

RECONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA
PANDEMIA

Autor:

ETNA XIMENA VÉLEZ GUERRA

Directora de trabajo de grado:

MÓNICA RONCANCIO MORENO, PhD

UNIVERSIDAD DEL VALLE – SEDE CALI

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Santiago de Cali, enero 2023

Tabla de contenido

Resumen	3
Introducción	5
Justificación.....	7
Planteamiento del problema	10
Objetivos	14
Objetivo General.....	14
Objetivos específicos:	14
Marco teórico	15
Generalidades de la Psicología Cultural	15
Perspectiva de la psicología cultural semiótica en la construcción de la identidad.....	16
La afectividad en la construcción identitaria y esferas de la experiencia	21
Revisión de literatura	25
Metodología	35
Participantes.....	36
Técnicas de co-construcción de datos.....	36
Construcción de los datos	39
Técnicas de análisis	39
Resultados y análisis	42
Caso 1: De instructor deportivo a docente titular	44
Caso 2: Cambiando de ciudad	68
Caso 3: Las voces que aportan al ser docente.....	91
Discusión	126
Conclusiones	133
Referencias	136

Resumen

Esta investigación se encuentra adscrita al enfoque de la psicología cultural semiótica (Valsiner, 2007) y retoma el modelo teórico-metodológico de Zittoun (2007, 2009, 2014) a partir las unidades de análisis como las rupturas y las transiciones, posicionamientos identitarios y recursos culturales simbólicos. Se busca comprender la dinámica sobre cómo los docentes universitarios reconfiguraron su identidad a partir de la situación de pandemia por COVID-19. Se trabajó a partir del análisis de tres estudios de caso, por medio de una perspectiva metodológica cualitativa, el análisis microgenético y el Software Atlas Ti para la construcción de cada caso. Los casos de Luis, Ana y Lina (nombres ficticios) muestran claramente cómo desde sus propios discursos los docentes construyen su identidad (Self) y cómo esta se vio afectada de manera particular a partir de la experiencia que trajo consigo el contexto de la pandemia. El aprendizaje rápido del uso de los recursos de la virtualidad, la organización del tiempo, el reconocimiento de la interacción docente-estudiante, el estallido social dentro de la pandemia y la sensibilidad hacia las problemáticas y necesidades de los estudiantes, fueron aspectos que, al ser experimentados de forma distinta por cada participante, permitieron movilizar la reconfiguración de su identidad docente.

Palabras claves: Identidad docente, ruptura /transiciones, pandemia en Colombia, psicología cultural Semiótica y estudios de caso.

Abstract

This investigation belongs to the cultural psychology of Valsiner (2007) and the methodological-theoretical Model of Zittoun (2007, 2009, 2014) since the analytical units: Break/transitions, identity positioning and cultural/symbolical resources. To find and try to comprehend the dynamic of How the University Teachers rebuild their identity since the Pandemia by COVID-19 situation. This work beginning of the construction of three study

cases. Its working of qualitative methodological perspective, the microgenetic analysis, using the tools ATLAS T Software for the case construction.

These three cases of Luis, Ana and Lina show very clearly since their own words the teachers make their "teacher identity" (Self) and how, this was affected in particular way since they experience the context of the Pandemic. The speed learning of the Virtuality Resources, the time organization, the recognized interaction between student-teacher, the social boom (estallido*) into the Pandemic and the sensibility in front of the problems and students' needs are dimensions between others that become particularly in the experience of each teacher.

Special Words: teacher Identity, break/transitions, Pandemic in Colombia, Study cases.

Introducción

*“El profesor es un actor clave del proceso educativo. Es quien incide directamente en la formación integral de los estudiantes desde el ethos universitario y los saberes que profesa; y contribuye a su inserción en la cultura académica, a través de una relación pedagógica compleja que tiene lugar, en la docencia en el aula y más allá de ella, en la investigación y la proyección social”*¹

El presente trabajo de investigación se encuentra adscrito a la perspectiva de la psicología cultural (Vygostky, 1998; Bruner, 1990; Sampson, 1998; Shweder, 1990; Valsiner, 2007; Guitart, 2008; Zittoun, 2009; Packer, 2019), específicamente, A la propuesta semiótica de Valsiner (2007). Se analiza la narrativa de tres docentes universitarios, en el que se reflejan aspectos de su vida de una forma retrospectiva, lo que permitió interpretar la manera en que cada uno ha configurado su identidad docente y su experiencia en docencia antes y después de la pandemia de COVID-19. Se utiliza una perspectiva metodológica cualitativa, en la que se integran aspectos teórico-metodológicos que reconocen la importancia de la acción situada en contextos socioculturales específicos, tanto para el estudio del desarrollo humano (Bruner, 1997) como para el contexto de la educación actual.

Los tres casos abordados se refieren a tres docentes universitarios que permanecieron activos en su rol docente durante la pandemia, momento que significó un cambio abrupto (ruptura) en las dinámicas sociales y que obligó a las instituciones a cerrar sus espacios físicos, pero a continuar con sus funciones a través de la virtualidad. Dicha situación llevó a que los docentes ajustaran rápidamente sus rutinas a la situación de contingencia, lo que afectó no solamente el aspecto espacial (pasar de un espacio de aula presencial a la virtualidad), sino que también movilizó afectos y formas de significar, tanto su

¹ Universidad del Valle Acuerdo 025 (2015) del Consejo Superior Artículo 28

posicionamiento identitario, como la incorporación recursos culturales y simbólicos (Zittoun, 2007; 2015). Esos recursos hicieron posible la continuación de su labor docente a pesar de la calamidad de salud mundial. Sin embargo, esta situación de crisis implicó el surgimiento de tensiones que cada uno experimentó de forma distinta y generó movilizaciones en la construcción identitaria de los participantes que pertenecen al escenario de la educación superior (Ressurreição y Rocha Sampaio, 2018).

En concordancia con lo anterior, este trabajo tiene por objetivo comprender la dinámica de reconfiguración de la identidad docente en el contexto de la educación superior a partir de los cambios que trajo consigo la pandemia por el COVID-19. Para tal fin, se realizaron tres estudios de caso con docentes que laboran en el mismo contexto universitario y que pertenecen a distintos programas: ingeniería civil, diseño gráfico y trabajo social. Cabe resaltar que en este trabajo se utilizan seudónimos para proteger la identidad de los participantes, a quienes se les llamó: Luis, Ana y Lina.

Estos docentes fueron entrevistados en sesiones individuales, en las que se tuvo la oportunidad de conocer e indagar sobre la trayectoria académica de cada uno, sus experiencias particulares frente al Ser docente y los aspectos significativos que se vieron movilizados en su quehacer docente y personal durante el tiempo de restricciones por la pandemia.

Finalmente, a partir de sus voces se logra analizar las dinámicas particulares que cada uno de ellos adoptó para hacerle frente a las tensiones propias de una ruptura como lo fue este fenómeno de salud mundial, lo que permitió reconocer cambios en su configuración identitaria docente (reconfiguración). Entre los temas que se abordan están: la implementación de la virtualidad en sus estrategias de enseñanza aprendizaje, el reconocimiento de la importancia de la interacción en el aula, la inclusión de las experiencias vividas en la pandemia en los espacios de clase, las adaptaciones a los espacios y tiempos del

rol docente y la sensibilidad frente a las necesidades no sólo académicas sino personales de los estudiantes.

Justificación

Las primeras décadas del siglo XXI han estado marcadas por cambios abruptos que afectan directamente la condición humana y su contexto a nivel global en aspectos como: problemáticas ambientales, económicas, sociales, políticas y de salud. En los últimos años, la pandemia por el Síndrome Respiratorio Agudo Severo relacionado con Coronavirus 2, o SARS-CoV-2 (por sus siglas en inglés) o COVID-19, trajo consigo no sólo consecuencias en lo que a salud pública se refiere, sino que también generó nuevas dinámicas en la manera de relacionarse entre los seres humanos, por el miedo al contagio y por el desconocimiento inicial de este flagelo que se expandió por el mundo. Como afirma Ortiz-Guzmán (2021), la crisis causada por el coronavirus ha supuesto un cambio radical para las personas y las organizaciones, un cambio para el que la mayoría no estaba preparado. Es una situación sin precedentes en la historia moderna que sin duda ha marcado un antes y un después, y, por consiguiente, al afectar las formas de vida y las relaciones humanas, es un fenómeno que compete directamente al campo de la psicología.

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC (2021), afirma que la pandemia añade un grado más de complejidad crítica a una educación superior que, prácticamente en todo el mundo, pero en particular la región de Latinoamérica ya se enfrentaba a retos no resueltos como un crecimiento sin calidad, inequidades en el acceso y en los logros o la pérdida progresiva de financiamiento público. Asimismo, el IESALC (2021) reconoce que la falta de referencias a crisis semejantes en el pasado ha hecho difícil predecir qué puede suceder en el futuro inmediato. Es decir, que nos encontramos en un momento de incertidumbre respecto a las

huellas que ha dejado la pandemia en el ámbito de la educación superior, sobre todo porque afectó las dinámicas y las vidas de todos los actores que lo conforman. Dentro de este marco, este trabajo centra su mirada en uno de esos actores, los docentes, quienes, a partir de su trayectoria profesional y la experiencia vivida durante la pandemia, muestran cómo han logrado continuar su labor y reconfigurar su identidad docente en un momento histórico tan marcado y tan complejo para la humanidad.

Investigaciones recientes como la realizada por Lee et al. (2022), reconocen que los efectos de la pandemia sobre la identidad de los docentes es un tema que se requiere profundizar, debido a que los roles e identidades establecidos desde hace mucho tiempo por los docentes fueron desmantelados durante la pandemia, por lo que las maneras de abordar los desafíos y experiencias docentes dadas por la interrupción tan repentina de las dinámicas habituales podría ser multidimensional y traumático para algunos. Daños que, de no ser revisados desde los mismos actores, podrían afectar de manera integral el sistema educativo, pues como estos mismos autores lo expresan, esos cambios repentinos en las actividades y condiciones de la enseñanza institucional creó una serie de contradicciones que fueron vividas como dilemas por los académicos.

Desde esta investigación adscrita al enfoque de la psicología cultural semiótica de Valsiner (2007), se busca aportar a la comprensión de los significados que dieron los docentes a la experiencia de pandemia a partir de sus propias voces y, a su vez, reconocer cómo este fenómeno global trajo consigo transformaciones en la identidad de cada uno de ellos, y se reconoce dicha identidad como una construcción dialógica y cultural. De esta forma se le da lugar a la visión dialógica del Self² que plantea Hermans (2012).

² Se deja la palabra Self en inglés, ya que esta hace alusión a la Teoría del Self Dialógico (TSD) de Hermans (2001), donde el Self es de carácter dialógico y se organiza a partir de diversas posiciones-del-yo (en inglés I-positions) que se mueven dentro de un “espacio y tiempo”.

Cabe considerar también, que las narraciones de los docentes respecto a cómo han construido su identidad y cómo ésta se ha movilizado o reconfigurado debido a la contingencia de la pandemia, permiten develar algunas dinámicas de la actividad docente utilizadas por los profesores al poner en juego sus recursos personales y los recursos culturales para crear estrategias ante la contingencia de la enseñanza en línea. Al respecto, estudios como los de Ventura (2017), reconocen que el estudio del desarrollo de la identidad docente desde el análisis dialógico de sus discursos, permite acceder de manera dinámica a sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, en las que conviven tensiones en constante movimiento, lo cual puede contribuir a comprender el desempeño profesional del docente en el aula.

Frente a lo anterior, es pertinente considerar que, analizar la configuración y la reconfiguración identitaria de los docentes universitarios en este momento de la historia, un año después de dar por terminada la pandemia por COVID-19, permite reflexionar sobre la dimensión de cambio que trajeron consigo las experiencias vividas a las dinámicas institucionales de las universidades, ya que el cambio de la configuración identitaria y por ende, de los posicionamientos que asumieron docentes ante dicho evento, implica de manera directa y bidireccional cambios en la cultura universitaria, que empiezan a ser develados a partir de estudios como se muestra en la presente investigación.

Planteamiento del problema

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud OMS declaró al mundo, a través de rueda de prensa, que la propagación del COVID-19 había llegado a los niveles establecidos para considerarse una pandemia³, siendo esta la primera generada por un coronavirus⁴. Esta declaración movilizó a todas las naciones del mundo a tomar medidas para hacer frente a esta situación de emergencia de salud global.

En Colombia, el gobierno nacional ordenó el aislamiento preventivo obligatorio de todas las personas habitantes del territorio nacional, mediante el Decreto 457 del 22 de marzo del 2020, el cual ordenó de forma contundente el cierre de la mayoría de espacios públicos e Instituciones, incluyendo los colegios y las universidades. En consecuencia, las instituciones educativas se vieron obligadas a tomar medidas rápidas para continuar con su misión de impartir conocimiento y hacer frente a la contingencia.

Este nuevo escenario de aislamiento llevó a que todos los actores que hacen parte de las universidades (estudiantes, docentes, administrativos y demás) tuvieran que realizar ajustes en sus dinámicas cotidianas, cambiando el espacio físico del aula y demás lugares del campus universitario, por el de la virtualidad.

A la incertidumbre del contagio del virus se sumó la incertidumbre del cambio repentino de hábitos y formas de trabajo, ya que se continuaba con el cumplimiento de la mayoría de las actividades laborales, pero todas eran realizadas desde el lugar de residencia. Las dinámicas de vida debieron ser ajustadas y reducidas a un solo espacio físico, generando

³Alocución de apertura del director general de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020 retomada del sitio Web: <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

⁴ Los coronavirus (CoV) son una amplia familia de virus que pueden causar diversas afecciones, desde el resfriado común hasta enfermedades más graves, como ocurre con el coronavirus causante del [síndrome respiratorio de Oriente Medio \(MERS-CoV\)](#) y el que ocasiona el síndrome respiratorio agudo severo (SRAS-CoV). Retomando de la página web de la Organización Panamericana de la Salud.

modificaciones en las rutinas, tanto familiares como laborales, dado que muchos espacios de interacción ahora se mezclaban en uno solo: la pantalla.

Existen estudios que muestran el impacto psicológico de dichos cambios, como el de Ramírez et al. (2020), quienes afirman que aspectos como la incertidumbre, el miedo generalizado a la enfermedad, la constante comunicación mundial del avance de la pandemia – conteo de contagiados y muertos – y el temor al contacto con otros, se configuraron como factores de estrés por su condición de ser aspectos sostenidos en el tiempo. Igualmente, se constituyeron como factores de estrés las situaciones particulares como: tener menos ingresos, tener enfermedades crónicas o familiares cercanos que las padezcan, vivir solo, tener conflictos familiares y presentar mayor sedentarismo (Guo et al. 2020).

Asimismo, los cambios en las dinámicas familiares incluyeron la reorganización de los espacios, especialmente cuando en un mismo lugar varios miembros de la familia requerían trabajar o estudiar de manera virtual y de forma simultánea, lo que también implicaba tener una buena capacidad de conexión de internet y el acceso a los equipos tecnológicos necesarios. En lo que respecta a los profesores universitarios, las modificaciones no solo se dieron en términos de espacios y tecnología, sino que además fue necesario ajustar sus estrategias de enseñanza - aprendizaje a las nuevas condiciones.

Las acciones inmediatas de las instituciones educativas se centraron en brindar capacitación a los docentes acerca de recursos tecnológicos y poder asistir a los estudiantes, quienes también estaban haciendo frente a la situación de pandemia desde sus propias realidades. Muchos de los docentes asumieron un rol de acompañamiento a sus estudiantes, no solo desde el aspecto académico, sino también desde lo emocional, es decir, los docentes continuaban como agentes de la acción académica, asumiendo intersubjetiva e intrasubjetivamente los cambios que trajo consigo la pandemia por COVID-19.

Cabe resaltar que, desde la mirada de la psicología cultural semiótica de Valsiner (2007), en este trabajo de investigación se considera la situación de pandemia por COVID-19 como una ruptura, en la que se otorga un lugar activo al sujeto, en este caso a los docentes, quienes interactúan con la cultura y sus valores, creencias y oportunidades de transformación, a través de la construcción compartida de significados. Dichas interacciones, en el caso de la pandemia, implican puntos de bifurcación en sus experiencias de vida, donde los momentos de incertidumbre generados por la mencionada ruptura podían ser paralizantes o estimulantes, y eran reelaborados en el escenario de los procesos de transición (Ressurreição y Rocha Sampaio, 2018).

La experiencia de pandemia trajo consigo varios procesos de transición (Zittoun, 2007), los cuales fueron vividos por cada docente de forma particular, aun cuando las normativas y directrices institucionales fueron las mismas. Estos procesos implicaron en el contexto de la educación superior cambios afectivos, cognitivos y sociales, que afectan de alguna manera la identidad docente (Self educativo), concepto que Da Ressurreição y Rocha Sampaio (2018) han trabajado en sus investigaciones.

De acuerdo a lo anterior, esta investigación reconoce la importancia de la experiencia de los docentes y cómo a partir de sus propias voces ellos dan cuenta de aspectos que permiten comprender su identidad, y más aún, cómo esta se moviliza (reconfigura), luego de hacer frente a un fenómeno que sacudió de distintas maneras a la sociedad en general.

Frente a este panorama, inicialmente surgieron interrogantes que, junto a la comprensión teórica, permitieron estructurar la investigación. Esas preguntas iniciales fueron: ¿Cómo los docentes universitarios se reposicionaron frente a la contingencia vivida por la pandemia por COVID-19? ¿Qué significado tuvo para los docentes el cambio del aula a la pantalla debido a la contingencia? ¿Cuáles estrategias utilizaron para dar sentido y regular los diversos tipos de interacciones durante el aislamiento? ¿Cuáles recursos simbólicos

utilizaron los docentes para facilitar los procesos de transición tanto al inicio del aislamiento como al regreso a la presencialidad? ¿La concepción “ser docente” cambió luego de la pandemia? Estos interrogantes se integran en la pregunta central de investigación. De modo que, se requiere de la interacción y el diálogo con los docentes, para dar respuesta a: ¿Cómo los docentes universitarios reconfiguran su identidad a partir de la situación de pandemia por COVID-19?

Objetivos

Objetivo General

Comprender la dinámica de reconfiguración de la identidad en docentes universitarios a partir de sus experiencias en el contexto de la pandemia por el COVID-19.

Objetivos específicos:

- Reconocer las rupturas-transiciones que experimentaron docentes universitarios a partir de las restricciones que trajo consigo la pandemia por COVID 19.
- Identificar los posicionamientos identitarios contruidos por los docentes universitarios.
- Caracterizar los recursos simbólicos y culturales que utilizaron los docentes universitarios para hacer frente a la situación de pandemia.

Marco teórico

Generalidades de la psicología cultural

Comprender la reconfiguración identitaria de los docentes universitarios en el contexto de pandemia, requiere considerar que el desarrollo del ser es constante y dinámico y que no se desliga de la cultura. Por ello, este trabajo se inscribe en la aproximación de la psicología cultural (Vygostky, 1998; Bruner, 1990; Sampson, 1998; Shweder 1990; Valsiner, 2007 Guitart, 2008, Zittoun, 2009; Packer, 2019).

El reconocimiento de esta mirada cultural en la psicología ha contado con varios autores en diversos escenarios, como el antropólogo Richard Shweder (1990), quien afirmaba que la psicología cultural es, en un sentido fundamental, el estudio del modo como la cultura y la psique se constituyen recíprocamente. Bruner (1990) reconoce que la psicología cultural está dentro de las disciplinas interpretativas, como lo son la historia, la antropología y la lingüística, las cuales se centran en las reglas a las que recurren los seres humanos a la hora de crear significados en contextos culturales. Para este autor: “Los sistemas simbólicos que los individuos utilizan al construir significado son sistemas que están ya en su sitio, que están ya «allí», profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura” (Bruner, 1990, p. 27).

Por otro lado, la investigación en la psicología en psicología cultural se ha sustentado en diferentes líneas de trabajo. Por ejemplo, Leóntiev (1989), argumentó que el objeto apropiado de estudio en psicología es la actividad humana, mientras que Wertsch (1999), sostiene que la cultura y la vivencia siempre son el resultado del diálogo de voces. Igualmente, Rogoff (2003), además de reconocer los aportes de Vygotsky, se enfoca en los aspectos culturales del aprendizaje, al considerar que el desarrollo humano es un proceso de participación cambiante de las personas en actividades socioculturales de sus comunidades. Por su parte Cole (1999), se centra en la mediación a través de artefactos, el desarrollo

histórico y la actividad práctica; este autor señala que los seres humanos al ser productores de herramientas transforman su propia mentalidad y además, estas pueden trasladar al hombre a una época, siendo estas productoras de significado, es decir, de pensamiento.

Otros pensadores y académicos que han nutrido desde sus estudios y disciplinas el repertorio epistémico y teórico de lo que hoy se entiende por psicología Cultural, han sido: Bronfenbrenner (1979), Boesch (1991), Nisbett (2003), Triandis (2007), Matsumoto (1994), Nelson (2007), Tomasello (1999). Guitart (2008), añade a esta lista a la delegación española representada por Siguan (1987), quien introduce el pensamiento Vigotskiano en su obra. Asimismo, el Laboratorio de Actividad Humana de Sevilla (De la Mata y Cubero, 2003; Cubero y Santamaría, 2005) y el laboratorio de psicología cultural de la Universidad de Brasilia (Branco, 2012).

Perspectiva de la psicología cultural semiótica en la construcción de la identidad.

Específicamente en este trabajo, se acoge la propuesta de Josephs, Valsiner, & Surgan (1999), quienes se centran en lo que se denomina Psicología Semiótico-Cultural. Esta línea de la psicología cultural reconoce los procesos de emergencia y transformación de los significados, en la constitución mutua entre las prácticas culturales y el sujeto. Esta perspectiva destaca el papel de las prácticas sociales y la dimensión semiótica y afectiva de los procesos de significación. En la actualidad, son vanguardia en dicha línea los trabajos ya mencionados de Valsiner (2007a, 2012, 2014) y un grupo de investigadores como Marsico y Tateo (2018), Ressurreição (2018), Sampaio (2018), Ferraz Freire (2018), Roncancio-Moreno (2015), quienes en algunos de sus estudios integran a esta propuesta la dimensión del Self Dialógico.

En la misma línea, se suman las investigaciones de Branco (2012) y Zittoun (2009), la primera centra sus trabajos en explicar la constitución mutua de prácticas culturales

(actividades) y significados culturales (semiótica) con el desarrollo de individuos (subjetividades) y sociedades (colectividades). Por su parte, Zittoun (2007, 2009, 2014) se ha enfocado en trabajar a partir de las rupturas-transiciones para explicar más directamente el ajuste entre la persona y su entorno sociocultural.

Las anteriores propuestas, se vinculan a la propuesta de Valsiner (2012), quien sostiene que la psicología cultural analiza los micro-ajustes de la construcción de lo nuevo a través de la creación y el uso de signos. En esta mirada la psicología cultural, surge la intersección de dos subcampos de la psicología, la psicología del desarrollo y la social, reconociendo la influencia de sus vecinos más cercanos, como lo son la antropología, la historia, la sociología, la sociolingüística y las ciencias de la educación. Asimismo, considera que la psicología cultural también incluye las normas sociales en su papel de organizar la psique, característica que es irrelevante para otros campos de la psicología.

Como se puede apreciar, son distintas las maneras de interpretar lo cultural en la psicología, sin embargo, la idea central que une a todos estos autores e investigadores como representantes de la Psicología Cultural, tiene que ver con el reconocimiento de que la cultura y la mente son inseparables, se “constituyen mutuamente”. En palabras de Valsiner (2007a), la "persona pertenece a la cultura" y la "cultura pertenece a la persona". Es decir, que para entender la formación y las características psicológicas de las personas tenemos que recurrir al estudio de los contextos en los que directa o indirectamente participan y para entender la cultura tenemos que reconocer los sentidos y significados que los hombres y mujeres construyen. No hay modo más preciso de estudiar la mente humana que analizando el nicho ecológico que la envuelve, es decir, la construcción social de significados y la elaboración personal de sentidos alrededor de la apropiación de distintos artefactos culturales (Guitart, 2008).

Ahora bien, una vez se presenta el enfoque teórico en el que se enmarca esta investigación, es importante resaltar los criterios fundamentales, sus ejes y pilares. Primero, la cultura es un proceso dinámico en el que participan varios actores o grupos de personas que crean significados de sus propias experiencias, que a su vez crean “redes de significados que incluyen valores, normas y creencias compartidas. Dicho de otro modo, la cultura es un marco interpretativo para comprender eventos y acciones (Austin,1996).

Segundo, la cultura no es vista como una causa, sino como un componente del funcionamiento psicológico humano (Parker, 2019). Y el tercer aspecto fundamental y principal para este trabajo, es reconocer la cultura como mediación semiótica. Al respecto, Valsiner (2007b) asegura que hay dos direcciones básicas dentro de la psicología cultural, las orientaciones semióticas (mediadas por signos) y de actividad en el uso de la cultura.

Valsiner (2007b) se refiere a la cultura como mediación semiótica (signo), al reconocer que ésta forma parte del sistema de funciones psicológicas organizadas, por lo que tiene un lugar tanto en las funciones intrapersonales como en el ámbito interpersonal. Cuando habla sobre el funcionamiento de los procesos intrapsicológicos de una persona, se refiere a la experiencia que el sujeto tiene con el mundo, por ejemplo, al sentir, pensar, memorizar, olvidar, planificar, etc. Pero a su vez, este sistema de funciones tiene lugar en el ámbito interpersonal, dado que diferentes personas están involucradas en diferentes tipos de relaciones interpersonales, como, por ejemplo: chatear, pelear o persuadirse mutuamente, entre otros. Valsiner (2007b) declara que este tipo de práctica discursiva puede implicar mucho más que la mera interacción o intercambio de información.

En esta investigación, los discursos permiten reconstruir las experiencias de docentes universitarios que continuaron con su labor educativa en el contexto de la pandemia y que por la contingencia debieron fusionar su espacio personal (los espacios fuera del salón de clase)

con las experiencias educativas. Tales experiencias educativas, como lo plantea Bruner (2000), forman parte de las trayectorias de vida que desempeñan un papel crucial en la construcción del yo, y a su vez, esta mirada de la construcción del yo, es fundamental a la hora de hablar de identidad docente o configuración identitaria.

Beijaard et al. (2004) describe la identidad en términos de los factores que influyen en el quehacer docente al determinar cómo se ven a sí mismos en relación con tres áreas: conocimiento del contenido, decisiones pedagógicas y experiencias didácticas. Mientras que, desde la mirada de la Psicología Cultural, todo proceso mental se encuentra articulado con las experiencias personales en una cultura y en interacción con los demás. González, Cavieres, Díaz, y Valdebenito (2005) relacionan el concepto de identidad con los procesos de significación, con las creencias, con lo ideario y con la articulación de los proyectos de vida en la conciencia de las personas, es decir, lo individual y lo social se articulan en un proyecto que es capaz de responder a elementos individuales que le dan sentido al sujeto, pero que, a la vez, tendrá sentido en el marco más global donde ese sujeto se inserta.

Por su parte, Hermans y Géiser (2012) han concebido desde la Teoría del Self dialógico, la identidad como una mini-sociedad mental en la que distintas posiciones de uno mismo tienen voz propia y generan narraciones que compiten entre sí, provocando que se conserven algunas de esas voces o que se produzcan cambios que permitan elaborar nuevas posiciones. Esta mirada se integra en la propuesta de Roncancio-Moreno (2015), quien vincula la Teoría del Ser dialógico al marco del desarrollo y afirma que la construcción del Self se genera a partir de las interacciones del sujeto con la cultura. La investigadora le da un lugar a los procesos afectivos que ocurren a lo largo de la vida, siendo una mirada del desarrollo enmarcada en la perspectiva semiótico-cultural, que reconoce los postulados de

Vygotsky (1962) al considerar que sujeto y cultura se constituyen mutuamente a través de procesos de internalización/externalización activos.

Zittoun (2005) también aporta a la comprensión de la identidad desde la perspectiva de la psicología cultural, al reconocer que los procesos identitarios incluyen los posicionamientos que ocurren en contextos familiares, educativos, profesionales, interpersonales y la representación de uno mismo, es decir, que los procesos de identidad son formas de crear nuevas metas, orientaciones y posibilidades. Esto conlleva, además, al enfrentamiento con otros a través de prácticas discursivas que implican cambios de posicionamiento o reposicionamientos, los cuales incluyen aspectos históricos, polifonía de voces y establecen relaciones con otras voces al expresar pensamientos, emociones, creencias y valores. De modo que, un reposicionamiento implica un cambio social y subjetivo, nuevos escenarios y formas de relación.

En lo que respecta al concepto de posicionamientos identitarios, Ressurreição y Sampaio, (2018) afirman que estos están constituidos por aspectos históricos de la educación del sujeto, dado que se encuentra envuelto en una polifonía de voces, que a su vez establecen relaciones con otras voces al expresar pensamientos, emociones, creencias y valores actuales. En este punto es importante hacer un paréntesis para resaltar que tanto estos autores como los anteriormente citados, reconocen los postulados del pensamiento vygotskiano. Ressurreição y Sampaio, (2018) reconocen que la configuración identitaria involucra dos dimensiones: el nivel intersubjetivo, que se da en el espacio social cuando el sujeto participa de la cultura e interactúa con los demás; y el nivel intrasubjetivo, cuando el sujeto atraviesa un proceso personal de experiencia mental y reflexiva, en el que reconstruye la realidad y la incorpora a su propia estructura (Vygotsky, 1998).

La afectividad en la construcción identitaria y esferas de la experiencia.

En esta investigación, además, se tiene en cuenta en la construcción identitaria el concepto de la afectividad y las esferas de la experiencia.

Markus y Kitayama (1994) expresan que la afectividad constituye un conjunto de guiones socialmente compartidos que se adaptan y ajustan al entorno sociocultural y semiótico inmediato. Asimismo, Plantin y Gutiérrez (2009) afirman que la afectividad se manifiesta en estados corporales, gestos, objetos e imágenes, son la sustancia de los motivos, valores, significados, aspiraciones o desilusiones, y tiene manifestaciones semiológicas sobre los planos psicológico, fisiológico y del comportamiento, fuertemente culturalizados-semiotizados a partir de sus manifestaciones físicas. Por su parte, Fernández (2000) considera que la afectividad pasa por las experiencias de vida y que al analizarla puede dar cuenta de cómo se va construyendo la identidad.

Por otro lado, en relación con los aspectos que permiten dar cuenta de la configuración identitaria de los docentes en el contexto de pandemia, en este trabajo las unidades de análisis que se abordan, parten de la revisión teórica de la propuesta por Zittoun (2007, 2008, 2009, 2012). Para Zittoun (2008), las rupturas y transiciones son unidades de análisis que permiten el estudio de los procesos de cambio que se dan a nivel de la adquisición de habilidades, posicionamientos identitarios y construcción de significados. Las rupturas representan la interacción entre la persona y el entorno sociocultural en la dinámica de desarrollo y traen consigo tensiones que pueden ser paralizantes o estimulantes, ya que generan incertidumbre y desajustes en el transcurso de la vida.

Zittoun (2007) propone que las rupturas son interrupciones del flujo normal de eventos, por ello, como se había mencionado anteriormente, en este trabajo de investigación

se considera la pandemia por el COVID-19 como una ruptura en sí misma, dado que el aislamiento rompió con la cotidianidad, trajo incertidumbre y cambios en las esferas de experiencias de quienes debieron asumir todas sus actividades en su lugar de residencia. En el caso de los docentes universitarios, se dejó el campo físico donde se interactuaba con los estudiantes para pasar a un escenario virtual mediado por una pantalla, ya sea de un computador, Tablet o celular. Cada uno debió recurrir a los recursos culturales con los que contaba, de los cuales hace parte la tecnología.

Existen diversas formas de rupturas: unas pueden llevar a que se afecte todo el sentido de quién se es, al igual que lo hace una crisis (Erikson, 1968); otras rupturas pueden verse como un desafío (Smelser, 1980) o como puntos de inflexión en el curso de una vida (Rutter, 1994). Hay rupturas que pueden ser más locales y afectar sólo a una esfera de la experiencia, sin desequilibrar drásticamente a la persona en su totalidad. No obstante, las rupturas llevan a las personas a alejarse de lo que han sido y les genera tensiones que los lleva hacia lo que serán (Zittoun, 2007).

En la literatura de Zittoun (2008, 2009) se describe la unidad ruptura/transición, y en ese sentido la transición se define como los procesos que corresponden al reequilibrio posterior a las rupturas y que apuntan a restaurar el sentido de continuidad e integridad de uno mismo más allá de la ruptura. Por ello, ruptura y transición serían inseparables. El trabajo de transición es la actividad en la que uno se compromete a partir de un pasado recién perdido, para crear un futuro mejor (Zittoun, 2007). Por su parte, Ressurreição y Rocha Sampaio (2018) consideran que las transiciones son procesos de ajuste a nuevas circunstancias, que están presentes en hechos sociopsicológicos y sugieren algo que se está moviendo de un estado a otro, con resultados impredecibles respecto a las nuevas perspectivas de futuro y reconfiguraciones en las dimensiones socioafectivas y simbólicas de la experiencia. Además, las transiciones permiten la reubicación cultural, porque involucran nuevas formas de

conocimiento que se vinculan con la transformación - reposicionamiento –, entendiéndose como un proceso de aprendizaje que permite las deslocalizaciones a nivel social y cognitivo, lo que implica tener apertura a la novedad para abordar las nuevas situaciones que trae consigo la transición (Zittoun, 2007).

Las transformaciones identitarias planteadas a través de la ruptura/transición, se vinculan con otro aspecto central en esta investigación, el reconocimiento de los recursos culturales, los cuales son construcciones portadoras de significados que otros encuentran en sus experiencias. Las representaciones sociales, las creencias compartidas, los patrones de conducta pueden utilizarse como recursos culturales. Estos recursos surgen de la construcción de significados que se revelan en la narrativa de la experiencias y expresiones afectivas de los sujetos, a través de la emergencia de signos que regulan las estructuras psicológicas que preservan la organización cultural del desarrollo (Zittoun, 2009).

En lo que respecta a los signos, Valsiner (2007) afirma que estos pueden consistir en rituales o roles sociales creados por las personas para lidiar con incertidumbre del futuro inmediato y representar la relación propia con el mundo socialmente creado, ya que las personas hacen signos utilizando su historia, bajo la guía de otros seres humanos que, a su vez, son guiados colectivamente en esta empresa de creación de significado por diferentes instituciones sociales. Lo anterior guarda una estrecha relación con la construcción de sentido, que es considerado por este enfoque teórico como un proceso semiótico que relaciona experiencias presentes con experiencias pasadas y posibles futuras.

Cabe resaltar, que desde esta mirada teórica se plantea la diferencia entre recurso cultural y recurso simbólico. Zittoun (2007) afirma que los recursos culturales se crean a partir de objetos de ficción que surgen en el contexto social como: novelas, poesía, música y películas. No obstante, cuando estos objetos son utilizados para iluminar algún aspecto de la vida real o interior de sí mismo (a nivel personal) se pueden llamar recursos simbólicos.

Ahora bien, estos recursos ayudan a vincular diferentes esferas de experiencia, a rememorar recuerdos con otros y a imaginar posibles experiencias futuras. Zittoun et. al (2021) definen las “esferas de experiencia” como un patrón de actividades, modos de compromiso, sentimientos, relaciones, etc., que son suficientemente frecuentes para que una persona sienta lo mismo a través del tiempo y el espacio. Estas esferas se encuentran en la intersección entre la persona y el mundo y, por lo tanto, permiten representar la construcción identitaria a través de la forma de narrar sus vivencias.

