



**Somos nosotras: las expulsadas. Memorias de lo ocurrido con la educación a distancia
mediada por TIC durante el aislamiento obligatorio por COVID 19 en el año 2020.**

Luisa Fernanda Pérez Parra

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Tutor

Jorge Fernando Zapata Duque, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(Pérez Parra, 2025)
Referencia	Pérez Parra, L., (2024). <i>Somos nosotras: las expulsadas. Memorias de lo ocurrido con la educación a distancia mediada por TIC durante el aislamiento obligatorio por COVID 19 en el año 2020</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XXIII.

Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda

Decano/Director: Bibiana María Cuervo Montoya

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A las personas que más amo: Mi familia

Hoy,

Mañana,

Siempre...

Agradecimientos

Al maestro Fernando Zapata, por su corazón noble y la presencia cálida que siempre iluminó este encuentro. Por compartir generosamente su bello ser y profundo saber.

A las estudiantes y docentes cuyas historias me transformaron, con quienes me convertí en otra, por dejarme escuchar y por permitir encontrarnos en las palabras.

A mis amigos, viejos y nuevos, por escucharme, acompañarme y animarme especialmente en los tiempos inciertos.

A las maestras que me crucé en el proceso, por ayudarme a encontrar una voz propia.

A mi sobrina, por su amor puro, su paciencia infinita y por ser siempre mi refugio de luz.

A Anyi, por su amor incondicional, que me dio fuerza y esperanza.

A la Universidad de Antioquia, que me ha acogido en su universo plural.

A mi familia, gracias por creer en mí, siempre.

Contenido

Resumen	10
Abstract	11
Esbozos iniciales: a modo de Introducción	12
Planteamiento del problema.....	16
Memoria habitada: Relato en primera persona.....	16
COVID 19: El mundo declara una pandemia.....	17
El COVID 19 tocó suelo colombiano: Disposiciones legales y algunas historias	18
El lugar de la Universidad fuera de sí misma: Las transformaciones en Educación Superior...	20
La Universidad de Antioquia: La casa de todos.....	23
La Facultad de Educación: El bloque 9.....	27
Una mirada: Expulsión.....	32
El encuentro con la narración.....	35
En género femenino	37
Objetivos de la investigación	41
Objetivo general:	41
Objetivos específicos:	41
Revisión de antecedentes: los caminos que han andado otros	42
Educación superior mediada por TIC durante la pandemia: propuestas debates y tensiones	43
Entre estudiar y enseñar durante la pandemia: las voces de maestras, maestros y estudiantes.	49
La pandemia y la Universidad de Antioquia:	55
Las formas de la expulsión:.....	59
Perspectiva conceptual:	68
Eje 1: condición narrativa.....	71

Trayecto y acogida: la identidad narrativa.....	71
¿Para qué recordamos? Para no sentirnos tan solos: LA MEMORIA	76
Eje 2: condición de género.	78
Diseño metodológico: la alfarería	84
Enfoque y Alcance de la Investigación	84
Recuerdos, Miradas y Voces: La Investigación Biográfica-Narrativa.....	86
Contexto y participantes.....	89
Trabajo de campo y recolección de los datos:.....	98
Técnicas de recolección de datos	101
Los relatos de experiencia:.....	101
La entrevista en profundidad:	102
¿Y qué hacemos con los datos? ¿cuáles datos?: Conceptualización de las categorías.....	104
Somos nosotras: Las mujeres.....	107
Acogida	110
Expulsión:	111
Condiciones Personales:	111
Condiciones Estructurales:.....	112
Representación de un mundo: Análisis de los datos recabados durante el proceso.	113
Los datos:	114
Procedimientos para el análisis:	116
El proceso de saturación de categorías.....	119
Presupuestos éticos.....	122
Hallazgos	124
Ellas – Nosotras: Estudiantes	125
Clavel:	126

Orquídea:.....	126
Margarita:.....	127
Rosa:	127
La acogida: ser mujer y estudiante	128
Antes de la pandemia y la relación con el trayecto biográfico de las participantes:	128
Durante la pandemia en el 2020:	138
Ellas – nosotras: Docentes.....	141
Laurel:	142
Lavanda:.....	142
La acogida: ser mujer y docente.....	143
Antes de la pandemia y la relación con el trayecto biográfico de las participantes:	143
Durante la pandemia en 2020	147
Expulsión:.....	151
Expulsión ser mujer y estudiante: condiciones personales	154
Expulsión ser mujer y estudiante: condiciones estructurales.....	162
Expulsión ser mujer y estudiante:	167
Expulsión ser mujer y docente: condiciones personales.....	172
Expulsión ser mujer y docente: condiciones estructurales	177
Expulsión ser mujer y docente:	184
Conclusiones	189
Referencias	197

Lista de tablas

Figura 1 Estudiantes matriculados en el semestre 2020/1 en la Universidad de Antioquia	25
Figura 2 Estrato socioeconómico de Estudiantes matriculados en el semestre 2020/1 en nivel de pregrado en la Universidad de Antioquia.....	26
Figura 3 Estudiantes matriculados en el semestre 2020/2 en la Universidad de Antioquia	27
Figura 4 Estudiantes matriculados en el semestre 2020/1 en la Facultad de Educación	28
Figura 5 Estudiantes matriculados en el semestre 2020/2 en la Facultad de Educación	29
Figura 6 Esquema con los elementos de la Perspectiva Teórica.....	70
Figura 7 Formulario de Google.....	94
Figura 8 Página de Facebook	95
Figura 9 Esquema Categorical	106
Figura 10 Codificación.....	117
Figura 11 Saturación de las categorías.....	120

Lista de figuras

Tabla 1 Descripción del plan de acceso: Momento 1.....	91
Tabla 2 Descripción del plan de acceso: Momento 2.....	92
Tabla 3 Caracterización de la muestra	93
Tabla 4 Cuestionario de Validación de la muestra.....	96
Tabla 5 Momentos del trabajo de campo	99
Tabla 6 Encuentros narrativos.....	103
Tabla 7 Organización de los datos:	115
Tabla 8 Códigos.....	116
Tabla 9 Matriz de análisis	118

Resumen

Este trabajo no es solo un informe académico; es, en esencia, un testimonio sensible de una época en la que la incertidumbre sacudió nuestra cotidianidad. Lo que se presenta a continuación es una investigación dedicada a las historias de mujeres que, como yo, atravesaron el desafío de educar y formarse en medio de la distancia. Estas voces no solo cuentan su experiencia, sino que la dignifican. Este estudio se plantea como un ejercicio de creación de memoria, con la intención de volver la mirada hacia el pasado y reafirmar la certeza de que toda historia narrada es también una forma de construir futuro.

A través del enfoque biográfico-narrativo, se ha buscado que cada testimonio constituya un fragmento de memoria que se entrelaza con otros para tejer una historia colectiva. La narración se convierte en un acto de resistencia y reconstrucción, una apuesta por recuperar ese sentido compartido que se trastocó cuando el aula se desplazó hacia las pantallas. La investigación contó con la participación de cuatro participantes, mujeres estudiantes y dos docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con quienes se exploraron acontecimientos vinculados a las formas de expulsión que experimentaron durante los primeros meses de la Pandemia.

Palabras clave: Expulsión, Memoria, Educación a distancia, TIC (Tecnologías de la Educación y la Comunicación), COVID 19, Mujeres, Estudiantes, Docentes

Abstract

This work is not merely an academic report; it is, at its core, a sensitive testimony of a time when uncertainty shook our daily lives. What follows is a the report of a research dedicated to the stories of women who, like me, faced the challenge of teaching and learning amidst distance. These voices not only recount their experiences but also dignify them. The study aims to create a memory, looking back with the conviction that every story told is also a way of shaping the future.

Through a biographical-narrative approach, the goal has been to ensure that each testimony constitutes a fragment of memory, intertwined with others to weave a collective story. The act of narration becomes one of resistance and reconstruction, a commitment to recovering that shared sense of connection disrupted when the classroom shifted to the screen. The research involved five participants, women who were students and teachers at the Faculty of Education at the University of Antioquia, exploring events tied to the forms of exclusion they experienced during the early months of the pandemic.

Keywords: Expulsion, Memory, Distance education, ICT (Education and Communication Technologies), COVID 19, Women, Students, Teachers.

Esbozos iniciales: a modo de Introducción

Quien se acerque a este trabajo deberá entender que surge de un sueño, uno que nace de la dificultad de haber habitado un mundo marcado por el COVID-19, una situación que me obligó a abandonar los lugares donde amaba vivir, donde habitábamos nosotras. Es en medio de esta desolación que el sueño cobró forma, un sueño de esta maestra, ahora investigadora, que en la experiencia investigativa buscó primero transformarse, ser otra, reconociéndose en las historias de otras. Porque es en la experiencia donde, como señala Zambrano (2019), se manifiesta un conocimiento que integra los saberes fragmentados a los que el ser humano, especialmente hoy, está sometido. Esta experiencia no solo organiza el caos, sino que también abre un camino inagotable, en el que vida y pensamiento se entrelazan. Esta investigación es finalmente eso: la vida en el pensamiento. Por tanto, parte de un proceso artesanal, como si moldeara con mis manos la arcilla de la experiencia convertida en memorias, a partir de lo que ahora he intentado comprender. Lo presento en el contexto de la Maestría en Educación, En la Línea de Educación y TIC, en esta Universidad que ha sido testigo y artífice de mi transformación. Mi casa, la casa de todas. Este trabajo no es solo una recopilación de datos o análisis, sino la narración de una historia, la mía y la de otras Mujeres, tejidas en la experiencia compartida de habitar un mundo que cambió, que nos cambió.

Deshabitar los lugares amados no había sido, para algunas de nosotras, una obligación. Dejar de abrazar al otro tampoco era algo que se nos hubiese presentado como una imposición. Nunca antes la burbuja de presunta seguridad al habitar el mundo, con sus variopintas dificultades o posibilidades, se había roto tan bruscamente al punto que parecieran constantes y acechantes el miedo, la incertidumbre y el desespero con relación al futuro. Las formas de coexistir en el espacio se revolucionaron, y se pasó a unas en las que vivir en un mundo con otros cerca ya no era posible. Contagiamos y transmitimos de un cuerpo a otro cuerpo los virus con tal facilidad que el amor, el cariño, el contacto con el otro se convirtieron en armas mortales capaces de destruir al ser amado, al otro. Todos fuimos, en algún momento, ese otro, letal y amado.

El COVID-19 fue como una Caja nefasta que absorbió los abrazos, los saludos, los apretones de mano, las conversaciones y charlas. Se detuvieron escondidas en aquel receptáculo las agendas de la vida. Aunque la consigna de esos tiempos fue no detenerse, seguir adelante,

amarnos a distancia, hablar a distancia, educarnos a distancia, socializar desde la distancia. Fue precisamente en ese contexto, en medio de una crisis que nos arrebató el espacio compartido, donde comenzaron a gestarse las preguntas que impulsan esta investigación. El escenario geográfico es América Latina, específicamente Colombia, en la ciudad de Medellín. Y el lugar: la Universidad de Antioquia. Ese espacio que, en su más amplio sentido, encarna el "universitas", una comunidad en la que se reflexiona y se cuestiona. En este contexto surge este proyecto de investigación, en medio de una guerra silenciosa, una guerra de hambre por el contacto, que nos separó del espacio físico en el cual las interacciones antes ocurrían. El aislamiento obligatorio reemplazó la presencialidad y fue imponiéndose la llamada "nueva normalidad", una modalidad que no conocíamos, que se nos presentó obligatoria y que aún hoy redefine la manera en que nos relacionamos en este espacio. El contexto de esta indagación es la educación a distancia mediada por las TIC durante el periodo de aislamiento en el 2020, y se sitúa en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

En estas letras, relatos e historias se asoma también mi voz, tejida con los hilos invisibles de otras voces que hicieron nido en mí. Mi memoria, frágil y siempre incompleta, apenas alcanza para convocar los sentimientos, los saberes y los acontecimientos que han permitido que esta investigación se construya como hoy se ha hecho. En este presente extraño que el COVID-19 ha trastocado, en esta laguna de recuerdos borrosos, mi voz y la de otras se convierten en refugio, un espacio desesperado por recuperar lo perdido, sobre todo por develar el afuera, ese lugar en donde fueron expulsadas mujeres, maestras y estudiantes. El virus, con su sombra alargada, nos arrebató el abrazo, el susurro y la cercanía que alimentaba la vida, dejándonos aisladas en cuerpos separados, obligadas a deshabitar los lugares que tanto amábamos.

En este contexto, también resuena la experiencia de muchas otras personas que, como yo, enfrentaron la incertidumbre y el desasosiego, cuyas voces se han entrelazado con la mía en esta travesía. Así, lo que antes parecía sólido se fragmentó. Mis palabras, pobladas de ecos, buscan reconstruir esos pedazos, trazando puentes hechos de denuncias en formas de memoria sobre lo que significó la educación a distancia mediada por TIC en el año 2020, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Impulsada por el deseo de dar forma a esta búsqueda, las siguientes páginas narrarán un itinerario de rupturas, conversaciones y hallazgos. Cada episodio es un encuentro singular con la escritura, donde el pulso de cada texto refleja los vaivenes de la incertidumbre. A veces se detiene, observa, imagina y conjetura, afinando la mirada desde una nueva perspectiva, mientras avanza en su camino, persistente en la búsqueda. Así, cada "capítulo" emerge como una estación de este trayecto, donde las voces se entrelazan para dar testimonio de un momento que aún palpita en la memoria colectiva, abriendo paso a nuevas voces y formas de contemplar el horizonte. A continuación, presento cada uno de estos momentos.

El primer momento se perfila como el encuentro con la situación problemática. En él, se ofrece una crónica del corazón que narra el surgimiento del problema desde una escala macro. El relato comienza con la irrupción de la pandemia a nivel internacional, desciende hasta el ámbito nacional y culmina en la Universidad de Antioquia, marcando el contexto específico en el que se desarrolla el proceso. Este momento se construye sobre tres justificaciones esenciales: primero, el porqué de la "expulsión", cómo se manifiesta y dónde se perfila; segundo, la narración como camino y destino del proceso investigativo, una decisión que impregna todo el trabajo y se desarrolla teórica y metodológicamente; y tercero, el lugar del género, que ofrece una dimensión crítica y reflexiva en la construcción de esta historia.

En el segundo momento, se emprende un recorrido por los estudios previos que, compartiendo intereses comunes, trazan un puente hacia esta investigación. Este trayecto permite descubrir las apuestas investigativas que han surgido alrededor de la situación problemática, explorando los caminos transitados por otros investigadores en diversos rincones del mundo, en América Latina, y particularmente, en nuestro contexto local. Se recogen, con minuciosidad, las experiencias, los impactos, las cifras y las voces que dan cuenta de la transición de la educación presencial a la educación a distancia mediada por TIC. Estas voces, cargadas de relatos y reflexiones, se convierten en antecedentes que no solo iluminan el camino recorrido, sino que también fortalecen y dan solidez a la base sobre la que se erige esta investigación.

En el tercer momento, se presenta la perspectiva conceptual como las herramientas de pensamiento que sustentan y dan comprensión a esta travesía de experiencias, tejidas a partir de dos condiciones: la narrativa y el género. En la primera, se destaca la importancia del enfoque

narrativo en las Ciencias Sociales, centrado en las narrativas individuales y personales, explorando conceptos como el "trayecto biográfico", la "identidad narrativa", “acogida” y la “memoria” como vías de comprensión. En la segunda, se adopta una perspectiva tecnofeminista, que entrelaza la identidad de género con la tecnología desde una mirada crítica, orientando además las decisiones metodológicas.

En el cuarto momento, se presenta el diseño metodológico, fundamentado en el enfoque cualitativo y la investigación biográfico-narrativa. Se detallan los procedimientos, los momentos y las apuestas metodológicas que permitieron dar protagonismo a las voces de las mujeres estudiantes y docentes que participaron en esta propuesta. Cada decisión fue un acto de compromiso con la memoria, un esfuerzo por permitir que las historias se narraran con autenticidad. Los caminos elegidos, los instrumentos aplicados y las formas adoptadas se exponen en esta sección, que funciona como un mapa del recorrido investigativo.

El quinto momento está dedicado a los hallazgos que surgieron del análisis de los datos, donde se revela la construcción de una memoria polifónica, en la que las voces de las participantes se entrelazan para formar un relato colectivo. Los hallazgos se presentan de forma narrativa, acompañados de categorías que emergieron durante el proceso de análisis. Este momento abre una nueva entrada al espacio simbólico de la memoria, un lugar donde las historias se resignifican, adquiriendo nuevos sentidos y dando lugar a una comprensión más profunda de las experiencias vividas.

El último momento recoge las conclusiones de la investigación, ofreciendo una síntesis de lo aprendido en este viaje. Se expresan las rutas para comprender el significado de esta experiencia, destacando los desafíos enfrentados y los caminos que aún quedan por recorrer. En este cierre, la memoria no se cierra, sino que se proyecta hacia el futuro, dejando abiertas las puertas para nuevas travesías de investigación y reflexión.

Cada uno de estos momentos no es un punto de llegada, sino un punto de partida hacia nuevas preguntas, nuevas posibilidades de contar y de contarnos.

Planteamiento del problema

Memoria habitada: Relato en primera persona

"Pau, Bella, abrázame hoy, que no sé si mañana pueda", le dije a mi compañera del alma, del alma mater. Era sábado, 14 de marzo, un día que poco después, se tornaría en el recuerdo de una despedida imprevista, porque la universidad cerraría sus puertas y el temor de no volver a pisar esos pasillos se instaló en mí como una sombra que se niega a desvanecerse.

Aún recuerdo aquel instante a las tres de la mañana, cuando la pantalla verde, titilante y caprichosa, dejó de parpadear y por fin me dio una respuesta: "ADMITIDO". "Usted ha sido admitida al programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales". En ese año, 2014, comencé a habitar la universidad, un espacio que se convirtió en mi hogar en el sentido más profundo de vinculación subjetiva que uno puede otorgar a un lugar. Diez años después, sigo sintiéndome parte de ella, como aquel día en que, a las tres de la mañana, la esperanza me abrazó.

Paula me abrazó de una vez, como si supiéramos que aquel sería el último abrazo en un largo tiempo. "Nos volveremos a ver", le dije ingenua y confiada, pero sabía que sería a través de pantallas, luces y píxeles, intentando emular el calor del contacto físico que habíamos compartido. Para entonces, yo estaba cursando noveno semestre en la universidad, a punto de alcanzar el final, pero no lista para despedirme, porque las despedidas, como parte de la muerte, siempre duelen. Ese 14 de marzo fue la última vez que pisé mi amada alma mater como estudiante de pregrado. Nunca imaginé que me tocaría vivir una pandemia, una situación que siempre había vislumbrado a lo lejos, como algo ajeno a mi realidad. Consideraba que las grandes epidemias no tenían nada que ver con nosotros, hasta que ocurrió, y entonces empecé a estudiar en casa.

La tecnología, y en este caso la educación a distancia mediada por TIC, nos preservó de experimentar una desesperación absoluta. Sin embargo, al mismo tiempo, la avalancha de información de redes y medios se nos vino encima como un aguacero torrencial. Esa inundación

moldeó nuestras expectativas, como si nos arrastrara en un torrente de confusión y paranoia, permitiendo que, empujados por su ímpetu, nos convirtieran en marionetas de lo irrisorio y lo absurdo. La pandemia me arrebató la posibilidad de habitarte, de despedirme, de aprender de todo aquello que cada día me ofrecías, de mis maestros, de mis compañeros, de los pasillos, de las jardineras, de la fuente, de la biblioteca, del teatro, del museo y, por supuesto, de la Facultad de Educación, mi lugar de formación. Deshabitar la universidad en tales condiciones significó para mí una ruptura con la vida más allá del confort. Fue una ruptura de amor, tan profunda que de allí surge el inicio del problema de investigación que a continuación se describe.

COVID 19: El mundo declara una pandemia

Con el sello de "MADE IN CHINA", apareció un nuevo escenario: una realidad creada en el marco de una enfermedad que transformó todas las formas de la "normalidad" conocidas. Según Castiello et al (2022):

Prácticamente todas las actividades tuvieron una repercusión, obligando a un reacomodo o reprogramación de los procesos normales y fueron desplazados por lo que ahora llamamos protocolos de prevención para evitar contagios del coronavirus. Ahora la referencia es antes y después del COVID-19, con la modificación en la salud, educación, labores de oficina, viajes y sentido de la vida, entre varios efectos. (p. 17)

El 17 de noviembre de 2019 será recordado como el primer caso de coronavirus (COVID-19) en el ser humano. Según datos publicados por el South China Morning Post¹, el paciente cero fue un hombre de 55 años, residente de la provincia de Hubei, China, epicentro de lo que pronto se convertiría en una pandemia global. Fue así que el 31 de diciembre del año 2019, “la Comisión Municipal de Salud de Wuhan (provincia de Hubei, China) notificó un conglomerado de casos de neumonía en la ciudad. Posteriormente, se determinó que eran causados por un nuevo coronavirus” (Organización Mundial de la Salud, 2020). Para el amanecer del año 2020, el 4 de enero, la Organización Mundial de la Salud (OMS) comunicó a través de sus plataformas digitales la existencia de un conglomerado de casos en aumento en la provincia de Hubei, aunque aún no se

¹ El South China Morning Post (conocido por sus siglas SCMP), que en su edición dominical recibe el nombre de Sunday Morning Post, es el periódico de referencia de Hong Kong, región administrativa especial de la República Popular China. El periódico, propiedad de Alibaba Group,²³ se edita a diario en inglés.

habían reportado fallecimientos. El 13 de enero, se confirmó oficialmente el primer caso de COVID-19 fuera de China, específicamente en Tailandia, lo que indicaba la propagación internacional del virus. El 14 de enero, durante una conferencia de prensa, se destacó que se había producido una transmisión limitada del coronavirus entre seres humanos, principalmente a través de contactos familiares.

El 30 de enero, el director general de la OMS convocó nuevamente al Comité de Emergencias, y esta vez se llegó a un consenso: el brote de COVID-19 fue declarado oficialmente una emergencia de salud pública de importancia internacional. En el informe de situación de la OMS del 30 de enero se indicaba que había un total de 7,818 casos confirmados en todo el mundo, ubicándose la mayoría de ellos en China y 82 en otros 18 países. El riesgo se evaluó como muy alto en China, y alto a nivel mundial. Casi un mes después, el 11 de marzo de 2020, el director general de la OMS declaró que la enfermedad por el COVID-19 se podía considerar como una pandemia. La evaluación se basó en la preocupante propagación y gravedad de la enfermedad, así como en la falta de acciones efectivas para contenerla. Aunque el término "pandemia" es serio, la OMS subrayó que no cambiaba la evaluación de la amenaza ni las medidas que era necesario tomar. En ese momento, se reportaron más de 118,000 casos en 114 países, con 4,291 personas fallecidas. Esta caracterización significó que la epidemia se había extendido a nivel global, afectando a un gran número de personas.

El COVID 19 tocó suelo colombiano: Disposiciones legales y algunas historias

El 6 de marzo de 2020 se reportó oficialmente por parte del Ministerio de Salud y Protección Social el primer caso de COVID-19 en Colombia. La confirmación se realizó después de varios análisis. La ciudadana infectada, quien había llegado desde Milán, Italia, a la ciudad de Bogotá manifestó síntomas y buscó atención médica. Posteriormente, el Instituto Nacional de Salud (INS) confirmó los resultados positivos de las pruebas. Como consecuencia, el 10 de marzo el Ministerio de Salud y Protección Social emitió una serie de normativas para enfrentar la situación, entre las cuales se destacó la Resolución 380. Esta reglamentó medidas preventivas y acciones, incluyendo protocolos de cuarentena para viajeros con el fin de frenar la propagación del virus en el país. Entre las medidas implementadas se establecieron el aislamiento y la cuarentena obligatoria para quienes ingresaran a Colombia desde China, Italia, Francia y España.

Dos días después, había un total de 4 casos confirmados en el país según datos del Gobierno Nacional, ubicados en Bogotá (2) y Neiva (2). Se emitió la Resolución 385 "por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus". En el artículo 1 de dicha resolución se declaró la emergencia sanitaria en todo el territorio nacional y se decretó la implementación de las medidas de autocuidado y aislamiento voluntario preventivo, siendo esta la primera vez que se mencionó el aislamiento en la normatividad colombiana.

El análisis de las condiciones del país en términos de economía y salud reveló la necesidad de enfrentar de manera inmediata la pandemia. En Colombia, fue fundamental implementar diversas acciones para hacer frente a la situación causada por el COVID-19. Estas acciones debían basarse en múltiples enfoques estratégicos, ya que de lo contrario se pronosticaba un aumento en los índices de mortalidad y una crisis humanitaria como resultado de la pandemia. El Gobierno Nacional, en cabeza en ese entonces del presidente Iván Duque (2020), reconoció la gravedad y urgencia de la situación a la que se enfrentaba la población colombiana. El 18 de marzo de 2020, se implementó por primera vez en el país el aislamiento preventivo obligatorio para combatir la pandemia. A través de la Resolución 464, el Ministerio de Salud adoptó esta medida con el propósito de salvaguardar la salud y el bienestar de los adultos mayores de 70 años, quienes fueron considerados una población especialmente vulnerable.

El 21 de marzo ocurrió lo que se temía. El Ministerio de Salud y Protección Social (2020) confirmó la primera muerte por coronavirus en Colombia. Se trató de un taxista de Cartagena, quien fue la primera víctima de la pandemia en el país. El Gobierno Nacional emitió el Decreto 457 el 22 de marzo de 2020, el cual estableció las pautas y directrices para cumplir con el Aislamiento Preventivo Obligatorio en todo el territorio de Colombia. Esta medida estaría en vigencia durante 19 días, comenzando a partir de la medianoche del miércoles 25 de marzo:

Con el fin de que el aislamiento se haga efectivo, la norma “limita totalmente la libre circulación de personas y vehículos en el territorio nacional”, con 34 excepciones que buscan garantizar el derecho a la vida, a la salud y la supervivencia de los habitantes del país (Ministerio del Interior, 2020, p. 7)

La excepción número 33 involucraba a los establecimientos de educación, en los que estaba permitido el desplazamiento del personal directivo y docente de las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, cuando fuese estrictamente necesario con el fin de prevenir, mitigar y abordar la emergencia sanitaria causada por el COVID-19.

De acuerdo con las disposiciones ministeriales, para el 25 de marzo y con 470 casos confirmados según el Ministerio de Salud y Protección Social, las aulas se quedaron sumidas en la incertidumbre. Nadie pudo regresar a la escuela, al instituto, a la universidad. El temor de enfrentarse a un enemigo apenas conocido emergía, y así, día tras día, los estudiantes, los padres, los docentes y los directivos fueron desalojando las escuelas, lo que daría inicio a un cambio en la forma presencial de la educación. De acuerdo con datos de la UNESCO (2020), en distintos países de América Latina se tomaron medidas para hacer frente a la pandemia del COVID-19 que impactaron en la educación superior. En Colombia, todas las instituciones de educación superior fueron cerradas siguiendo el decreto de emergencia sanitaria del 16 de marzo.

El lugar de la Universidad fuera de sí misma: Las transformaciones en Educación Superior

La transformación del espacio físico del aula a un espacio digital, fue durante la pandemia uno de los cambios más significativos en las formas en que se ha concebido la educación, aun cuando antes de la emergencia se habían explorado escenarios como los de la educación a distancia, la tele-educación y la educación virtual. Ahora, el sistema educativo en su conjunto se vio obligado a ajustarse a circunstancias que nadie había anticipado. Este escenario favoreció la aparición de una nueva realidad educativa y un capítulo diferente en las reflexiones sobre cómo, cuándo, y dónde educar. Según Castillo et al. (2021):

En este contexto, la adaptación o la aceptación de una nueva dinámica de estudio (que se sabe es temporal, aunque no existe la certeza de su límite) genera nuevas formas de relaciones entre alumnos, profesores, familiares e instituciones. Esta situación, por otro lado, pone a diversos tipos de alumnos –según el nivel educativo, social y económico al que pertenezcan– frente a un abanico de circunstancias que favorecen y/o perjudican su desarrollo académico. En otras palabras, los esfuerzos institucionales se enfrentan a las distintas subjetividades y realidades. (p. 123)

En el contexto de la emergencia y suspensión de las actividades presenciales en las Instituciones de Educación Superior (IES), surgió el cuestionamiento inicial sobre la adaptación a este nuevo escenario de aprendizaje y enseñanza fuera de las instalaciones universitarias. Sebastián Plá (como se citó en Castillo et al., 2021) plantea que la pandemia generada por el coronavirus, al cerrar las instituciones como espacios físicos limitó su aspecto creativo y liberador, dejando solamente parte de su función básica de certificación y creación de grupos de edad. Dentro de los impactos de la pandemia por COVID-19 y las medidas implementadas para mitigar su propagación destaca el efecto del aislamiento obligatorio, el cual exigió el despliegue de una transición hacia la educación en modalidad a distancia mediada por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)², lo que dejó en evidencia que la pandemia afectó sistemas y estructuras y obligó a entidades gubernamentales, empresariales y educativas a replantear y adaptar sus estrategias para enfrentar los desafíos del momento (Castillo et al, 2021).

Como antecedente normativo se hace necesario regresar a 2019, año en el que en el marco de la regulación de los procesos de registro calificado y calidad académica de las IES el Ministerio de Educación Nacional (MEN) emitió el decreto 1330. Este aborda la regulación de las modalidades de estudio como lo son presencial, a distancia, virtual y dual, para promover la simplificación del proceso de acreditación académica así:

Las instituciones que deseen ofrecer un programa académico con idéntico contenido curricular, mediante distintas modalidades (presencial, a distancia, virtual, dual u otros desarrollos que combinen e integren las anteriores modalidades), podrán solicitar un registro calificado único, siempre y cuando las condiciones de calidad estén garantizadas para la(s) modalidad(es) que pretenda desarrollar, en coherencia con la naturaleza jurídica, tipología, identidad y misión institucional. Lo anterior, con el propósito de incentivar la flexibilidad, movilidad, regionalización y el desarrollo de rutas de aprendizaje en condiciones diversas de tiempo y espacio. (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 6)

Durante la pandemia, se abrió una ventana de oportunidades inesperadas. Respaldada por el marco legal y marcando un nuevo rumbo hacia la expansión de modalidades distintas a la

² La educación a distancia mediada por TIC implica la transición de todos los dispositivos de un aula física a un entorno digital, manteniendo la misma esencia de la enseñanza presencial. Este modelo educativo utiliza tecnologías de la información y la comunicación para facilitar el aprendizaje, permitiendo la interacción y el intercambio de información a través de herramientas digitales. A pesar de la distancia física, se busca replicar la dinámica del aula tradicional.

presencial, esta coyuntura respondió a la crisis que envolvía al país y al mundo entero. Así, se dio paso a la implementación de programas presenciales en IES a través de espacios de educación a distancia mediada por el uso de TIC.

El gobierno nacional emitió diferentes actos administrativos, normas, resoluciones, y circulares, con el ánimo de atender las necesidades que estaban apareciendo como resultado de la suspensión de las actividades presenciales en educación. Sin embargo, tales esfuerzos parecieron estar siendo superados por las demandas experimentadas en el sector en ese momento, pues como Ocampo (2022) advierte:

Es razonable pensar que la expedición de normas ayudó a las instituciones educativas en Colombia, a los estudiantes y directivos, pero también es cierto, que las ayudas no daban abasto por los lugares vulnerables donde se encontraban muchos niños, niñas, adolescente y jóvenes en el país (p. 14)

Como consecuencia, en las publicaciones del Ministerio de Educación Nacional (2020) se pudo observar un análisis de la percepción de las IES sobre el impacto de la pandemia durante el segundo semestre de 2020. De lo allí expuesto se destaca que “Más del 70% del total de las IES, tanto públicas como privadas, esperaban que la deserción sea inferior al 10% como efecto de la Pandemia, cifra cercana a la observada en el sistema de educación superior en los últimos años” (MEN, 2020). En este sentido, según datos del MEN y del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), alrededor de 39.000 estudiantes universitarios abandonaron sus estudios durante el aislamiento obligatorio. Además, se destaca que la deserción universitaria es un problema crónico en Colombia, que se ha visto agravado por la pandemia. Las cifras indican una disminución en el número de matrículas en el segundo semestre de 2020, en comparación con el mismo periodo del año anterior, y se señala que esto pudo ser resultado del cambio en el modo de enseñanza y de la crisis económica que acompañó a la pandemia.

Los maestros se enfrentaron también a una realidad compleja, pues según un informe reciente del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana basado en datos del SNIES del Ministerio de Educación, se reveló una disminución en el número de profesores dentro del sistema educativo. Durante el segundo semestre de 2019, se registraron 162.616 profesores, pero en la segunda mitad de 2021, esta cifra se redujo a 154.381, lo que representa una disminución del 5% equivalente a la pérdida de 8.235 docentes. Esta disminución

en la contratación de maestros se ha acentuado debido a la emergencia del COVID-19, junto con altos índices de deserción y una disminución en las matrículas en IES privadas y públicas.

La Universidad de Antioquia: La casa de todos

A las 4:00 pm del domingo 15 de marzo, la Universidad de Antioquia cerró sus puertas. Mediante la Resolución Superior 2377 del 31 de marzo, el Consejo Superior Universitario estableció medidas en respuesta a la emergencia sanitaria causada por COVID-19. Siguiendo las orientaciones de la OMS, el Gobierno Nacional y el Gobierno Departamental, la primera de estas medidas fue la suspensión de las actividades académicas y administrativas presenciales en la Universidad por un período de hasta tres meses. Además, se permitieron excepcionalmente, y a discreción del Rector, actividades y acciones que requirieran la presencia física de profesores y empleados.

El campus universitario, que antes de ese día estaba repleto de vida, era el lugar de encuentro donde se escuchaba a profesores y estudiantes compartir y debatir en las aulas, en los pasillos, las jardineras, el coliseo con su eco ensordecedor de risas y golpeteo de balones. Los pasillos, que solían estar llenos de conversaciones, quedaron vacíos. Las aulas, que solían ser un hervidero de ideas, se volvieron silenciosas. Para Molina y Muñoz (2021):

Entre estas consecuencias de la normalización pandémica de la vida cotidiana, queremos destacar cómo la prohibición de habitar algunos lugares –la universidad entre ellos– y, con esto, la imposición de hacer la vida en unos pocos –la casa–, nos ha permitido tomar noticia del valor de ciertos lugares en nuestra vida. Las transformaciones pandémicas sobre la vida se expresan como una ruptura de lo geográfico y lo social, que nos ha forzado a rehacer nuestras conexiones funcionales y emocionales con los lugares. (p. 41)

Las maestras y estudiantes se enfrentaron a un nuevo desafío: adaptarse a una realidad en la que el aislamiento les obligó a trasladar los programas de modalidad presencial que solían tener lugar en el campus al ámbito virtual, Como señalaron las mismas autoras (2021)

La clausura de la universidad y la transición a la educación virtual fue una experiencia radicalmente disruptiva. Este cambio implicó un distanciamiento físico y la ausencia de la vida en los espacios universitarios como medida de control del virus. Se pudo observar cómo los lazos académicos se limitaron a plataformas en línea, y la falta de contacto físico

debilitó las relaciones con estudiantes, colegas y amigos, con quienes se construía el significado de ser parte de la universidad. (p.42)

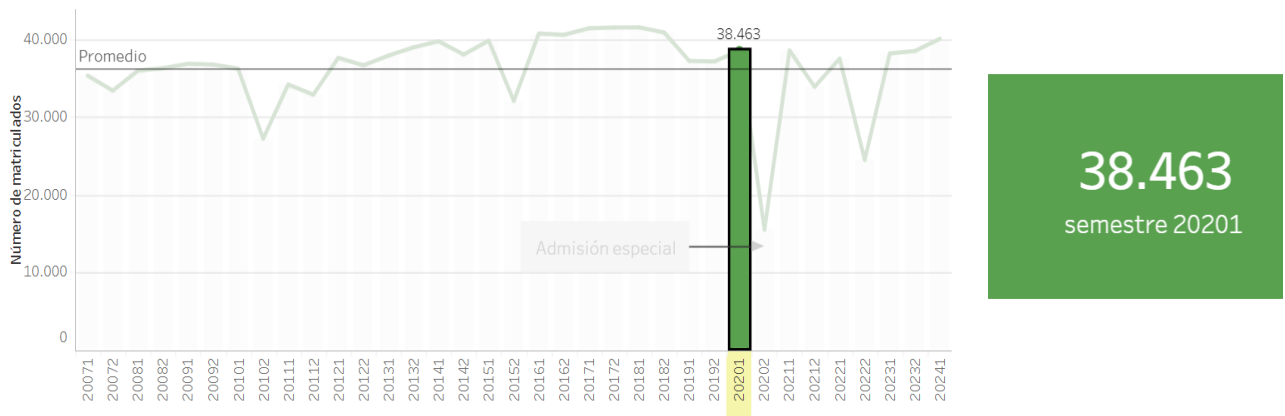
El 30 de abril, mediante la Resolución Académica 3415, se aprobaron una serie de medidas extraordinarias para hacer frente a la emergencia sanitaria causada por la pandemia de COVID-19 en la Universidad de Antioquia. En primer lugar, se acordó la cancelación de cursos que no pudieron ser desarrollados debido a la situación de salud pública, con el fin de garantizar la seguridad y bienestar de los estudiantes. Además, se estableció la posibilidad de reprogramar los calendarios académicos, permitiendo ajustes necesarios para adaptarse a las circunstancias excepcionales y asegurar la continuidad de los procesos formativos. Con el objetivo de brindar apoyo a los estudiantes afectados por la crisis, se flexibilizaron los requisitos de créditos mínimos para acceder a beneficios institucionales, reconociendo las dificultades presentadas durante la emergencia sanitaria.

