemónicos. Al contrario, la construcción teórica del currículo y la educación, al igual que su desarrollo práctico, deben beber de los núcleos ético-míticos de las comunidades, su obligación es sumergirse en la producción, reproducción y desarrollo de la vida de las *naciones*, de los territorios y de los propios cuerpos.

Con el objetivo de fomentar alfabetizaciones críticas se requiere que el aprendiz adopte una actitud activa y, por ende, que la práctica educativa gire alrededor de él o ella, no del docente, la asignatura o de un contenido memorístico determinado. Por ejemplo, en propuestas basadas en el aprendizaje-servicio, los alumnos y alumnas realizan aprendizajes competenciales a través de dar respuesta a necesidades y demandas reales de su entorno comunitario. (Iglesias, González, Lalueza, & Guitart, 2020, p. 188)

A pesar de esto, no se debe entender la coherencia o contextualización de la escuela como etnocentrismo. No podemos caer en localismos étnicos o de cualquier tipo, pues los ejercicios pedagógicos, curriculares y educativos propios no suponen cierres o hermetismos culturales. Con el objetivo de argumentar que la escuela debe generar un aprendizaje profundo en el alumnado, Tarabini (2020) explora los cuatro principios de la educación pertinente de Edgar Morin. A saber, la contextualización, la globalización, la multidimensionalidad y la complejidad. Sobre los dos primeros expone:

Para aprender y para que este aprendizaje sea profundo y significativo es fundamental conectar las partes con el todo, lo local con lo global, la

experiencia cotidiana concreta con situaciones más amplias, generales y universales. Como afirma Young (2013), el conocimiento poderoso, aquel que abre posibilidades de emancipación social, es el que habilita para pensar más allá de las realidades inmediatas, el que puede transferirse de un contexto a otro, el que adquiere relevancia más allá de su aplicabilidad inmediata. Es aquel capaz de dar sentido a la realidad cotidiana a partir de marcos de significado globales y que, a su vez, refuerza y matiza los marcos teóricos existentes a partir del significado que adquieren en contextos particulares (Tarabini, 2020, p. 150). **17**

Dicho de otra manera, la contextualización no tiene por qué implicar la pérdida del horizonte mundial o global. Ante una escuela hegemónica, euro y anglocéntrica, no es suficiente un particularismo pedagógico, curricular y educativo. Lo oportuno es pensar un justo medio, que no cambie la sobrevaloración de lo externo, propio de la educación en Colombia y América latina, dependientes de las agencias multilaterales y el capital internacional, por la simple sobrevaloración de lo propio. Ni lo externo ni lo propio se pueden sobredimensionar, pero si valorar en su justa medida. La escuela debe valorar y recoger lo mejor de lo propio, al tiempo que estima y acopia lo sobresaliente del otro. Esto significa, pensar desde lo local y territorial, sin olvidar nunca el horizonte mundial.

Un tercer escenario alternativo que deben tener en cuenta las escuelas de la postpandemia, es la implementación de pedagogías críticas latinoamericanas. Aquí se podría hacer un listado infinito de esas formas otras de pensar y realizar el acto pedagógico. Pero no se trata de eso, el llamado va en dos direcciones. Primero, la necesidad de superar ciertas teorías pedagógicas y prácticas educativas tradicionales, anquilosadas, restrictivas, anacrónicas; y, segundo, atendiendo el contexto específico, buscar las pedagogías críticas, alternas y antihegemónicas más adecuadas.

Estas tareas se pueden cumplir, recogiendo los aportes de Cabaluz Ducasse (2015, 2022), quien busca entramar pedagogías críticas latinoamericanas para potenciar proyectos político-pedagógicos emancipatorios; Pinto Contreras (2021, 2022), que hace una propuesta pedagogía crítica y emancipadora para una educación pública y transformadora; Walsh (2013, 2017), desde una postura pedagógica decolonial e insurgente; Doin (2020), con Proyecto C y las pedagogías integrativas, que se entienden como “el cruce de premisas y miradas de tres corrientes educativas

alternativas: las educaciones activas, las educaciones libres y libertarias, y las **18** educaciones populares y comunitarias” (Doin, 2020, p. 6), entre otros.