Las esferas de experiencia se dividen en dos tipos: las esferas proximales, que son singulares a una persona y se encuentran involucradas en una conducta específica dentro de un entorno socialmente existente; y las esferas distales dentro de las cuales se crean lo que podríamos llamar “micro-mundos”, por medio de los cuales se accede a las vivencias ya sean del pasado, futuro o ficticias (Zittoun, 2015).

En este trabajo se reconstruyen distintas esferas de experiencias a partir de las narraciones de los docentes universitarios antes, durante y después de la pandemia, lo cual se articula con la propuesta teórica, los objetivos planteados y la propuesta metodológica que aquí se expone.

Revisión de literatura

En la actualidad, son numerosas las investigaciones que se interesan por abordar los aspectos relacionados con la identidad de docentes universitarios, como, por ejemplo: Prados et al. (2013), Bajardi y Álvarez (2015), Monereo-Font et al. (2013), Contreras (2013), Solari (2017), Del Olmo (2019), González-Giraldo et al. (2021).

Investigaciones como la de Prados et al. (2013) ponen en discusión si el docente universitario debe estar fundamentalmente preparado para reflexionar sobre su práctica profesional o, en cambio, para actuar en el aula de la mejor manera posible para que sus estudiantes puedan resolver los problemas a los que deben enfrentarse a lo largo de su formación (Prados et al., 2013).

Prados et al. (2013) buscan mostrar cómo se construye la identidad del profesorado universitario a partir de una construcción narrativa y no como un conjunto de roles permanentes que permiten crear tipologías estables y consistentes de profesores y profesoras. Este trabajo de carácter exploratorio utiliza la entrevista como medio para conocer, a partir de las posiciones y voces de los docentes universitarios, los procesos que se ponen en juego en la construcción de sus posibles identidades. Tal construcción identitaria es considerada importante por los autores para el seguimiento e impacto de las políticas y planes educativos puestos en marcha en el ámbito universitario. Estos investigadores han indagado sobre la eficiencia de los docentes, considerando buen profesor aquel que es capaz de construirse a través de múltiples versiones de sí mismo, consiguiendo así flexibilizar y ajustar, en diferentes contextos educativos, las concepciones, estrategias y sentimientos que constituyen sus discursos y actuaciones como enseñante.

Por su parte, Bajardi y Álvarez (2015), se han preguntado sobre los aspectos que componen la identidad del docente. Su investigación cuenta con un enfoque holístico y

considera que las personas se conforman por tres núcleos articulados: el cognitivo, el emocional y el corporal. El estudio enfatiza en que la corporeidad forma parte de nuestra identidad, haciéndonos únicos como personas y como grupo. Particularmente, la identidad profesional docente se muestra de tres maneras: primero, como el resultado continuo de la integración entre dimensiones personales y profesionales; segundo, como condicionada por las percepciones del docente acerca de su identidad profesional (ej. su papel y sus características); y finalmente, la identidad como narración y como reconstrucción de sí mismo, de manera que por medio de esta historia los docentes consiguen dar un significado a su propia identidad profesional y, por ende, a su trabajo.

Los autores concluyen que la identidad profesional docente está influenciada tanto por las experiencias que cada profesor vive, primero como estudiante y luego como profesional en formación inicial, como por las experiencias y las relaciones educativas durante el servicio. La dimensión emocional también es tomada en cuenta, ya que los docentes encuentran sentido en su labor gracias al progreso y al “reconocimiento en las miradas” de sus estudiantes.

Por otra parte, en esta investigación se discute la importancia del ámbito del currículo de los cursos de formación docente, y por qué son importantes los espacios para el desarrollo de competencias socio-emocionales y comunicativas, tales como la capacidad de manejar el lenguaje verbal y no verbal, de tomar conciencia de sí mismo y de los demás, y en definitiva, de aprender de la experiencia, que favorecen la calidad de las relaciones interpersonales, que son básicas en la acción docente (Bajardi y Álvarez 2015).

Igualmente, Monereo-Font et al. (2013), abordan el tema de la identidad docente a partir del análisis del impacto de una formación basada en Incidentes Críticos (IC) dramatizados sobre las distintas dimensiones de la identidad docente de los profesores universitarios. En esta investigación a su vez, se busca comprobar la transferencia y persistencia de los cambios promovidos por dichos incidentes. Los autores definen los

incidentes como episodios en los que se combina una situación inesperada con la falta de control emocional, y el adjetivo crítico se añade cuando el impacto emocional es de tal intensidad que lleva al docente a sentirse bloqueado o que reaccione de forma extemporánea o inadecuada con falta de control emocional. Estos investigadores en otros estudios han podido identificar tipos de IC más frecuentes en las prácticas educativas universitarias y con ellas han trabajado en aspectos de formación con los docentes. Entre esas coincidencias de IC, los autores señalan aquellos incidentes relacionados con la gestión de las quejas de los estudiantes, especialmente las que tienen que ver con la evaluación, el sentido y utilidad de los cursos o materias, al igual que las relacionadas con la calidad de la enseñanza y el impacto en el aprendizaje, la gestión de la motivación en clase, la gestión de los métodos de participación e implicación de los estudiantes, las que se relacionan a las reglas y conductas y, por último, aquellas IC que involucran la gestión de los recursos y la tecnología.

Estos incidentes críticos fueron utilizados en la formación de los docentes para propiciar estrategias que les permitiera afrontarlos, lo cual posibilita innovar y generar transformaciones que suponen oportunidad de cambios y de aprendizaje de nuevas competencias docentes, es decir, que esos cambios cuando son profundos, significativos y sostenibles deben incidir sobre la identidad docente del profesor (Monereo Font et al., 2013).

En esta investigación, la identidad se enmarca en una propuesta que busca conciliar las perspectivas en psicología de la educación, con base en el concepto de posición-del-Self (I-position) dentro de la Teoría del Self Dialógico, propuesta por Hubert Hermans y sus colaboradores (Hermans y Gieser, 2012), para quienes la identidad se concibe como una mini-sociedad mental en la que distintas posiciones de uno mismo, tienen voz propia y generan narraciones que compiten, provocando que prevalezca alguna de ellas o, por el contrario, produciendo cambios que permitan elaborar nuevas posiciones, siendo estas posiciones las que configuran la identidad docente en un momento y contexto específico. De

acuerdo con Monereo Font et al., (2013) tales posiciones están relacionadas con tres dimensiones que determinan:

- Cambios en el rol profesional y en las concepciones sobre los procesos instruccionales de enseñar, aprender y evaluar.
- Cambios en las estrategias de enseñanza, evaluación y gestión de IC.
- Cambios en las emociones y su interpretación a través de los sentimientos asociados a la práctica docente.

Estas dimensiones según Monereo Font et al., (2013) constituyen indicadores del cambio en la identidad docente, porque crean nuevas posiciones del yo y, a su vez, hacen parte de las categorías que se emplean en esta investigación para valorar el efecto del sistema de formación docente planteado. Además, para la realización de esta investigación desarrollada en una universidad pública española de la ciudad de Barcelona, se empleó un enfoque cualitativo para abordar el análisis de casos de siete profesores universitarios, quienes cursaron un taller de formación llamado “Gestión de Incidentes críticos en la universidad”, el cual fue realizado por dos integrantes del equipo de investigación. Se definieron cuatro categorías para el análisis:

- Reconocimiento de la necesidad de cambio.
- Interpretación de su experiencia con el uso de las nociones adquiridas.
- Proyección de cambios en la práctica docente.
- Permanencia de los cambios.

El análisis se realizó de manera particular por cada caso, porque como aseguran los investigadores, el proceso de cambio no puede ser lineal, ni uniforme, ni afectar del mismo modo a los participantes. Finalmente, esta investigación permitió concluir que todos los participantes presentaron cambios en las dimensiones de su identidad, a partir del impacto de la propuesta basada en IC dramatizado. Además, se muestra cuáles dimensiones tuvieron

mayor movimiento y cuales permanecieron igual, como es el caso de las concepciones sobre qué significa ser un profesor universitario y cuáles son sus funciones. Igualmente, los autores reconocen los distintos posicionamientos del Self en cada uno de los casos analizados y muestran sus transformaciones, lo que permite observar cómo la alternativa formativa a partir IC es un gran recurso para transformar significativamente la identidad profesional de los docentes universitarios.

Por su lado, Cubero et al. (2013) realizan una investigación que también reconoce la identidad del profesorado como una construcción dialógica y situada, social y culturalmente. Estos autores se vinculan a la visión dialógica del yo, abordada por el ya mencionado Hermans (1996), quien plantea que la identidad implica una gran variedad de posiciones del yo. A partir de esta perspectiva epistemológica, Cubero et al. (2013) estudiaron cómo dos profesores universitarios construyen posibles identidades profesionales a partir de las nociones de posiciones del Self y de las voces que emergen en los discursos de los profesores. En este estudio se desarrolla una concepción de identidad como una cambiante y continua narrativa, en la que el yo se constituye en una realidad múltiple, dinámica y constantemente negociada a partir de la realidad que los individuos establecen al narrar quienes son.

En este estudio, Cubero et al. (2013) se recurrió a un análisis autobiográfico de las entrevistas realizadas a dos docentes de la Universidad de Sevilla con más de 15 años en la academia, quienes, a partir de su discurso, permitieron dar cuenta de las posiciones del yo. El primer profesor se refirió a la identificación personal, la disciplina que imparte y los estudiantes. Mientras que el segundo docente enfatizó en solo dos posiciones, la disciplina que imparte y los estudiantes. Finalmente, frente a la discusión que propone el estudio, los investigadores reconocen que con el análisis realizado pueden identificar dos grandes “yoes” profesionales: uno orientado a ser un yo reflexivo, pues se sitúa como un profesor ideal, que se posiciona “fuera de clase” como analista de ella; y el segundo podría decirse que despliega

un yo de acción, fundamentado en lo vivido, en lo práctico, que constantemente trae al presente de su discurso la experiencia particular en el aula. Es importante señalar que de acuerdo con Cubero et al. (2013), conocer las voces, argumentos y posiciones que adopta el profesorado a lo largo de un intercambio comunicativo (la entrevista, en este caso) puede ser de gran valor para el seguimiento e impacto de las políticas y planes educativos que se ponen en marcha en el ámbito universitario.

Otra investigación que propone un acercamiento sociocultural al estudio de la identidad, es el que presenta Solari (2017) a través de un estudio de caso, donde analiza la transformación del modelo de identidad de una orientadora educativa novel en su inserción a su ejercicio profesional a lo largo de un curso escolar. Pese a que este estudio no se da en el contexto de la educación superior como los anteriores estudios revisados, es interesante observar cómo a través del análisis del discurso se llega a mostrar el proceso de reconfiguración de los significados con los que se caracteriza a los orientadores educativos.

En este estudio, Solari (2017) define la identidad profesional como un proceso dialógico de negociación de significados, situado socio-históricamente, relacional y dinámico y construido de forma discursiva. Ella detalla cada una de las partes que componen dicho concepto, lo que a su vez le permite mostrar la articulación teórica con la metodología cualitativa planteada. Al hablar de un proceso dialógico hace alusión al enfoque que lleva el mismo nombre, el enfoque dialógico, que parte de la obra Bajtín (1986) y que le da importancia a la presencia de un otro u otros en los enunciados. Asimismo, esta autora reconoce que la identidad profesional se conforma por un conjunto de posiciones del yo (Hermans, 1996), lo cual implica alejarse de la aproximación monológica y esencialista de la identidad, para verla como una construcción que involucra la polifónica, es decir, que se constituye por diferentes voces.

Adicionalmente, al referirse a la identidad profesional como un proceso socio-histórico, Solari (2017) reconoce los contextos más allá del espacio físico donde la identidad transcurre, es decir, como sistemas de actividades fuera de los cuales los procesos identitarios no pueden ser explicados. En esta investigación, Solari (2017) permite apreciar la naturaleza cambiante y dinámica que constituye la identidad, ya que es asumida como un proceso de reconstrucción que varía, tanto a lo largo del tiempo como desde los distintos contextos en que el individuo participa. Otro aspecto a tener en cuenta es la construcción de los significados, Solari (2017) considera que es necesario atender a dos tipos de significados que se encuentran interrelacionados: los significados sobre su profesión y los significados sobre sí mismo como profesional.

Dichos significados fueron recogidos en la investigación a partir de entrevistas en profundidad, observación participante y análisis de documentos. Información que pudo ser analizada gracias a utilización de estrategias de análisis del discurso, que dejaron ver, entre otras cosas, cómo la participante muestra el proceso de desidealizar de manera progresiva su modelo de orientador educativo y darle un sentido más humano al quehacer de los orientadores educativos.

No obstante, aunque en esta investigación Solari (2017) reconoce que por la naturaleza de su modelo metodológico los resultados no se pueden extrapolar a otros casos, se resalta la importancia que tiene para los tutores (académicos y profesionales) los resultados obtenidos, ya que con ellos se puede contribuir a la formación inicial de aquellos orientadores noveles, permitiéndoles reflexionar sobre el modo en que definen su profesión, así como identificar las voces que les permiten articular y reconocer su propio modelo de identidad.

Las anteriores investigaciones se realizaron en un contexto de aula antes de la llegada del COVID-19. Sin embargo, la investigación relacionada con el quehacer docente no se frenó en tiempos de pandemia, se encuentran investigaciones realizadas durante ese momento

histórico que se interesan por la identidad docente, entre ellas las de Maquera, Bermejo y Bermejo (2021) y Sudibjo y Manihuruk (2022).

La investigación de Maquera, Bermejo y Bermejo (2021) tiene por objetivo comprender las representaciones identitarias predominantes que definen la actuación del docente universitario en la función de enseñanza, en una coyuntura de impacto de la sociedad digital y la nueva normalidad (conviviendo con la pandemia COVID-19). Este estudio cualitativo se realiza desde la perspectiva dialógica-hermenéutica, en donde la centralidad del diálogo radica en las interacciones que permiten la construcción de significados, la estimulación del pensamiento crítico y la resignificación de los conocimientos a partir de la pregunta, ¿si es necesario formarse como docente para ejercer la docencia universitaria?, teniendo en cuenta que esta formación parece entenderse en todos los niveles de la enseñanza, excepto en la universidad.

Se trabajó a partir de grupos focales que permitieron darle alcance al estudio descriptivo-interpretativo, en el cual se utilizaron estrategias de categorización, contextualización, codificación y análisis de contenido, a través de una relectura interpretativa que permitiera identificar los patrones y frecuencias de expresión de emociones por parte de los docentes universitarios. Se encontró que la identidad profesional del docente universitario, fluctúa entre el hacer y el ser de manera ambivalente, ya que ellos se definen según su disciplina de formación (ingeniero, médico, químico, etc.), dejando en segundo orden la actividad pedagógica o función docente que asume en la universidad. Este aspecto se hizo evidente con la coyuntura del COVID-19, porque el trabajo docente se incrementó ante las nuevas necesidades y expectativas, trayendo consigo nuevos estilos de vida que requieren nuevas destrezas y capacidades denominadas competencias digitales (Maquera, Bermejo y Bermejo, 2021).

El segundo trabajo de investigación actual y que vincula la pandemia con el quehacer y la identidad docente, abordó aspectos relacionados con los efectos de la felicidad en el trabajo (HW), la satisfacción laboral (JS) y la salud mental (HM) en el contexto de los docentes de Indonesia durante la pandemia. En este trabajo cuantitativo, se utilizaron encuestas y cuestionarios de investigación que fueron analizados de forma descriptiva e inferencial. Para los investigadores Sudibjo y Manihuruk (2022), los resultados de esta investigación confirmaron que la felicidad en el trabajo (HW) tiene mayor influencia en la salud (MH) de los profesores. Sin embargo, los estadísticos descriptivos sugieren que, aunque los profesores se sientan contentos en el trabajo, ese nivel de satisfacción tiende a ser bajo. Los resultados también mostraron que las escuelas deben prestar atención a la felicidad en el trabajo (HW) de los docentes para mejorar su salud mental (HM), además, deben buscar estrategias para brindarles apoyo e incrementar su satisfacción laboral (JS), especialmente durante la pandemia de COVID-19.

Aunque este último trabajo revisado es cuantitativo y se sale de la mirada metodológica que se plantea en el presente estudio, se tuvo en cuenta en la revisión por ser un estudio actual que aborda la situación de pandemia, los docentes y la relevancia de vincular la salud mental con las emociones de los docentes en relación con el contexto laboral, que en el caso de esta investigación se abordará desde el contexto de la universidad pública en Colombia.

Por último, es conveniente resaltar que, al realizar la búsqueda de investigaciones relacionadas con la identidad docente, se encontró una considerable cantidad de estudios tanto en español como en inglés. Sin embargo, al revisar muchos de esos trabajos no se tomaron en cuenta en este apartado, dado que estaban enfocados en el ámbito de la educación, centrados en aspectos de pedagogía, didáctica, currículo y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Además, se revisó una gran cantidad de estudios de corte cuantitativo y experimental, que, si

bien permitieron reconocer algunos conceptos y tendencias, no fueron tenidos en cuenta en este apartado debido a su discrepancia con el enfoque teórico y metodológico de esta investigación.

Metodología

Este trabajo que epistemológicamente hace parte de la psicología cultural semiótica, se enmarca en la metodología cualitativa a partir de un paradigma interpretativo o hermenéutico, donde la realidad construida es local y específica, transaccional, subjetiva y dialógica, pues tiene en cuenta la experiencia y las voces de los docentes participantes (Valsiner, 2010; Zittoun, 2007, 2008, 2009, 2015; Flyvbjerg, 2004; Kelman y Branco, 2004).

El diseño se plantea desde el enfoque idiográfico, siguiendo la propuesta de Salvatore & Valsiner, (2010), quienes afirman que la ideografía permite el reconocimiento de la naturaleza dinámica y sistémica de los objetos psicológicos y por tanto de su unicidad (pero no irreductible ni de manera conmensurada), es decir, se reconoce la particularidad de cada experiencia. En este trabajo se analizan tres casos de tres docentes universitarios pertenecientes a una misma institución educativa, pero de unidades académicas distintas, quienes a partir de entrevistas permiten hacer un ejercicio retrospectivo, en el que es posible reconstruir desde sus discursos las trayectorias que cada uno ha tenido en el campo de la docencia. De este modo, se obtiene una mirada de su experiencia docente y personal desde mucho tiempo antes y durante la pandemia.

Cabe resaltar que este trabajo retoma aspectos del análisis microgenético, ya que da cuenta de la calidad de las interacciones sociales, reconociendo la comunicación como la función central del lenguaje y, además, porque los estudios microgenéticos no tienen atributos de universalización o permanencia (Kelman y Branco, 2004).

Se optó por realizar estudios de casos, porque están en concordancia con el modelo teórico – metodológico de esta investigación, permitiendo el acercamiento a las esferas de experiencia de cada docente. Adicionalmente, el método de estudio de caso como lo plantea Flyvbjerg, (2004) es un método necesario y suficiente para las tareas de investigación de las

ciencias sociales y, a la vez, es parte central en la historia del pensamiento social y en el avance de la teoría. La manera en que se llevará el análisis de cada caso se describe más adelante en la técnica de recolección de datos y en el procedimiento realizado.

Participantes

Los participantes de esta investigación son docentes universitarios de una misma universidad⁵ de carácter público, quienes hacen parte de tres facultades y programas distintos. Por cuestiones éticas se reservan los nombres de los participantes, dándoles un pseudónimo a cada uno, para el caso uno: Luis, para el caso dos: Ana y para el tercer caso: Lina.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para selección de los participantes en esta investigación fueron los siguientes:

- Profesores con experiencia docente en Universidades Públicas del país.
- Que no hayan contado con experiencias de clases asistidas por computador, ni haber trabajado en instituciones de educación superior en modalidad a distancia antes de la pandemia de 2020.
- Haber estado activo en su rol docente antes, durante y después de las restricciones impuestas por la pandemia de COVID-19.

Quienes cumplieron con los anteriores criterios, firmaron un consentimiento informado donde se les dio a conocer los objetivos de esta investigación.

Técnicas de co-construcción de datos

Cada estudio de caso se abordó a través de entrevistas semi estructuradas, que constituyen la principal técnica utilizada en esta investigación. Se creó un guión de preguntas iniciales (ver anexos) que se fueron ajustando en la dinámica interacción dialógica con cada

⁵ El nombre de la universidad pública a la que pertenecen los docentes se omite del trabajo, se nombra a manera general “universidad pública”)

docente. Se realizaron tres encuentros con cada uno de los participantes de manera individual, con una duración de aproximadamente 45 minutos por cada encuentro, para un total de nueve encuentros.

En el primer encuentro, se indaga sobre las experiencias de sus historias de vida (HV) relacionadas con la decisión de ser docente, quienes y qué aspectos consideraron como motivadores e influyentes en la decisión de convertirse en docentes universitarios. En el segundo encuentro, se retomó la conversación anterior y se orientó la entrevista hacia la rememoración de la experiencia de la pandemia, cómo recuerdan ese momento y cómo se ajustaron a los cambios para continuar con su labor docente. En esta sesión, se les solicitó a los docentes llevar fotografías para el tercer encuentro, que hubiesen sido tomadas en la pandemia que consideran significativas. Finalmente, en el último encuentro de entrevista cada docente llevó sus fotos, lo cual permitió movilizar recuerdos y sentimientos vividos. Todos los docentes hablaron sobre material fotográfico, sin embargo, una docente se reservó la posibilidad de compartir las imágenes, ya que ella seleccionó videos de encuentros y reuniones (Lina, caso 3).

Se eligió el recurso de la fotografía dado que permite generar espacios de interacción en la comunicación, que conllevan de una forma flexible a reconocer el pensamiento, las prácticas y las experiencias de los docentes. Además, el uso de este recurso se utiliza como evocador de imaginarios, significaciones o como ayuda metodológica. De Alba González (2010) en sus investigaciones, ha demostrado la eficacia de la fotografía como generadora de narrativas y discursos en torno a temas asociados a las imágenes. Igualmente, se encuentran los trabajos de investigación de Vila (1997), quien con el uso de la fotografía logró en sus entrevistas que los participantes tuvieran una discusión más fluida y abierta sobre los temas representados en las fotos. Este investigador relaciona dicho recurso a la narrativa identitaria, tal como lo expresa a continuación:

La descripción que hacemos de la fotografía, lo que consideramos su punctum o tema central, lo que vemos y lo que dejamos de ver en ella, está íntimamente ligado a la trama de nuestra narrativa identitaria, ya que es precisamente esta trama la que guía el proceso de selección de la realidad que caracteriza toda identidad social. De esta manera, hacemos con la fotografía exactamente lo que hacemos con la “verdadera realidad”, es decir, seleccionar aspectos de esta en función de la particular identidad narrativa que queremos construir (Vila, 1997, pp. 133-134).

Adicionalmente, se utilizaron para la construcción de los datos, una grabadora de voz, un diario de campo, donde se registraron observaciones respecto al tono afectivo, los gestos y demás detalles paralingüísticos que no son evidentes en las grabaciones de voz.

Procedimiento

Inicialmente se contactó a los docentes para organizar los horarios de los encuentros de entrevista y la firma de los consentimientos informados. Una vez se empezaron los encuentros, se inició con la construcción de los datos, a partir de la transcripción exhaustiva de cada momento. Al finalizar de cada sesión se tomaba nota de las impresiones, inquietudes y sensaciones que surgieron durante la entrevista, las cuales permitían el inicio del siguiente encuentro. Después de la construcción de los datos se pasó a la técnica de análisis, que como se detalla más adelante, parte de las unidades de análisis teórico-metodológicas, para luego usar el Software Atlas Ti, herramienta utilizada para la investigación cualitativa que permitió articular las unidades de análisis a las categorías iniciales y a aquellas que fueron emergiendo de los discursos de los docentes. Estas narraciones discursivas fueron codificadas para articularlas a la sesión de análisis y resultados. Finalmente, con esos análisis se pasó a la discusión y a las conclusiones, dando cuenta de manera sucinta y concreta de los objetivos que orientan esta investigación.

Construcción de los datos

Como se mencionó anteriormente, se realizaron tres encuentros por cada uno de los tres docentes participantes. Las entrevistas fueron grabadas y se transcribieron en su totalidad, incluyendo los tonos afectivos y las observaciones. Una vez se tenían todas las descripciones, estas fueron organizadas en tres documentos por cada caso, el primer documento corresponde al primer momento de la entrevista, el segundo al siguiente momento y el tercero al tercer encuentro de entrevista. Inicialmente en cada documento se marcaron los turnos, es decir, se codificó manualmente cada intervención del discurso entre investigador y docente. Una vez se marcan todos los turnos, se empieza a identificar en cada turno aquellos aspectos que dan cuenta de las unidades de análisis (ver Tabla 1).

Una vez realizada la identificación de las rupturas/transiciones, posicionamientos identitarios y recursos culturales y simbólicos por cada caso, se pasó al análisis, con el apoyo del Atlas Ti, como se describe a continuación.

Técnicas de análisis

Una vez se transcriben las entrevistas de los tres casos, se crea una unidad hermenéutica para cada uno, utilizando la herramienta tecnológica Atlas Ti y, posteriormente, se categorizan las citas por unidad de análisis. Es importante recordar que ya se habían señalado dichas unidades en los textos de los casos, lo que permitió realizar la relación de una manera más efectiva entre las unidades de análisis y las categorías iniciales, las cuales surgen de la comprensión teórica y dan cuenta de los objetivos específicos de este trabajo, tal como se muestra en la Tabla 1.

Es necesario resaltar que, si bien se parte de unas categorías iniciales para el análisis de los tres casos, este trabajo no pretende mostrar atributos de universalización o

permanencia, debido a que esta investigación se orienta hacia el enfoque dialógico y aborda el análisis desde la microgénesis. Este tipo de análisis, denominado microgenético, es uno de los caminos promisorios para la comprensión de los cambios a lo largo del desarrollo, el contexto de las relaciones y las interacciones concretas, como lo afirma Valsiner (2007) y Rossetti-Ferreira et al (2008).

Tabla 1.

Unidades análisis iniciales asociadas a los objetivos específicos de la investigación

Objetivos Específicos	Unidades de análisis	Categorías de análisis iniciales
Reconocer las rupturas-transiciones que experimentaron docentes universitarios a partir de las restricciones que trajo consigo la pandemia por COVID 19.	Rupturas	Cambios de espacio. Cambios de hábitos y rutinas. Pérdidas: muertes de familiares, enfermedades, separación.
	Transiciones	Nuevos espacios. Nuevos hábitos y rutinas. Nuevas estrategias para el quehacer docente. Acuerdos y aprendizajes. Otras actividades y acontecimientos.
Identificar los posicionamientos identitarios construidos por los docentes universitarios.	Posicionamiento identitario	Docente, pareja, padre, hijo, paciente, otros roles que asumen los docentes. Compañero de trabajo. Relaciones sociales.
Caracterizar los recursos simbólicos y culturales que utilizaron los docentes universitarios para hacer frente a la situación de pandemia.	Recursos simbólicos	Las fotografías, las nuevas rutinas que involucran la lectura, películas, nueva rutina de ejercicios, la música. Nuevo sentido a alguna actividad.
	Recursos culturales	La tecnología, los medios de comunicación, las maneras en que se organizaron para adaptar los espacios.

Nota: Esta tabla muestra la articulación entre los objetivos específicos, las unidades de análisis y las categorías iniciales donde se encuentran dichas unidades, las cuales se reconocen inicialmente en cada uno de los casos.

Por otro lado, una vez se identifican las categorías iniciales y emergentes en los documentos de las entrevistas de cada caso, se crean en Atlas Ti los informes de las categorías con las citas que dan cuenta de ellas. Este Software, automáticamente le crea una extensión de codificación a cada cita. En este trabajo las citas por cada caso presentan la siguiente estructura:

“yo salgo a ejercer la profesión y salí a trabajar en constructoras”. (4587:4664) - D 1: ING docente entrevista 1.

Lo que se encuentra entre comillas es el texto de la cita que da cuenta de la categoría y la unidad de análisis, luego se encuentran los números entre paréntesis que indican la posición

de la cita de inicio y de finalización en el documento según el número de caracteres dentro del documento y se termina con el nombre del documento. Cada caso consta de tres documentos (D1, D2 y D3) que representan los momentos o sesiones de los encuentros de entrevista. A cada documento se le asignó un nombre, para este trabajo los nombres contienen las siglas de la profesión del participante, de la siguiente manera, ING: Ingeniería, DG: diseño gráfico y TS: Trabajo social.

Finalmente, se tuvo toda la información codificada y los informes con las citas, se realizaron las gráficas de redes que se agrupan por cada caso y que dan cuenta de las integraciones entre categorías. Con estos insumos se construye la sesión de resultados y análisis, donde se da cuenta de cada caso, los cuales se les ha titulado teniendo en cuenta aspectos particulares de cada historia.

Resultados y análisis

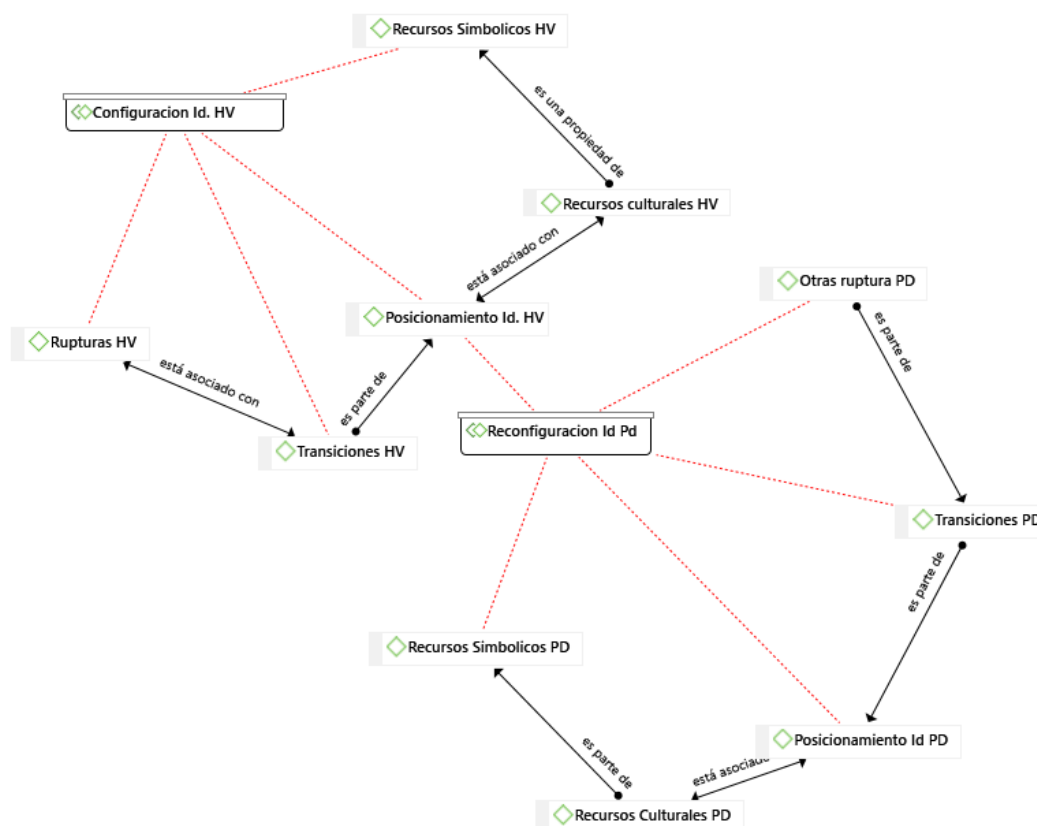
Este trabajo permite analizar múltiples dimensiones que dan cuenta, tanto de la configuración identitaria de los docentes, como de la reconfiguración de dicha identidad a partir del evento de pandemia y demás rupturas que se presentaron en este escenario.

La metodología de análisis tiene en cuenta varias dimensiones que se retoman de las planteadas por Rossetti-Ferreira et al. (2008). La primera dimensión es la *de tiempo ontogenético* (la del ser socialmente construido), esta dimensión se relaciona con la manera en que los docentes reconocen en sus experiencias de vida el cómo llegaron a ser docentes universitarios a través de recordar su historia de vida (HV). Otra dimensión que se retoma en este trabajo es la dimensión microgenética, la cual es el centro de este estudio, ya que se ocupa del contexto, del aquí y ahora, donde ocurren las interacciones. En la presente investigación, el contexto de interacciones está relacionado con el rol docente universitario en el contexto de la pandemia (Pd). Asimismo, se tiene en cuenta la dimensión histórica, que según Rossetti-Ferreira et al (2008), es donde se encuentra el imaginario cultural que conforma el interdiscurso o la red colectiva de sentidos. Sobre este aspecto de lo histórico cultural, esto se encuentra de manera transversal en cada parte del discurso de los docentes, como también la dimensión del futuro, que se hace presente a partir de las expectativas que emergen de acuerdo a las experiencias vividas en el tiempo de pandemia.

Las anteriores dimensiones, se encuentran articuladas con las unidades de análisis que surgen de los objetivos específicos de esta investigación (Tabla 1) y que se pueden ver representadas y conectadas, a su vez, en la Figura 1.

Figura No 1:

Unidades de análisis iniciales para cada uno de casos



Nota: Esta figura muestra el sistema de relación entre las unidades de análisis, el cual se reconoce en cada uno de los tres casos de manera particular. Es de autoría propia y se realizó con la ayuda del Atlas Ti.

A continuación, se presentan los resultados y análisis de cada caso. Cada uno inicia con la contextualización, que permite ver los aspectos particulares que dan cuenta de cómo los docentes construyen su identidad a partir de su historia de vida (HV), lo cual incluye las rupturas/transiciones, los posicionamientos identitarios y los usos de recursos simbólicos y culturales antes de la pandemia. Posteriormente, se muestra cómo en cada caso particular se logran identificar aspectos que permiten observar las experiencias vividas y las experiencias de cambio que los docentes narran a partir de sus experiencias en el contexto de pandemia

(PD), para luego dar cuenta de cómo los docentes se movilizan frente el fenómeno. Lo anterior, permite reconocer la manera particular en que cada uno significó la experiencia y realizó ajustes a partir de los cambios generados, dando así cuenta de la reconfiguración identitaria que surge de la interpretación generada a partir de sus propias voces.

Caso 1: De instructor deportivo a docente titular

Contextualización del participante/caso 1:

Luis⁶, docente universitario de la Facultad de Ingeniería, con más de 30 años de experiencia en el contexto de la universidad pública, reconoce que su experiencia como instructor deportivo en su juventud le permitió descubrir en él su gusto y motivación por interactuar y enseñar a otras personas para luego ingresar a la universidad, donde construye su identidad como docente universitario:

“Yo me formé con la Liga Vallecaucana de natación, siendo instructor de natación, pues estaba muy sardinito, era adolescente, tenía como 16 años aproximadamente” (1778:1938) - D 1: ING docente entrevista 1

“Tomé el curso para ser instructor de natación, me llamó mucho la atención muchas cosas que empíricamente yo hacía. Ver ahí como había técnica, textos, teoría, física y todo relacionado con el ejercicio del agua, entonces me llamó mucho la atención y tomé todo el curso” (1364:1636) - D 2: ING docente entrevista 2

“Entonces en primer semestre yo soy exonerado de natación, porque pues digamos fui monitor de natación de deporte formativo, fui un año instructor de natación” (3159:3316) - D 1: ING docente entrevista 1

Rupturas y transiciones

A continuación, se hace el reconocimiento de las rupturas y transiciones a partir del discurso de Luis, quien deja ver su trayectoria y las transformaciones en su historia de vida que lo han posicionado como docente universitario, para posteriormente revisar su experiencia en la pandemia.

⁶ pseudónimo para proteger la identidad del docente.

