

Tiempos y lugares biográficos en los relatos de vida del profesorado universitario en tiempos de emergencia¹

James Rodas-Serna*

*Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Sociales (Universidad de Antioquia), Colombia,
james.rodas@udea.edu.co.
<https://orcid.org/0000-0002-0774-7452>

Cómo citar este artículo:

Rodas-Serna, J. (2024). Tiempos y lugares biográficos en los relatos de vida del profesorado universitario en tiempos de emergencia. *Cuadernos pedagógicos*, 26 (38), 1-17.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/359244>

Resumen

La educación en tiempos de emergencia o en tiempos de crisis en un reciente campo de estudio dentro de la Investigación Educativa. Dentro de las pesquisas, se ha hallado que los distintos modos en que el profesorado enfrenta una realidad desconocida instan a crear nuevas formas de construir sus identidades, reconstruyendo y resignificando su propio quehacer y las maneras de abordar sus procesos de enseñanza. Este artículo deriva de un proyecto de investigación financiado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que analizó las experiencias del profesorado universitario en torno a los procesos educativos durante el estado de confinamiento derivado de la Covid-19. Participaron docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se implementó una metodología cualitativa y se usaron la entrevista biográfica y los relatos de vida como instrumentos. Los hallazgos dejan entrever que una situación de emergencia o de crisis, como la pandemia de la Covid-19, redefine y desafía los modos de configuración del sistema educativo universitario, dadas las condiciones y realidades a las que se enfrenta el profesorado. Se concluyó que sus experiencias estuvieron enmarcadas en lugares y tiempos que se configuraron como formas de identidad y, por consiguiente, conformaron una reserva de conocimientos experienciales o biografía de la experiencia.

Palabras Clave

Educación en emergencia; lugares y tiempos biográficos; biografía de la experiencia; relatos de vida.

Biographical times and places in the life stories of university professors during times of emergency¹

Abstract

Education in times of emergency or crisis is a recent field of study within Educational Research. Within recent research, it has been found that the different ways in which professors face an unknown reality urge them to create new ways of constructing their identities, which reconstructs and resignifies their own work and, consequently, the ways in which they approach their teaching processes. This article is derived from a research project funded by the Educational and Pedagogical Research Center (CIEP) of the Faculty of Education at the University of Antioquia and aimed to analyze the experiences related to the educational processes carried out by university professors during the confinement period resulting from Covid-19. Professors from the Faculty of Education at the University of Antioquia participated, and a qualitative methodology was used, with biographical interviews and life stories as instruments. The findings revealed that an emergency or crisis situation, such as the Covid-19 pandemic, redefined and challenged the ways in which the university educational system was configured, given the conditions and realities faced by professors. It was concluded that the experiences of the professors were framed in biographical times and places, which are configured as forms of identity and, consequently, constitute a reserve of experiential knowledge or of biography of experience.

Keywords

Education in times of emergency; biographical places and times; biography of experience; life stories.

Introducción

La pandemia derivada de la COVID-19 provocó una crisis sin precedentes en todos los ámbitos de la sociedad. En el ámbito educativo, esta situación de emergencia dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto (NU. CEPAL; UNESCO; 2020). Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 cerca de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, dejaron de tener clases presenciales en la escuela, de ellos, más de 160 millones eran de América Latina y el Caribe. Esto hizo que gran parte de los países dirigieran sus esfuerzos a la migración de las formas de educar y el despliegue de todo un aparato de atención en medio de la crisis enfocado en las necesidades de quienes hacen parte del sistema educativo.

Dadas las circunstancias, educar en situaciones de emergencia se ha convertido en todo un desafío para la sociedad en general y para los distintos niveles del sistema educativo colombiano (primaria, secundaria, educación superior). La educación en situación de emergencia implica una nueva visión de las actividades que se desarrollan dentro de los centros y claustros, tanto en lo académico como en lo administrativo. Distintos estudios revelan que los desastres de origen natural, los conflictos armados y, especialmente, las pandemias, provocan graves daños o trastornos sobre los sistemas educativos. Las comunidades suelen quedar en condiciones de vida que los hacen vulnerables ante las dinámicas del momento, porque afectan el ámbito económico y, especialmente, los planos físico, psicológico, social e intelectual. Por tanto, educar en situaciones de emergencia se debe ubicar en un punto de atención prioritaria, pese a circunstancias como la falta aguda de recursos en los centros educativos afectados.

Brindar educación en situaciones de emergencia es un reto para los sistemas educativos no solo por la movilización de sus formas de proceder, sino porque debe configurarse como una primera respuesta a lo acontecido. La movilización de recursos humanos e intelectuales mengua el impacto de la emergencia, previene un mayor deterioro del tejido social, mantiene la sostenibilidad, ofrece creación de capacidad, asegura una transición sin percances y supervisa y evalúa los efectos de la crisis.