En relación con las actividades y evaluaciones, se determinó que era posible modificarlas ajustando porcentajes y modalidades de acuerdo con las particularidades de cada curso y la modalidad de enseñanza adoptada durante este período. Para los estudiantes que no pudieron continuar con sus estudios debido a limitaciones tecnológicas o de acceso a medios, se instó a las unidades académicas a implementar medidas especiales y alternativas que garantizaran su participación y aprendizaje. Además, se establecieron directrices sobre el pago de matrículas, teniendo en cuenta la situación generada por la pandemia y permitiendo posibles ajustes. En este contexto, también se promovió la oferta de cursos de formación complementaria, con el fin de enriquecer el proceso educativo de los estudiantes durante esta coyuntura.

El cierre de las instalaciones físicas de la universidad en 2020 y la abrupta transición a la educación a distancia mediada por TIC constituyeron una experiencia radicalmente difícil. Este cambio forzado implicó un distanciamiento físico y la ausencia de la vida universitaria regular adoptándose como medida de control ante la propagación del virus. Así, los lazos académicos que tradicionalmente se forjaban en aulas y pasillos, se limitaron a plataformas en línea. La falta de contacto físico debilitó las relaciones con estudiantes, colegas y amigos, quienes solían contribuir a la construcción del significado de pertenecer a la universidad. En este contexto, durante el primer semestre de 2020, la base de datos de la Universidad de Antioquia registraba un total de 38,463

estudiantes matriculados, lo que refleja la magnitud de una comunidad universitaria que se vio enfrentado a esta nueva realidad.

Figura 1 *Estudiantes matriculados en el semestre 2020/1 en la Universidad de Antioquia*

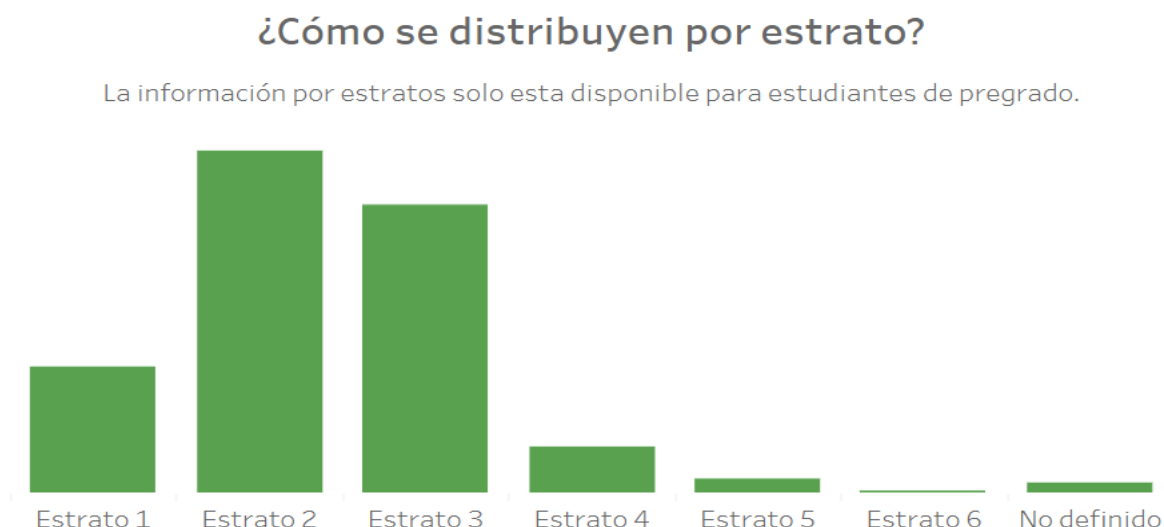


Nota: Fuente Data UdeA.

La transición a la educación a distancia mediada por TIC presentó desafíos considerables, especialmente para los estudiantes de la Universidad de Antioquia. De los 38,036 estudiantes matriculados en ese momento, el 91% provenía de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, que según datos del DANE representan segmentos de bajos recursos. El acceso y la calidad de la conexión a internet son asuntos que están estrechamente relacionados con el estrato socioeconómico, lo que evidencia una disparidad en el acceso a la tecnología. En Colombia, el 20% de las mejores conexiones a internet se encuentran en los estratos 5 y 6, mientras que los estratos 1, 2 y 3 suelen contar con conexiones de menor calidad. Esto significó que mientras algunos estudiantes lograban conectarse a internet para asistir a clases en plataformas digitales, enviar tareas o leer libros descargados, muchos otros se encontraron sin acceso a servicios básicos de navegación, mensajería y redes sociales ofrecidos por las compañías de telecomunicaciones en el país³.

³ Natalia Piedrahita Tamayo, "Las intermitencias de la conectividad en Colombia," *Universidad de Antioquia*, 13 de mayo de 2021. Disponible en: <https://www.udea.edu.co>.

Figura 2 Estrato socioeconómico de Estudiantes matriculados en el semestre 2020/1 en nivel de pregrado en la Universidad de Antioquia

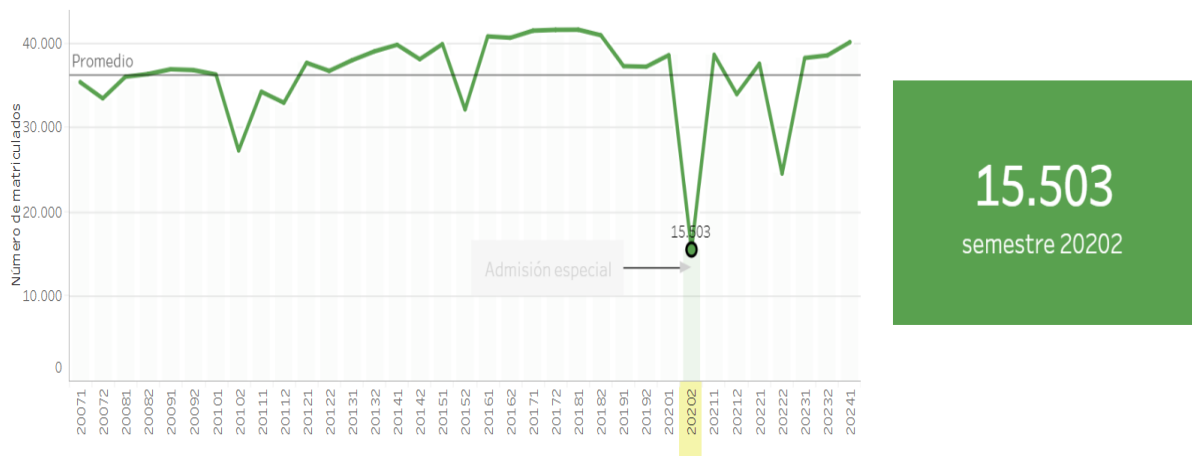


Nota: Fuente Data UdeA.

La brecha digital en Colombia es notable: el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC) reportó que, a finales de 2019, existían 7.1 millones de puntos de acceso a internet fijo disponibles para una población de cerca de 55 millones de habitantes (Piedrahita, 2021). Como apunta Fernando Zapata (citado por Piedrahita, 2021), investigador del Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: «Los servicios de telefonía cubren adecuadamente una dimensión básica de internet. Sin embargo, el problema radica en el acceso limitado a una conexión que permita realizar actividades más complejas, como descargar libros, asistir a clases o participar en videoconferencias».

De esta situación se evidencia que, para el semestre 2020/2 con admisión especial, la cifra de estudiantes matriculados en los programas fue significativamente menor. Esto se debió, en gran parte, a que el calendario de la Universidad experimentó cambios importantes, especialmente en algunas facultades, y a que en muchas de ellas no se abrió el semestre 2020/2 debido a la contingencia. Así, el total de estudiantes matriculados para ese semestre fue de 15,503, incluyendo a los estudiantes de la Facultad de Educación.

Figura 3 *Estudiantes matriculados en el semestre 2020/2 en la Universidad de Antioquia*



Nota: Fuente Data UdeA.

La Facultad de Educación: El bloque 9.

En el año 2020, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia ofrecía una diversa gama de programas orientados a la formación de futuros maestros y maestras. Entre ellos se encontraban: Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Educación Especial, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Infantil, Física, Matemáticas, Pedagogía de la Madre Tierra, Pedagogía, y Educación Básica Primaria. Hasta la irrupción de la pandemia por COVID-19 todos estos programas se impartían de manera presencial. Sin embargo, la llegada del confinamiento obligatorio llevó a que, en cuestión de días, las aulas físicas transitaran hacia espacios digitales, adaptando cada uno de estos programas a la modalidad a distancia mediada por TIC, en un esfuerzo por mantener la continuidad educativa en medio de la crisis.

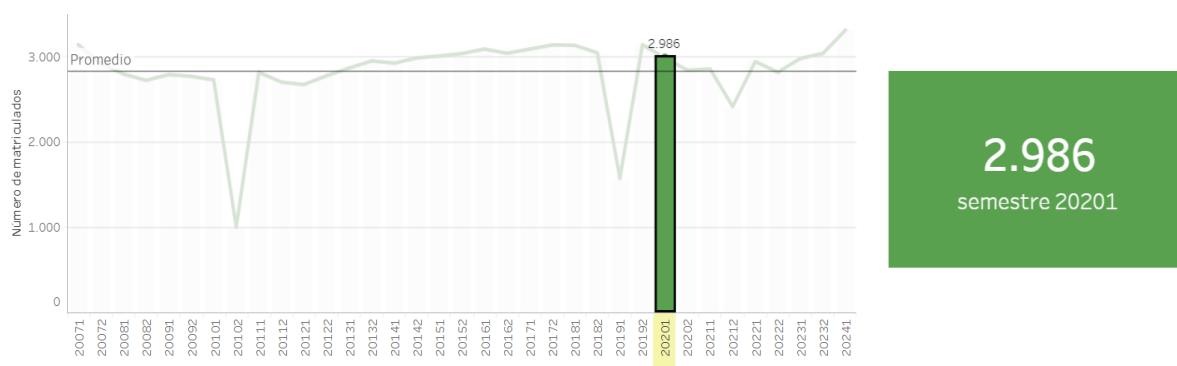
En el Acta de Consejo de Facultad 2418 del 27 de marzo de 2020 se formuló un comunicado enviado a los docentes de la facultad en el que se destacó la importancia de la acción educativa como una labor ineludible de la cultura, que “no puede estar en cuarentena”. Se puso en evidencia la necesidad de repensar y reinventar constantemente la educación, especialmente en momentos como el de la pandemia. Se hizo referencia a la idea de que las instituciones educativas son construidas por los sujetos que las conforman, y cada acto realizado por ellos contribuye a la edificación de la educación pública y al sostenimiento y razón de ser de una Universidad pública.

Educar, pese al cansancio, el desconcierto y el desamparo de estos días, ha de ser nuestra respuesta ahora que estamos desafiados a inventar un nuevo futuro y nuevas formas de vida

en común, pues las que creímos tener son claramente insostenibles. Urge volver sobre nosotros mismos, nuestras raíces más profundas y detenernos para descentrarnos de los afanes (por ejemplo, terminar lo planeado, enseñar como sabemos enseñar, evaluar). En ese viaje a lo originario de nuestras elecciones, tal vez recordemos que en la incertidumbre la formación también tiene lugar. (Bolívar, 2020)

En términos de registros y cifras se encontró que al comenzar el año 2020, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia registraba 2682 estudiantes matriculados en los programas de pregrado en la sede de Medellín, y 304 más en las sedes regionales de Urabá, Bajo Cauca, Oriente, Norte, Nordeste y Suroeste. La mayoría de estos estudiantes pertenecían a los estratos 1, 2 y 3, reflejando la realidad social que caracteriza a una parte significativa de la universidad.

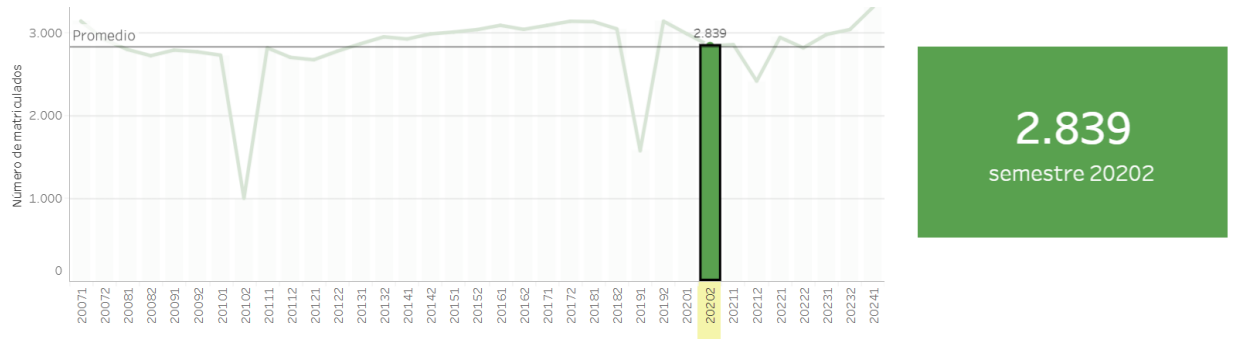
Figura 4 *Estudiantes matriculados en el semestre 2020/1 en la Facultad de Educación*



Nota: Fuente Data UdeA.

Con la llegada del segundo semestre, en medio de la pandemia el panorama cambió. En el segundo semestre de 2020 se matricularon 2839 estudiantes en total, 2629 en Medellín y 210 en las demás sedes:

Figura 5 *Estudiantes matriculados en el semestre 2020/2 en la Facultad de Educación*



Nota: Fuente Data UdeA.

Esto significó una reducción del 7.2% en la matrícula de pregrado. Un total de 147 estudiantes no continuaron con su formación durante este periodo, quedando fuera de la conexión, ausentes de las plataformas digitales que ahora albergaban la única posibilidad de formación, y que en aquel momento se habían convertido en la vía para mantener el vínculo con la Facultad y la Universidad.

Mientras tanto las voces de los maestros y maestras, que según los datos de la Universidad representaban a 52 profesores regulares, 29 ocasionales y 481 de cátedra, parecían diluirse en medio de las decisiones administrativas. Cabe destacar que el mayor número de contratados se encontraba precisamente entre los profesores de cátedra. El profesor de cátedra, como señala Marín (2021) es una persona natural contratada para un determinado número de horas por período académico, que desempeña labores de docencia en pregrado, posgrado, investigación o extensión. De todas las modalidades de contratación, el contrato de cátedra es una de las más comunes en las universidades públicas, aunque su carácter temporal y las condiciones específicas de cada contrato basadas en el número de horas requeridas, han sido objeto de debate.

A pesar de que la Corte Constitucional estableció en la Sentencia C-006 de 1996 que estos contratos debían considerarse laborales, aún persiste una falta de reglamentación clara sobre su aplicación, otorgando a las universidades una considerable autonomía en la configuración de las condiciones de los mismos. Esta flexibilidad en la contratación, si bien necesaria para algunos aspectos operativos, muchas veces deja a los docentes en una situación de vulnerabilidad laboral, especialmente en un contexto de crisis como el que trajo la pandemia. (Marín, 2021)

Este escenario subrayaba la importancia de prestar atención a las condiciones de contratación, sobre todo ante la incertidumbre que muchos profesores experimentan respecto a su estabilidad laboral. Sin embargo, los materiales revisados sobre este tema se centran en gran medida en la gestión administrativa de las unidades académicas, dejando relegado el necesario diálogo sobre cómo las acciones de docencia y la formación de estudiantes se entrelazaron con las vivencias experimentadas en la modalidad a distancia mediada por TIC, adoptada para garantizar la continuidad de los programas académicos en la Facultad de Educación.

Mientras los docentes se enfrentaron a este estado de vulnerabilidad laboral, así como a las nuevas realidades que implicaba la docencia en tales condiciones, emergía una voz diferente en la comunidad educativa. Una postura no oficial comenzó a entrelazarse en redes, donde los estudiantes, inquietos y movilizados por la incertidumbre, se manifestaron. Lo hicieron utilizando las únicas plataformas de contacto disponibles: las redes sociales, como Facebook e Instagram, para expresar sus angustias y preocupaciones, tejiendo así una red de desahogo y solidaridad.

En un pronunciamiento del 19 de marzo de 2020, el Consejo Estudiantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (CEFEDU, 2020) se manifestó, centrando el debate en asuntos profundamente humanos que reflejaban su deseo de ser escuchados en medio de una crisis que no solo impactaba su educación, sino también su bienestar emocional y social. Esta interacción, aunque informal, se convirtió en una forma vital de resistencia y visibilización en un momento en que la comunicación oficial parecía no captar la complejidad de las realidades vividas:

Es prioridad decir que esta situación pone de manifiesto la precarización en elementos necesarios para la vida digna, todo esto gracias a la privatización, tercerización y baja financiación; a lo que nos referimos en concreto es a los medios de transporte, trabajo, salud, educación, salarios, vivienda, servicios públicos, altos precios de la canasta familiar, etc. Ahora bien, las medidas en el caso de la Universidad de Antioquia como en otras IES se dirigieron al cierre de sus campus (...) no es posible que una facultad como la de Educación no se haya dado a la tarea de primero analizar las condiciones económicas y técnicas del momento y peor aún, no se diera a la tarea de reflexionar sobre las condiciones pedagógicas, didácticas y de carga académica que conllevarán los estudiantes en su proceso académico. (p.2)

En el comunicado se dejó clara la importancia de anticiparse a posibles contingencias y considerar sus posibles impactos. Se cuestionó cómo una Facultad de Educación no había llevado a cabo un análisis de las circunstancias económicas y técnicas del momento, así como una reflexión sobre las condiciones pedagógicas, didácticas y de carga académica que enfrentarían los estudiantes en su proceso académico. Se destacó que el proceso de formación de aquellos que comienzan en la modalidad presencial difiere del de aquellos que comienzan en la modalidad virtual. Por lo tanto, las situaciones, reflexiones y acciones pedagógicas y didácticas no son las mismas para estas poblaciones. Exigieron a la facultad abordar estas problemáticas y considerarlas en las decisiones que se estaban tomando. En el marco de ese cuestionamiento, se hizo énfasis en que, en medio del aislamiento, la bruma de la incertidumbre envolvía los pensamientos de quienes formaban parte de la facultad: estudiantes, docentes, administrativos y directivos; realmente, de todos. Nadie había imaginado que tendrían que prepararse de manera tan inmediata para enfrentar circunstancias como las vividas en este periodo. Quedaban entonces por un lado los decretos y por otro las demandas resonando como murmullos lejanos, frente a los cuales se exigieron respuestas urgentes.

La pantalla fría y distante se erigió como el único puente hacia lo que solía ser el encuentro con el otro. Sin embargo, en ese espacio de píxeles y cables, comenzó a gestarse una resistencia silenciosa. Cada conexión a una reunión a través de diferentes herramientas de videoconferencia⁴, era un susurro que alentaba a la preservación, un acto también de negación ante la pérdida del cálido tacto, del roce de miradas, de la dulzura de las palabras que antes circulaban por aulas y pasillos, y que ahora se deslizaban a través de hilos de luz.

Palabras amigas, compañeras de un viaje incierto, se entrelazaron en un tejido de colectividad que, a pesar de la distancia, se fortalecía en algunas experiencias. De un lado, se alzaban voces para hacer resistencia crítica; del otro, se ofrecían palabras de aliento para continuar adelante. Así, entre dificultades e incertidumbres, la enseñanza y el aprendizaje tuvieron que mantenerse en pie, incluso con los que nos faltaban, seguimos sin ellos, sin ellas.

⁴ Entre ellas, la que más se popularizó durante la pandemia fue Google Meet, una plataforma de videoconferencia desarrollada por Google que permite llevar a cabo reuniones virtuales en tiempo real a través de internet.

Una mirada: Expulsión

Nos empezaron a faltar tantas cosas como consecuencia del COVID-19. Fragmentos de vida quedaron suspendidos, imposibles de recuperar. La educación a distancia mediada por TIC pareció un hilo frágil, apenas sostenido, que permitió a algunos mantener una conexión mínima, una forma desesperada de salvar la humanidad en medio del diálogo. Los maestros, sumidos en una soledad densa, hablaban a pantallas vacías en las que las voces quedaban atrapadas, sin rostros, sin respuestas. Los estudiantes por su parte, escalaban árboles en busca de una señal de internet, convertidos en protagonistas de escenas que parecían sacadas de una fábula absurda, pero que en realidad formaban parte de la vida diaria de tantos. Lo que a simple vista podría parecer ridículo, era para muchos el esfuerzo incansable por mantener el vínculo con un mundo que se alejaba.

Nos faltaron, lo dicen las cifras, 147 estudiantes. Pero ¿en medio de qué dificultades, haciendo qué esfuerzos lograron permanecer los otros 2839? ¿Podemos siquiera llamar esto un logro? La Universidad, siendo pública según la Data UdeA⁵, acoge a estudiantes de todos los rincones del país, 20 departamentos y 125 municipios de Antioquia. Aquí cabe preguntarnos, como decía Foucault (1996) en *La vida de los hombres infames*, que "cada una de estas pequeñas historias de todos los días debía ser dicha con el énfasis de los sucesos poco frecuentes, dignos de atraer la atención de los monarcas." ¿Y qué son estas pequeñas historias sino las *vidas minúsculas* de Michon, o en las aventuras de *Todos los nombres* de Saramago, donde lo anónimo, lo aparentemente invisible, toma una relevancia, inesperada:

Si alguien entrara en casa en este momento y le preguntase de sopetón, Cree, realmente, que el uno que usted también vale lo mismo que cien, que los cien de su armario, para no irnos más lejos, valen tanto como usted, respondería sin dudar, Querido señor, soy un simple escribiente, nada más que un simple escribiente de cincuenta años que no ha sido ascendido a oficial, si creyese que valía tanto como uno solo de los que tengo guardados, o como cualquiera de estos cinco de menos fama, no habría comenzado la colección, Entonces por qué no deja de mirar la ficha de esa mujer desconocida, como si de repente

⁵ Data UdeA: revela patrones y tendencias en la matrícula por lugares de procedencia, facilitando la identificación de regiones estratégicas para fortalecer la presencia de la UdeA.

<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/data-udea/para-regiones>

ella tuviese más importancia que todos los otros, Precisamente por eso, estimado señor, porque es desconocida.

Son esos los afueras a los que nos referimos cuando hablamos de expulsión. No son solo números en una lista de deserción. Son vidas, naderías, historias minúsculas de quienes, en su anonimato, enfrentaron las mayores dificultades para continuar su formación o su quehacer docente. Muchas no pudieron seguir, empujadas fuera no solo por las barreras de la educación a distancia mediada por TIC, sino por la realidad estructural y personal que las expulsó.

Es así como la postura adoptada, según la cual la expulsión sirve de marco para interpretar esta realidad, parte de las reflexiones teóricas en el campo de la comunicación y educación. Huergo (2010) nos recuerda que la expulsión social se entrelaza con la aceptación discursiva de la diversidad, con ese reconocimiento que tanto celebramos, pero que en la práctica está ligado a la desigualdad. Así, la expulsión no es solo la exclusión de la participación plena en la sociedad; es la manifestación de un rechazo más profundo, que se manifiesta en formas sutiles, pero devastadoras.

Dentro de la perspectiva teórica sobre la expulsión social, Lewkowicz (2008) profundiza en el ámbito de las instituciones. En su análisis explora cómo estas han tejido a lo largo del tiempo una relación de "hospitalidad" con la nación. Esto significa que están arraigadas en el contexto nacional, en el que encuentran su razón de ser y su identidad pues según su enfoque, "en estas configuraciones institucionales la alteración del entorno queda excluida, o mejor, es expulsada hacia un campo indeterminado, difuso, impreciso en el que se confunden, a la vez, lo irrelevante y lo impensable" (Lewkowicz, 2008, p. 50). El entorno nacional ha proporcionado un marco de referencia sólido y significado a estas instituciones. Sin embargo, según el autor la nación puede desaparecer o perder su cohesión en ciertos momentos de la historia. Cuando esto acontece, las instituciones enfrentan un desafío: El "exterior" se convierte en un "exterior-exterior" "un nuevo afuera, la zona incierta de la pura expulsión" (Lewkowicz, 2008, p.51). Es precisamente en esta nueva frontera, en este "exterior", donde el autor instala la esencia de la expulsión. La expulsión se manifiesta como la experiencia de ser lanzado a un abismo de incertidumbre. Es el acto de ser expulsado en un viaje hacia una zona de "extralimitación (in-determinación, incertidumbre e hipervisibilidad a la vez)" (Huergo, 2010, p.13). La expulsión es un tipo de realidad en la cual un

término no queda incluido ni siquiera en los márgenes de una sociedad es decir “funda un afuera sin lugar” (Lewkowicz, 2008, p. 61). Los excluidos actuales ni siquiera son desplazados hacia los márgenes: “si el modo de exclusión de la locura era la reclusión, el modo de exclusión de los no consumidores es la expulsión (Lewkowicz, como se citó en Huergo, 2010). Puesto que el concepto de expulsión no se limita meramente a un acto de separación física, y contiene barrera. físicas y de diversas condiciones de la inmaterialidad de la vida, se hace evidente que las prácticas durante la pandemia, marcadas por el aislamiento obligatorio debido al COVID-19 y la consiguiente implementación de la educación a distancia mediada por TIC, han resaltado la complejidad de esta expulsión. En línea con la visión de Huergo:

La declaratoria de emergencia como estado de excepción tuvo que afrontar las consecuencias negativas de la pandemia sobre la salud y la reducción de las capacidades humanas por la parálisis general. Las medidas para contener la amenaza y la defensa del orden social producen una política no comunitaria, sino inmunitaria. Se instaura la protección y aislamiento de los que se incluyen en una identidad que expulsa al otro (Gutiérrez y Botero, 2021) Esta expulsión no se manifiesta únicamente en el hecho de que los individuos no hayan continuado en la Universidad o en la disminución de matrículas en la Facultad de Educación; tampoco se limita a las cifras que reflejan deserción o permanencia. Va más allá, hacia los lugares donde la educación fue algo casi imposible de llevar a cabo. Las maestras y estudiantes fueron expulsadas al deshabitarse esos espacios, lo que desencadenó, para muchos, profundas consecuencias en su proceso formativo: la imposibilidad de conectarse, la necesidad de trabajar para sobrevivir, la lucha por sobrellevar la enfermedad en sus vidas y entornos más cercanos o, en algunos casos, la muerte. Subir una montaña para obtener señal, cancelar el semestre, no poder volver a matricularse, todo ello forma parte de lo que significó perder esa presencia física que era también, para muchos, la desfiguración de un lugar de posibilidad que representaba la universidad. Un espacio que no solo ofrece formación, sino un sentido de pertenencia y refugio: *acogida*.

La expulsión toma cuerpo en ese tránsito hacia un lugar lleno de dificultades, empujando a docentes y alumnas al "afuera" ya descrito. En ese "afuera", se encuentran las renunciadas individuales, e incluso colectivas, que quedaron evidenciadas en lo que ocurrió con la educación a distancia mediada por TIC durante el confinamiento obligatorio en el año 2020. Las múltiples

formas en que esta expulsión se materializó y las voces que aún no han sido escuchadas, que habitan el silencio.

El encuentro con la narración

Para vivir tenemos que narrarnos; somos un producto de nuestra imaginación. Nuestra memoria en realidad es un invento, un cuento que vamos reescribiendo cada día.
La ridícula idea de no volver a verte, Rosa Montero.

Decía Bruner (2003) en la Fábrica de Historias que "narrar deriva ya del narrare latino, ya del gnarus, que es 'aquel que sabe de un modo particular'; lo que nos hace pensar que relatar implica ya un modo de conocer, ya un modo de narrar, en una mezcla inextricable" (p. 48). Esta reflexión nos invita a pensar que en las historias de la educación a distancia mediada por TIC, se entrelazan no solo hechos, sino modos de comprender una realidad que aún permanece en los silencios, en las sombras y en las voces que reclaman una existencia. La narración en este sentido, no es un ejercicio únicamente de escritura, sino una forma de construir conocimiento, de resistir al olvido, de dar lugar a memorias que de otra manera quedarían invisibles, expulsadas.

Conviene acoger en este punto la perspectiva de Sepúlveda (2021), quien plantea sobre lo ocurrido en pandemia, la importancia de distanciarnos de nuestras experiencias para obtener una visión más amplia y comprensiva de nuestras acciones, trascendiendo la mera descripción de los hechos. Esta mirada crítica permite un aprendizaje significativo, en el cual la indagación narrativa se convierte en una herramienta pedagógica poderosa. Además, en medio de un tiempo "alter(n)ado" (Yedaide y González, 2021, p. 5), la Universidad de Antioquia enfrenta la necesidad de explorar el potencial de narrar lo vivido, de recuperar esas historias y voces que dejaron de resonar en las aulas de la Facultad de Educación. Narrar estas historias es, por tanto, un acto de resistencia, un intento por recuperar lo que la distancia y las circunstancias dejaron afuera, permitiendo que esas experiencias se conviertan en parte de una memoria colectiva que refleje la complejidad de habitar una universidad, una facultad en tales condiciones.

Narrar lo vivido es también una alternativa frente a aquello que ya se ha contado en formatos que apuntan a las altas tasas de deserción en el país, con 147 estudiantes que figuran en los listados de quienes no se matricularon en el segundo semestre de 2020 que se quedaron afuera en la facultad, en las estadísticas y los informes de gestión. Se han mencionado las barreras técnicas, los debates sobre el uso de las TIC en metodologías a distancia, los comunicados oficiales que resumen

la situación. Pero, ¿dónde quedaron las historias de quienes vivieron la experiencia de ser expulsados, de esas formas de expulsión que se ha descrito?

En las instancias de gestión institucional, se despliega una narrativa estructurada por números, políticas y logros; sin embargo, las voces de aquellos y aquellas que enfrentaron las grietas de ese sistema parecen quedar en silencio, desplazadas, invisibles. El relato oficial se nutre de gestiones y porcentajes, pero no contiene las emociones, los miedos y los sueños truncados de las estudiantes que fueron expulsadas, de las maestras que también lo vivieron no solo en el contexto en el contexto del aula, sino que fueron privadas de la posibilidad de continuar tejiendo sus propias vidas.

Es en este punto donde la memoria adquiere un matiz diferente. Tal como dice Rosa Montero, no somos más que productos de nuestra imaginación, y nuestra memoria es parte de una narrativa que reescribimos cada día. Pero, ¿qué sucede cuando esa narrativa sigue en las sombras reclamando una existencia? Las historias que no se cuentan, los silencios que se acumulan, son también parte de esa memoria colectiva que estamos obligados a reconstruir. Es así que en el contexto que nos proponen informes, cifras y debates, surge una necesidad cuya atención es apremiante: dar voz a aquellas que quedaron fuera, a las que la expulsión les arrebató no solo un semestre, sino la continuidad de su historia en un espacio amado y de construcción personal como los son la Universidad y la facultad. Es necesario escuchar y narrar esas experiencias para que su ausencia no se convierta en olvido, para que la memoria no se reduzca a un inventario de cifras, y pueda nutrirse pueda nutrirse de un tejido vivo de voces que necesitan ser escuchadas.

En esta línea de pensamiento, estas narrativas de memoria se conciben como un marco conceptual y metodológico. Constituyen un proceso psicosocial de auto representación que reestructura simbólicamente el mundo de las personas, los objetos, las imágenes y las conexiones. Esto se logra a través de las legitimaciones que emergen (Toledo, 1992, como se citó en Vasconsuelos, 2013). Para desentrañar la génesis de estos procesos de expulsión, entonces, parece esencial construir y rescatar las narraciones de lo sucedido durante ese período. La oportunidad que se presenta en este contexto para construir memorias con el propósito de aportar a una construcción de identidad puede convertirse en forma de resistencia frente a las narrativas oficiales. Esta práctica no solo permite poner en evidencia la materialización de la expulsión, sino que

también brinda elementos concretos para existir, para otorgar voz, nombre y expresión a estas experiencias.

En género femenino

Un día supiste por fin
lo que tenías que hacer, y empezaste,
aunque a tu alrededor las voces
seguían gritando
sus malos consejos ---
aunque toda la casa
empezó a temblar
y sentiste el antiguo tirón
en los tobillos.
“¡Arreglame la vida!”
gritaba cada voz.
Pero no paraste.

Sabías lo que tenías que hacer,
aunque el viento hurgaba
con sus dedos rígidos
en las bases mismas ---
aunque su melancolía
fuese terrible. Ya era bastante
tarde, y una noche salvaje,
y la calle llena de ramas
caídas y de piedras.

Pero de a poco,
mientras dejabas las voces atrás,
las estrellas empezaron a arder
entre las sábanas de nubes,
y había una voz nueva,
que lentamente
reconociste como tu propia voz,
que te acompañaba
mientras te adentrabas más y más
en el mundo,
decidida a hacer
lo único que podías hacer --- decidida a salvar
la única vida que podías salvar.

El viaje – Mary Oliver

Hablando de voz, de las voces, las mujeres hemos sido históricamente sujetos despojados de ella, de la posibilidad tantas veces negada, de salvar nuestras propias vidas. Esa ha sido nuestra

aventura en la historia: un viaje largo, lleno de resistencias, donde poco a poco hemos recuperado esa voz silenciada. En este proceso de escritura, he tomado la decisión consciente de no nombrar únicamente desde el masculino genérico, sino de construir un lenguaje que visibilice a aquellas “otras” que han sido relegadas, excluidas, Expulsadas. Esta elección no es casual, resulta del devenir histórico configurado por la lucha de las mujeres, de quienes hemos reclamado ese espacio de reconocimiento y justicia, y es también una apuesta política de esta investigadora, mujer, estudiante y maestra.

Mi decisión de escribir desde esta perspectiva nace no solo de mis intereses, sino de un posicionamiento consciente sobre mi lugar en el mundo. Desde el reconocimiento de las múltiples formas de opresión que enfrentamos como mujeres, he elegido dar espacio a esas voces que, como la mía, buscan ser escuchadas. Reconocer “la única vida que podía salvar” no es solo un acto personal, sino una invitación a transformar lo que significó ser mujer en tiempos de pandemia, especialmente en el contexto de la Universidad de Antioquia. Durante este periodo, las mujeres vivimos un proceso complejo de adaptación, que no hizo más que amplificar las desigualdades que ya existían. Nos enfrentamos a una sobrecarga emocional y física derivada de las medidas de confinamiento, sumada a la difícil tarea de equilibrar las responsabilidades académicas con el trabajo no remunerado de cuidado. António Guterres (ONU, 2020) subraya que fueron las mujeres quienes asumieron la mayor parte de estas tareas, evidenciando así las disparidades estructurales que persisten en el acceso a la educación y al empleo. Es por ello que este trabajo busca dar voz a esas experiencias, reconociendo que la única manera de comprendernos plenamente es narrándonos, escuchando nuestras historias, y rescatando del silencio a quienes han sido expulsadas del relato oficial.

La educación a distancia mediada por TIC en este contexto implicó una constante confrontación con los roles de género tradicionales, los cuales se exacerbaban debido a las demandas que este modelo impuso. La educación a distancia mediada por TIC, que se convirtió en la única vía para continuar los procesos formativos en la Universidad de Antioquia y en la Facultad de Educación, reveló profundas tensiones entre los espacios académicos y domésticos. Han (2012) señala que “el cambio de paradigma de una sociedad disciplinaria a una de rendimiento denota una continuidad en un nivel determinado. Al inconsciente social le es inherente el afán de maximizar la producción” (p. 27). En este nuevo escenario, la educación se transformó en un espacio que

reprodujo nuevas formas de explotación, y nuevamente, fueron las mujeres quienes cargaron con el mayor peso de estas exigencias.

