



INTERACCIÓN EN CLASES. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA SOBRE RECONCILIACIÓN

CLASSROOM INTERACTION. A PEDAGOGICAL EXPERIENCE ON RECONCILIATION

Claudia Inés Carreño, <https://orcid.org/0000-0001-9071-6472> | Miembro del Grupo de Investigación Estudios Interdisciplinarios sobre Desarrollo / Universidad de Los Andes, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo -Cider, Facultad de Ciencias Sociales, Colombia | ci.carreno49@uniandes.edu.co

RESUMEN

Se sistematiza el proceso de un curso virtual denominado "Pedagogías y políticas de la reconciliación: límites y posibilidades de un concepto en debate". En este curso interesa la práctica pedagógica, la postura pedagógica, el diseño pedagógico de la plataforma educativa utilizada, los materiales pedagógicos, las actividades, el ambiente de aula, los tiempos/secuencia/ritmo de la clase y por sobre todo la interacción, valoraciones, percepciones y sentires de las y los participantes del curso. Los resultados de la implementación de esta experiencia, indican que fue una experiencia formativa agradable, inclusiva, motivante y generadora de aprendizajes. Estos resultados, además son valiosos insumos para validar las interacciones en el diseño de cursos online y la proposición de temáticas de reconciliación tan necesarias en una sociedad fracturada y competitiva como la actual. Este curso, fue un espacio de socialización de vivencias desde sus propias cotidianidades, así como desde las experiencias de sus pares y docentes. Lo presentado aquí son prácticas pedagógicas innovadoras que bien pueden utilizarse en otros cursos o programas y por tanto expandir sus principios y propósitos educativos.

Palabras clave: Educación de adultos, reconciliación, interacción en clases, clases virtuales

ABSTRACT

The process of a virtual course entitled "Pedagogies and policies of reconciliation: limits and possibilities of a concept under debate" is systematized. This course focuses on pedagogical practice, pedagogical approach, the pedagogical design of the educational platform used, pedagogical materials, activities, classroom environment, class timing/sequence/pace, and, above all, the interaction, assessments, perceptions, and feelings of course participants. The results of the implementation of this experience indicate that it was an enjoyable, inclusive, motivating, and learning-generating formative experience. These results are also valuable inputs for validating interactions in the design of online courses and the proposal of reconciliation themes that are so necessary in a fractured and competitive society such as today's. This course was a space for sharing experiences from their own daily lives, as well as from the experiences of their peers and teachers. What is presented here are innovative pedagogical practices that can be used in other courses or programs and thus expand their educational principles and purposes.

Keywords: Adult education, reconciliation, classroom interaction, virtual classes

Un agradecimiento especial para todas las personas que animan paz, justicia y vida desde las aulas. A José Fernando Serrano y Paola Podlesky, gracias por la invitación para hacer el diseño pedagógico e instruccional de este curso y a sistematizar la experiencia.



INTRODUCCIÓN

Se comparte con Eisner (1998), que existen maneras diferentes de conocer y que el saber no sólo se descubre, sino que se construye con la experiencia. Es así como se sistematiza reflexionando, interpretando y produciendo conocimiento a partir de ordenar y reconstruir la lógica del proceso (Jara, 1998) al asesorar y actualizar el diseño pedagógico de un curso.

Este trabajo presenta resultados obtenidos de una experiencia educativa que se complementa con los relatos derivados de entrevistas y tomados de clases. De alguna manera este ejercicio es inédito “**dado que lo que se pone en juego no es un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino memorias, vivencias (...) visiones y opciones de individuos y grupos que los asumen como posibilidad de autocomprensión y transformación**” (Torres, 2007, p. 43) todo en un proceso que busca y potencia la interacción.