Una de las respuestas que se dio por parte del sistema educativo colombiano en torno a la emergencia generada por la COVID-19 fue la migración de todos sus procedimientos a la educación a distancia o virtual, impulsándola como un elemento de ayuda. Esta movilización de todo tipo de recursos y dinámicas involucró la educación básica, media y superior. En su conjunto, el estudiantado se vio obligado a hacer uso de herramientas tecnológicas, aplicaciones y plataformas digitales para continuar con sus procesos escolares o universitarios. Si bien estos modos representaron, al parecer, la respuesta más acertada para continuar educando en la situación de emergencia, respondieron a un enfoque técnico que no considera asuntos

relevantes basados en los sentires y significaciones de los sujetos inmersos dentro de los procesos escolares o universitarios.

Por otra parte, el profesorado y el personal educativo en su conjunto han sido actores fundamentales en la respuesta a la pandemia de COVID-19. Han debido responder a una serie de demandas emergentes de diverso orden durante la crisis. Gran parte del magisterio no solo ha debido re-pensar, re-planificar y re-adaptar los procesos educativos (incluyendo ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo), sino que también ha debido colaborar en actividades orientadas a asegurar condiciones de seguridad material de las y los estudiantes en distintos ámbitos, aparte de lo académico, tales como la distribución de alimentos, productos sanitarios y materiales escolares, etcétera. Además, “el profesorado y el personal educativo ha debido enfrentar las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de las y los estudiantes y sus familias, dimensión que ha cobrado creciente relevancia durante la pandemia” (NU. CEPAL; UNESCO; 2020, p. 10).

De la misma forma, la acción pedagógica y las nuevas demandas encuentran un profesorado con formación y disponibilidad de recursos que tienden a ser insuficientes para los retos que supone adecuar la oferta y los formatos pedagógicos a estudiantes en entornos desfavorecidos (NU. CEPAL; UNESCO; 2020). Las nuevas condiciones han requerido que el profesorado utilice plataformas y metodologías virtuales con las que no necesariamente se encontraba familiarizado o frente a las cuales no había recibido formación y, en algunos casos, un alto porcentaje del profesorado declara que la tecnología digital de la que disponen sus centros educativos es inadecuada o insuficiente (OCDE, 2019).

Por otra parte, la virtualidad lleva intrínseca la pérdida del vínculo presencial entre los sujetos que habitan los procesos educativos, generando tensiones por la sobreexposición del profesorado y los estudiantes, y dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas. Este conjunto de factores hace necesario disponer de algo más allá de los tecnicismos a los que las tensiones y dificultades del profesorado han llevado, debido al desgaste emocional, el agobio y estrés experimentados por las nuevas exigencias y dinámicas.

En otro orden de ideas, se hace fundamental plantear preguntas que lleven a considerar las voces, experiencias y relatos de vida del profesorado en situaciones de emergencia: ¿cuáles son los sentires del profesorado derivados de su quehacer docente contruidos desde la pandemia del COVID-19? ¿cuáles de estos sentires y relatos se pueden vincular como estrategias del profesorado para atender desde lo educativo los contenidos académicos?

Este artículo se deriva de un proyecto de investigación financiado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El objetivo es analizar las experiencias en torno a los procesos educativos que el profesorado universitario (principalmente de la Facultad

de Educación de la Universidad de Antioquia) desarrolló durante el estado de confinamiento derivado de la Covid-19, a partir de relatos de vida y construcciones narrativas.

Marco teórico-referencial

La educación en tiempos de emergencia

La educación en emergencias, también denominada educación en situaciones de emergencias o en tiempos de crisis, se hizo visible a final de los años 90 e inicios de los 2000, donde se creó, entre otras, la INEE² (Red Interagencial para la Educación en situaciones de Emergencia, por sus siglas en inglés). Desde allí, la producción de conocimiento vinculado con estas dinámicas ha crecido de forma exponencial. En particular, frente a la crisis derivada de la COVID-19, múltiples organismos y entidades se han dado a la tarea de dirigir sus pesquisas hacia los acontecimientos generados por el estado de pandemia declarado por la OMS desde marzo de 2020.

Por tanto, las construcciones epistemológicas sobre la educación en tiempos de crisis o en tiempos de emergencia no acaban, de forma que este reciente campo del saber continúa reconstruyendo su definición. Lo que sí han evidenciado estas visiones técnicas es que la educación en tiempos de crisis debe atender a las particularidades del tipo de emergencia, de los contextos y de la población afectada. Además, debe considerar factores físicos, administrativos y políticos para dar respuesta a los efectos (daños tanto físicos como sociales) que la emergencia desencadena, contribuyendo a un presupuesto de participación comunitaria (Kagawa, 2005).

De igual forma, la educación no solo ejerce una función de “perpetuación de los relatos” (Lyotard, 2000), “reproducción de las estructuras sociales y fabricación de los modos de “pensar y actuar de las personas” (Bourdieu, 1993) o “reproducción de los imaginarios” (Castoriadis, 1986), además, y en contraposición a lo anterior, es el motor para la renovación y movilización de las estructuras viejas que necesitan ser transformadas. En efecto, se debate en la tensión antagónica/complementaria de ser, por un lado, un ámbito determinado que reproduce y conserva las crisis sociales en sus estructuras y, por el otro, un sistema vivo que denuncia la actual devastación humana y proclama el advenimiento de una sociedad en la cual nos situemos incluyentes, renovados, solidarios y realizados (Vélez, 2011, p. 27).