La intensificación del trabajo se reflejó en la cotidianidad, en la que las mujeres debieron asumir múltiples roles de manera simultánea: como estudiantes, trabajadoras, cuidadoras y sostenedoras del hogar. Esta multiplicidad de tareas no solo añadió una sobrecarga física y emocional, sino que profundizó la desconexión corporal y mental, haciendo casi imposible encontrar espacios para sí mismas.

Ahmed (2021) reflexiona sobre este malestar, destacando que no se trata simplemente de una queja, sino de una denuncia contra las desigualdades estructurales que se hicieron aún más evidentes en este contexto. Las mujeres, en su rol de estudiantes y trabajadoras, experimentaron un agotamiento emocional que fue más allá del cansancio físico, un malestar profundo derivado de la necesidad de cumplir con las expectativas impuestas tanto en el ámbito académico como en el doméstico. Este malestar, como dice Ahmed (2021), es una manifestación de una lucha más grande: la de sobrevivir y prosperar en un espacio que históricamente no fue diseñado para ellas como la Universidad.

Al mismo tiempo, la autora también resalta el valor que tienen las mujeres en la academia, espacios que tradicionalmente las han expulsado o invisibilizado. A pesar de la hostilidad de estos entornos, las mujeres han aportado saberes y conocimientos que, de otro modo, no habrían existido, abriendo puertas hacia aprendizajes que antes no tenían lugar. Es en este acto de resistencia donde las mujeres, incluso en medio de tal sobrecarga, han encontrado formas de transformar esos espacios, haciéndolos más inclusivos y menos difíciles de sobrellevar.

Este proceso de investigación, pensado en esas historias, narra cómo las dinámicas de la transición de la educación presencial a la educación a distancia mediada por TIC impactaron de manera desproporcionada a las mujeres estudiantes y docentes. Pues no solo enfrentaron los desafíos técnicos y emocionales de la educación a distancia, sino que además tuvieron que luchar contra las estructuras que perpetúan roles de género desiguales. Donna Haraway (1991) cuestiona la concepción esencialista de lo que significa ser mujer, argumentando que las identidades de género no son ni homogéneas ni naturales, sino construcciones sociales e históricas. Bajo esta óptica, las identidades no son un bloque monolítico, sino que se presentan como fragmentarias, parciales y estratégicas. El ser mujer no es una experiencia única o compartida de manera natural,

como bien lo dice Haraway (1991): “No existe nada en el hecho de ser ‘mujer’ que una de manera natural a las mujeres” (p. 9). En el contexto de la pandemia, ser mujer en la Universidad de Antioquia significó habitar un espacio de múltiples fronteras, donde género y clase social entrelazaron sus hilos en una trama de desigualdades que ya existían, pero que la crisis exacerbó. Cada estudiante, cada docente, enfrentó una forma distinta de expulsión, una fractura de su identidad que solo resonó en el silencio de lo cotidiano. Haraway propone una noción de "identidades fracturadas" que desafía la idea de una unidad esencial entre las mujeres, planteando en su lugar una afinidad que no nace de experiencias compartidas, sino de la diversidad de luchas y de resistencias. Durante la pandemia, ser mujer en este espacio fue una experiencia plural y multifacética, marcada no solo por la adaptación ante las circunstancias, sino también por la resistencia frente a las desigualdades preexistentes. La queja, tal como la entiende Ahmed (2021a), no es solo una expresión de insatisfacción, sino una herramienta política y emocional que visibiliza esas desigualdades profundas, actuando como un eco que resuena en la conciencia colectiva de quienes vivieron el peso de estas imposiciones.

La educación a distancia mediada por TIC, lejos de ser una solución neutral o inclusiva frente a lo ocurrido en pandemia, reforzó las dinámicas de poder y expulsión que condicionan la experiencia de las mujeres en la Universidad y en la Facultad. En este escenario, la educación se convirtió en un espejo que reflejó las desigualdades estructurales, amplificando las tensiones entre lo académico y lo doméstico, entre lo personal y lo público, como si el espacio mismo reclamara un equilibrio imposible.

De acuerdo con lo aquí expuesto, parece pertinente y necesario trabajar en un ejercicio de construcción de memoria a partir de las narraciones y voces de un grupo de mujeres docentes y mujeres estudiantes que han experimentado, y por qué no, sufrido, las formas de expulsión descritas. Todo esto, en el contexto de lo que significó en la Universidad de Antioquia, el tránsito hacia la modalidad a distancia mediada por TIC. Por tanto, la pregunta que alienta una apuesta de investigación en esta dirección es:

¿De qué manera aportar a la construcción de memorias sobre las formas de expulsión que tuvieron lugar en la Facultad de Educación durante el aislamiento obligatorio en 2020, a través de las historias de un grupo de docentes y estudiantes cuyas actividades académicas se vieron afectadas por la implementación de la educación a distancia mediada por TIC?

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Aportar a la construcción de memorias sobre las formas de expulsión que tuvieron lugar en la Facultad de Educación durante el aislamiento obligatorio en 2020, a través de la exploración de las historias de un grupo de docentes y estudiantes cuyas actividades académicas se vieron afectadas por la implementación de la educación a distancia mediada por TIC.

Objetivos específicos:

- Explorar las historias de un grupo de estudiantes y docentes cuyas actividades académicas se vieron afectadas por la implementación de la educación a distancia mediada por TIC.
- Describir las formas de expulsión que aparecen en las historias de un grupo de docentes y estudiantes cuyas actividades académicas se vieron afectadas por la implementación de la educación a distancia mediada por TIC.

Revisión de antecedentes: los caminos que han andado otros

“El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos”. Jorge Luis Borges, El etnógrafo

Los caminos que han andado otros hablan, no tanto de los secretos que guardan sus encuentros y observaciones, sino del trayecto que han recorrido, de las huellas que han dejado al transitar entre sombras y luces de ese conocimiento. Así como Borges menciona en su obra lo que importa no es solo el secreto, sino el recorrido, ese andar que convierte la búsqueda en algo más profundo, el acto de encontrar. Y así, entre preguntas abiertas y respuestas esquivas, entre ideas que flotan en el aire y otras que se aferran al suelo, se ha tejido este camino en diálogo con quienes han venido antes, con los que han dado nombre y forma a lo que existía en el mundo de las ideas, y en el de las experiencias. Este lenguaje, que en apariencia es solo un conjunto de palabras, permite a la autora hacer una especie de trabajo de alfarería, moldeando los fragmentos que otros descubrieron, las intuiciones que se tradujeron en certezas a través de sus propias indagaciones. Es un recorrido que no busca solo exponer resultados, sino invitar a andar por esos senderos ya trazados, a reconocer en ellos múltiples y variadas voces. Y son esas voces las que constituyen lo que se presenta como antecedentes, un territorio en el que lo dicho y lo investigado se ha organizado, sistematizado, y proyectado hacia los horizontes propios de esta investigación.

Para mantener viva esta conversación entre caminos, se elaboró una matriz de análisis documental que recoge los hallazgos, debates y tensiones de aquellos que se adentraron en estos senderos antes que nosotros. Las voces de las investigadoras y los investigadores, sus preguntas, y las respuestas que encontraron, se convirtieron en un mapa que guió esta investigación, permitiéndonos explorar no sólo las certezas, sino también las grietas y dudas que se han hecho presentes en cada abordaje.

La revisión de antecedentes se planteó como un recorrido en el que cada documento seleccionado dotó este estudio de una voz, una perspectiva. En total, fueron 42 los textos que se consultaron, provenientes de bases de datos académicas como Scopus, Dialnet, Redalyc, Scielo y el repositorio digital de la Universidad de Antioquia. Estos documentos abordan la educación superior durante la pandemia, enfocándose en la implementación de estrategias de educación a distancia mediada por TIC en el contexto del COVID-19, para lo cual se utilizaron descriptores que abarcaran de manera holística el objeto de estudio. Estos términos clave incluyeron "Educación

superior", "pandemia", "educación a distancia mediada por TIC" y "TIC y expulsión". La búsqueda abarcó los años 2020 a 2023, y los textos fueron agrupados en torno a temas centrales que facilitaran el análisis y la comprensión de los distintos enfoques presentes en la literatura:

- Educación superior mediada por TIC durante la pandemia: propuestas debates y tensiones.
- Entre estudiar y enseñar durante la pandemia: las voces de maestros y estudiantes.
- La pandemia y la Universidad de Antioquia.
- Las formas de la Expulsión.

En este proceso, se optó por un enfoque metodológico amplio, que permitió incluir estudios con metodologías cualitativas, mixtas y cuantitativas. De los documentos revisados, 31 correspondieron a investigaciones cualitativas, mientras que 8 adoptaron un enfoque mixto, y 3 utilizaron un enfoque cuantitativo. Para la recolección de datos en estas investigaciones, se evidencio la utilización de técnicas como encuestas, formularios, entrevistas y análisis documental, que permitieron obtener una visión más detallada y articulada de las posturas tratadas en cada uno de los estudios. Estos procedimientos guiaron el análisis y sistematización de los documentos consultados, constituyendo los antecedentes sobre los que se apoyó el desarrollo del presente estudio.

Educación superior mediada por TIC durante la pandemia: propuestas debates y tensiones

En lo que respecta a la forma en que una situación contingente como la experimentada durante la pandemia, tuvo que ser asumida por las instituciones de educación superior,, Bedoya et al. (2022) aportan un análisis fundamental al identificar en un estudio dedicado a este abordaje, dos grandes focos de preocupación: las medidas de bioseguridad necesarias para proteger la salud de la comunidad universitaria, y la implementación de la educación a distancia mediada por TIC en las actividades académicas, administrativas y de investigación. Según los autores:

Durante esta planeación, se identificaron los retos desde las diferentes áreas de la gestión universitaria (gestión administrativa, académica, de bienestar universitario, de investigación y de relaciones con la comunidad), los cuales se concentraron en dos focos: por una parte, los asociados con las medidas de bioseguridad y, por otra, los asociados con la virtualidad de las actividades académicas, administrativas y de investigación (p. 75).

Este cruce de caminos entre las exigencias de bioseguridad y la necesidad de mantener las actividades académicas a través de las TIC reveló tensiones significativas. La urgencia de mantener la calidad educativa se enfrentó con la incertidumbre generalizada y la falta de preparación en cuanto al uso de tecnologías. En medio de este contexto, la mayoría de los programas de bienestar universitario se trasladaron al formato virtual, enfocándose en la salud física y mental de la comunidad a atender. Los autores destacan la importancia de estas iniciativas, que incluyeron desde programas de artes y manualidades hasta atención psicológica.

A medida que las universidades intentaron adaptarse a la nueva realidad, surgió un punto central en los análisis de las investigaciones: las transformaciones en la modalidad de educación presencial hacia la educación a distancia mediada por TIC. Ayala et al. (2023) señalan que una de las máximas educativas durante la pandemia fue lo que los autores denominan “virtualidad pedagógica”, un concepto que, aunque la tecnología ya había sido incorporada en la educación hacía décadas, cobró un nuevo significado ante la interrupción repentina de las clases presenciales en entornos digitales. Esta virtualidad pedagógica a la que aluden los autores permitió que, a través de diversas aplicaciones y plataformas, las universidades pudieran dar continuidad a las clases manteniendo los programas de estudio y los períodos de evaluación.

Este uso de las TIC no estuvo exento de retos. La combinación de factores tecnológicos, financieros y estructurales exigió ajustes rápidos por parte de las universidades para garantizar tanto la docencia como el trabajo remoto de los docentes. En este sentido, las universidades, como lo señalan Bedoya et al. (2022), fueron convocadas a responder a simultáneas demandas: “La configuración de la gestión universitaria en la pandemia se vio mediada por las disposiciones del Gobierno nacional, las necesidades propias de continuar con la educación superior bajo la distancia asistida por TIC, propiciar la salud física y mental de la comunidad universitaria, y apoyar a la comunidad externa a la universidad” (p. 80).

Se apuntó también en este aspecto que la educación superior en tiempos de crisis, aparece como un gran desafío tanto para las instituciones de educación superior, como para los docentes. Sin embargo, de acuerdo con Yuste (2023) se “vino a poner de manifiesto cómo la crisis sanitaria derivada del COVID 19, se puede convertir en una ventana de oportunidad y contexto de excepción para re(pensar) la universidad, a partir de la mirada reflexiva de sus estudiantes” (p.4). Algunos autores al abordar la situación de la educación superior en el contexto de pandemia señalaron que

las TIC fueron la alternativa y el mecanismo único de contención de todo lo que en el espacio vital acontece, de ahí que “las instituciones, en la búsqueda de mecanismos para no perder el proceso de aprendizaje y formación, encontraron en las plataformas digitales el soporte para la continuidad, instaurando una educación a distancia.” (Castillo et al, 2021., p. 124)

Rodríguez (2023) profundiza en el papel territorial de la universidad durante la pandemia, destacando la importancia de mantener su compromiso con el derecho a la educación de los sectores populares y su producción de conocimiento orientada a atender problemáticas regionales. La tríada entre universidad, territorio y comunidad, propuesta por Rinesi (como se citó en Rodríguez, 2023), surge como una clave para pensar la relación entre las universidades y los gobiernos, sugiriendo que la función social de las universidades implica no solo contribuir con saberes, sino también reflexionar críticamente sobre las prácticas estatales y las propias, con el fin de mejorar las intervenciones en tiempos de crisis.

Desde otra perspectiva entorno a lo sucedido en pandemia Pérez & Alzas (2023) encontraron que lo sucedido en las instituciones educativas durante la pandemia está lejos de llamarse educación a distancia, ya que esta se origina en un proceso meticuloso de planificación, diseño y establecimiento de metas, con el propósito de establecer un entorno de aprendizaje eficiente, el cual otorgue a los estudiantes autonomía, responsabilidad, flexibilidad y la capacidad de elección. Como alternativa proponen nombrar a lo ocurrido en pandemia: Educación Remota de Emergencia (ERE), la cual alude a una migración apresurada de la modalidad presencial a un formato a distancia, con el propósito de asegurar la continuidad educativa. En otras palabras, la ERE no se elige ni se planifica intencionadamente. Fue una solución temporal impuesta por el cierre de las instituciones de educación superior.

En el contexto específico de la pandemia, la educación superior a distancia mediada por TIC emergió como una opción relevante y atractiva. Por un lado, esto se debe a que algunos postulados sostienen que desde esa perspectiva “El estudiantado construye su conocimiento bajo la guía de la persona docente; las TICS, en este panorama, son elementos adecuados para la creación de entornos que apoyen el aprendizaje constructivo, colaborativo y por descubrimiento” (Chao Chao, Cambroner y Chacón, 2022, p. 18). Por el otro, en el espacio de lo educativo significó un replanteamiento de los roles tanto de los maestros como de los estudiantes, en los que la

inserción en las TIC supuso poner en cuestión la labor misma de educar, la pregunta por aprender y por enseñar. (Jiménez et al., 2021).

Se propuso entonces una posibilidad de ver las TIC en el escenario de la pandemia como una plataforma transformadora orientada a cambiar las formas “tradicionales” de educar en la universidad. Un estudio llevado a cabo por Avendaño et al. (2021) destaca, entre los diversos usos de las TIC, su valor pedagógico y cómo este aspecto podría tener un papel fundamental en la evolución de la educación. Al respecto los autores mencionan la posibilidad de ver las TIC como un catalizador de cambio, especialmente en el contexto de la pandemia. Desde esta perspectiva, pueden ejercer un papel transformador al remodelar las prácticas educativas convencionales en las instituciones universitarias, puesto que ofrecen un valor educativo que trae consigo nuevas miradas al proceso de enseñanza y aprendizaje, resaltando la participación activa del estudiante en su propia experiencia. En efecto, en el contexto educativo, las TIC se vinculan con la flexibilidad y la creación de mayores oportunidades de accesibilidad.

Siguiendo esta línea, es importante reconocer que ciertos obstáculos que afectaron a la educación en tiempos de pandemia fueron superados. El temor al contagio, a la interacción social y al aumento de fallecimientos, junto con la incertidumbre, impulsaron la búsqueda de soluciones para sortear las dificultades inherentes al contexto. En este punto, entró en juego la educación a distancia mediada por TIC, que en investigaciones como la de González et al. (2020) es nombrada como educación virtual. Así pues, para los autores: “En la virtualidad no existen barreras geográficas por cuanto permite el acceso a una variedad de instituciones educativas en todo el mundo con una diversidad de carreras no disponibles en tu zona geográfica, que permite al estudiante compartir experiencias y superar barreras tradicionales”. (p.2)

Incluso algunas experiencias como el análisis de Fanelli et al. (2020) destacan que, aunque el cambio repentino a la enseñanza online en las universidades argentinas fue inesperado, contó con un antecedente que facilitó esta transición. Desde principios del siglo XXI, la educación virtual ya había comenzado a expandirse, y en 2017 se estableció un marco legal establecido para el aseguramiento de condiciones de calidad para esta modalidad. Las universidades que ofrecían programas a distancia crearon un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), validado por la Secretaría de Políticas Universitarias. Durante la cuarentena, la mayoría de las universidades estatales implementaron rápidamente entornos virtuales para las materias, mientras el gobierno

firmó acuerdos con proveedores de internet para liberar el uso de datos móviles para el acceso a plataformas educativas. Aunque la Universidad de Buenos Aires (UBA) priorizó la presencialidad, muchas universidades ratificaron la enseñanza virtual como medida para mantener la actividad académica.

Además, en el mismo contexto de la universidad en Argentina, Arzauaga et al. (2021) plantean que la pandemia no solo puso en evidencia debates sobre la infraestructura tecnológica, sino que generó un debate crucial sobre la evaluación. Este cambio inesperado actuó como un punto de inflexión, llevando a un cuestionamiento de las prácticas evaluativas tradicionales y promoviendo una reevaluación de la evaluación formativa. La pandemia impulsó una reflexión sobre cómo evaluar sin la presencia física de los estudiantes, desafiando a las instituciones a buscar nuevas formas de validación del aprendizaje en entornos virtuales. Así, emergieron prácticas diversas, como exámenes orales a través de Zoom y escritos en línea, destacando la necesidad de garantizar la identidad y autoría en los trabajos presentados. Esta situación propició una reacción pedagógica que permitió a las universidades explorar "nuevos modos" de enseñanza remota.

Sin embargo, el campo en tensión y debate se propone al problematizar lo sucedido en las IES con la implementación de la educación a distancia mediada por TIC durante la pandemia, como se identificó en la investigación llevada a cabo por Galbán et al (2022) que apunta que la transición desde la enseñanza presencial hacia la modalidad a distancia, puso de manifiesto que no todos los centros educativos estuvieron adecuadamente equipados, ni todas las personas contaron con la infraestructura necesaria para mantener la continuidad del proceso educativo. La posibilidad de acceder a una educación de calidad no garantizó un punto de partida equitativo para todas las partes involucradas. Incluso aquellas IES con limitada disponibilidad y conectividad de tecnologías digitales se encontraron en la situación de tener que dar por perdido el periodo académico.

Asimismo, los investigadores concuerdan en que desde antes de la pandemia muy pocos países -especialmente de Latinoamérica- contaban con conectividad o con herramientas digitales para apoyar el proceso de enseñanza en el contexto educativo. Además, algunos estudios mostraron que los docentes “están sometidos a un estrés adicional debido a la pandemia, ya que intentan mantener su rol de contención en sus propias vidas y en las de sus estudiantes, y lidian al mismo tiempo con las presiones emocionales y económicas que la covid-19 ha significado para todos” (Jiménez et al, 2021, p. 78). Esto debido a que en un tiempo récord y sin experiencia previa, la

mayoría de la población tuvo que convertir su espacio privado en un lugar de trabajo, formación e incluso de socialización y ocio. Como consecuencia de la difícil tarea de conciliar la vida personal, familiar y laboral en medio de la pandemia y las restricciones de movilidad, surgieron situaciones de conflicto y tensión emocional, lo que puso en riesgo la seguridad y la convivencia entre los miembros del hogar, y dificultó el desarrollo óptimo, integral y de calidad de sus propias vidas (Jiménez et al., 2021).

Se evidencia una tensión no solo por las transformaciones en torno a la educación presencial frente a la implementación de una modalidad a distancia mediada por TIC, sino también en la manera en que se reconfiguran los roles y las prácticas pedagógicas. Galbán et al. (2021) destacan que la pandemia marcó un cambio significativo en la educación superior, sugiriendo la transición hacia un sistema híbrido, en el que la convergencia entre la educación presencial y la educación a distancia es cada vez más palpable. Esta interacción entre modalidades propone no solo una continuidad en el acceso al aprendizaje, sino también una reformulación del vínculo entre alumnos y docentes. En esta nueva realidad, algunos profesores enfrentan dificultades para adaptarse, mientras que otros perciben estos desafíos como una oportunidad para innovar en sus métodos, destacando el rol del profesorado como pieza clave en el motor del cambio educativo. La manera en que los docentes gestionan estas transformaciones y la importancia de su experiencia en el uso de TIC durante la pandemia son elementos cruciales que invitan a una reflexión profunda sobre el futuro de la educación y la necesidad de capacitar a los actores involucrados.

En esta línea, resulta indispensable considerar la perspectiva de Maggio (2021), quien afirma que la educación es un derecho fundamental, inalterable incluso en contextos de crisis, lo cual conlleva un compromiso político y social ineludible de instituciones como la Universidad. En el marco de la educación superior, Torregiani y Alonso (2021) plantean interrogantes sobre el tipo de proyecto político, pedagógico y cultural que se desea construir en la universidad, cuestionando quiénes participarán en él y cómo se resignificará el sentido de la pedagogía en ese contexto. Según los autores, la pedagogía y con ella la universidad debe adoptar una postura crítica ante los contextos de crisis, cuestionando las creencias pedagógicas que se han naturalizado, y situando tanto a profesores como a estudiantes como sujetos activos en la construcción del conocimiento. Este enfoque subraya un desafío político adicional: el de promover una educación inclusiva que

responda a las necesidades actuales y sea capaz de adaptarse a los cambios estructurales que la pandemia ha acelerado.

Entre estudiar y enseñar durante la pandemia: las voces de maestras, maestros y estudiantes.

Reconocemos que el COVID-19 no ha inaugurado una era; más bien ha logrado poner en evidencia el agotamiento de un mundo y el deseo que pulsa por otros futuros (Yadaide y González, 2021, p. 3)

En el contexto de la adaptación de la educación superior a la modalidad a distancia mediada por TIC, se han evidenciado múltiples experiencias vividas por los individuos, especialmente por actores fundamentales como los maestros, las maestras y los estudiantes. Ayala et al. (2023) subrayan que quienes vivieron la pandemia fueron impactados de manera desigual según los recursos a su disposición. Estos recursos no se limitan a lo económico o material, sino que abarcan aspectos como la salud, la tecnología y la educación, con lo cual la crisis sanitaria profundizó desigualdades preexistentes, afectando especialmente a los sectores más vulnerables. En América Latina, la llegada del COVID-19 amplificó desigualdades estructurales, tal como señalan Andia y Chorev (2021). La educación, un derecho fundamental, no escapó a estos efectos, y la modalidad virtual se convirtió en una estrategia de emergencia que desnudó carencias en infraestructura, pero también permitió la emergencia de innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje.

Uno de los temas recurrentes en los estudios sobre la transición a la educación telemática es la necesidad de redefinir los roles de los actores educativos. Sandoval (2020) subraya la urgencia de reconfigurar tanto las funciones de los maestros como las de los estudiantes, ya que las herramientas tecnológicas emergentes otorgaron a los alumnos una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje. Este cambio no solo transformó la dinámica del aula, sino que también obligó a los docentes a asumir el rol de guías en un entorno cada vez más digital. De este tránsito se derivaron, naturalmente, tensiones e incertidumbres sobre cómo gestionar el aprendizaje en un contexto virtual.

En este sentido, la investigación de Torres et al. (2021) sobre la percepción de la enseñanza telemática por parte del profesorado universitario aporta datos relevantes. Del total de encuestados, el 54% eran mujeres y el 46% hombres, con una mayoría proveniente de universidades públicas

(82%). Además, la mayoría de los encuestados se encontraba en las franjas de edad de 35 a 55 años, siendo predominantes en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas (74%). Antes de la pandemia, solo el 14% utilizaba habitualmente plataformas digitales, y durante este periodo, el 56% conocía las herramientas disponibles, aunque no de manera completa. Las herramientas más utilizadas fueron el correo electrónico (99%) y las videoconferencias (96%). Como concluye el estudio, "la situación de excepcionalidad sobrevenida les ayudó a conocer otros medios para desarrollar la docencia", lo que evidencia una adaptación significativa en el uso de la tecnología educativa durante este tiempo de crisis.

Siguiendo esa línea desde la perspectiva de los maestros, la adaptación a este entorno implicó un cambio profundo en su práctica pedagógica. Álvarez (2020) destaca cómo la competencia digital del profesorado cobró mayor relevancia, pues no solo afectó su desempeño como educadores, sino también como ciudadanos inmersos en un entorno profesional digital. Este aspecto adquirió un nuevo matiz durante la pandemia, donde los profesores se vieron en la necesidad de integrar nuevas herramientas tecnológicas que transformaron por completo el espacio de interacción educativa.

A esta complejidad se sumaron los problemas de salud mental que enfrentaron muchos docentes. Cadavid (2022) señala que las condiciones críticas derivadas de la crisis sanitaria, como el miedo, la incertidumbre y el confinamiento prolongado, incrementaron significativamente los problemas de ansiedad y depresión, afectando tanto a docentes como a estudiantes. El trabajo remoto, que implicó largas horas frente a una pantalla y la constante atención a las necesidades de los estudiantes, fue uno de los factores más estresantes para los docentes universitarios en Latinoamérica. En cuanto a sus voces sobre la pandemia como dispositivo que elicit y potencia la exclusión, en una investigación realizada en Chile se tocó un tema central: la salud mental de los maestros. Pizarro et al (2021) concuerdan en que la pregunta por inestabilidad emocional es singular debido a la tensión causada por el reconocimiento de la incertidumbre, amplificada por los efectos de la pandemia en los maestros. En este contexto, enfrentar el nuevo sistema de educación que los autores llaman virtual y a distancia, sin los recursos adecuados, genera serias dificultades para los docentes y sus estudiantes. Se observan emociones negativas que paralizan, como "miedo, preocupación, desesperanza, negatividad y frustración, con escaso optimismo" (p. 212) La salud mental de los docentes se vio afectada, lo que impactó en el desarrollo de los procesos

de enseñanza y aprendizaje, llegando a una percepción según la cual "el año está perdido". El cambio de las clases presenciales a virtuales se vió fuertemente influenciado por factores económicos y tecnológicos, destacando entre ellos la desigualdad en el acceso a la tecnología por parte de los docentes.

En el caso de Colombia, Cadavid (2022) concluye que factores de riesgo psicosocial como los identificados por la Organización Internacional del Trabajo, aumentaron significativamente en el ámbito educativo, especialmente aquellos vinculados a las condiciones laborales, el contenido del trabajo y la organización del mismo. La autora advierte que la falta de reconocimiento o intervención sobre estos factores pudo conducir a un incremento en los trastornos relacionados con el estrés laboral. Además, menciona el Decreto 1477 de 2014 del Ministerio de Trabajo de Colombia, el cual reconoce la relación entre el estrés y la aparición de enfermedades laborales. Esto subraya la importancia de abordar dichos factores en el entorno educativo, el cual se ha vuelto especialmente vulnerable debido a la incorporación de nuevas tecnologías, la diversidad en el aula y los constantes cambios curriculares.

A nivel internacional, estudios como el de Ozamiz Etxebarria et al. (2021) en España revelaron que más de la mitad de los profesores universitarios reportaron síntomas de estrés durante la pandemia, junto con una prevalencia significativa de ansiedad y depresión. Estos hallazgos coinciden con los de Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche (2020), quienes documentaron niveles de estrés entre medio y alto en los docentes de Europa y Latinoamérica, exacerbados por la adaptación a las TIC y el aumento de las responsabilidades domésticas, además del temor al contagio.

Entretanto, Avendaño et al. (2021) subrayan la importancia que reviste entender cómo los docentes perciben el uso de las TIC, ya que su impacto abarca el desarrollo académico, la actitud y el manejo de contenidos, entre otros aspectos. Sin embargo, destacan que este panorama también reveló carencias en la comprensión conceptual y en la aplicación práctica de estas tecnologías. Además de otros factores como las habilidades individuales, las actitudes y las políticas institucionales que afectan la forma en que los docentes integran las TIC como recursos educativos.

Yedaide & González (2021) en su trabajo "Mientras actuamos historias: una mirada de/a/desde la universidad en el devenir de la COVID-A" describen algunas de sus vivencias, así

como las de sus compañeros maestros y estudiantes en el escenario de educación a distancia mediada por TIC, donde apuntan sobre la experiencia y sus historias:

Sentíamos, como sentimos aún, que la pandemia habilitaba una suerte de tamiz, un ejercicio para separar lo esencial de lo superfluo, barajar y dar de nuevo, mudarnos de los rituales que se nos habían anquilosado en el cuerpo. Necesitábamos que las historias así gestadas, entre la desesperanza, el desconcierto y la inestabilidad, nos informaran sobre nuestras concretas posibilidades de exorcizar lo que se sentía —todavía se siente— insostenible. Imaginar y hacer lugar al deseo reponían horizontes de esperanza. (p.8)

En esta misma investigación, las narrativas de estudiantes y docentes sobresalen al revelar sus experiencias y encuentros con lo que denominan educación virtual. A su vez, surgen cuestiones como la limitación en el acceso a internet y a dispositivos tecnológicos, lo cual se convierte en el principal obstáculo para llevar a cabo la educación en línea. También se resaltan otras carencias socioeconómicas existentes y emergentes, así como las angustias que resultan de ellas, lo que amplifica la sensación de dificultad y fracaso en el ámbito académico. El cansancio, la incertidumbre y los diversos desafíos emocionales son solo algunos de los componentes presentes en las narrativas que describen esta etapa. Estas historias, creadas por educadores, presentan similitudes con las historias de los estudiantes, lo que en ocasiones llevó a identificar una conexión de sentimientos que antes no había sido tan evidente.

Cordero et al (2022) encontraron que el rol del maestro en la educación a distancia mediada por TIC enfrentó dificultades significativas a nivel didáctico debido a la falta de planificación previa. Esto trajo como consecuencia una carga adicional de trabajo y la necesidad de adaptar los hogares para el trabajo remoto. Los docentes entrevistados en el estudio expresaron sentirse abrumados por la carga laboral y las dificultades para manejar su tiempo, especialmente lo que respecta a la separación entre las responsabilidades laborales y la vida cotidiana en el hogar. Es relevante destacar que los autores manifiestan que la falta de planificación fue una consecuencia de la pandemia, y el personal docente no estuvo debidamente preparado para el trabajo a distancia, lo que llevó a una respuesta improvisada. Las personas entrevistadas mencionaron que hicieron lo que pudieron en estas circunstancias, aunque no se sentían seguras de cumplir con sus responsabilidades, especialmente durante el primer ciclo del año 2020.

La educación a distancia mediada por TIC durante la pandemia presentó desafíos complejos y llenos de incertidumbre para los docentes, como concluyen Domínguez et al. (2022). Estos desafíos involucran tanto aspectos micro, derivados de los entornos sociales, económicos y culturales de los hogares, como cuestiones macro relacionadas con la organización de los sistemas educativos. Por ello, resaltan la necesidad de un análisis que contemple la interacción dialógica entre lo macro y lo micro en el ámbito social. En este contexto, la relación entre docentes y estudiantes se ve marcada por características distintivas que impactan la dinámica de enseñanza y el aprendizaje. Mendoza (2020) señala que la calidad de la conexión y la capacidad de audio y video en entornos virtuales generan un esfuerzo adicional para la comunicación, complicando el rol del profesor como guía. Los estudiantes, a su vez, asumen diferentes roles según sus habilidades tecnológicas; algunos se adaptan y ayudan a otros, mientras que otros enfrentan dificultades o desestiman la educación a distancia. Además, la autoorganización del tiempo es fundamental, ya que muchas actividades dependen de los recursos disponibles en el hogar. En este sentido, es vital, señala el autor, diferenciar entre "hacer para entregar" y "hacer para aprender"; la primera solo evidencia el tiempo invertido, mientras que la segunda busca que el alumno se apropie del conocimiento a través de conexiones con la información previa. Así, la enseñanza a través de la educación a distancia mediada por TIC debe centrarse en una visión integral que contemple no solo los contenidos, sino también las interacciones, dado que la cantidad de actividades no siempre se traduce en un aprendizaje auténtico y significativo.

Por otro lado, el rol del estudiante que aparece en las diversas formas de la educación a distancia mediada por TIC a las que se accedió en el contexto de la pandemia requieren que el individuo posea un alto grado de autonomía. En estas, el éxito educativo depende en gran medida de la capacidad para asumir el compromiso de aprender a través de los medios seleccionados y sobre todo donde pueden existir diversos entornos, puesto que con la irrupción de la pandemia, las condiciones socioeducativas se volvieron aún más complejas, evidenciando dos escenarios principales: el primero se caracteriza por estudiantes que se benefician de la educación a distancia, mientras que el segundo engloba a aquellos con limitaciones en recursos tecnológicos, económicos, familiares, sociales, culturales y políticos. (Domínguez et al, 2022,)

En línea con esta idea, Correa (2022) señala que los resultados de su investigación revelan una diferencia significativa en la percepción del cambio en la calidad de las clases, dependiendo

de los programas y facultades en la Universidad de Antioquia. Esto sugiere que algunas unidades académicas enfrentaron mayores desafíos que otras al implementar el esquema de enseñanza a distancia por la emergencia. Además, el autor resalta la importancia del control y monitoreo institucional, indicando que estas dimensiones tuvieron un impacto más significativo en la percepción de la calidad de las clases que los factores sociodemográficos. Los resultados revelan que existe diferencia en la percepción del cambio en la calidad de las clases por programas y facultades.

En otra perspectiva el estudio realizado por Barbey et al (2022) se enfocó en analizar las dificultades enfrentadas por las estudiantes durante lo que los autores denominaron Educación Remota de Emergencia (ERE). Se encontró que palabras como "desorganización, cansancio, agobiante y compleja" eran utilizadas por muchos estudiantes para describir la sobrecarga académica experimentada durante lo que las autoras llaman "virtualidad". La mayoría de los participantes percibió un aumento en la carga de trabajo durante este período. En relación al tiempo asignado para resolver las actividades del curso, según ellos solo a veces se les otorgó suficiente tiempo, mientras que un grupo menor indicó que el tiempo fue insuficiente.

En una investigación realizada por Ramírez (2022), cuyo objetivo fue analizar la motivación académica y el perfil temporal en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19, se encontró que, en promedio, los estudiantes presentaron una mayor puntuación en Motivación Intrínseca al Conocimiento, seguida de Motivación Extrínseca-Regulación Identificada y Motivación Intrínseca al Logro. A pesar de que no se había formulado como hipótesis, los resultados contrastan con el aumento de las consultas en psico-orientación por desmotivación, reportadas en redes sociales y en algunas investigaciones donde se mencionaba la presencia de burnout académico. Para la autora, es interesante destacar que los estudiantes a distancia tienden a presentar niveles más altos de motivación intrínseca, especialmente al conocimiento, en comparación con aquellos que asisten presencialmente. Asimismo, el perfil motivacional se relaciona más con el tipo de aprendizaje que con el rendimiento académico, sugiriendo que los participantes de los primeros semestres, quienes han estado exclusivamente en modalidad virtual, podrían haberse adaptado más fácilmente a esta forma de estudio debido a su tipo de motivación.

En este contexto y retomando la investigación de Yedaide & González (2021) que exploró situaciones en las cuales los estudiantes han tomado conciencia de sus privilegios socioeconómicos

durante el aislamiento obligatorio. Estos estudiantes han comenzado a cuestionar las implicaciones que dichos privilegios han tenido en sus trayectorias de vida. En este sentido, han revalorizado la importancia de tener espacios propicios para el estudio en silencio, acceso a la conectividad, participación en encuentros sincrónicos, disponibilidad de trabajo y recursos económicos, así como apoyo proveniente de familiares y seres queridos. Esta reevaluación demuestra que la experiencia de la educación a distancia mediada por TIC en las instituciones de educación superior no ha sido uniforme, ya que algunos estudiantes y maestros han experimentado estas condiciones privilegiadas mientras que otros no.

La pandemia y la Universidad de Antioquia:

La Universidad de Antioquia se ha constituido en un espacio de reflexión crítica durante la pandemia de COVID-19, revelando los retos y las transformaciones surgidas en el ámbito educativo. Las investigaciones que se desarrollaron en su seno ofrecen un panorama amplio de los escenarios vividos tanto dentro como fuera de la universidad. Sin embargo, la revisión de los estudios disponibles en el repositorio de la Universidad evidenció dos grandes esferas en las que se concentraron los esfuerzos investigativos: por un lado, los trabajos en el contexto escolar, realizados mayoritariamente desde la Facultad de Educación en sus programas de pregrado y posgrado; y por otro, los estudios que se enfocaron en otros escenarios como consultorios jurídicos y el campo de la medicina. De estos, solo tres artículos hablaron específicamente de las condiciones internas de la universidad durante la pandemia.