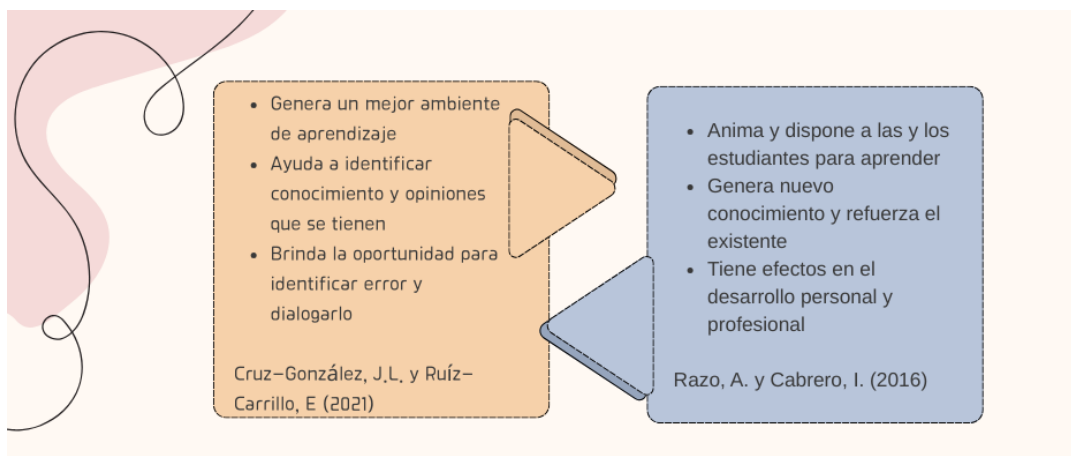
Postura conceptual

La interacción es un tema que se ha abordado desde principios de los años setenta. Se ha estudiado para disciplinas como la psicología, medicina y el campo de la comunicación. De acuerdo con Domínguez (2012) es en los años noventa cuando en el sector educativo surge el interés por estudiar, desde una aproximación interaccionista, los procesos de comunicación en entornos escolares. En particular, esta aproximación enfatiza en las interacciones que se generan entre sujetos dentro de una cultura escolar que persigue generar conocimiento sobre un tema particular.

Para Cambra (2013), la interacción es didáctica porque “**prefija unas características que las diferencian de otros tipos de intercambios sociales**” (p. 431). En este proceso, siguiendo a Godino y Llinares (2000), existen dos ámbitos centrales: profesores y estudiantes y el proceso de comunicación. Estos tienen lugar en el salón de clases físico y virtual (Razo y Cabrero, 2016) y pueden distinguirse elementos como: ambiente de aula, convenciones y convenios, negociaciones, intercambios, sentidos y significados compartidos. Hablar y escribir son acciones de interacción (Borgobello et al., 2016).

Para esta sistematización se entiende la interacción como: acciones, actividades, relaciones, sentires e intercambios que se agencian entre actores y entre estos con los contenidos, actividades y materiales que llevan a modificar los estados iniciales de los participantes. En este sentido la interacción quiere llevar -y lleva- a procesos educativos con dinamismo y movimiento, va más allá de la participación en voz alta (Álvarez y Pulgarín, 2016). El aprendizaje de los/as estudiantes es un logro interactivo entre entorno institucional, profesores/as y estudiantes (Shapiro & Garner, 2022), otros efectos positivos al promover la interacción en contextos educativos son:

Figura 1: Efectos positivos de animar la interacción en clases



Nota: Elaboración propia (2023)

La interacción “va y viene, esa es la clase” (Dussel, 2021). Es por esta razón que se estudia en su transcurrir, a partir de categorías como las que se presentan en la Tabla 1. Para esta sistematización se presentan resultados en algunas de las categorías y subcategorías listadas. También se consideran aspectos de la programación y la culminación.

Tabla 1. Categorización de la interacción

Categorías		Subcategorías
Interacción	Secuencia y ritmo de la clase	1. Actividades 2. Contenidos 3. Recursos 4. Tiempos 5. Relaciones 6. Conexiones 7. Interrelaciones 8. Secuencia y ritmo
	Intercambios entre estudiantes	1. Tipos de intercambios 2. Disposición del salón o aula virtual 3. Esquema del salón
	Trabajo individual	1. Tipo de ejercicios individuales 2. Contexto y trabajo individual 3. Esquema de ejercicios
	Trabajo en grupos	1. Tipo de ejercicios grupales 2. Interacciones entre estudiantes 3. Interacciones entre estudiantes y docentes 4. Esquema de trabajo grupal
	Espacio tiempo	1. Geografía de la interacción

Nota: Elaboración propia a partir de referencias (2023)



De acuerdo con Pereira y di Stefano (2007) se hace importante y pertinente investigar sobre interacción en clases porque hay poca producción -en particular para educación con adultos- debido quizá a que los grupos de investigación se abocan en pensar temas propios y especialidades de sus áreas de trabajo. Buscando aportar a este vacío es como se piensa y se delimita este artículo.

Experiencia educativa (entorno)

El curso de educación continua “Pedagogías y políticas de la reconciliación: límites y posibilidades de un concepto en debate” fue ofrecido por la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes en asociación con el Instituto Colombo-Alemán para la Paz -Capaz-. “Se programó como una invitación a conversar sobre los usos que tiene el concepto de reconciliación, así como su puesta en marcha” (Serrano, 2022). Se ofreció en modalidad *E-learning* y se estructuró en seis unidades de aprendizaje (módulos) que animaban a pensar la reconciliación en el contexto de la construcción de paz y buscaban aportar a las prácticas profesionales y de activismo en reconciliación que realizaban los y las estudiantes. Se ofreció en dos versiones (primer semestre de 2021 y de 2022) en momentos en los que a nivel mundial se vivía el confinamiento por pandemia debido al alto contagio por Covid-19.