Por lo tanto, la educación en emergencias se puede definir como un conjunto de proyectos vinculados que permiten que el aprendizaje estructurado continúe en tiempos de crisis aguda o inestabilidad a largo plazo (Nicolai, 2003). Los programas de educación “tienen lugar en situaciones donde los niños carecen de acceso a su sistema de educación nacional o comunitario, por ocasión de emergencias complejas o desastres naturales” (Kagawa, 2005, p. 494).

Según la INEE (2004), “la educación en emergencias y durante crisis crónicas y esfuerzos de reconstrucción temprana, puede ser tanto para salvar vidas como para sustentarlas” (p. 5). Puede salvar vidas protegiéndolas contra la explotación y el daño, o diseminando mensajes claves de supervivencia sobre aspectos tales como protección ante minas terrestres o la prevención del VIH/SIDA. Puede sustentar la vida ofreciendo estructura, estabilidad y esperanza para el futuro durante tiempos de crisis, particularmente, para niños y adolescentes. La educación en emergencias también ayuda a remediar el dolor dejado por malas experiencias, posibilita el desarrollo de habilidades y ayuda a la resolución de conflictos y construcción de la paz.

En las últimas décadas ha aumentado la concientización frente a la necesidad de programas educativos formales y no formales encaminados a atender las situaciones de emergencia. Con un mayor énfasis en la educación, han emergido aspectos importantes como el reconocimiento de que los individuos no pierden su derecho a la educación durante las emergencias y que la educación no puede permanecer “fuera” de la corriente principal del debate humanitario; debe ser vista como una respuesta humanitaria prioritaria. Como respuesta, en el año 2003 se constituyó un grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de normas mínimas universales para la educación en emergencias. La iniciativa fue acogida dentro de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE), una red abierta de organismos de la ONU, ONGs, investigadores e individuos de las poblaciones afectadas que trabajan en conjunto para velar por el derecho a la educación en situaciones de emergencias y la reconstrucción después de crisis.

Las situaciones de emergencia significan nuevas dinámicas y formas de proceder para los sistemas educativos, puesto que derivan de hitos que conllevan, en su gran mayoría, a crisis humanitarias. Según la NU. CEPAL; UNESCO (2020), “asistimos a la mayor crisis humanitaria desde la II Guerra Mundial. En el año 2015, 60 millones de personas se encontraban en situación de desplazamiento forzado causado por conflictos armados, catástrofes naturales y el desarrollo de proyecto de infraestructura” (p. 31).

A la luz de este proyecto de investigación, para definir lo que es la Educación en Tiempos de Emergencia es pertinente, en primer lugar, aludir a lo que es una situación de emergencia. Por tanto, una situación de emergencia o situación de crisis es aquella que surge como resultado de un proceso de resquebrajamiento de la “normalidad” o la “manifestación de un temor previsto o imprevisto, la exposición a nuestros límites de seguridad, la posibilidad de quedar aniquilados ante el asalto de las propias certezas o la opción de emerger hacia nuevos horizontes” (Vélez, 2011, p. 2).

Dicho esto, la Educación en Situaciones de Emergencia refiere la consecución de todo el sistema, normas, signos y símbolos que aluden al universo educativo (en sus distintos niveles e instituciones) tras una crisis. Tal evento, puede darse bajo las condiciones y fenómenos de catástrofes naturales (huracanes, terremotos), guerras

o conflictos armados y pandemias. Este último es el escenario bajo el cual se comprende el horizonte conceptual de esta pesquisa.

El lugar del profesorado en tiempos de emergencia o de crisis

A los múltiples factores que derivan de las situaciones de emergencia se suman los axiomas que sustentan la ética, la praxis, el *demos*, el *ontos* de la episteme docente (Guarín, 2004). Aún no se define con claridad qué importancia reviste al sujeto maestro en su quehacer, cuáles son los criterios que fundamentan sus modos de actuar y las performativas que lo involucran como sujeto integrador del conocimiento en los escenarios más cotidianos del entorno (Vélez, 2011). Sin embargo, se entiende que el rol del maestro no es “enseñar lo dicho”, sino el “estar diciendo” (Mélich, 1998), en un continuo acontecimiento de estar aprendiendo.

En las situaciones de emergencia, el profesorado y el personal educativo deben adaptarse a lo que ocurre y tratar de encauzar sus vidas hacia los factores de estos acontecimientos. El profesorado, además, no puede actuar por sí mismo, sino que necesita ayuda para afrontar la emergencia y tratar el trauma y el estrés como consecuencia del desastre o conflicto. Los mecanismos de ayuda deben proporcionarse para apoyar no solo su contexto (el personal), sino el de sus estudiantes, y equiparlos con las herramientas y competencias necesarias para afrontar los procesos que tendrán lugar en el nuevo escenario.