A pesar de la escasez de investigaciones sobre la Universidad de Antioquia, el Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas lanzó una obra esencial en dos tomos titulada *Polifonía para pensar una pandemia*, la cual recoge diversas voces que expresan experiencias, inquietudes y desafíos desde perspectivas humanas y disciplinarias. Este texto invita a una profunda reflexión sobre lo ocurrido en dicha situación, poniendo de manifiesto la fragilidad de la humanidad y la responsabilidad colectiva en las esferas que configuran nuestras vidas. Un pasaje de este texto destaca cómo la pandemia no solo afectó las vidas cotidianas, sino que también evidenció las profundas desigualdades estructurales del país:

Al escapar para protegerse de ese enemigo invisible, altamente contagioso y del cual aún no se sabía mucho, el país dejó en su huida una realidad que no se podía esconder. Esta realidad

revelaba, según el DANE, una tasa de desempleo del 12.2 % (a febrero de 2020), una desocupación juvenil del 18.7 %, un tejido empresarial débil representado en su mayoría (90 % o más) por Mipymes, que [...] tenían un bajo nivel de activos y baja liquidez para cubrir sus obligaciones laborales y comerciales (González y Duque, 2020).

Esta obra recalca que el impacto de la pandemia tocó todas las dimensiones sociales y económicas, revelando la precariedad de la vida para muchos en Colombia. Las cifras de pobreza multidimensional, pobreza monetaria y desnutrición crónica infantil se hicieron más visibles y preocupantes.

Una de las áreas más afectadas dentro del ámbito universitario ha sido la carga de trabajo de las mujeres docentes. La virtualización forzada amplificó las demandas sobre sus vidas personales y profesionales. El análisis de Valderrama et al (2021) destaca cómo la combinación de tareas del hogar con las exigencias laborales exacerbó una carga invisible que se hizo aún más patente en tiempos de virtualización:

Las docentes universitarias se han visto obligadas a combinar su labor académica con las tareas del hogar, amplificando su carga de trabajo y las exigencias sobre sus vidas personales. Este fenómeno ha subrayado la necesidad de implementar políticas de equidad que respeten los espacios asincrónicos y otorguen flexibilidad, especialmente para las mujeres trabajadoras que enfrentan dobles o triples jornadas laborales (Valderrama et al., 2021, p. 59).

Continuando con el análisis de la Facultad de Comunicaciones y Filología, diversos estudios han enfatizado la manera en que la pandemia amplificó las desigualdades ya existentes en el ámbito académico. Como subrayan Ramírez et al. (2021), "dichos factores generan una creciente y sistemática desmotivación por parte de los actores educativos, traducida en la desvinculación, la desarticulación o la desconexión, que inciden en la deserción y en la continuidad con calidad del proceso formativo" (p. 130). Esta desconexión no solo reflejaba las dificultades técnicas del acceso a la tecnología, sino también las barreras emocionales y psicológicas que surgieron en este proceso de virtualización de la educación. Las investigaciones apuntan a que la falta de una interacción directa entre los estudiantes y los docentes afectó el sentido de pertenencia y compromiso hacia el proceso educativo, generando un desánimo generalizado, especialmente en los contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica.

Por otro lado, el análisis de la deserción universitaria en este periodo ha sido abordado por diversos enfoques, como lo demuestra la investigación desarrollada por Delgado (2020). En su estudio, el autor plantea que "aunque los abordajes de la deserción universitaria se han dado desde el análisis estadístico factorial y multivariado de categorías socioeconómicas, académicas, institucionales y psicosociales [...] también emergen estudios sobre marketing educativo que plantean otras alternativas, como el engagement educativo". Este enfoque, aunque paradójico, resalta la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas tradicionales a un modelo más cercano al marketing educativo, con el fin de "engancha" al estudiantado en medio de la virtualidad y generar una nueva dinámica de interacción educativa.

Dentro de estos hallazgos, es evidente que la pandemia obligó a las universidades, y en particular a la Universidad de Antioquia, a replantear sus estrategias de comunicación y de vinculación con su comunidad académica. Un ejemplo claro de ello es la creación de la metodología #CuentaConElAlma, surgida en plena pandemia. Según expresan Valderrama et al (2021), "la mesa articula la cocreación de mensajes entre los grupos de interés para mitigar el impacto de la crisis, desde el análisis situacional y la revisión de las capacidades del ecosistema de medios integrado a la 'audiencia creativa'" (p. 129). Este proceso permitió establecer un nuevo tipo de comunicación más horizontal, adaptada a las necesidades del momento, y con un enfoque creativo que promoviera la participación activa de toda la comunidad universitaria. La cocreación de mensajes se articuló en torno a cuatro líneas de acción: emocional, cocreativa, informativa y de articulación. Estas acciones orientaron el concepto #CuentaConElAlma, con el objetivo de fortalecer el sentido de pertenencia y la resiliencia en medio de la incertidumbre.

Finalmente, desde el Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, el proyecto Polifonía para pensar una pandemia expresó "a través de diversas voces, las experiencias e inquietudes, los desafíos y aportes que desde distintas perspectivas disciplinares y humanas intentan nombrar, aprehender algo de aquello desvelado por la inusitada situación que nos embarga" (González & Duque, 2020, p. 290). Este esfuerzo multidisciplinar permitió no solo documentar los desafíos que trajo consigo la pandemia, sino también explorar las soluciones y reflexiones que emergieron desde distintos campos de conocimiento, reafirmando la importancia de la universidad como un espacio de diálogo y reflexión en tiempos de crisis. Los testimonios recogidos en estos tomos revelan el impacto que tuvo la crisis sanitaria en la vida cotidiana de

docentes, estudiantes, y administrativos, destacando la fragilidad de la existencia humana y la urgencia de repensar las estructuras educativas en su totalidad.

La pandemia evidenció una profunda transformación de las dinámicas educativas, especialmente en instituciones como la Universidad de Antioquia, donde las barreras tecnológicas, las inequidades de género, y la desvinculación emocional fueron algunos de los retos más acuciantes. Los hallazgos de estas investigaciones ofrecen no solo un diagnóstico crítico del estado de la educación superior en tiempos de crisis, sino también un llamado a la acción para reconfigurar los procesos formativos desde una perspectiva más inclusiva, equitativa y humana.

Según Valderrama et al (2021), la experiencia de la Educación Remota de Emergencia (ERE) ha revelado las limitaciones y desafíos de las pedagogías tradicionales, invitando a cuestionarlas y a repensar el papel de la universidad como un sistema abierto a la sociedad y a los contextos culturales. En este sentido, se plantean preguntas fundamentales sobre el significado de ser una universidad y sobre cómo la virtualidad ha permitido reconfigurar los saberes compartidos entre docentes y estudiantes. Estas reflexiones invitan a reconsiderar las relaciones entre los actores educativos, que se han visto profundamente transformadas por las tecnologías, aunque estas no logran reemplazar la interacción directa con los estudiantes (Valderrama et al., 2021, p. 57).

En la Facultad de Educación, el contexto de la pandemia ha generado una serie de cuestionamientos sobre el acto de educar en condiciones de emergencia. Como indica Rodas (2022), cada relato de vida de los maestros y maestras durante este tiempo ha revelado una biografía que conecta la praxis educativa con las transformaciones sociales provocadas por la crisis sanitaria. Este proceso ha cambiado la manera en que se construyen las identidades docentes y ha evidenciado un cansancio emocional generalizado, producto de las nuevas exigencias tecnológicas y de la adaptación constante. El confinamiento y la virtualización han forzado una (re)configuración de los modos de hacer y ser en el acto pedagógico, dejando como resultado una acumulación de saberes basada en las experiencias vividas durante la emergencia, las cuales ahora forman parte de la memoria colectiva de la comunidad académica.

Finalmente, Calle (2020) enfatiza cómo la emergencia sanitaria afectó a nivel personal, social y laboral, obligando a replantear proyectos y formas de vida, y a buscar nuevas maneras de interacción y aprendizaje en la virtualidad. Esta adaptación constante ha sido tanto un desafío como una oportunidad para repensar los procesos educativos desde una perspectiva más flexible y crítica.

Las formas de la expulsión:

Lo que el COVID-19 ha hecho por nosotros, entonces, no debiera ser leído como una novedad, sino como un incidente o evento capaz de manifestar las intensas tonalidades de este tiempo convulsionado. Tal vez pueda interpretarse, incluso, como una pedagogía del espectáculo, que se monta sobre una de esas ocasiones en las cuales “el poder, la ideología y la política vienen a derrumbarse sobre la gente común y sus vidas” (Denzin, 2018, como se citó en Yedaide & González, 2021). Esta espectacularidad es, sin lugar a dudas, una oportunidad: la visibilidad torna dificultosa la opción ética de mirar para un costado. (Yedaide & González 2021, p. 4)

Mirar al costado supone, en la narrativa de esta revisión de antecedentes, encontrar un espacio que problematiza no solo el contexto de lo acontecido con la educación a distancia mediada por TIC durante el aislamiento obligatorio por la pandemia de COVID-19, sino también en el escenario de revelar las cuestiones que influyen directamente en el objeto de estudio, expresado en los lugares de expulsión. Precisamente, con este término específico no se encontraron datos en las bases bibliográficas ni en los artículos de investigación revisados. Sin embargo, muchos de los resultados y aproximaciones dentro de las investigaciones concuerdan con lo planteado por Jorge Huergo respecto a la materialidad de la expulsión, que sitúa a los sujetos ni adentro ni afuera, sino en lo que él denomina "nuevos campos de exterminio". Estos "campos de exterminio" no son necesariamente lugares físicos delimitados, sino situaciones en las que los sujetos expulsados son relegados, apartados o enfrentan circunstancias extremadamente difíciles. Estas condiciones sociales y económicas adversas restringen las posibilidades de integración y, por ello, se manifiestan como prácticas de expulsión.

Con este panorama sobre las búsquedas, y con los encuentros ya descritos en los apartados anteriores sobre las prácticas de expulsión, se resaltan hallazgos como los de la investigación realizada por Pizarro et al. (2021) en Chile. Este estudio apunta a que la transición de las clases presenciales a clases "virtuales" dejó al descubierto las desigualdades en cuanto al acceso, uso y capacitación, tanto de docentes como de estudiantes. El contexto de la pandemia, según el autor, revela “la necesidad de reconfigurar las prácticas de enseñanza, sustentadas en el uso de tecnologías y recursos virtuales. En este sentido, el uso de las tecnologías digitales en el contexto escolar debe ser una política pública, para determinar el fin colectivo de esta” (p. 2012).

Por otro lado, en la investigación realizada por Meleán y Contreras (2020), se explica cómo esa expulsión sucede con mayor fuerza en países que atraviesan crisis económicas, políticas y sociales desde antes, como es el caso de la investigación centrada en Venezuela. Ante una situación pandémica mundial y un confinamiento social y radical en zonas fronterizas, el escenario universitario en este país se torna complicado y complejo. En las universidades públicas estudiadas, son evidentes las restricciones propias de ciudades fronterizas: fuertes restricciones de movilidad, problemas de transporte público, servicios públicos deficientes, cortes eléctricos por el programa de administración de carga para la estabilización del Sistema Eléctrico Nacional, y limitada conectividad, entre otras realidades que afectan a la universidad y a los universitarios.

Las universidades venezolanas agonizan, trabajan por sobrevivir y mantenerse activas; sus actores clave (docentes, investigadores y personal de apoyo) padecen una desmotivación generalizada impulsada por un gobierno que golpea y por la misma institución que cada día tiene menos capacidad de respuesta para con su personal, quien transita por los avatares de sueldos reprimidos que limitan la posibilidad de afrontar la realidad que impone un entorno agresivo y voraz desde la perspectiva económica y social. Los estudiantes que alimentan las bajas matrículas luchan por formar parte de escenarios virtuales que impone la nueva normalidad, sin posibilidad de insertarse en ellos por falta de recursos y servicios básicos (un computador, un teléfono inteligente y conectividad) (p. 205).

Según el artículo, las autoridades enfrentan un desafío crítico al gestionar estructuras educativas y recursos tecnológicos obsoletos, en un contexto de creciente inseguridad y disminución del apoyo tanto interno como externo. La virtualidad en la educación se ha convertido en una batalla, especialmente ante la falta de tecnología y recursos, sin posibilidades de actualización. La promoción de la educación desde casa ocurre sin garantía de acceso a servicios básicos como electricidad y conectividad. Esta realidad se refleja en un estudio de Bustos et al (2022), que analiza doce trayectorias universitarias durante la pandemia, centrando su atención en las desigualdades sociales y económicas y el papel del Estado en asegurar el derecho a la educación superior. Los autores identifican tres dimensiones cruciales para comprender las trayectorias educativas en este contexto: **socioeconómica, curricular-pedagógica y subjetiva.**

- Dimensión socioeconómica: Durante la educación remota de emergencia como llaman los autores a dicha situación, las investigaciones revelan que la falta de conectividad, la brecha digital,

y el uso compartido de dispositivos y espacios físicos en los hogares se convirtieron en obstáculos significativos para las trayectorias educativas. Asimismo, el cierre de instituciones afectó la economía familiar al suspender programas de apoyo universitario como alojamiento y alimentación, profundizando desigualdades preexistentes.

- Dimensión curricular-pedagógica: Esta dimensión se centra en la interacción entre docentes, estudiantes, contenidos y contexto. Durante la pandemia, se presentaron tanto obstáculos (como dificultades tecnológicas y limitaciones en la interacción interpersonal) como oportunidades para el aprendizaje, reflejando la complejidad del nuevo escenario educativo.

- Dimensión subjetiva: Esta dimensión considera las experiencias y percepciones de los estudiantes en relación con la educación remota. Se evidencian sentimientos de inseguridad, angustia, estrés y cansancio físico, así como la necesidad de una mayor disciplina en el estudio. Los estudiantes experimentaron una reorganización de su vida cotidiana, regresando a sus hogares y enfrentando la pérdida de contacto social y rutinas de socialización del campus.

Para comprender esta reflexión en nuestro contexto, se abordan las condiciones específicas de habitar un país como Colombia. Estrada y Rodríguez (2021) describen que la primera forma de desigualdad se estudia a partir de las diferencias entre los entornos habitados. En el caso de Colombia, ubicado en la zona ecuatorial, se da una mayor exposición a enfermedades como el dengue o la malaria, enfermedades poco comunes en zonas templadas. Así, el impacto de estos factores agrava la desigualdad. Citando a Judith Butler en *Sopa de Wuhan*. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias, como lo refiere Estrada y Rodríguez (2021), “el capitalismo tiene sus límites”, y durante la pandemia, “la desigualdad radical, que incluye el nacionalismo, la supremacía blanca, la violencia contra las mujeres, las personas queer y trans, y la explotación capitalista, encuentran formas de reproducir y fortalecer sus poderes dentro de las zonas pandémicas” (p. 87).

Por su parte, Sepúlveda (2021), describe cómo la pandemia facilitó nuevas modalidades de control social a través del uso de las TIC. Señala que la supervisión digital de tipo biopolítico convierte el cuerpo en un territorio sujeto a vigilancia digital, al servicio de prácticas impuestas en entornos no democráticos. La autora analiza la disyuntiva entre la supervivencia y una vida plena, aludiendo al hecho de que, para preservarse del COVID-19, las personas renunciaron a elementos cruciales para experimentar la plenitud de la vida, como la interacción social, el vínculo familiar y

los espacios comunitarios, lo que condujo a restricciones incluso en los derechos sociales fundamentales.

Asimismo, Ayala et al. (2023) describen cómo una de las grandes limitaciones durante la implementación de la educación a distancia mediada por TIC fue, además de las dificultades técnicas, "la individualización, ya que invisibiliza la diversidad de contextos y de aprendizajes, prescinde de la motivación, del acercamiento, del seguimiento, de la escucha, de los encuentros y vínculos, por lo que se disipa la colectividad y se desocializa la existencia" (Ayala et al., 2023, p. 80). Para las autoras, resulta esencial considerar cómo se navegan las modificaciones que afectan no solo a los lugares, sino también a los cuerpos, los cuales experimentan una transformación de su identidad original para adaptarse y sobrevivir, si es posible, no solo al virus, sino también a diversas circunstancias. Esto se debe a que, según su perspectiva, la virtualidad carece de conciencia y temporalidad, penetrando en los hogares y generando un escenario donde los deseos han sido censurados.

El vivir se redujo a sobrevivir, el cumplimiento de todas las actividades es un mandato que no se puede desafiar, la única salida (la virtualidad) implica una relación desarraigada, sin cuerpo y sin tiempo (todos los días parecen iguales). La permanencia y pertenencia en las casas-habitación ha cambiado, los cuerpos han tenido que adaptarse a nuevas formas de estar, de posición, de movimiento, de alimentación y de pertenencia. (Ayala, et al, 2023, p. 91)

Paralelamente, en un estudio realizado en Brasil por Barbosa (2020) sobre las repercusiones del trabajo docente en la "enseñanza a distancia" durante la pandemia de COVID-19, las autoras debatieron cómo la implementación de herramientas en línea posibilitó establecer relaciones más cercanas que previamente no existían o que la distancia dificultaba aún más. En este sentido, la transición a la enseñanza a distancia supuso un cambio radical en los métodos de enseñanza. Los profesores tuvieron que adquirir nuevas competencias pedagógicas y dominar diversas tecnologías, ya que la enseñanza ahora se basaba en entornos virtuales. Asimismo, los estudiantes se vieron obligados a adaptarse a esta nueva realidad digital, a pesar de que la tecnología ya formaba parte de sus rutinas diarias. Sin embargo, se vieron forzados a pasar más tiempo frente a la computadora para participar en las clases, lo que significó un "abandono del universo presencial" tanto para docentes como para estudiantes.

En el contexto mexicano, Rodríguez (2021) resalta un punto central en relación con la educación a distancia mediada por TIC durante la pandemia. La autora indica que existen investigaciones que señalan cómo la tecnología y la digitalización no garantizan automáticamente la excelencia en la enseñanza ni en el desarrollo de competencias en los estudiantes. A pesar de ello, estos recursos han sido vitales para abordar las demandas educativas en el período de educación a distancia. Es importante destacar que, en este proceso, podrían haber surgido deficiencias, necesidades y oportunidades de mejora en diversos entornos y niveles educativos.

Cabe destacar el estudio llevado a cabo en el mismo contexto por Pérez y Alzas (2020). A través de su investigación titulada Marco analítico para la educación remota de emergencia en las universidades en tiempos de confinamiento, se propone un enfoque que contempla tres dimensiones para analizar de manera holística lo que ellas denominan educación remota de emergencia (ERE). Dentro de esta propuesta, se plantea primero una dimensión material que abarca las infraestructuras tecnológicas y de conexión empleadas por estudiantes y profesores en la ERE, tomando en cuenta aspectos como el tipo de dispositivos, la calidad de las conexiones y los elementos de comunicación. Además, se incorpora una dimensión educativa que engloba el enfoque pedagógico (recursos de apoyo y modos de interacción) y las experiencias académicas (nivel de flexibilidad, apoyo, carga de trabajo y percepción de rendimiento). Por último, se integra una dimensión psicoemocional destinada a evaluar cómo la salud mental se ha visto afectada en esta fase de circunstancias extraordinarias.

En el contexto de Costa Rica, se analizan las condiciones en las que los estudiantes han visto afectada su permanencia en la universidad. Al respecto, Regueyra et al. (2021) señalan que:

Las clases presenciales a las que estaba acostumbrada la población estudiantil tienen una centralidad en la figura del docente, mientras que la modalidad remota tiene la centralidad en la capacidad de autorregulación de cada estudiante. Este cambio en la modalidad de enseñanza afecta en mayor grado a los sectores socialmente desfavorecidos, y se convierte en un desafío para la población docente (p. 54).

Deteniéndonos en la perspectiva del entorno colombiano, las investigaciones arrojan una visión esclarecedora sobre la evaluación que tanto estudiantes como docentes hacen de su experiencia de enseñanza y aprendizaje durante la educación a distancia mediada por TIC. Estos estudios revelan resultados variados según los distintos contextos, un aspecto resaltado por la

investigación de Barbey et al. (2022), que subraya la importancia de adaptar los análisis a los entornos específicos. En lo concerniente a las tácticas didácticas y los recursos empleados durante el periodo de educación a distancia, se evidencia que la mayoría de los estudios se centran en la perspectiva del profesor, especialmente en la utilización de diversas herramientas tecnológicas, adoptando una mirada técnica. En este sentido, no se otorga igual atención a la estrategia y a la experiencia en sí misma, pasando por alto las opiniones de los estudiantes.

Por otro lado, Avendaño y Prada (2021) analizan lo ocurrido durante la pandemia, señalando que, en el contexto educativo de Colombia, las TIC han sido una prioridad en la agenda del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Sin embargo, la educación de millones de estudiantes se vio afectada e interrumpida debido a la pandemia de COVID-19. Considerando este contexto, se ha impactado a un total de 2.440.367 estudiantes en el ámbito de la educación superior. Es importante anotar que los autores destacan que en la educación superior se presentan tres modalidades: presencial, a distancia (tradicional) y a distancia (virtual). De esta manera, se puede inferir que aquellos alumnos más perjudicados por la crisis fueron aquellos que se encuentran en las dos primeras categorías, aunque tanto la metodología a distancia tradicional como a distancia virtual fueron implementadas en los contextos rurales y no rurales del país.

De esta manera, las investigaciones tanto en Colombia como en otros países de América Latina continúan revelando la complejidad de las formas de expulsión que emergieron y se profundizaron durante la pandemia, particularmente en los contextos educativos. La pandemia, como un fenómeno de crisis global, no solo tensionó las estructuras preexistentes, sino que además hizo visible la urgencia de repensar y redimensionar las prácticas pedagógicas, adaptándolas a un mundo que cambió abruptamente y en el cual las brechas sociales y de género se ampliaron de manera alarmante.

Este panorama se entrelaza con la experiencia específica de las mujeres maestras durante la pandemia, donde las brechas de género se hicieron evidentes en las condiciones en las que las docentes universitarias se vieron obligadas a transformar sus hogares en aulas, fusionando sus roles de cuidado y su labor profesional en un espacio compartido y constantemente demandante. Las identidades, normas y roles del hogar fueron reconfigurados para adaptarse a las exigencias de la enseñanza a distancia, creando una nueva forma de trabajo en la que las tareas domésticas y pedagógicas se entrelazaban inseparablemente. Este fenómeno de “domesticación” de la

universidad, como lo describen Valderrama et al (2021): “ha tomado vida desde el trabajo de las docentes, quienes han impulsado la continuidad pedagógica durante la época de virtualización, haciendo del tiempo de confinamiento un espacio feminizado” (p. 57). Una investigación realizada en la Universidad de Antioquia que apunta al rol central que han desempeñado las mujeres en la continuidad pedagógica, a menudo sin el reconocimiento adecuado. Las autoras continúan describiendo que el trabajo invisible de las maestras, en particular, se vio intensificado durante la pandemia, ya que no solo debían enfrentarse a la complejidad de la educación virtual, sino también asumir las responsabilidades del hogar que socialmente se les imponen. Estas mujeres, que fungían como educadoras, esposas, madres y cuidadoras, tuvieron que hacer “malabares” entre las clases en línea, las tareas del hogar y la atención a sus familias, muchas veces sacrificando su bienestar personal.

Esta sobrecarga de roles subraya una problemática de género que ha sido exacerbada por la crisis sanitaria: “las mujeres no solo han mantenido el sistema educativo en funcionamiento, sino que lo han hecho desde una posición de vulnerabilidad y desgaste emocional, sin las mismas oportunidades de desconexión o descanso que sus pares masculinos (Valderrama et al 2021)

Como último lugar de estudio y análisis es importante dar voz a la investigación realizada por las autoras Molina y Muñoz (2021) quienes problematizaron la concepción del lugar a través del desplazamiento de la Universidad de Antioquia. “Re-emplazar la universidad. Disrupciones y reconfiguraciones del lugar durante la pandemia por covid-19” fue un trabajo donde desde lo más sensible de las autoras se exploraron las consecuencias de la educación a distancia mediada por TIC en el tránsito de la universidad presencial que se desdibujó en el hogar. Al respecto, las autoras plantean que:

Durante la pandemia hemos vivido la instalación de nuevas normas de relacionamiento con los lugares y con los otros con quienes hacemos –hacíamos– la vida en esos lugares; cambian los ordenamientos espaciales, pero también las relaciones sociales en ese espacio: el control de la distancia y la limitación del contacto, el ocultamiento del rostro, los tránsitos rápidos, silenciosos y sin interacción conforman lo que algunos han llamado la nueva normalidad. Entre estas consecuencias de la normalización pandémica de la vida cotidiana, queremos destacar cómo la prohibición de habitar algunos lugares –la universidad entre

ellos– y, con esto, la imposición de hacer la vida en unos pocos –la casa–, nos ha permitido tomar noticia del valor de ciertos lugares en nuestra vida (p. 40).

En el marco de este escenario donde es problematizado el lugar de la Universidad de Antioquia en el contexto del COVID 19 y con la implementación de la educación a distancia mediada por TIC, vale la pena rescatar la idea de desplazamiento planteada por Molina y Muñoz (2021) de acuerdo con el cual el desplazamiento implica el re-emplazamiento de la vida a otros lugares en este caso, el hogar, puesto que este último tuvo que soportar las funciones, significados y formas diferentes de la cotidianidad que para su concepción son objeto de lo que llaman “precarización pandémica” que ha convertido las casa en extensión del dominio universitario. La pandemia ha sido según su visión la “pérdida del mundo” con la limitación del encuentro con el otro y la reducción de los derechos básicos. Desde allí toma relevancia su investigación en tanto posibilidad de narrar desde las voces de maestras universitarias que aparecen en un escenario de ruptura con la clausura de la Universidad y la añoranza del lugar en el sentido de vinculación al mismo y a la posibilidad de creación en el encuentro con otro que ha sido desplazado:

Añoramos las oficinas, los lugares para hacer deporte, las cafeterías, los corredores y jardinerías, que alojaban nuestros encuentros más íntimos, nuestras conversaciones, nuestros momentos de descanso y diversión. Añoramos los lugares para el recogimiento, la soledad y el silencio en la biblioteca o en pequeños rincones tras los edificios más alejados. Pero añoramos también, y sobre todo, las plazas y plazoletas, los salones y teatros, y la posibilidad que ellos ofrecían del hacer colectivo, de deliberar, de enseñar y aprender juntos, de bailar, cantar, actuar, resistir con otros (Molina y Muñoz, 2021, p. 43)

Concluyen que la ampliación de la universidad debe conllevar también la extensión de su concepto como un espacio acogedor, un segundo hogar, tal como sistematizaron en las voces de numerosos docentes y estudiantes, que acoja la diversidad, el desacuerdo, la camaradería, la tranquilidad y la reflexión, cuando cada vez más se precisa la desaparición de los lugares que solían encarnar estos significados. La conexión de estos sentimientos de pertenencia en la memoria y en la propia identidad surge como un potencial para perseguir su reafirmación en las realidades espaciales adicionales de la vida universitaria, como el hogar y los entornos virtuales de aprendizaje.

A la luz de todo lo expuesto, el recorrido propuesto desde los antecedentes de este estudio brinda la oportunidad de esbozar ciertas líneas de investigación en relación con la problemática planteada. En un inicio, es evidente que los estudios sobre los usos, impactos y consecuencias de la educación a distancia mediada por TIC cobran mayor relevancia. En este terreno emergen posibilidades, tales como la reconfiguración y la exploración de nuevos espacios para el proceso educativo. No obstante, también se vislumbran dificultades relacionadas con las limitaciones estructurales de acceso a la tecnología y la capacitación tanto para docentes como para estudiantes.

Aunque las voces de los actores involucrados en la educación a distancia mediada por TIC durante la pandemia por COVID 19 se presentan en las investigaciones como una sistematización de experiencias, es sorprendente constatar que muy pocos de los estudios analizados se han adentrado en el relato de las historias que emergieron durante la pandemia. No se trata de narrar vivencias; sino de encontrar que en ello hay una oportunidad crítica para indagar y reflexionar sobre lo que realmente aconteció en este escenario. A través del análisis y la síntesis de la información, se revela que la construcción de memorias en torno a la pregunta central de esta investigación recibe escasa atención, como si las experiencias vividas estuvieran destinadas a ser solo silencios en el ruidoso mundo de la academia y la investigación sobre lo ocurrido en pandemia.

Esta revisión de antecedentes comenzó con un fragmento del etnógrafo de Borges, quien nos habla de los caminos que conducen a un secreto. Desde esta perspectiva, se vuelve fundamental reconocer que en el contexto trazado persiste un sendero aún inexplorado: las voces de aquellas que experimentaron la expulsión. Estos caminos aún no han sido transitados, lo que significa que ningún secreto ha sido desvelado, guardando en su interior historias que resultan importantes en esta narrativa. En el ámbito específico de la Universidad de Antioquia, se hace evidente la necesidad de narrar una historia que sigue oculta. En la Facultad de Educación, la ausencia de desarrollos e investigaciones que aborden la transición de programas presenciales a la educación a distancia mediada por TIC durante la pandemia desde las voces y experiencias es evidente. A pesar de que la educación superior incluyendo la UdeA ha sido impactada por las prácticas de expulsión, este contexto de conocimiento permanece aún por descubrir.

Perspectiva conceptual:

La construcción de este horizonte conceptual se apoyó en dos lugares fundamentales, los cuales entrelazaron el marco teórico y metodológico que permitió comprender y estructurar los objetivos de esta investigación. Estos lugares, por una parte, contribuyeron al entendimiento de los fenómenos descritos en la problematización y, por otra, esbozaron una forma de abordarlos desde una perspectiva metodológica. Así, se convirtieron en puntos de referencia que posibilitaron la nominación del mundo simbólico que atravesó los datos utilizados: las historias y el proceso mediante el cual se accedió a ellas. De este modo, se articularon dos esferas de interpretación de estas historias: la narrativa como primer eje, y el género como segundo.

En el primer eje, el énfasis en la **Condición narrativa**, se parte de la relevancia ha cobrado este enfoque en el ámbito de las Ciencias Sociales. En un contexto marcado por la pérdida de credibilidad en los grandes relatos, se ha comenzado a centrar la atención en las narrativas individuales y personales. Este giro ha permitido reconocer el valor de las pequeñas historias como poderosas representaciones de la experiencia⁶ vivida, resaltando la importancia de las voces individuales. Así, al desencantarse con las explicaciones de la subjetividad que se basan en referentes externos, (Bolívar, 2001), se ha fortalecido la idea de que “la palabra del sujeto se convierte en un componente fundamental para la construcción de un conocimiento práctico, relacionado con sus ciclos de vida y su identidad profesional” (p. 203).

El segundo eje, centrado en la **condición de género**, presenta la perspectiva del *ser mujer* desde una postura *tecnofeminista*, reconociendo así la intersección de la identidad de género con la tecnología desde una mirada crítica. Este abordaje situó el enfoque de análisis y orientó las decisiones metodológicas en cuanto a la selección de las participantes, siendo estas mujeres quienes

⁶ **La experiencia** se convierte en una oportunidad para comprender el mundo y la vida a través de las voces de sus protagonistas, entendiéndola como un acontecimiento que toma forma mediante procesos narrativos de construcción de la memoria en esta indagación. Es aquello "que irrumpe como acontecimiento, lo que suspende nuestras previsiones, lo que no puede dejarse pasar por alto; lo que nos obliga a detenernos y pensar" (Contreras, 2016, p. 20). Este detenerse como indica el autor, sin embargo, no responde a una mera curiosidad intelectual ni a un enigma a resolver; es más bien la presencia de la realidad frente a nosotros, una realidad que nos afecta profundamente, que nos conmueve y nos toca en múltiples dimensiones de nuestro ser.

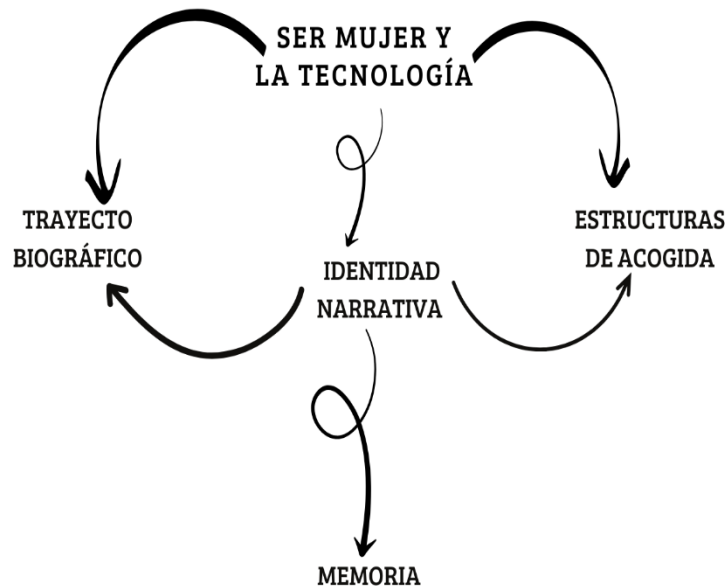
compartieron sus historias y experiencias en el contexto de la educación a distancia mediada por TIC en la Universidad de Antioquia, en la Facultad de Educación en el año 2020.

En este sentido, el primer eje sobre la cuestión narrativa se centró en las posibilidades investigativas vinculadas a la construcción de historias que trascienden lo exterior. Según Bolívar (2001) este enfoque es "especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes 'sin voz', de la cotidianeidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural" (p. 203). Más ampliamente, el autor sostiene que el enfoque biográfico-narrativo no debe ser restringido a una metodología de recolección y análisis de datos, sino que se ha consolidado como una perspectiva legítima para construir conocimiento en la investigación, pues esta metodología "hermenéutica" permite dotar de significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. De este modo, se otorga relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad y a cómo los seres humanos vivencian y significan su "mundo de la vida" a través del lenguaje. Así, la subjetividad se establece como una condición esencial del conocimiento social. Desde esta allí, se identifican conceptos que delinean las posibilidades investigativas relacionadas con la identificación de historias y la posterior descripción de las formas de expulsión que se encuentran en los trayectos biográficos de docentes y estudiantes mujeres. De ahí que se presenten dos instancias clave: *Trayecto y acogida: la identidad narrativa y La memoria*.

Desde la perspectiva de género, se ha acogido el tecnofeminismo que, como señala Wajcman (2004), provee de un análisis exhaustivo del proceso de socialización diferencial entre hombres y mujeres en el ámbito de la tecnología. Su comprensión de este proceso, entre otros factores, es que ha contribuido a legitimar y perpetuar la asociación entre la técnica y la masculinidad a lo largo del tiempo. El patriarcado influye de manera significativa no solo en la forma en que se aprende lo tecnológico, a través de un currículo oculto presente en las diversas instancias de socialización, sino también en el diseño de los propios artefactos, así como en la difusión, las prácticas, los usos y los significados socioculturales de la tecnología en la que "se ve como socialmente configurada, pero configurada por hombres en exclusión de las mujeres. Se enfatiza la inclinación de los desarrollos tecnológicos a afianzar las jerarquías de género, en lugar de las oportunidades que ofrecen para el cambio" (Wajcman, 2004, p.30) Así, la autora articula la profunda relación existente entre la tecnología y el patriarcado. Este último establece una

distribución desigual de espacios, poder y recursos entre hombres y mujeres, resultando en considerables desventajas para éstas. Por lo tanto, el lugar que tiene la expulsión de las mujeres en el contexto que se estudia presenta un entramado que deviene de esa relación de poder explícita también en el campo del conocimiento en general. Implica también una desvinculación de los ámbitos de poder, ya que la tecnología es una fuente fundamental de poder y recursos. En este sentido, la cuestión de género en este contexto va más allá de las diferencias; se centra en las dinámicas de poder en las que la excelencia técnica se convierte en una fuente de control real y potencial de los hombres sobre las mujeres. Este eje teórico, por tanto, se integra en la conceptualización: *Ser mujer y la Tecnología*.

Figura 6 Esquema con los elementos de la Perspectiva Teórica.



Nota: Creación propia

Eje 1: condición narrativa.

Trayecto y acogida: la identidad narrativa

Comprenderse es apropiarse de la historia de la propia vida de uno.