La primera ruptura/transición que se identifica en el discurso de Luis, tiene que ver con el paso del colegio a la universidad. Él se gradúa con el título de: “Bachiller Técnico Industrial” en el área de dibujo, pero no logra ingresar de inmediato en la universidad, por lo tanto, decide dedicarse un año a ser instructor de natación y a estudiar inglés, patrocinado por su padre. Esta decisión laboral fue temporal, mientras volvía a presentarse a la universidad. En ese tiempo, Luis empieza a pensar en su orientación profesional, porque inicialmente, al salir del colegio, se presenta al programa de arquitectura, pero no fue admitido. Esto lo llevó a pensar en otras opciones que se vincularon a sus gustos y sus habilidades. Incluso expresa que pensó en estudiar filosofía, porque era algo que le llamaba la atención en el colegio, pero descartó esa posibilidad rápidamente.

En ese momento de cambios y decisiones, Luis se permite reflexionar sobre esa primera opción de carrera, la arquitectura, y se da cuenta, que esa decisión estaba orientada más por su gusto por el arte y su habilidad con el dibujo. Es interesante apreciar como Luis muestra, que pese a estar trabajando en ese momento de su historia, estaba enfocado a realizar una carrera profesional que involucra aspectos relacionados con el dibujo orientado a las representaciones espaciales, edificios, calles.

En ese tiempo de transición colegio - universidad, Luis descarta estudiar arquitectura y se inclina por la ingeniería civil. Esta decisión la toma gracias a la indagación que en ese momento hace con otros cercanos que se encontraban inmersos en su núcleo social y, a su vez, en el ámbito de la arquitectura.

“como yo era profesor de natación y yo tenía un par de niños, cuya madre era dibujante arquitectónica, entonces, yo le preguntaba y me empezó a comentar, etcétera, y yo tenía, también una compañera instructora de natación que estaba estudiando arquitectura, entonces, yo también miraba y le ayudaba a hacer lo de las maquetas. Y ya vi que no era como lo que yo pensé que era, entonces decidí probar por el lado de ingeniería Civil, empecé a averiguar de qué se trataba, cómo funcionaba, etcétera, y me presenté. y de una quede (sonríe)”
(27491:27770) - D 1: ING docente entrevista 1

La siguiente ruptura y transición que se observa en el discurso de Luis, tiene que ver con el ingreso a este nuevo espacio, la universidad pública. Luis en ese momento lleva consigo su experiencia como instructor de natación y la utiliza para ser monitor de este deporte en el campus universitario. No obstante, al paso de dos semestres, cambia de la monitoria deportiva a monitorias académicas relacionadas con el dibujo y la geometría descriptiva, conocimientos fundamentales en el área de la ingeniería y que Luis ya tenía desde su formación en el colegio.

“El primer año en la universidad fue natación y luego en el segundo semestre averigüé cómo hacían para ser monitor de las áreas académicas en la parte de dibujo y geometría descriptiva, y empecé desde ahí, así en toda la carrera” (3714:3826) - D 1: ING docente entrevista 1.

En el reconocimiento de las rupturas/transiciones en la vida de Luis que le permiten ser docente, se encuentra la transición de la Universidad al campo profesional. Luis se gradúa como Ingeniero Civil y se vincula laboralmente al sector de la construcción, sin embargo, en su discurso deja ver que su interés estaba orientado a hacer parte de la academia.

“yo salgo a ejercer la profesión y salí a trabajar en constructoras” (4587:4664) - D 1: ING docente entrevista 1. “yo sí les había dicho a mis profesores aquí, que si había alguna oportunidad o algo me gustaría regresar y ser profesor hora cátedra” (4751:4806) - D 1: ING docente entrevista 1

Este deseo se le cumple y lo ratifica al expresar que, “para mí, siempre era mucho más llamativo el trabajo dentro la academia y así fue como traté de regresar, y por fortuna se dio la oportunidad” (6475:6614) - D 2: ING docente entrevista 2

Este regreso a la universidad luego de su experiencia en el ámbito de su profesión, representa un nuevo cambio de lugar y de dinámicas, por lo tanto, hace parte de otra transición. Luis llega al espacio universitario nuevamente como profesor hora cátedra y no se vuelve a mover de este contexto. Sigue construyendo su Ser docente en un solo escenario, que le abre otras oportunidades y experiencias en su trayectoria docente. La vida personal de Luis se vincula a los recuerdos de su formación y desde su posicionamiento como docente, empieza de manera paralela a construir su escenario de pareja y de familia.

“En el año 95 entré al programa de doctorado, siendo profesor ocasional. Coincidentalmente, en ese año yo me caso, entonces yo ya formo un hogar, me salgo de mi casa, me voy con mi esposa y empezamos, pues todo el proceso de crecimiento en pareja, el proyecto de vida” (7836:8111) - D 1: ING docente entrevista 1.

Al hacer parte del contexto universitario, Luis va entretejiendo otras relaciones en distintos escenarios, como los son: la participación y liderazgo en grupos de investigación, la producción de textos académicos, la participación en cargos docentes-administrativos y la participación en proyectos locales e internacionales en investigación y proyección social. Escenarios y experiencias de construcción identitaria, que le permiten a Luis integrar su conocimiento para dar cuenta de aspectos que considera fundamentales en el quehacer docente.

“Toda la labor integral que tiene el docente en la docencia, en la investigación y en la producción social, debe ser reflejada en el aula de clase, no solamente como imagen, como referente, sino como incorporación de los temas sustanciales, referencias del conocimiento, a partir de la aplicabilidad de ese conocimiento en la zona de influencia cercana al estudiante” (17685:18146) - D 2: ING docente entrevista 2

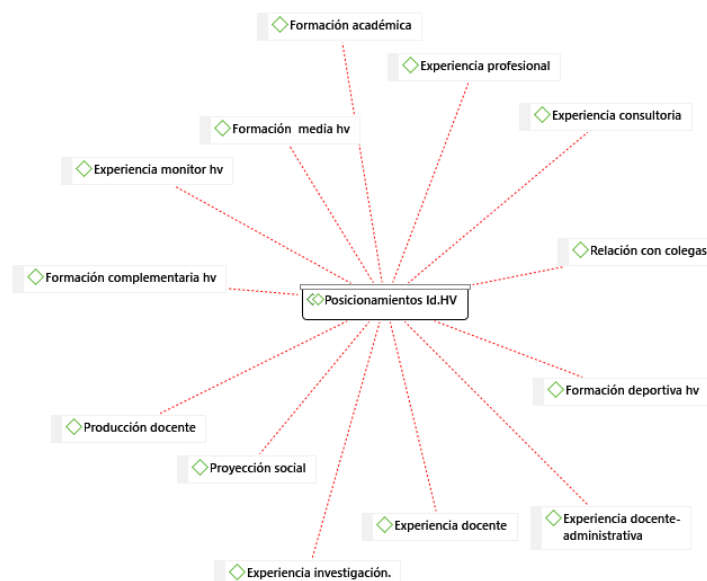
El anterior fragmento, deja ver el entretejido que el docente logra hacer de sus vivencias y posicionamientos, desde las experiencias que ha construido a partir del agenciamiento de las distintas rupturas y transiciones a lo largo de su historia y que permiten dar cuenta, como lo plantea Zittoun (2008), de los procesos de cambio que se van dando a nivel de la adquisición de habilidades, en este caso: deportivas, gráficas, sociales, profesionales y académicas; pero también, a nivel de posicionamientos identitarios y construcción de significados como se muestra a continuación.

Posicionamientos identitarios

A continuación, se presentan los posicionamientos identitarios que Luis deja ver a través de su discurso. Para esto, es importante recordar que los posicionamientos identitarios incluyen aspectos históricos, polifonía de voces y que permite que se establezcan relaciones con otras voces, expresando pensamientos, emociones, creencias y valores, como lo afirma (Zittoun, 2005).

Figura 2

Categorías de análisis relacionadas con los posicionamientos identitarios del docente



Nota: Esta figura muestra las categorías vinculadas a los distintos posicionamientos que Luis deja ver a través de su discurso. Autoría propia.

A partir de la red de relaciones entre momentos y experiencias que hacen parte de la historia de Luis, como lo muestra la Figura 2, se puede identificar de donde emergen para Luis los distintos posicionamientos que lo han llevado a configurarse como docente.

En la Tabla 2, se hace la articulación entre las categorías de análisis con la voz de Luis, lo cual permite de manera casi cronológica, reconocer los diferentes posicionamientos identitarios que ha experimentado a lo largo de su vida y especialmente de su trayectoria como docente universitario.

Tabla 2

Emergencia de los posicionamientos identitarios a partir del análisis de la voz del docente.

Categorías de análisis	Voz del docente	Posicionamientos identitarios
Formación media	<i>“Yo soy de un colegio técnico industrial el Antonio José Camacho de Cali y mi especialidad en el colegio fue dibujo industrial” (825:1034) - D 1: ING docente entrevista 1</i> <i>“yo me gradué en el año 83”. (2364:2388) - D 1: ING docente entrevista 1</i> <i>“En ese tiempo se presenta la posibilidad de que yo fuera instructor de natación en la unidad recreativa del barrio en el que yo vivía”. (1372:1485) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Bachiller Técnico Industrial en el área de dibujo.
Formación deportiva	<i>“Tomé el curso para ser instructor de natación, me llamó mucho la atención muchas cosas que empíricamente yo hacía y ver ahí como había técnica, textos, teoría, física y todo relacionado con el ejercicio del agua, entonces me llamó mucho la atención y tomé todo el curso”. (1364:1636) - D 2: ING docente entrevista 2.</i> <i>“yo me formé con la Liga Vallecaucana de natación, siendo instructor de natación, pues estaba muy sardinito, era adolescente, tenía como 16 años aproximadamente” (1778:1938) - D 1: ING docente entrevista 1</i>	Instructor de natación
Formación complementaria	<i>“Mi padre me patrocinó a hacer un curso de inglés durante ese año e hice otro preuniversitario para ver si podía mejorar mi nota, aunque había sacado un buen puntaje”. (2618:2781) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Hijo - vínculo familiar
Elección de carrera	<i>“yo quedo en Ingeniería Civil, cambié digamos un poco a la parte de infraestructura y vivienda y eso, entonces entró a la universidad”. (2993:3127) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Estudiante Universitario
Experiencia monitor	<i>“Entonces en primer semestre yo soy exonerado de natación, porque pues digamos fui monitor de natación de deporte formativo, fui un año instructor de natación”. (3159:3316) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Monitor de natación
	<i>“Y ya al año siguiente en tercer semestre fui monitor de dibujo y fui monitor de dibujo hasta que me gradué casi” (3714:3826) - D 1: ING docente entrevista 1</i> <i>“Me gustaba mucho explicar y veía que también para mí era una retribución importante, porque cuando yo me dedicaba a explicar o algo, pues yo también estudiaba y reforzaba ese conocimiento y me servía para mi rendimiento académico particular” (4310:4553) - D 1: ING docente entrevista.</i>	Monitor académico

Categorías de análisis	Voz del docente	Posicionamientos identitarios
Formación académica	<i>“Cuando yo me gradué en el año 89, yo salgo a ejercer la profesión” (4554:4653) - D 1: ING docente entrevista 1</i>	Ingeniero Civil
Experiencia profesional	<i>“yo salgo a ejercer la profesión y salí a trabajar en constructoras”. (4587:4753) - D 1: ING docente entrevista 1.</i> <i>Me gustaría regresar y ser profesor hora cátedra. (4751:4806) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Profesional en Ingeniería Civil
Interés por la docencia	<i>Y entonces yo le dije a mi colega: ¡listo!, sí, sí, el tema y tal cuadra con lo que yo conozco, ¡de una! Así que yo organicé los cursos, el material que ellos tenían y empecé mi carrera, digamos como profesor hora cátedra”. (5467:5686) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Profesor hora cátedra
Experiencia docente	<i>Pasé de hora cátedra a vinculado por resolución a profesor ocasional. Así estuve un año más o menos”. (5690:5994) - D 1: ING docente entrevista 1 .</i>	Profesor Ocasional
Acontecimientos personales	<i>“En el año 95 entré al programa de doctorado, siendo profesor ocasional. Coincidentalmente, en ese año yo me caso, entonces yo ya formo un hogar, salgo de mi casa, me voy con mi esposa y empezamos, pues todo el proceso de crecimiento en pareja, el proyecto de vida”. (7961:8111) - D 1: ING docente entrevista 1 .</i>	Esposo - vínculo afectivo familiar
Formación académica	<i>“El doctorado fue un programa que hice en la Universidad Politécnica de Valencia con Colombia. Se llamaba en ese momento, se le mencionaba como el doctorado “sándwich” que era que los profesores españoles venían acá y los profesores que estaban cursando o las personas que cursaban los doctorados iban a la ciudad a donde ellos estaban” (6873:7206) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Estudiante de doctorado
Experiencia docente	<i>“Yo soy nombrado en el año 96, el 9 de enero del 96. Entonces ya continúo con mi proceso doctoral y al estar ya dentro de la universidad, solicito comisión de estudio”. (9005:9181) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Docente nombrado
Formación académica	<i>“Terminé mi doctorado, que es la titulación, entonces se demoró un poco en la parte de la sustentación, pero bueno, salió todo muy bien y obtengo mi título de doctor. (suspira)” (14729:14893) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Doctor en ingeniería

Categorías de análisis	Voz del docente	Posicionamientos identitarios
Experiencia docente	<i>“La experiencia del doctorado a mí me abre obviamente otras expectativas y otras áreas de conocimiento, porque yo estaba básicamente en dibujo en el área de expresión gráfica que era mi formación de bachiller, cuando ya terminó las materias y empiezo a trabajar académicamente en estos temas, entonces ya inserto esta temática en ingeniería civil e ingeniería. Topografía”</i> (10660:11032) - D 1: ING docente entrevista 1.	Experto en ingeniería de Transporte.
Producción docente	<i>“Yo llegue digamos a aportar otras perspectivas en el ámbito de movilidad, lo que era Ingeniería de transporte, que era un planteamiento mucho más global, regional o nacional, y la parte de la seguridad vial que en ese momento no se había trabajado, que era lo que a mí más me llamaba la atención, la seguridad vial y el planeamiento a nivel más grande, entonces empecé a crear asignaturas, electivas”</i> 11155:11544) - D 1: ING docente entrevista 1.	
Relación con colegas	<i>“Creé con el profesor Francisco como colega y el profesor James el grupo de investigación, porque en ese momento era el auge de que se empezaban a crear los grupos por Colciencias, cuando creamos el grupo en el año 97-98, nos catalogaron C, no teníamos nada, pero pues el registro en ese momento nos dio qué quedamos en la categoría C, entonces el grupo de esa época está categorizado en Colciencias”.</i> (11547:11945) - D 1: ING docente entrevista 1.	
Experiencia de investigación.	<i>“Entonces, digamos, empiezo a quedar yo como el líder del del Grupo que en ese momento la figura visible era el profesor James Cárdenas que, a nivel Nacional e Internacional, pues era, es muy reconocido, pero ya él al ir de salida, yo tomo el liderazgo del grupo”.</i> (12365:12629) - D 1: ING docente entrevista 1	Docente investigador
	<i>“Me metí en la dinámica de generar proyectos de investigación, porque no tenía experiencia en eso, buscar financiación, etcétera, y digamos fue creciendo la experiencia y que eso se iba insertando en la parte académica, es decir toda la experiencia que yo iba logrando los proyectos de investigación, pues obviamente lo iba incorporando al proceso de la formación de los estudiantes”.</i> (12675:13057) - D 1: ING docente entrevista 1.	
Experiencia profesional	<i>“Empiezo también a trabajar con el sector productivo, a conocer las empresas de transporte local de transporte de pasajeros, de mercancía, bueno, todo eso (tose)”.</i> (14040:14201) - D 1: ING docente entrevista 1	Consultor

Categorías de análisis	Voz del docente	Posicionamientos identitarios
Formación académica	<i>“Sale una convocatoria para hacer una estancia postdoctoral en Europa, entonces me llega la información, yo me presenté a la beca, era una beca Erasmus de la Unión Europea. Eso fue como en abril de 2010 y en mayo junio de ese año me dicen que he sido favorecido, entonces yo me voy para Europa en agosto del 2010 septiembre”. (14959:15276) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Estudiante de Postdoctorado
Acontecimientos personales	<i>“La beca era por 6 meses, entonces me voy con la familia, mis hijos, mi esposa hasta marzo del año 2011”. (15216:15384) - D 1: ING docente entrevista 1</i>	
Proyección social	<i>“Entonces mi propuesta de Post Doc, es hacer un análisis de esas características involucrando la parte de transporte y planeamiento, pero considerando inclusión, exclusión social, equidad ese tipo de cosas”. (15841:16046) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Post Doctor
Experiencia investigación. Producción docente	<i>“Salió una publicación que ha tenido mucho impacto. Y desde allí, digamos, empecé a hacer un giro, a trabajar estas temáticas, entonces me dedico a trabajar, ahora más que la seguridad vial, porque tenía electivas de seguridad vial, tenía electiva de planeamiento, me dedico más es a generar electivas que suena relacionadas con esto entonces, análisis de espacios de transporte, transporte y territorio, unos seminarios para tratar de que el estudiante haga durante ese semestre, un proyecto y que sea del mismo matiz del que yo había realizado”. (16136:16688) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Productor Intelectual -Docente experto
Proyección social	<i>“Participo en la creación de un centro de desarrollo tecnológico a nivel nacional y la Universidad del Valle es socia fundadora de ese centro de desarrollo tecnológico y el señor Decano me delega a mí como representante de la facultad a ese Centro de Desarrollo”. (13766:14038) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Docente representante de Facultad
Relación medios de comunicación	<i>“Entonces empiezo yo también a tener aparición en los medios, en la prensa, en la televisión, en la radio, etcétera. Y al principio, pues ya era muy reacio a ese tipo de cosas, pero también uno es consciente de que la Universidad tiene un compromiso y una responsabilidad con el entorno” (21901:22186) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Docente representante de la Universidad
Experiencia docente-administrativa	<i>“ En suerte, por ejemplo, me corresponde a mí en el 2013 a 2014 ser vicedecano de investigaciones de la facultad, entonces yo soy el vicedecano por año y medio aproximadamente y director del doctorado y postgrados entonces ahí conocí un poco, también cómo esa dinámica y ese tipo de cosas”. (19325:19684) - D 1: ING docente entrevista 1</i>	Docente administrativo

Categorías de análisis	Voz del docente	Posicionamientos identitarios
Relación con estudiantes	<i>“Aparecen dos estudiantes de doctorado que quieren que nosotros los orientemos entonces empezamos con esos primeros estudiantes de posgrado, yo había tenido ya una experiencia un poco antes en el 2015, 2016 con estudiantes de maestría, pero no de acá del área de ingeniería, sino también de arte integrada, la maestría en urbanismo y arquitectura, quienes querían trabajar, movilidad y ese tipo de cosas. Entonces yo lo estaba orientando por seguridad vial en ese ámbito del ordenamiento. Entonces teníamos algunos de Maestría, pero hacemos el salto al Doctorado” (20396:20957) - D 1: ING docente entrevista 1</i>	Docente asesor académico
Experiencia consultoría	<i>“En la parte consultoría, se disparó, o sea, después de hacer el posdoctorado obviamente coincide, eso tiene mucho que ver en sintonía con el Gobierno de turno, entonces, digamos un par de gobiernos fueron muy cercanos a nosotros y nos vincularon en muchos proyectos de consultoría”. (21270:21550) - D 1: ING docente entrevista 1</i>	Docente consultor
Relación con estudiantes	<i>“Ahora tengo estudiantes de doctorado internacionales, entonces tengo uno en Barcelona, que es un médico colombiano, pero vive en Washington y su doctorado lo hace es en Barcelona, entonces yo soy director, de ese doctorado. Y tengo ahora uno, también un chico colombiano que ganó una beca para estudiar en Cádiz y Andalucía y soy su codirector con un profesor español haciendo su doctorado allá” (22930:23322) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Docente asesor académico internacional
Experiencia docente	<i>“Ya ahora he llegado a la categoría de producción titular. Se está generando las dinámicas interesantes en términos de producción académica, porque siempre no fue fácil, digamos, cómo entrar en esa, en ese, esa maquinaria, digamos de producir y todo porque no, no era fácil tener redes, algunos contactos sí, pero digamos que ahora se ha ido como mejorando esa situación”. (23509:23876) - D 1: ING docente entrevista 1.</i>	Docente titular

Nota: Esta tabla muestra cómo desde la categoría señalada y la voz del participante se pueden identificar los diferentes posicionamientos identitarios en la trayectoria docente de Luis.

La información anterior, permite ver cómo se articulan los posicionamientos identitarios con las rupturas y transiciones en la experiencia de vida de Luis. Además, esto permite reconocer que dicha articulación no ocurre solamente en el espacio académico de universidad, sino que se vincula a otros escenarios en donde Luis se movilizaba (espacios

deportivos, otras instituciones educativas, la industria, la familia e incluso los medios de comunicación).

Otro aspecto que se relaciona con dichos posicionamientos, tiene que ver con la relación que estos tienen con la afectividad, la cual no se puede desligar de la vida misma, como la plantea Fernández (2000). Hay afectividad en su discurso, cuando habla de sus intereses, sus gustos, sus expectativas y sus compromisos. Así también, dicha afectividad se manifiesta en la manera como el docente se ha relacionado con los otros: con sus estudiantes, sus padres, su pareja, sus docentes, sus pares y todas aquellas voces de quienes han estado presente en los momentos de cambio, que lo han acompañado a lo largo de su historia, al alcanzar los diferentes posicionamientos que se encuentran relacionados en la Tabla 2.

Bachiller técnico industrial en el área de dibujo, instructor de natación, hijo, estudiante universitario, monitor de natación, monitor académico, ingeniero civil, profesional en ingeniería civil, profesor hora cátedra, profesor ocasional, esposo y padre, estudiante de doctorado, docente nombrado, doctor en ingeniería, experto en ingeniería de transporte, docente investigador, consultor, estudiante de postdoctorado, post doctor, productor intelectual -docente experto, docente representante de facultad, docente representante de la universidad, docente administrativo, docente asesor académico, director de trabajos de grado, docente asesor académico internacional y docente titular, son los posicionamientos identitarios de Luis que deja ver a lo largo de su discurso.

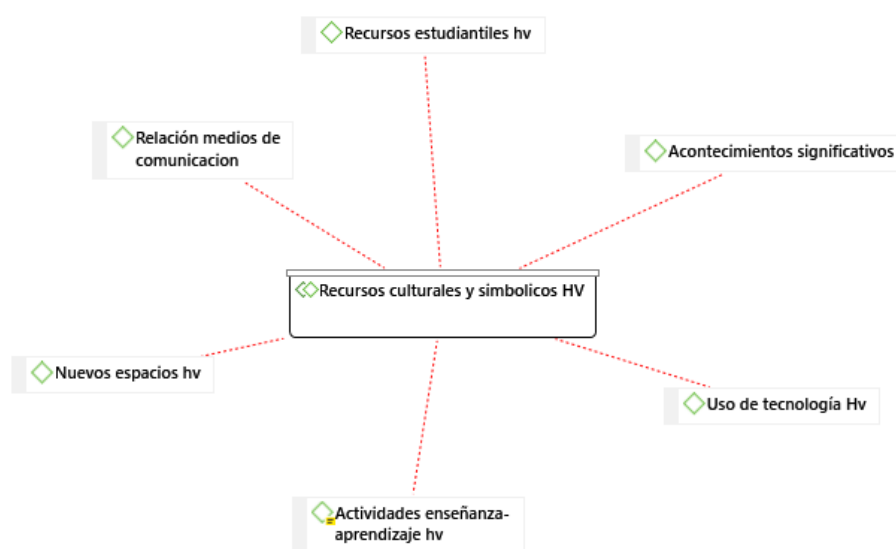
Asimismo, este tránsito por la academia le ha permitido a Luis cambiar de escenarios de aprendizaje, viajar y relacionarse con colegas, tanto a nivel local como a nivel internacional. Trasladarse con la familia al extranjero y articular su actividad a conexiones internacionales, cambios que a su vez se encuentran articulados con los recursos culturales y simbólicos con los que ha contado a lo largo de su construcción identitaria.

Recursos simbólicos y culturales

En el discurso de Luis se logra ver cómo aparecen los recursos culturales y cómo al hacerlos propios se transforman en recursos simbólicos. Estos recursos están articulados a las experiencias vividas, que se articulan a cada momento vital y que Luis trae al presente a través de su discurso. La tabla 3 muestra como dentro de cada categoría encontramos recursos que Luis ha utilizado en su tránsito y configuración identitaria.

Figura 3

Categorías que contienen los recursos culturales y simbólicos narrados por el docente



Nota: Esta figura muestra las categorías relacionadas a los recursos culturales y simbólicos que se identifican en el discurso de Luis.

En lo que respecta a los acontecimientos significativos, se puede observar cómo Luis se apropia de recursos culturales relacionados con el arte, específicamente, con el dibujo aprendido en el colegio, pero que a la vez él considera parte de sus intereses y habilidades, como lo es también el deporte, aspectos que se convierten en recursos simbólicos en su proceso de ser docente. Estos recursos se relacionan con recursos estudiantiles, en el caso de Luis las monitorias son recursos de apoyo del contexto universitario para que los estudiantes

tengan posibilidades de aprendizaje, pero a su vez económicas. Luis accede a una monitoría deportiva en natación, deporte que practicaba y enseñaba en otro contexto fuera de la universidad, es decir, Luis utiliza un aprendizaje y habilidad previa para adaptarlo al nuevo espacio universitario y, a su vez, darle un nuevo sentido a esta actividad. La utilización de este recurso propio le abre las puertas para continuar otro tipo de monitoria, orientada a la academia. Luis tiene la oportunidad de poner en juego los recursos que trajo consigo del colegio para vincularlos a su experiencia universitaria.

“yo tengo el conocimiento me gusta compartirlo, me gusta explicar, me gusta enseñar!; entonces desde tercer o segundo semestre, porque el primer año fue natación y luego en el segundo semestre averigüé cómo hacían para ser monitor de las áreas académicas en la parte de dibujo y geometría descriptiva, y empecé desde ahí, así en toda la carrera” (4732:5082) - D 2: ING docente entrevista 2.

Posteriormente, Luis continúa haciendo uso de los recursos que la universidad pone a su disposición, como lo son las becas y las posibilidades de movilizarse a otro país y fortalecer su formación académica, profesional e investigativa. El uso de estos recursos le abre una gama de posibilidades de intercambios y conocimientos que además compartió con su familia.

“Abren una convocatoria para hacer una estancia postdoctoral en Europa, entonces me llega la información, yo me presenté a la beca, era una beca Erasmus de la Unión Europea. Eso fue como en abril de 2010 y en mayo junio de ese año me dicen que he sido favorecido, entonces yo me voy para Europa en agosto del 2010” (14959:15276) - D 1: ING docente entrevista 1.

“Y la beca era por 6 meses, entonces me voy con la familia, mis hijos, mi esposa hasta marzo del año 2011” 15216:15384) - D 1: ING docente entrevista 1.

Una vez logra un posicionamiento gracias a su trabajo académico, se observa como Luis hace uso de otros recursos culturales, como lo son: el acceso a los medios y el uso de la tecnología. Si bien el docente expresa que no simpatizaba con la idea de aparecer en los medios: prensa, radio y televisión, es el compromiso que adquiere con la universidad y la academia puesta al servicio de la comunidad, y este se convierte en un aspecto movilizador para que Luis como docente experto tuviera que hacer uso de estos recursos en diferentes espacios.

“Entonces empiezo yo también a tener aparición en los medios, en la prensa, en la televisión, en la radio, etcétera. Y al principio, pues ya era muy reacio a ese tipo de cosas, pero también uno es consciente de que la Universidad tiene un compromiso y una responsabilidad con el entorno” (21901:22186) - D 1: ING docente entrevista 1.

En lo que respecta al uso de la tecnología, Luis reconoce que era un recurso que poco usaba antes de la pandemia, incluso cuando requería realizar videollamadas, Luis acudía al escenario dispuesto por la universidad para tal fin, por ejemplo, cuando requería encuentro con personas en el extranjero. No imaginaba que su aula de clase se fuera a convertir en sesiones de Meet o Zoom.

“Yo cuando he utilizado la virtualidad, era en proyecto de consultoría, ya que teníamos un asesor internacional que no lo podíamos estar trayendo a cada rato. Él estaba en Washington y nosotros usamos Zoom que era la plataforma que conocíamos (se ríe) y teníamos que pedir permiso a la oficina encargada. También, a veces teníamos, jurados en internacionales para los trabajos de grados, pero teníamos que ir hasta la oficina de sistemas a usar el auditorio designado o alguna de esas salas para poder tener banda ancha, pero digamos en el día a día antes de la pandemia no había usaba yo nada de eso, solamente en esos casos muy especiales” (19125:19827) - D 2: ING docente entrevista 2

No obstante, aunque la virtualidad no hacía parte de la estrategias de enseñanza-aprendizaje, es importante considerar que el espacio de aula, moviliza una variedad de recursos culturales, que para Luis en particular, va desde el conocimiento de las problemáticas en el contexto de ciudad, con acciones docentes propias de la tradición académica universitarias, como lo son las maneras de dar la clase, el salón de clase, el mobiliario, la interacción entre estudiante docente, el uso de recursos como diapositivas, incluso la misma voz y la experiencia del docente, también son recursos que se gestan culturalmente y que se evidencia en el discurso del docente.

“Toda la labor integral que tiene el docente en la docencia, en la investigación y en la producción social, debe ser reflejada en el aula de clase, no solamente como imagen, como referente, sino como incorporación de los temas sustanciales, referencias del conocimiento sobre todo la aplicabilidad en la zona de influencia cercana al estudiante, ¡ah es que lo que yo estoy viendo aquí efectivamente es lo que está pasando en nuestra ciudad y lo estamos viviendo! Claro, eso para mí, en mi ejercicio docente me enriquece enormemente, porque, yo molesto aquí a veces y digo: ¡yo para hablar por ejemplo 3 horas necesito, 10-15 diapositivas!, porque tengo esa posibilidad, ese recurso o ese background de todo lo que he hecho y lo puedo irlo metiendo allí, claro cuando alguien ve mis 10 o 15 diapositivas, pues, eso es una cosa de nada, pero no está reflejado allí, todo lo que surge en la discusión y todo, y las vivencias de los estudiantes, también yo les digo, por ejemplo, yo trabajo en un proyecto en la Ladera, yo pregunto: ¿quién vive por allá o quién vive en tal parte?; ese diálogo es muy enriquecedor, pues creo que sí es muy importante esa esa relación” (17685:18146) - D 2: ING docente entrevista 2

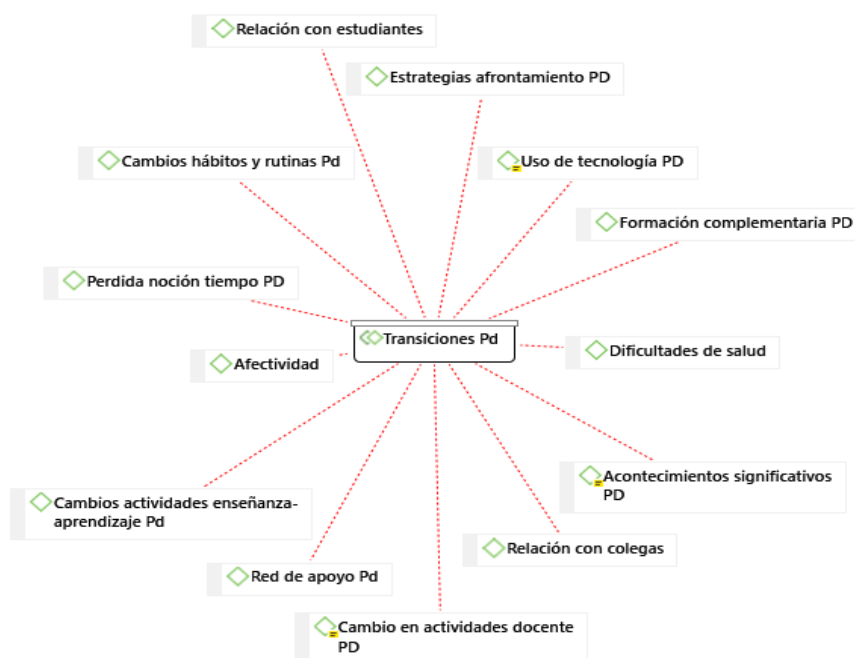
Es interesante observar, como con la pandemia, se incorporan los recursos que trae el docente consigo, pero que, por la misma experiencia de crisis, estos toman otro significado y se van modificando como se expone a continuación.

Cambios que trajo la Pandemia

A continuación, se muestran los aspectos que dan cuenta de los cambios que vivió Luis durante la pandemia y que hacen parte de las transiciones que trajo consigo esta experiencia crisis y desafíos. En la Figura 4, vemos la red de categorías que contienen experiencias que dan cuenta de las transiciones que Luis asumió durante la época de pandemia por COVID 19.

Figura 4

Aspectos relacionados con las transiciones vividas por el docente durante pandemia



Nota: Esta figura muestra las categorías relacionadas a los eventos y situaciones relacionadas con las transiciones durante la experiencia en la pandemia de Luis.

Entre las transiciones que vivió Luis en el momento del aislamiento se encuentran: cambios de hábitos y rutinas, la pérdida de noción del tiempo, es decir, más horas de trabajo en las actividades docentes, el uso constante del portátil, cambio en el espacio de oficina y de aula de clase por un espacio poco ergonómico, lo que a su vez trajo consigo dificultades en la

salud y la necesidad de adoptar estrategias con su vínculo familiar para sobrellevar la estadía en un solo espacio.

“En mi casa, yo no tenía, o, mejor dicho, yo no tengo oficina, porque siempre era trabajando aquí en la universidad, cuando yo trabajaba en mi casa, era leyendo algún artículo o una tesis, pero no sentarme pues; tengo el portátil, pero para hacer alguna cosa ocasional, pero no para estar sentado todo el tiempo y tantas horas en el comedor de mi casa” (25051:25400) - D 2: ING docente entrevista 2

“Entonces mi jornada empezaba muy temprano de 7 de la mañana y eran las 9:30 de la noche y todavía ahí sentado” (24938:25050) - D 2: ING docente entrevista 2.

Otro aspecto que relaciona Luis con el tiempo, es que en medio del discurso explica que se le dificulta recordar las fechas exactas de eventos vividos durante la pandemia.

“Con la pandemia, la noción del tiempo se me pierde, a veces tengo que reflexionar muy bien y me pregunto sobre las fechas, porque ya no recuerdo (se ríe), o sea pierde uno esos referentes” (23810:23975) - D 2: ING docente entrevista 2.

Sin embargo, recuerda claramente muchos momentos y situaciones vividas, como por ejemplo que tanto tiempo sentado frente a su portátil, le trajo dificultades de salud y llevó a buscar estrategias para organizar mejor sus espacios y el manejo de las nuevas rutinas.

“yo ya en la sala trabajando, entonces al final empecé a tener problemas de espalda, cuello, hombro. Primero porque el ambiente no era para eso y pasaba mucho tiempo sentado” “Entonces, mi esposa me llamó la atención, que había que hacer otras cosas” (26297:26373) - D 2: ING docente entrevista 2

Al volverse su casa el sitio de trabajo, se empiezan a realizar otros cambios los cuales hace con el apoyo de su familia, quienes acordaron distintas actividades que empezaban el viernes y se extendía los fines de semana. Adicionalmente, Luis con su esposa una vez permiten la salida de casa de manera controlada, recurren a ir al río a realizar caminatas.