Al respecto, Cuervo y Martínez (2020) señalan que es sensato que se llame la atención de todo el sector educativo sobre un necesario “alto al cumplimiento de deberes por vía virtual, para volver a lo básico en educación, nuestra labor por excelencia: acompañar y educar al prójimo, a nuestros estudiantes, familias y sociedad en general” (párr. 3). De acuerdo con los autores esto supone “solidariamente un alto en los afanes de pretendido cumplimiento del currículum diseñado antes del desastre, para volver a lo necesario: la construcción de relaciones entre docentes y discentes para pensarse en la contingencia” (párr.3). Entonces, en los contextos alejados del aula, como los hogares, se puede reflexionar no solo sobre el lugar, sino sobre el papel y las responsabilidades que nacen de las situaciones de emergencia y que no se ligan directamente con lo académico.

La crisis de los relatos en tiempos de emergencia

Las grandes teorías explicativas, asentadas sobre la presunción de una verdad determinada para garantizar un progreso ilimitado, ya no nos sirven para comprender el mundo; han caído en descrédito porque perdieron su legitimación y, por tanto, su papel totalizante (Lyotard, 2000). Los discursos viejos, lisiados y desesperanzadores se han tomado la hermenéutica del sentido de humanidad. Los criterios de formación son poco sustentables. Las peroraciones dialécticas continúan separando a sujeto-objeto, y aún no se encuentra el camino para conjugar articuladamente un nuevo metarrelato del conocimiento (Vélez, 2011).

Las preguntas por la libertad, la autonomía, la autorrealización del sujeto, la emancipación del pensamiento, no han superado los lenguajes que simplifican y anulan la posibilidad de creación para dejar ser, dejar hacer, dejar aprender, dejar pensar. Además, Señala Vélez (2011) que “superar la crisis del relato implica un desafío para comprender las imágenes tecnocientíficas del mundo, para aventurarse en los nuevos juegos lingüísticos que no pasan por el libro, para comprender las connotaciones éticas/políticas/jurídicas/epistémicas de las nuevas narrativas” (p. 28). La escuela aún no sabe cómo acompasar los lenguajes contradictorios sin simplificarlos, cómo conjugar arte, literatura, religión, mito, lenguaje telemático; tampoco hemos logrado conjurar un lenguaje que nos acerque al mundo, al contexto, a las realidades de vida de la humanidad en crisis: “el lenguaje de la escuela aísla, excluye y discrimina en lugar de generar mayor dialogicidad con la sociedad” (Vélez, 2011, p. 28).

Por tanto, acudir al relato del profesorado implica aludir a la emergencia desde el maestro como sujeto de conocimiento, pero también como objeto protagonista de las salidas que puedan darse. Construir lenguajes y formas de comunicación en la emergencia desde la historia de vida representa una especie de liberación que evoca “le bonheur d’expression”: la felicidad de poder expresar (Bourdieu, 1993, p. 1408). Esta perspectiva concuerda con la premisa de Amorós (2016) cuando menciona que en el momento que “las palabras y el relato fluyen sin complicaciones y nace una relación entre el mundo y quien cuenta, podría decirse que las palabras de quien narra tienen las marcas inéditas de sus estructuraciones sin condicionantes o rutas establecidas o forzadas” (p. 63).

Relatos de vida y narraciones biográficas

Los relatos de vida, además de ser considerados como una técnica dentro de la investigación biográfico-narrativa, configuran un hilo conductor dentro de los elementos conceptuales más importantes. Los relatos de vida, junto con la biografía de la experiencia, han sido nociones ampliamente trabajadas por distintos autores de las escuelas sociológicas alemana y francesa como Peter Alheit y Bettina Dausien (2008) y Cristine Delory-Momberger (2017). En sus amplias definiciones, hallamos que las experiencias adquiridas y que emergen por medio de relatos componen recursos biográficos que están organizados, estructuran la percepción del mundo que nos rodea y dan una forma a la comprensión del presente y del pasado para construir el futuro. Estos aprendizajes, según Delory-Momberger (2017), están guardados en la reserva de conocimientos disponibles bajo las formas de estructuras de acción generalizadas que formalizan, según una lógica biográfica, las experiencias anteriores o los saberes transmitidos que prefiguran las experiencias de futuro. Por consiguiente, tienen su propia historia, articulada sobre la biografía de experiencias directas y de trayectos individuales. De acuerdo con Delory-Momberger (2017), “el saber acumulado de la experiencia constituye así, para cada individuo, su saber biográfico, o biografía de la experiencia” (p. 277).

Las narraciones que emergen de estas experiencias se encauzan dentro de lo que Delory-Momberger (2017) llama “condición biográfica”, que no es otra cosa que el análisis que se desprende, a través de la narrativa, de la vida de un individuo y que permite analizar el contexto que lo rodea y cada una de las transformaciones sociales que han tenido lugar bajo ciertos fenómenos. Tales transformaciones cambian su modo de vida y producen nuevas relaciones entre los individuos y la sociedad en “un proceso de construcción individual y determinante de la producción de la esfera social” (p. 13).