Ricoeur (como se citó en Murillo, 2016)

Tres instancias se entrelazan y dan forma a este eje de la perspectiva teórica, que se nutre de la obra filosófica de Lluís Duch e inicialmente de su concepto del *trayecto biográfico*. Duch (1997) lo concibe como ese acto tan esencial de proyectarse hacia el porvenir y enfrentarse al mundo, atravesando el sinuoso camino de la vida. Así, el trayecto biográfico “recorre los caminos de la experiencia de todo ser humano desde el nacimiento hasta la muerte: el enfrentamiento con el mundo, con él mismo, con los otros y con Dios” (Murillo, 2016, p. 18). En este recorrido, el individuo busca un significado, construyendo orden donde solo parece haber caos, descubriendo poco a poco el sentido de su existencia en un mundo donde lo inesperado y lo complejo siempre tienen cabida. Para el autor, este *trayecto* se compone solo de la narración de eventos, pues la experiencia vital misma, el tejido del que se construye la vida humana, en el que los enfrentamientos con uno mismo y con el otro resultan tan esenciales como inevitables.

Duch también nos lleva a una reflexión más profunda: “necesitamos una apología de lo humano”, y allí propone redescubrir “aquellas posibilidades del ser humano que por mil circunstancias se han ocultado o, al menos, gravemente dañado”, proponiendo una rehabilitación del poliglotismo humano, de esas capacidades de expresión y valor que anidan en nuestro ser, y que, de ser recuperadas, permitirían construir “realmente humana y humanizadora del espacio y del tiempo” (Duch como se citó en Amador y Quintero 2012). El autor sugiere que solo al recuperar estas dimensiones podemos enfrentar las tempestades de la existencia y reencontrar el sentido de habitar el mundo. En este contexto, el trayecto biográfico se concibe como una búsqueda en la que el individuo intenta otorgar sentido a su existencia, descubriéndose a sí mismo en un mundo complejo que oscila entre el caos y el orden.

Desde esta perspectiva, el trayecto biográfico se convierte en un espacio que permite comprender cómo las personas enfrentaron desafíos significativos, como los provocados por el COVID-19 y la transición a la educación a distancia mediada por TIC. Bolívar (2001) señala que “no hay otro modo de describir el tiempo vivido salvo en forma de narrativa” (p. 205), sugiriendo

que contar la propia experiencia en eso que se ha venido nombrando como el *trayecto biográfico* es una manera de construir realidad, organizarla y apropiarse de sus significados, tanto individuales como colectivos. Así, el trayecto biográfico ofrece un proceso interpretativo que da sentido a la vivencia y ayuda a comprender las experiencias de expulsión, lo cual implica un enfrentamiento con el ser en sí y con las incertidumbres de la vida⁷. El trayecto, en tanto experiencia vinculada con la forma de habitar el mundo, especialmente en un contexto tan convulsionado como el que se vivió durante la pandemia, se entrelaza con lo que le sucede al individuo en ese entorno. Este Trayecto biográfico al que se refiere la perspectiva se convierte en uno de los elementos centrales para comprender y narrar las vivencias de expulsión.

En este recorrido que describe el *Trayecto biográfico* propuesto por Duch, el concepto de posee una decisiva implicación hermenéutica ya que, tal como autor mismo lo plantea, se quiera o no, la biografía humana concreta se plasma de diversas maneras “en todo lo que pensamos, hacemos y sentimos”. Se configura entonces un espacio-tiempo antropológico, en el que se entrelazan los símbolos que revelan la trama de los vínculos sociales, las representaciones que las personas tienen de sí mismas y de los demás, así como las instituciones que van a dar lugar a la segunda instancia: *Las estructuras de acogida*. Sobre estas, especialmente, se nombra una dimensión simbólica del ser humano donde toma forma y lugar un mundo construido socialmente. *Las estructuras de acogida* son los sistemas sociales, culturales y simbólicos en los que cada persona es recibida, es decir, acogida y que contribuyen a moldear su identidad y dar pertenencia a un mundo. (Murillo, 2016)

Las estructuras de acogida en la filosofía de Duch se presentan como espacios simbólicos y culturales, desempeñan un papel esencial en la configuración de la identidad personal, al ofrecer el marco necesario para que el individuo encuentre sentido y orientación en su transitar por la vida. Estas instancias, cargadas de procesos de transmisión de valores, conocimientos y prácticas, no solo moldean la formación individual, sino que también facilitan la participación activa en la

⁷ Runge y Muñoz (2012) plantean que, en cualquier sociedad compleja, los seres humanos enfrentan dificultades fundamentales que surgen de tres situaciones esenciales. La tercera situación surge de la confrontación con la finitud humana, expresada en términos de: a. formabilidad, que abarca la capacidad de adaptación y maleabilidad en el contexto socio-cultural, así como la necesidad de educación; b. "desvalimiento", que implica la necesidad de protección y cuidado; c. "fragilidad" en términos de enfermedad e impotencia, que deshace las ilusiones de omnipotencia; y d. mortalidad, que comprende la naturaleza caduca y perecedera de la vida. Estas realidades confrontan a los individuos y los motivan a tomar medidas para afrontar su condición y las incertidumbres de la vida.

comunidad. Sin embargo, se presenta una paradoja en ello: aunque estas estructuras están diseñadas para ofrecer un ambiente de acogida, el individuo puede en ciertos momentos experimentar un desarraigo profundo, una especie de extrañamiento que nos recuerda la complejidad de la pertenencia y del sentido de arraigo que no se limita a un lugar físico, sino que reside en la experiencia subjetiva y en la construcción personal de cada ser. En tal sentido indica Duch (1997):

Cuando nace, el hombre es un ser completamente desorientado, sin puntos de referencia fiables. Seguido es evidente que se encuentra lanzado a un mundo que él mismo ha escogido ni previsto, en el cual tendrá que emprender la arriesgada misión, jamás definitivamente acabada de pasar el caos del cosmos su paso por los caminos del mundo dependerá de manera importantísima de la acogida que experimente de la orientación que se le propone de la competencia gramatical que llegue a adquirir mediante los procesos pedagógicos en los cual deberá integrarse. (p.16).

Desde esta perspectiva, las *estructuras de acogida* son fundamentales en la dimensión simbólica del ser humano. No solo organizan el sentido y dan forma a la capacidad de simbolización, sino que, a través de ellas, los individuos construyen su trayecto biográfico. Estas estructuras moldean y configuran el sentido de pertenencia, articulando una experiencia cultural y simbólica que acompaña al ser humano desde el inicio de su vida hasta el final. Tal como afirman Duch y sus colaboradores, "las estructuras de acogida, para bien y para mal, son las administradoras de la capacidad simbólica del ser humano, la cual es esencial (en el sentido más fuerte de este adjetivo) para su progresiva constitución como tal en su trayecto biográfico desde el nacimiento hasta la muerte" (Duch et al., 2008).

El entrelazar estas dos instancias conduce a la *Identidad Narrativa*, la cual Ricoeur (1999) define como "aquella identidad que el sujeto humano alcanza mediante la función narrativa" (p. 215). Hace referencia a cómo las personas dan forma y sentido a sus vidas mediante la narración, posicionándose en su propio relato. De este modo, no existe historia sin una secuencia que la sostenga, ni secuencia sin protagonista; la identidad narrativa de este último no rechaza la pluralidad, sino que, al contrario, la trama incorpora lo diverso en una línea coherente que conecta esta identidad con la esencia de la propia historia (Ricoeur, 2004).

Esto implica que la identidad no es algo que simplemente se posee, sino que es algo que continuamente se construye y reconstruye a medida que se vive y reflexiona sobre las experiencias. La identidad está en constante diálogo con el pasado, el presente y las proyecciones hacia el futuro. Es por ello que dentro de esta perspectiva aparece como punto importante lo que Murillo (2016) -siguiendo a Ricoeur- describe como la alteridad: yo soy otro, pues allí se dispone del recurso de la otredad en tanto sí mismos, pues el yo narrativo también es otro:

En lugar de un yo encerrado en sí mismo, nace un sí mismo instruido por los símbolos culturales, entre los cuales destacan los relatos heredados de la tradición literaria que nos han sido transmitidos desde la cuna, remontándose quizás a incontables generaciones; son ellos quienes nos confieren una unidad no sustancial sino narrativa. (Ricoeur como se citó en Murillo, 2016)

Se plantea que la identidad no debe ser concebida como algo estático y cerrado, sino como un proceso en constante cambio y evolución. Según Ricoeur (2004), la identidad no está predeterminada ni definida desde el inicio, sino que se forja a través de la interacción con símbolos culturales, especialmente a través de los relatos que se transmiten a lo largo de la tradición heredada. Estos relatos, transmitidos de generación en generación, desempeñan un papel crucial en la formación de la identidad al proporcionar un marco de referencia y una continuidad en la experiencia humana a lo largo del tiempo. No se trata simplemente de la acumulación de narraciones individuales, sino de la integración de estas narrativas en una trama más amplia y compartida. Ricoeur (1999) argumenta que esta unidad no tiene una base sustancial o inmutable, sino que es esencialmente narrativa. La identidad se construye a través de las historias que las personas se cuentan a sí mismas y a los demás. Estas narrativas son vitales para dar sentido a la vida, para comprender quiénes somos y cómo nos relacionamos con el mundo que nos rodea. Así se argumenta que:

La prefiguración mediante el relato pone de manifiesto un aspecto del conocimiento de sí que supera con mucho el marco del relato. A saber: que el sí mismo no se conoce de un modo inmediato, sino indirectamente, mediante el rodeo de toda clase de signos culturales,

que nos llevan a defender que la acción se encuentra simbólicamente mediatizada. Las mediaciones simbólicas que lleva a cabo el relato se encuentran vinculadas a dicha mediación. La mediación narrativa subraya, de ese modo, que una de las características del conocimiento de uno mismo consiste en ser una interpretación de sí. La apropiación de la identidad del personaje ficticio que lleva a cabo el lector es el vehículo privilegiado de esa interpretación. (Ricoeur, 2000, p. 227)

En sentido amplio *la identidad narrativa* no es completamente libre o arbitraria, sino que está arraigada en elementos dados como la biografía, la cultura, el contexto social y las experiencias fundamentales. Estos factores proporcionan un anclaje a la narrativa de la identidad, brindando una base desde la cual se construye y se entrelaza con las diversas historias que forman parte de la tradición heredada, entendida también como las estructuras de acogida.

La identidad narrativa emerge como la última instancia, puesto que es el lugar donde se gestan los relatos de aquellos que experimentaron las formas de expulsión en el contexto delineado. Se erige como la plataforma desde la cual se pueden compartir y comprender las experiencias vividas, permitiendo no solo narrar la vida, sino también intercambiar perspectivas y reflexiones sobre ellas. Posibilita una apropiación profunda y significativa de la propia historia de vida. Siguiendo la premisa de Ricoeur, (como se citó en Murillo, 2016) "apropiarse de la historia de uno es escribirla". Esto implica que, al narrar y reflexionar sobre las experiencias, se establece un proceso de apropiación y comprensión de la propia historia, otorgándole sentido y significado. En el contexto de la investigación, la identidad narrativa se convierte en un elemento crucial. Permite a los participantes en el estudio no solo la posibilidad de narrarse, sino también interpretarlos y atribuirles significado a su experiencia, dar relevancia a sus voces. Asimismo, proporciona un espacio en el que los relatos individuales se entrelazan en una trama compartida que enriquece la comprensión del fenómeno investigado.

¿Para qué recordamos? Para no sentirnos tan solos: LA MEMORIA

*Don José se metió a la cama, pero no tenía sueño. recordaba los sucesos del día, la irritante sorpresa de ver al Jefe entrar a la conservaduría a hora inhabitual, la agitada conversación con la señora del entre suelo derecho, de la que había dejado constancia en el cuaderno de notas, **fiel en el sentido, no tanto en la forma, lo que se comprende y se disculpa ya que la memoria que es susceptible y no le gusta ser pillada en falta, tiende a rellenar los olvidos con creaciones de realidades propias, obviamente espurias, pero más o menos contiguas a los hechos de cuyo acontecer sólo queda un recuerdo vago, como lo que resta el paso de una sombra.** Saramago, 2013, p.231*

La memoria se presenta como uno de los enfoques centrales que guía esta exploración hacia su comprensión y construcción. Desde una primera perspectiva, se sostiene que, como bien afirmó Aristóteles, "la memoria es tiempo", considerándola una parte esencial de una secuencia de eventos pasados. En esta línea, Ricoeur (2000) sostiene que recordamos "sin las cosas", pero "con el tiempo", enfatizando que la esencia de la memoria no reside en los objetos o sucesos en sí, sino en la dimensión temporal que estos ocupan. A su vez, Bruner (2003), en *La fábrica de historias*, aporta una reflexión significativa pues a través de una infinidad de relatos, se va conformando la identidad, agrupando todas estas narrativas en una única historia que se intenta organizar en un orden cronológico. Este proceso de organización permite no solo afirmar la identidad, sino también reflexionar sobre las múltiples posibilidades de ser que emergen de la memoria. Al ordenar las experiencias, "lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen, lazos de los que muchas veces no somos conscientes" (Bruner, 2003, p. 31). Esta dinámica revela que la memoria no solo remite a eventos pasados, sino que también moldea las aspiraciones y las expectativas futuras, enriqueciendo la comprensión de la identidad (además narrativa) como un constructo en constante evolución.

Ricoeur (2000) va más allá al sostener que la memoria no se limita a ser un acto único de recordar, sino que actúa como una representación de algo que trasciende su propia existencia. Esta perspectiva sugiere que la memoria no es un proceso mecánico, sino que implica una complejidad mayor; no se trata únicamente de un acto aislado en el tiempo. A través de la memoria, se recuperan

no solo hechos o experiencias pasadas, sino que también se les otorga una relevancia y un significado duraderos en la vida. Como señala García Márquez (2002), “la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla”. Así, los recuerdos no son instantáneas del pasado; se integran en la identidad y en la forma en que se comprende el mundo. En el ámbito de la memoria, es en la relación con otros individuos donde el tiempo deja una huella distintiva. Es en este contexto donde surge el término "anamnesis", que implica el acto de recordar algo que no se presenta de manera constante o regular, algo que demanda ser buscado y construido de forma activa. Este proceso de recordar se convierte en un ejercicio esencial de la memoria, pues, como señala Ricoeur (2002), “nunca tendremos algo mejor que nuestro testimonio para incorporar la memoria en el discurso. El testimonio traslada las cosas vistas a las cosas dichas, a las cosas colocadas bajo la confianza que uno tiene en la palabra del otro” (p. 27). De esta manera, el testimonio como memoria no solo actúa como un medio para recordar, sino que también permite la conexión entre la memoria personal y la memoria compartida, enriqueciendo así la comprensión de la identidad y la experiencia humana.

En este contexto, el esfuerzo por recordar se convierte en una oportunidad fundamental para "hacer memoria del olvido". La búsqueda activa del recuerdo subraya uno de los propósitos esenciales de la función de la memoria: luchar contra el olvido y recuperar fragmentos de experiencias pasadas ante la inexorable marcha del tiempo (Ricoeur, 2004). De este modo, el "deber de memoria" se basa en la responsabilidad de no olvidar, en el compromiso de mantener vivos los recuerdos y en la resistencia frente al avance del olvido. Esta concepción fortalece la construcción de la memoria en este estudio, entendiendo que:

Construir memoria es a la vez un acto político y una práctica social, por tanto, tiene lugar en un campo de tensiones y de relaciones de fuerza en donde se reflejan tanto las inequidades y exclusiones dominantes en la sociedad como la puja por la legitimación de determinadas versiones del pasado (Murillo, 2016, p. 182).

Se transita entonces un camino hacia lo que Ricoeur (2004) señala como la construcción equitativa del pasado, garantizando que todos los actores y protagonistas sean incorporados de manera adecuada y justa en la narrativa colectiva. En este sentido, Hartog (2009) indica que la memoria describe el horizonte que enmarca una perspectiva conceptual, entendida como una

alternativa de resistencia a la historia oficial. Explica que, en un pasado reciente, el término "Historia" se asociaba principalmente con la explicación de eventos, ya que busca comprender, juzgar y condenar. Actualmente, aunque con matices diferentes, la memoria ha evolucionado para abarcar mucho más; se comprende como un derecho, una responsabilidad y una herramienta. La memoria se vincula con el duelo, el trauma, la catarsis, el trabajo de recordar y la compasión. En ciertas circunstancias, se recurre a la memoria no solo como un complemento de la historia, sino como un reemplazo necesario. Así, se convierte en una alternativa ante una historia que ha fallado, que ha quedado obsoleta y que ha privilegiado a los vencedores, mientras que se silencia a las víctimas, a los olvidados, a los dominados, a las minorías y a los colonizados. En el caso de esta investigación, a las expulsadas. De este modo, la memoria se erige como una "alternativa terapéutica" frente a un discurso histórico que ha perpetuado una "ficción opresiva".

La construcción de memoria resalta el poder del relato y de la narrativa, específicamente en lo que se refiere a la identidad narrativa. Como perspectiva conceptual, la memoria se integra en este enfoque para posibilitar la narración, dando voz a las experiencias de expulsión vividas en la educación a distancia mediada por TIC en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Al definir el problema de investigación, la memoria emerge como herramienta de denuncia, medio de catarsis y alternativa al relato oficial, que a menudo se limita a cifras y omite destacar las vivencias, así como la ausencia del otro y de lo otro en el proceso educativo. Esta situación se ve agravada por las circunstancias coyunturales que han generado no solo un sentimiento de no pertenencia, de estar ni dentro ni fuera, ni siquiera en los márgenes, sino en formas de expulsión debido a las condiciones estructurales de las sociedades coexistentes en un espacio como la Universidad de Antioquia. Este entramado encuentra cohesión a través de la narrativa, poniendo un especial énfasis en la construcción de la identidad y en la reinterpretación de uno mismo en este contexto.

Eje 2: condición de género.

Este eje examina la construcción del género y su relación con la tecnología, tomando en cuenta el género como un constructo cultural, siguiendo las observaciones de Mead y Beauvoir. Mead (2002), subrayó que la cultura se basa en comportamientos aprendidos dentro de una sociedad, lo que implica que estos comportamientos pueden también desaprenderse. Esta idea recuerda el análisis de Beauvoir en *El segundo sexo*, donde sostiene que la noción de "mujer" es

aprendida y no responde a patrones naturales de los individuos (Beauvoir, 2005). De acuerdo con ambas pensadoras, tanto la cultura como el género operan como normas sociales reproducidas mediante la enseñanza y la repetición, creando la ilusión de que son inherentes a la humanidad cuando, en realidad, son construcciones sociales. Este análisis sitúa al género y a la cultura como fenómenos que, aunque asumidos como naturales, son, en esencia, artificios históricos y sociales, que se repiten, perpetúan y normalizan. Esta visual es esencial para comprender cómo operan las normas de género en la vida cotidiana, especialmente mediante el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu, quien plantea que nuestras disposiciones culturales y sociales son interiorizadas y guían nuestros comportamientos (Bourdieu, 2016). En el caso de las mujeres, estas disposiciones están marcadas profundamente por expectativas de género que se manifiestan en diversos espacios de la experiencia de vida de las mujeres, reforzando roles de género a través de una constante adaptación a estas normas. Silvia Federici añade un matiz económico a esta perspectiva en su análisis sobre el trabajo relacionado con uno de esos *habitus*: el doméstico no remunerado, señalando que “el capital ha creado una obra maestra a expensas de las mujeres. Mediante la denegación del salario para el trabajo doméstico y su transformación en un acto de amor, ha matado dos pájaros de un tiro” (Federici, 2013, p. 38). Esto evidencia cómo el género no solo regula las dinámicas culturales, sino que también sostiene estructuras de explotación económica que dependen de la subordinación de roles específicos, en este caso, el de las mujeres. En ese sentido resulta importante al comprender la construcción social del género desarrollada por Butler (1990) cuando plantea que el género no es un atributo estable, sino un “acto” repetitivo que se presenta como natural solo porque su ejecución ha sido reiterada en el tiempo: *es performativo*. Según la autora, “la performatividad del género gira en torno a esta metalepsis, la forma en que la anticipación de una esencia provista de género origina lo que plantea como exterior a sí misma (...) la performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo” (Butler, 2007, p. 17). Esto sugiere que los actos de género, al igual que los culturales, se sostienen mediante su reiteración, creando la ilusión de una naturaleza esencial, cuando en realidad son artificios históricamente establecidos. Es precisamente esta idea la que cuestiona el feminismo, pero añadiendo una matriz de análisis que le otorga un lugar, una pregunta y unos dispositivos simbólicos y materiales. Dispositivos que ahora tendrán una incidencia determinante en estas construcciones del género: la tecnología.

Es en torno a esta construcción histórica de género, que ha sido cuestionada y desafiada por el feminismo, donde se introduce un análisis que incorpora la tecnología como un nuevo eje simbólico y material con capacidad de incidencia/ agencia en dichas construcciones.

En este sentido, Donna Haraway (1984) desarrolla su concepto a través del manifiesto Cyborg. Así, las ciberfeministas emprendieron la búsqueda de un nuevo camino para un feminismo que parecía estancado. En el contexto digital, este feminismo se había convertido en un enfoque dominado por la lógica de la dominación masculina en el ámbito tecnológico, lo que resultó en un resurgimiento de posiciones masculinas tradicionales, fundamentadas en el control sobre las palabras y, especialmente, sobre los cuerpos de las mujeres. Esta dinámica las relegó a un espacio de feminidad que, desde una perspectiva política, social y económica, las confinaba a un plano de marginalidad. El ciberfeminismo se propone romper con esta narrativa, transformando el “devenir” mujer en un “deseo” de ser máquinas: cyborgs. Aunque su enfoque es teórico, general y preliminar, busca ofrecer una nueva visión etnográfica producida por las máquinas, no por un anhelo de objetividad, sino con la conciencia de que compartimos un futuro diferente, estableciendo así un precedente para el tecnofeminismo que posteriormente ampliará Judy Wajcman.

Haraway (1984) observa que las tecnologías, en lugar de ser herramientas neutrales, tienden a reproducir y reforzar estructuras de dominación, lo que ella denomina "informática de la dominación". Este sistema genera un entorno en el que las palabras y las imágenes cobran sentido a través de su consumo, convirtiéndose este en una actitud hacia el mundo, un acto que impacta profundamente en cómo las mujeres son representadas y participan en la tecnología. De esta manera, el ciberfeminismo traza un camino para desafiar un feminismo que, según Haraway, parecía estancado y que en la red se enfrenta a la lógica de una dominación masculina que sigue vigente, subordinando tanto las voces como los cuerpos de las mujeres y relegándolas nuevamente a la marginalidad social y política. La autora argumenta que este nuevo espacio tecnológico es, a la vez, fluido y contradictorio:

Las dicotomías entre la mente y el cuerpo, lo animal y lo humano, el organismo y la máquina, lo público y lo privado, la naturaleza y la cultura, los hombres y las mujeres, lo primitivo y lo civilizado están puestas ideológicamente en entredicho. La situación actual de las mujeres es su integración/explotación en un sistema mundial de producción/reproducción y de comunicación llamado informática de la dominación. El

hogar, el sitio de trabajo, el mercado, la plaza pública, el propio cuerpo, todo, puede ser dispersado y conectado de manera polimorfa, casi infinita, con enormes consecuencias para las mujeres y para otros, consecuencias que, en sí mismas, son muy diferentes en gentes diferentes y que convierten a los poderosos movimientos internacionales de oposición en algo difícil de imaginar, aunque esencial para la supervivencia (Haraway, 1984, p. 18).

Es en este contexto que Judy Wajcman (2004) desarrolla su teoría del tecnofeminismo, argumentando que la tecnología debe ser comprendida como un "producto sociotécnico". En este sentido, "la tecnología se convierte en un producto sociotécnico, moldeado por las condiciones de su creación y uso" (Wajcman, 2004, p. 34), es decir, en un elemento conformado tanto por las relaciones sociales que la producen y utilizan como por las dinámicas de género. Según la autora, "la tecnología es tanto una fuente como una consecuencia de las relaciones de género" (Wajcman, 2004, p. 8). Así, lejos de ser un ámbito neutral, la tecnología se convierte en un escenario de disputa, y no hay evidencia de una neutralidad en su desarrollo, uso y planificación.

El problema fundamental que tenemos es que las tecnologías son tan buenas como sus creadores. Hay una creciente evidencia de que los algoritmos de aprendizaje automático, al igual que todas las tecnologías anteriores, llevan la impronta de sus diseñadores y de su cultura. Ya sea Airbnb discriminando a huéspedes con nombres distintivamente afroamericanos, Google mostrando anuncios de empleos muy bien remunerados principalmente a hombres en lugar de a mujeres, o el uso de herramientas de evaluación de riesgos basadas en datos en la 'policía predictiva', las historias de discriminación persisten en las plataformas digitales y se convierten en parte de la lógica del sistema algorítmico cotidiano" (Wajcman, 2017, p. 4).

En el marco de esta investigación, es fundamental comprender el lugar que ocupa la perspectiva de género, especialmente en cómo las tecnologías actúan como agentes sociales. La autora enfatiza que, desde la adopción generalizada de la 'teoría del actor-red'⁸, ya no se considera

⁸ Judy Wajcman (2004) reflexiona sobre la noción de actor-red de Bruno Latour, que atribuye agencia a los no humanos en las dinámicas sociales. Aunque valora esta perspectiva, la autora sostiene que puede subestimar las desigualdades de género y las relaciones de poder que influyen en estas interacciones. Para ella, es fundamental reconocer que la agencia de los objetos no elimina la necesidad de un análisis crítico de las estructuras sociales que modelan el uso de la tecnología al respecto cita un ejemplo: en el estudio de Bruno Latour sobre Aramis, un sistema de tránsito rápido en París, el análisis se centra en redes de ingenieros, ejecutivos de empresas, políticos y burócratas. Sin embargo, la historia no está tan completamente contada como parece, ya que las voces que escuchamos son las de diseñadores masculinos, políticos y expertos técnicos. (Wajcman, 2004, p.43)

a la tecnología y la sociedad como esferas separadas que se influyen mutuamente. En cambio, la metáfora de una 'red heterogénea' sugiere que la tecnología y la sociedad son mutuamente constitutivas, ambas compuestas de redes que conectan a seres humanos y entidades no humanas. De este modo, lo tecnológico no se presenta como un ámbito aparte de la sociedad, sino como parte integral de lo que hace posible la vida social a gran escala. Wajcman (2004) destaca que “no podemos negar a priori que los actores no humanos o 'actantes' puedan tener agencia” (p.39), lo que nos ayuda a entender el rol de la tecnología en la producción de la vida social.

Sin embargo, la ausencia de mujeres en el ámbito tecnológico se ve exacerbada por la concentración en cuestiones de diseño, donde los estudios de innovación han subestimado la importancia de incluir a otros grupos en la alianza de fuerzas necesarias para el éxito de una innovación. A menudo, los agentes en los estudios sociales convencionales de la tecnología son presentados como héroes masculinos, vinculados a grandes proyectos y organizaciones. Wajcman (2004) señala: “Comprender la alianza entre la tecnociencia y el poder masculino implica ver la tecnología como una cultura que expresa y consolida relaciones entre hombres”. La escritura feminista ha identificado desde hace tiempo cómo las relaciones de género y tecnología se manifiestan en las estructuras e instituciones de género, así como en los símbolos e identidades de género. La afinidad de los hombres con la tecnología se convierte así en un componente esencial en la constitución de la identidad para ambos sexos.

El tecnofeminismo emerge como una corriente crítica que busca transformar la relación entre género y tecnología. Este enfoque reconoce que la construcción de la corporeidad femenina como "el problema" refuerza las normas masculinas. Por lo tanto, es imperativo que las mujeres no solo escapen de las limitaciones impuestas por sus cuerpos, sino que también se apropien de las herramientas y conocimientos técnicos necesarios para participar activamente en el ámbito tecnológico. Como sostiene el tecno-feminismo, “la capacidad de los hombres para controlar la tecnología a menudo se basa en el capital corporal y técnico que poseen”, lo que subraya la necesidad de “renegociar la ecuación cultural entre masculinidad y tecnología”. Esto no solo promueve una participación equitativa, sino que desafía las dinámicas de poder existentes, permitiendo que las mujeres ocupen espacios significativos en el mundo tecnocientífico.

Incorporar esta perspectiva teórica en el análisis del proyecto es crucial, ya que permite reflexionar sobre cómo las tecnologías sirven como agentes en la perpetuación de expulsiones

históricas hacia las mujeres. Estas expulsiones se mantienen a través de la inserción de tecnologías que perpetúan roles de género en un entorno social mediado por ellas. La concepción de "ser mujer" en el contexto de la pandemia, particularmente en la Universidad de Antioquia, revela que esta experiencia no puede entenderse de manera unitaria. En su lugar, se presenta como un conjunto de vivencias fragmentadas por múltiples factores, como género, clase social y etnia. Esta fragmentación de identidades resuena en la diversidad de experiencias de las mujeres en la universidad, donde cada una enfrenta formas distintas de expulsión y desigualdad. Estas experiencias no son meras expresiones de insatisfacción, sino que funcionan como herramientas para reflexionar sobre las profundas desigualdades estructurales que atraviesan la sociedad. En este contexto, la educación a distancia mediada por TIC se revela como un fenómeno que, lejos de ser una solución neutral, refuerza las dinámicas de poder y expulsión que condicionan la experiencia de las mujeres en la universidad y en la sociedad en general.

Diseño metodológico: la alfarería

Si se preguntara por el sentido de indagar en un formato como la investigación en ciencias sociales y humanas, quizás, la respuesta emergería de una frase de Baruch Spinoza: «He cuidado atentamente de no burlarme de las acciones humanas, no deplorarlas, ni detestarlas, sino entenderlas». En esta travesía de entender, de moldear experiencias y conceptos, surge entonces la pregunta: ¿qué es investigar? Y más aún, ¿qué significa para mí un proceso que se acerca al arte de la alfarería, ese trabajo artesanal de moldear con las manos el conocimiento, amasarlo y darle forma?

Mi mirada se hace protagonista, construyendo y tejiendo hilos que se entrelazan, que amasan y reforman los contornos de una realidad en la que soy a la vez observadora y parte de lo observado. Así, este proceso me invita a desmarcarme, a ver desde otro ángulo, a acercarme a lo investigado y también a verme reflejada en él. De esta manera, me atrevo a abrir puertas y a concederme la licencia de mirarme, de entenderme en múltiples facetas: mujer, estudiante, maestra. Son estas imágenes las que enriquecen mi reflexión, brindándome la oportunidad de comprender cómo mi propia mirada atraviesa y se fusiona con el mundo que intento comprender y, quizás, transformar. En tal sentido, este proceso investigativo se plantea como una obra de alfarería en la que cada técnica, cada elección metodológica, es una pieza más en la construcción de un relato colectivo y profundo. A continuación, se definen los presupuestos metodológicos que dan vida y forma a este proceso de alfarería.

Enfoque y Alcance de la Investigación

Desde el primer paso, esta investigación nace con una intención de escucha, una apertura a interrogar y ser interpelados por la realidad misma, una realidad que no espera ser resuelta sino entendida desde sus propios matices, sus voces. Tal como propone Sirvent (2019): "investigar es interrogar, interpelar la realidad" (p. 162), un acto donde no solo buscamos respuestas, sino que nos exponemos a nuevas preguntas y miradas. En esta búsqueda, los participantes aportan datos desde su mirada que se vuelve esencia, tejido, el mapa mismo de los caminos que este proceso intenta desandar y comprender. Así, con un enfoque **cualitativo**, esta exploración se coloca en el corazón de un contexto sociohistórico, invitando a una comprensión de la realidad como un proceso dinámico y cargado de significados que emergen de aquellos que lo habitan. Galeano (2015) lo describe de manera precisa: "comprender la realidad como resultado de un proceso histórico de

construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada ‘desde adentro’, rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales” (p. 20). Este enfoque cualitativo permite, entonces, que los mundos interiores de los participantes emerjan y nos lleven a escenarios donde cada palabra, cada relato, resuena con la verdad de quien lo vive, otorgando un sentido vivo a la investigación. De este modo, este proceso no se limita a observar; se trata de acompañar y, en cierta medida, de habitar la experiencia. Como bien lo señala Galeano (2015), “los investigadores cualitativos desarrollan un contacto directo y permanente con los actores y escenarios que estudian, porque su interés radica, precisamente, en comprender desde ellos y desde la observación de sus acciones y comportamientos el conocimiento que tienen de su situación, de las formas que tienen para enfrentar la vida diaria, y de los escenarios de futuro que intentan construir” (p. 19). Cada encuentro y cada historia llevan consigo una carga única que revela, desde su propia voz, la textura de un mundo social que no puede entenderse si no es desde la mirada de quienes lo transitan.

Así, en este enfoque cualitativo, el acto de investigar se convierte en una práctica interpretativa que abre la realidad, la transforma en algo visible, palpante, y la traduce en representaciones construidas con observaciones, palabras anotadas en un cuaderno de campo, grabaciones donde la voz humana resuena con fuerza, y documentos que trazan las huellas de una experiencia compartida. En su esencia, este proceso se adopta desde un enfoque naturalista: buscamos comprender los fenómenos en sus contextos, en sus paisajes originales, donde cada detalle se hace signo, cada acción un significado propio que los actores sociales imprimen a su existencia.

El ejercicio investigativo aquí presentado se propuso un alcance exploratorio, a la luz de lo señalado por Hernández et al. (2010), quienes afirman que este tipo de alcance se despliega cuando el tema en cuestión ha sido apenas explorado, cuando resguarda interrogantes cuyas respuestas están aún por revelar o cuando presenta un carácter novedoso. Así ocurre con la transición forzada de la educación presencial hacia una modalidad mediada por TIC en lo acontecido durante la pandemia por COVID-19. Aquel cambio abrupto no solo alteró la dinámica de lo pedagógico, sino que, produjo prácticas de expulsión que cruzaron los *trayectos biográficos* tanto de mujeres docentes como de estudiantes en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, reconfigurando sus días y sus noches, sus rituales y sus silencios. Esta situación se devela no solo

como un fenómeno actual, sino también como un vacío en la memoria investigativa que, al no haber sido explorado en toda su complejidad, aún demanda voces, relatos y la construcción de un registro testimonial que dé cuenta de esa realidad.

Aquí, las voces y las memorias de quienes vivieron estas formas de expulsión son los eslabones faltantes en el tejido del conocimiento, espacios donde lo no dicho se despliega y cobra vida, ofreciendo perspectivas que, aunque dolorosas, son necesarias. Así, esta exploración no solo busca aportar a ese vacío, sino también brindar un espacio de reflexión sobre lo ocurrido, desde una mirada que va más allá de los procesos técnicos y administrativos, centrando en cambio su atención en la experiencia humana de habitar esos espacios.

Recuerdos, Miradas y Voces: La Investigación Biográfica-Narrativa

Guiada por su naturaleza cualitativa, esta investigación se guió por un marco metodológico *biográfico-narrativo*. Este diseño o tipo de estudio aparece como una puerta de entrada al entramado de vidas y experiencias que se cruzan en la investigación, abrazando las historias como hilos que sostienen el sentido de la realidad y nos permiten tejer un relato compartido. Como indica Bruner (2003), "contar historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez" (p. 16), pues cada narrativa no solo da cuenta de un momento en el tiempo, sino que también revela una mirada singular y profundamente arraigada en su contexto. De esta manera, los métodos biográficos narrativos son la vía que permite una comprensión honda y contextualizada de la realidad que se explora. Este enfoque se convierte en el lente a través del cual se puede ver y analizar cómo cada vida es una fuente de saber, un testimonio que permite descifrar el acontecer de un grupo o un fenómeno, métodos que en palabras de Mallimaci y Giménez (2006): "describen, analizan e interpretan los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo" (p. 175). En esta elección metodológica se encuentra el sentido de construir conocimiento desde la experiencia vivida, donde cada historia es un texto que cobra significado en la autointerpretación de quien lo narra en primera persona, "otorgando a cada testimonio el valor de una verdad profunda y única, de una huella que deja constancia de lo vivido" (Bolívar, 2001, p.15).

Se narra en investigación no solo para que la experiencia de indagar cobre sentido, sino también para que atraviere la vida de quienes participan en estas narraciones, de quienes las leen y de quienes, como yo, llevan a cabo el proceso de investigación. Este enfoque revela un tejido en el

que se entrelazan las vivencias individuales con la trama colectiva. Arnau (1995) afirma que "la narración permite un discurso más pegado a la vida, a las vivencias, a la experiencia" y, además, "puede arropar con naturalidad la expresión de los pensamientos, de los sentimientos, de los deseos de las personas implicadas en la investigación" (p. 224). Así, la narración se erige como una herramienta esencial que modela la experiencia. No se trata de un simple error en el esfuerzo humano por dar sentido al mundo; más bien, es un proceso profundo y significativo. Bruner (2003) sostiene que "esta capacidad que tiene el relato de modelar la experiencia no puede ser atribuida simplemente a un enésimo error en el esfuerzo humano por dar un sentido al mundo" (p. 21). En este contexto, la narrativa de los acontecimientos y las experiencias se convierte en un pilar fundamental de la investigación biográfico-narrativa, donde cada historia contada revela matices de la realidad que la conforman.