Sin embargo, entre las tensiones que tuvo Luis frente a este nuevo escenario, donde su casa era también su sitio de trabajo. Tuvo que ajustar un solo espacio a tres escenarios distintos, es decir, los dos hijos Luis en su labor de estudiantes universitarios y Luis en su rol docente. Todos requerían, tener las condiciones de conectividad para cumplir con sus labores.

“Entonces, imagínate era tres computadores Full todo el día. Por ejemplo, la banda ancha no nos servía, yo tenía internet de Emcali, y yo pasé a lo que más que se podía en esa zona, porque no había fibra óptica, entonces me pusieron el máximo valor y aun así teníamos problemas, entonces luego compré otra que fue con

Direct TV. Entonces decidimos que yo me quedaba en uno y ellos dos se pegaban a la otra, y aun así teníamos dificultades, entonces utilice los datos del teléfono para conectarme yo, para que ellos se conectaran de las otras dos” (25490:26037) - D 2: ING docente entrevista 2.

“Mi hija en ese momento estaba finalizando su práctica profesional e iniciando su trabajo de grado y mi hijo estaba en su proceso normal de la academia. Y yo en las labores normales de docente” (1111:1531) - D 3: ING docente entrevista 3

Luis expresa que en familia tuvieron que vivir eventos significativos como fue que su hija sustentará su trabajo de grado y se graduará a través de la virtualidad.

Ahora bien, en lo que respecta a su posicionamiento identitario como docente. Luis manifiesta que siguió con sus actividades académicas “normales” tanto en lo relativo a docencia, como en investigación y demás funciones que venían realizando en presencialidad. Sin embargo, se puede observar en su discurso que a Luis se le incrementaron algunas actividades que no hacían parte de su cotidianidad como la realización de material audiovisual, pero a la vez dejó al lado, lo relacionado con las presentaciones en medios de comunicación, radio, tv. Además, implementó acciones en la pandemia como fue aprovechar los espacios de capacitaciones que ofreció la universidad de manera virtual.

“Me motivé a hacer un curso de inglés on line. Te cuento esto porque también durante el confinamiento de alguna manera se dieron las oportunidades para diversificar mi tiempo en aspectos de cualificación docente, que siento que fueron muy interesantes para mí y que, pensándolo bien hoy en día, fueron importantes en este camino que te he contado” ... “también que estuve en dos espacios de diplomado docente uno con la profesora María Cristina y otro con la profesora Esperanza, una de psicología y la otra profesora orientaba más hacia la escritura” (17079:17488) - D 3: ING docente entrevista 3

Estos aspectos de capacitación incluyen los recursos culturales que Luis tuvo a su disposición. En lo que respecta al uso de la tecnología el docente manifiesta que no imaginó que podía aprender tan rápido a utilizar las herramientas tecnológicas para dar una clase. Considera que la pandemia motivó a que ese aprendizaje se hiciera de una manera muy rápida. Luis considera que este recurso lo adhirió a su vida y afirma que es algo que seguirá utilizando en sus estrategias de enseñanza aprendizaje.

“Yo creo que de alguna forma me empujó a incorporar elementos o herramientas, que si no hubiera sido así, yo creo que no las hubiera incorporado por lo menos así tan fácil, ahora por ejemplo con este grupo que estoy

trabajando, he adoptado algo, unos visos, no puedo decir que sea rigurosamente el aula invertida, entonces yo aprendí precisamente a eso, digamos grabar mis clases, a hacerle podcast con los audios de mis clases para compartir, para que ellos en cualquier momento los pudieran ver y los pudieran escuchar, además del material convencional que eran las “slice” o el material de clase, la literatura, creo que eso, me parece que es interesante y ahora lo estoy abordando aquí” (5027:5724) - D 3: ING docente entrevista 3

Otro aspecto interesante que tiene que ver con el uso de la tecnología, es que Luis tuvo la oportunidad de comparar plataformas tecnológicas para su rol docente.

“Todo era por Meet, todo era formulario de Google Form para los estudiantes, pero más para saber cómo estaban los estudiantes en la pandemia. Lo que hice fue hacer el tránsito de una al Meet, conocerlo porque yo no lo conocía, yo no lo había manejado y toda la cosa, pero como era tan intuitivo el manejo, ya comencé a comunicarme con los estudiantes y ya las clases eran normales en las horas que estaban planteadas, ahí por ejemplo yo no grababa clases, empecé a grabar clases fue a eso del 2021, que eran unas clases de posgrado y dejaba los videos ahí y la gente los podía ver, grababa el audio también, porque Zoom le permite grabar el audio también, les decía ¡ahí les colocó un Podcast y el video, y el material!. Todo eso se los subía a la plataforma, me pase a trabajar con Classroom, porque estaba enlazado con todo, entonces preferí el Classroom y deje de trabajar con el campus virtual, porque yo siempre había trabajado con el Moodle” (22660:23706) - D 2: ING docente entrevista 2

Por otro lado, en el momento de pandemia se vivieron momentos de dificultades y que llevaron a Luis a transformar espacios como ya se ha mostrado, también, a realizar acciones tanto como padre de familia y como docente a la vez que se fueron incorporando a su vida. Durante la entrevista, se lograron identificar otras categorías que emergieron y que aportan a la comprensión de la reconfiguración de la identidad docente de Luis.

Tabla 3

Categorías emergentes relacionadas a las unidades de análisis

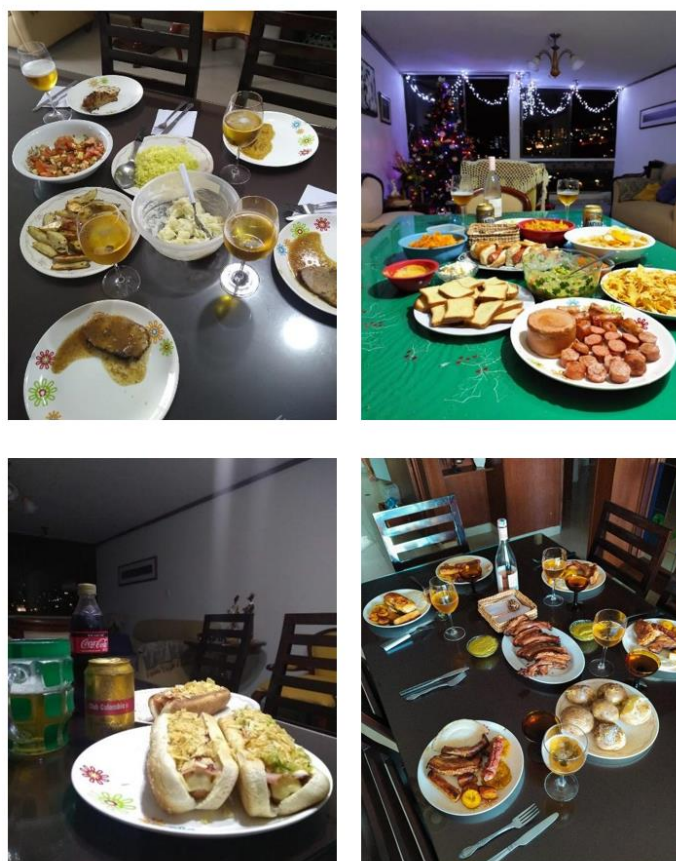
Unidades de análisis	Categorías Emergentes
Rupturas/ transiciones	Estallido social. Dificultades de salud.
Posicionamiento identitario	Relación con la afectividad y la importancia de la interacción con los estudiantes.
Recursos simbólicos/ Recursos culturales	El impacto de los medios de comunicación.
	Actividades de capacitación.
	Incorporación de la virtualidad y nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje.
	Transformación de espacios.

Nota: Esta tabla muestra las categorías que emergen al revisar las unidades de análisis en los momentos donde Luis se refiere a la experiencia vivida durante la pandemia.

Categorías que emergen del discurso de Luis y que, de alguna manera, ya se han analizado, como por ejemplo aquellas categorías que tienen que ver con los recursos simbólicos y culturales. Actividades de capacitación, incorporación de la virtualidad y nuevas estrategias de aprendizaje que tienen lugar a la acción del docente por cualificarse. Otro aspecto relacionado con esos recursos, que ya se mencionó, pero que no se ha profundizado, tiene que ver con la capacidad de transformar los espacios, esos recursos culturales como son los muebles, la comida, la música y la televisión, salen a flote en el diálogo sobre las fotografías que seleccionó el docente de ese momento de pandemia. Este recurso de la fotografía deja ver que, en medio de la tensión de la semana, el docente y su familia innovan con nuevas rutinas y le dan otro significado al espacio y a los encuentros.

Figura 5

Fotografías significativas tomadas por Luis en época de pandemia



Nota: Estas imágenes fueron seleccionadas por Luis al solicitarle fotografías significativas tomadas por él durante la pandemia.

Las fotografías permitieron movilizar recuerdos. Este recurso cultural de la imagen tan usado hoy en día, se vuelve un recurso simbólico al particularizar con la experiencia vivida por Luis. Esas imágenes de la comida en el comedor, lugar que fue su escritorio de Luis durante la pandemia, representa la unidad familiar, el sitio de encuentro, el poder transformar los escenarios en un momento tan complejo como lo fue el aislamiento por las restricciones que trajo consigo la pandemia. Esta experiencia, puede interpretarse como rituales sociales, como lo afirma Valsiner (2007), quien les da un lugar a estos signos creados por las personas para estabilizar su estado.

“la motivación de lo que nosotros vivíamos y para nosotros era significativo, por tal motivo, le tomamos imágenes a la mesa, incluso algunas estaban asociadas al período ya de fin de año, de navidad etc. Entonces, dejamos como el testimonio de eso, más que por el alimento en sí, era por los recuerdos que nos lleva habernos convocado, encontrarnos bajo esas condiciones y compartir el alimento en esos días específicamente” (2156:2607) - D 3: ING docente entrevista 3.

“Era como para exorcizar el comedor (se ríe), porque el comedor mantenía con libros, computadores. Particularmente en el caso mío, mantiene ahí sentado todo el tiempo, entonces claro, la estética de la sala y el comedor era muy distinto a lo que pasaba los viernes, era que se quitaba todo eso y la oficina desaparecía y era ya un sitio de encuentro familiar” 2802:3180) - D 3: ING docente entrevista 3.

“Entonces lo que hicimos en ese momento, fue que los fines de semana acostumbramos los viernes, por ejemplo, hacer una cena, distinta algo especial, entonces nos convocamos al alrededor de la cocina, participaba mi esposa que lideraba eso y nos sentamos en la noche a conversar escuchar música y como una mini fiesta cada 8 días, para tratar de romper esa esa monotonía” (1663:2034) - D 3: ING docente entrevista 3

Estas estrategias se gestan por la familia para romper la rutina, incluían otros tipos de recursos culturales (música, televisión, cine) que el docente y su familia aprovecharon en la época de pandemia.

“Era romper con la monotonía, porque por ejemplo con frecuencia lo hicimos así, era los sábados hacíamos era un ciclo de cine, entonces veíamos algo, buscábamos algún director o un par de algún género y hacíamos eso, y los domingos de pronto pedíamos algún domicilio, alguna cosa, pero el viernes era preparado por nosotros, el sábado era ver alguna peli y el domingo de pronto si pedimos algo, nos levantábamos más tarde, alguna cosa así pero la idea era poder hacer algo diferente” (1533:1661) - D 3: ING docente entrevista 3

Además, no sólo el comedor se transforma, cada encuentro en ese espacio ya fuese presencial o virtual podría significar un acontecimiento distinto que antes de la pandemia, requería un tiempo y espacio distinto. Es el caso de la sustentación y graduación de la hija de Luis. *“Mi hija, sustentó y se graduó por Internet” (27415:27563) - D 2: ING docente entrevista 2*

Hasta aquí, podemos ver cómo todos estos acontecimientos traen experiencias de tensión, propias de un momento de transición como lo fue la pandemia. Sin embargo, a estas tensiones se suma otra ruptura que se origina en un momento donde las restricciones por el virus se habían flexibilizado. El estallido social fue una situación de descontento social que se vivió en Colombia y que impactó de manera particular la ciudad de Cali, lugar en donde reside Luis.

Este momento de crisis social surge en un momento donde se venía de un proceso de progresivo de posibilidades de encuentro y regreso a la presencialidad. Esta situación social irrumpió el flujo normal de los eventos, lo que permite denominar este evento como una ruptura (Zittoun, 2007).

“yo estaba entre comillas, como rodeado de situaciones complejas, que era la Portada al Mar, la loma de la dignidad y Siloé, ah y el parque panamericano. Entonces, desde mi apartamento yo veía la humareda del parque Panamericano, veía lo de la loma de la dignidad y algo se veía de Siloé o de Meléndez esa zona. A mí de verdad, particularmente nunca me imaginé que me tocara vivir unas cosas de esa” (10819:11249) - D 3: ING docente entrevista 3

Luis al recordar ese momento del estallido social, pensó en sus estudiantes y deja ver su preocupación y su sentir al no poder actuar de una manera directa con ellos, ya que fue un momento donde quienes apoyaban las protestas eran jóvenes, muchos de ellos estudiantes de la universidad pública en donde se formó y es docente Luis.

“Ehh... la verdad (hace una pausa) ...Yo me sentía impotente, porque la verdad uno estando aquí en el campus y ante una situación de esas, de alguna forma uno puede interactuar con sus estudiantes, reconocer las necesidades, las opiniones, uno también controvertir o aportar con mucho respeto, pero como no había forma de encontrarnos. Lamentablemente, lo que uno pudiera aportar en esa situación a los estudiantes no fue mucho, pues no se daba el espacio por eso el interés particularmente de los profesores cuando hacíamos las asambleas era abrir la universidad, mantenerla abierta para poder nuevamente interactuar con los chicos. Entonces, la verdad si, fue un sentimiento de impotencia” (12942:13633) - D 3: ING docente entrevista 3.

Esta preocupación no solo fue de Luis, él expresa que desde su programa más profesores estaban preocupados por la situación de los estudiantes. Y más tensión se generó en el momento de crisis social, cuando hubo un momento en donde se pierde la conexión con ellos.

“Esto se habló, tratamos de incorporar eso que habíamos vivido en los procesos obviamente de construcción de la academia y en los trabajos, pero, particularmente en el estadillo, creo que nos separamos un poco, nos distanciamos, porque no había actividad académica como tal, yo citaba, comentaba, pero en realidad los chicos no estaban para eso, no estaban como para reflexionar, ¡uff!” (12214:12895) - D 3: ING docente entrevista 3.

Esta situación fue de tal magnitud que afectó emocionalmente a la familia de Luis. Luis en su posicionamiento de esposo y de padre, también tuvo que sobrellevar la manera de hacer frente a este momento.

“En mi casa fue muy duro, porque uno veía todas esas cosas que estaban pasando tan horribles, hubo mucho llanto, mucha ansiedad, mucha preocupación. De hecho, familiares en el exterior llamaban que, si querían que los mandaran a los pelados para allá, porque claro lo que se veía en el exterior era una cosa horrible” (11685:12078) - D 3: ING docente entrevista 3.

Situación emocional que Luis deja ver que se incrementa con las publicaciones que ese momento hacían las redes.

“Para mí fue algo muy tremendo la incorporación de las redes sociales, o sea, yo no tenía Twitter, tenía Facebook, pero para hablar con mis compañeros de la universidad, yo no lo volví a usar, pero a raíz de lo que pasó en ese momento del estallido social, lo que fue el Twitter y el Instagram los use, porque como uno veía reportaje en vivo, lo que estaba pasando y todas las cosas, eso a mí me impactó muchísimo (bajo la voz, suspiro)” (11685:12078) - D 3: ING docente entrevista 3

Cabe resaltar que, de acuerdo a la experiencia de Luis, esta situación de afectividad es producto de los disturbios sociales. Se resignificó en el escenario del aula, ya que estos eventos tanto pandemia y estallido social se incorporaron en las actividades de clase una vez se vuelve al campus universitario y una vez el Luis se recupera del virus. El regreso a las aulas luego de la pandemia y del estallido social, trajo para Luis un mar de emociones que él deja ver en sus palabras.

“Yo venía convaleciente, me dio COVID en diciembre del año 21 y ya a finales de enero, ya pude venir acá y sí muy contento de estar otra vez aquí (sonríe)” 15361:15508) - D 3: ING docente entrevista 3.

“Una chica vino a la oficina, ella ya había terminado, yo era su director de tesis y pues ella sustentó de manera virtual y se graduó también de manera online, pero lo bonito es que vino hasta acá, me abrazó y me dio las gracias. Se tomó su tiempo para venir y buscarme, eso fue muy conmovedor para mí. También me pasó, en varias ocasiones, que a veces me encontré con estudiantes que me paraban y me decían: ¡profe yo soy fulano, que yo he visto dos cursos con usted!, otros que tres cursos con usted y yo no los reconocía, no tenía ni idea quienes eran, eso fue muy complicado, pero bueno, pero ya por fortuna estamos nuevamente acá en la universidad” (15549:16278) - D 3: ING docente entrevista 3.

“Entonces cuando yo les pongo ejercicios relacionados con el estallido social o el paro armado que fue a principio de año, para las elecciones o el confinamiento, que vacunas, que UCI que no sé qué; ellos les ha gustado, o sea, ven que pueden contribuir de alguna forma, pueden de alguna manera acercarse a soluciones o aportar cosas de situaciones reales desde su campo de estudio, o de trabajo, entonces para mí eso ha sido lo más interesante de los chicos, que los he notado bastante motivados en ese sentido” (9560:10563) - D 3: ING docente entrevista 3.

“Con la pandemia, tuve que implementar otras maneras para los cursos, ahora que ellos ya vienen con algo visto, trabajado, inquietudes y se establece más un diálogo, que un discurso de parte mía, como digamos que en un principio era. Aunque trataba siempre de adaptar lo que enseñaba a situaciones reales, y llevar toda la parte teórica y conceptual de mis cursos a casos reales, porque he tenido la fortuna de trabajar en la ciudad y conocer los elementos. Entonces tengo casos para todas las situaciones, pero como te comenté, yo con 10 o 4 diapositivas puedo hablar 4 o 5 horas, entonces ahora, lo que trato es de ser más sucinto en términos de los videos de las presentaciones, ahora ellos los tienen, vienen a mi clase, hablamos lo mismo las dos o tres, o cuatro horas, pero ya hay un diálogo, ya no es de mi para allá, sino que es mucho más interactivo y eso me parece que fue una situación de cambio importante” (9560:10563) - D 3: ING docente entrevista 3.

Finalmente, Luis deja ver ese aspecto de su identidad que ha venido con él desde que era instructor de natación y hoy docente universitario titular; y es la importancia del compartir con sus estudiantes. Aspecto que se mantiene, pero que se ha modificado a lo largo de sus experiencias en los momentos vividos, en su desarrollo como docente.

“Para mí por lo menos, lo que tu viste ahora que pasaste y que me viste interactuando con mis estudiantes en el aula, para mí eso es lo más importante, lo más valioso. Yo entiendo que la transmisión o la parte virtual, tiene muchas ventajas, pero particularmente para mí, funcionó si, se pudo hacer cosas, pero para mí eso no llega a ser todo lo que yo espero y hago usualmente cuando interactué con los estudiantes en clase, en el aula” (4472:4912) - D 3: ING docente entrevista 3

“Otra cosa que me pareció interesante, una de las cosas que yo veía, Etna, es que ya que por mi edad por ejemplo, yo más joven trabajaba muchísimo los sábados, escribía hasta las tardes, incluso a veces los domingo volvía y escribía, o sea me llevaba mucho trabajo a casa, pero ahora por ejemplo, me gusta más, como era tan exhaustivo eso de las reuniones virtuales, y desde tan temprano hasta tan tarde, por los menos los fines de semana, yo ya no me pongo a escribir, me gusta es leer, entonces me ha gustado ese cambio. Sigo en la parte académica, pero me gusta leer ya un artículo, me gusta leerme una tesis, o algo, ya no tanto lo de escribir, analizar, sintetizar, si no más, bajarle esa carga que me llevo en el proceso de confinamiento a superar unos umbrales que no pensé que yo hubiera podido hacer, por eso ahora lo tomo más suave en ese caso”. (6727:7582) - D 3: ING docente entrevista 3.

A manera de balance, al analizar el caso de Luis se puede dar cuenta de cómo él logra articular los recuerdos con los espacios, actores y momentos significativos de transición, para mostrar cómo llega a ser docente y como para llegar a estar en la posición en que se encuentra hoy en día tuvo que pasar por otras posiciones que le permitieron escalonar y reforzar sus intereses, gustos, habilidades, hábitos y prácticas orientadas hacia la docencia universitaria. Luis en las sesiones de entrevista se mostró a gusto con el espacio de conversación, donde emergieron no solo palabras, ni recuerdos sino también sonrisas, gestos de tristeza y de dolor al recordar momentos significativos para él tanto de su experiencia antes de la pandemia, durante y después de ella.

Es importante resaltar que, aunque en la entrevista no se le pide al Luis que haga una reflexión sobre la situación vivida en pandemia, él la hace al expresar la importancia de hablar de ese momento histórico y con el deseo que a futuro no se tenga que recurrir a escenarios virtuales en reemplazo de las clases presenciales, pues esto hace que se pierda un aspecto fundamental para Luis como docente que es el poder interactuar con sus estudiantes. Sin embargo, reconoce que el uso de los recursos tecnológicos que se incorporaron rápidamente a la experiencia docente seguirá vigente.

Para finalizar, se observa en la historia de Luis que su vida adulta se ha centrado en dos escenarios: la universidad y su familia. Incluso su familia se gesta en un momento de cambio de posicionamiento docente (cuando lo nombran) y posteriormente su familia lo acompaña en su experiencia formación post doctoral al extranjero. Este acompañamiento se mantuvo en la pandemia, donde la familia pudo generar estrategias para poder organizar sus actividades en un sólo lugar, pese a las tensiones generadas por la misma situación de crisis, pero de la cual emergen ideas innovadoras que les permite a esta familia transformar el espacio en un escenario de distracción a partir de recursos propios que se vuelven significativos al ser compartido como fueron los espacios de la comida, la música y el cine. Asimismo, la

pandemia permitió que Luis como docente reorganizará su manera de dar una clase, permitiendo más momentos de discusión académica con los estudiantes en clase, a partir de incorporar nuevas estrategias pedagógicas y de interacción gracias a la experiencia de la virtual, donde se permitió Luis sacar espacios para su cualificación como docente.

Caso 2: Cambiando de ciudad

Contextualización del participante/caso 2:

Ana docente universitaria de hora cátedra de la Facultad de Artes, quien antes de ejercer como docente, decide hacer la maestría en educación, para luego incorporarse al campo de la academia universitaria. Ella es una mujer de origen Bogotano y quien en su discurso muestra que el haber realizado su posgrado antes de haber tenido experiencia docente, trajo consigo complicaciones a la hora de poder acceder al escenario laboral docente. Afirma haber tocado varias puertas, inicialmente busca abrirse camino en la docencia en su ciudad natal, en donde se formó primero profesionalmente como Diseñadora Gráfica y luego como Magister en Educación. Sin embargo, es en la ciudad de Cali, donde se le da la oportunidad de ser docente.

“Mi inicio como docente fue muy atropellado, yo dure más de un año pidiendo trabajo como profe, pero después de haber egresado de la maestría, pero no me lo daban, porque decían que debía tener dos años de experiencia docente, pero yo decía: “pero cómo voy a tener la experiencia docente, si aún con el conocimiento, con la formación no me dan la oportunidad”. Me parecía algo injusto (suspira)” 2940:3493) - D 1: DG docente entrevista 1.

“En la universidad aquí en Cali, hay un banco de docentes que uno puede pertenecer de manera externa en la plataforma de la universidad, y de ahí echar mano para una convocatoria de una asignatura que se abrió, que fue en ese momento en el 2018, Tipografía, de ahí agarran mi hoja de vida, me llaman para una entrevista, yo estaba en Bogotá, y yo viajo a Cali, hago la entrevista, y horas después, la entrevista fue a las 9 de la mañana y como las 11 me di cuenta que había quedado en la universidad y ahí empezó mi camino” (3543:4101) - D 1: DG docente entrevista 1.

“Al traer mis muebles desde Bogotá, fue como que yo definiera que iba a ser un tramo largo, o sea, largo en términos de que no iban a ser unas semanas, no iba a ser unos meses, sino que yo estaba empezando a trazar mi futuro desde la academia, desde otra perspectiva y otra ciudad, otra cultura, pero me lancé y me obligue a lanzarme al vacío” 7032:7355) - D 1: DG docente entrevista 1

“Estoy muy agradecida de la oportunidad que me da la universidad en Cali para poder cumplir con el anhelo y reconocer que, si era un anhelo válido a pesar de que yo no tuviera yo la posibilidad de decir, si es que quiero

ser profe y voy a ser profe con toda la plena seguridad de que todo va a salir bien, no lo sabía; porque no había sido profe nunca. Entonces, digamos, que estoy agradecida con las universidades, por las oportunidades que me han dado y con la vida, por haberme puesto en el lugar en el momento que debía estar, porque como ser humano me siento muy bien de mi labor y muy contenta de vivirla cada día, muy agradecida” (3543:4101) - D 1: DG docente entrevista 1.

Es así como Ana recuerda cómo empieza su experiencia como docente universitaria. A continuación, se mostrará cómo a través del discurso Ana permite ver cómo se configura su identidad y reconfigura su identidad docente. Al igual que caso anterior se mostrarán las unidades de análisis que estructuran esta investigación, partiendo de las rupturas y transiciones (Zittoun, 2007, 2009), los posicionamientos identitarios que según Zittoun (2005) implican un cambio social y subjetivo, nuevos escenarios y las maneras de relación, como además de aspectos históricos de la educación del sujeto envuelto en una polifonía de voces, que establecen relaciones con otros donde se expresan pensamientos, emociones, creencias y valores actuales (Ressurreição y Sampaio, 2018). De igual forma, se identificarán los recursos culturales y simbólicos que Ana utiliza en cada momento de transición, para luego pasar a analizar los aspectos que genera su reconfiguración identitaria, es decir, cómo las experiencias vividas en este caso en el contexto de pandemia, movilizaron una dinámica de cambio en su identidad docente.

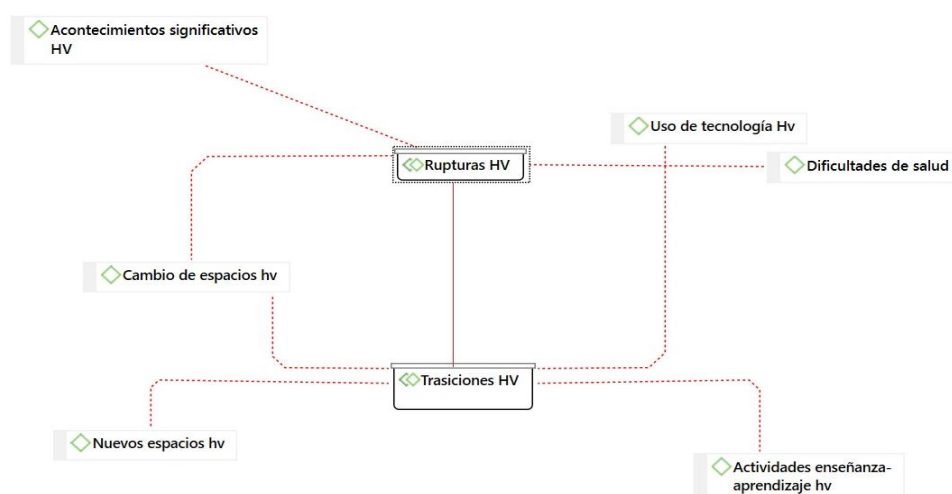
Rupturas y transiciones

Ana logra expresar en su discurso aspectos que dan cuenta de los cambios que tuvo que hacer para ser docente universitaria, los cuales están relacionados con acontecimientos significativos para ella, como fue tomar la opción de estudiar la Maestría en Educación, la búsqueda de oportunidades docente y la inscripción por vía web en una base de datos de una universidad en otra ciudad. Ana tuvo que cambiar de escenario cultural, salir de Bogotá para llegar a Cali, donde le dan la oportunidad de ser docente y poner en sus actividades de enseñanza – aprendizaje no solo lo aprendido en la maestría, sino poner en relación su carisma y empatía para llegar a los estudiantes. Adicionalmente, el tener que batallar con un

cáncer de piel unos días antes de la pandemia, muestran esos cambios propios de las rupturas/transiciones que la docente ha experimentado a lo largo de su trayectoria docente. Estos aspectos se ven reflejados en la figura 6, donde se reconocen las categorías que dan cuenta de las rupturas/transiciones identificadas en las tres sesiones de entrevista que se tuvo con Ana.

Figura 6

Categorías relacionadas con las rupturas y transiciones identificadas en el discurso de Ana antes de la pandemia.



Nota: Esta figura muestra las categorías que contienen aspectos que dan cuenta de las rupturas y transiciones que Ana tuvo que pasar para llegar a ser docente universitaria.

Ana cuenta que, una vez elegida para ser docente en Cali, empieza un nuevo camino. Esto sucede en el año 2018; luego de pasar más de un año en busca de una oportunidad para poner en juego su experiencia profesional como también los conocimientos adquiridos en su maestría en educación. Ana recuerda cómo fue su primera clase como docente universitaria.

“Esa experiencia fue totalmente bella, primero porque yo salgo de mi casa con mucho miedo, miedo a fallar, sobre todo. Miedo a fallarme y miedo a fallarle a los estudiantes, porque una cosa es tener una convicción de que uno va a hacer un gran trabajo, que uno va a salir adelante con la idea que se viene gestando desde el alma y el corazón, pero que no tiene una firmeza, una certeza, entonces el miedo a fallar era muy grande”
(6222:6792) - D 1: DG docente entrevista 1.

“La primera clase la recuerdo con mucho cariño, hoy en día todavía hay estudiantes que en este momento se están presentando a proyecto trabajo de grado y eso fue muy bello (ríe), porque me dio muchos nervios, yo tenía muchos nervios” ... “la voz se me entrecortaba, pero sobre todas las piernas, los pies me temblaban, entonces, lo que yo hice fue empezar a navegar por el salón, era un salón de arquitectura, un salón re-grande, tenía yo un grupo grande, de 26 estudiantes que eso para Diseño Gráfico, es un grupo bastante grande” (7398:8006) - D 1: DG docente entrevista 1

No obstante, pese a esa primera experiencia y ese miedo superado, Ana fue adquiriendo más cursos, incluso se le abre la oportunidad de ser docente también en una universidad privada de la ciudad. Sin embargo, los cursos de semestres superiores, se los asigna la universidad pública.

“Me dieron la confianza de tener Diseño de Proyectos IV. Ese curso es para estudiantes de octavo semestre, que se están preparando para la vida laboral, es un contexto laboral que se les propone ahí, con emprendimientos empresariales de proyectos con un enfoque profesional, me lo dieron a mí y posterior a eso me dieron una electiva que se llama, Diseño de Portafolio Profesional, entonces desde ahí en la universidad pública, siempre garantice tener un proyecto que es una de las materias más grandes, más importante de cuarto u octavo semestre” (9753:10319) - D 1: DG docente entrevista 1.

Ana manifiesta sentirse a gusto con su desempeño docente y describe un acercamiento afectuoso con los estudiantes, que le permite sentirse satisfecha en su labor.

“Mi ejercicio docente se ha cumplido a cabalidad de una manera muy bella, porque yo descubro que lo que hago en mi trabajo docente es valorado, los estudiantes sienten cambios importantes en ellos, en sus procesos, también hay temas de, no sé, de escenarios que me confían que son un poco diferentes a las clases, a las aulas, y eso a mí me llena mucho el alma” (15625:15985) - D 2: DG docente entrevista 2.

Esta relación de acercamiento con los estudiantes es un aspecto que acompaña el discurso de Ana durante todos los encuentros y que se hace evidente más adelante en el apartado relacionado con la pandemia y que ella misma se posiciona como “docente maternal”.

Por otro lado, otro momento que marca una transición en la vida Ana tiene que ver con sus dificultades de salud, una vez instalada en la nueva ciudad y empezando su vida como docente universitaria se da cuenta que tiene cáncer.

“Yo descubro cuando llegó a Cali, al año y medio, descubro que tengo un melanoma en el hombro derecho y tuve que vivir ese camino ese recorrido del melanoma, de vivir con un cáncer en la piel y trabajar, porque a ti no te daban incapacidad por cada yodo terapia, radioterapia, y digamos que cada cirugía o intervención

quirúrgica, no; o sea, de pronto por la primera cirugía que fue la más dura si tuve tres días de incapacidad, pero de resto tú tenías que trabajar, a veces la morfina que yo tomaba cuando eran temas muy duros muy difíciles de trabajar me hacían dormir, entonces era un tema muy difícil” (23381:24256) - D 2: DG docente entrevista 2

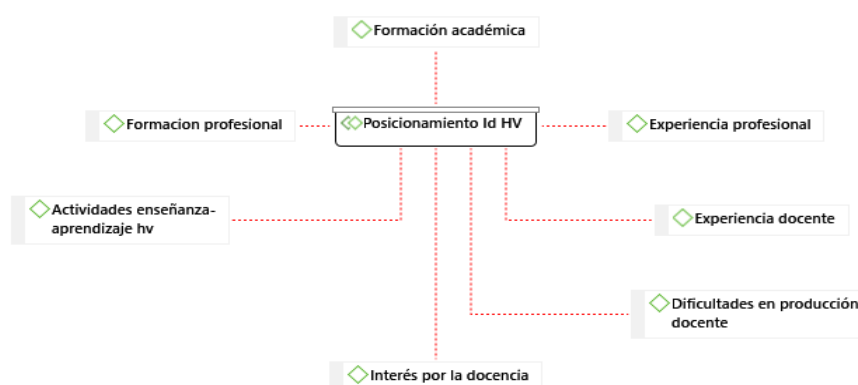
Ana inicialmente, no profundiza mucho en su discurso de donde surge su interés por ser docente. Estos primeros cambios están ligados más bien a la transición que se da por la oportunidad laboral en una ciudad que desconoce, lo cual implica una reorganización en su forma de vida. Ana llega sola dejando a su familia en la capital, trae consigo todos sus enseres y empieza su vida laboral sin conocer a nadie y sin conocer la cultura caleña. Sin embargo, en muy poco tiempo logra ampliar los cursos a su cargo en la universidad donde inicia, pero, además, empieza a incursionar en otro escenario de educación superior de la ciudad.

Posicionamientos identitarios

Las experiencias de Ana anteriormente descritas, se retoman al hacer el análisis de cómo ha construido sus posicionamientos identitarios a lo largo de su historia de vida que ella significa y qué está relacionada con el quehacer docente. La figura 7 muestra las categorías asociadas a los posicionamientos que esta joven docente ha alcanzado en su tránsito en la docencia universitaria.

Figura 7

Posicionamientos identitarios identificados en el discurso de Ana



Nota: Esta gráfica muestra las categorías relacionadas con los diversos posicionamientos identitarios que Ana deja ver a lo largo de su experiencia al narrar parte de su historia de vida (HV).

Ana parte de su formación profesional como diseñadora gráfica, profesión que ejerce en el ámbito de la publicidad, para luego continuar con su formación académica posgradual orientada al aspecto de la educación, esto con miras a ser docente. Adquiere experiencia docente fuera de su lugar de origen como ya se expresó.

Ana considera que su quehacer docente, el reconocimiento de las instituciones por su labor y el acercamiento con los estudiantes tanto en sus las actividades de enseñanza aprendizaje como a nivel personal, le ha permitido reafirmar su elección e interés por la docencia. Ana expresa que requiere seguir avanzando, sin embargo, su posición de docente contratista no le ha permitido producir en materia de producción escrita para poder ascender y poder tener mayores posibilidades de alcanzar varios posicionamientos en el escenario universitario. La siguiente tabla muestra los posicionamientos identitarios que Ana deja ver en su discurso.