Metodología

Esta es una investigación de corte cualitativo que se enmarca en el paradigma hermenéutico- interpretativo (Arráez et al., 2006) que resulta relevante para el estudio de las relaciones sociales (Flick, 2004) y deviene de un corte naturalista, ya explicitado en los trabajos de Guba (1981). Este corte se caracteriza, entre otros aspectos, por la “identificación de la naturaleza profunda de las realidades [y] su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2010, p. 62). El acercamiento a la realidad social educativa se hace a través de diferentes técnicas y estrategias de recolección y análisis de datos.

Técnicas

En esta investigación se establecieron como técnicas de recolección de datos la entrevista biográfica y los relatos de vida (Bolívar, 2019). En todo el proceso, los participantes firmaron un consentimiento informado que les daba potestad para abandonar la investigación en cualquier momento.

Participantes

En este estudio participaron seis docentes (cuatro hombres y dos mujeres) de nivel universitario de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El grupo foco de estudio no se conforma bajo criterios probabilísticos y, por tanto, estadísticos; se constituye con carácter intencional y desde un muestreo opinático o intencional, por lo que no existe un interés en la generalización de los resultados (Galeano, 2004).

Análisis

De acuerdo con las fases generales del análisis de contenido cualitativo definidas por Kuckartz (2014), se procedió a realizar una codificación y categorización de los datos textuales completos. El procedimiento se realizó de forma iterativa y comparativa, reflexionando y dando cuenta de las interpretaciones generadas, aplicando los principios metodológicos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967).

De acuerdo con estos principios, primero, se compararon las unidades de registro para su clasificación en categorías significativas excluyentes, derivadas de los datos textuales. Segundo, estas unidades fueron integradas de nuevo en las categorías emergentes. Tercero, se establecieron las relaciones categóricas necesarias con el fin de formular la teoría resultante.

En la fase de categorización, los contenidos informativos asociados a estas categorías teóricas se agruparon a través de la comparación constante de los datos (Denzin y Lincoln, 1998), en dos dimensiones categoriales emergentes. Las razones de aplicación de este modelo a la codificación y categorización de los discursos del profesorado residieron en su capacidad para integrar los niveles de complejidad sobre los objetivos propuestos en esta investigación, con las aplicaciones de Henríquez (2004) y de Benavot, Braslavsky y Truong (2008). Para el tratamiento y codificación de los datos se usó el software ATLAS.ti. Los registros textuales fueron etiquetados mediante códigos numéricos.

Resultados

A continuación, la tabla 1 muestra el proceso de codificación que deviene en resultados relevantes en torno a las categorías halladas. Para la primera categoría se muestra el número de veces que los participantes mencionaron en sus narraciones tiempos y lugares biográficos en medio de una situación de emergencia o de crisis y, según la descripción de las experiencias, referían su aula de clase. La segunda categoría proviene de los extractos textuales de las entrevistas biográficas y muestra las veces que el profesorado experimentó la pandemia como documento de identidad.

Tabla 1: frecuencia de repetición de las categorías extraídas de la tabla de códigos

Categoría	Frecuencia de repetición
tiempos y lugares biográficos en la emergencia	14
La pandemia como documento de identidad	11

Unos relatos que hablan de la cama como aula de clase

Estar lejos de los muros de las aulas de clase, que son el lugar de vida para muchos profesores, representa un cúmulo de sentires porque las vivencias que allí se dan se instauran en una temporalidad que, a su vez, se convierte en una dimensión de la experiencia. Sobre esto decía uno de los relatos de vida:

Estar en medio de unas paredes ajenas a las que siempre me acompañaron, con unos rostros ausentes y reemplazados por los muñequitos, esos que aparecen en Meet, es demasiado nostálgico. A veces recordaba todo eso en medio de la cama, ahí donde me tocaba dar las clases ahora y sentía que el

tiempo no avanzaba, sentía que ese tiempo donde íbamos a regresar a vernos estaba distante. Ha sido una experiencia donde más que nada, evoco y recuerdo la universidad, sus salones, los pasillos y hasta esos lugares donde casi no transitaba. (Entrevista 1, 2021)

Los espacios continúan siendo protagonistas de estos relatos y una realidad duradera en la memoria. Así se expresa en una de las entrevistas biográficas:

A veces me pasaba con momentos de mucha soledad porque no vivo con nadie excepto con mi perrita y era como estar encerrada en un reloj donde las manecillas no caminaban. Era horrible. Entonces salía mucho a caminar con la perrita, cuando se podía, porque había días donde no dejaban salir ni a sacar las mascotas (risas), pero, bueno, cuando llegaba el turno de la clase no era capaz de empezar a dictar temas sin antes preguntarle a mis estudiantes si estaban bien o si su familia estaba aliviada (...). Cuando ya estaba otra vez sin las clases era como estar ahí en una cama con aspecto de aula de clase; me tocó llevar el colegio y la universidad a donde solo iba a dormir. Ahora uno está como encerrado y como en otro tiempo bien distinto al que estaba acostumbrada. (Entrevista 2, 2021)