La escuela debe pensar sus teorías y prácticas pedagógicas en busca de impactar positivamente en la vida de los estudiantes y las comunidades; pedagogías que dignifiquen la vida propia y del Otro. Si bien la escuela no es la llamada a resolver todos los diversos problemas sociales, no puede, tampoco, contribuir a su perpetuación y hacerse cómplice muda del despojo. Ese compromiso de la escuela implica o se traduce en:

La propuesta e implementación, de pedagogías disruptivas, democráticas, decoloniales, antirracistas, orientadas hacia la justicia social, comprometidas con un proceso continuo de reflexión y mejora permanente (Belavi y Murillo, 2020; Giroux, 2015; Murillo y Hernández, 2014; Rodríguez-Romero, 2020) y, por lo tanto, alejadas de las pedagogías de la indiferencia (Lingard y Keddie, 2013) que terminan por omisión, naturalizando la injusticia y desigualdad. (Iglesias, González, Lalueza, & Guitart, 2020, p. 185)

La última alternativa pedagógica crítica que se quiere dejar señalada aquí, pensando en la escuela postpandemia y en relación estrecha y directa al punto inmediatamente anterior, es la reevaluación (o cambio) de contenidos, o al menos, de sus abordajes habituales. En muchas de las áreas o asignaturas presentes en la escuela colombiana, los contenidos propuestos no sólo son distantes a las realidades contextuales o las comunidades de vida, sino que alejan al estudiante cada día más de su mundo, de su ser social, económico, cultural, político, emocional, etc., como antes se señaló con Zamora Guzmán y Mendoza Báez (2018) y Muriel (2022).

Es el momento para que la escuela no sólo cambie de forma, sino de ser. Es decir, además de preguntarse por el ¿Cómo? (importante), es el momento de cuestionar el ¿Qué? (fundamental). El llamado es a pensar seriamente el carácter y el contenido de la educación, a ser críticos frente a posibles ejercicios ideológicos que obedecen a intereses de todo tipo, tal como los señalan Méndez Reyes (2021), Mejía Jiménez (2018, 2019, 2020), Martínez Pineda y Guachetá Gutiérrez (2020) y Walsh (2013, 2017).

En ocasiones, se confunde lo pedagógico con lo metodológico y didáctico, con las formas adecuadas para la enseñanza. Pocas veces se reconoce que la pedagogía

implica pensarse, teórica y críticamente, la educación (Martínez Velasco, 2019), y con **19** ella, los contenidos mismos que son enseñados o incluso *construidos*, con el estudiante. Así las cosas, en Colombia, los mencionados y necesarios cambios deberán pasar por la decolonialidad y la transmodernidad pedagógica. Enrique Dussel (2020), en el Foro Grupo Deliberativo: la educación para la cuarta transformación, frente a la Cámara de Diputados de México, lo expone de la siguiente manera:

Todo el debate de la llamada reforma educativa es puramente formal [...]. Formal por la forma de hacer algo, por el procedimiento, lo procedimental [...] y no se habla del contenido nunca. Es decir, no se ha debatido, qué es lo que habría que críticamente esencial enseñar en el país, y esto es gravísimo [...]. Con una reforma puramente educativa, didáctica diría yo, para enseñar de esta manera o de la otra, no se va al contenido. Y voy a insistir mucho en el tema porque no se discute y no se ha discutido hasta el presente prácticamente nada y me parece que hay centrarse en eso [...]. Estoy hablando de lo que se enseña y eso hay que empezar a discutirlo: la reforma del contenido de la enseñanza [...]. Por ejemplo ¿quién estudió la historia con otra periodización de aquello de la Antigüedad, la Edad Media y la Edad Moderna? ¿Quién estudio la historia universal con otro esquema? [...]. Y si yo les dijera que eso es una pura invención (de Europa) que no existe (Dussel, 2018).

Efectivamente, todo el currículo, todas las disciplinas, materias o asignaturas pueden ser sujetas al análisis crítico esencial. Para ello se debe partir de la comprensión de dos aspectos. Primero, las instituciones político-pedagógicas producen, reproducen y desarrollan como verdad absoluta, unívoca y universal los criterios, principios y dispositivos monoculturales (generalmente, anglo y eurocéntricos). Segundo, se requiere pensar todas las áreas del conocimiento desde un horizonte transmoderno (Lozano Suárez, 2020; Mora García, 2021) e intercultural crítico (Martínez Pineda y Guachetá Gutiérrez, 2020; Walsh, 2013, 2017), en búsqueda de contenidos y formas otras, partiendo de las alteridades negadas y excluidas, procurando la transformación y la justicia epistémica, cultural y social.