Dentro de esta metodología de corte hermenéutico, se abre un espacio para dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción que se entrelazan en las historias que se narran. Contar las propias vivencias y "leer" (es decir, "interpretar") esos hechos y acciones a la luz de las historias que los agentes relatan nos revela el valor fundamental de la experiencia (Bolívar, 2010). Este proceso de conocimiento emerge del entramado de voces de las personas, materializándose a través de diversas formas de lo narrativo. La investigación que recoge la experiencia resalta una verdad: "Dudo que una vida colectiva semejante pudiera ser posible, si no fuera por la capacidad humana de organizar y comunicar la experiencia en forma narrativa" (Bruner, 2003, p. 33). Estas experiencias, según Larrosa (1996), son "eso que me pasa", implicando un proceso reflexivo y subjetivo de transformación. Esta reflexión se manifiesta en el movimiento de ida y vuelta del pronombre reflexivo "me", sugiriendo una afectación que proviene tanto del exterior como del interior del individuo, iluminando la perspectiva desde la cual se observa la otredad en uno mismo. La experiencia es, por naturaleza, subjetiva, ya que ocurre en el interior del individuo y afecta sus palabras, ideas, sentimientos y representaciones. Además, tiene el poder de moldear y cambiar al sujeto, contribuyendo así a su desarrollo y evolución. Como lo indica Contreras (2016), esta experiencia también revela una manera especial de mirar, elaborar y expresar: "como narración" (p. 16). Así, la experiencia nos permite vivir, contar y reflexionar sobre lo que nos acontece, sobre lo que vivimos, Resaltando que la experiencia es "aquello que irrumpe como acontecimiento, como lo que suspende nuestras previsiones, como lo que no puede dejarse

pasar por alto; aquello que requiere pararnos y pensar" (Contreras, 2016, p. 20). Este acontecimiento, en su forma de experiencia, también tiene un lugar especial que Zambrano (2019) le otorga: la revelación, pues "la más elemental experiencia humana tiene caracteres de revelación, aunque solamente reitere lo muchas veces sabido. Porque nada se sabe de modo permanente" (p. 36).

La investigación biográfica-narrativa, por tanto, se asienta en este contexto y se convierte en el hilo conductor de esta indagación, ya que se fundamenta en las vivencias de los sujetos. Estas vivencias no se limitan a los eventos experimentados, sino que abarcan los efectos significativos que las experiencias vividas poseen (Murillo, 2010). En este marco, la vivencia adquiere un carácter imborrable e irremplazable: "cada vez más se apuesta por devolver protagonismo al actor y a la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales" (Bolívar, 2010, p. 203), y esto es particularmente pertinente en el caso de las maestras y estudiantes. Así, en este enfoque, se hace necesario comprender que: "En palabras de Foucault, estas narrativas representan unas técnicas de saber y de poder. Este deseo de conocer puede, a su vez, convertirse en un instrumento de dominio, permitiendo el acceso al conocimiento de la vida, que, en su esencia, puede transformarse en un medio de autonomía individual o en una herramienta de capacitación profesional" (Bolívar et al., 2001, p. 9). En este sentido, el camino emprendido, donde la voz de los sujetos permite "reunir información sobre la esencia subjetiva de la vida entera de una persona" (Atkinson como se citó en Mallimaci y Giménez, 2006), nos invita a comprender que ese relato, que a su vez se presenta como una historia, emerge como narración de las experiencias vitales. Este enfoque tiene un punto de atención en el trayecto biográfico, especialmente en el fenómeno de la expulsión, centrándose en las experiencias de educación a distancia mediada por TIC en el contexto del COVID-19 desde la perspectiva de maestros y estudiantes. En este entramado, se teje una red de significados donde el horizonte teórico influye significativamente en la comprensión del camino metodológico elegido. Es crucial poner énfasis en un "sujeto individual", siendo el análisis de la narración de este sujeto el elemento central en el proceso de investigación (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 176).

Asimismo, es importante recordar que, como señala Denzin (como se citó en Mallimaci y Giménez, 2006), se habla de una biografía interpretada. Esto implica que es el investigador quien escribe y describe la vida de otras personas, lo que se alinea con lo que Creswell menciona sobre la biografía interpretativa, en la que se destaca la importancia de la reflexividad en el trabajo del

investigador. Este enfoque demanda que el investigador no solo considere el contexto histórico y la posición del sujeto en la sociedad, sino que también reconozca su propio papel en el relato que contribuye a construir. Por todo lo anterior, la aplicación de diversas técnicas de investigación cualitativa, enmarcadas en el enfoque biográfico-narrativo, facilitará una aproximación más cercana y una comprensión más profunda de las experiencias de los maestros, maestras y estudiantes. A continuación, en este recorrido investigativo, se trazan los caminos seguidos y se detallan las acciones y herramientas a empleadas dentro del enfoque metodológico. Para alcanzar los objetivos propuestos, se plantean las siguientes preguntas que guiarán el próximo tramo de la investigación: ¿Dónde residieron las voces y memorias de los participantes? ¿Cuáles fueron las técnicas más adecuadas para permitir que emerjan las voces de las docentes y estudiantes?

Contexto y participantes

El lugar donde toman relevancia las declaraciones hechas en la formulación de este problema de investigación y en la perfilación de un fenómeno específico a abordar es la Universidad de Antioquia, específicamente la Facultad de Educación como estructura de acogida en tanto estos espacios son concebidos como los entornos y contextos en los cuales el ser humano encuentra un ambiente propicio para su desarrollo y existencia, es decir donde se permite “situar ontológicamente el ser humano en el mundo como un ser acogido” (Duch como se citó en Murillo, 2017)

La Universidad de Antioquia ha sido el proyecto cultural más importante y continuo de la región en toda su historia y esto la convierte en patrimonio material e intangible de los antioqueños, pero no a la manera de referente inmóvil que se conserva como aquellas cosas significativas del pasado orientadas a la conformación de identidades socioculturales; se trata de eso, pero también de algo más que la instala en el presente y la proyecta al futuro. (Uribe, 2005, p. 2)

Esta expulsión, entendida más allá de la separación física, se manifestó como una serie de barreras invisibles y condiciones tanto materiales como innmateriales. La pandemia, con su llamado al distanciamiento y la reinención de la enseñanza, destapó una realidad en la que se protegió a unos al tiempo que se dejó fuera a otros. No fue solo cuestión de abandono de las instituciones de educación superior; fue un proceso que fue más allá de las cifras y afectó los espacios donde la educación se convirtió en un desafío. Maestras y estudiantes, expulsadas de sus

entornos, enfrentaron una odisea que iba desde la conexión hasta la supervivencia. Allí donde la presencia universitaria se desvaneció y el espacio de posibilidad formativa se desdibujó, emergieron múltiples formas en las que esta expulsión se materializó durante la educación a distancia en el contexto del aislamiento por COVID-19 en 2020.

En consonancia con la visión de Hernández et al. (2014), la muestra se seleccionó "por conveniencia", priorizando los casos accesibles que se convirtieron en la materia prima para la construcción de las historias. Para este caso, se contó con la participación de 2 docentes y 4 estudiantes, elegidas por conveniencia en razón a su disponibilidad e interés en participar en el estudio, quienes encarnaron desde su relato esta experiencia de expulsión. Esta elección se guio por quienes identificaron en sus trayectos biográficos obstáculos que trascendieron lo académico, donde la presencia universitaria se desvaneció y el horizonte formativo se desdibujó debido a la expulsión. En este sentido, se llevó a cabo un proceso de mapeo que, según Sandoval (2002), tiene como finalidad lograr un acercamiento profundo a la realidad social o cultural objeto de estudio. Este mapeo permitió identificar con claridad los actores o participantes, los eventos y situaciones en las que interactuaban, así como las variaciones de tiempo y lugar en sus acciones, proporcionando así una "cartografía social" detallada del fenómeno permite construir un cuadro completo de los elementos clave que configuran la situación o fenómeno en análisis. El mapeo realizado buscó responder a una pregunta fundamental para la investigación: ¿con quiénes se llevará a cabo? En este proceso se fueron integrando los perfiles de cada participante y se analizaron los espacios de interacción más relevantes, logrando así una comprensión detallada del contexto en el que las voces de maestros, maestras y estudiantes emergieron como fuentes de memoria y reflexión.

El proceso de mapeo para concretar este contexto y acceder a los participantes se valió de varias acciones que se describen a continuación:

1. Selección y establecimiento de relaciones con los contactos: En esta fase, se buscó establecer contacto con personas clave que facilitaran el acceso al campo de estudio y brindaran percepciones profundas sobre el fenómeno de la expulsión durante la transición a la educación a distancia en el contexto del aislamiento obligatorio de 2020.

Tabla 1 Descripción del plan de acceso: Momento 1

MOMENTOS	DESCRIPCIÓN	TAREAS A REALIZAR
Selección y establecimiento de relaciones con los contactos	En esta fase, se buscó establecer contacto con personas clave que facilitarían el acceso al campo de estudio y brindarían percepciones profundas sobre el fenómeno	Identificación de contactos clave: Se identificaron a personas clave en la Facultad de Educación que hayan desempeñado roles significativos durante la transición a la educación a distancia mediada por TIC en el contexto del aislamiento obligatorio en 2020.
		Entrevista a la Encargada de Bienestar: Se buscó inicialmente a la encargada del Departamento de Bienestar durante el periodo en cuestión
		Se buscó detalles sobre las medidas tomadas por la Universidad ante situaciones problemáticas. (Actas de consejo, resoluciones, comunicados)
		Exploración de Jefaturas: Se llevó a cabo el contacto con las jefaturas en cabeza de algunas personas claves de los departamentos

Nota: Creación propia⁹

2. Negociación de acceso: se centró en establecer acuerdos colaborativos con las partes interesadas en la Facultad de Educación. Esta fase fue crucial para obtener la aprobación necesaria y garantizar la participación de los actores clave en el estudio sobre la transición a la educación a distancia durante el aislamiento obligatorio de 2020.

⁹ Ver documento completo en el [Anexo1](#)

Tabla 2 Descripción del plan de acceso: Momento 2

MOMENTOS	DESCRIPCIÓN	TAREAS A REALIZAR
Negociación de acceso	La negociación de acceso en este contexto se centró en establecer acuerdos colaborativos con las partes interesadas en la Facultad de Educación.	Desarrollo y presentación propuesta de Investigación: Se elaboró un resumen de la propuesta detallado de investigación. Esta propuesta sirvió como base para explicar la importancia de la investigación a las personas a quienes se contacte para el acceso (formato PITCH 4 preguntas: qué, por qué, con quiénes y cómo)
		Revisión Ética: Fue importante obtener la aprobación de los presupuestos éticos correspondientes. (Esto incluyó la revisión del asesor del trabajo de investigación y el equipo que se dispuso para la revisión sobre dichos consentimientos y presupuestos)

Nota: Creación propia

3. Selección de la muestra: El proceso de selección de la muestra abarcó la recopilación de los momentos previamente delineados. En la elección de la muestra, se determinó que la más pertinente era la que Hernández et al. (2014) describen como "muestra por conveniencia". Esta muestra se estructuró en torno a los casos disponibles a los cuales se tuvo acceso. Este momento implicó la realización de otros dispositivos específicos:

- **Caracterización de la muestra:** implicó una definición precisa de los criterios de inclusión clave, resultantes de un detenido recorrido por las fases previas. En este contexto, se delinean de forma detallada los criterios que orientarán la selección de participantes, asegurando la coherencia con los objetivos de investigación y el fenómeno a abordar.

Tabla 3 Caracterización de la muestra

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA			
CRITERIO	PARTICIPANTES	OBLIGATORIO	OPCIONAL
EDAD	ESTUDIANTES: 18-29 AÑOS	X	
	PROFESORAS: 30 -60 AÑOS	X	
GÉNERO	ESTUDIANTES: MUJERES	x	
	DOCENTES: MUJERES	x	
LUGAR DE ORIGEN	ESTUDIANTES Y PROFESORAS		X
TIPO DE VINCULACIÓN	ESTUDIANTES PREGRADO	X	
	PROFESORAS: CATEDRA	x	

Nota: Creación propia ¹⁰

- **Reconocimiento de los posibles participantes:** Para identificar y perfilar a los participantes, se llevó a cabo un formulario de Google con preguntas cuidadosamente seleccionadas. Este instrumento fue diseñado para obtener una muestra relevante y garantizar un abordaje más profundo de las experiencias de quienes finalmente se incorporarían al estudio.

-

¹⁰ Ver documento completo:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1gzgCCGE0PgBNBW6bk5lz5MpW2d6ElgQJ/edit?usp=sharing&ouid=101221316413463075143&rtpof=true&sd=true>

Figura 7 *Formulario de Google*

PANDEMIA UdeA

Al completar este formulario, acepto participar en la investigación y entiendo que la información recopilada será utilizada únicamente con fines académicos y de formación.

Por favor, tómese un momento para leer atentamente las preguntas y responder con sinceridad. Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre el estudio, no dude en comunicarse con el equipo de investigación.

Agradecemos sinceramente su participación y colaboración en este importante proyecto.

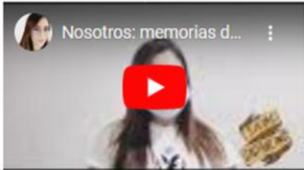
Para cualquier consulta, puede escribir al siguiente correo electrónico: somos.expulsados@gmail.com

luisapepa2296@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)

** Indica que la pregunta es obligatoria*

Correo *

Tu dirección de correo electrónico



1. ¿Cuál era tu relación con la universidad durante la pandemia? *

☐ Docente

☐ Estudiante

☐ Otro: _____

Nota: Creación propia¹¹

La distribución de este formulario se realizó a través de medios digitales y redes sociales, aprovechando la creación de páginas en Facebook e Instagram, que se desarrollaron específicamente para el proyecto. Estas plataformas sirvieron no solo como medio de difusión, sino también como espacios de información sobre la investigación, permitiendo que los interesados conocieran en detalle la propuesta. Además, esta presencia en redes sociales se concibió como un punto de divulgación de los resultados de la investigación, asegurando que el alcance de la misma

¹¹ Ver documento completo [FORMULARIO GOOGLE](#)

llegara a una audiencia más amplia. Así, estos espacios fueron esenciales para presentar a las participantes la propuesta y motivar su involucramiento en el proyecto.

Figura 8 *Página de Facebook*



*Nota: Creación propia*¹²

De los resultados obtenidos en el formulario, se destacó que respondieron un total de 24 personas. De estas, 21 eran estudiantes, 1 era docente, 1 pertenecía al personal administrativo, 1 era tiflóloga (profesional que brinda acompañamiento en los procesos de educación inclusiva) y 1 era egresado.

- **Análisis de los resultados del formulario:** Siguiendo los criterios definidos para la muestra, se procedió a construir un cuestionario de validación dirigido a quienes habían respondido el formulario inicial. Este cuestionario tuvo como objetivo corroborar cuáles de los criterios de inclusión aplicaban para cada persona y, con ello, seleccionar a las

¹² Facebook: <https://www.facebook.com/nosotros.expulsados>
Instagram: <https://www.instagram.com/nosotros.expulsados/?hl=es>

participantes más adecuadas. Esto permitió establecer contacto directo con quienes cumplieran con los requisitos necesarios, facilitando el siguiente paso en la integración de sus perspectivas en la investigación.

Tabla 4 Cuestionario de Validación de la muestra

CORREO CONTACTO: XXXXXXXXX			CRITERIO	OBSERVACIÓN
DEMOGRÁFICO	EDAD	ESTUDIANTES: 18-29 AÑOS	TRUE	25 AÑOS
	GÉNERO	ESTUDIANTES: MUJERES	TRUE	MUJER
	PERTENENCIA ETNICA	ESTUDIANTES Y PROFESORAS	FALSE	N/A
	LUGAR DE ORIGEN	ESTUDIANTES Y PROFESORAS	TRUE	MEDELLÍN
	TIPO DE VINCULACIÓN	ESTUDIANTES PREGRADO	TRUE	ESTUDIENTE DE LIC EN CIENCIAS SOCIALES
CONTEXTO	DESERCIÓN O RENUNCIA	ESTUDIANTES: DESERCIÓN	TRUE	CANCELÓ SEMESTRE
	DESPLAZAMIENTO	ESTUDIANTES Y PROFESORAS	FALSE	N/A
	CONDICIONES MATERIALES	ESTUDIANTES Y PROFESORAS	FALSE	N/A
	CONDICIONES DE SALUD	ESTUDIANTES Y PROFESORAS	TRUE	EMBARAZADA
	MUERTE	ESTUDIANTES Y PROFESORAS	TRUE	PERDIÓ A ALGUIEN
	OBLIGACIONES DE CUIDADO	ESTUDIANTES Y PROFESORAS	TRUE	SI
	PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE BIENESTAR	ESTUDIANTES: BIENESTAR UNIVERSITARIO	FALSE	NO ES CLARO
	EXPULSIÓN		TRUE	Creo que el confinamiento fracturó mi relación con la universidad, no por la imposibilidad de habitar sus espacios físicos sino porque al no poder tener contacto con las personas que habitan la u, los amigos o los profesores; se perdía para mí el sentido de ser "universitaria", la construcción de conocimiento con el otro, el fortalecimiento de los apegos y de las relaciones sociales, las cuales en mi perspectiva no podían estar medidas por una pantalla o al menos no se sentían genuinas o enriquecedoras.

Nota: Creación propia

- **Selección de las participantes:** A partir del cuestionario de validación, se seleccionaron tres estudiantes que cumplieran en gran medida con los criterios establecidos para la muestra.
- **Contacto con las participantes:** Una vez identificadas las participantes, se procedió a contactarlas a través de correo electrónico. En este mensaje inicial, se les informó sobre el proyecto y se coordinó una primera reunión para exponer los detalles del estudio.
- **Encuentro de invitación:** En el primer encuentro con las tres participantes seleccionadas, se presentó la propuesta de investigación de manera detallada. Este espacio permitió resolver cualquier duda y brindar mayor claridad sobre los objetivos y el enfoque del estudio. Durante esta reunión, se realizó también la lectura y firma de los consentimientos informados y se estableció la programación de los encuentros para el trabajo de campo.

-

Como en todo proceso de investigación, surgieron contingencias y retos. Uno de los mayores desafíos fue encontrar maestras dispuestas a participar en el estudio, ya que la voz de las docentes parecía estar envuelta en un halo de mayor silencio, tanto en los antecedentes revisados como en los resultados del formulario de Google, en el cual solo una docente respondió. Para abordar esta dificultad, se recurrió al muestreo de tipo cadena o bola de nieve. Según Sandoval (2002), este método se utiliza para comprender realidades que, por su carácter marginal o anónimo, suelen mantenerse en la oscuridad. A través de esta técnica, se estableció contacto con un miembro del grupo de interés, quien a su vez facilitó el acceso a otros, hasta obtener información suficiente para incluir a alguien más en la investigación.

Una de las maestras participantes se vinculó a través de un seminario de la maestría; al escuchar mi propuesta, se mostró interesada y conmovida, lo que facilitó su incorporación al proyecto. La última maestra llegó a través de redes sociales, luego de que una conocida le comentara sobre el estudio y ella proporcionara su contacto para participar. Además, gracias al apoyo de mi maestro Fernando, quien fue esencial en esta búsqueda, se logró contactar a otra estudiante.

Con estas dos maestras seleccionadas y la nueva estudiante, se aplicó también el cuestionario de validación para confirmar que cumplieran con los criterios de inclusión. Posteriormente, se organizó un encuentro de invitación donde se les presentó formalmente el proyecto, se resolvieron sus dudas, se firmaron los consentimientos informados y se definieron los encuentros para el trabajo de campo. Así, el grupo de participantes quedó conformado por dos docentes y cuatro estudiantes de la Facultad de Educación, clarificando así los perfiles de quienes formarían parte de la investigación y estableciendo la base necesaria para la recolección y generación de información relevante.

Trabajo de campo y recolección de los datos:

Al adentrarse en el territorio de la investigación cualitativa, se hizo imperativo despojarse de la noción de un trabajo confinado a laboratorios. Por el contrario, el trabajo de campo emergió como el epicentro más estimulante y exigente en la práctica de investigación. Este proceso no solo implicó una inmersión profunda en la complejidad de la ciencia social y la formación de la investigadora, sino que también se convirtió en un espacio donde la creatividad científica cobró vida. Así, se inició una travesía que exigió habilidad y destreza para modelar, de alguna forma, la inabarcable complejidad de los fenómenos a estudiar, convirtiendo el acto de “ir amasando el barro de la realidad” (Sirvent, 2016) en un arte que por lo tanto, al ingresar al campo llevo a establecer conexiones en el contexto en el que se llevaba a cabo la investigación. Fue una invitación a profundizar en las realidades sociohistóricas de los sujetos que estaban en el centro de las preguntas y objetivos que orientaban esta investigación. Este viaje se percibió como un proceso de descubrimiento que, a su vez, confirmaba o ajustaba los parámetros del estudio, identificaba el conocimiento necesario para comprender esos parámetros y señalaba las técnicas requeridas para generar ese conocimiento

En este sentido, el trabajo de campo se configuró como un momento determinante para el proceso de investigación, buscando establecer vínculos con el contexto que permitieran dar respuesta a las preguntas y objetivos que la orientaban. Así, emergieron apuestas metodológicas que posibilitaron investigar la realidad social desde la mirada de las personas que formaban parte de ella. Este enfoque exigió, como punto de partida, el reconocimiento de las participantes como protagonistas y portadoras de saber, con quienes se estableció una relación fundamentada en la igualdad, la colaboración y la escucha atenta de todas sus voces (Conelly y Clandinín, 1995).

Al comprender que esta investigación se enmarcaba en un diseño biográfico-narrativo, se buscó dirigir el trabajo de campo hacia el reconocimiento de técnicas e instrumentos que permitieran a quienes participaron en este proceso expresar sus vivencias y subjetividades de manera auténtica. Sumergirse en el "barro de la realidad" y darles voz a estas experiencias hizo necesario concebir este momento como un encuentro genuino con la esencia misma de la vida (Sirvent, 2019). En este contexto, la investigación biográfica-narrativa adquirió una relevancia fundamental, ya que no solo se consideró como un método o un enfoque para analizar información, sino que se convirtió en guía fundamental y orientadora del proceso de recolección. El análisis y

presentación posteriores son pues esenciales para transformar este espacio en un verdadero encuentro con las vivencias de las personas involucradas. En este contexto, se dio lugar a los siguientes momentos¹³

Tabla 5 *Momentos del trabajo de campo*

TRABAJO DE CAMPO:	MOMENTOS
En estudios cualitativos, se recolectan datos para comprender profundamente las expresiones de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos. Estos datos incluyen conceptos, percepciones, creencias, emociones, interacciones, pensamientos y vivencias	Apertura al campo: Marcó el inicio del trabajo de campo, permitiendo establecer los primeros vínculos con los participantes. Tras un cuidadoso proceso de selección y validación de la muestra, se conformó el grupo de participantes y comenzó la comunicación inicial, realizada por correo electrónico, culminó en un primer encuentro donde se presentó el proyecto, se resolvieron dudas y se firmaron consentimientos informados, creando un ambiente de confianza clave para la investigación.
	Preparación y ajuste de las técnicas: En este momento se revisaron y ajustaron técnicas como las entrevistas tipo encuentro, adecuándolas al enfoque biográfico-narrativo
	Aplicación de las técnicas: La aplicación de las técnicas se llevó a cabo en un entorno acogedor, a través de cuatro encuentros semanales adaptados a la disponibilidad de cada participante. Cada sesión tuvo una intención específica:
	Encuentro 1: Reconocimiento de la vida de la participante Encuentro 2: La pandemia Encuentro 3: Estudiar o enseñar en pandemia Encuentro 4: Cierre significativo

Nota: *Creación propia*

Siguiendo el esquema establecido, tras la inmersión inicial en el campo y la identificación de las informantes, se establecieron vínculos esenciales que permitieron a la investigadora familiarizarse con el contexto. En este estudio, el trabajo de campo se centró principalmente en las

¹³ Se parte de la premisa de que la investigación desde el enfoque cualitativo no se adhiere a un proceso lineal, marcado por una ruta definida y rígida. Más bien, se trata de un proceso dinámico y dialéctico, que se desenvuelve en espiral, donde la exploración y el descubrimiento evolucionan en constante interacción (Sirvent, 2019).

interacciones individuales, con cuatro encuentros semanales¹⁴ con cada maestra y estudiante participante, cada uno de aproximadamente 1 a 2 horas, con flexibilidad para extender el número de sesiones según fuera necesario. [Durante estas reuniones, se emplearon técnicas de recolección de datos cuidadosamente seleccionadas para estimular la conversación y facilitar la emergencia de los relatos de cada participante como se puede revisar en el reporte del trabajo de campo ([Anexo 1](#))

Desde la perspectiva recientemente desarrollada en el enfoque biográfico-narrativo en educación, la investigación adoptó una metodología que se ajusta a una comprensión profunda de los fenómenos, accediendo a la realidad a través de relatos individuales. Según Murillo (2016), el investigador en este contexto debe poseer habilidades narrativas destacadas y mantener una presencia calma y atenta durante las sesiones de entrevista y el posterior proceso de transcripción. Es fundamental captar las sutilezas del discurso, los gestos y expresiones no verbales, lo que Murillo (2016), inspirado en Elliot Eisner, denomina "mirada epistémica" —una sensibilidad visual y auditiva aguda que permite comprender las complejidades en las narrativas de los participantes. La selección de técnicas en este estudio responde a esta orientación metodológica y al valor del enfoque biográfico-narrativo, que las entiende como medios integrales para recoger y analizar información. Como señala Galeano (2015), las técnicas en este contexto constituyen un conjunto de instrumentos que permiten una inmersión más rica en el material narrativo. Este enfoque, de acuerdo con Hernández et al. (2014), recurre a diversas fuentes como entrevistas, documentos, materiales de archivo, imágenes, grabaciones y objetos personales para construir una narrativa integral de cada participante. En este estudio se emplearon dos técnicas principales: los relatos de experiencia y las entrevistas, cada una diseñada para profundizar en las experiencias y perspectivas individuales y con ello la construcción de memoria revelando así la riqueza del fenómeno estudiado a través de sus historias y vivencias compartidas.

¹⁴ La situación dependió en gran medida de la disponibilidad de tiempo de los participantes, lo que impidió cumplir estrictamente con la periodicidad semanal de los encuentros. Este ajuste fue necesario para respetar los compromisos de los participantes, asegurando su involucramiento activo sin imponer restricciones que afectaran su comodidad o disposición para compartir sus experiencias.

Técnicas de recolección de datos

Los relatos de experiencia:

La vida no es la que uno vivió sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.

Gabriel García Márquez

Los relatos de experiencia en el campo educativo representan una manera de entrelazar la vida personal y la experiencia con el conocimiento académico. Estos relatos, se convierten en un espacio donde cada individuo —a través de un yo narrativo— interpreta y reconstruye su historia, creando un puente entre quién es y lo que ha vivido. Este acto de contar historias es inherente a la naturaleza humana: somos seres narradores, como señala Ricoeur (1999) quien hace referencia a una *identidad narrativa* definida como “aquella identidad que el sujeto humano alcanza mediante la función narrativa” (p. 215). Encontramos en la narrativa una forma esencial de experimentar y dar sentido a nuestras vidas. En educación, los relatos de experiencia parecen como un campo fértil, proporcionando un recurso amplio y valioso para compartir las vivencias de estudiantes y docentes, y para capturar aquellos eventos significativos que configuran la experiencia educativa. Desde la perspectiva de Connelly y Clandinin, estos relatos se presentan como una herramienta central en la investigación biográfico-narrativa. Tal enfoque permite que las personas no solo revivan sus experiencias, sino que les otorguen un nuevo sentido a través de la narración:

Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (p.12).

La investigación se estructuró coherentemente con el enfoque biográfico-narrativo con el fin de que posibilitara la construcción y reconstrucción de las experiencias de las participantes. Este método de recolección de datos partió del reconocimiento de la experiencia como fuente esencial de las narraciones, pues, como señala Contreras (2016), el relato inicial permite apreciar la noción de experiencia en la investigación educativa. Así, los relatos de experiencia se configuran como “versiones de lo vivido junto a un ‘pensar con,’ que acompaña al narrar, para abrir nuevas relaciones con lo vivido” (p. 23). En este sentido, de acuerdo el autor los relatos no solo

documentan hechos, sino que ofrecen una interpretación que va más allá de la simple descripción, pues lo que se cuenta en el relato de experiencia es aquello que nos acontece con lo que acontece.

El diseño metodológico de esta investigación incluyó la organización de cuatro **encuentros narrativos** en los que las participantes tuvieron la oportunidad de compartir las experiencias que marcaron sus **trayectos biográficos**. Durante cada encuentro, se crearon momentos específicos para que las voces de las participantes pudieran expresarse de manera auténtica, relatando acontecimientos significativos que luego serían transformados en relatos organizados y estructurados por la investigadora. En línea con Suárez (2016), esta metodología promovió que las participantes reflexionaran sobre momentos y acontecimientos significativos de sus trayectorias de formación y vidas en torno al objeto abordado en el periodo de tiempo del aislamiento obligatorio por COVID-19 en el año 2020, lo cual permitió narrar experiencias, problematizarlas y resignificar cada acontecimiento presente en ellas. Como lo expresa Suárez (2021), el relato de experiencia se convierte en “el resultado de indagar e inscribir narrativamente el mundo de la experiencia vivida, su transcurso en el tiempo y nuestro compromiso en él,” involucrando la construcción de personajes, acción y la puesta en intriga del relato (p. 3). Este proceso de escritura, lectura y construcción del relato generó una espiral de reelaboración, en la que la investigadora asumió el papel de elaboración de los relatos basados en las historias narradas por las docentes y estudiantes.

La entrevista en profundidad:

La entrevista se presentó como técnica fundamental en la recolección de datos para esta investigación, sirviendo como el insumo principal en la exploración de las experiencias de las participantes. Se llevaron a cabo a través de encuentros narrativos, comenzando con una metodología de entrevista en profundidad que permitió un diálogo enriquecedor. Cada una se desplegó a partir de cuatro encuentros, estructurados como se detalla a continuación:

Tabla 6 Encuentros narrativos

ENCUENTROS NARRATIVOS	
ENCUENTRO 1: LA VIDA	La conversación fue un viaje hacia el pasado, que permitió conocer la vida y las experiencias de cada participante antes de la pandemia. Se indagó sobre el contexto personal, familiar y académico que cada uno habitaba hasta el 2020, Este momento fue considerado crucial para comprender las condiciones previas y establecer una línea de base sobre la que se irían construyendo las reflexiones de los encuentros siguientes. (Anexo 2)
ENCUENTRO 2: LA PANDEMIA	Se profundizó en el impacto de la pandemia en las vidas de las participantes, desde los primeros días de confinamiento hasta el cierre del año 2020. El encuentro estuvo marcado por descripciones específicas de las transformaciones vividas en distintos ámbitos: desde lo cotidiano y lo emocional hasta lo académico. (Anexo 3)
ENCUENTRO 3: ESTUDIAR O ENSEÑAR EN PANDEMIA	Se dio paso a una exploración de las emociones y sensaciones que la pandemia trajo consigo. La conversación se tornó más introspectiva, explorando tanto las fortalezas descubiertas como las vulnerabilidades enfrentadas, en un espacio donde la reflexión y el sentir tuvieron mayor protagonismo. (Anexo 4)
ENCUENTRO 4: CIERRE	Para finalizar, el cuarto encuentro fue concebido como un cierre significativo. Se invitó a las participantes a traer consigo objetos, fotografías o cualquier material que representara para ellas lo vivido en los encuentros previos. Así, se cerró el proceso con gratitud y sentido de pertenencia, tejiendo los últimos hilos de la experiencia compartida. (Anexo 5)

Nota: Creación propia

Desde la perspectiva de Aravena et al. (2006), la entrevista se concibe no solo como un medio para obtener relatos, sino también como un espacio donde se revelan el contexto y la situación de esos relatos. Este encuentro dialógico entre el investigador y el entrevistado se convierte en un espacio crucial para el intercambio de ideas y experiencias. Guber (2011) destaca que en ciertos tipos de entrevistas se aborda la realidad externa; así, el sentido de lo que los entrevistados comparten cobra vida al contrastarse con el mundo que los rodea. Esta dinámica busca descubrir la verdad detrás de las narrativas, considerando la entrevista como una serie de intercambios discursivos que vinculan la experiencia personal con hechos más amplios (p. 70).

Además, Gubrium y Holstein, (como se citó en Fontana y Frey, 2015), enfatizan la dimensión narrativa de las entrevistas, considerándolas como una forma de producir relatos coherentes que dan sentido a la experiencia social. Desde esta óptica, se pueden desglosar las narrativas en dos componentes: el relato, que constituye la historia o el contenido de los eventos, y el discurso, que se refiere a la forma en que se presenta esa historia. Esta distinción permite entender no solo qué se cuenta, sino también cómo se cuenta, revelando la estructura de la narrativa (Sarup, como se citó Fontana y Frey, 2015).

La entrevista en profundidad, uno de los enfoques más comunes en la investigación cualitativa, se fundamenta en una guía de contenido general que ofrece al entrevistador la flexibilidad necesaria para navegar la conversación (Hernández et al., 2014). Su objetivo es facilitar un diálogo libre, evitando la rigidez de una serie de preguntas preestablecidas y permitiendo que surjan narrativas significativas. Aravena et al. (2006) subrayan que, a través de estos diálogos, se generan historias que reflejan las condiciones específicas de la realidad que se estudia, lo que implica realizar encuentros reiterados con los participantes.

Estos encuentros están diseñados para comprender las perspectivas que los entrevistados tienen sobre sus vidas y experiencias, expresadas con sus propias palabras. De este modo, el investigador puede construir una visión integral de los relatos en torno a un problema particular (Aravena et al., 2006, p. 65).

En este estudio, las entrevistas no solo adquirieron un papel central, sino que también crearon un espacio íntimo y flexible el que las participantes pudieron compartir sus vivencias y reflexionar sobre cómo la implementación de la educación a distancia mediada por TIC afectó sus actividades académicas y su vida personal durante el periodo de aislamiento obligatorio por COVID-19. A través del análisis de estas conversaciones, se buscó comprender y describir cómo se manifestaron las prácticas de expulsión en este contexto a través de esas historias

¿Y qué hacemos con los datos? ¿cuáles datos?: Conceptualización de las categorías

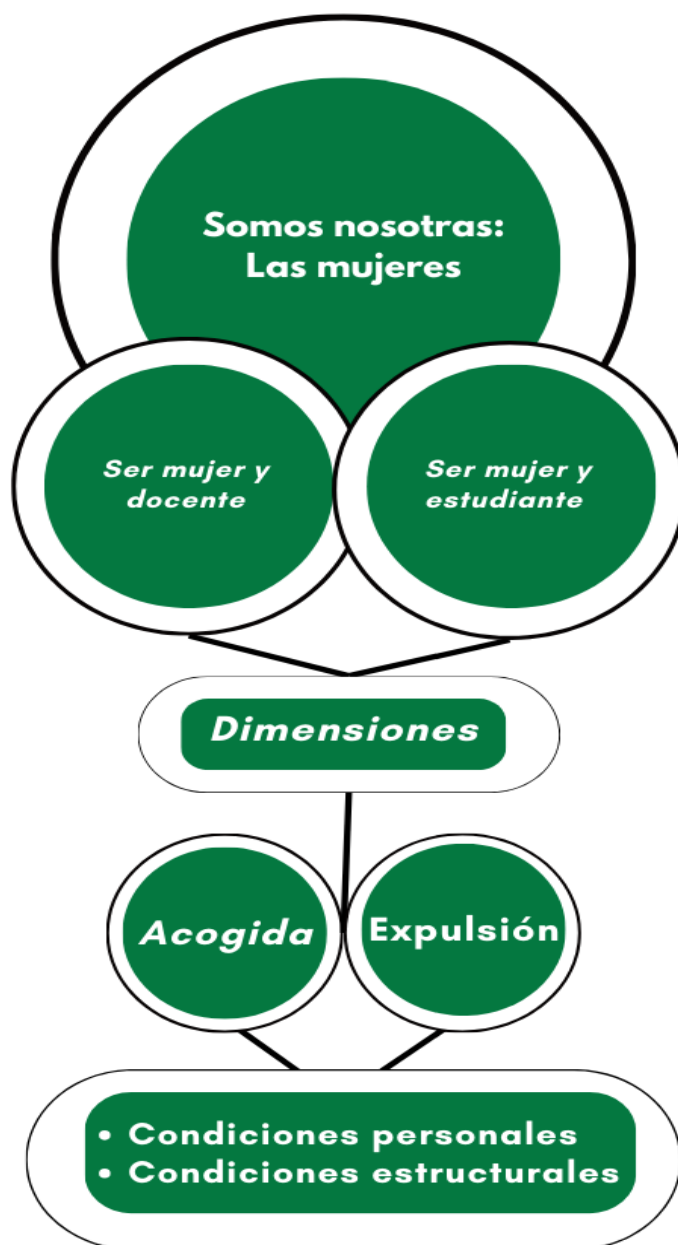
Como investigadora, debía definir con claridad unos horizontes que me permitieran aventurarme al mundo de los datos, guiar el sentir, las sensaciones, las ideas y, sobre todo, definir unas coordenadas a partir de las cuales poder identificar qué se hizo presente en los relatos compartidos. En la investigación cualitativa, caracterizada por ser un proceso fluido y continuo,

esto no se trata de algo que esté hecho para ser develado o descubierto, sino que se construye en un diálogo que va y viene entre los datos, las categorías, los conceptos y, por supuesto, en una investigación como esta, que habitamos desde las historias y la construcción de estas como una memoria. Esta visual dinámica requiere dibujar, trazar, tejer con precisión los momentos del análisis, que han brindado a esta investigadora una luz clara para transitar este recorrido. En ese sentido, se advierte que la teoría no emerge de los datos de manera espontánea. Más bien, el análisis de datos exige una serie de preguntas precisas, una observación rigurosa y activa, junto con una búsqueda reflexiva y meticulosa (Morse, 2005).