Documentos de identidad

Dentro de los relatos de vida que fueron narrados en las entrevistas biográficas, se halla fuerza y profundidad para evocar tiempos y lugares que se fueron configurando como un documento de identidad. Las dimensiones temporales y los referentes espaciales que se convierten en vínculos, más allá de lo experiencial, pasan a definir actuaciones y modos de vida. Así lo relataba uno de los participantes:

(...) A pesar de esto, ¿cómo se puede llevar una clase, mantener todo lo que éramos antes y no transformarse en algo nuevo debido a esta pandemia? Ya ni siquiera se ha convertido en anormal pensar que el perro se comió la tarea o dañó los libros; ya es normal eso de “no tuve internet todo el día”. Ya no se puede ser otra cosa que lo que ha hecho el covid con nosotros. La escuela y la universidad lo que han permitido son pensar posibilidades para organizarnos nuevamente, aunque muchas sean meras utopías. Yo sí siento que soy otra después de tantos días encerrada. Como una hija de la pandemia. (Entrevista 4, 2021)

Estos relatos nombran un tiempo y un espacio como modo de representación de esa realidad vivida que remite a contextos sociales e históricos determinados. Uno de los participantes pudo narrar una experiencia e indicó que tener que dar las clases en su casa le generó, por un lado, una resignificación de la sala de su casa y, por otro, una dependencia a este lugar, al punto de no querer regresar a la presencialidad.

Yo en la sala ni comía, a veces solo me sentaba para hablar por celular. Era un lugar de paso donde no permanecía más de qué, cinco minutos si mucho.

Tampoco me gustaba estar en la casa. Yo tenía días que salía a las 7 a. m. y regresaba a las 11 p. m. solo a dormir y ya. Ahora, en la sala hago todo; bueno, porque mi habitación es demasiado pequeña y no cabe ni el escritorio. Entonces el comedor ya no es comedor, es como un *stand* de estudio, está lleno de lápices y de hojas...y ni qué decir de la casa, ya no quiero ni salir a la tienda. Ese montón de gente me fastidia. Realmente preferiría quedarme en virtualidad de por vida. Es como si la pandemia me hubiera cambiado el chip. (Entrevista 6, 2021)

Discusión y conclusiones

Estos relatos de vida se han constituido después de batallar contra una infinidad de vicisitudes y de cientos de significaciones, permitiendo una escritura errante por cada vivencia y develando el carácter biográfico que todos estos elementos van hilando en torno a la vida del profesorado hasta construir una trama de su propia identidad docente. Esta identidad se presenta en viajes, lugares, tiempos y documentos de identidad, tal como lo señala Da Silva (2002).

Estas experiencias fueron captadas como relato de vida y tejieron un entramado de pasados y presentes que permitieron descubrir sentires y experiencias. En la mayoría, se estuvo frente a una imagen gráfica de los relatos que sus experiencias de vida otorgan a los hilos que permiten interactuar con la historia narrada. Toda esta cadena de hilos, con caminos distintos, condensan marcas significativas que en cada diálogo se desnudan hasta permitir una vista de los posibles resultados que no son otra cosa que las añoranzas de un profesorado tocado por una situación de crisis. Quién sabe, así como unos contaron su historia, otros anden tratando apenas de enhebrar el hilo (Rodas-Serna et al., 2022).

Las palabras y la oralidad son el vehículo de información usado para hallar y comprender luego el significado en cada una de sus experiencias. Por eso, tal como lo señala Portelli (2013), abogamos para que las palabras sean “aceptadas y tratadas como la auténtica materia prima de la investigación” (p. 92). Cuando nos comunicamos, ese lenguaje acumula, expresa, experimenta y entrelaza sentires y experiencias, más allá de las intenciones y de la conciencia que los narradores puedan llegar a tener. Y el carácter narrativo no es solo la expresión de una historia que con ello escribimos: “Es transmisora de pequeños aspectos personales, pero también sociales y culturales de nuestros interlocutores” (Amorós, 2016, p. 230).

Es por ello que en cada una de las transcripciones se optó por reproducir, con cada una de las limitaciones o posibilidades que en el camino se iban dando, algunos aspectos que hacían parte de la oralidad del relato de vida de los participantes y que formaba parte de lo que Serrano (1980) denomina como la “gramática emotiva” de las lenguas, esto es, onomatopeyas, exclamaciones y vocativos; y la manera de formular una afirmación, negación o interrogación, incluso, las salidas de tono.

En las narraciones también se halla una relación que ilustra la manera en que el tiempo y el espacio se entrecruzan (y más en términos biográficos), por ejemplo, en

la primera narración no solo se cuenta el lugar, lleno de camas y nocheros; ni es tampoco solo un tiempo de emergencia. En palabras de Bachelard (1957): “En sus mil alvéolos, el espacio conserva tiempo comprimido. El espacio sirve para eso” (177).