Resultados

La interacción, objeto de este artículo, fue uno de los criterios que consideró la coordinación académica al idear el curso. Este interés llevó a pensar -entre otros-: ¿Qué enseñar de la reconciliación? ¿Qué experiencias complementan y ejemplifican los contenidos? ¿Qué actividades realizar? ¿Qué materiales se deberían diseñar para animar la interacción? ¿Cómo manejar los tiempos de presencialidades virtuales y trabajo autónomo? Algunos aspectos de este ejercicio -programado, transcurrido y culminado- se sistematizan y presentan a continuación.

Programación

1. Postura pedagógica del curso

La postura pedagógica del curso buscó romper la visión convencional e “institucionalizada” que asocia al estudiante con pasividad y al profesor/a como activo y centro de la clase. Al estudiante se le concibió como protagonista y experto/a, como ser activo que apropia contenidos y que participa por su interés en el tema (ver figura 1). En este sentido Juan Fernando Serrano (2021) reiteró al instalar una de las presencialidades virtuales: *hemos querido darles una centralidad. Que no sólo se queden de este lado, de ser estudiantes (...) sino que tengan protagonismo y den contenido a la reconciliación (...) reflexionen sobre cómo estos conocimientos les han permitido ampliar su perspectiva (...) y orientar su propio quehacer.*

Se diseñó con perspectiva de *Reflecting on Peace Practice* buscando aprender desde casos, así como desde la propia experiencia y la de otras personas. Se alienta el trabajo colaborativo, el aprender juntos, el diálogo, la comunidad. Se reconoce la necesidad manifestada por Pablo Lipnisky, quien plantea que “todo el mundo



habla de paz, pero nadie educa para la paz. La gente educa para la competencia y la competencia es el principio de cualquier guerra” (2012).

Al profesor/a se le concibió como actor importante, experto/a en un tema y principalmente como quien anima a sus estudiantes a pensar en perspectiva de su contexto, de la vida y de su propio futuro profesional. Con esto se quiere decir que el profesor va más allá de “estar al lado”, lidera desde su saber el diseño de su clase e interviene/afecta/forma a las y los estudiantes. Esto se observa claramente con la intervención que dos estudiantes hacen al cierre de la segunda versión del curso: (...) *yo muy agradecida de estar acá y de escuchar a Luis Emil. Creo que ha tocado muchas cosas que hemos hablado, incluso en los grupos la semana pasada, cuando estábamos haciendo la coevaluación. Hablamos de las políticas que quizá no caben dentro de la palabra reconciliación. Hablamos de la legalización de las drogas, por ejemplo, de la legalización de la cocaína y cómo esto puede resultar en una política de reconciliación. En términos de entender que esto hace parte del conflicto, de los orígenes del conflicto actual* (E1, marzo 24 de 2022).

(...) en el último video que subieron a la plataforma se habla que la reconciliación no puede ser forzada (...) todos hablamos desde perspectivas que aprendimos en el curso y hablamos de la coexistencia. En este sentido la agonística ganó (E2, Encuentro virtual # 8, 2022).

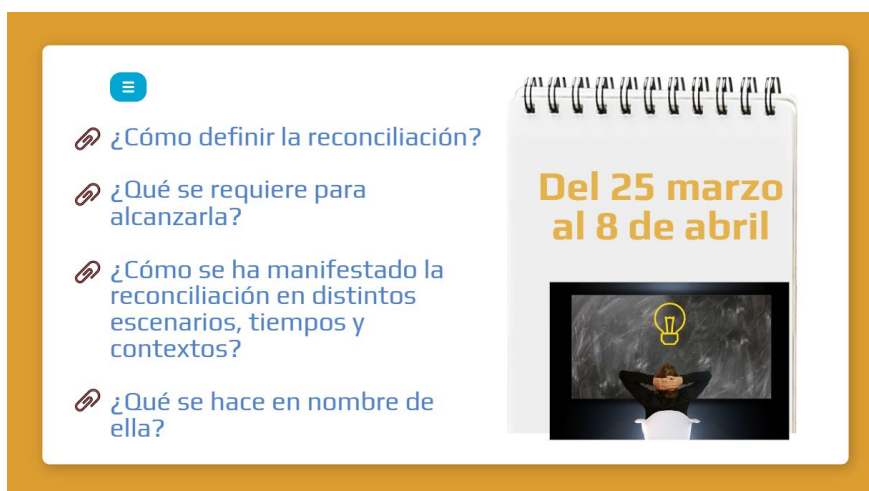
Ambos testimonios denotan satisfacción. Gopal et al. (2021), estudiaron aspectos que satisfacen a estudiantes que se forman en E-learning. Muestran como resultado de su investigación que hay cuatro aspectos que lo hacen posible: calidad de las y los profesores, diseño del curso, retroalimentación rápida y las expectativas que tiene el estudiantado. Sobre este último aspecto la literatura resalta que, si las expectativas se cumplen, las y los estudiantes alcanzan un mayor nivel de satisfacción.