Tabla 4

Emergencia de los posicionamientos identitarios a partir del análisis de la voz de la docente

Categorías de análisis	Voz de la docente	Posicionamientos identitarios
Formación Académica	<i>“Mi carrera docente empieza a raíz de un gusto personal por la academia y la docencia, yo estudio una maestría en Educación en la Universidad Nacional de Colombia, yo soy Diseñadora Gráfica también de la Nacional de Colombia” (771:994)</i> <i>- D 1: DG docente entrevista.</i>	Estudiante de Diseño/ Diseñadora gráfica
		Estudiante de Maestría/ Magíster en Educación
Experiencia laboral		Diseñadora profesional

Categorías de análisis	Voz de la docente	Posicionamientos identitarios
	<i>“yo era capaz de enseñar a otros, por ejemplo, en la agencia de publicidad me pasaba mucho eso, en mi trabajo profesional en los primeros años, digamos, que lo que yo conocía los demás no lo manejaban muy bien y yo les enseñaba”</i>	
Interés por la docencia	<i>“Tuvo que ver también con la intención muy fija, muy marcada de ser profe, como cuando uno siente una vocación, uno no entiende muy bien de donde percibe como ese sentimiento de que yo puedo hacer algo, aun cuando no tenga certeza porque no lo he hecho nunca”</i> (5171:5437) - D 1: DG docente entrevista1 .	
Experiencia docente	<i>“Tengo dos actividades diferentes en la Universidad privada que son la docencia y el acompañamiento a prácticas profesionales. Y en la universidad pública tengo la docencia, entonces si lo miramos rigurosamente son 3 trabajos porque son dos instituciones y dos trabajos diferentes con estructuras diferentes en una institución, y aun con esos tres trabajos que ocupan la totalidad de mi tiempo es muy poco lo que se gana económicamente, y como hora cátedra tienes muchas circunstancias difíciles”</i> 16923:17778) - D 2: DG docente entrevista 2.	Docente hora cátedra Docente hora cátedra universidad privada Docente acompañante en prácticas profesionales.

Categorías de análisis	Voz de la docente	Posicionamientos identitarios
	<i>No he hecho papeleo de escalafón docente, porque tengo miedo de pasar los papeles, los documentos, y hacer todo el proceso que sé que es tedioso y que de alguna manera me digan no, porque no has escrito nada. (19725:20092) – D 2: DG docente entrevista 2.</i>	
Dificultades en la producción docente	<i>No he tenido tiempo de escribir, no he escrito mi primer artículo para mandarlo a evaluación y consideraciones para la publicación, entonces por ejemplo en la universidad pública, no he querido pedir como ese ascenso, o esa mejora económica, aunque tengo postgrado, ya tengo experiencia docente que la exigían, aunque tengo experiencia laboral, como que es muy importante el tema de escribir y no lo he podido hacer, o sea, por el mismo día día, del mismo desgaste no lo he podido hacer”. 19725:20092) - D 2: DG docente entrevista 2.</i>	Docente universitario sin producción académica
Actividades de enseñanza aprendizaje	<i>“yo digo hoy al día, tengo cerca de 1000 hijos, porque desde que empecé a trabajar como docente a los estudiantes yo los he considerado como lo he mencionado antes desde un aspecto maternal como mis hijos, y voy acumulando hijos, tanto en la universidad pública, como en la privada” (27602:27919) - D 2: DG docente entrevista 2.</i>	“Docente maternal”

Nota: Esta tabla muestra cómo desde la categoría identificada y la voz del docente se puede identificar los diferentes posicionamientos identitarios en la trayectoria de vida y de docente de Ana.

Ana reconoce su interés por ser docente. Su experiencia profesional parte de reconocer su facilidad para enseñar. Ese interés la lleva a estudiar la Maestría en Educación y se convierte en Magister, acumulando así una formación en pregrado y una formación académica de posgrado, junto a varios años en el ámbito laboral de su profesión.

En este momento, su recorrido la coloca en una posición de docente universitaria hora cátedra, con posibilidades de ascender siempre y cuando cumpla con producción académica que le permita continuar escalafonando.

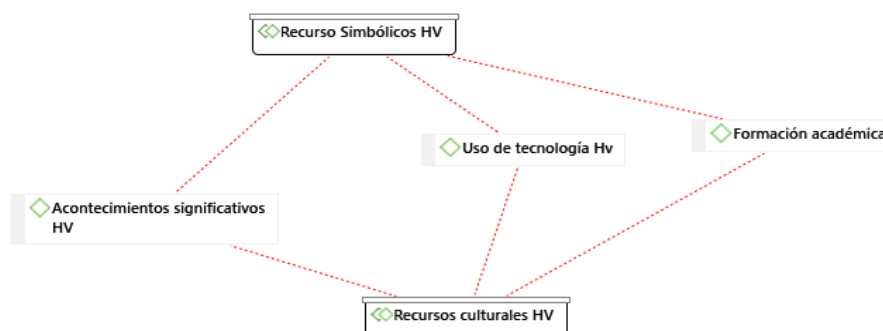
Ahora bien, entre los posicionamientos que se encuentran en la Tabla 4, hay uno que se ha denominado, “docente maternal”. Aunque es un nombre que no hace parte de ningún nivel docente, se le dio esa denominación, pues para Ana sus estudiantes son como hijos, aspecto que ella la deja ver en varios momentos de su discurso. Ana deja ver sus afectos en la interacción docente- estudiantes, característica que se retomará más adelante cuando se hable de la manera en que la docente acompañó a sus estudiantes en ciertos momentos críticos que se dieron durante la pandemia.

Recursos simbólicos y culturales:

En el diálogo con la docente, se observa la utilización de una serie de recursos culturales, que al ser significativos para ella se convierten en recursos simbólicos (Zittoun, 2009). Estos recursos se encuentran implícitos en los acontecimientos significativos que Ana narra. El hecho de darle un significado a la acción de traer sus muebles a la nueva ciudad, el reconocimiento del uso de la tecnología que inicialmente lo utilizaba para sus actividades de diseñadora y los recursos que ofrece su formación académica, que se vinculan entre sí, como muestra la Figura 8 a continuación.

Figura 8

Relación entre los recursos simbólicos y culturales significativos para Ana en su narración.



Nota: La gráfica muestra las categorías vinculadas al discurso de Ana donde da cuenta de los recursos simbólicos y recursos culturales con los que la docente cuenta.

En la transición, donde se traslada de ciudad, Ana deja ver como dicho acontecimiento trae consigo toda una carga simbólica, que compara con lanzarse al vacío.

“Al traer mis muebles como que yo definí que iba a ser un tramo largo, o sea, largo en términos de que no iban a ser unas semanas, no iba a ser unos meses, sino que yo estaba empezando a trazar mi futuro desde la academia, desde otra perspectiva y otra ciudad, otra cultura, pero me lancé y me obligue a lanzarme al vacío” (7032:7355) - D 1: DG docente entrevista 1.

Esta cita es un claro ejemplo de cómo los recursos culturales y simbólicos, se encuentran articulados a las transiciones, parafraseando a Zittoun (2007) el trabajo de transición es la actividad en la que uno se compromete a partir de un pasado recién perdido, para crear un futuro mejor. Y la misma autora, reconoce que los recursos culturales y simbólicos surgen de la construcción de significados que se revelan en la narrativa de las experiencias y expresiones afectivas de los sujetos a través de la emergencia de signos que regulan las estructuras psicológicas (Zittoun,2009)

Esta articulación permite comprender que las unidades de análisis de este trabajo están integradas, aspecto que incluye también los otros casos de este estudio.

Ahora bien, continuando con el reconocimiento de los recursos culturales y simbólicos que se hacen evidente en el discurso de Ana. Encontramos los recursos pedagógicos que requieren los docentes universitarios. Estos recursos que hacen parte de la cultura en la

educación, se vuelven significativos cuando la docente reconoce que son necesarios y dan sentido a la actividad y al quehacer docente.

“En término de docencia yo siento que tenía aprender, sentía que tenía una responsabilidad muy grande, en transcribir el conocimiento con empatía, conozco una palabra super bonita en la Maestría, que es psicagogia y digamos que ahí encuentro como mi sentido desde la docencia, y entiendo que la lógica que yo tuve, de primero estudiar una maestría en educación para comprender procesos pedagógicos antes de ir a optar por dictar clase, pues como que era una lógica un poco más coherente y hoy en día lo sigo pensando que los profes universitarios deben tener formación pedagógica, si o si, porque la transmisión de conocimiento es mucho más que agarrar la experiencia y manifestar verbalmente, o hacer un material con eso, sino que la forma en que se manifiesta es super importante” (2149:2673) - D 1: DG docente entrevista 1.

Con relación a la anterior cita, cabe resaltar que la palabra “psicagogía” según la RAE significa arte de conducir y educar las almas. Aspecto lleno de sentido para Ana en su elección y construcción de su identidad docente y en su decisión de recurrir a su formación de Maestría, que a su vez conecta con el significado que se le ha dado al posicionamiento que para este trabajo se ha denominado “docente, maternal”

Continuando con la caracterización de los recursos simbólicos y culturales que afloran en el discurso de Ana. Ella manifiesta que ha incorporado a su vida el uso de las redes para fortalecer su vínculo con los estudiantes, esta actividad comienza antes de la pandemia y se intensifica en ese momento de crisis.

“Yo hago en aprovechamiento de las redes sociales desde hace mucho tiempo, y es que yo pongo mucho en redes sociales, todo lo que hago (sonríe), eso de alguna manera, primero, a los estudiantes le genera como una inspiración de verse allí reflejados, de que son importantes para uno, al ponerlos en las redes sociales como que lo ven como tan personal, que, si uno los pone allí, los vuelve parte de su vida, o sea, que es una forma de asentar eso” (1005:1733) - D 3: DG docente entrevista 3

Sin embargo, los recursos tecnológicos no los incorporaba de manera directa para la realización de las clases, afirma Ana a pesar de tener algo de conocimiento al respecto.

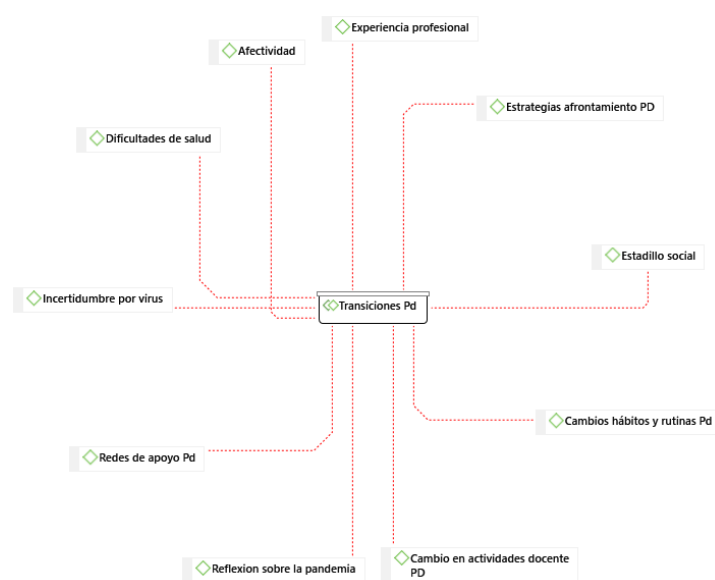
“Yo afortunadamente tenía mucho contacto con sistemas operativos, con el entorno digital, pero nada que ver con clase” (11739:12060) - D 1: DG docente entrevista 1

Cambios que trajo la Pandemia

Una vez se logra construir a partir del discurso de Ana, los aspectos significativos que la llevaron a posicionarse como docente universitaria antes de las restricciones por la pandemia. Se pasa a reconocer los aspectos de cambio que identifica Ana durante e inclusive después de la pandemia. Se identifican las categorías de análisis iniciales a partir de las transiciones y de los significados que se movilizan al explicar y recordar los momentos que evocan las fotografías que fueron capturadas por Ana durante el tiempo de pandemia. Esta dinámica de promover los recuerdos a partir de la mediación de la fotografía y del discurso, conlleva a develar categorías emergentes relacionadas a las unidades de análisis.

Figura 9

Categorías que muestran transiciones durante la pandemia en la experiencia de Ana.



Nota: Esta figura muestra las categorías que dan cuenta de las transiciones que experimenta Ana en tiempo de pandemia.

El inicio de las restricciones por la pandemia, Ana lo recuerda como un momento donde el aislamiento llegó a través de comunicados que enviaba la universidad sobre las

medidas que se iban asumiendo hasta que se decreta el aislamiento, situación que obliga cerrar el acceso al campus universitario e informar a los docentes que las clases deben continuar. Esta manera de proceder por parte de la universidad fue su primera estrategia de afrontamiento frente a la situación.

“En la universidad pública fue primero un comunicado, luego otro, luego ya tenemos clases solo virtual y así, así como sin más nada, o sea, nos tocó, nos lanzamos al ruedo, no sé si preguntaron qué tipo de formación virtual teníamos los profesores” (11498:11736) - D 1: DG docente entrevista 1.

La anterior cita, deja ver que para Ana la acción tomada por la universidad generó inquietud sobre la manera en que los profesores asumirán la nueva forma de dar una clase. Esto se relaciona con los compromisos que considera se asumió como docente, ya que en ese momento de crisis para Ana el acompañamiento y el acercamiento con los estudiantes cambia, porque para Ana se suma a su rol docente la ayuda a los estudiantes.

"A nosotros se nos pone a cuesta no solo una formación técnica frente a los nuevos establecimientos de las clases desde la virtualidad, sino también nosotros ser muy fuertes y tratar de ayudar a los estudiantes, porque los estudiantes estaban pasando por cambios todavía más complejos, digamos que uno como docente está un poquito más armado para hacer frente a varias circunstancias. En cambio, ellos tienen sus universos y no se permiten hacerse cargo de muchos otros universos y esa no es su tarea, está superbién; pero nosotros sí; digamos que los estudiantes se recostaron mucho en nosotros los profes” (3413:4025) - D 2: DG docente entrevista 2.

“Y en ese caso nosotros no tuvimos casi recursos, o sea, ¡nos tocó asumir esto! Ya!, ¿por qué? Porque la pandemia tenía un componente super delicado y era la muerte y, la muerte a la vuelta de tu casa, entonces digamos que venimos de cargar con emociones diversas de los estudiantes que eran complejas, difíciles y ahora teníamos que ser entretenimiento educativo para ellos” (2537:3041) - D 2: DG docente entrevista 2.

Esta tarea de acompañamiento a los estudiantes se mezcló con los cambios y la incertidumbre que produjo la pandemia en sus inicios.

“El virus, me daba mucho miedo todo, tenía hasta guantes de plástico para no tocar superficies y demás. Pues eso a grandes rasgos fueron las adaptaciones, ya cuando se empieza a saber más del virus, a conocer más de su transmisión, tratando de estar más tranquilos con nuestros hábitos” ... “Si, porque creíamos que incluso tocar el suelo con zapatos que no estuvieran desinfectados hacían parte de la transmisión del virus, entonces se vivía con zozobra y miedo” (5868:6151) - D 2: DG docente entrevista 2

Además, de pensar en su salud, la docente narra que era pensar también en las necesidades de los estudiantes, Ana reconoce que, aunque se mantuvieron las clases, estas

tenían una particularidad en el inicio de la pandemia, la cual era el acompañamiento en ese momento, más los propios fines de conocimiento y académicos que tienen las clases universitarias.

"Habían muchos estudiantes que no tenían un computador, que tuvieron que volver a sus casas con miedo, a sus lugares de origen, por ejemplo los que vivían en Tuluá, los que vivían en Pasto, había gente que incluso vivía en la Costa Caribe, en Santander y tener que viajar con esa zozobra y ese miedo, y luego quedarse allá y no saber de clases, de hecho creo que las clases era de los menos importante, cuando se estaba pasando por problemas económicos, físicos y mentales, eso sí fue un reto mayor" (12723:13221) - D 1: DG docente entrevista 1.

Pasar del salón de clase a las clases asistidas por computador fue un cambio que requirió un aprendizaje rápido.

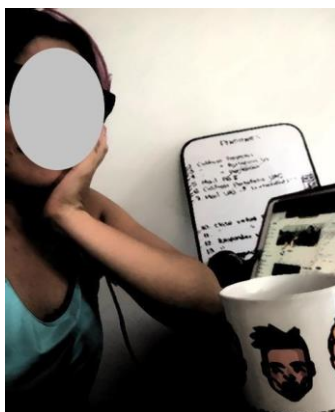
"O sea, a mí me tocó en una tarde aprender Classroom, aprender a grabar tutoriales, aprender, por ejemplo, los videos adaptarlos, hacer edición de video, eso fue nuevo, tocó aprenderlo de buenas a primeras. La ventaja es que yo tenía una formación tecnológica que me permitió como hacer una transición mucho más rápida, a comprender estos nuevos medios que nos tocaba implementar de pasar de un salón con paredes, mesas, sillas, tablero, ayudas audiovisuales a un salón digamos impalpable" (2810:3446) - D 3: DG docente entrevista 3.

Sobre este momento de aprendizaje Ana tiene una fotografía que muestra ese primer día en su casa, aprendiendo a manejar los recursos de Google y la compartió en el marco de este trabajo.

Ella expresa que, "ese día en la historia de Instagram puse como: hoy nos tocó de esta manera virtual y nos tocó aprender que es un Classroom". (5524:6073) - D 3: DG docente entrevista 3.

Figura 10

Fotografía del primer día en virtualidad, aprendiendo recursos tecnológicos.



Nota: Esta fotografía es la primera fotografía que Ana considera que da cuenta del inicio de la pandemia.

“yo estoy como resignada y estoy viendo clase en la Table. Ese fue el primer día, ahí fue cuando nos dijeron confinamiento, no sabíamos bien que iban a ser varios días, pensábamos que iban a ser algunos días, o sea, que iba a ser varios días, que iban a ser años no, no sabíamos, pensábamos que eran días y de pronto meses, pero en ese momento no teníamos idea que fuera ser así” (2361:2738) - D 3: DG docente entrevista 3.

En lo que respecta a las fotografías, Ana seleccionó 14 fotos, mostrando una línea de tiempo desde que comienza la pandemia, iniciando con la fotografía de la Figura 10 y terminando con una foto de encuentro nuevamente en el aula de clase. – No se van a exponer de esa manera todas las fotos⁷. Sin embargo, cabe anotar, que, frente a este recurso cultural, Ana al hablar sobre el material fotográfico deja ver su posicionamiento como profesional al decir: *“De hecho como diseñadora hubiera querido pensar mejor que esto (las fotos) iba a ser como documentado para el futuro” (14834:15125) - D 2: DG docente entrevista 2*

Una vez que se pasa del salón de clase a una pantalla, la docente asume estrategias de aprendizaje que facilitará la comunicación de un lugar a otro a través de la red. De esta manera buscando motivar a los estudiantes en clase virtual. Un ejemplo de ello, es que pudo dar una de las clases con invitados de la ciudad de Bogotá y en esta actividad en vez de evaluar de la manera tradicional, realizó un concurso.

“Resulta que parte de las estrategias cuando a mí me tocó clase virtual, que no sabía manejar muchas cosas, era el tema de hacer actividades diversas que ayudarán a los estudiantes a conectarse con la clase, esa fue una clase con énfasis en tipografía y lo que tiene él allí es un espécimen de tipografía, yo invite a un colectivo de tipografía de Bogotá que se llama Bastardtype” (3533:3913) - D 3: DG docente entrevista 3.

⁷ A las fotografías se les ocultó el rostro de las personas para proteger su identidad.

Figura 11

Ganador del concurso realizado por Ana en la clase de tipografía



Nota: Esta imagen muestra al estudiante ganador de una actividad desarrollada por Ana en uno de sus cursos asistido por virtualidad. El premio fue enviado por mensajería a la casa del estudiante.

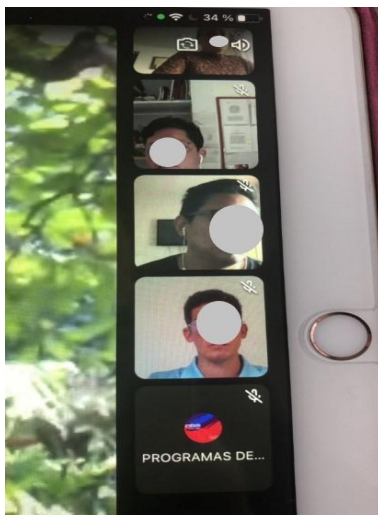
Para Ana la virtualidad fue un momento donde se mezclan los espacios lo que hace que las relaciones de acercamiento con los estudiantes se vuelvan más cercanas.

“Entonces también la virtualidad permitió ese tipo de espacio, en donde uno también entraba en lo personal de ellos, aunque la situación era difícil, veían clase con una persona que de alguna manera los quería, los incentivaba y los motivaba” (7385:8357) - D 3: DG docente entrevista 3

Cabe resaltar que Ana reconoce también, que el uso de los recursos tecnológicos, permitió a algunos estudiantes poder finalizar su formación universitaria, a partir de situaciones que dejan ver la flexibilidad y las iniciativas tanto de estudiantes, directivos y docentes. Esto es el caso de una sustentación de trabajo de grado que vivió desde su Tablet y que dejó plasmada en una fotografía.

Figura 12

Fotografía de sustentación de trabajo de grado en pandemia a través de la Tablet de Ana



Nota: Esta imagen para Ana da cuenta de las estrategias para continuar con las actividades académicas, en este caso una sustentación de tesis, la cual Ana dejó plasmada en una foto.

Ana narra la experiencia de la Figura 12, de la siguiente manera:

“Eso es una sustentación de proyecto de grado, fue una de las sustentaciones que me tocó, así, o sea, también ver una sustentación de un proyecto, ver la sustentación, por ejemplo, este era un proyecto que era un libro y no podíamos ver el libro, o sea, ¡el libro! (abre los ojos, sube un poco el tono de voz). El estudiante debió tener estrategias, ni siquiera lo pudo imprimir, porque en ese momento había un tema muy fuerte, que no podíamos salir. Pero, ahí estamos el director del departamento de diseño, está un profesor de Bellas Artes, el estudiante y yo, ahí puedes ver el acercamiento a la Tablet, pero es para mostrar eso, como desde la virtualidad (suspira), tocó vivir algo tan importante como fue una sustentación de trabajo de grado” (6244:6580) - D 3: DG docente entrevista 3.

Por otro lado, en el momento de la pandemia Ana tuvo experiencias personales que hicieron parte de ese momento de transición, las cuales se vivieron en un mismo espacio en donde se pierden los límites entre la vida personal y laboral. En la Tabla 5 se encuentran esas experiencias significativas y de cambio que emergieron del discurso de Ana.

Tabla 5

Categorías emergentes a partir de las unidades de análisis que surgen del discurso de Ana.

Unidades de análisis	Categorías Emergentes
Rupturas/ transiciones	Estallido social, Dificultades de salud mental. Separación de pareja. Hospitalización. Regreso a la presencialidad, “normalidad”
Posicionamiento identitario	Participación en eventos con los estudiantes (docente maternal). Rol de ama de casa y proveedora del hogar.
Recursos simbólicos/ Recursos culturales	El impacto de los medios de comunicación (exceso de información) Encuentros en marchas y eventos culturales. (situación social)

Nota: Esta tabla muestra las categorías que emergen al revisar las unidades de análisis en los momentos donde Ana se refiere a la experiencia vivida durante la pandemia.

Como ya se mencionó, durante la pandemia los momentos, los tiempos y los espacios pierden sus límites, tanto para la vida personal como para la vida laboral.

Ana manifiesta que en el hogar ella era quien se encargaba de las compras y los gastos de su hogar, pues en ese momento su pareja se encontraba desempleada.

“Yo era en mi casa quien tenía que hacer el mercado, quien tenía que entre comillas pasar el riesgo, porque como no sabíamos cómo se transmitía el virus, entonces a mí me tocaba hacer el mercado, porque era una persona por casa y en este caso mi pareja no tenía trabajo y yo era quien tenía las riendas económicas en ese momento de nosotros” (5456:5796) - D 2: DG docente entrevista 2

En el plano personal, es interesante ver como Ana pone la responsabilidad de su separación de pareja al momento de la pandemia, lo cual a la vez deja ver la carga emocional que estaba viviendo y la situación de salud que en ese momento también la aquejaba. Estos eventos en un mismo momento son una muestra clara de las experiencias y dinámicas que se pueden ver al analizar rupturas y transiciones como un modelo teórico-metodológico propio de la psicología cultural semiótica (Zittoun 2007, 2009 y 2015) .

“Entonces los cambios que tuve que implementar en casa, pues en ese momento tenía pareja, vivía con mi pareja, la pandemia hizo que se terminara la relación, porque todo era muy caótico, o sea, en clase yo estaba bien, pero apenas terminaba la clase, yo me ponía a llorar, había una carga muy dura

emocional y mi pareja fue quien estuvo allí. Yo también enfrente durante la pandemia parte de mi tratamiento oncológico de un melanoma en el hombro, un lunar feo, eso también fue terrible, porque los médicos tenían otras prioridades que no eran esto, se atrasaron varias cosas, los procedimientos se hacían más difíciles, entonces también tenía que adaptarme a eso. En término de salud, por ejemplo, cuando me dolía mucho, yo tenía dosis de morfina, entonces tenía que hacer rendir la morfina, porque no era tan fácil salir a buscarla” (4964:5282) - D 2: DG docente entrevista 2

A las tensiones antes citadas que hacen parte de la experiencia de vida Ana durante la situación mundial de salud por el COVID 19, a esta se le suma otra ruptura otro cambio abrupto que afectó no solo a Ana, sino a la sociedad colombiana en general, siendo la ciudad de Cali un punto coyuntural en lo que se ha denominado “el estallido social”.

A manera de paréntesis, dicho evento no sólo aparece en el discurso de Ana, sino también en los otros tres casos que se analizan en este trabajo, tanto Ana como Luis y Lina vivieron de cerca esta situación de protestas en el año 2021, cuando la sociedad de Colombia alza la voz frente a la propuesta de reforma tributaria del gobierno en un momento donde la pandemia seguía en curso.

Esta situación de ruptura/transición fue para Ana una experiencia que la impactó y marcó un punto de quiebre en su salud mental como se muestra más adelante.

Ana deja plasmado en varias fotografías, la experiencia de acompañamiento y apoyo a sus estudiantes en los escenarios de protesta, puede decirse que su posicionamiento de “docente maternal” se potencializa con la situación social que se estaba viviendo. Frente a esto Ana asumió un papel activo y lo muestra en las siguientes imágenes que se combinan con su discurso.

Figura 13

Registro fotográfico de la participación de la docente con sus estudiantes en eventos relacionados con el estallido social.



Nota: Estas imágenes muestran la participación de Ana en los eventos de protesta que se dieron en el llamado estallido social, donde ella acompaña a sus estudiantes.

“En el estadillo social jugué un papel súper importante como profe de universidad pública, aunque también digamos en la universidad privada hubo un tema importante en el que estuve pendiente. En la universidad pública, al ser tan cercana con los estudiantes, yo tengo un tema muy maternal con ello, un trato como muy amoroso de cuidado, de cuidarlos, de pensar mucho en su formación integral como seres humanos” ...”varios chicos de la Universidad estuvieron muy activos en el estallido social, en actividades incluso se mezclaron con Bellas Arte y eran culturales, en nuestro caso de diseño era de pintar, generamos incluso unas siembra de plantas, bueno, actividades en las que yo estuve participando con ellos para estar pendiente de ellos” (8207:8616) - D 2: DG docente entrevista 2.

Esta participación incluso puso en riesgo la vida de Ana, teniendo en cuenta que, en uno de estos eventos, tuvo que presenciar enfrentamientos entre la fuerza pública y manifestantes y le tocó buscar un lugar de resguardo, porque quedó en medio de una balacera. Situación que generó en Ana una crisis nerviosa.

“yo me voy por un lado, por uno de los lados de donde se estaban generando los enfrentamientos y cuando llegué, resulta que ahí estaba haciéndolo, empezaron a dispararnos fue una cosa muy tensa, de hecho, desde ese momento empecé a tener muchos nervios, muchos estados de ansiedad muy fuertes, de depresión al ver lo que pasaba. Generamos muchas imágenes muy densas todos los días, y nosotros las veíamos, nos alimentábamos muy mal de eso, a pesar de hacer ciertas desintoxicaciones de redes sociales, era superdifícil todo lo que nos llegaba, entre ellos cosas tan fuertes como cuerpos en el río Cauca y bolsas de basura con

cabezas y miembros aparte del cuerpo, entonces era muy tenso, todo lo que vivíamos sobre todo aquí en Cali” (10504:10852) - D 2: DG docente entrevista 2.

A esta experiencia, se suman las imágenes de las redes sociales que de manera cruda y sin censura mostraban las atrocidades de la violencia que se generó en ese momento del estallido social.

Ana se enferma y en ese momento luego de pasar por su tratamiento de cáncer, su separación y de sobrellevar los cambios que trajo consigo la pandemia, la tensión que experimentó con el estallido social, fue el detonante que según Ana la lleva a hospitalizarse.

“Me enfermo muy mal, a mí me internan una semana en un hospital de cuidados mentales por el nivel de nervios tan alto que yo llegue a tener y entre en depresión (12284:12443) - D 2: DG docente entrevista 2.

“Mi madre tiene que venir de Bogotá, porque yo vivo acá sola. El acompañamiento de ella fue brutal, fue hermoso, pero a ella igual le tocó una semana solita, porque, pues, yo tuve que estar en el hospital una semana para regular los estados de ánimo tan densos que yo tuve en respuesta a la carga laborar en pandemia y a todo lo que paso al estallido social, y sobre todo desde el momento en que me empiezan a disparar y que... bueno, (baja la voz) empiezan a pasar tantas cosas tan duras, (suspira)” (12466:12964) - D 2: DG docente entrevista 2.

Esta situación de salud, cambia nuevamente sus rutinas, Ana tiene que dejar de trabajar mientras se recupera. Su madre y familia a pesar de la distancia, la apoyan en este momento.

“yo no puede volver, estoy un semestre fuera de clases, mi familia apoyándome económicamente en un momento muy duro, bueno no es un semestre (se queda pensando) ... si mentiras, es la culminación del semestre en la universidad pública” (12982:13024) - D 2: DG docente entrevista 2.

Ana por cuestiones de salud tuvo que dejar de trabajar mientras se recuperaba. Luego vuelve a retomar clases, pero ya de manera presencial.

Ese regreso de nuevo al espacio físico de clase, fue para Ana un momento de transición. Ella confiesa que pensó que el retorno iba a ser otro momento difícil para los estudiantes, por la manera en que ya se habían habituado a la virtualidad.

“Yo llegaba como con la expectativa un poco baja a la presencialidad, porque yo decía: “Ellos vienen de la pandemia, del estallido social” había mucha resistencia, aunque uno no lo creería, pero había mucha

resistencia a volver a las aulas. Los chicos estuvieron muy cómodos en la virtualidad, porque de alguna manera podían evitar trasladarse a la universidad, ver sus clases en las cobijas, no bañarse (se ríe), por ejemplo. También se daba muchísimo que las clases se veían haciendo otras cosas, o sea, ellos podían, por ejemplo, tener un paseo con su familia, y eso era real, iban a un paseo y ahí veían la clase, y realmente no la veían, medio las dejaban ahí y estaban como con el volumen atento por si llamaban en algún momento estar ahí pendiente. La verdad yo venía con expectativas muy bajas, porque al hablar con los estudiantes del semestre anterior, ellos decían como: “Ay no, ahora me toca desplazarme” (voz de queja), los que vivían fuera de Cali decían: ¡No! ahora toca volver a buscar arriendo, ¡una habitación! Todo lo que se requiriera a la presencialidad les daba tedio y para mi era señal que no querían volver” (24792:25526) - D 2: DG docente entrevista 2

Sin embargo, Ana reconoce que los estudiantes fueron respondiendo nuevamente a las rutinas de la presencialidad. Ana comparte la foto de su primera clase presencial en la universidad pública, indicando que algunos no estaban usando el tapabocas.

Figura 14

Fotografía primera clase de Ana en la universidad pública luego de la pandemia.



Nota: Esta imagen es la última fotografía que Ana muestra en el tercer momento de la entrevista. En ella se muestra ese primer día de nuevo a la presencialidad.

“...aquí en la universidad pública como que no me importa y mira algunos estudiantes sin el tapabocas, bueno hasta que nos dimos cuenta de que ya con la población vacunada no debíamos tener tanta restricción. Listo es eso, este es el recorrido de todas las fotos” (9804:9804) - D 3: DG docente entrevista 3.

Un aspecto interesante en el discurso de Ana, es que hace una comparación entre la universidad pública y la universidad privada. La idea de comparar instituciones de educación superior no estaba dentro de las preguntas en la entrevista, esto surge espontáneamente en su discurso.

“Cuando llego a clase presencial a la universidad privada, fue como si no hubiera pasado nada, o sea (se ríe) como si estallido social y pandemia no hubieran afectado en nada, eso fue muy raro, muy curioso, o sea, fue como si se hubiera detenido el tiempo en algún momento, hecho un corte en donde se borra la escena de pandemia y de estallido social, porque todo siguió igual. En cambio, en la universidad pública, sí como que se arraigaron emociones más profundas respecto de la unión física, o sea, de compartir físicamente con alguien en un espacio. Entonces si digamos que hubo más diálogos, fueron un poco más empáticos” 28345:29004) - D 2: DG docente entrevista 2.

“En la universidad pública los muchachos están muy agotados, nosotros venimos de pandemia, estallido social, varios paros; hoy en día se maneja una dinámica muy frecuente de reuniones, de asambleas, bueno, de cosas como estudiantiles que están organizando mucho, a raíz de esto, por lo menos en Diseño, en la Facultad de Artes Integradas, se han organizado en discusiones, reuniones, como que se han sensibilizado más, el aspecto humano, esto si se siente más acá” (14524:14969) - D 3: DG docente entrevista 3.

Ana hace una reflexión sobre las experiencias que se movilizaron en el encuentro de entrevista.

“Lo que me deja es eso, valorar la vida, valorar a los otros. Yo tenía a mi mamá lejos, a mi familia lejos, estaba en un momento absolutamente sola, con miedo, con dolor físico, mental, porque esto recoge una cantidad de cosas, que se manifiestan después en el cuerpo, entonces es como una conciencia física, mental y social. Ya siento que somos más conscientes del otro, y las repercusiones que tiene el otro sobre la vida de uno y de uno sobre la vida del otro” (7420:7883) - D 2: DG docente entrevista 2.

“Lo que yo he conservado ha sido siempre el espíritu de amor, de entrega y de cariño, porque digamos, muchas cosas sí cambiaron tras la pandemia, yo por ejemplo tuve mis problemas de salud tanto del melanoma, como de la ansiedad y la depresión, pues yo tuve que trabajar mucho en cambiar drásticamente formas de alimentación y de mi día a día, y eso de alguna manera lo ayuda a uno a crecer” (10912:11314) - D 3: DG docente entrevista 3.

El caso de Ana deja ver otro lado de la experiencia del posicionamiento como docente universitario. Ser docente contratista, pues esta condición contractual en el contexto de la universidad pública es totalmente distinta a quienes se posicionan como docentes nombrados, como por ejemplo la experiencia de Luis y de Lina (el próximo caso a analizar).