Así, se puede afirmar que el espacio es protagonista en esta experiencia porque “los lugares permiten la visualización de los recuerdos y le dan un marco espacio-temporal” (Muxel, 2007, p. 43). Además, se hace alusión a ese moldeamiento de los espacios por las vivencias, donde dejan grabadas sus huellas, como si “el espacio fuera realidad duradera y en cierta medida estable en la que la memoria consigue enraizar, permitiéndonos encontrar los recuerdos ligados a ese lugar que ha quedado marcado por nuestra presencia” (Amorós, 2016, p. 178).

Se plantea entonces que los individuos inscriben sus experiencias en tiempos y espacios específicos de su contexto social e histórico cuando narran su propia vida. Por medio de los procesos de análisis e interpretación de estos tiempos y espacios biográficos se socava el modo en que el maestro da significado a las situaciones y los acontecimientos derivados de una situación de emergencia, esto es, el entramado de contenidos que determinan lo que somos (Cuervo, 2015).

Incluso, el filósofo Camarero (2001), en su traducción de *Especies de Espacios* inicia uno de sus textos con esta sencilla pero contundente frase: “El espacio y el tiempo. El tiempo y el espacio. Dos categorías que sirven para explicar toda realidad, dos coordenadas que se entrecruzan para decir un algo antes indefinido, inexistente” (p. 9). En la misma línea, los relatos acerca del tiempo y el espacio muestran que “las diferentes etapas de la vida poseen su propia temporalidad y espacialidad, también las relaciones sociales están espacializadas y temporalizadas, por lo que a distintas relaciones sociales podemos asociar distintos tiempos y espacios” (Amorós, 2016, p. 181).

Entonces, en relación con los últimos relatos, se puede nombrar la pandemia como un documento de identidad, pues dentro de las narraciones se halla fuerza y profundidad para evocar de sus experiencias aquellos lugares y tiempos que se fueron configurando como tal (Da Silva, 2002). Esta experiencia hace pensar que se puede mirar hacia una nueva organización del sistema educativo, tal como se menciona en la entrevista 4. Percibir la pandemia como un documento de identidad permite construir un camino sobre lo que develan las experiencias en estos relatos de vida, no solo sobre la individualidad del profesorado, sino en lo que respecta a la configuración de una identidad docente.

El tiempo y el espacio se ha instalado como modo de representación de la realidad vivida en tiempos y espacios específicos que remiten a contextos sociales e históricos determinados y, por consiguiente, son los que “diseñan mapas geográficos, históricos, económicos, sociales, emocionales y cognitivos” (Lechner, 2015, p. 27). De este modo, la pandemia como situación de emergencia devela cómo

el profesorado se convierte en sujetos de saber y constructores de su propia identidad profesoral.

Los lugares biográficos, que a su vez se dan en una temporalidad a la que se puede denominar como biográfica, configuran una urdimbre de identidad, pues están guardados en la reserva de conocimientos disponibles bajo las formas de estructuras de acción generalizadas que formalizan, según una lógica biográfica, las experiencias anteriores o los saberes transmitidos que prefiguran las experiencias de futuro, es decir, hacen un individuo en sus modos ser, estar y actuar (Delory-Momberger, 2017). Por consiguiente, estas narraciones y sobre todo experiencias, que para el caso de este artículo derivan de una investigación basada en la pandemia de la Covid-19, tienen su propia historia, articulada sobre la biografía de experiencias directas y de trayectos individuales, construyendo un saber basado en lo experiencial.

Finalmente, analizar las experiencias en torno a los procesos educativos del profesorado durante el estado de confinamiento derivado de la Covid-19 converge en unas conclusiones. Estas remiten principalmente a comprender que cada relato de vida de cada participante se convierte en un documento de identidad porque se reconoce luego de su acontecer y, después de su vivencia, todavía perdura en la memoria y configura una forma de permanecer en este mundo de la vida.

Asimismo, en cada condición biográfica, sea de tiempo o de lugar, están inmersas las transformaciones sociales que tuvieron sobre la pandemia de la Covid-19. El sistema educativo tuvo que edificar sus bases teóricas y humanas cambiando el modo de vida y produciendo nuevas relaciones entre el profesorado y toda la comunidad académica y educativa que partió desde la experiencia misma de los docentes en su praxis y su vida cotidiana. El acto de la biografía se convierte en un proceso de construcción individual y colectivo determinante para la producción de la esfera educativa y social.

Sin embargo, la forma en que los sistemas educativos han abordado el acto de educar en situaciones de emergencia o de crisis no ha profundizado lo suficiente en los relatos del profesorado. En su mayoría, ha tenido que continuar las clases bajo las formas y patrones curriculares ya establecidos, como las evaluaciones, que no consideran factores que afectan el rendimiento estudiantil, por ejemplo, el acceso a internet. Por tanto, se ha instaurado un orden psicopedagógico que ha convertido sus lugares y sus tiempos biográficos en nuevas formas de identidad que develan cansancio emocional, desánimo frente a su quehacer y otros sentires que son parte de sus experiencias y que, como reserva de conocimientos disponibles (pasados y presentes), se usan para construir su sistema mundo.