2. Diseño pedagógico de Bloque Neón (plataforma educativa)

En la plataforma interesó diseñar el curso “en torno al para todos y al para cada uno” (Dussel, 2021). Se pensó en los tiempos y maneras de aprendizaje de cada estudiante. Siguiendo la postura pedagógica se diseñó en perspectiva de clase invertida (Murcia, 2015) y con la siguiente secuencia: I) Preguntas orientadoras, II) Actividades de trabajo autónomo (asincrónico) y III) Presencialidades virtuales (sincrónico).

Las preguntas, actividades y presencialidades se articularon en unidades de aprendizaje (módulos) que abordaron la reconciliación desde las políticas públicas, en la opinión pública, como pedagogía social y como práctica social. La pregunta (ver figura 2) fue central en el diseño por cuanto orientó el curso y fue generadora de pensamiento crítico. Se utilizó como detonante del trabajo autónomo y para ambientar posteriores diálogos y discusiones.

Figura 2. La pregunta



Después de la pregunta se daba inicio al trabajo autónomo. Este se diseñó a partir de: I) actividades de acercamiento y aprendizaje de contenidos, II) contextualización a partir de casos que presentaban personas u organizaciones y, III) cierre que privilegiaba el diálogo y el compartir experiencias a partir de escritos y videos. Concluía cada módulo con un encuentro presencial virtual (vía Zoom) que proponía compartir/relacionar experiencias, profundizar en los casos, dialogar y debatir entre estudiantes y profesores. Se mantuvo como foco la reconciliación, invitando desde la cátedra a reconocer que:

Reconciliación pasa por el eje de reconocerse en una diversidad inmensa en la que no hay límites (...) Y eso hace que haya varios elementos fundamentales a la hora de hablar de reconciliación. Uno de esos elementos tiene que ver con el reconocimiento del otro, la otra y el otre, y eso implica el reconocimiento del lenguaje. Implica que no hay personas con saberes válidos y otras con saberes inválidos, o personas con sentimientos y otras personas tratando de desunir. Esos son elementos fundamentales de la reconciliación: reconocernos como diversos, pero también reconocernos desde el lenguaje (Gómez, 2021).

Tanto el trabajo autónomo como el presencial virtual fueron diseñados desde la idea de Contenido dirigido (Murcia, 2015). El componente autónomo fue pensado para aportar actividades, recursos y materiales pedagógicos para que los estudiantes exploraran, estudiaran en su tiempo disponible y aprendieran a su ritmo. El componente presencial virtual se aprovechó para un aprendizaje activo, es decir, para que el grupo de estudiantes de manera autónoma profundizaran, formularan preguntas e intercambiaran conocimientos y experiencias. Al respecto E₃ señala:

Se dio una interacción chévere porque podías escribir una pregunta para no interrumpir al ponente. También uno podía levantar la mano e interactuar. En algunas oportunidades nosotros fuimos a grupos. Eso ayuda mucho. Fuimos a salas, rotamos. Eso ayuda a conocernos en la distancia" (Entrevista, enero 27 de 2023).

Se comparte con Gopal, et al. (2021) que en un curso E-learning el diseño es fundamental para generar buena experiencia para estudiantes y sus estilos de aprendizaje. En términos de E₄: *Sobre todo, en época de pandemia, hubo una posibilidad de fortalecer este tipo de iniciativas (...) Yo me presenté y me inscribí cuando vi la propuesta porque nosotros veníamos haciendo un proyecto de investigación y teníamos realmente muchas inquietudes frente a algunos debates y discusiones en torno a la reconciliación. Me pareció que ese podría ser un espacio donde esas dudas -si no se podían resolver del todo- sí podría ampliar los panoramas. Para mí fue muy*



interesante participar, escuchar las exposiciones (...) Sí se cumplió el objetivo de adentrarse en debates de manera tranquila y sin presiones (Entrevista, enero 30 de 2023)

3. Materiales pedagógicos

Los materiales pedagógicos son comprendidos como dispositivos que se diseñan o se adaptan para enseñar. Desde esta perspectiva se pensaron materiales que fueran apoyo para el equipo docente, animaran la interacción, motivaran, facilitaran la comprensión de temas y propiciaran el aprendizaje por parte del grupo de estudiantes. Es así como se produjeron videoconferencias, presentaciones dinámicas, infografías, un tesoro y un mentefacto. También se utilizaron lecturas seleccionadas, foros y muros. El 90% de los/as estudiantes que respondieron las encuestas consideraron que los materiales “**estimularon la reflexión sobre reconciliación y contribuyeron a la comprensión de debates actuales**”. Seguido se presentan dos materiales diseñados y utilizados: foros integrados a una actividad y Tesoro de la reconciliación.