Finalizando con el caso de Ana, se observa claramente que, en el contexto de la pandemia, le suceden situaciones personales que hacen más tenso ese momento, como lo fueron: la separación, el tratamiento de un cáncer, quedar en medio de una balacera, ingresar a cuidados mentales, dejar de trabajar y depender del apoyo de la familia mientras se recuperaba. Son experiencias, que se podrían decir que fueron transiciones dentro de una transición, porque pese a estar inmersa en las mismas situaciones del contexto cultural

(pandemia y estallido social) sus acontecimientos personales son las que permiten dar cuenta de sus esferas de experiencia, las cuales como lo afirma Zittoun (2021) se encuentran en la intersección entre la persona y el mundo, además, dichas esferas permiten representar la construcción identitaria a través de la manera como las personas narran sus vivencias. En este caso Ana deja ver toda su fortaleza tanto para sí misma como para su identidad docente, pues pese a sus quebrantos logra resignificar sus experiencias en este tramo de su trayectoria vital.

Caso 3: Las voces que aportan al ser docente

Contextualización del participante/caso 3:

Lina docente de la Facultad de Humanidades, de profesión Trabajadora Social.

Docente nombrada en la Universidad Pública, quien desde pequeña le ha dado un lugar de importancia a la educación, a la figura de maestro y a las voces de quienes han estado a su lado durante las transiciones que ha tenido que vivir en su trayectoria docente.

Lina empieza su discurso trayendo la voz de su madre, quien representa para ella a muchas mujeres que en otros tiempos deseaban estudiar, pero en el momento histórico en que nacieron ese deseo era muy difícil cumplir, porque socialmente el lugar que primaba para la mujer era estar en el hogar al cuidado del esposo y los hijos.

“Es como devolver el cassette para recordar. Un recuerdo inicial importante que hay en mi vida es la persistencia de mi mamá especialmente porque estudiáramos. Yo vengo de una familia que está conformada por mis padres y 3 hermanas más, somos cuatro, yo soy la mayor. Y mi mamá para el momento en que ella creció fue privilegiada, porque mi abuelo decidió que ella estudiara. Mi mamá tiene hoy 81 años, entonces para ese momento las mujeres no estudiaban, pero mi abuelo consideró que ella por sus características debía estudiar y mi mamá estudió, y cuando se unió a mi papá, mi papá le dijo: pero usted no puede trabajar ni seguir estudiando, porque usted debe cuidar nuestros hijos y yo le doy todo. Y mi mamá lo aceptó, pero ella siempre se quedó con esa idea de que era necesario estudiar” (439:555) - D 1: TS docente entrevista 1

“Ella siempre nos decía que estudiáramos, estudiáramos y estudiáramos y lo recuerdo, porque aunado a eso nos enseñó el valor de los maestros, a respetar mucho a nuestros profesores y a nuestros maestros. Los profesores en mi casa eran personas que se respetaban, ser profesor era una cosa admirable, respetable y yo crecí con la idea que ser profesor era una cosa muy importante en la vida, porque mamá decía eso” (1202:1399) - D 1: TS docente entrevista 1

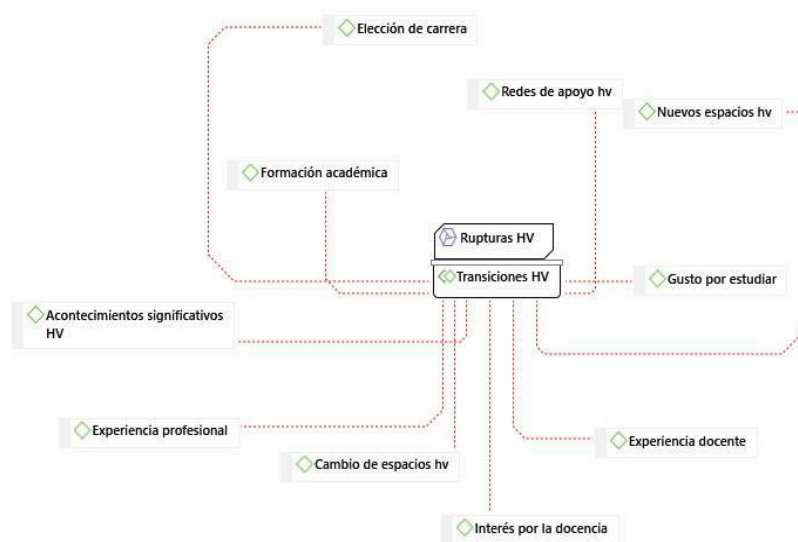
Rupturas y transiciones

A continuación, como en los anteriores casos se parte de analizar la historia de vida narrada a partir de abordar las unidades de análisis rupturas y transiciones. Lina empieza a recordar desde momentos de su infancia, los anhelos de su madre y lo que significó para ella hacer parte de la universidad en donde realizó todos sus estudios académicos y en donde hoy es docente.

La figura 13, muestra las categorías que emergieron al analizar micro genéticamente, las rupturas y transiciones presentes en el discurso de Lina. Estas categorías están relacionadas con las experiencias vividas por Lina como lo son: La elección de carrera, la formación académica, el gusto por estudiar, los eventos significativos, los cambios de espacio, la experiencia profesional, el interés por la docencia y la experiencia docente.

Figura 15

Categorías que muestran las rupturas y transiciones identificadas en el diálogo de Lina



Nota: En la figura se muestran las categorías identificadas en el discurso de Lina que dan cuenta de las rupturas y transiciones en su historia de vida (HV) especialmente aspectos que ella narra sobre cómo llega a ser docente universitaria antes de la pandemia.

Las transiciones que recuerda Lina de su vida en el colegio, tienen que ver con los cambios de ciudad, debido a que su padre se movilizaba con su familia por asuntos laborales. Además, Lina considera que tanto los deseos de su madre como de su abuela influyeron en la elección de carrera y la motivaron. Recuerda que haber escogido trabajo social como profesión, tiene relación con una actividad que realizó en su colegio y que le permitió tener la experiencia del acompañamiento en el proceso de alfabetización de un grupo de mujeres.

“Salgo de un colegio formal, aunque tuve que estudiar en varias ciudades de Colombia, porque mi papá viajó buscando trabajo y cuando terminó el colegio decidió estudiar Trabajo Social, un poco con la idea, no de ser profesora universitaria sino de acompañar en procesos a otros. Y en el colegio cuando tuve la oportunidad del proceso de alfabetización nos pedían que eligiéramos unas opciones, y yo elegí la opción de encontrarme semanalmente con mujeres empleadas domésticas, para enseñarles a leer y escribir, y entonces eso para mí fue un descubrimiento. Estudié Trabajo Social muy aunado a eso y a otras experiencias asociadas a mi mamá y a mi abuela” (1621:1703) - D 1: TS docente entrevista 1.

Lina al narrar el momento de transición entre el paso del colegio a la universidad, tiene presente los sentimientos y deseos de su madre. La familia de Lina es una red de apoyo importante en este momento de cambio, quienes se interesaron en que Lina continuará con sus estudios universitarios. El ingreso a la universidad pública fue para ella y su madre motivo de alegría.

“yo creo que yo en mi vida he tenido un momento importantísimo y fue el día que me di cuenta de que quedé admitida en esta universidad, eso nunca se me borrará, los resultados se publicaban por el periódico, verme allí era primero creer en mí y segundo ver a mi mamá como logrando algo que ella no pudo hacer en su vida, a través de mí. Y ese fue un motivo de fiesta, mi mamá ese día lloraba, yo lloraba, fue muy importante ese momento” (7823:8286) - D 1: TS docente entrevista 1

Lina ingresa a realizar sus estudios en la universidad pública, y esa nueva transición le permitió alcanzar varios posicionamientos identitarios que se analizarán posteriormente. Este momento de tránsito de formación universitaria, Lina lo realizó sin interrupciones en el tiempo.

“Me gradué a los 23 años. digamos que mi trayectoria entre la primaria, bachillerato fue una formación continua salgo del colegio y de una entrar a la Universidad”. (7295:7467) - D 1: TS docente entrevista 1.

Lina a los 23 años, sale a enfrentarse al mundo laboral, ejerce su carrera por varios años antes de vincularse al mundo de la docencia universitaria.

“Fueron aproximadamente 15 años trabajando como profesional en campo, trabajé con adolescentes infractores de la ley, y trabajé con adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas y con las familias de ellos. Eso fue lo que hice, trabajé todo el tiempo en el sistema de protección, todo el tiempo con programa de bienestar familiar” (6690:7052) - D 1: TS docente entrevista 1

Lina no precisa los motivos por los cuales, hace la transición del trabajo profesional en campo a la academia. Ella deja claro que realiza la maestría en la misma universidad en que realizó su pregrado. Luego la llamaron para que participara de una clase, situación que la llenó de alegría. Posteriormente, empieza a trabajar en las sedes de la universidad ya como profesora hora cátedra.

“La primera vez que me llamaron de esta Escuela a decirme venga y dicte una asignatura, perdón una asignatura no, me dijeron venga dicte un módulo para una clase y yo vine (sonríe)”. (8299:8471) - D 1: TS docente entrevista 1.

“Yo empecé siendo profesora hora cátedra en una la sede. He pasado por algunas sedes en Buenaventura, Norte del Cauca, Zarzal, Pacífico. No he ido a Cartago ni a Tuluá”. (6273:6441) - D 1: TS docente entrevista 1.

Lina manifiesta en su discurso las emociones que marcaron para ella su ingreso a la docencia.

Recuerdo con mucha alegría ese momento, con alegría, pero con susto. El susto por la responsabilidad, el compromiso que implicaba estar frente al otro que piensa o que espera que tú hagas algo que aporte a su proceso. Yo decía: “hay un compromiso de nosotros, porque los estudiantes vienen aquí y esperan encontrar algo de nosotros como docentes”. (9650:9996) - D 1: TS docente entrevista 1.

Sin embargo, Lina trae en su discurso una experiencia que muestra que no todas las voces presentes en ese momento de transición compartieron con ella la alegría de esa nueva experiencia.

“Algo significativo que me ocurrió es que una de mis docentes de la que aprendí mucho se había jubilado para este momento, pero ella vecina de mi mamá, me la encontré y le dije: “profe, le tengo una buena noticia imagínate que voy a ser docente en la universidad pública”, ella me miro y me dijo: ¿y qué le alegra? ojala no vaya a sufrir, tenía mucho dolor, se había ido de esta universidad con mucho dolor, no sé por qué, cómo fueron los vínculos o las relaciones; y me dijo: yo la quiero, yo he tenido con los profesores una relación buena, ojala no te decepciones. Pero yo estaba feliz, dichosa por todo lo que iba aprender, yo decía “me van a pagar por aprender”, para mi ser docente es aprender; para aprender con otros, para aprender con los estudiantes para mí era un trabajo magnifico” (10911:11464) - D 1: TS docente entrevista 1.

Este nuevo momento en la vida de Lina, lo recuerda como un momento de aprendizaje, pues los recursos que conocía en materia de docencia estaban más relacionados a su profesión que a una formación precisamente pedagógica y académica. Sin embargo, ella articuló sus conocimientos profesionales con sus deseos de ser docente. Un aspecto interesante que trae Lina al hablar sobre sus inicios como docente, es el recuerdo de la voz de uno de sus profesores al que ella nuestra como referente.

“Yo no sabía qué era pararse en un tablero con una tiza y preparar una clase, entonces los recursos a los que acudí fueron a los de mi formación, que hacía yo para trabajar con otros, cómo lo hacía. Y muy convencida de que la formación pasa por el sujeto, que no es un contenido que tú le pones a la gente para que lo capte, sino que debe pasar por la experiencia del sujeto. y allí tuvo un papel muy importante mi profesor de filosofía en el colegio, porque él me enseñó a amar el conocimiento, a mí me ha gustado siempre estudiar, pero él me enseñó a amar y a valorar el conocimiento, pero era por su actitud, por su manera de relacionarse con nosotros, por su manera de acompañarnos... y te insisto, porque para mí los profesores eran sagrados. Entonces sin mayores recursos solo con ese recurso que un estudiante tiene que vivir la experiencia; pero yo pensaba cómo me conecto con los estudiantes, cómo me acerco a ellos a su dimensión emocional y fui construyendo. Pero de pedagogía siento que aprendí aquí y aprendí a mi manera” (3661:4034) - D 1: TS docente entrevista 1.

Cabe decir, que Lina con el paso de los años deja ver que ha construido su propio concepto de formación, el cual incluye la interacción con sus estudiantes (las voces), el acompañamiento y seguimiento (evaluación) y planeación de la clase de manera colectiva, entre docentes.

creo que el proceso de formación en el aula no se puede concentrar en la palabra del profesor, sino que creo que se construye con las voces de los y las estudiantes, entonces con la docente teníamos esa práctica, reuniones semanales después de terminar cada clase, nos sentábamos a ver qué pasó, hacíamos una evaluación de lo que había pasado, planeábamos lo que se iba a hacer en la siguiente clase, entonces era como un ir y volver sobre el curso todo el tiempo. D 2: TS docente entrevista 2.

Sin embargo, el conocimiento de algunas dinámicas que se presentan en el contexto de la universidad, específicamente en la relación entre docentes, es un aspecto que se puede decir desilusiona a Lina y le permite ver las discrepancias entre los docentes y la dinámica de relación que han construido algunos de sus colegas.

“yo llego aquí, y encuentro muchas tensiones entre profesores y muchas muy complejas, diversidad de pensamientos, pero además, asuntos personales que atravesaban lo académico, entonces se empieza a desidealizar ese lugar que yo tenía como que aquí todos nos encontramos para preparar la clase, para pensar en los estudiantes en lo académico y me doy cuenta que aquí hay competencia, que aquí hay peleas fuertes, que aquí, profesores que yo consideraba más o menos sagrados se paraban y se gritaban en los claustros cosas horripilantes, que yo fui a asambleas donde veía profesores que se gritaban (suspira). (11525:12299) - D 1: TS docente entrevista 1.

Lina una vez conoce las formas de relación que funcionan entre algunos de los docentes en la universidad, logra establecer vínculos particulares con un grupo de colegas, con los que empatiza y con quienes puede apoyarse entre sí.

“encontrar profesoras que me acompañaron a pensar el asunto, a pensar la cosa me ayudó mucho” (13804:13897) - D 1: TS docente entrevista 1.

Esta relación vinculante ha sido importante en la vida de Lina para poder seguir posicionándose como docente y se hace evidente más adelante en el contexto de la pandemia. Cabe señalar que los momentos de transición que deja ver en su discurso de la participante, se articulan con los posicionamiento identitarios que la docente va alcanzado a lo largo de su trayectoria; por lo tanto, en el siguiente apartado se retoman nuevamente algunas transiciones hasta aquí descrita y se mostrarán otras como por ejemplo: los cambios de rutinas y actividades al ingreso a la universidad, donde Lina para continuar con su formación universitaria, debe recurrir a vincularse a las monitorías que ofrece la universidad, la cual la re-posiciona como estudiante universitaria pero a su vez monitorea. Aspectos como este se verán a continuación.

Posicionamientos identitarios

Una categoría que se muestra en la Figura 16, que no se encuentra en los otros dos casos es la que se ha denominado “reconocimiento al maestro”. Este aspecto se ha vinculado a la condición de posicionamiento identitario, debido a la reiteración que hace Lina a lo largo de la entrevista, sobre lo significativo que ha sido para ella, en su experiencia de vida, la

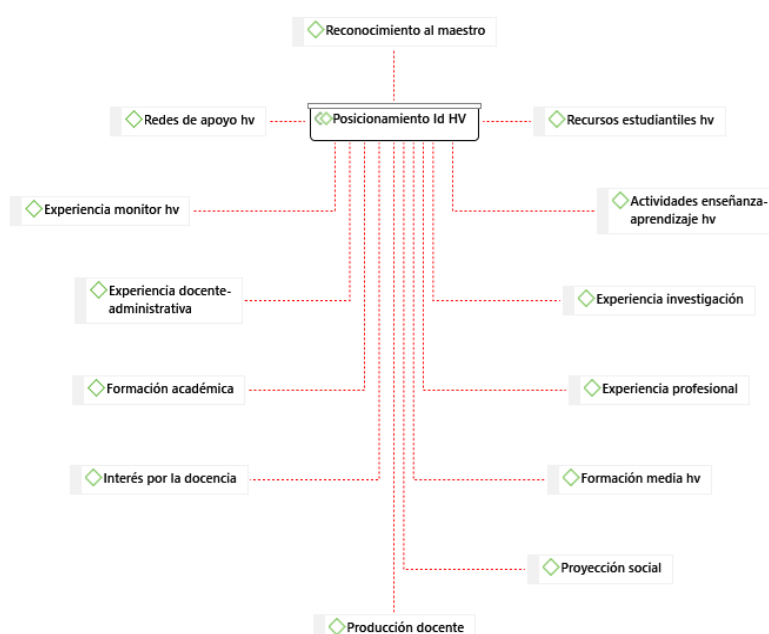
figura del profesor, maestro o docente. Lina trae en su discurso una fuerte carga afectiva que ella misma ratifica, que trae desde la voz de su propia madre.

“Los profesores en mi casa eran personas que se respetaban, ser profesor era una cosa admirable, respetable y yo crecí con la idea que ser profesor era una cosa muy importante en la vida, porque mamá decía eso”
(1401:1618) - D 1: TS docente entrevista 1.

Frente a lo anterior, es importante recordar que, en esos momentos de transición que Lina trae en su discurso, ella le da valor especial tanto a la voz de su madre, como a la voz de los docentes. Estas voces calan en la construcción de la identidad docente de la participante, quien pasa de ser una admiradora de los docentes a transformarse en uno de ellos. Esta interpretación, se relaciona directamente con el concepto de transición y posicionamiento que se presenta en este trabajo, ya que las transiciones permiten la reubicación cultural, porque involucran nuevas formas de conocimiento, que se vinculan con la transformación - reposicionamiento – (Zittoun, 2007).

Figura 16

Categorías que muestran los posicionamientos identitarios que surgen en el discurso de Lina.



Nota: Esta figura muestra las categorías que permiten identificar cada uno de los posicionamientos que ha construido Lina a lo largo de su historia, lo cual como se puede observar se articulan a situaciones y experiencias que a su vez representan una transición.

Continuando con la identificación de los posicionamientos que permiten dar cuenta de aspectos relacionados con su configuración identitaria de Lina, se ha elaborado la siguiente relación, Tabla 6, que muestra cómo la experiencia narrada de la participante permite por un lado, mostrar los momentos de transición que conllevan a procesos de cambio dan lugar a sus posicionamientos identitarios y por otro lado, identificar las dinámicas e interacciones sociales que le han permitido a Lina hacer parte de la dinámica y cultura universitaria.

Tabla 6

Posicionamientos identitarios identificados a partir del discurso de Lina

Categorías de análisis	Voz de la docente	Posicionamientos identitarios
Formación media	<i>“Salgo de un colegio formal, aunque tuve que estudiar en varias ciudades de Colombia” (1621:1703) - D 1: TS docente entrevista 1</i> <i>“Termino el colegio decidió estudiar Trabajo Social, un poco con la idea, no de ser profesora universitaria sino de acompañar en procesos a otros” (1621:1703) - D 1: TS docente entrevista 1</i>	Bachiller con intereses en vocación de servicio.
Redes de apoyo	<i>“yo creo que yo en mi vida he tenido un momento importantísimo y fue el día que me di cuenta de que quedé admitida en esta universidad, eso nunca se me borraría, por verme, en esa época los resultados se publicaban por el periódico, verme allí era primero creer en mí y segundo ver a mi mamá como logrando algo que ella no pudo hacer en su vida, a través de mí” (7823:8286) - D 1: TS docente entrevista 1.</i>	Estudiante universitaria - Hija
Experiencia como monitor – Recursos estudiantiles	<i>Toda la carrera hice el esfuerzo por ello y por hacer monitorías para poder pagar mis estudios, porque mis papás no tenían como pagarme los estudios, entonces era estudiar, estudiar y pues eso para mí no era un sacrificio a mí me gustaba. (9259:9456) - D 1: TS docente entrevista 1</i>	Monitora

Categorías de análisis	Voz de la docente	Posicionamientos identitarios
Formación académica	<i>“Me gradué a los 23 años de la universidad” (7295:7467) - D 1: TS docente entrevista 1</i>	Trabajadora Social
Experiencia profesional	<i>“fueron aproximadamente 15 años trabajando como profesional en campo, trabajé con adolescentes infractores de la ley, y trabajé con adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas y con las familias de ellos. Eso fue lo que hice, trabajé todo el tiempo en el sistema de protección, todo el tiempo con programa de bienestar familiar” (6690:7052) - D 1: TS docente entrevista 1</i> <i>“Primero trabajé y luego fui profesora” (7180:7219) - D 1: TS docente entrevista 1</i>	Profesional Trabajadora Social
Formación académica	<i>“ya luego, hice el postgrado, lo hice también porque también una profesora me llamó, me dijo: venga, me contó algunas cosas que ella veía en mí y me dijo que por eso debía hacerlo y lo hice” (2535:2728) - D 1: TS docente entrevista 1</i>	Estudiante de Maestría
Formación académica	<i>“Yo aquí entre hacer luego de la maestría a hacer hora cátedra cuando tenía 35 o 36 años no me acuerdo bien” (15721:15867) - D 1: TS docente entrevista 1.</i>	Magister
Formación académica	<i>“yo me formé como trabajadora social en especial en intervención con familia, yo me formé muy en un área clínica, en una línea clínica del trabajo social” (3483:3658) - D 1: TS docente entrevista 1.</i>	Docente hora cátedra
Interés por la docencia	<i>“Cuando me nombraron en la universidad yo estuve sin salario, por un error en la vinculación, como en los dos primeros meses no me pagaron, pero yo trabajé normal en todo lo que me pusieron, y no me importaba, porque para mí el dinero es una oportunidad para tener las cosas, pero no para evitarme hacer lo que yo quiero, es decir el dinero no iba a ser un obstáculo” (16544:17084) - D 1: TS docente entrevista 1.</i>	Docente nombrada
Recursos estudiantiles	<i>“participar de los procesos de consejería estudiantil, cómo acompañar al estudiante, como identificar situaciones en el estudiante, muy receptiva sobre la situación emocional de los estudiantes, sobre la salud mental, muy reflexiva no solo yo, sino el equipo con el que yo trabajo” (1989:2933) - D 2: TS docente entrevista 2.</i>	Docente consejera estudiantil

Categorías de análisis	Voz de la docente	Posicionamientos identitarios
Producción docente	<i>“Entonces el cambio de cátedra a nombrada no fue por la plata, pero si hubo algo que cambió cuando me nombran y es que podía pensar en la investigación, podía tener tiempo para investigar” (17087:17273) - D 1: TS docente entrevista 1.</i> <i>“El cambio fue en que tenía oportunidad de escribir para investigar, y me dan tiempo para ir a otras partes a comprender el mundo en otros lugares, entonces eso para mí fue una oportunidad, una maravilla. Y empecé a ser investigadora” (17629:17863) - D 1: TS docente entrevista 1.</i>	Investigadora
Experiencia en Investigación	<i>“Procuro hacer investigaciones que me acompañen en mi ejercicio docente, procuro pensar categorías de investigación que alimenten mi ejercicio docente. No veo la docencia y la investigación en mi caso separadas. (18564:18861) - D 1: TS docente entrevista 1.</i>	Docente investigadora
Experiencia docente-administrativa	<i>“Y lo académico administrativo a mí me gusta, porque me da la oportunidad de estar cerca de los estudiantes” (18862:18881) - D 1: TS docente entrevista 1.</i> <i>“En la parte académico-administrativa, yo he estado en la dirección de programa dos veces, hace diez años y ahorita (sonríe)” (17965:18076) - D 1: TS docente entrevista 1.</i>	Directora de programa
Proyección social	<i>“Se hace el claustro y se define que yo voy a la coordinación de práctica, entonces, toca entrar en contacto con los estudiantes y con las instituciones donde se manejaban las prácticas, los proyectos sociales” 8620:9201) - D 2: TS docente entrevista 2.</i> <i>“Me toco convocar instituciones por internet: “mire le interesa tener estudiantes de prácticas, ¿usted puede? y es así y asá, pero nosotros no podemos virtual, pero nosotros sí podemos constatar las instituciones, hacerles la presentación de nuestro modelo de práctica y vincularlas hacer todo el proceso de manera virtual” (9989:10310) - D 2: TS docente entrevista 2.</i>	Coordinadora de práctica

Nota: Esta tabla muestra los distintos posicionamientos que Lina asume en su discurso:

Bachiller, estudiante universitaria, monitorea, profesional, Trabajadora social en campo, estudiante de maestría, magister, docente hora cátedra, docente nombrada, docente consejera estudiantil, investigadora, docente investigadora, directora de programa y coordinadora de prácticas.

Adicionalmente, a los posicionamientos identitarios que se describen en el discurso de Lina, se evidencian otros que hacen parte de su vida, los cuales son: hija, madre y esposa.

Estos posicionamientos vinculados a su vida personal se conectarán a su rol docente en el contexto de la pandemia, cuando tuvo que dejar el aula de clase y pasar a la virtualidad desde el espacio de su hogar, como se verá más adelante.

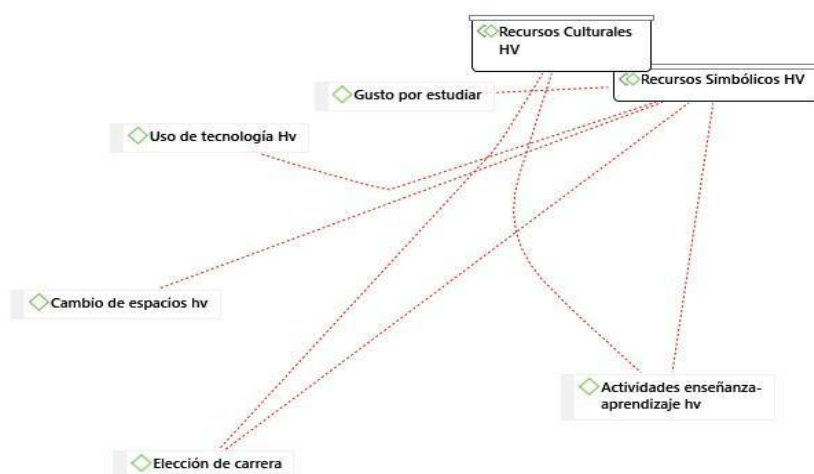
Recursos simbólicos y culturales

Lina reconoce en su historia de vida recursos culturales y simbólicos, que se encuentran implícitos cuando habla de su gusto por estudiar, esa idea de cumplir el deseo de la madre, quien volcó en la hija todo el sentir y el significado de lo que es estudiar. Lina antes de empezar su trayectoria académica cambia de espacio y reconoce que, para asumir su rol docente, utilizó recursos orientados más al trabajo profesional y no propiamente pedagógico. Sin embargo, su compromiso con la docencia y su gusto por estudiar le permitió ir adquiriendo conocimientos propios de la pedagogía, como crear, diseñar, ejecutar y crear una clase.

Todas estas acciones realizadas por Lina, han implicado la apropiación de recursos que ha utilizado a lo largo de su experiencia, pero también ha tenido acceso a aquellos recursos proporcionados por la universidad, las acciones propias de la docencia y el trabajo con sus colegas en diferentes momentos y escenarios

Figura 17

Categorías que dan cuenta de los recursos culturales y simbólicos en el discurso de Lina.



Nota: Esta figura muestra la relación de las categorías de análisis que dan cuenta de los recursos culturales y también simbólicos que se logran extraer del discurso de Lina

Cabe recordar que los recursos culturales son construcciones que aportan significados, las representaciones sociales, las creencias compartidas y los patrones de conducta pueden utilizarse como recursos culturales (Zittoun, 2009)

En este orden de ideas, un recurso cultural tiene que ver con el significado que Lina les da a las creencias compartidas, especialmente las de su madre y abuela, quienes siempre insistían en la importancia de estudiar, sobre todo la importancia de que las mujeres estudiaran para que pudieran transformar sus vidas.

La participante al internalizar esa creencia compartida y al conocer la historia de su madre y abuela, pone todo su empeño por educarse, y así, cuando logra posicionarse en el contexto académico, de cierta manera salda la deuda simbólica, pues ella reconoce que su triunfo, es el triunfo de los anhelos de una madre que siempre deseó estudiar, pero que en su momento de vida le fue negado, debido a los condicionamientos sociales que debían asumir la mujer, lo cual se centraba en los cuidados de la casa y el cuidado de los hijos.

“Mi mamá cuando se unió a mi papá, mi papá le dijo: pero usted no puede trabajar ni seguir estudiando, porque usted debe cuidar nuestros hijos y yo le doy todo. Y mi mamá lo aceptó, pero ella siempre se quedó con esa idea de que era necesario estudiar” (946:1189) - D 1: TS docente entrevista 1.

“el día que me di cuenta de que quedé admitida en esta universidad, eso nunca se me borrará, por verme, en esa época en los resultados que publicaban por el periódico, verme allí, era primero creer en mí y segundo ver a mi mamá como logrando algo que ella no pudo hacer en su vida, a través de mí” (7823:8286) - D 1: TS docente entrevista 1.

De igual forma, esta última cita permite observar la transformación de recursos culturales a través del tiempo. En el momento en que Lina se presenta a la universidad ella tuvo que acudir a la prensa impresa para revisar el listado de admitidos. Hoy en día los jóvenes acceden a esta información a través de la web de la universidad. Este aspecto es importante tenerlo en cuenta, porque Lina, como se detalla más adelante, manifiesta su asombro al enterarse de la posibilidad de comunicación por video llamada durante la pandemia. En ese orden de ideas, las expresiones utilizadas por Lina dan pistas del momento histórico en que se encontraba, solo por nombrar ciertos recursos que fueron utilizados en algún momento en el contexto de la educación, pero que hoy en día han cambiado. Esto se puede hacer evidente con la siguiente frase de Lina: *Yo no sabía qué era pararse en un tablero con una tiza y preparar una clase*. En estos momentos, posiblemente muchos de los estudiantes de Lina no se imaginan que era sacudir la almohadilla después de borrar un tablero y verse tizado por uno de uno de los recursos pedagógicos tan comunes en cierta época como la tiza. Por otro lado, el uso de los recursos culturales, también, permiten conjeturar o predecir las posibles transiciones en la vida de una persona. En el caso de Lina, se podría imaginar que entre las transiciones que tuvo que hacer en su trayectoria docente se encuentran incluidas, por ejemplo: pasar de la tiza al marcador borrable y del tablero y el aula de clase, pasar a la pantalla como sucedió en la época de pandemia.

En la misma línea, cabe resaltar, que los docentes en su día a día van incorporando una serie de recursos culturales que la Institución educativa pone a su disposición. La actividad en el aula, es un claro ejemplo de lo anterior, pues el salón es un espacio rico en recursos

culturales y simbólicos, partiendo desde el escenario especial, los mobiliarios, la disposición de las sillas, los equipos tecnológicos, la ventilación y la iluminación etc.

Pero, además, cada momento de encuentro e interacción con los estudiantes, representa una experiencia particular, que llevan a la utilización de recursos culturales que se encuentran presentes en el contexto mismo de la universidad. Es decir, se pueden catalogar como recursos culturales en el campo de la educación superior, todos aquellos que se requieren para la preparación de una clase, la organización, la ejecución y la evaluación de la misma. No obstante, estos recursos adquieren otro significado, en otras palabras, se particularizan y se vuelven simbólicos en el marco de la experiencia particular de cada encuentro, del lugar y del tipo de relación que se da con los estudiantes. La anterior afirmación, emerge de comprender que los recursos culturales se crean a partir de objetos que surgen en el contexto social; pero, cuando dichos objetos son utilizados para iluminar algún aspecto de la vida real o interior de sí mismo (a nivel personal) se pueden llamar recursos simbólicos (Zittoun, 2007)

Sin embargo, más allá, de lo que representan los recursos que permiten la dinámica en el aula está la concepción de formación o de aprendizaje que cada profesor ha construido a la luz de su configuración identitaria como docente y lo que marca la manera particularidad de la actividad docente. En el caso de Lina ella vincula a otros colegas en la revisión de los procesos de formación de los estudiantes, mostrando con ello, la importancia que esta docente le da a la voz de los estudiantes, al seguimiento y el trabajo en equipo.

“Creo que el proceso de formación en el aula no se puede concentrar en la palabra del profesor, sino que creo que se construye con las voces de los y las estudiantes, entonces con la docente teníamos esa práctica, reuniones semanales después de terminar cada clase, nos sentábamos a ver qué pasó, hacíamos una evaluación de lo que había pasado, planeábamos lo que se iba a hacer en la siguiente clase, entonces era como un ir y volver sobre el curso todo el tiempo” (1320:1790) - D 2: TS docente entrevista 2.

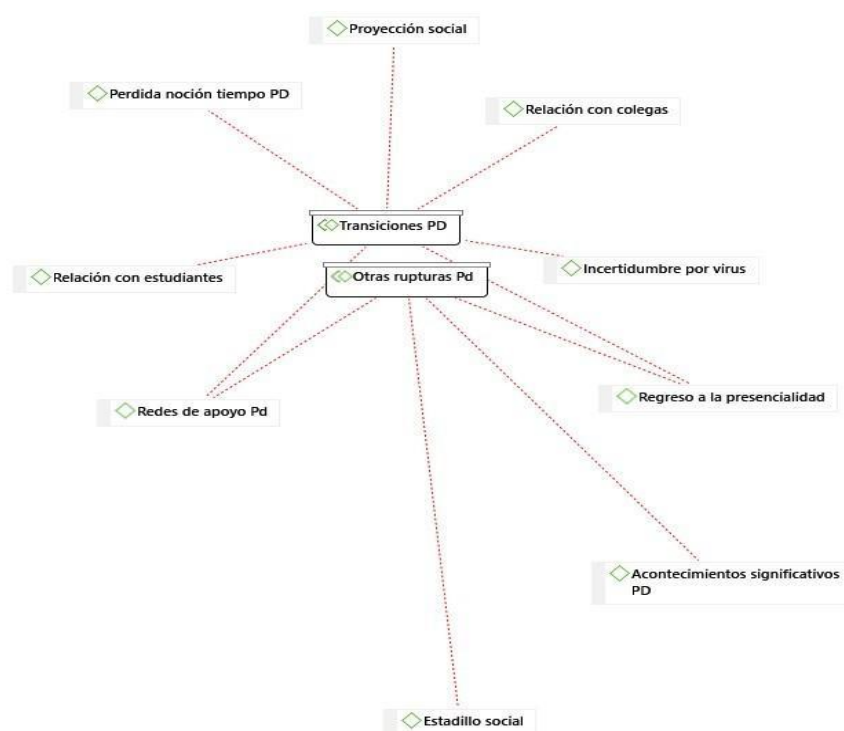
Esta dinámica de trabajo colectivo y de seguimiento, Lina trató de mantenerla durante la pandemia. Sin embargo, al cambiar el espacio del aula de la clase al recurso tecnológico de la pantalla, se generaron algunos cambios que se tomarán en cuenta más adelante.

Cambios que trajo la Pandemia

Inicialmente, al tocar el tema de la pandemia, Lina afirma que en ese momento consideraba que iba a ser un suceso pasajero que no iba a mantenerse por mucho tiempo. Sin embargo, esto no fue así. En el discurso de Lina emerge el recuerdo de situaciones y acontecimientos que dan cuenta de los cambios y las nuevas dinámicas que ella como docente, pero también como madre y esposa tuvo que asumir.

Figura 18

Categorías que indican rupturas y transiciones en la experiencia de Lina durante la pandemia



Nota: La gráfica muestra las relaciones entre las categorías de análisis y el reconocimiento de las rupturas y transiciones que Lina deja ver en su narración al hablar de la pandemia.

La figura 18, muestra las categorías que contienen los fragmentos del discurso de Lina, donde se encuentran reflejados los cambios vividos (rupturas y transiciones) en el contexto de la pandemia. Dichas categorías se relacionan con: la incertidumbre por el virus, la relación con los estudiantes, la relación con las redes de apoyo, la relación con los otros docentes, acontecimientos significativos, la sensación de pérdida de tiempo, el estallido social y el regreso a la presencialidad.