Las preguntas que han guiado este ejercicio de conceptualización de las categorías son una exploración tanto creativa como teórica, que emerge en la propuesta desarrollada por Coffey y Atkinson (2003) sobre la "condensación del volumen de los datos en unidades analizables, creando categorías a partir de ellos o con ellos" (p. 31). Así, ese horizonte de análisis se configura a través de la construcción y desarrollo de unas categorías, entendidas, como sugieren Strauss y Corbin (2002), como representaciones conceptuales de los fenómenos investigados. Este enfoque establece un vínculo entre los datos y las ideas que se derivan de ellos, utilizando tanto las categorías como los conceptos como herramientas de reflexión, un proceso en el que "pensamos con ellos" (Coffey y Atkinson, 2005).

Las categorías, como herramientas para pensar con los datos recabados, son utilizadas por los investigadores en rol de artesanos del conocimiento, quienes las emplean para dar forma a su trabajo. Estas herramientas les permiten leer el fenómeno, ubicarlo en el mundo que han planteado, en esa realidad que habita en las historias y narrativas de mujeres, docentes y estudiantes, vinculándolas de manera integral. Las categorías dialogan entre sí, se cuestionan y generan nuevos significados, lo que enriquece tanto el análisis de los datos como el desarrollo teórico. Con esta estructura bien definida, se avanza en la conceptualización de cada categoría, situándolas en el contexto general que sostiene este proceso investigativo. A continuación, se presentan las categorías que han guiado esta reflexión y el análisis de los datos:

Figura 9 *Esquema Categorial*



Nota: Creación propia

Somos nosotras: Las mujeres

He visto a las mujeres, he sido, soy una de ellas.

Dentro de esta investigación la categoría de análisis "ser mujer" se fundamenta en un marco teórico feminista que aborda la construcción cultural e histórica de dicha condición de género. "Una no nace mujer, se hace". La afirmación de Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* (1949), declara que esta idea sugiere que "el ser mujer" no es una condición biológica o innata, sino una construcción social que se va adquiriendo. Judith Butler (1998) expande esta noción al distinguir entre sexo y género, argumentando que el género es una parte de la identidad que se adquiere a lo largo del tiempo, y que no es determinado por la anatomía. La autora propone que el género es un proceso activo, una serie de actos repetidos y rituales que configuran la identidad. En este sentido, "llegar a ser mujer" no es solo adoptar un papel impuesto por la sociedad, sino también un acto de autoformación en el que la mujer asume ciertos estilos corporales y significados culturales. Este proceso de construcción de la condición de mujer puede comprenderse a través del concepto de *habitus* de Bourdieu (1990), quien sostiene que las disposiciones sociales y culturales se interiorizan y se manifiestan en la vida cotidiana. En el caso de las mujeres, el *habitus* está condicionado por expectativas de género en los ámbitos donde esta se desarrolle, lo que para el caso de este estudio se refiere a los ámbitos educativo y laboral.

Como plantea Beauvoir (1949), "el cuerpo de una mujer es esencial para su situación en el mundo, pero no suficiente para definirla. El contexto de la pandemia de COVID-19 demostró como los rituales y *habitus* de los roles de género tradicionales se vieron exacerbados. Esta afirmación subraya que *ser mujer* esta atravesado, por las expectativas sociales y culturales. Durante la pandemia, estas expectativas se manifestaron de manera aún más evidente, ya que muchas mujeres enfrentaron una doble carga: por un lado, se les exigió cumplir con sus responsabilidades académicas y profesionales, y por otro, asumir el trabajo no remunerado del hogar y el cuidado de la familia. Esta situación refleja la alienación a la que se refiere Beauvoir (1949): ser mujer en una sociedad patriarcal implica ser "el Otro", una identidad moldeada por roles y obligaciones impuestos externamente, lo que limitó su autonomía y amplificó las desigualdades preexistentes. En este contexto, el análisis del ser mujer en la la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia durante la pandemia, revela cómo estas construcciones sociales se exacerbaron. La condición de ser mujer docente y mujer estudiante se convirtió en una lucha constante por

equilibrar diversos roles, lo que llevó a una sobrecarga emocional y física. La construcción de género, como proponen Beauvoir y Butler, no es un simple reflejo de la anatomía, sino una serie de disposiciones culturales profundamente arraigadas que condicionan las experiencias de las mujeres.

Por tanto, la categoría de "ser mujer" en esta investigación se configura como un análisis de las condiciones históricas, sociales y culturales que han definido la condición de *ser mujer* y cómo estas condiciones se manifestaron y agudizaron durante la pandemia en la doble dimensión por un lado ser mujer y docente, por el otro ser mujer y estudiante.

Ser mujer y docente:

¿Quiénes tienen a su cargo la loable facultad de educar?

Maestra, profesora, docente, educadora, me he preguntado siempre quiénes son, las palabras que las definen como si bastara nombrarlas para saberlas, pero no es así, cada una lleva consigo una carga de historias, de ideas, de concepciones y labores que les son propias. Explorar estas formas de ser en el mundo implica aventurarse a comprender el quehacer docente. Andrade y Muñoz (2003) describen a las docentes como "formadoras de personas libres, profesionales con saber pedagógico", destacando su papel crucial en la formación de los estudiantes. De otro lado, es importante advertir que históricamente, la mujer ha tenido un rol fundamental como educadora, tanto en el ámbito familiar como en la sociedad (Redondo & Gallardo, 2021). No obstante, la inclusión de las mujeres en el campo educativo ha evolucionado, y hoy desempeñan roles diversos que van más allá de la formación inicial que tradicionalmente se les atribuía.

Zuluaga (1987) amplía esta perspectiva al sostener que la enseñanza no se limita exclusivamente a maestros y profesores dentro de instituciones educativas, sino que también incluye a individuos en diversos contextos y prácticas que participan en el proceso educativo. Por otro lado, Álvarez (2016) aclara que el término "maestro" ha estado históricamente vinculado con la educación básica y la escolarización pública, a diferencia del "profesor", que está asociado con la educación universitaria y con instituciones como colegios mayores y seminarios religiosos. Este enfoque metodológico distingue claramente entre los roles de "maestro" y "profesor", situando al primero en niveles educativos básicos y al segundo en niveles superiores. Sostiene que, el término

"docente" se utiliza de manera genérica para referirse a cualquier persona que ejerza la docencia, abarcando una amplia gama de roles educativos. Álvarez (2016) continúa explicando que, en la actualidad, el término "docente" es aplicable a toda persona que imparta clases. En términos conceptuales, Runge (2008) define la actividad educativa como un proceso en el que una instancia (como el maestro, tutor, docente) influye sobre otra (como el alumno, aprendiz, adulto) con el objetivo de lograr un cambio, ya sea en términos de adquisición de contenidos o en la transformación personal.

Para esta investigación, se opta por la perspectiva de ser mujer y docente para referirse a mujeres que, durante el periodo de pandemia con el tránsito de la educación presencial a la educación a distancia mediada por TIC, han desempeñado funciones educativas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Esta comprensión abarca una gama más amplia de roles formativos y se ajusta a la definición de Runge, que describe la actividad educativa como una praxis en la que una instancia (docente) intenta influir en otra instancia (estudiantes) para promover un cambio significativo en su desarrollo y aprendizaje, es decir, ser docente durante la pandemia comprende desde la acción de desempeñar funciones educativas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, habiendo tenido que enfrentar retos derivadas de las condiciones personales y estructurales que marcaron su práctica profesional dentro de la Universidad y la Facultad como estructura de acogida.

Ser mujer y estudiante

"Una mujer debe tener dinero y una habitación propia si desea escribir ficción", escribía Virginia Woolf en 1929. En 2020, esas condiciones necesarias para la creación literaria parecieron trasladarse a una realidad más dura: la pandemia planteó un reto similar a las mujeres estudiantes, la necesidad de un espacio propio y recursos suficientes para seguir adelante. La universidad, ese refugio donde lo académico y lo personal podían mantenerse separados, se desvaneció de repente. Ser estudiante ya no fue experiencia compartida en aulas, sino una lucha individual desde el confinamiento. Las barreras que ya existían se acentuaron, obligando a muchas a enfrentar condiciones personales y estructurales, adaptando sus procesos de aprendizaje a un entorno doméstico que no siempre estuvo adecuadamente preparado para ello.

Bracchi (2016) afirma que ingresar a la universidad implica no solo un cambio institucional, sino una transformación en los esquemas de percepción y acción. Para las estudiantes durante la pandemia, este proceso de adaptación exigió el uso de todo su capital económico, cultural y simbólico, enfrentando además un contexto que exigió de la implementación de nuevas estrategias para seguir adelante. Sin el espacio físico de acogida que representaba la universidad, las fronteras entre lo académico y lo doméstico se desdibujaron, impactando profundamente en la experiencia de aprendizaje. En esta investigación, ser estudiante durante la pandemia con el tránsito de la educación presencial a la educación a distancia mediada por TIC, se entiende como la descripción de aquellas mujeres que, al cursar un programa de pregrado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, tuvieron que enfrentar los retos derivados de las condiciones personales y estructurales que definieron este momento de su vida académica dentro de la Universidad y la Facultad como estructura de acogida. Con base en lo anterior, se adoptaron subcategorías para identificar las dimensiones del *ser mujer y docente, mujer y estudiante*:

Acogida

En el marco de la acogida, entendida como un sistema social, cultural y simbólico que moldea la identidad y otorga pertenencia a las personas (Murillo, 2016), se analiza cómo las mujeres docentes experimentan este proceso en la Universidad de Antioquia. Duch (1997) sostiene que los seres humanos nacen desorientados y enfrentan "el caos del cosmos", por lo cual la acogida en un entorno es crucial para orientar su camino. Según el autor, necesitamos un conjunto de transmisiones, obtenidas a través del acogimiento y reconocimiento en una comunidad, para insertarnos y transitar por la vida (Duch, 1997, p. 21). Turner, citado por Duch (1997), amplía esta visión al definir la idea de comunidad como una relación entre individuos concretos, históricos y con una idiosincrasia particular. En este sentido, la Universidad como estructura no solo conserva y transmite una herencia cultural de conocimientos, ideas y valores, como plantea Morín (1998), sino que también genera nuevos conocimientos, integrando esta herencia y convirtiéndola en una comunidad ("la casa de todos")¹⁵.

¹⁵ La Universidad de Antioquia (UdeA) se ha destacado con el lema "la casa de todos", para reflejar su compromiso como un espacio inclusivo para el pensamiento, la creación y el intercambio de historias y memorias. Este slogan subraya el papel de la universidad como un lugar que acoge a sus miembros,

Este marco proporciona una base para comprender cómo las mujeres docentes y estudiantes experimentan la acogida en la Universidad de Antioquia. Para el contexto de esta investigación, el concepto de acogida se manifiesta en la vinculación con la Universidad desde varias perspectivas. Esto incluye todas las afirmaciones, consideraciones, expresiones, líneas de sentido, metáforas e historias que hagan alusión a formas de habitar la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación como una estructura de acogida desde la docencia y desde el rol de estudiante.

Expulsión:

Huergo (2010) argumenta que la expulsión social es un proceso mediante el cual individuos o grupos son excluidos de la participación plena en la sociedad. En el contexto de la pandemia, este proceso se intensificó, llevando a una expulsión no solo física, sino también simbólica y social del espacio universitario. La transición abrupta hacia la educación a distancia mediada por TIC reveló una desconexión con la Universidad, que afectó su funcionamiento y valoración como una estructura de acogida. Esta expulsión se manifestó en la incapacidad para desarrollar los procesos educativos de manera plena, algo que pudo verse agravado o atenuado por las formas en las que se experimentaron condiciones estructurales y personales determinantes en la relación individual con la universidad.

Condiciones Personales: Tanto la estructura de acogida como las formas de expulsión son asuntos que se manifiestan en las experiencias individuales de vida. En este sentido, es importante subrayar la afectación que la pandemia tuvo en muchos trayectos vitales, particularmente los de aquellas personas que no pudieron adaptarse al nuevo sistema de educación a distancia, enfrentando crisis de orden físico, mental, y emocional, para terminar, abandonando sus estudios. Murillo (2016) nos ofrece una perspectiva valiosa al identificar el lugar de lo biográfico como un cruce de disciplinas que permite entender los procesos de socialización y cómo la expulsión, es una experiencia vivida de manera particular. Con esto nos referimos a situaciones personales como enfermedades propias o familiares, condiciones emocionales, traumas, situaciones familiares de diversa índole, roles de género, los sentimientos durante la pandemia, asuntos de capacitación y formación, responsabilidades de cuidado, fatiga y agotamiento mental, dificultades de acceso a recursos tecnológicos, pérdida de seres queridos, cambios en la dinámica familiar, alteración de rutinas diarias, aislamiento social, problemas financieros, dificultades de concentración,

incertidumbre laboral, ansiedad generalizada, y miedo al contagio, entre otros tantos que influyeron en la forma en que cada persona vivió la expulsión y la adaptación a la educación a distancia mediada por TIC.

Condiciones Estructurales: Tanto la acogida como la expulsión se experimentan de acuerdo con condiciones estructurales que están presentes en la existencia de los seres humanos, como lo pueden ser factores socioeconómicos, creencias o ideologías, o el género, y que por lo tanto sugieren diferentes formas de afectación a estudiantes y docentes. Buena parte de las transformaciones experimentadas durante la pandemia tuvieron un impacto mayor en las estudiantes y docentes con menores recursos, quienes enfrentaron mayores dificultades para el sostenimiento de sus hogares, y por lo tanto a recursos necesarios para seguir estudiando en las modalidades propuestas por la Universidad.

Así entonces, las condiciones estructurales evidencian cómo los asuntos de orden social y económico, influyen en la capacidad de los individuos para participar plenamente en el ámbito educativo. Estas condiciones se refieren a los retos que surgen a nivel de la estructura general de una sociedad, involucrando aspectos económicos, políticos, sociales y culturales que configuran el entorno en el que las instituciones y los individuos operan. También abarcan las formas en las que las instituciones en un nivel más específico (Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación, por ejemplo) enfrentaron retos para el desarrollo de las actividades de académicas para docentes y estudiantes.

A lo anteriormente mencionado se suman factores como el acceso desigual a tecnología, la falta de conectividad a internet, la precariedad laboral, la pobreza, la falta de apoyo institucional, las desigualdades de género en las instituciones (Universidad de Antioquia), las carencias en infraestructura educativa, las barreras geográficas, las condiciones de vivienda inadecuadas, las políticas educativas limitadas, el desigual acceso a recursos de aprendizaje, la carga de trabajo excesiva, la inequidad en la distribución de ayudas, y la escasa inversión en programas de capacitación estudiantil y docente por parte de la Universidad.

Representación de un mundo: Análisis de los datos recabados durante el proceso.

Apelar a una representación del mundo en este ejercicio investigativo implica reconocer la complejidad que se hace presente en la naturaleza de los datos, esos fragmentos que inicialmente parecen piezas dispersas de un rompecabezas formado en lenguajes múltiples. Comprenderlos como parte de una trama supone adentrarse en el hilo metodológico, donde el relato, la narración, las historias y las memorias configuran representaciones del mundo cargadas de sentido. Como advierte Ricoeur (2006), no hay historia sin trama ni trama sin actantes, esos personajes cuya identidad narrativa conecta lo diverso en una línea de sentido que enriquece la historia misma. Este enfoque señala que los datos dejan de ser elementos neutros para convertirse en construcciones impregnadas por la subjetividad de quienes los generan y de quienes los interpretan. Cada dato lleva consigo una carga interpretativa, vinculada a los esquemas perceptivos, las teorías y las memorias de los sujetos con quienes interactúan. En este proceso, no es posible hablar de una percepción "pura" o "neutral", ya que los datos reflejan las experiencias, las relaciones de poder y los contextos históricos que los configuran. Así, el análisis cualitativo aquí descrito se consolida como un ejercicio interpretativo que va más allá de la organización de datos. Es un proceso de descubrimiento continuo donde cada fragmento se convierte en una pieza de una narrativa mayor. Los datos se entrelazan como voces que dialogan con otras historias, formando una trama compleja y dinámica que abre múltiples caminos de comprensión. En esta narrativa, los datos no solo informan, sino que evocan, conectan y dan forma a una memoria que sustenta este trabajo investigativo.

Enfrentar este reto implicó entender que los datos son más que registros que se deben acumular y organizar, pues de acuerdo con las palabras de Strauss y Corbin (2002), "por muy emocionantes que sean sus experiencias en el proceso de recolectar los datos, llega un momento en que éstos deben analizarse" (p. 11). En ese sentido, el análisis cualitativo en esta investigación, como lo explican los autoewa, "es un proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico" (p. 20). Este proceso de interpretación trata de organizar, manipular y recuperar los datos, pero sobre todo plantea pensar con ellos (Coffey y Atkinson, 2003) de hacerlos hablar, encontrarles sentido, de entrelazarlos en una trama de significados que dé cuenta del fenómeno investigado en las coordenadas ya propuestas. Así, el proceso de análisis se transformó en un

espacio de diálogo continuo, donde las narraciones de los participantes, las reflexiones derivadas de mi rol como investigadora y las teorías que estructuran esta mirada convergen para construir una representación de un mundo. No se trata de un único mundo, pero sí de uno posible, tejido desde las voces, los recuerdos y las experiencias compartidas, que dialogan para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación. En este sentido, el análisis cualitativo planteado se fundamenta en dos escenarios principales, siguiendo las orientaciones de Strauss y Corbin (2002):

1. Los datos: Pueden provenir de diversas fuentes, tales como entrevistas, observaciones, documentos, registros y materiales audiovisuales.
2. Los procedimientos: Son las herramientas metodológicas que los investigadores emplean para interpretar y organizar los datos. Entre ellos se encuentran la conceptualización y reducción de los datos, la elaboración de categorías en términos de propiedades y dimensiones, y la conexión de estas categorías a través de proposiciones analíticas.

En esta apuesta metodológica se exploraron formas diversas de escribir y representar los datos presentes en la investigación. Esto permitió la materialización de un informe que se propone la construcción de memoria a través de la pasión por decir, del deseo de expresar, y de las posibilidades de ella en el narrar, que encontraremos desplegado en los hallazgos. Con esa perspectiva en este espacio de análisis se entretejieron miradas múltiples, con el ánimo de entrecruzar lo que se ha hecho presente en los datos, las reflexiones de la investigadora, y el horizonte teórico del estudio.

Los datos:

Para llevar a cabo el proceso de análisis, se comenzó organizando los datos en un formato unificado, lo que permitió mayor claridad en su manejo. Esto incluyó, como primer paso, la transcripción de las entrevistas realizadas en cada encuentro. Durante este proceso, se identificaron y describieron los aspectos considerados relevantes y que guardaban relación directa con las categorías principales del estudio. De este modo, los datos cobraron vida como piezas clave de una trama mayor. A continuación, se presenta la siguiente tabla, que ilustra cómo se organizó la información recopilada y el volumen de datos analizables con el que se trabajó.

Tabla 7 Organización de los datos:

PARTICIPANTE	MOMENTO DE GESTIÓN	FECHA DE ENCUENTRO PREELIMINAR	FECHA ENCUENTRO 1	FECHA ENCUENTRO 2	FECHA ENCUENTRO 3	FECHA ENCUENTRO 4	# ENCUE NTRO	AUDIO	TRANSCRIPCIÓN
P1	FINALIZADO	14/5/2024	23/05/2024	30/05/2024 -	06/06/2024	11/06/2024	1	☒	☒
							2	☒	☒
							3	☒	☒
							4	☒	☒
P2	FINALIZADO	15/5/2024	24/05/2024	30/05/2024	07/06/2024	21/06/2024	1	☒	☒
							2	☒	☒
							3	☒	☒
							4	☒	☒
P3	FINALIZADO	15/5/2024	24/05/2024	30/05/2024	21/06/2024	11/07/2024	1	☒	☒
							2	☒	☒
							3	☒	☒
							4	☒	☒
P4 (Docente1)	FINALIZADO	12/6/2024	17/6/2024	18/6/2024	23/ 07/2024	POR DIFICULTADES DE LA PARTICIPANTE NO SE PUDO REALIZAR	1	☒	☒
							2	☒	☒
							3	☒	☒
							4	☐	☐
P5	FINALIZADO	17/6/2024	05/06/2024	21 /06/2024	28/06/2024	11 /07/ 2024	1	☒	☒
							2	☒	☒
							3	☒	☒
							4	☒	☒
P6(Docente 2)	FINALIZADO	12/6/2024	28/06/2024	05 /07/ 2024	10 /07/ 2024	18 /07/ 2024	1	☒	☒
							2	☒	☒
							3	☒	☒
							4	☒	☒
							TOTAL: 23		

Nota: Creación propia

En un primer momento, se organizó el conjunto de datos en bruto obtenidos a través del trabajo de campo y las técnicas de recolección de datos empleadas. Para ello, se construyó un directorio de datos, como se observa en la *tabla 7*, que permitió identificar y ubicar cada elemento recogido durante el proceso investigativo. Este directorio incluyó los participantes, los encuentros, las fechas, las grabaciones y transcripciones de los encuentros. En total, se transcribieron 23 entrevistas correspondientes a las 6 participantes del estudio: 4 mujeres estudiantes y 2 mujeres docentes. Este ejercicio inicial proporcionó un volumen significativo de información, constituyendo así la base para el análisis posterior.

Procedimientos para el análisis:

En un segundo momento, se identificaron en las transcripciones los datos relevantes que guardaban conexión con las categorías previamente definidas en el esquema categorial (ver Figura 8). Este proceso dio paso a un ejercicio de codificación. Según Coffey y Atkinson (2002), este procedimiento busca condensar los datos en unidades analizables donde los códigos funcionan como etiquetas que conectan diferentes fragmentos de los datos con las categorías definidas, creando vínculos significativos entre ellos.

Tabla 8 Códigos

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	COLORES
La acogida: Ser mujer y docente	AC-SM-DO	
La Expulsión: Ser mujer y docente	EX-SM-DO	
La acogida: Ser mujer y estudiante	AC-SM-ES	
La Expulsión: Ser mujer y estudiante	EX-SM-ES	
Ser mujer y docente: condiciones personales	SM-DO-CP	
Ser mujer y estudiante: condiciones personales	SM-ES-CP	
Ser mujer y docente: condiciones estructurales	SM-DO-CE	
Ser mujer y estudiante: condiciones personales	SM-ES-CE	

Nota: creación propia

Desde este enfoque, cada código asignado cumplió una función central en la organización de las reflexiones iniciales sobre los datos, registradas cuidadosamente en memos analíticos¹⁶. En estos se recopilaban observaciones, interpretaciones y relaciones emergentes a la luz del marco conceptual, actuando como herramientas para identificar el sentido presente en los datos, y permitiendo su integración en un marco conceptual coherente, gracias al cual se enriqueció la comprensión de las experiencias narradas.

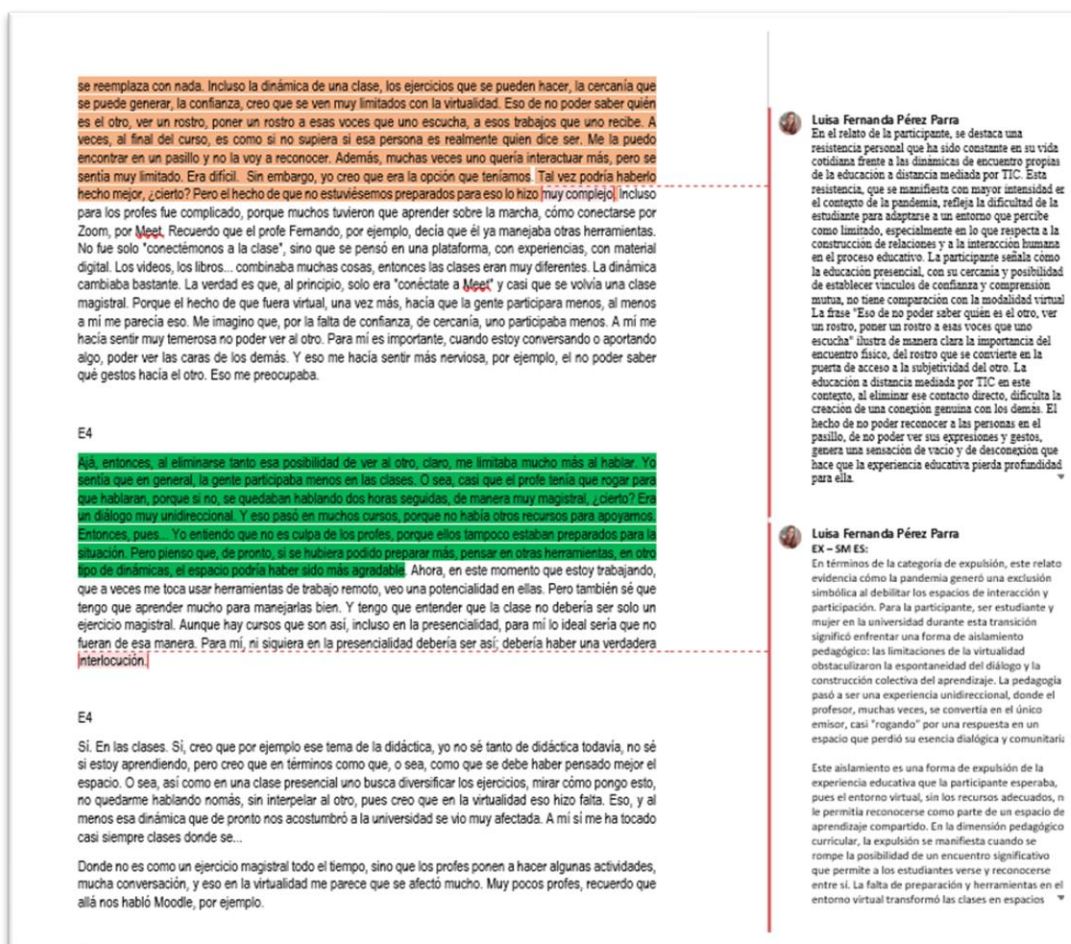
El esquema categorial (ver Figura 9) actuó como guía para articular interpretaciones, destacando conexiones y estructuras subyacentes, alimentadas por códigos y memos analíticos que

¹⁶ Según Strauss y Corbin (2002), el memorando se define como el registro en el que el investigador documenta análisis, reflexiones, interpretaciones, preguntas e indicaciones para la recolección adicional de datos.

vincularon las categorías teóricas con los datos empíricos. Una vez definidos los códigos, el proceso de codificación dio inicio. Según Strauss y Corbin (2002), dentro de la codificación “el trabajo analítico radica en establecer vínculos y pensar en ellos; es la manera en la que usamos los códigos y pensamos con los conceptos.” La codificación, en este contexto, fue comprendida como el “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos” (p. 11).

Este proceso facilitó la construcción de un análisis coherente a partir de los datos, como se observa en la siguiente figura, en la que se presentan los colores asignados a los códigos según las categorías, la codificación realizada y los memos analíticos correspondientes.

Figura 10 Codificación



Nota: creación propia

Los datos codificados se organizaron en una matriz de análisis diseñada para cada categoría, lo que permitió vincular los fragmentos de datos con las categorías conceptuales y los memos analíticos. Este proceso estableció conexiones significativas y estructuró las reflexiones obtenidas. La matriz, ilustrada en la tabla 9 presenta las categorías con sus respectivos colores, acompañadas de los memos y la codificación realizada. Este esquema facilitó un análisis detallado y sentó las bases para interpretaciones más profundas en las siguientes etapas de la investigación.

Tabla 9 *Matriz de análisis*

EXPULSIÓN SER MUJER Y ESTUDIANTE			
CITA (Descontextualización)	MEMO	FUENTE	TEORÍA / HALLAZGO (recontextualización)
entonces saber que la pandemia me arrebató eso entonces hacía que esa tristeza creciera que esas preocupaciones crecieran porque no tenía tiempo para mí porque siempre era como esa presión siempre estar haciendo algo tengo que estar pendiente de todo nada se me puede olvidar y entonces súmeme las preocupaciones de qué va a pasar con mi carrera qué va a pasar con la universidad qué va a pasar en el mundo entonces era esa incertidumbre constante	La pandemia, al arrebatarme el espacio físico y el cara a cara, trastocó las interacciones que definían el proceso de aprendizaje de la participante. Ese cambio abrupto, sumado a las condiciones personales y estructurales que ya vivía la estudiante, generó una profunda incertidumbre, una sensación de expulsión. La universidad, que hasta entonces había sido su lugar de refugio y acogida, se desvaneció con la transición a la educación a distancia mediada por TIC. La distancia no solo implicó una barrera tecnológica, sino que también le quitó ese espacio que antes la acogía, empujándola hacia una experiencia de desarraigo. Como una forma de expulsión.	12	La participante expresa una experiencia común durante la pandemia: la desconexión entre estudiantes y profesores. "Y yo opiné, y hubo un silencio absoluto," cuenta, reflejando cómo el silencio se convirtió en un símbolo de frustración y aislamiento. Para ella, la ausencia de una respuesta inmediata no solo generaba confusión, sino una sensación de ser ignorada. Esto, como lo explica la participante, se intensificaba por problemas técnicos: "hablándole ahí al aire", sin saber que no se le escuchaba debido a fallas en los audífonos o la conexión a internet. La estudiante relata su experiencia durante una clase virtual, resaltando la sensación de ser ignorada debido a la falta de respuesta de la profesora y los problemas técnicos que enfrentaba: "Entonces bueno muchachos, ¿qué opinan? Ejercicios en la clase Y yo opiné y un silencio absoluto. Y yo como, ¿qué pasó? Y yo, la profesora me está ignorando, indignada seguimos en la clase...". En otra ocasión, volvió a intervenir, pero nuevamente la profesora no respondió. Fue hasta que una compañera le explicó que no se escuchaba nada de lo que decía, lo que ayudó a comprender que no era ignorada, sino que había un problema técnico: "Ah, yo hablándole al aire". Esto la llevó a reflexionar sobre la importancia de contar con buenos audífonos y una conexión estable, ya que la conexión a menudo se caía.
Entonces bueno muchachos ¿Qué opinan? Ejercicios en la clase Y yo opiné Y un silencio absoluto Y yo como ¿Qué pasó? Y yo la profesora Me está ignorando indignada seguimos en la clase y en otro momento volvió a opinar y la profe me dijo Valeria dale entonces hablé y la profesora no dijo nada así yo como si nada y yo pero y la profe porque me está ignorando cuando al rato una compañera me habla pues estábamos chateando y yo le dije si viste la profe margarita me ignoró toda la clase no vale es que usted cuando hablaba no se escuchaba nada se quedaba en un silencio absoluto y yo ah y yo hablándole ahí al aire entonces todas esas cosas como de esa locura de poder unos buenos audífonos una buena conexión porque a veces se caen	EX-SM-ES: "Y yo opiné, y hubo un silencio absoluto." Los silencios, tantas veces presentes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia, se convirtieron en un compañero constante. La participante señala en este fragmento las emociones que surgían de la manera en que se llevaban a cabo estos procesos formativos. Había silencio. Del otro lado, parecía que nadie escuchaba. "La profe me estaba ignorando," describió. Esa sensación estaba relacionada con la imposibilidad de saber si alguien había oído, primero porque no había una respuesta inmediata, y segundo porque la única respuesta era el silencio.	V2	Esta experiencia pone de manifiesto las dificultades de la educación a distancia mediada por TIC, especialmente en lo que respecta a la interacción docente-estudiante. El silencio que describe la estudiante no solo es técnico, sino simbólico. Como señala la participante: "Y yo opiné, y hubo un silencio absoluto", lo que da cuenta de cómo la ausencia de respuesta genera una sensación de exclusión. En este caso, la estudiante no podía saber si había sido escuchada, lo que la llevó a sentir que la profesora la ignoraba. Este tipo de silencios en el aula virtual representan una ruptura en el proceso formativo, ya que el "otro" no parece estar presente. Garrison y Anderson (2005) hablan del concepto de presencia docente como fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Definen esta presencia como "el diseño, facilitación y orientación de los procesos cognitivos y sociales con el objetivo de obtener resultados educativos significativos desde el punto de vista personal y docente" (p. 98). Es decir, el docente debe estar activamente involucrado no solo en transmitir conocimientos, sino en fomentar un diálogo que haga sentir a los estudiantes parte del proceso. En la experiencia de la participante, la falta de respuesta interrumpe esta presencia docente, lo que coincide con lo que Martínez y González (2010) denominan como la necesidad de un acompañamiento constante. Este acompañamiento, basado en la conversación y el diálogo, permite reconocer y comprender las necesidades de los estudiantes. Cuando esa interacción dialógica se ve obstaculizada —en este caso, por problemas tecnológicos— se genera una sensación de expulsión. Como la estudiante expresa, la falta de respuesta era como hablar "al aire". Esto simboliza una expulsión no física, sino una exclusión de la interacción educativa que, mediada por las TIC, se convierte en una experiencia de aislamiento, agravada por las limitaciones tecnológicas con las que contaba la estudiante. El silencio, entonces, no solo era técnico, sino una manifestación de la ruptura de la relación entre el docente y el estudiante en un contexto de virtualidad, lo que se siente como una negación de la existencia del otro a través de la pantalla.

Nota: Creación propia¹⁷

El proceso de análisis de esta investigación, que se detalla en la figura anterior, se estructuró siguiendo el método de análisis cualitativo propuesto por Tesch (como se cita en Coffey y Atkinson, 2003). Este enfoque se desarrolla en dos etapas esenciales: descontextualización y recontextualización, las cuales permiten un acercamiento analítico a los datos y una exploración de los significados en los que están inscritos. En la primera etapa, **la descontextualización**, representada en la primera columna de la figura, los datos se segmentan y separan de su contexto original en unidades comprensibles por sí mismas, lo suficientemente grandes para contener un significado relevante. Según el autor este paso no

¹⁷ Anexo 6

busca desvirtuar el contexto original de los datos, sino abstraerlos temporalmente de su entorno para facilitar su análisis, sin perder su sentido fundamental. Luego, en la **recontextualización**, los fragmentos segmentados se reorganizan y clasifican dentro de un sistema categorial previamente definido, como se muestra en la tercera columna de la figura. En esta etapa, los hallazgos empíricos se integran con el marco conceptual, conformando un "pool de significados". Tesch (como se cita en Coffey y Atkinson, 2003) señala que este proceso no solo ayuda a identificar el lugar de cada dato en el esquema categorial, sino que también ofrece un nuevo contexto interpretativo, donde los datos adquieren relaciones y sentidos renovados.