Es improrrogable, en Colombia, Latinoamérica y el Sur global, transitar hacia una praxis de liberación pedagógica, consolidar teórica y prácticamente una transmodagogía o pedagogía transmoderna (soportada en los supuestos pedagógicos del proyecto trasnmodenro de Enrique Dussel), que no sólo cambie la forma sino el

contenido, en aras de transformar la educación y descolonizar la pedagogía y la vida **20** misma.

Conclusiones

Los anacronismos, el enclaustramiento, la descontextualización y la tecnificación-estandarización propios del quehacer escolar antes de la pandemia, son sólo cuatro de los muchos problemas que se pueden encontrar al hacer un análisis crítico del sistema educativo colombiano. Al respecto, se hace oportuno pensar en investigaciones futuras que ahonden en lo expuesto, presenten otras dificultades y se piensen en análisis comparados con otros países de la región, lo que permitirá abrir el debate al escenario latinoamericano.

Por otro lado, es necesario profundizar en los estudios que dan cuenta de todas las brechas socioeducativas, ampliadas y/o creadas en el marco de la Covid 19, para proyectar posibles soluciones; y, sobre todo, se requiere poner en tensión la premisa del no cambio de la escuela (la educación) durante y después de la pandemia. Es debatible si algunas transformaciones generadas por iniciativas de docentes, establecimientos escolares y comunidades educativas particulares, son evidencia de un verdadero cambio pedagógico y educativo del sistema escolar o, por el contrario, se está ante una inercia, en la gran mayoría de los casos, a regresar a las lógicas prepandémicas.

Finalmente, se considera de mucha relevancia seguir explorando opciones, desde las pedagogías críticas latinoamericanas, para superar las dificultades de la escuela y la educación colombiana en el contexto de la postpandemia. Se propone, preliminarmente, acompañar las cuatro alternativas formuladas (humanización del acto pedagógico, contextualización de la escuela, implementación de pedagogías críticas y cambio de contenidos), con una ampliación de la enunciada categoría: “transmodagogía” o “pedagogía transmoderna”, creada en el marco de la investigación doctoral de los autores de este artículo.

Referências

21

- Acevedo Tarazona, Á., Valencia Aguirre, A. C. & Ortega Rey, A. D. (2021). Educación en tiempos de pandemia: Perspectivas del modelo de enseñanza remota de emergencia en Colombia. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, 23(37), 93-112. <https://doi.org/10.19053/01227238.12704>
- Acosta Acosta, G. A., Ordóñez López, I. P. & Oviedo Melo, J. S. (2022). El whatsapp como instrumento de enseñanza aprendizaje en la educación rural. **Panorama**, Bogotá, 16(30), 105-119. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3072>
- Ariza Ruiz, E. D. (2021). COVID-19, estado de excepción, autoritarismo y recrudecimiento de la violencia en Colombia. **Revista Temas Sociológicos**, Santiago, (28), 177-213. <https://doi.org/10.29344/07196458.28.2779>
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2014). **Metodología de la Investigación** (6a ed.). México: McGRAW-HILL/Interamericana Editores.
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). **Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario** (1.a ed.). Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160914043112/Entramando.pdf>
- Cabaluz Ducasse, F. (2022). **Educación y marxismo latinoamericano. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios**. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Calderón, L. F. (2020). **Educación a distancia, entre la nada y el autoengaño**. Lima: Empresa Editora El Comercio S.A. <https://gestion.pe/opinion/educacion-online-entre-lanada-y-el-autoengano-luis-felipe-calderon-moncloa-esan-noticia/>.
- Cárdenas Agudelo, S. & Mejía Jiménez, M. R. (2022). **Viajeras y viajeros que construyen redes para el movimiento pedagógico del siglo XXI**. Bogotá: Cdpaz-Planeta Paz. <https://www.bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/102>
- Cifuentes, J. E., & Camargo, A. L. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. **Cultura educación y sociedad**, Barranquilla, 7(2), 26-37. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1097>
- Comenio, J. A. (1998). **Didáctica Magna** (8a ed.). México: Editorial Porrúa.
- Correa Cetina, E. A. (2020). Educación, disciplina y castigo: consideraciones en torno a los mecanismos de contención. **Revista de Filosofía UIS**, Bucaramanga, 19(2), 241-262. <https://doi.org/10.18273/revfil.v19n2-2020013>

De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. In H. Casanova Cardiel (Coord.), **Educación y pandemia: una visión académica** (pp. 289-294). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

De Alba, A. (1998). **Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores S.R.L.