4. Foros virtuales

Los foros, son espacios que permiten el diálogo e intercambio sobre temas, posturas, casos, experiencias, entre otros, en los que se puede participar con video, audio, imagen o escrito. Tienen la ventaja de que están vinculados a la plataforma educativa, no requieren nueva cuenta o autenticación, las intervenciones pueden ser leídas y respondidas por todos los participantes y la totalidad de la interacción puede ser recopilada por el equipo docente. Juárez et al. (2020), sustentados en otros autores consideran que los foros crean oportunidades para el diálogo, fomentan la reflexión, permiten la formación y reafirmación de significados, apoyan la estructuración y organización de pensamientos y tienen un efecto positivo, tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la calidad de sus trabajos.

En la primera versión del curso se crearon tres foros. La participación fue amplia en el primero (46 participantes), baja en el segundo (8) y muy baja en el tercero (2). Analizando la pérdida de participación puede darse por tres motivos: I) faltó una estrategia que promoviera el diálogo entre estudiantes, profesores y equipo de apoyo, II) faltó claridad por parte de estudiantes sobre el uso del foro y III), faltó retroalimentación por parte de profesores/as y expertos/as invitados. Para futuras apuestas podría ser interesante usar estrategias (tipo “colega-par”, que anime a comentarse entre pares o tríos), crear un manual corto o capacitar a estudiantes sobre el papel y uso del foro y animar al equipo docente a ingresar al foro y participar.

5. Tesoro de la reconciliación

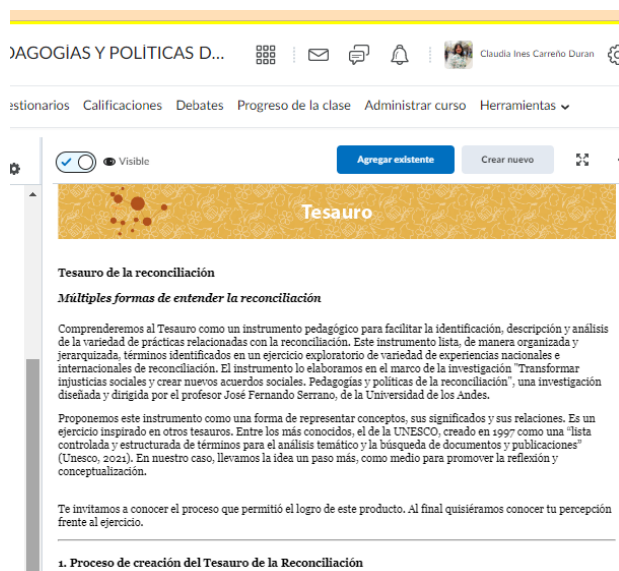
El tesoro se creó como “**un instrumento pedagógico para facilitar la identificación, descripción y análisis de la variedad de prácticas relacionadas con la reconciliación**” (Serrano, 2021). Surgió “**en el marco de la investigación ‘Transformar injusticias sociales y crear nuevos acuerdos sociales: las pedagogías y políticas de la reconciliación’ [que tiene, entre otros intereses] entender de qué manera la reconciliación tiene sentido por medio de las acciones que se hacen para llevarla a la práctica**” (García, 2021).

Para la primera versión del curso, y con el propósito de motivar el diálogo de experiencias y profundizar en la comprensión de su práctica en la reconciliación, el diseño instruccional se organizó a partir de: I) una descripción del tesoro, II) un podcast explicativo de la investigación, III) un esquema que ejemplifica el resultado del ejercicio investigativo, IV) un PowerPoint que permite interactuar con cada término y, v) un foro



para opinar sobre el Tesauro y publicar nuevos términos que desde la experiencia y conocimiento cada estudiante relaciona con reconciliación (ver figura 3).

Figura 3. Tesauro de la reconciliación



Fuente: Diseño académico del tesauro José Fernando Serrano, Carlos García y Lucía Guerrero.

En la encuesta de evaluación el 80% manifestó su acuerdo con el Tesauro de la reconciliación (10% manifestaron desacuerdo y 10% un poco en desacuerdo). En un comentario se dijo que le “hubiera gustado tratar con mayor profundidad el proyecto del Tesauro” (E5). En el foro creado para el Tesauro sólo se hicieron dos entradas, ambas fueron participaciones reflexivas en términos de la reconciliación.

6. Transcurrir de la clase

La postura pedagógica y el diseño del curso se hacen visibles en el transcurrir, es decir, en la clase misma. Es aquí cuando confluyen propósitos, contenidos, actores, secuencias, actividades, materiales y tiempos. Para este curso el transcurrir grupal se dio a través de la plataforma Zoom. Para presentar resultados se observaron cuatro presencialidades virtuales. Luego de observarlas (en su inicio, desarrollo, transiciones y cierre) se decidió presentar dos sesiones (figuras 4 y 5). Ambas ejemplifican lo que fueron los encuentros y permiten analizar.