La noticia de la pandemia fue para Lina un evento que no lograba dimensionar, ella pensaba en que iba a ser algo pasajero. La universidad manejó toda la comunicación de este flagelo de salud a través de correos electrónicos. Se fueron ajustando los espacios para respetar el distanciamiento que ya era noticia por los medios de comunicación nacional. Se empezaron a suspender eventos hasta cuando ya, a nivel nacional se ordenaron las restricciones y las instituciones educativas en general, se ven obligadas a cerrar sus espacios físicos, pero sin suspender sus actividades que pasaron a realizarse a través de la virtualidad.

“Lo que recuerdo con mucha fuerza es que yo primero no lo podía creer, a mí me parecía que eso era ficción, cuando yo lo escuchaba, lo escuchaba como eso pasa allá (haciendo gesto con las manos como lejos), pero a nosotros no nos va a llegar eso. Pero aquí en la universidad durante esa semana empezaron a ocurrir cosas, como que cancelaron reuniones o que, yo trabajaba en primera infancia, y allá escuchaba a las profesoras diciendo que a los niños del colegio les habían dicho que no fueran a las clases esa semana; y yo, decía: ¡Tan exagerados!” (3256:3811) - D 2: TS docente entrevista 2.

Para Lina este momento de organización y reorganización de sus espacios y rutinas, produjo en ella la sensación de pérdida de los límites que existían entre las actividades docentes (clases, reuniones, comités, etc.) y la vida personal y familiar.

“Ese fue un momento, un momento muy complicado muy difícil, en el que, además, tenía que combinarlo con mi vida familiar, entonces era, y que todo el día era por el computador, entonces, como que no había unas distinciones entre el momento pedagógico de la clase, entre esa relación con los estudiantes y con la actividad de los claustros y reuniones que nosotros hacemos, era super difícil. Muchas de esas reuniones se hacían por la noche, por la tarde, tipo 5 o 6 de la tarde que ya todos pudiéramos estar, pero era tiempo, pero claro como uno estaba en la casa parecía que no hubiera diferencia entre la jornada laboral y lo que era ya el descanso” (6713:7102) - D 2: TS docente entrevista 2.

En retrospectiva, la participante expresa que lo que se vivió durante la pandemia para que la universidad siguiera en funcionamiento, fue una estrategia rápida para dar solución a la

contingencia. Lina hoy en día, tiene claro que la experiencia que vivió de asumir las clases asistidas por virtualidad, no tiene nada que ver con lo que es un modelo de educación virtual, pese a la utilización de medios de comunicación tecnológicos. La participante es enfática en reconocer que la incertidumbre generada por no saber cuánto duraría la pandemia, fue un factor que de cierta medida marcó la manera en las decisiones que la universidad tomó para hacer frente a este momento de crisis.

“A nosotros nos dijeron un día, la universidad se cierra váyase para la casa y seguimos en un programa, y seguimos trabajando en programas que estaban diseñados para el trabajo presencial y se hizo virtual, porque eso iba a ser una semana, porque iba ser un mes, porque iba ser para terminar el semestre, pero no hicimos un ejercicio real de reflexionar y adecuar nuestra pedagogías, nuestra didácticas a lo que es virtual, no creo que pasó; por eso, porque no es un asunto de crear un enlace, crear una conexión, poner una carpeta con materiales, sino de pensar en dónde está la gente tomando la clase, o sea, ¿cuál es la relación con la pantalla?, o sea, no tenemos un conocimiento de eso. Entonces, fue pasar un programa que fue presencial en virtual, pero era presencial, ¿si me hago entender? o sea, no es enlaces de Zoom, no es reuniones de Meet, no es una carpeta, o sea, esas son herramientas, porque un programa virtual tiene contemplado lo sincrónico, lo asincrónico, tiene un propósito” (25073:26162) - D 3: TS docente entrevista 3.

Sin duda alguna, la experiencia de hacer frente a la situación de aislamiento para Lina no sólo movilizó sentimientos de incertidumbre, también dio lugar a sentimientos de felicidad al tener la oportunidad de estar con su familia. Afortunadamente, las condiciones de espacio y locativas de su casa hizo posible que se pudieran acomodar los espacios de trabajo para ella y demás miembros de su familia.

“No fue tan difícil, porque yo amo mucho a mi familia, y como nos veíamos muy poco porque ellos trabajan y yo trabajo, entonces ahí fue vernos todo el día y eso me hacía sentirme feliz, verlos todo el día y no me chocaba eso. Y yo tenía espacio en mi casa, el altillo de mi casa estaba todo adecuado, porque ahí tengo la biblioteca, el computador, un escritorio, una impresora y tenía muy buen internet. Entonces lo que hice fue adecuar con iluminación para que se pudiera ver mejor, y seguí la vida como madrugando, levantándome temprano, porque las clases eran a las 7 mañana, entonces de 7 a 10, hacia un descanso, bajaba, hacia el desayuno, compartía con mi familia el desayuno (sonríe) y volvía y subía a trabajar. Y los horarios ya no se flexibilizaron y no volvieron a la normalidad, me explico, no había un pare a las 6 de la tarde, sino se seguía, hasta las 12 de la noche, eh, no había como una distinción” (10610:10857) - D 2: TS docente entrevista 2

En relación a la cita expuesta, es curioso observar cómo Lina introduce nuevamente el factor tiempo como un aspecto relevante en ese momento. En este caso haciendo énfasis en que los tiempos de trabajo cambiaron drásticamente para ella.

Ahora bien, otra situación que puede dar cuenta de los cambios que trajo consigo esta transición que marcó la pandemia en la vida de Lina. Fue la novedad de descubrir los alcances actuales de la tecnología, en lo que respecta a la conexión a través de videoconferencias.

En este punto, es importante recordar cuando se habló de los recursos culturales que la universidad brindaba en el momento en que Lina inicia a forjar su rol como docente universitaria, donde los avances tecnológicos en sus actividades se fueron introduciendo en la vida de Lina poco a poco, por citar, el paso del uso de la tiza a objetos más modernos en relación a tableros acrílicos y otra clase de tableros, han sido insumos que las universidad ha ido brindando a lo largo del tiempo y que en su momento han sido novedad.

Retomando y aunado con lo anterior, en el momento de inicio de la pandemia, Lina experimenta esa sensación de novedad frente a los recursos tecnológicos modernos, como lo es la comunicación y conexión por video llamadas.

“Esto le va a dar mucha risa a usted (sonríe), yo recuerdo le dije a los estudiantes, me conecté con ellos por el WhatsApp y les dije mi preocupación, y me dijeron: “no profe, ahora hay una cosa que uno puede hacer reuniones virtuales” y yo: ¿Qué? Yo no sabía eso. Entonces yo les dije: ¿Como? y me explicaron cómo y yo les digo: “hagamos una prueba”, entonces yo cree la reunión, les mande la prueba y se la mande a mi hijo también, en la misma casa, yo le dije: “prenda usted su computador y yo”. Cuando yo me vi en la pantalla y me vi con los estudiantes en la prueba y con mi hijo, yo no lo podía creer (exclama ¡eh...!) ¡Yo puedo hacer una reunión virtual! Esto está magnífico ¡porque mientras vuelvo a la universidad puedo conversar con los estudiantes. En mi cabeza estaba “voy a volver rápido”. Y ahí empecé a interactuar por primera vez con estas herramientas. Para mí fue un descubrimiento que yo podía hacer una diapositiva y proyectarla por ahí, que yo podía ponerles un poco de cosas y que ellos podían hablar y que podían escribir, eso fue... yo no lo podía creer, porque yo decía “no voy a perder el contacto con los estudiantes” (4076:5247) - D 2: TS docente entrevista 2 “

Este párrafo algo extenso, del discurso de Lina deja ver además del asombro por el descubrimiento allí descrito, aspectos identitarios particulares de la docente, como lo son su gusto por aprender y la importancia para ella de estar en contacto con sus estudiantes.

Además, de la relación cercana con sus estudiantes quienes instruyen a su docente a través de un medio tecnológico usado en la actualidad como lo es el WhatsApp.

Ya conociendo el manejo de la tecnología para comunicarse por videoconferencia.

Lina junto a un grupo de pares, empiezan a generar estrategias de acompañamiento en apoyo emocional a los docentes.

“Porque durante ese tiempo, empezamos a identificar a los estudiantes emocionalmente muy congestionados, muy desmotivados, con mucha ansiedad, con muchas dudas sobre su proceso de aprendizaje, entonces, el claustro de profesores consideró que era necesario abrir un espacio para ponerle nombre a eso que estaba pasando, y se generaron, se hizo cuatro encuentros en promedio cada 20 días, se convocaron a los profesores a los estudiantes y a las familias de los estudiantes, como estaban en casa, entonces, las familias también se podían conectar y se conectaban” (658:1217) - D 3: TS docente entrevista 3.

Lina no solamente, fue apoyo en los encuentros nombrados en la cita anterior, también, ella con otras docentes se dieron a la tarea de hacer acompañamientos a los estudiantes de manera particular.

“Dificultades emocionales los atendíamos nosotras, yo llegué atender estudiantes hasta las 11 o 12 de la noche, que estaban en crisis emocional, incluso estudiantes de otros programas. Un estudiante que hubo de otro programa, se contactó porque una chica de trabajo social lo conocía y le dijo: “tú necesitas que alguien te escuche” a ella le pareció y a mí me parecía terrible que no hubiera quien lo escuchara, entonces yo le dije: “dile que se conecte, entonces yo lo llamaba para que no gastara los datos, porque lo llamaba y él estaba escondido en un closet, porque el papá se emborrachaba, porque venía a matar a la mamá, a él y al hermano, y ellos estaban en un closet escondidos. Y desde ahí conversando, llame a tal parte, haga tal cosa, dándole instrucciones para que el tuviera apoyo. (17929:18744) - D 2: TS docente entrevista 2.

“Si, Imagínate, tu eso, eso era escuchar unas cosas, supremamente dolorosas, situaciones de abuso sexual por parte de los mismos miembros de la familia donde estaba viviendo una estudiante, la estudiante no podía dormir sola, tenía que dormir acompañada de otra persona para que no entrara su padre y abusara de ella; estudiante aquí de la universidad (suspira)” (18802:19161) - D 2: TS docente entrevista 2.

Las estrategias de acompañamiento se transformaron respecto a los eventos sociales que se dieron como se verá más adelante y se mantuvieron a lo largo de toda la pandemia.

A manera de síntesis, en lo que respecta a la pandemia se han observado cambios significados en la dinámica de vida de Lina como docente, los cuales han sido analizados

como en los casos anteriores de Luis y Ana a partir de las categorías iniciales de análisis (Tabla1).

Ahora bien, en la tabla 7, se presentan las categorías emergentes que surgen del discurso de Ana y que dan cuenta de la manera en que la docente muestra la manera en que asumió los cambios.

Tabla 7

Categorías emergentes que surgen a partir del análisis de las narraciones de Lina

Unidades de análisis	Categorías Emergentes
Rupturas/ transiciones	Estallido social. Situación de pérdida. Nuevos aprendizajes. Regreso a la presencialidad
Posicionamiento identitario	Pérdida.
Recursos simbólicos/ Recursos culturales	Utilización de la literatura. Estrategias de acompañamiento entre estudiantes y docente, utilizando ayudas audiovisuales.

Nota: Esta tabla muestra categorías particulares que surgieron de analizar micro genéticamente el discurso de Lina y se vinculan con las unidades de análisis de esta investigación.

Se inicia con los posicionamientos identitarios, ya que como se observa sólo se le asignó una categoría emergente de análisis, que se denominó pérdida. La razón de ello, es que Lina finalizando la pandemia vivió una situación de pérdida que hizo que uno de sus posicionamientos identitarios se transformara. Sin embargo, frente a esta situación Lina, solicitó que no se profundizará ni se dieran detalles sobre esto. Se respeta la decisión de la docente y solo se expondrán los aspectos consentidos por ella.

Ahora bien, situaciones como la anterior, ocurrieron durante la pandemia, pero además, en el momento del estallido social. Este evento, de conmoción social para el país, también movilizó emotivamente a Lina.

“Lo del estallido social se juntó. Eso fue muy fuerte, yo vivía de un lugar donde estaban los chicos de primera línea, durante la noche y el día me sentía muy tensa, porque escuchaba cuando echaban papas, cuando sonaban, no sé qué tiraban ellos, pero eso sonaba como a explosiones, sonaban explosiones, los helicópteros, los medios de comunicación” (28183:28541) - D 2: TS docente entrevista 2.

“Esos si fueron días más difíciles, quiere que le diga, para mi ese periodo era más difícil, porque era la impotencia. Yo viví una situación muy difícil durante la pandemia el año pasado (se le ponen los ojos llorosos) mucho, y yo tenía que salir a hacer algo que era urgente, tenía que hacerlo, no se podía aplazar y no podíamos hacerlo (suspira), encerrados con mucho miedo” (28715:29090) - D 2: TS docente entrevista 2

Incluso Lina expresó que para ella el estallido social fue más difícil que la propia pandemia.

Eh, recuerdo salir, por mi casa no hay tiendas, entonces caminar hasta una tienda y yo veía a la gente con cosas, pues para hacer explosiones, fuera de eso comprar carísimo, no tener papel higiénico, comprar una libra de arepa-harina y que me durara mucho para las arepas, o sea, obtener todo muy medido, eso me pareció más pesado que la misma pandemia. (29701:30052) - D 2: TS docente entrevista 2

Sin embargo, la participante continuó su actividad docente pese a todas las situaciones difíciles de cambio y de conmoción social.

A modo de paréntesis, es preciso aclarar que, en el caso de Lina, como en los otros casos se le solicitó llevar al último encuentro de la entrevista imágenes representativas tomadas en pandemia, frente esta solicitud la docente en el encuentro, llevó su portátil y con ella se empezó a revisar, sobre todo, las grabaciones en video que se realizaron en tiempo de pandemia. La docente frente a la solicitud de compartir el material revisado, se mostró preocupada porque en dichos videos hay información sensible, por lo cual se abstuvo de hacerlo. No obstante, Lina resaltó que más que la imagen de los estudiantes y situaciones, era mejor centrarse en las voces. Es por ello que en este caso no encuentran fotografías plasmadas, pero si la transcripción de las voces que se pudieron grabar y transcribir.

Luego de la anterior aclaración, se continúa reconociendo desde el discurso las estrategias de apoyo en las que participó Lina y que se dieron durante la pandemia y también durante el estallido social. Ya se había mencionado anteriormente, el acompañamiento emocional que se empieza con la pandemia. Sin embargo, las estrategias de acompañamiento se fueron innovando.

Una de las actividades, consistió en que estudiantes pertenecientes a cohortes anteriores a la pandemia, realizaron un video para darle la bienvenida a los nuevos estudiantes que iniciaron la carrera en tiempo de las restricciones. Estas voces que Lina reproduce a partir de un video muestran el sentir de los estudiantes hacia su universidad.

“Somos la promoción 2015, Cuando entramos a la carrera nos encontramos con un mundo nuevo, compartimos muchos momentos, las marchas y los paros que nos permitieron no sólo ser profesionales sino personas”.
(14867:15073) - D 3: TS docente entrevista 3

“y mira este es el de la promoción 2017, escucha lo que dicen: “aquí construirán muchas anécdotas y esperamos que disfruten el paso por la universidad”. “Estar en la universidad es una montaña rusa, llena de emociones, experiencias y expectativas donde tendrás la oportunidad tanto de aprender, de angustiarte, pero también de disfrutar un montón y sobre todo crecer como persona, porque una vez entres tu vida tiene otro rumbo” (15115:15555) - D 3: TS docente entrevista 3.

*“iniciamos nuestro camino como muchas y muchos de ustedes, con miles de sueños expectativas, en el camino se fueron algunos, pero también llegaron nuevos”.. “ Si algo hemos aprendido en esta trayectoria de madrugadas, risa, cafecitos, parciales, exposiciones y clase, es que la universidad no solo es un salón de clase, porque la universidad es todo, son los espacios que en medio de la conversa nos dejan huella”.. “ Es así, que las salidas pedagógicas, fueron vitales para crecer como futuros profesionales. (se quita el nombre) en vez de ser los espacios son las personas que lo conforman, personas que son vitales para nuestra formación”
“construimos lazos fuertes de amistad y fraternidad, que nos permitieron llevar situaciones difíciles también”
“Viva la Universidad Pública, siempre viva, sigan luchando por ella, y nunca se desmotiven, porque lo que aprendan en (se quita el nombre) te marcará la vida entera” (15559:16459) - D 3: TS docente entrevista 3.*

Estas voces como ya se mencionó hace parte de videos cortos que contenían un collage de fotos que cada estudiante de la cohorte correspondiente, reunión y por medio de herramientas tecnológicas lograron editar los videos y compartirlos a los nuevos estudiantes.

Este detenerse a escuchar las voces, que propició en el espacio de la entrevista, permitió que Lina, empezará a buscar otros videos con las voces de los estudiantes, por ejemplo, encontró un video donde una estudiante agradeció el apoyo que el programa le había dado.

“Fue para mí un alivio cuando escribieron en el grupo de WhatsApp, que desde ustedes profesores, iban a solicitar una ayuda, que se hablaba con los compañeros, yo fui la primera porque necesitaba urgentemente, sigo necesitando, entonces, me motiva eso, me motiva otra vez, todo lo que huelo a trabajadores sociales , compañeros, compañeras, profes, ahí estoy de primerazo, Alicia virtualmente, Alicia Virtualmente (repite con exclamación) y pues eso dada la coyuntura, tengo la fortuna, de haber estado en tres cohorte distinta, conozco a la cohorte 2016, 2027 y 2018, entonces eso ha sido muy bonito, muy rico, porque los conozco a todos, no en su totalidad pero es eso, muchísimas gracias” (3462:4159) - D 3: TS docente entrevista 3

Poder plasmar las voces de los estudiantes en este trabajo se hizo posible, gracias a la disposición de Lina, quien en ese momento de la entrevista, tuvo total disposición al seleccionar y mostrar cada uno de los videos. En esa exploración de su material audiovisual, Lina encontró una actividad entre estudiantes y docentes, donde se utilizó un fragmento de Cien años de Soledad de Gabriel García Márquez, fragmento titulado “la peste del insomnio”. Lina comentó que este recurso literario lo proyectó a través de un video de YouTube, (<https://www.youtube.com/watch?v=FntdPfv9vec>)

Figura 19

Pantallazo de la página web donde narran el fragmento “La Peste del Insomnio”



Lectura del fragmento de Cien años de soledad "La peste del insomnio"

Nota: Esta imagen muestra un recurso pedagógico relacionado con la literatura que Lina utiliza en un encuentro virtual con los estudiantes para reflexionar sobre la situación de pandemia y de conmoción social del momento.

En el momento de la entrevista, luego de escuchar, por más de ocho minutos este fragmento. Lina vuelve a la grabación de la actividad que se llevó a cabo en tiempos de pandemia y deja que se escuche la reflexión de un estudiante al respecto.

“esto muestra cómo las personas que te rodean te pueden aportar, te aportan en unos sentidos para la vida cotidiana, para que la cotidianidad tenga sentido, experiencia para poder vivir, creo como que hay una capacidad enorme, tanto allá, en el fragmento, como en la vida real, una capacidad enorme de poder ir abriendo ventanas, hay ventanas que son físicas y no físicas, incluso a veces como hasta místicas para acompañarnos y recordarnos, creo que esto ha sido como una de las tareas más fuertes, como al recordarnos nos reconfortar en medio de esto” (la profesora para el video) (11429:12015) - D 3: TS docente entrevista 3

Ese “esto” que nombra el estudiante es la situación provocada por el COVID-19.

En cuanto al momento del estallido social, los acompañamientos continuaron, pero ya centrados en la situación de protesta social que se estaba viviendo en la ciudad.

“Eso coincidió también con el estallido social y entonces, como había tanta desinformación de lo que era la Primera Línea, de los procesos que allí se daban, de la violencia, tanta información errada, se invitaron a veces a algunos de los participantes, de estas actividades para que les explicaran a los estudiantes y a las familias un poco sobre la situación política.” (1220:1591) - D 3: TS docente entrevista 3

En ese momento 2021, ya se estaban levantando las restricciones por pandemia, razón por la cual fueron posibles los acompañamientos presenciales por parte de los docentes, sobre todo a los jóvenes y estudiantes universitarios que estaban participando en ese momento de tensión y de la protesta social.

“Incluso con los profesores nos encontramos con los chicos en una estación del MIO a conversar con ellos” (31267:31375) - D 2: TS docente entrevista 2.

Otra situación que da cuenta de las experiencias de cambio que vivió Lina durante la pandemia, tiene que ver con el acceso a las capacitaciones de manera virtual que la universidad empezó a ofrecer.

Inicialmente, Lina toma capacitaciones orientadas a tener herramientas para el trabajo docente. Y posteriormente, se inscribe a una capacitación orientada a un gusto personal.

“la universidad empezó a crear unos cursos, además, que me tocaba aprender herramientas para hacer cosas en el Campus, entonces nos tocó matricularnos en un poco de cursos, y uno tenía que abrir el espacio y eso era como por la noche para que no se nos topará con otras cosas, entonces, me tocó duplicarme, porque era aprender cómo asignar una tarea, como hacer un examen, como hacer una rúbrica por el campus; por un lado, eso, la capacitación para poder trabajar de manera virtual, con estas tecnologías asistidas” (7993:8561) - D 2: TS docente entrevista 2.

Lina reconoce que esta primera etapa de capacitación, fue desgastante, ya que demandaba mucho tiempo. Sin embargo, luego de que adquiriese las habilidades en el manejo

de herramientas tecnológicas, Lina toma un curso de fotografía atendiendo a su gusto personal.

“Yo tomé mientras estábamos en la virtualidad, a mí me gusta mucho la fotografía. Y tomé unos cursos que la universidad ofreció a través de Coursera, había de todo, era infinito, y era en México y estaba diseñado de manera virtual, entonces a mí me decían, yo podía tomar la clase a la hora que yo quisiera, había unas clases sincrónicas y había otras grabadas” (26233:26943) - D 3: TS docente entrevista 3

Finalmente, otra categoría que emerge en el discurso de Lina, y la que Lina le da relevancia tiene que ver con el regreso a la presencialidad, especialmente por las dificultades que traen consigo los estudiantes.

“Y creo que el retorno también ha sido muy difícil, yo creo que todavía es difícil, los estudiantes que no viven en Cali, los estudiantes que tienen condiciones de dificultades para transportarse lo siguen pensando, cómo qué por qué no puede ser virtual, y lo otro que ha pasado es que los estudiantes, eh... me lo han dicho cuando hacemos evaluaciones, cursos que ellos no aprendieron nada, lo expresan así, dicen: “profe como no nos evaluaban nos decían nada entonces nosotros no leíamos, yo no hacer eso, eso que usted me pregunta no lo sé hacer” y eso les ha generado ansiedad, les ha generado sentimientos de incapacidad, los ha afectado. Es como si el no haberlo hecho de manera presencial, hacer una entrevista, hacer estas cosas, los pusiera en un lugar de incapacidad por ejemplo para las prácticas, en las prácticas les ha costado mucho. Eh...también el cumplimiento de horarios, llegar, estar, porque claro es que estaban en la casa” (26160:27109) - D 2: TS docente entrevista 2.

En la misma línea, Lina recuerda la transición que se vivió del aislamiento al aula de clase. Fue también un momento de tensión, donde Lina tuvo que ajustar sus actividades, ya que los estudiantes llegaron más motivados a la interacción y socialización con sus pares que a la adquisición de conocimiento.

“Sabes, las primeras clases después de la pandemia eran muy difíciles, porque ellos querían, hablar, hablar y hablar y pues decirles callasen que vamos a empezar la clase, no era posible, porque ellos no se veían desde hace tiempo, y lo que ellos querían era hablar, conversar les importaba cinco la clase. Entonces, hubo que hacer ajustes y darle lugar al encuentro, conversar en la clase, para poder pasar al desarrollo de unos cos ha sido difícil, si quieres que te diga, si quieres que te diga yo hay veces creo que algunos quieren se dé virtual, que la presencialidad no es una cosa que los inspira mucho, porque eso implica otro tipo de movimientos en la vida de ellos. (21957:22646) - D 3: TS docente entrevista 3.

Ese reconocimiento y acercamiento con los estudiantes durante el año y diez meses (del 25 de marzo de 2020 al 1 de Julio de 2022) que duró oficialmente la pandemia en Colombia, fue un tiempo significativo para Lina, por todas las experiencias que tuvo que vivir, sino porque al acompañar a los estudiantes al darle un lugar a sus voces y a reconocer

que cada vez que se conectaba a través de la pantalla con sus estudiante, no solo estaba entrando a un espacio de clase, sino a los espacios de cada uno de ellos. Este conocimiento de la realidad de los estudiantes, se deja ver en el discurso de Lina, donde afirma que luego de la pandemia ve a los estudiantes de una manera diferente.

“Creo la pandemia me ayudó a ser más flexible, a pensar que las personas, o sea, como estábamos metidos en la casa de ellos y ellos en las nuestras de manera simbólica, pero así era. Yo estaba en la casa de ellos, porque ya no había una distinción profesora en la Universidad. Porque era una profesora en una pantalla metida en la casa de cada uno de ellos, de los estudiantes. Y ellos. Ellos, como usted vio ahora, veían a mi hijo, veían cosas de mi vida cotidiana. Hoy las veo como un valor y es como ser flexible y poder escuchar otras cosas que no había escuchado antes, pues porque era el encuentro en el aula. Entonces ahora escuchar cómo vive el estudiante, ya no es una cosa tan ajena, sino que la vivimos de manera directa a través de la pantalla, cuando vemos la vida de ellos, cuando la sufrimos, me dio a mi otra dimensión del estudiante, otra dimensión diferente, una dimensión quizás más humana más de la escucha” (19008:19660) - D 3: TS docente entrevista 3

Sin embargo, la reflexión de lo que dejó la pandemia en la vida de los docentes universitarios, es algo que según Lina es importante realizar. En su caso, ella se cuestiona sobre todo lo que se hizo en ese momento y la inversión de tiempo extra que esto generó y que dejó de invertir en ella y en su familia.

“No nos hemos tomado el tiempo para pensarnos, hacer eso que estoy haciendo con usted. que es volver sobre esas cosas, hacer memoria. No nos hemos dado el tiempo de parar y decir ¿Qué fue lo que pasó de manera colectiva? Por un lado, no se ha evaluado con los estudiantes lo que paso con la pandemia y, por otro lado, no hemos hecho la memoria, como un ejercicio de memoria, de ¿cómo empezó esto?, ¿qué fue lo que pasó?, un poco lo que usted me ha venido preguntando, ¿Qué cómo era antes? ¿Qué pasó durante? ¿Qué se hizo? Entonces me parece difícil, y ahora que lo estaba viendo, me preguntaba: ¿cómo fue que hicimos tantas cosas? de donde sacamos tantos recursos? pero hoy, tengo la sensación de que ese esfuerzo tan enorme, también me quitó un poco de mi vida personal y de mi vida familiar, porque trabajaba muchas más horas de las que se trabaja, o sea, no había un pare. No se paraba” (17459:18046) - D 3: TS docente entrevista 3

Por otro lado, Lina durante todo su discurso, le da un lugar primordial a las voces de quienes la han acompañado a lo largo de su trayectoria docente. Enfatizando por el lugar especial que tiene para su vida los maestros que han acompañado su trayectoria en cada transición que la ha llevado a posicionarse no solo desde la esfera de la docencia, sino a nivel personal como hija, madre y esposa en los distintos contextos. Cuando llega la pandemia, Lina hace uso de los recursos con los que cuenta y su gusto por el conocimiento, que le permite aprender a comunicarse con sus estudiantes desde la virtualidad. En todo momento relacionado con la pandemia la participante deja ver la importancia que le da a estar en

contacto con sus estudiantes. Es testigo de dinámicas de un grupo protagonista de la pandemia, los chicos de la primera fila, sin embargo, busca estar al tanto de aquellos estudiantes que se integran a apoyar a este grupo. Como en los casos anteriores, reconocen que el estallido social fue un evento difícil, que generó miedos y zozobra, lo cual se incrementa por la cantidad de información de violencia que mostraban tanto las redes como los medios nacionales.

Para Lina la relación con este ejercicio dialógico la llevó a ver su experiencia en retrospectiva y a cuestionarse sobre la importancia de hacer una evaluación de la experiencia vivida, a manera de memoria. Sus cuestionamientos dejan en ver de la participante su capacidad de reflexión, la necesidad de acompañar a los estudiantes y su nivel de agenciamiento, su capacidad de superarse a pesar de las situaciones de pérdida.

Finalmente, el tiempo representa para Lina hoy en día un valor irrecuperable. Y es ese tiempo el que ha permitido y permitirá seguir desarrollando en su dinamizando aspectos de su reconfiguración identitaria. Esto porque como lo plantea Ressurreição y Rocha Sampaio (2018) son las transiciones procesos de ajuste que están presentes en los hechos socio psicológicos, los cuales sugieren que, del paso de un estado a otro, siempre generan movimientos que lleva a ajustar las circunstancias y trae como resultado nuevas perspectiva de futuro y reconfiguraciones en las dimensiones socio afectivas y simbólicas de la experiencia.

Luego de mostrar cada uno de los casos de manera particular, donde se reconocen las experiencias, acciones y transformaciones en la identidad docente de Luis, Ana y Lina, frente a la crisis de la pandemia. Se analizará la relación que hay entre las rupturas/transición con la afectividad.

Articulación comprensiva entre ruptura/transición y afectividad

En cada uno de los casos los docentes dejan ver su propia afectividad, en la manera en que narran los eventos, en los tonos de voz, en las expresiones que usan, en los gestos; en palabras de Platin y Gutiérrez (2009) la afectividad se expresa a través de signos que tienen manifestaciones semiológicas sobre los planos psicológico, fisiológico y del comportamiento. Además, como afirman Markus y Kitayama (1994), la afectividad se enmarca en un conjunto de guiones que se comparten con los otros y que se moviliza en el entorno sociocultural y semiótico inmediato. (Markus y Kitayama, 1994).

Ahora bien, una vez se deja claro que se comprende por efectividad. Se puede observar en los tres casos que tanto la afectividad y las rupturas/transiciones (R/T) se articulan y hacen parte de la configuración identitaria. Esto lo ratifica Fernández (2000) cuando afirma que la afectividad pasa por las experiencias de vida y al analizarlas pueden dar cuenta de cómo se va construyendo la identidad (Fernández, 2000)

Por consiguiente, dicha articulación permite reconocer la carga afectiva que primó en el discurso de los docentes por cada caso, frente a momentos que para Luis, Ana y Lina fueron significativos y que surgieron de reconocer las experiencias de ruptura y transición (R/T) de cada uno de los participantes. La tabla 8 deja ver esa articulación.

Tabla 8

Relación entre los eventos de ruptura y transición y la afectividad a partir de cada caso analizado.

R/T	C1: Luis	C2: Ana	C3: Lina	Afectividad a partir de las experiencias
Inicio de la pandemia	<i>“Todo muy extraño, todo como surreal”</i>	<i>“Todo era muy caótico, o sea, en clase yo estaba bien, pero apenas terminaba la clase, yo me ponía a llorar, había una carga muy dura emocional. El virus, me daba mucho miedo”</i>	<i>“No lo podía creer, a mí me parecía que eso era ficción”</i>	Extrañeza, caos, carga emocional, llanto, miedo, ficción, asombro.
Aprendizaje de tecnología a por pandemia	<i>“Yo creo que de alguna forma me empujó a incorporar elementos o herramientas, que, si no hubiera sido así, yo creo que no las hubiera incorporado por lo menos así tan fácil”</i>	<i>“A mí me toco en una tarde aprender Classroom, aprender a grabar tutoriales, aprender, por ejemplo, los videos adaptarlos, hacer edición de video, eso fue nuevo, tocó aprenderlo de buenas a primeras”</i>	<i>“¡Yo puedo hacer una reunión virtual! Esto está magnífico ¡porque mientras vuelvo a la universidad puedo conversar con los estudiantes. En mi cabeza estaba “voy a volver rápido”. Y ahí empecé a interactuar por primera vez con estas herramientas. Para mí fue un descubrimiento que yo podía hacer una diapositiva y proyectarla por ahí, que yo podía ponerles un poco de cosas y que ellos podían hablar y que podían escribir, eso fue... yo no lo podía creer”</i>	motivación, aprender rápido, admiración, asombro.
Recursos ofrecidos por la Universidad	<i>Me motivé a hacer un curso de inglés on line</i>	<i>“Hacer una transición mucho más rápida, a comprender estos nuevos medios que nos tocaba implementar de pasar de un salón con paredes, mesas, sillas, tablero, ayudas audiovisuales a un salón digamos impalpable”</i>	<i>“Yo tomé mientras estábamos en la virtualidad, a mí me gusta mucho la fotografía. Y tomé unos cursos que la universidad ofreció a través de Coursera</i>	Motivación, comprensión, rapidez, gusto.

R/T	C1: Luis	C2: Ana	C3: Lina	Afectividad a partir de las experiencias
Cambios en la relación con los estudiantes	<i>“Lamentablemente, lo que uno pudiera aportar en esa situación a los estudiantes no fue mucho, pues no se daba el espacio por eso el interés particularmente de los profesores cuando hacíamos las asambleas era abrir la universidad, mantenerla abierta para poder nuevamente interactuar con los chicos. Entonces, la verdad si, fue un sentimiento de impotencia</i>	<i>“En la universidad pública, al ser tan cercana con los estudiantes, yo tengo un tema muy maternal con ello, un trato como muy amoroso de cuidado, de cuidarlos, de pensar mucho en su formación integral como seres humanos”</i>	<i>“Era escuchar unas cosas, supremamente dolorosas, situaciones de abuso sexual por parte de los mismos miembros de la familia donde estaba viviendo una estudiante”</i>	Impotencia por no poder hacer, sentimiento maternal, escucha, dolor frente a situaciones de los estudiantes. Violencia.
Estallido social	<i>Uno veía todas esas cosas que estaban pasando tan horribles, hubo mucho llanto, mucha ansiedad, mucha preocupación. Nunca me imaginé que me tocara vivir unas cosas de esa</i>	<i>fue una cosa muy muy tensa, de hecho, desde ese momento empecé a tener muchos nervios, muchos estados de ansiedad muy fuertes, de depresión al ver lo que pasaba.</i>	<i>“Lo del estallido social se juntó. Eso fue muy fuerte, yo vivía de un lugar donde estaban los chicos de primera línea, durante la noche y el día me sentía muy tensa”. “Esos si fueron días más difíciles, para mi ese periodo era más difícil, porque era la impotencia. Yo viví una situación muy difícil durante la pandemia el año pasado (se le ponen los ojos llorosos) mucho, y yo tenía que salir a hacer algo que era urgente, tenía que hacerlo, no se podía aplazar y no podíamos hacerlo (suspira), encerrados con mucho miedo”</i>	Horror, ansiedad, preocupación, impotencia, asombro, miedo.