Díaz Barriga, Á., & García Garduño, J. M. (2014). **Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Díaz Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. In H. Casanova Cardiel (Coord.), **Educación y pandemia: una visión académica** (pp. 19-29). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Doin, G. (2020). El próximo desafío de la educación es ponerse íntimos y profundos. **Aula Urbana**, Bogotá, 119(1), 1-6.
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/2477>

Dussel, E. (2020). **La Pandemia con Enrique Dussel. Virus y la Reforma Educativa**. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1hXHLpYT0AY>

Dussel, E. (2018). **La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía** [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>

Foucault, M. (2002). **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión** (1a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Galván Cardoso, A. P. & Siado Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. **Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología**. Santa Ana de Coro, 7(12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>

Garcés Muñoz, M. L., Jiménez Giraldo, D., Noguera Piñeros, N. T., Ortiz Ramírez, D. M. & Tobar Alarcón, L. A. (2022). **La motivación del estudiante dentro del sistema educativo tradicional: un acercamiento a la percepción del docente**. Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano.
<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/6674>

Gonzalez, J. I. (2021). La escuela, un puente desbordado por el torrente de la pandemia. **Educación y Ciudad**, Bogotá, (41), 57-69. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2531>

Guamán Ortiz, Z.Y. & Cortés Guevara, M. L. (2021). **Espacios escolares. Un balance de la arquitectura escolar en Bogotá (2000–2020)**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13585>

Hernández, G., & Quintero, L. F. (2021). Efectos económicos de los cierres por COVID-19: una perspectiva regional. **Cuadernos de Economía**, Bogotá, 40(85), 1113-1132. <https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v40n85.90911>

Iglesias, E., González, J., Lalueza J. L., & Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, 9(3e), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>

Latorre Ariño, M (2020). **¿Educación a distancia? No, gracias**. Lima: Universidad Marcelino Champagnat. <https://marinolatorre.umch.edu.pe/educacion-a-distancia-no-gracias/>

López Rodríguez, R. R. (2021). Reflexiones acerca de las necesidades de formación docente en Colombia en los tiempos de la sociedad líquida. **Revista Educación**, San José Costa Rica, 45(1), 534-546. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42233>

Lozano Suárez, L. M. (2020). Transmodernidad: Método para un proyecto político decolonial. De Enrique Dussel a Santiago Castro-Gómez. **Revista Eidos**, Barranquilla, 34, 322-350. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572020000300322

Martínez Pineda, M. C., & Guachetá Gutiérrez, E. (2020). **Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica del sur**. Bogotá: CLACSO-Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12434>

Martínez Velasco, M. Á. (2019). Olga Lucía Zuluaga Garcés: 40 años de historiar y conceptualizar la Pedagogía en Colombia. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, (51), 145-155. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-8204>

Mauris, L. (2022). Liderazgo pedagógico en la educación rural colombiana: los desafíos, retos y oportunidades generadas por la crisis sanitaria del COVID-19. **Revista Estudios Psicológicos**, Puno, 2(1), 74-87. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.005>

Mcmillan, J. (2005). **Investigación educativa** (5a ed.). Madrid: Pearson Education.

Mejía Jiménez, M. R. (2006). **La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) I Entre el uso técnico-instrumental y las educomunicaciones** (1a ed.). Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Mejía Jiménez, M. R. (2018). **Pedagogía y transformación social**. Bogotá, Editorial UOC - Editorial Magisterio.
<https://bibliotecadigital.colombiaaprende.edu.co/info/pedagogia-y-transformacion-social-00366973?locale=es>

Mejía Jiménez, M. R. (2019). **Acción social colectiva y pedagogía**. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. <https://www.digitaliapublishing.com/a/61751/accion-social-colectiva-y-pedagogia>

Mejía Jiménez, M. R. (2020). **Educación Popular. Raíces y travesías de Simón Rodríguez a Paulo Freire**. Bogotá: Ediciones Aurora.
<https://www.libreriadelau.com/educacion-popular--raices-y-travesias-de-simon-rodriguez-a-paulo-freire/p>

Melo Becerra, L. A., Ramos Forero, J. E., Rodríguez Arenas, J. L. & Zárata Solano, H. M. (2021). Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia. **Borradores de Economía**, Bogotá, 1179, 1-56.
<https://doi.org/10.32468/be.1179>