Transcurrir 1.

Como puede apreciarse (figura 4), el tiempo se distribuyó en cinco franjas organizadas por actividades y soportadas en recursos.

Figura 4. Esquema del Transcurrir 1: con participación de conferencista



Esquema de una clase con invitado/a
Curso virtual Políticas y pedagogías de la reconciliación



Elaborado por: Claudia Inés Carreño (2022)

Fuente: Elaboración propia (2022)

Nota: Convenciones: P=Profesor/a. C=Conferencista invitado/a. C y E=Interacción entre Conferencista y estudiantes.

La franja más amplia (1 hora) correspondió al intercambio de pregunta y respuesta entre estudiantes y conferencista. Relata E3: *"Reconozco la apertura de los conferencistas. Siempre ayudándonos a darnos ejemplos. Cuando teníamos preguntas ellos buscaban la mejor manera para profundizar en sus conceptos y que nosotros pudiésemos comprender a partir de imágenes, situaciones concretas. Eso me pareció muy importante para el proceso de aprendizaje"* (Entrevista, enero 27 de 2023).

Si se observa la figura 4, durante la franja C y E se formularon 10 preguntas por parte del grupo de estudiantes. Algunas recibieron respuestas cortas, otras reflexiones cercanas a los 10 minutos. Es en este momento cuando se entrega más información sobre el caso, en términos de la reconciliación. Lucía Guerrero confirma que los estudiantes estaban *"Bien motivados y comprometidos. (...) Durante las clases las personas participaban mucho, sobre todo cuando tuvimos ejercicios en grupo"* (Entrevista, noviembre 18 de 2022).

El anterior testimonio y el número de intercambios durante esta y otras presencialidades virtuales denotan interés en el tema por parte del grupo de estudiantes. Como ha escrito Davies (2007) la motivación es una de las estrategias que animan las y los profesores para provocar mayores aprendizajes *"los profesores de alta expectativa se esforzaron por aumentar la motivación de los alumnos [proporcionando] actividades que los alumnos encontraran emocionantes e interesantes"* (p.293).

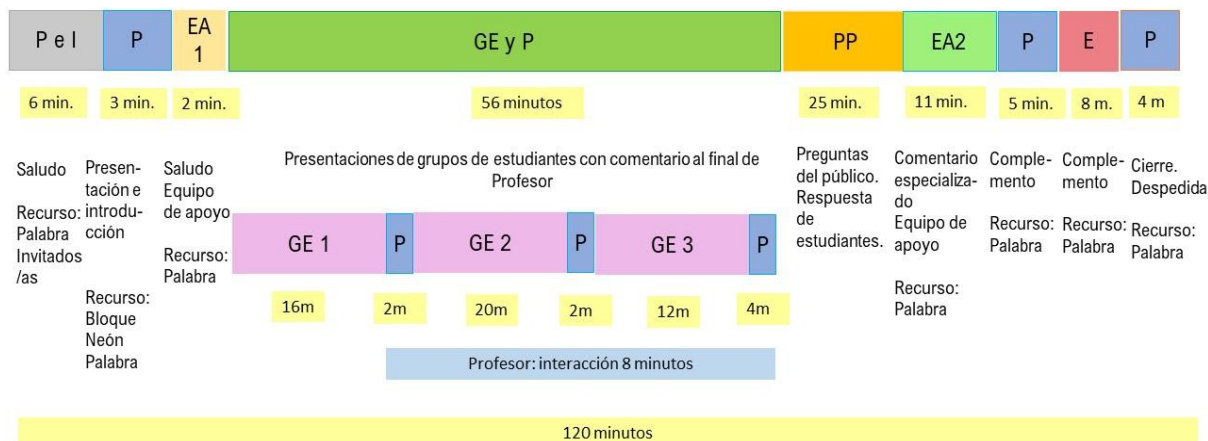
Transcurrir 2

En la figura 5 se presenta un esquema de la presencialidad virtual. Aquí se tiene la particularidad de ser "clase abierta"

Figura 5. Esquema de transcurrir 2, Clase abierta con exposiciones grupales



Esquema de una clase con presentaciones grupales Curso virtual Políticas y pedagogías de la reconciliación



Elaborado por: Claudia Inés Carreño (2022)

Fuente: Elaboración propia (2022)

Nota: Convenciones: P e I=Profesor/a e invitados/as. P=Profesor/a. EA= Miembro del equipo de apoyo. GE= Grupo de estudiantes. GE y P= Grupo de estudiantes con profesor/a. PP=Preguntas del público y respuestas por parte de estudiante. E= Estudiantes.