R/T	C1: Luis	C2: Ana	C3: Lina	Afectividad a partir de las experiencias
Influencia a redes sociales en el estallido social	<i>“Para mí fue algo muy tremendo la incorporación de las redes sociales...eso a mí me impacto muchísimo (bajo la voz, suspiro)”</i>	<i>muchas imágenes muy densas todos los días, y nosotros las veíamos ...todo lo que nos llegaba, entre ellos cosas tan fuertes como cuerpos en el río Cauca y bolsas de basura con cabezas y miembros aparte del cuerpo, entonces era muy tenso.</i>	<i>Sonaban, no sé qué tiraban ellos, pero eso sonaba como a explosiones, sonaban explosiones, los helicópteros, los medios de comunicación. ...había tanta desinformación de lo que era la Primera Línea, de los procesos que allí se daban, de la violencia, tanta información errada.</i>	Impacto frente a las imágenes, tensión, desinformación, violencia.
Regreso a la presencialidad	<i>“Yo venía convaleciente, me dio COVID en diciembre del año 21 y ya a finales de enero, ya pude venir acá y sí muy contento de estar otra vez aquí (sonríe)”</i>	<i>“Yo llegaba como con la expectativa un poco baja a la presencialidad, porque yo decía: “Ellos vienen de la pandemia, del estallido social” había mucha resistencia, aunque uno no lo creería, pero había mucha resistencia a volver a las aulas”</i>	<i>“Sabes, las primeras clases después de la pandemia eran muy difíciles, porque ellos querían, hablar, hablar y hablar y pues decirles callasen que vamos a empezar la clase, no era posible, porque ellos no se veían desde hace tiempo, y lo que ellos querían era hablar, conversar les importaba cinco la clase. “</i>	Felicidad, expectativa, resistencia, dificultad al dar clase. Encuentro entre estudiantes, necesidades de comunicación.

R/T	C1: Luis	C2: Ana	C3: Lina	Afectividad a partir de las experiencias
Reflexión sobre la experiencia vivida como docente universitario	<i>“Con la pandemia, tuve que implementar otras maneras para los cursos, ahora que ellos ya vienen con algo visto, trabajado, inquietudes y se establece más un diálogo, que un discurso de parte mía, como digamos que en un principio era”</i>	<i>“Lo que me deja es eso, valorar la vida, valorar a los otros. Yo tenía a mi mamá lejos, a mi familia lejos, estaba en un momento absolutamente sola, con miedo, con dolor físico. Entonces también la virtualidad permitió ese tipo de espacio, en donde uno también entraba en lo personal de ellos, aunque la situación era difícil, veían clase con personas que de alguna manera los quería, los incentivaba y los motivaba”</i>	<i>“Creo que me ayudó a ser más flexible, a pensar que las personas, o sea, como estábamos metidos en la casa de ellos y ellos en las nuestras de manera simbólica, pero así era. Yo estaba en la casa de ellos, porque ya no había una distinción profesora en la Universidad. Porque era una profesora en una pantalla metida en la casa de cada uno de ellos, de los estudiantes. Y ellos. Ellos, como usted vio ahora, veían a mi hijo, veían cosas de mi vida cotidiana. Hoy las veo como un valor y es como ser flexible y poder escuchar otras cosas que no había escuchado antes, pues porque era el encuentro en el aula.”</i>	Innovación en las actividades docentes, Valor por la vida, relación más estrecha con el estudiante, flexibilidad, capacidad de escucha.

Nota: Esta tabla permite mostrar la articulación entre los eventos de ruptura y transición, y las movilizaciones afectivas que emergen de los discursos de los docentes, teniendo en cuenta situaciones de ruptura y transición que experimentaron a su manera Luis, Ana y Lina.

En lo que concierne al inicio de la pandemia, los tres docentes participantes de esta investigación, expresan de manera particular que, ese momento significó para ellos un momento de incertidumbre, extrañeza, asombro, miedo. Así mismo lo vinculan a una carga emocional que se deja ver en momentos de llanto como en el caso de Ana. Luis utiliza la palabra “surreal” para significar algo extraño y Lina la palabra “ficción” para representar esa situación como algo fuera de la realidad. Es interesante observar que el miedo aparece

también en el momento del estallido social. Las manifestaciones de afecto en este momento no fueron agradables para ninguno, fue un momento de no poder creer.

No obstante, en lo relacionado con el aprendizaje y uso de la tecnología durante la pandemia, los docentes manifiestan que esos momentos, generaron en ello motivación, un aprendizaje rápido, admiración, asombro. Este asombro no es el mismo asombro del que se nombra en el inicio de la pandemia. En el caso de la situación de aprendizaje, el asombro a que se refiere tiene que ver con las posibilidades de adquirir conocimiento, mientras el asombro de la pandemia tiene más que ver con las posibilidades de morir.

Asimismo, una característica que prima en los discursos de los tres docentes, ha sido el deseo de enseñar, pero igualmente de conocer, y ese conocimiento como lo muestra las investigaciones realizadas por Ventura (2017) reconoce que frente a las concepciones vinculadas al aprendizaje y la enseñanza los docentes acceden a ellas de manera dinámica. En otras palabras, los docentes por lo general están dispuestos tanto a aprender cómo a enseñar. Estos sentimientos más placenteros también se vinculan al aprovechamiento de los recursos ofrecidos por la Universidad. Tanto Luis como Lina se vincularon a cursos que tenían relación con sus gustos e intereses. Luis con el idioma inglés y Lina un curso de fotografía. Por su parte Ana no manifiesta haber tomado algún tipo de curso diferente a aquellos que le permitieron al principio reemplazar el salón físico de clase por la virtualidad, por la pantalla.

En lo relacionado con los cambios en la relación de los estudiantes, los tres docentes manifestaron que, en la pandemia, se le dio un mayor significado al acompañamiento y ese acompañamiento implicó sentir impotencia por no poder no poder estar presente en el caso de Luis, Ana significa su relación con los estudiantes a través de un sentimiento maternal, Lina de la da un lugar importante a la escucha. Esto ante situaciones de dolor. Tanto Ana como Lina se movilizan frente a la violencia y se movilizan a acompañar a sus estudiantes sobre todo en el caso de la pandemia. Cabe recordar que Ana luego de acompañar un evento cultural

propiciado por los estudiantes, es protagonista de una balacera que puso en peligro su vida y fue el detonante para una crisis emocional. Lina por su lado, siente que el acompañamiento con sus estudiantes se intensificó de tal manera que expresó sentir culpa por quitarle tiempo a su vida personal y familiar.

Continuando con lo concerniente al estallido social, es interesante que surge una palabra que muestra el grado máximo de miedo e indignación, que es el horror, ya que este episodio que se dio terminando la pandemia trajo un componente de la cual los tres docentes fueron testigos que su la violencia y la saturación de imágenes de ella. Sumado, a que los sitios de mayor actividad en la propuesta social fueron cercanos a los lugares de residencia de Luis, Ana y Lina. Esto trajo consigo mayor angustia, pues las explosiones, los helicópteros y los movimientos masivo de gente incrementaron aún más el miedo y la ansiedad.

Como ya se ha nombrado, los medios de comunicación durante la pandemia, especialmente las redes sociales y los noticieros nacionales, mostraron durante la pandemia un enorme contenido de imágenes de violencia, pero también a la vez de desinformación, lo cual incrementa la angustia y la frustración. Luis, Ana y Lina resaltan este aspecto en sus discursos. Sin embargo, los sentimientos de estos tres docentes se muestran más esperanzadores, por así decirlo, frente a la posibilidad del regreso a las aulas. Los tres, aunque con mucha expectativa por el regreso, sobre todo por las situaciones de los estudiantes, expresan felicidad al estar nuevamente en un aula de clase.

Finalizando el análisis sobre la relación entre la afectividad y los momentos de ruptura y transición comunes en los tres casos. Se requiere reconocer que, las situaciones rupturas y transiciones se dan en un momento histórico igual para Luis, Ana y Lina, pero las experiencias y los sentimientos que se generaron fueron únicos y particulares. Además, este reconocimiento de los afectos dentro del discurso, llevó a estos tres docentes a hacer una reflexión sobre lo vivido. En los tres casos, Luis, Ana y Lina sienten que haber hablado sobre

la pandemia y el estallido social, les permitió ver aquellos aspectos que dan cuenta de una transformación identitarias, que, aunque pareciera mínimas son aspectos que influyeron en su ser docente. En el caso de Luis reconoce que la pandemia le permitió hacer ajustes en la manera de abordar sus clases, él considera hoy en día que el diálogo con los estudiantes prima más que antes. En el caso de Ana centra su reflexión a partir del valor de la vida y la importancia de sentirse acogida y motivada en la relación con los estudiantes. En la misma línea, Lina reflexiona sobre la importancia del tiempo de acompañamiento y cómo al cambiar el aula de clase a clases a través de la virtualidad, esta le abrió el ingreso al mundo personal de sus estudiantes y viceversa.

Discusión

En este apartado se retoman los resultados de la presente investigación y se contrastan con los hallazgos de otros estudios.

Inicialmente, cabe resaltar la influencia del trabajo teórico de Barrios, Barbato y Branco (2012), quienes reconocen la importancia del análisis microgenético para explorar el desarrollo de forma detallada. Aunque las investigadoras mencionadas, centran su trabajo en la interpretación científica del desarrollo moral y esta investigación en la dinámica de la configuración identitaria en docentes; ambas investigaciones consideran que el análisis microgenético, permite reconocer la importancia de las interacciones sociales, el papel de la cultura en el desarrollo humano, el papel activo del sujeto en sus interacciones y en su propio desarrollo y también comprender la relación compleja entre las prácticas culturales, las creencias y los valores en el universo motivacional del individuo.

Aspectos que fueron tomados en cuenta a la hora de abordar el análisis de los casos de Luis, Ana y Lina docentes universitarios, quienes en sus discursos dejan ver la red de relaciones: los padres, familiares, sus docentes, sus colegas y los estudiantes a lo largo de sus experiencias dentro y fuera de la institución educativa superior a la que hoy en día pertenecen. Esta red de relaciones y el papel activo que éstos docente han construido a largo de su trayectoria académica se pudo observar a partir de los posicionamientos identitarios, donde se articularon las rupturas/transiciones identificadas, la voz del docente (fragmento del discurso) y el posicionamiento identitario asociado, en el caso de Luis ver Tabla 2, en el caso de Ana ver Tabla 4 y en el caso de Lina ver Tabla 6.

En lo que respecta a estudios relacionados con la identidad, la investigación de Solari, (2017) define la identidad profesional como un proceso dialógico de negociación de

significados, situado socio- históricamente, relacional y dinámico y construido de forma discursiva.

Este estudio parte de un estudio de caso que analiza la transformación de identidad de una orientadora educativa novata en su inserción a su ejercicio profesional a lo largo de un curso escolar. Solari (2017) permite mostrar el proceso de reconfiguración de los significados con los que se caracteriza a los orientadores educativos. Este estudio al igual que esta investigación reconocen la importancia de la presencia de un otro u otros en los enunciados, desde una mirada dialógica y donde la identidad profesional se conforma por un conjunto de posiciones del yo (Hermans, 1996), lo cual implica alejarse de aproximación monológica y esencialista de la identidad, para verla como una construcción que involucra la polifónica, es decir, constituida por diferentes voces.

Este aspecto de la polifonía de voces se encuentra presente en cada uno de los casos, por ejemplo, en el caso de Luis ver las citas: (26297:26373) - D 2: *ING docente entrevista 2*, donde se trae la voz de la esposa; en la cita (11685:12078) - D 3: *ING docente entrevista 3* la voz de los familiares y en la cita (12214:12895) - D 3: *ING docente entrevista 3*, la voz de los estudiantes. En el caso de Ana se puede observar la voz de los estudiantes en el siguiente fragmento (24792:25526) - D 2: *DG docente entrevista 2*. En el caso de Lina las voces aparecen a lo largo y ancho del caso incluso el título dado al caso da cuenta de ello. Lina trae la voz de su madre, su abuela, sus profesores, sus colegas y los estudiantes, una muestra ello se encuentra en las siguientes referencias: (439:555) - D 1: *TS docente entrevista 1*, (1202:1399) - D 1: *TS docente entrevista 1*, (10911:11464) - D 1: *TS docente entrevista 1*, (946:1189) - D 1: *TS docente entrevista 1*, (3256:3811) - D 2: *TS docente entrevista 2*, (15559:16459) - D 3: *TS docente entrevista 3*, por citar algunos fragmentos que se encuentran en la sesión de análisis y resultados donde se describen cada uno de los tres casos.

Retomando la investigación de Solari (2017), la cual al igual que esta investigación, permiten apreciar la naturaleza cambiante y dinámica que construye la identidad, ya que se

asume está como un proceso de reconstrucción, que varía tanto a lo largo del tiempo como desde los distintos contextos en que el individuo participa. En el caso de Luis el paso por los escenarios deportivos, por el escenario de la construcción, por los escenarios educativos, por la aparición de los medios de comunicación y en el momento de pandemia en el espacio de su hogar donde cumplía desde ahí sus actividades docentes.

En el caso de Ana, esos escenarios por citar algunos: la agencia de publicidad, los escenarios de formación, el cambio de su ciudad de origen, el ingreso a la universidad pública y privada, la participación en eventos culturales con los estudiantes, el ingreso al hospital y su lugar de residencia. Y en el caso de Lina esos distintos contextos que deja ver: El cambio de ciudades en su infancia, el ingreso a la universidad, el contexto laboral en el Instituto de Bienestar Familiar ICBF, la docencia en diferentes sedes de la universidad y como en los otros dos casos su lugar de residencia que en pandemia era un solo espacio desde cada docente desempeñó su actividad docente.

Ahora bien, la investigación de Ressurreição y Sampaio, (2018) traducida del idioma portugués es clave para esta investigación, porque recoge fundamentos teóricos y epistemológicos sobre el Self educativo que fueron tenidos en cuenta en esta investigación. Estos aspectos son:

1. Los posicionamientos identitarios están constituidos por aspectos históricos de la educación del sujeto en los distintos contextos educativos.
2. Dichos posicionamientos están envueltos en una polifonía de voces que establece relaciones con otras voces. Este punto también se retoma en la investigación anterior de Solari (2017).
3. Los contextos son mediadores semióticos que crean campos de significados, donde las personas asumen una condición activa y dinámica.

4. El Self educativo puede ser visto como una herencia de recursos simbólicos que reúne saberes, creencias, narrativas y estados afectivos establecidos durante la vida educativa de los estudiantes, en este caso los docentes.
5. Las historias vividas en el contexto afectan y reconfiguran el Self educativo de los estudiantes, lo que promueve intersecciones culturales que los llevan a superar fronteras y a orientarse hacia el futuro. En esta investigación el Self educativo de los docentes.

Respecto al punto uno y dos, esto se encuentran en las Tablas 2, 4 y 6 que corresponden a la identificación de posicionamientos identitarios de Luis, Ana y Lina respectivamente. En lo que respecta a los contextos vistos como mediadores semióticos encontramos en esta investigación los siguientes: El inicio de la pandemia, lo que significó para cada uno de los docentes asumir las restricciones y aislamiento que se dio en el momento de decretar la pandemia en Colombia. Otro contexto, el aprendizaje tecnológico para reemplazar el aula de clase por la virtualidad; seguidamente otro escenario que movilizó y que estuvo lleno de significado y que citan tanto Luis, Ana y Lina es el escenario del estallido social en la ciudad de Cali y, por último, el regreso a la presencialidad en el momento de la post-pandemia, Estos contextos estuvieron cargados afectivamente, lo cual se puede evidenciar en la Tabla 8 en los resultados y análisis.

Continuando con el aspecto número cuatro (4)- Este permite mostrar los recursos culturales y simbólicos en cada uno de los casos. Estos se encuentran relacionados con las experiencias narradas por cada uno de los casos, lo cual se puede evidenciar en los apartados que empiezan con las Figuras 3 en el caso de Luis, la Figura 8 en el caso de Ana y en el caso de Lina en la Figura 15. Y finalmente, el punto cinco (5) de los criterios de la investigación Ressurreição y Sampaio, (2018) que se articulan con este trabajo, tiene que ver con la vinculación del Self educativo al superar las fronteras y orientarse al futuro. Lo anterior, se

encuentran en el discurso de los docentes cuando cada uno manifiesta sus reflexiones sobre la manera en que superaron las adversidades de la pandemia y los aprendizajes que estos dejaron para la vida de cada uno. En el caso de Luis reconoce que no desea volver a vivir las clases virtuales, ya que reconoce que la interacción con los estudiantes es lo que más disfruta de su rol docente, ver (4472:4912) - D 3: *ING docente entrevista 3*. Luis, además, reconoce que desea tomar la academia con calma, luego de la carga que vivió con la pandemia (6727:7582) - D 3: *ING docente entrevista 3*. En el caso de Ana, ella se proyecta a seguir manteniendo sus nuevos hábitos orientados a mantener su salud mental (10912:11314) - D 3: *DG docente entrevista 3*. Mientras Lina reconoce que es necesario un ejercicio de memoria de los aspectos vividos en la pandemia de manera colectiva (17459:18046) - D 3: *TS docente entrevista 3*.

Respecto a los aspectos que según la investigación de Bajardi y Álvarez (2015) componen la identidad docente: lo cognitivo, lo emocional y lo corporal, los cuales conforman tres núcleos articulares. Estos tres componentes se logran ver a lo largo de su historia de vida de cada uno de los tres casos como van articulando sus posicionamientos identitarios a los aspectos cognitivos. En el caso de Luis el tránsito de instructor deportivo a docente titular, en donde en cada momento de su formación fue dando lugar a nuevos conocimientos. En el caso de Ana este aspecto cognitivo sale a flote en su discurso al considerar que para ser docente la mejor manera es primero formarse a nivel posgradual para luego ejercer la docencia. Y para Lina el conocimiento y el aprendizaje son aspectos importantes que ella recuerda desde su infancia hasta este momento. Esa relación entre lo cognitivo, lo emocional y lo corporal, se evidencia en las experiencias narradas especialmente por Luis, quien reconoce que los cambios que trajo la pandemia, afectaron su cuello y espalda. Igualmente, Ana quien reconoce que las situaciones vividas afectaron su salud, sobre todo su salud mental. Sin embargo, Lina no expresa ninguna relación entre la experiencia vivida con situaciones que hayan afectado su corporeidad.

En lo que respecta al componente emocional, en esta investigación, este se relaciona con el apartado de afectividad, Tabla 8, donde se muestran los afectos que se generan en cada situación de ruptura/transición.

Continuando con otra investigación de Bajardi y Álvarez (2015) esta concluye que la identidad profesional docente está influenciada tanto por las experiencias que cada profesor vive como estudiante antes y como profesional en formación inicial después, además, por las experiencias y las relaciones educativas durante el servicio. Esto es claro en las historias de Luis quien desde muy temprana edad fue sumando experiencias que lo llevaron a ser docente. En lo que respecta a Ana, su interés por la docencia se da luego de haber ejercido por varios años su profesión, para luego prepararse con una maestría en educación y ahí sí buscar un lugar en la academia. Algo parecido le sucedió a Lina quien expresa que, aunque sentía admiración por los docentes, ella se acerca a la docencia años después de haber ejercido su carrera profesional.

Por otro lado, es interesante apreciar cómo esta investigación a partir de estudio de caso, permite reconocer aspectos vinculados al trabajo Monereo Font et al, (2013) estos investigadores utilizaron en su investigación tres dimensiones y que revisándolas a la luz de los resultados de este estudio se puede evidenciar una relación. Esas dimensiones son:

- Cambios en el rol profesional y en las concepciones sobre los procesos instruccionales de enseñar, aprender y evaluar.
- Cambios en las estrategias de enseñanza, evaluación y gestión de IC.
- Cambios en las emociones, y su interpretación a través de los sentimientos asociados a la práctica docente.

El reconocimiento de rupturas y transiciones, en el caso de Luis es un buen ejemplo para mostrar desde la experiencia esos cambios de rol profesional y en las concepciones sobre

los procesos de enseñanza y aprendizaje. ver la Tabla 2 de posicionamientos identitarios y además la cita (9560:10563) - D 3: ING docente entrevista 3, donde Luis reconoce que su estrategia en el aula cambió luego de la pandemia.

En lo que respecta a la estrategias de enseñanza, evaluación y gestión de incidentes críticos IC, qué más crítico que la situación de pandemia y estallido social donde tanto Luis, Ana y Lina logran de una manera contrarreloj, por así decirlo, aprender a manejar recursos tecnológicos para llevar el aula de clase a la virtualidad ver por ejemplo la tabla 8 fila 2 donde cada uno de los docentes expresa como fue su experiencia para adaptarse a la nueva estrategia de enseñanza que trajo consigo la pandemia. Y con relación al tercer aspecto relacionado con el cambio de las emociones y su interpretación a través de los sentimientos asociados a la práctica docente. Un ejemplo de esto, lo podemos apreciar cuando Ana expresa: *“venimos de cargar con emociones diversas de los estudiantes que eran complejas, difíciles y ahora teníamos que ser entretenimiento educativo para ellos”* (2537:3041) - D 2: DG docente entrevista 2. La tabla 8 deja ver la articulación de las emociones que surgen en los casos de Luis, Ana y Lina.

Respecto a la identidad docente y las probables repercusiones en la salud mental luego de la pandemia, es otro aspecto que se relaciona con esta investigación. El llamado que hacen investigadores como Lee et al. (2022), es profundizar en este tema. Ellos parten en afirmar que la identidad docente pudo ser afectada por la interrupción repentina y los efectos traumáticos que pudo haber dejado la pandemia. Aunque esta investigación muestra un panorama global en cada uno de los casos y no profundiza en lo referente al trauma, sí permite apreciar como la suma de tensiones por experiencias personales, laborales y sociales, pueden llevar a problemáticas de salud mental. En el caso particular de Ana, quien luego de pasar por situaciones límites como: la finalización de su tratamiento de cáncer, la separación de su pareja, el sentimiento de tristeza, incertidumbre y miedo frente al virus del COVID, el acompañamiento a sus estudiantes y el estallido social, desencadenaron en la docente un

estado de angustia y depresión que la llevó a ser hospitalizada. Ana no contaba con una red de apoyo cercana a diferencia de Luis y Lina quienes pese a las situaciones de crisis contaban con su núcleo familiar para hacerle frente y generar estrategias para afrontar cada situación.

Finalmente, no se puede dejar pasar por alto la dinámica generada en las entrevistas con las fotografías (en el caso de Luis y Ana) y de recursos interactivo (videos y presentaciones en el caso de Lina), pues como en el trabajo de investigación de Vila (1997) este recurso mediador, permitió que emergiera de manera más fluida y tranquila los sentimientos y experiencias de los participantes. En los tres casos de esta investigación se identificaron situaciones con una alta carga emotiva al narrar los recuerdos de las imágenes seleccionadas por cada uno de los docentes. En el caso de Luis las fotografías se encuentran agrupadas en la Figura 5 y en el caso de Ana en las figuras 10, 11, 12 y 13. Lina no compartió las imágenes de los recursos audiovisuales que utilizó en el último encuentro de entrevista.

Conclusiones

Este trabajo de investigación permite concluir que es posible comprender la dinámica de configuración/reconfiguración de la identidad docente a partir de estudios de caso, utilizando las unidades teóricas – metodológicas de ruptura y transición de Zittoun 2007, 2008, 2009, 2015, donde se incluyen los posicionamientos identitarios y recursos simbólicos/culturales.

Al respecto se pudo reconocer, además, cómo las distintas tensiones simultáneas presentes en una ruptura, como en el caso de la pandemia, generan movilizaciones que permiten articular los recursos psicológicos que llevan a generar momentos de estabilidad entre aquello que se conserva (algunos posicionamientos/recursos/relaciones vinculantes, creencias, tradiciones, etc.) y aquello que se transforma. En el contexto de la educación superior, por ejemplo, la pandemia permitió que el uso de los recursos tecnológicos se incorporará de manera abrupta dentro de los recursos necesarios en la práctica y la labor docente.

En relación al tipo de análisis, este estudio cualitativo refleja cómo el uso del análisis microgenético permite explorar de forma detallada el desarrollo de la configuración y reconfiguración identitaria de Luis, Ana y Lina, quienes a través del discurso logran dar cuenta de la construcción de significados frente a los posicionamientos identitarios que cada uno construye por medio de la narración de sus experiencias.

Por otra parte, este estudio permite complementar la visión de otras investigaciones que recogen la experiencia de pandemia en un contexto situado, en este caso la ciudad de Cali, Colombia, uno de los escenarios principales del estallido social del 2021. Estos eventos movilizaron a toda una sociedad, incluyendo los docentes que participaron de esta investigación, quienes permitieron reconocer por medio de sus discursos los sentimientos de incertidumbre, miedo, dolor y frustración derivadas de las tensiones propias de los procesos de ruptura y transición.

Los resultados llevaron a reconocer cómo las rupturas y las transiciones permiten explicar más directamente los ajustes entre la persona y su entorno sociocultural (Zittoun, 2009), los cuáles se hacen evidentes en los tres casos y se muestran a lo largo del análisis de las experiencias relacionadas con: las estrategias personales y familiares para hacer frente a la rutina y al encierro, replantearse las actividades de enseñanza-aprendizaje, darle un mayor valor a la vida y a los momentos compartidos, adquirir nuevos conocimientos y cambiar hábitos para mantener una salud mental. Se reconoce, como lo expresan Monereo Font et al, (2013), que los procesos de cambio y de pérdida, no son lineales, ni uniformes y no afectan del mismo modo a todos los participantes.

Esta investigación requirió de un proceso riguroso y sistemático en la construcción de cada uno de los casos, lo que puede evidenciarse en los anexos. De allí que se reconozca la importancia del uso de la herramienta Atlas Ti, dado que el software facilitó la construcción de los datos y permitió comprender la red de relaciones que se articulan a cada uno de los

fragmentos en donde se identificaron: transiciones, posicionamiento identitario y recursos en cada uno de los casos desde antes de la pandemia, durante la pandemia y en el momento post pandemia. Así mismo, el uso de la fotografía fue un recurso mediador que propició un diálogo fluido, donde emergieron sentimientos y experiencias sensibles en las experiencias narradas por Luis, Ana y Lina, generando un espacio ameno, flexible y reflexivo en la dinámica de la entrevista.

Entre las limitaciones presentes en esta investigación, se encuentra su naturaleza dialógica, particular y compleja, ya que los resultados no se pueden extrapolar a otros casos ni a otros contextos. Realizar esta clase de investigación con más participantes requeriría un grupo de investigadores que asuman el rigor requerido a la hora de construir los datos y analizar micro genéticamente cada nuevo discurso.

Cabe resaltar que esta investigación abre la puerta para profundizar en categorías, eventos y situaciones aquí planteadas y que permite hacer seguimiento a los cambios que genera la pandemia en las dinámicas identitarias, no sólo de docentes universitarios sino también de otros actores y en otros escenarios, como por ejemplo, cómo influyó la pandemia en el posicionamiento identitario de estudiantes, médicos, abogados y demás profesionales que tuvieron que dejar su lugar de trabajo físico para ajustarse a la virtualidad. Asimismo, en el campo de la educación superior, se podría pensar en investigaciones que articulen la reconfiguración identitaria de los docentes frente a los cambios institucionales en las políticas de educación a nivel local, nacional e institucional.

Referencias

- Bajardi, A., & Álvarez-Rodríguez, D. (2015). El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción*, 31(5), 111-129
- Bajtín, M. (1986). Problemas de la poética de Dostoievski. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Barrios, A., Barbato, S., & Branco, A. (2012). El análisis micro genético para el estudio del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Revista de Psicología*, 30(2), 249-279.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N., (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Boesch, E. E. (1991). Symbolic action theory and cultural psychology. Berlin: Springer Verlag
- Branco, A. (2012). Values and sociocultural practices: Pathways to moral development. In Valine, J. (Ed.), *The Oxford handbook of culture an. psychology*. New York: Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987)
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cole, M. (1999) *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Cap. IV. Madrid: Morata.
- Cubero, M. y Santamaría, A. (2005). Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- Cubero, M., Santamaría, A., Prados, M. M. y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario, *Infancia y Aprendizaje*, 36:3, 309-321, DOI:10.1174/021037013807532981
- Cuesta, O. (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora USB*, 18(1), 55–72. <https://doi.org/10.21500/16578031.3292>
- De Alba González, M. (2010). La imagen como método en la construcción de significados sociales. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (69), 41-65.
- De la Mata, M. y Cubero, M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 181-199.
- Del Río, P., & Álvarez, A. (2007). De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. *Estudios de Psicología*, 28(3), 303-332.

- Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and crisis*. London: Faber & Faber.
- Erikson, E. H. (1995). *Childhood and society*. London: Vintage. (Original work published 1950)
- Fernández Christlieb, P. (2000). *La afectividad colectiva*. México: Taurus.
- Fernández March, A.; Maiques March, J.M.; Abalós Galcerá, A. (2012). Las buenas prácticas de profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (106),33-62.
- González, S. Cavieres, H. Díaz, C. y Valdebenito M. (2005) Revisión del constructo de identidad en la psicología cultural. *Revista de Psicología*, vol. XIV, núm. 2. pp. 9-25 Universidad de Chile
- Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, vol. IX, núm. 18, 2008, pp. 7-23 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina
- Guo, Y., Cheng, C., Zeng, Y., Li, Y., Zhu, M., Yang, W., Xu, H., Li, X., Leng, J., Monroe-Wise, A., & Wu, S. (2020). Mental Health Disorders and Associated Risk Factor in Quarantined Adults During the Covid-19 Outbreak in China: Cross-Sectional Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(8), e20328. [https:// doi.org/10.2196/20328](https://doi.org/10.2196/20328)
- Hermans, H. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 31–50. doi:10.1037/0033-2909.119.1.31
- Íñiguez, L. (2003). análisis del discurso. *Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Hermans, H. & Gieser, T. (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University press.
- Josephs, I. E, Valsiner, J & Sugar, S. E (1999). The process of meaning construction. In J. Bandstadter and R.M Lerner (Eds.), *Actions & self-development* (pp 257-282). Thousand Oaks, Ca.: Sage
- Kelman, C. A. & Branco, A. U. (2004). Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial Marília*, 10(1), 93-106.
- Lee, K., Fanguy, M., Bligh, B., & Lu, X. S. (2022). Adoption of online teaching during the COVID-19 Pandemic: a systematic analysis of changes in university teaching activity. *Educational Review*, 74(3), 460–483. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1978401>
- Leóntiev, A.N. (1989). Actividad, conciencia, personalidad. En A. Puziréi (comp.), *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leóntiev, A. Luria* (pp. 265-326). Moscú: Progreso.
- Maquera, Y., Bermejo L. & Bermejo, S. (2021). Crisis de representaciones identitarias en docentes universitarios. *Desafío para la nueva normalidad*. Encuentros, 14. <https://doi-org.bd.univalle.edu.co/10.5281/zenodo.5205156>
- Markus, H. y Kitayama S. (1994). *The cultural shaping of emotion. A conceptual framework. Emotion and culture*. Washington: American Psychological Association.

- Marsico, G., & Tateo, L. (Eds.). (2018). *The Emergence of Self in Educational Contexts: Theoretical and Empirical Exploration* (Vol. 8). Springer.
- Matsumoto, D. R. (1994). *People: Psychology from a cultural perspective*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Monereo Font, C., Weise, C., & Álvarez Valdivia, I. M. (2013). *Cambiar la identidad docente en la universidad : formación basada en incidentes dramatizados*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning, and Memory*. London: Harvard University Press.
- Nisbett, R. E., & Masuda, T. (2003). Culture and point of view. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(19), 11163-11170.
- Ortiz Guzmán, A. (2021). La Planeación Estratégica ante la incertidumbre de la Pandemia del COVID 19. *Daena: International Journal of Good Conscience.*, 3(16), 1-15. [http://www.spentamexico.org/v16-n3/A3.16\(3\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v16-n3/A3.16(3)1-15.pdf)
- Packer, M. J. (2019). Psicología cultural: introducción y visión general. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 232-246. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7882>
- Plantín, Ch. y Gutiérrez, S. (2009). La construcción política del miedo. En *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*. Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación. (pp. 491-510). Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Ragin, C.C. 1992 'Introduction: cases of what is a case?' in C. Ragin and H. Becker (Eds) *What is aCase? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1–17
- Ramírez, J., Lerma, C. Castro, F Yela, & F. Escobar. (2020). Consecuencias de la pandemia de la covid-19 en la salud mental asociada al aislamiento social. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 48(4). <https://doi.org/10.5554/22562087.e930>
- Ressurreição, S & Sampaio, S. (2018). The Reconfiguration of the Educational Self in the Context of Higher Education: Theoretical and Empirical Explorations. 10.1007/978-3-319-98602-9_4.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Roncancio, M. (2015). *Dinamica das significacoes de si em criancas na perspectiva dialógico-cultural* (Tesis Doctorado).Brasilia, Brasil: Universidad de Brasilia. Instituto de Psicología. Retrieved mayo 18, 2016, from www.scielo.br/pdf/ptp/v31n4/1806-3446-ptp-31-04-00425.pdf.
- Rosa Rivero, A. (2000). *Para saber más: acechando significados en la mente*. Cuadernos de pedagogía.
- Rossetti-Ferreira, María & Amorim, Katia & Soares da Silva, Ana & Oliveira, Zilma. (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos De Pesquisa*. 38. 10.1590/S0100-15742008000100007.

- Rutter, M. (1994). Continuities, transitions and turning points in development. In M. Rutter & D. F. Hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians* (pp. 1–25). London: Blackwell.
- Sampson, A. (1998) *Mente universal y particularidad cultural*. Ponencia para el Encuentro Internacional de Estudios Culturales en América Latina. “Globalización y Cultura” Bogotá, Colombia
- Sampson, A. (2000) *Funciones y sentidos de la cultura*. Tomado de *Pautas y Prácticas de crianza en Familias Colombianas*. Serie Documentos de Investigación del Ministerio de Educación y la OEA. Editora, María Cristina Tenorio, Bogotá, (pag. 259 a 268)
- Shweder, R. (1990). Cultural psychology - what is it? En J. Stigler, R. Shweder, y G. Herat (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Siguan, M. (1987). El lenguaje interior. *Actualidad de Lev S. Vigotski*, 3, 136.
- Sudibjo, N., & Manihuruk, A. M. (2022). How Do Happiness at Work and Perceived Organizational Support Affect Teachers’ Mental Health Through Job Satisfaction During the COVID-19 Pandemic? *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 939.
- Tomasello, M. (1999). The cultural ecology of young children’s interactions with objects and artifacts. In *Ecological approaches to cognition* (pp. 165-182). Psychology Press.
- Triandis, H. C. (2007). *Culture and psychology: A history of the study of their relationship*. The Guilford Press.
- Valsiner, J. (2007). Approaches to culture: semiotic bases for cultural psychology. In *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology* (pp. 19-74). SAGE Publications India Pvt Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9788132108504.n1>
- Valsiner, J. (2007a). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. SAGE Publications India.
- Ventura, A. C. (2017). Estudio dialógico sobre el desarrollo de la enseñanza. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 477–486. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.961>
- Vila, P. (1997) *Hacia una reconstrucción de la antropología visual como metodología de investigación social*”, en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, época II, vol. III, núm. 6, pp. 125-167.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente [The social formation of mind]*. (Cipolla Neto J. et al., trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J. V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions - a methodological reflections. In J. Valsiner. P. C. M. Molenaar, M. C.D.P. Lyra & N. Chaudhary (Eds.). *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 405-430). New York: Springer.
- Zittoun, T. (2007). Recursos simbólicos y responsabilidad en las transiciones juveniles. *Nordic Journal of Youth Research*, 15 (2), 193-211.

- Zittoun, T. (2008). Symbolic Competencies for Developmental Transitions: The Case of the Choice of First Names. *Culture & Psychology*, 10, 131-161
- Zittoun, T. (2015). Imagining one's life: imagination, transitions, and developmental trajectories. In S.M. Gondim, Bichara I.D. (Eds.). (2015). *A psicologia e os desafios do mundo contemporâneo*. (pp. 127-153). Salvador: Ufba.
- Zittoun, T., Grossen, M., & Salamin, F.T. (2021). Creating new spheres of experience in the transition to a nursing home. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100458. 257-282. Doi: 10.1598/0710.38