Méndez Reyes, J. (2021). **La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber: Una propuesta epistémica**. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala - Universidad Politécnica Salesiana.
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20447>

Molina Ramos, K. (2023). El fortalecimiento de las competencias científicas: un reto ineludible en Colombia. **Revista Latinoamericana Ogmios**, Puno, 3(8), 1-9.
<https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.075>

Montes Miranda, A. J., & Gamboa Suárez, A. A. (2018). Miradas sobre la calidad de la educación básica en Iberoamérica: Visiones de España y Colombia. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, 20(31), 229-244.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382018000200229&script=sci_arttext

Montes Miranda, A. J., Lago de Vergara, D. & Lago de Fernández, C. (2018). De la organización del sistema educativo colombiano en la Ley 115 de 1994 a la estandarización del currículo en el nivel básico: Discursos y realidades. **Revista**

Espacios, Caracas, 39(25), 21-32.

<https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/a18v39n25p21.pdf>

Mora García, J. P. (2021). La pedagogía en tiempos de pandemia covid19: Emergencia de la pedagogía transmoderna. **Plumilla Educativa**, Manizalez, 27(1), 129-145. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4213.2021>

Muñoz Gañan, G., López Bravo, D. Rincón Présiga, A. (2021). Aplicación del enfoque decolonial y de equidad de género en instituciones de educación básica y media alternativa en Colombia. **Cadernos Pagu**, Campinas, (62). 1-15. <https://www.scielo.br/j/cpa/a/GQ4S8znhdxZYBHRQgMMVYDf/?lang=es>

Muriel, G. G. (2022). Educación y formación artística escolar en contextos rurales colombianos. **Infancias Imágenes**, Bogotá, 21(2), 166-179. <https://doi.org/10.14483/16579089.20802>

Organización Panamericana de la Salud (2020). **La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia**.

https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=1926&lang=es

Ortega, P. & Romero, E. (2013). La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, Salamanca, 25(1), 63-77. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11150/11575>

Peñaloza Caballero, N. Z. & González Cetina, M. A. (2022). Desafío docente en instituciones públicas de Colombia en tiempo de pandemia y pospandemia. **Revista Dialogus**, Panamá, (9), 41-53. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/711>

Pineda, Y. L. & Loaiza, Y. E. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX. **Revista de Investigaciones UCM**, Manizales, 17(29), 150-167. <https://doi.org/10.22383/ri.v17i29.94>

Pinto Contreras, R. (2021). **Cosmovisiones populares para la pedagogía crítica emancipadora y transformadora latinoamericana. Polisemia de visiones y prácticas populares**. Santiago de Chile: Editorial Latinoamericana.

Pinto Contreras, R. (2022). **Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina**. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.

Pinto, M. & Gálvez, C. (1996). **Análisis documental de contenido. Procesamiento de información**. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Pinto, M. & Gálvez, C. (1999). **Análisis documental de contenido**. Madrid: Editorial Síntesis S.A. **26**

Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. In H. Casanova Cardiel (Coord.), **Educación y pandemia: una visión académica** (pp. 30-38). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. **Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad**, Cadiz, 2(1), 1502,2-1502,7.
https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502

Posada Escobar, J. J. & Díaz Ballén, J. E. (2022). Políticas y prácticas de la accountability escolar: entre el control, regulación y comparación en los sistemas de evaluación de Brasil y Colombia. **Revista Paca**, Neiva, (12), 39-74
<https://doi.org/10.25054/2027257X.3494>

Reyes Hernández, Z. I. (2023). **Relaciones entre estandarización financiera y estandarización educativa en el capitalismo global**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18826>

Rhenals Ramos, J. C. (2021). Desigualdades Socioeducativas en el Contexto Colombiano: Perspectivas de Transformación Pedagógica en Tiempo de Crisis. **Revista Docentes 2.0**, 10(1), 5-11. <https://doi.org/10.37843/rted.v10i1.186>

Ricoeur, P. (1996). **Sí mismo como otro**. A. Neira Calvo (Trad.) (173-327). México: Siglo XXI.

Rodríguez Jiménez, J. P., & Sanint Valencia, A. (2021). **¿Cuáles son los resultados que dejó el covid-19 sobre la tasa de desempleo en Colombia hasta marzo 2021?**. Bogotá: Colegio de estudios superiores en administración.
<https://repository.cesa.edu.co/handle/10726/4321>

Saldarriaga Vélez, O. (2020). La escuela y la cárcel: ¿fracaso de la prisión y crisis de la escuela? **Revista Humanitas Hodie**, Bogotá, 3(1), 1-21.
<https://doi.org/10.28970/hh.2020.1.a3>

Scannone, J. C. (2018). Cultura mundial y mundos culturales. Contextualidad y universalidad en las culturas. **Stromata**, 52(1/2), 19-35.
<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/STRO/article/view/1891>.