Esta presencialidad virtual abierta a todo el público interesado en la reconciliación, fue convocada por redes sociales, recogió contenidos vistos durante el curso, los puso en diálogo con las experiencias de quienes hacen parte de los grupos expositores y abrió el espacio para comentarios de los asistentes (estudiantes y público). El ejercicio se realizó a partir de cuatro preguntas formuladas previamente, las cuales se responden desde los contenidos abordados en el curso y las experiencias/organizaciones en las que trabajan los expositores.

Al respecto, E₄ refiere que *"sin duda estas propuestas amplían la participación de mucha gente. Y eso para uno, como participante, es muy interesante porque te permite escuchar voces de muchos lugares y ampliar el panorama"* (Entrevista, enero 30 de 2023).

En la figura 5, se observa que hubo dos momentos que concentraron el tiempo de la clase: las retroalimentaciones y preguntas hacia los estudiantes (56 minutos en total) y las exposiciones (40 minutos en total). Una de las docentes, Lucía Guerrero comparte que *"Muchos hacían preguntas, las discusiones fueron muy ricas sobre todo en las sesiones abiertas que fueron gestionadas directamente por los estudiantes. Creo que esto [sesiones abiertas] fue una buena forma para gestionar la participación"* (Entrevista, noviembre 18 de 2022).

Complementariamente E₃ plantea que *"Me encantó muchísimo porque además de abordar la parte teórica de la reconciliación tuvo la participación de experiencias que para mí fueron ejemplificantes. Me ayudaron mucho a reflexionar y pensar lo que yo estoy haciendo y ver cómo seguir el proyecto en el que me encuentro. Esa parte práctica creo que nutrió mucho porque partía de la experiencia"* (Entrevista, enero 27 de 2023).

7. Culminación de la clase y el curso



La culminación es un momento reflexivo, de introspección, balances e incluso de sentires. Siendo así, es más que asignar una calificación y recibir una certificación. En términos de balances la Facultad de Ciencias Sociales publicó en el sitio de la Universidad de los Andes: *Todas las personas que participaron del curso contaban con experiencia previa en torno (o cercana) a la reconciliación (...) Las personas que tomaron el curso provienen de 9 municipios de Colombia (Bogotá, Medellín, Planadas, Palmira, Cali, Bucaramanga, Cota, Mesetas y Manizales) y de 2 ciudades extranjeras (Fráncfort, Alemania, y Santa Cruz, Bolivia)* (sf).

En la misma nota se reporta que: de las personas certificadas 24 trabajaban en colectivos, ONG, redes sociales; 8 en la academia; 5 en el sector público y 2 en cooperación internacional. 9 de las participantes eran mujeres relevadas aquí por cuanto *"Las investigaciones preliminares muestran que la productividad académica de las mujeres académicas se ha visto considerablemente afectada por los cambios de trabajo resultantes de la pandemia"* (Jackson, 2021, p. 618).

Por parte de los estudiantes hubo un balance positivo del curso, el 86.7% de quienes respondieron la encuesta para valorar la primera versión consideraron que en efecto fortaleció sus habilidades de diálogo y de colaboración. Para la segunda versión esta percepción fue compartida por el 95.7%. Se destacan *"(...) El material de lectura estuvo nutrido"* (E6). *La metodología y la modalidad: "La metodología y empatía con los orientadores del curso. Su propuesta didáctica"* (E5) y *la metodología planteada permite la interacción, pero muy claramente la conducción que hace José Fernando, Carlos y Lucía. Hay una propuesta respetuosa que horizontalizaba la palabra y la democratiza. Yo no encontré en ningún momento ni acallamientos, ni silenciamientos, ni privilegiar unas voces sobre otras, sino al contrario, una propuesta muy cálida de generación de confianza, de que todos los que estábamos allí -independiente del lugar que tuviéramos- pudiéramos participar* (E4, Entrevista, enero 30 de 2023)

El anterior testimonio es un reconocimiento y llamado a que en los procesos formativos se anime y cuide un cálido ambiente de aula. Siguiendo a Rodríguez (2005) *"cada acto de clase es un acto de creación (...) que propicia interacciones humanas de gran riqueza, mediadas por el conocimiento y hacen que los minutos compartidos en las aulas se conviertan en instantes de creación de vida. Entonces, Maestro no será solo el que enseña, sino el que permite y estimula la libertad, creadora de vida y constructora de sociedades democráticas"* (p. 40).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este curso, diseñado en la modalidad E-learning y ofertado durante el confinamiento, fue una experiencia formativa agradable, inclusiva, motivante, generadora de aprendizajes sobre reconciliación y provocadora de interacción. Fue un espacio de socialización de vivencias desde sus propias cotidianidades, así como desde las experiencias de sus compañeros/as y

profesores/as. La interacción pudo haber sido mayor si todo el equipo docente hubiera apropiado y utilizado los recursos diseñados. Lo presentado aquí son prácticas pedagógicas innovadoras que bien pueden utilizarse en otros cursos o programas.