Por último, cada una de las formas en que el profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia afrontó el confinamiento ha (re)significado y (re)configurado sus modos de hacer y estar frente al acto y la performativa de enseñar. Estando frente a la emergencia o la crisis se ha generado un sinfín de

reflexiones y actos que han devenido en biografías geográficas y temporales que, sobre su memoria, ahora representan experiencias y una acumulación de saberes.

Notas

1. Este artículo fue asesorado por el profesor Dr. Edison Cuervo Montoya. Es un producto del proyecto *Vidas minúsculas: experiencias biográfico-narrativas y relatos de vida del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en situaciones de emergencia*, desarrollado en el Semillero SeESIEM del grupo FORMAPH y financiado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en el año 2021.
2. La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés) es una red global de más de 100 organizaciones y 800 miembros individuales que trabajan conjuntamente para velar por el derecho a la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción después de una crisis. La Red es responsable de reunir y diseminar información sobre la educación en emergencias, promover el derecho a la educación para las personas afectadas y velar por el intercambio regular de información entre los miembros y asociados. La INEE es dirigida por un Grupo Directivo compuesto por representantes de CARE de los Estados Unidos, el Comité Internacional de Rescate (IRC, por sus siglas en inglés), la Alianza Internacional para Salvar a los Niños (SCF, por sus siglas en inglés), el Consejo Noruego sobre Refugiados (NRC, por sus siglas en inglés), la UNESCO, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), UNICEF y el Banco Mundial.

Referencias bibliográficas

- Alheit, P., y Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 24-48.
- Amorós, M. (2016). *En busca del tiempo y del espacio recobrados. Una investigación biográfica a partir de relatos de vida y migración de una familia de origen marroquí del Pirineo catalán* [Tesis de doctorado, Universidad de Girona]. <http://hdl.handle.net/10803/456185>
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181.
- Bachelard, G. (1957). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.

- Benavot, A., Braslavsky, C. & Truong, N. (2008). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Granica.
- Bolívar, A. (2019). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62(19), 711-734.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Éditions du Seuil.
- Camarero, J. (2001). Escribir y leer el espacio (Introducción). En G. Perec (2001). *Especies de Espacios* (2ª edición, 9-19). Montesinos.
- Castoriadis, C. (1986). *Los dominios del hombre: encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Cuervo, E. (2015). *Violencia directa en los currícula de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado* [Tesis de doctorado, Universitat de Valencia] <http://hdl.handle.net/10550/42607>
- Cuervo, E. y Martínez, J. (16 de abril de 2020). Resistir (y actuar) desde la pedagogía, en la emergencia. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/16/resistir-y-actuar-desde-la-pedagogia-en-la-emergencia/>
- Da Silva, Tomaz T. (2002). *Documentos de identidad*. Auténtica editorial.
- Delory-Momberger, C. (2017). Sentido y narratividad en la sociedad biográfica. *Revista de Antropología y Sociología VIRAJES*, 19(2), 265-281. DOI: 10.17151/rasv.2017.19.2.13
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. Sage.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of the Grounded Theory. Strategies for Qualitative analysis*. Aldine Transaction.
- Guarín, G. (2004, 16-18 de julio). *Las crisis de la universidad contemporánea* [Conferencia inaugural]. Seminario de inducción a docentes de la Universidad La Gran Colombia, Armenia, Colombia.
- Guba, E. (1981). *Qualitative research methods*. Sage.
- Henríquez, R. (2004). Entre historias y experiencias: Conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (1-13). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503. <https://doi.org/10.1080/03050060500317620>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. SAGE.

- Lechner, E. (2015). A pesquisa biográfica no estudo das migrações: construindo um trabalho em colaboração no contexto português (Introducción) En E. Lechner (Coord.), *Rostos, Vozes e Silêncios: Uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal* (21-57). Coimbra: Edições Almedina
- Lyotard, J. (2000). *La condición postmoderna*. Cátedra Teorema.
- Martínez, M. (2010). La Investigación Cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9 (1), 123-146.
- Mélich, J. (1998). *Totalitarismo y Fecundidad*. Anthropos Editorial.
- Muxel, A. (2007). *Individu et mémoire familiale*. Hachette.
- Nicolai, S. (2003). *Education in emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies*. Save the Children.
- NU. CEPAL; UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. CEPAL; UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Rodas-Serna, J., Londoño, N. y Cuervo, E. (2022). Relatos de vida, migración y currículum: lugares y espacios biográficos antes y después de la frontera colombo-venezolana. *Aletheia*, 14(2). <https://doi.org/10.11600/ale.v14i2.709>
- Serrano, S. (1980). *Signes, llengua i cultura*. Edicions 62.
- Vélez, B. (2011). La escuela en tiempos de crisis: Puntos de fuga para reinstaurar la esperanza en contextos postdesastre. *FOLIOS*, (34), 25-35. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932037003.pdf>