Sosa Neira, E. A. (2021). Percepciones de los estudiantes sobre la estrategia Aprende en Casa durante la pandemia COVID-19. **Academia y virtualidad**, Bogotá, 14(1), 133-150. <https://doi.org/10.18359/ravi.5261>

Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. **Revista de Sociología de la Educación-RASE**, Madrid, 13(2), (Especial, COVID-19), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.

Toro González, D. (2022). **Efectos departamentales y municipales del Covid-19 en los resultados de las pruebas Saber 11 en el año 2020**. Cartagena: Universidad Tecnológica de Bolívar. <https://hdl.handle.net/20.500.12585/10621>

Vera Olave, K. T., & Mora López, J. M. (2022). Práctica de enseñanza ambivalente como resistencia a la estandarización de la educación. **Revista Educación**, San José Costa Rica, 46(2), 355-370. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47670>

Walker Suárez, A. M. & Tamayo Osorio, C. (2018). Evaluaciones estandarizadas, modelos de aculturación y transgresión en las comunidades indígenas colombianas. **Zetetike**, Campinas, 26(1), 21-40. <https://doi.org/10.20396/zet.v26i1.8650888>

Walsh, C. (2013). **Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir re-existir y re-vivir. Tomo 1 (Vol. 1)**. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2017). **Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir re-existir y re-vivir. Tomo II (2.a ed., Vol. 2)**. Quito: Ediciones Abya-Yala. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>

Zamora Guzmán, L. F., & Mendoza Báez, A. P. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. **Nodos y nudos**, Bogotá, 6(45), 74-87. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13770>

Notas

¹ El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS), en cabeza del doctor Tedros Adhanom Ghebreyesus, preocupada por los alarmantes niveles de propagación del nuevo virus y su gravedad, determina que la COVID-19 puede caracterizarse como una pandemia. Ese día, en Ginebra, Adhanom afirma: "La OMS ha estado evaluando este brote durante todo el día y estamos profundamente preocupados tanto por los niveles alarmantes de propagación y gravedad, como por los niveles alarmantes de inacción. Por lo tanto, hemos evaluado que COVID-19 puede caracterizarse como una pandemia" (Organización Panamericana de la Salud, 2020).

² En este mismo horizonte, y refiriéndose al caso colombiano y la Ley 115 de 1994, que le permitía a las Instituciones Educativas, atendiendo unos lineamientos oficiales macros, construir autónomamente

su Proyecto Educativo Institucional partiendo de sus propias dinámicas culturales, étnicas, sociales y económicas, Pineda y Loaiza (2017) señalan: “Tal autonomía no fue bien aprovechada y dio lugar a que nuevamente profesionales de la educación de las universidades se dedicaran a elaborar los PEI sin tener en cuenta el contexto y la realidad de cada institución y presentando propuestas más centradas en las teorías educativas, pedagógicas, didácticas y curriculares de la época, que a las necesidades y particularidades de las instituciones educativas”(Pineda & Loaiza, 2017, p. 163).

³ Desde el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomendó a los diferentes gobiernos del mundo extremar las medidas para combatir la pandemia generada por el SARS-CoV-2. Las medidas sugeridas iban desde el lavado de manos, la toma de pruebas, hasta la implementación de cuarentenas, sectoriales, parciales o totales.

⁴ En el caso de Colombia, el 22 de marzo de 2020 el gobierno nacional emite el Decreto 454, por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19 y el mantenimiento del orden público. En el Artículo 1 de este decreto se señala: “Aislamiento. Ordenar el aislamiento preventivo obligatorio de todas las personas habitantes de la República de Colombia, a partir de las cero horas (00:00 a.m.) del día 25 de marzo de 2020, hasta las cero horas (00:00 a.m.) del día 13 de abril de 2020, en el marco de la emergencia sanitaria por causa del Coronavirus COVID-19. Para efectos de lograr el efectivo aislamiento preventivo obligatorio se limita totalmente la libre circulación de personas y vehículos en el territorio nacional, con las excepciones previstas en el artículo 3 del presente Decreto”.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)