Este ejercicio de escritura asume y enfrenta el desafío de la reflexividad, en particular, tiene que ver con integrar en el proceso las decisiones y co-aprendizajes de quien sistematiza una experiencia de la cual -en los primeros momentos- hizo parte. En términos de Castillejo



es “hacer del observador parte del fenómeno observado” (2016, p. 26).

REFERENCIAS

- Álvarez, I., & Pulgarín, S. (2016). Sobre las interacciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Reflexiones Pedagógicas U Rosario*, 5, 2-6. https://doi.org/10.48713/10336_12064
- Borgobello, A., Sartori, M., & Roselli, N. (2016). ¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista De La Educación Superior*, 45(179), 95-110. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.003>
- Castillejo, A. (2016). Introducción El investigador como extraño. En: Castillero, A. *Poética de lo otro: Hacia una antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. pp. 19-36. Ediciones Uniandes.
- Cambra, M. (2013). Investigar la interacción en las clases de lenguas. *Cultura y Educación*, 25(4), 429-440. [10.1174/113564013808906807](https://doi.org/10.1174/113564013808906807)
- Carreño, C.I., Durán, A., Mancera, C., & García, C.I. (2020). Estrategias, recursos e interacciones en clase: aportes para la formación posgradual en administración y afines. *Educação e Pesquisa [online]*, 46(27), 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046212749>
- Davies, R. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 289-306. <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>
- Devkota, H. R., Sijali, T. R., Bogati, R., Ahmad, M., Shakya, K. L., & Adhikary, P. (2021). The impact of COVID-19 on mental health outcomes among hospital fever clinic attendants across Nepal: A cross-sectional study. *PLoS one*, 16(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248684>
- Domínguez, M.A. (2011). Los modos de intercambios de significados en clases de física secundaria: procesos de negociación. [Tesis doctoral inédita] Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Dussel, I. Canal ICEP. Abril 23 de 2022. La clase en pantuflas. Diálogos sobre pedagogía. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos [video: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>]
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador.
- Facultad de Ciencias Sociales (sf). Pedagogías y políticas de la reconciliación: límites y posibilidades de un concepto en Debate. Noticias. [<https://cienciassociales.uniandes.edu.co/lenguas-cultura/noticia/>]
- Cruz-González, J.L., & Ruíz-Carrillo, E. (2021). Estrategias discursivas y la opinión del alumnado sobre la interacción con el docente. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 7(1), 43-67. doi: 10.22402/j.rdipecs.unam.7.1.2021.299.43-67
- García, C. (2021). Podcast de presentación del Tesauro de la reconciliación. Material del curso
- García, C. (2022). Video de presentación del libro Materiales didácticos. Material del curso



- Gómez, R.F. (2021). Segunda parte de la entrevista presentada como material para trabajo autónomo. Primera y segunda versión del curso.
- Godino, J. D., & Llinares, S. (2000). El interaccionismo simbólico en educación matemática. *Educación Matemática*, 12(01), pp. 70-92.
- Gopal, R., Singh, V., & Aggarwal, A. (2021). Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID 19. *Education and Information Technologies*, 26(6), pp. 6923-6947. 10.1007/s10639-021-10523-1
- Guerrero, L. (2022). Video de presentación del libro Materiales didácticos. Material del curso
- Jackson, L. (2021). Rethinking inequalities while teaching and learning online. In: Oleksiyenko, A., Blanco, G., Hayhoe, R., Jackson, L., Lee, J., Metcalfe, A., Sivasubramaniam, M., & Zha, Q. (2021). Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 612-628. doi: 10.1080/03057925.2020.1838121
- Juárez, J. A., Chamoso Sánchez, J. M., & González Astudillo, M. T. (2020). Interacción en foros virtuales al integrar modelización matemática para formar ingenieros. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 161-178. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3041>
- Lipnisky, P. Canal La Educación Prohibida. Agosto 13 de 2012. La Educación Prohibida [video: <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>]
- Murcia, P. (2015). Clase Invertida - Flipped Classroom. *Reflexiones Pedagógicas URosario*, 2, 2-7. <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/1391bf3d-17b5-4a52-bea5-f4fedgeeb1c3/content>
- Pereira, C., & di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013771007>
- Razo, A., & Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Media Superior en México*, pp. 4-74. CIDE, PIPE, SED. México.
- Serrano, J.F. (2021). Primera presencialidad virtual. Primera versión del curso. Material del curso
- Serrano, J.F. (2022). Video de bienvenida al libro Materiales didácticos. Material del curso
- Shapiro, B., & Garner, B. (2022). Classroom interaction geography: visualizing space & time in classroom interaction. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(5), 769-783, doi: 10.1080/15391523.2021.1927265
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, (13), 5-15. <https://doi.org/10.17227/01212494.13py5.15>