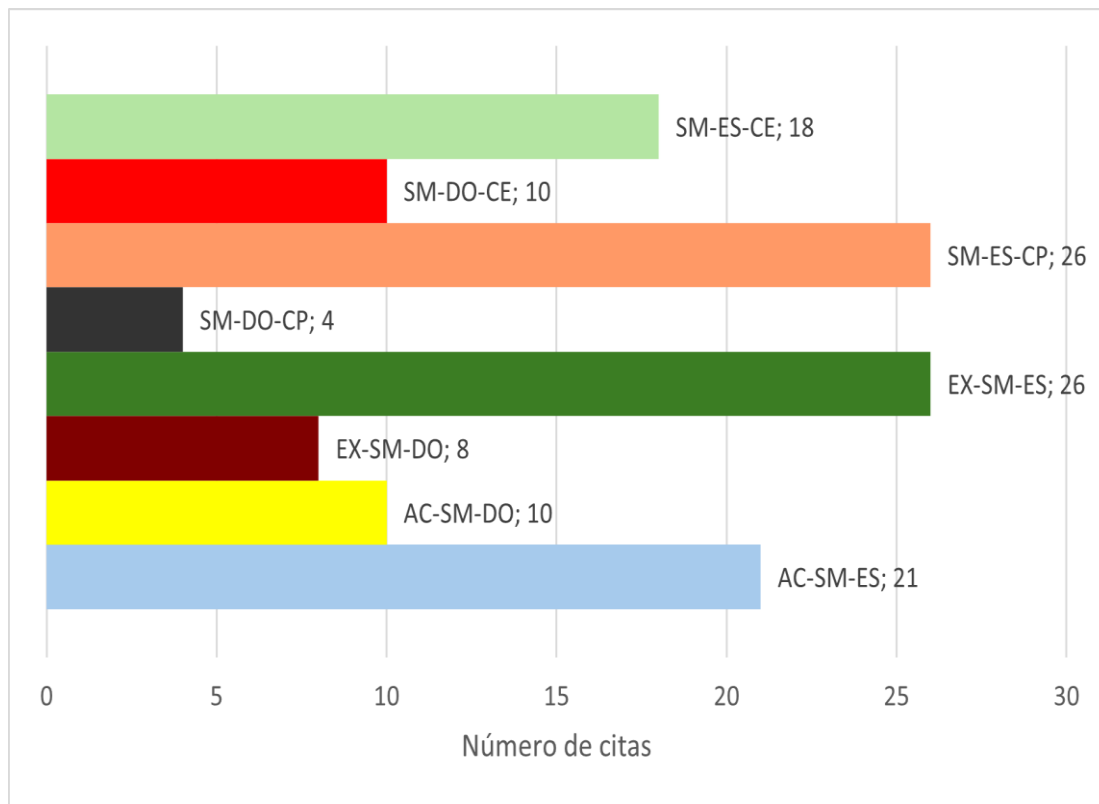
El proceso de saturación de categorías.

En el recorrido por los relatos que conforman este estudio biográfico-narrativo, uno de los puntos de inflexión se halló en el proceso de saturación de las categorías, un concepto profundamente arraigado en el análisis cualitativo. La saturación, tal como lo describen Strauss y Corbin (2002), se alcanza cuando ya no emergen propiedades o dimensiones nuevas en los datos; es decir, cuando las historias y significados codificados logran una plenitud que les permite habitar las categorías sin la necesidad de incorporar nuevos elementos. Este momento de estabilidad no es solo un resultado técnico, sino también un reflejo de la riqueza con que los relatos resuenan en el marco conceptual propuesto.

Al aplicar esta lente analítica, el contraste entre los relatos de estudiantes y docentes cobró vida de manera clara y distintiva. Las categorías que abrazaron las vivencias de las estudiantes alcanzaron una saturación más pronunciada, impulsadas no solo por la diversidad y riqueza de las experiencias narradas, sino también por la composición mayoritaria de estudiantes en la muestra analizada. Esta predominancia no solo facilitó una mayor densidad en los relatos, sino que también permitió una exploración más amplia y matizada de sus vivencias, evidenciando las múltiples capas de significados que emergen de sus narrativas.

La gráfica que representa dicho proceso evidencia de forma visual estas dinámicas. En ella se observan las diferencias en el volumen de citas codificadas para cada categoría, destacando cómo las vinculadas a las estudiantes presentan una saturación considerablemente mayor en comparación con las relacionadas con los docentes:

Figura 11 Saturación de las categorías



Las estudiantes, en su multiplicidad de voces, dotaron a este estudio de un mosaico de historias que dialogan entre lo personal y lo estructural, permitiendo que las categorías relacionadas con las que se conceptualizaron estos temas alcanzaran una notable riqueza y profundidad. Cada relato contribuyó a trazar intersecciones entre sus condiciones de vida, sus vivencias y su rol dentro de los espacios educativos durante la educación a distancia mediada por TIC, construyendo significados que dieron forma y sustancia a las categorías analizadas. Esta abundancia de datos permitió desarrollar un análisis más complejo y matizado, reflejado en la saturación pronunciada de las categorías vinculadas a las estudiantes. Por otro lado, las categorías relacionadas con las docentes presentaron un panorama distinto, marcado por una menor densidad de relatos. Aunque el volumen de datos fue más reducido, las historias compartidas por las docentes resultaron esenciales para comprender las particularidades de su experiencia durante la pandemia en el periodo de 2020. Las categorías vinculadas a ellas trazan un camino menos denso, pero igualmente valioso hacia el entendimiento de su vivencia en los entornos educativos. Este desequilibrio no

desmerece el valor de sus contribuciones, sino que evidencia cómo el flujo de relatos y datos se distribuyó de manera desigual entre los grupos participantes.

Al observar la gráfica de saturación de las categorías, se hace evidente cómo estas dinámicas se materializan en los datos. Por ejemplo, "La acogida: Ser mujer y estudiante" (AC-SM-ES) destaca con 21 citas, mientras que su contraparte docente, "La acogida: Ser mujer y docente" (AC-SM-DO), alcanza apenas 10. Asimismo, categorías relacionadas con condiciones estructurales, como "Ser mujer y estudiante: condiciones estructurales" (SM-ES-CE), muestran 18 citas frente a las 10 que contiene "Ser mujer y docente: condiciones estructurales" (SM-DO-CE). Estas cifras revelan no solo la mayor representación cuantitativa de las experiencias estudiantiles, sino también la forma en que estas categorías resonaron con una intensidad particular en el marco del análisis.

En conclusión, las categorías con mayor saturación destacan las experiencias más compartidas y visibles en el ámbito estudiantil, mientras que aquellas con menor saturación revelan dimensiones más veladas o complejas de articular en las vivencias de las docentes. Este desequilibrio no solo señala diferencias en el volumen de relatos, sino que también abre una puerta para profundizar en las dinámicas de poder, las relaciones de género y las maneras en que cada grupo enfrenta las estructuras educativas desde su propia perspectiva. La saturación, lejos de ser un punto final en el análisis, fungió en este proceso como un espejo que refleja las dinámicas de participación y las múltiples formas en que estudiantes y docentes habitaron los encuentros narrativos. Para las estudiantes, el paisaje se presenta como un mosaico con diferentes matices, donde las historias se entrelazan en una red de significados. Para las docentes, en cambio, se revela un territorio que invita a explorar los silencios, las ausencias y las tensiones que subyacen en sus relatos, exigiendo una mirada más detenida para descifrar lo no dicho. En ambos casos, las categorías alcanzan su plenitud al resonar con las voces que las habitan, dibujando un mapa que no se cierra en sí mismo, sino que invita a seguir navegando entre relatos y significados. La intención en lo que sigue, entonces, no es la de limitarse en una exposición de hallazgos, sino apuntalar a tejer un texto que, aunque transitorio, logre capturar el rostro de una verdad presente en este estudio. Una verdad que, construida desde la interacción entre historias narradas, las experiencias, la voz de la investigadora y el marco conceptual, deviene en una forma de conocimiento: la memoria, que no solo devela, sino que pretende motivar a seguir indagando, escuchando y construyendo.

Presupuestos éticos

El ejercicio biográfico-narrativo se condujo por un recorrido íntimo y profundo a través de momentos, realidades y experiencias personales de las participantes, con el propósito de rescatar el conocimiento inscrito en sus vivencias. Esta tarea exigió que la investigadora no solo escuchara con atención, sino que también fuera capaz de entrelazar documentos personales —fotografías, notas, diarios y cartas— con las narraciones proporcionadas por las propias participantes. En este proceso, sin embargo, la investigadora mantuvo una clara postura ética sobre el manejo de cada documento y fragmento de información recopilada (Landin y Sánchez, 2019). Desde esta perspectiva, las voces de quienes participaron en esta investigación se entrelazaron con mi propia voz, configurando un estilo que buscaba hacer justicia a la singularidad de sus historias. Los resultados de la investigación, junto con sus limitaciones, recayeron enteramente sobre mí y mi capacidad de interpretar y analizar la información. Como señaló Arnaus: “Mi intención era reflejar el papel que mantuve durante la investigación [...] Esta postura de reflejar mi voz en busca de la suya significaba presentarme explícitamente como responsable y autora del texto. De esta forma se podía comprender mejor que las limitaciones e insuficiencias que podía tener el informe final fueran sobre todo las mías como investigadora” (Arnaus, 1999, p. 67-68).

Para los presupuestos y el compromiso éticos de esta investigación, se retomó la perspectiva planteada por Fernández (como se citó en Landin y Sánchez, 2019), quien enmarca tres principios éticos fundamentales en la investigación biográfica-narrativa que fueron cuidadosamente resguardados y aplicados en el presente estudio. El primer principio, de Respeto a la Autonomía Personal, implicó obtener el consentimiento explícito de las participantes para participar en la investigación. Resultó crucial asegurarse de que ellas no se sintieran engañadas respecto a los objetivos y que la información proporcionada fuera validada tanto antes como después del análisis. El segundo principio, de Confidencialidad, garantizó a cada participante el anonimato y la protección de su identidad. Finalmente, el principio de Justicia exigió que se evitara juzgar o sancionar las ideas y experiencias de las participantes, de modo que la escucha atenta y libre de prejuicios estuviera presente en cada etapa del proceso investigativo.

Desde el marco legal, se estableció un compromiso riguroso con la normativa de la Ley 1581 del 17 de octubre de 2012, que regula el manejo de información. Este proyecto estuvo

orientado a proteger a las participantes y a las instituciones, comunidades y grupos que formaron parte de este estudio. En todo momento se preservó la confidencialidad de las diversas fuentes de información, tanto primarias como secundarias.

La participación de las personas en este ejercicio fue completamente voluntaria, y fueron informadas de la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Toda la información recolectada se utilizó exclusivamente con fines académicos, y las únicas personas autorizadas para acceder a las respuestas fueron la investigadora y el asesor de investigación. En las instancias en las que se presentan los resultados en informes finales, artículos académicos u otras formas de difusión, se omiten los nombres de las participantes de acuerdo con cómo esto fue acordado con ellas a través del consentimiento informado. ([Anexo 7](#)).

Hallazgos

Es este un capítulo polifónico, un espacio donde las voces de las mujeres docentes y estudiantes, con quienes tuve el privilegio de caminar esta investigación, se entrelazan en un relato que busca capturar las marcas de una verdad compartida. Sus testimonios, llenos de generosidad, nos revelaron recuerdos que atravesaron el cuerpo, que nos sacudieron con lágrimas y silencios, y que en cada encuentro permitieron que sus experiencias cobraran forma en palabras. Aquí, el relato es un tejido de memorias, emociones y reflexiones que nos llevan a transitar por lo vivido durante la transición de la educación presencial a la educación a distancia mediada por TIC. Narrar estas experiencias implica abrir un espacio para la memoria, para volver a pasar por el corazón aquello que se vivió y que resuena todavía. Como decía Galeano (1989), "recordar" proviene del latín *re-cordari*, que significa precisamente eso: volver a pasar por el corazón. En este ejercicio de evocación, se reconstruye no solo lo acontecido, sino también las emociones y significados que lo envolvieron, como una forma de resistencia frente al olvido y la homogenización de historias.

Esta escritura emerge, por tanto, como una práctica de resistencia. Resiste al desvanecimiento de las singularidades de estas mujeres que enfrentaron desigualdades, sobrecargas y distancias; resiste al silencio impuesto por la crisis, y, sobre todo, resiste a la deshumanización de las experiencias durante una pandemia que transformó no solo las dinámicas educativas, sino también las subjetividades de quienes la vivieron. A lo largo de este capítulo, se trazan los hitos y tensiones que marcaron aquellos dos semestres atravesados por el COVID-19, explorando las líneas de sentido que permitieron elaborar un saber en relación con la formación investigativa, la subjetividad y la memoria. Desde las voces de las participantes, pasando por los ecos de mi propia voz como investigadora, hasta las herramientas conceptuales que nos guiaron, este texto intenta capturar el rostro de una verdad. Una verdad que no es absoluta, sino fragmentada, viva, tejida en la interacción entre historias narradas, vivencias compartidas y un marco conceptual que da sentido a lo indagado.

A continuación, presento los hallazgos de esta investigación, los cuales tienen la pretensión de constituir una memoria. En estas páginas, se presentan de forma articulada: las categorías conceptuales que dieron forma al análisis, la voz de la investigadora y las historias que nacen de las voces de las participantes, mujeres que compartieron con valentía y generosidad los fragmentos de su trayecto biográfico. Estas historias, aunque elaboradas como relatos colectivos, llevan

consigo la fuerza de lo vivido, un respeto profundo por lo dicho, por lo silenciado y por lo que permanece en cada encuentro.

No nos conformamos con lo evidente, con aquello que ya se sabía y que podía repetirse sin mayor asombro. Nosotras anhelábamos escuchar más, hallar voces que dieran forma a esa intuición que desde el principio nos sostenía, un motivo para contar lo que aún no éramos capaces de verbalizar del todo. Por eso, este capítulo propone un recorrido en dos momentos: primero, los testimonios de las participantes, compartidos en los encuentros; y segundo, los hallazgos a tres voces: la de ellas, la nuestra, y la de este marco conceptual que abraza y amplifica las experiencias compartidas. Ahora, ¿Quiénes son ellas?

Ellas – Nosotras: Estudiantes

Emocionadas con la idea de estar en la universidad, mujeres estudiantes recorren los caminos que las trajeron hasta aquí, cargando sus voces a veces tímidas y sus sueños, que aparecen en las historias llenas de resistencias que hablan por ellas. Desde los rincones del departamento y las comunas tantas veces olvidadas de esta ciudad, llegan con la huella de sus pasos resonando en una geografía y sociedad que, a menudo, las ha visto enfrentarse al silencio, al peso de la expulsión, y al constante reto de imaginar un futuro distinto. Desde San Carlos, en el oriente de las montañas antioqueñas, donde los ríos alguna vez se tiñeron de sangre en los oscuros capítulos de nuestra historia reciente, hasta las montañas nororientales de Medellín, donde el bus no alcanza a llegar y los caminos se convierten en escalinatas empinadas que se trepan a pie, sus trayectorias convergen. Una de ellas nos cuenta cómo el sol que ilumina su casa por la mañana la acompaña al otro lado de la montaña al caer la tarde. La otra, con los pies firmes en la tierra, describe cómo su trayecto empieza mucho antes que el del metro, en el norte del valle, uniendo kilómetros y voluntades para llegar al lugar donde su voz puede finalmente hacerse oír.

En este encuentro improbable pero hermoso, ellas, provenientes de contextos donde la violencia, la lejanía geográfica y las desigualdades parecían arrebatarles la posibilidad de soñar, ahora son parte de un todo que construye, habita y transforma. La universidad es para ellas un anhelo hecho realidad, un lugar donde, como ciudadela universitaria, se defiende no solo el conocimiento, sino también el derecho a existir, a crear, a ser. Con ustedes, ellas, en el eco de sus voces, y en las experiencias que narran, nosotras. Así desde sus Jardines, al nuestro:

Clavel: Tengo 24 años y estoy en octavo semestre de Pedagogía. Mi infancia fue feliz, aunque a veces me veía en mi mundo, tímida y callada. Mi mamá, muy sobreprotectora, me cuidaba tanto que, a veces, sin querer me limitaba. Mi hermana me llamaba "Terremoto", porque siempre andaba de un lado a otro, desordenando todo. Hoy me cuentan que, desde pequeña, había algo en mí que era diferente. Mi papá, mi hermana, mi hermano y mi mamá en su recuerdo me dicen que tengo una mirada tranquila, noble, como si desde siempre hubiera tenido esa energía de cuidar a los demás. Siempre quise que todos estuvieran bien, que todo fuera armonioso. Esos recuerdos siguen siendo los que me definen hoy, esa nobleza que nunca se fue de mis ojos. Mi vida dio un giro inesperado cuando llegué a la universidad. El primer semestre fue normal, como cualquier otro. Mi mamá, que siempre había estado allí para mí, comenzó a decaer. En esos días grises mi mundo, que hasta entonces había sido solo tareas, notas, y amigos, se trastocó. Me convertí en la cuidadora de mi mamá, acompañándola en hospitales, cuidando de su salud que se desmoronaba día tras día. El año 2018 llegó con más dolor del que imaginé. En septiembre, mi mamá nos dejó. En ese momento, mi vida dejó de ser la de una joven universitaria, concentrada solo en las tareas y los estudios. Dejé de ser la hija a la que le decían “concentra tu energía en estudiar”. De un día para otro, me convertí en el soporte de una familia especialmente durante la pandemia, en alguien que aprendió a vivir con la ausencia mientras seguía adelante.

Orquídea: Tengo 25 años, soy egresada del programa en pedagogía. Mientras cursaba mis últimos semestres en la universidad, la pandemia llegó y, de repente, todo cambió. Recuerdo la casa grande en la que crecí, allá en San Carlos, rodeada de árboles de marañón que nos invitaban a trepar, a explorar. Mi niñez fue un constante juego entre esos árboles, buscando la fruta que caía de sus ramas. En San Carlos, todo tenía una esencia especial, la quietud del campo, el aroma a tierra mojada, la frescura del río que cruzábamos sin pensarlo, con la misma confianza con la que nos lanzábamos a la vida. El agua corría tranquila, casi como si nos susurrara secretos de tiempos lejanos. Pero un día, el río, que siempre había sido nuestro compañero, se llevó algo precioso de mi vida. De repente, el río ya no susurraba; su corriente se tornó fría, distante. Y aunque tratábamos de seguir cruzando, de seguir con la misma confianza, algo se había ido con el agua. Mi papá ya no estaba. La vida que conocíamos, mi mamá, mi hermano y yo, dejó de ser la misma. El ruido del mundo exterior, hizo que muchos se fueran de pueblo, yo también lo hice, así llegue foránea a esta ciudad y a esta en principio inmensa Universidad.

Margarita: Tengo 29 años. Soy licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Estaba en mis últimos semestres de universidad, cuando llegó el Covid. En mi familia no soy la hija mayor, sino la del medio pues tengo dos hermanas. Mi infancia transcurrió arriba de Manrique, en un Barrio que hoy se llama Brisas del Jardín, aunque por ese entonces ni siquiera era un barrio establecido como tal. Mi papá, quien logró conseguir un pequeño lote, comenzó a construir nuestra casa. Aunque, al principio, no era más que un refugio provisional bajo plástico y palos. Mi papá siempre trabajó en lo que pudo. Su empleo era informal, trabajaba en una especie de vigilancia en la calle, le dejaba apenas lo suficiente para subsistir. No fue solo eso: reciclaba, limpiaba piscinas, hacía jardinería, sacaba perros a pasear... siempre haciendo algo, buscando alguna manera de sostenernos como proveedor mientras que mamá lo hacía desde el cuidado. En su trabajo mi papá conseguía enciclopedias, libros, aunque nadie los usaba. Esos libros estaban allí, llenando estantes, permanecían intactos. Nadie en mi casa los leía. Recuerdo cómo, cuando tenía alrededor de 14 años, comencé a revisar esos libros guardados. Nadie me lo pidió, pero me encontré con una colección de enciclopedias y libros viejos. Fue entonces cuando decidí, por mí misma, empezar a leer. No era la estudiante más brillante ni la que destacaba en la escuela, pero mi curiosidad nunca me abandonó. Los sueños que tenía –de ser locutora, incluso de ser arquitecta– parecían siempre lejísimos, más por las barreras económicas que por la falta de ganas, hasta que conocí un lugar en el que ahora otros sueños que se materializaban en el encuentro con la lectura me mostraron otro camino el de poder enseñar, y ello se materializaba en un lugar: La universidad.

Rosa: Tengo 29 años y crecí en el barrio Manrique, en una familia de clase media baja. Siempre había cuidados en casa: la ropa estaba limpia, nunca nos faltaba comida, mi mamá era una muy buena cuidadora, práctica, pero no afectuosa. Mi infancia fue solitaria. Aunque tenía un hermano mayor, él no jugaba conmigo; estaba en la secundaria y yo en la primaria, y nuestros horarios no coincidían. Cuando no estaba en la escuela, mi mamá estaba ocupada organizando la casa y atendiendo a mi papá y a mi hermano. Yo, mientras tanto, pasaba mucho tiempo sola. A veces jugaba con los niños del callejón, pero solía ser una niña introvertida, pensativa, sin espacio para compartir mis sentimientos. A pesar de la soledad, aprendí a ser creativa, a encontrar soluciones con lo que tenía. La soledad me hizo más ingeniosa e independiente. En la escuela, siempre fui muy aplicada, una "nerdita", como decían algunos. Mi mamá siempre estuvo pendiente de mis estudios, pero en 2005, la situación cambió. Mi papá hizo otra vida y nos separamos. Mi

mamá me lo contó con cuidado, pero para mí fue devastador. En 2007, mi mamá comenzó a trabajar, lo que agravó aún más mi soledad. A nivel académico, siempre tuve el anhelo de estudiar en la universidad. La Universidad de Antioquia fue un sueño que me acompañó desde pequeña, ya que mis primas me crearon un universo imaginario de lo que significaba estar allí. Mi primer intento fue en 2012-2, y no me detuve ante el no. Me presenté en cada semestre desde entonces: en 2013-1, 2013-2, 2014-1, siempre con la esperanza de que este sería el semestre en el que finalmente lo lograría. Me presenté para periodismo, tres veces para lenguas extranjeras, y una vez para sociales. Y fue en sociales donde, finalmente, pasé de primera opción, hoy estoy cerca de graduarme.

La acogida: ser mujer y estudiante

Antes de la pandemia y la relación con el trayecto biográfico de las participantes:

La Universidad de Antioquia ha sido históricamente el lugar de muchas. Un lugar que acoge lo múltiple, lo diverso, que dota identidades y arraigo a una multiplicidad de seres. Con 221 años de historia, ha jugado un papel fundamental como lugar de acogida en la construcción social y cultural de la comunidad. Allí se puede advertir a la acogida como un sistema social, cultural y simbólico en el que las personas son recibidas, ayudándoles a moldear su identidad y a otorgarles pertenencia en el mundo (Murillo, 2016).

Es así como las estudiantes que acompañaron este ejercicio comenzaron a hablar del lugar de la universidad y cómo se sentían acogidas allí. Este escenario es fundamental para entender lo que ocurrió durante la pandemia, cuando la educación pasó a ser mediada por las TIC, en un contexto que, antes de todo esto, ya estaba marcado por la experiencia de pertenencia y acogida que la universidad proporcionaba:

Era la Universidad de Antioquia, o era la Universidad de Antioquia. Primero, por lo económico. Porque, por lo mismo que yo quería, que era algo en educación, (...) O sea, o pasaba a la universidad o me quedaba sin educación superior, porque en ese momento, mi papá y mi mamá dijeron: no hay forma de sostenerle una técnica en una institución privada y ahora menos una carrera en otra universidad que muchas veces son más caras. (Estudiante Clavel, encuentro 1)

Otras de ellas nos cuentan:

Desde antes ya quería entrar a la Universidad de Antioquia, porque sabía que, por las condiciones económicas de mi familia, no iba a poder estudiar en otra universidad. Era

la Universidad de Antioquia o nada; esa era mi única posibilidad si quería realizar una carrera profesional. (Estudiante Margarita, encuentro 1)

La verdad yo siento que la universidad me salvó en muchas formas. (...) por el contenido de los cursos, por la gente, porque sentía, por ejemplo, con la facultad que era el espíritu de la Universidad de Antioquia, que siempre era lo que yo había querido vivir (Estudiante Rosa, encuentro 1)

La universidad pública, en relación a la acogida permite algo fundamental en dicho proceso como señala Murillo (2016), moldea identidades y forja pertenencias. En el caso de estas mujeres estudiantes, la Universidad de Antioquia representó no solo un lugar para estudiar, sino un espacio donde sentirse acogidas: “la salvó” del caos del mundo. Esto expresa que su historia personal y sus aspiraciones podían encontrar cabida, pertenencia. Sus voces, cuentan la experiencia de muchas estudiantes que, ante la imposibilidad de acceder a instituciones privadas, hallan en la universidad pública no solo acceso, sino un sentido de comunidad y arraigo. Duch (1997) explica que el ser humano, al venir al mundo, lo hace sin una dirección clara ni puntos de referencia definidos. Es en las estructuras de acogida, como se presenta la universidad en estos relatos, donde las estudiantes encuentran las herramientas y los recursos necesarios para construir su identidad y orientarse en su camino por la vida. Así mismo Uribe (2005) refuerza esta idea al describir la universidad pública como un lugar donde convergen personas de diferentes orígenes, creencias y trayectorias. Es un espacio de encuentro en una sociedad fragmentada, un escenario donde lo diverso no solo coexiste, sino que dialoga y se enriquece.

Así la Universidad de Antioquia y dentro de ella la facultad de educación no solo abre sus puertas a estudiantes en el desarrollo de sus trayectos educativos, sino que posibilita la construcción de caminos, sueños y posibilidades para quienes no los encuentran en otros lugares, como Margarita nos cuenta:

Cuando hice el Preuniversitario, también conocí la universidad, y fue algo que cambió mi perspectiva. Conocí la universidad antes de ser admitida; experimenté sus dinámicas, como los cineclubes, los canelazos, los murales... Ya estaba un poco vinculada a la vida universitaria, y después de conocer eso pensé: yo me quiero quedar acá. Yo quiero esta universidad. Entonces, recuerdo que, con el preuniversitario popular, se afianzó mi idea de entrar a la universidad, ya no era solo la única posibilidad económica, sino que me gustaba realmente lo que la universidad ofrecía. (...) Me presenté por primera vez a

Lengua Castellana, ya que me motivaban los libros y quería ser profesora. Sin embargo, no pasé; me fue muy mal en el examen. Eso fue en 2013, cuando estaba en 11°. Lloré mucho cuando vi el resultado. Recuerdo que el director de grupo me preguntó qué había pasado, y le dije que no había pasado a la universidad. Él me respondió que eso les había ocurrido a muchas personas, incluso a él, que tampoco había pasado en su primera vez, pero que luego lo había logrado. Me animó a intentarlo de nuevo, y eso me dio algo de esperanza. En ese primer semestre después de graduarme del colegio, repetí el preuniversitario. Me esforcé más en aprender razonamiento lógico y comprensión lectora, y finalmente volví a presentarme. Fue en junio de 2014 cuando vi el resultado: admitida a la Universidad de Antioquia. (Estudiante Margarita, encuentro 1)

El relato de Margarita permite explorar cómo las estructuras de acogida son esenciales para que los individuos puedan encontrar un lugar en el mundo y construir su identidad. Según Duch (1997), los seres humanos nacemos desorientados, sin puntos de referencia claros, y es a través de sistemas que brindan acogida que podemos enfrentar el caos del cosmos. En este sentido, la universidad actúa como un espacio de acogida al proporcionar un entorno donde las estudiantes, especialmente aquellas provenientes de contextos vulnerables, pueden dar forma a su sentido de pertenencia y sus proyectos de vida. Tal como plantea Murillo (2016), las estructuras sociales, culturales y simbólicas contribuyen a moldear la identidad y otorgar un lugar de pertenencia en el mundo.

Para Margarita, la Universidad de Antioquia representó ese espacio de acogida, un lugar donde podía soñar con convertirse en maestra y sentir que su vida tenía dirección. Sin embargo, esta acogida no estuvo exenta de tensiones. Las mismas estructuras que ofrecían refugio también generaban formas de expulsión. Un ejemplo claro es el examen de admisión, una barrera que refleja las desigualdades estructurales al excluir a miles de aspirantes, particularmente de los estratos más bajos. Margarita vivió esta experiencia de manera directa cuando, en su primer intento, no logró ingresar, enfrentando la realidad de un sistema que, al tiempo que ofrece oportunidades, también delimita quiénes pueden acceder a ellas.

En este doble movimiento de acogida y exclusión, la universidad lograba ser un punto de referencia vital para las estudiantes, pero también ponía en evidencia las contradicciones de las estructuras que median su acceso. Para Margarita, este contraste no solo marcó su relación con el sistema educativo, sino que en medio del relato comenzó a emerger una conciencia de clase que la

acompañaría a lo largo de su experiencia universitaria y que sería fundamental para comprender lo acontecido con su proceso educativo en medio de la Pandemia, así Margarita, nos sigue contando:

Mi papá, al depender de la economía informal, siempre priorizó lo necesario en la casa. Lo necesario era, principalmente, pagar los servicios, la alimentación y, con muchos aprietos, todo lo relacionado con la educación: los estudios de mis dos hermanas y los míos. Él siempre fue un hombre muy responsable en términos económicos, o generalmente lo era. Recuerdo que los uniformes y los útiles escolares se conseguían, muchas veces, fiados. Había un señor que tenía una miscelánea. Cuando íbamos a comprar la lista de útiles, todo se hacía fiado, y mi papá podía demorarse hasta seis meses en pagarla. Pero esa era la forma en que logramos tener nuestros útiles escolares. Como te digo, la economía dependía de mi papá, y su economía era informal. En mi casa siempre se vivió con lo necesario. Yo crecí creyendo que se vivía con lo necesario, porque así era. Nunca hubo posibilidad de darnos gustos extravagantes, como decir "me voy a dar este gusto". Eso no era una posibilidad. Desde un proceso personal, asumí que no podía ser una responsabilidad económica mayor para mi familia de lo que ya era. Era como: listo, ya hay alimentación, servicios, casa, y te están dando lo que necesitas para vivir. Yo no ambicionaba tener juguetes caros ni pedirme unos zapatos de marca; eso simplemente no era una opción para mí. Finalmente, no quería ser una carga económica para mi familia, ni significarles más peso del que ya tenían por eso siempre pensaba en la universidad como mi única posibilidad. (Estudiante Margarita, encuentro, 1)

Y allí, ante esas condiciones que marcaban la existencia de Margarita, surgía en su relato el lugar de la universidad que posteriormente le dará a la Universidad.

Bueno cuando entre a la universidad se convirtió en el lugar en el que más tiempo pasaba. Yo iba a mi casa literalmente solo a dormir. Llegaba, comía, me acostaba, y en la mañana volvía a salir para la universidad. Creo que pasaba allí cerca de 12 a 14 horas al día, incluso los sábados. Era una estudiante involucrada en el movimiento estudiantil, en procesos sociales y comunitarios. Luego de haber sido parte del preuniversitario popular, pasé a ser facilitadora de ese mismo preuniversitario. Por eso, todos los sábados también estaba en la universidad, trabajando en el preuniversitario. Además, siempre tuve que hacer todo de manera muy análoga. No tenía computador, ni internet en mi casa. Por eso, siempre tenía que estudiar en la universidad, en la biblioteca, y ajustarme

a los turnos disponibles para los estudiantes. A veces, otros compañeros me cedían su turno, o yo utilizaba las cuentas de otros compañeros que no iban a estudiar. De esa forma, podía acceder al espacio en la biblioteca. Además, siempre tenía que recurrir a guardar todo en el drive para evitar perder los trabajos. Esto se debía, entre otras cosas, a que no contaba con un computador en casa para poder avanzar en mis tareas y luego irme a la casa a terminarlas. No tenía esa posibilidad, así que todos los trabajos los debía hacer aquí, en la universidad. Yo siento que eso es muy cliché, pero básicamente la universidad se convierte en la casa, ¿cierto? Se convierte como en el lugar, primero, que una está, y que por cómo está diseñado podría decir que es un lugar de tránsito, pero que por todo lo que hacía acá era un lugar para la permanencia, o sea, como un lugar que yo habitaba incluso los fines de semana, en esa medida creo que mi relación con la universidad es como de mucha apropiación, o sea, es como entrar o llegar, y sentir que estoy en un lugar que es mío, ¿sí? Como en un lugar en el que puedo estar cómoda, en el que puedo desplazarme, que además conozco bien, en el que me siento segura. Sí, que finalmente como una conoce tanta gente, pues es como un lugar muy familiar. Es como... En términos de lo espacial, eso, El lugar. Ya como en relación a lo académico, pues también... La universidad significó, pues como parte, algo así como un rincón fundamental para la construcción del proyecto de vida (Estudiante Margarita, encuentro 1)

La Universidad de Antioquia, como tantos otros espacios de acogida, ha sido testigo de historias de lucha, de lucha por lo que se quiere, por lo que se sueña, por lo que se anhela. Desde la comuna nororiental Margarita, relata cómo, la Universidad de Antioquia se convirtió en su lugar, en ese espacio de pertenencia. Así mismo Orquídea, como muchas otras estudiantes, enfrentaba condiciones difíciles en su entorno personal. Sin embargo, encontraba en la universidad, y especialmente en su facultad, un espacio de acogida que se convertía en el centro de su vida educativa. Era en la presencialidad donde lograba conectarse plenamente con el aprendizaje, donde el acto de aprender se transformaba en una posibilidad tangible. Su vida giraba en torno a ese refugio que la universidad le ofrecía, un lugar que no solo albergaba sus proyectos de formación, sino que también le brindaba un sentido de pertenencia y propósito: la acogía. Nos cuenta Orquídea:

Yo pasaba todo el día en la universidad. Aunque no siempre, solía llegar casi antes de que abrieran las puertas, alrededor de las 6 de la mañana. Prefería venir temprano para

estudiar o hacer trabajos; en casa no era fácil concentrarme. Vivía con muchas personas y no tenía un espacio propio: ni habitación ni escritorio. Por eso, trabajaba en la cama, lo que me causaba mucho dolor de espalda. En la universidad encontraba mejores condiciones. Podía leer, hacer trabajos, y utilizar los computadores de la facultad, ya sea en la sala o en la biblioteca. Pasaba casi todas las tardes estudiando en la biblioteca. Al final del día, tomaba el último metro plus y salía de la universidad alrededor de las 10:40 de la noche, llegando a casa bastante tarde. A veces me iba más temprano, pero eso era complicado; si regresaba antes, me acostaba pronto y me levantaba a la una de la mañana para avanzar en los trabajos, ya que era el momento más tranquilo en casa. La situación en casa era caótica: había tres televisores y siempre estaban encendidos, lo que hacía imposible estudiar. Por eso, aprovechaba al máximo mi tiempo en la universidad, me involucré en otras actividades, me integré al movimiento estudiantil durante la coyuntura del 2018 y participaba en reuniones, asambleas y actividades. También formé parte de un semillero de investigación y trabajaba como auxiliar en la universidad. Por eso yo amo la universidad; me gusta mucho, casi que esta es mi casa, me mantenía aquí todo el día. (Estudiante Orquídea, encuentro 1)

Primero Margarita y ahora Orquídea nos dejan ver cómo la universidad se constituye en una estructura de acogida que permite a las estudiantes encontrar orientación y sentido en un entorno marcado por precariedades y desafíos. En palabras de Duch (1997), las estructuras de acogida son fundamentales para que el ser humano pueda enfrentar la contingencia de su existencia, proporcionando orden en medio del caos. Para Orquídea, la universidad se convirtió en ese espacio que suplía las carencias de su entorno familiar, donde “con tantas personas, no era un lugar ideal para concentrarme”. La falta de un espacio propio en su hogar la obligaba a trabajar en condiciones precarias, mientras que la universidad le ofrecía no solo recursos materiales, sino también un sentido de pertenencia y posibilidad.

La experiencia de Orquídea resalta el papel de la universidad como un entorno de acogida material y simbólico. Este espacio le permitió acceder a las herramientas necesarias para desarrollar su identidad académica y profesional, participando en actividades como el movimiento estudiantil, semilleros de investigación y trabajos como auxiliares. Para ella, “la universidad era casi su casa”, una afirmación que refleja cómo las estructuras de acogida de este espacio trascendieron lo

académico, ofreciendo un refugio emocional y social. Sin embargo, el relato también deja entrever las tensiones y barreras inherentes a estas estructuras. A pesar de sentirse acogida, Orquídea enfrentó obstáculos que limitaron el pleno disfrute de esta experiencia, como las condiciones socioeconómicas de su contexto y la desarticulación social que, según Duch (1997), caracteriza la crisis de la modernidad, en ese sentido las condiciones personales evidenciadas en las dinámicas del hogar intensificaron su dependencia de la universidad, evidenciando cómo las estructuras de acogida, aunque necesarias, pueden estar fragmentadas por las experiencias a nivel estructural o personales de los sujetos allí inmersos.

Un aspecto interesante de la acogida que ofrece la Universidad de Antioquia emerge con claridad en el relato de Clavel, quien revela la profundidad del vínculo que desarrolló con este espacio. Su testimonio muestra cómo la universidad trasciende su función académica para convertirse en un refugio emocional, un lugar que las estudiantes logran habitar más allá de las exigencias cotidianas,

Y ya, a veces, de pronto sí me quedaba ratos un poquito más largos. De pronto una cerveza por aquí en la salida de la U, pero seguía siendo muy reducido. Pero ya en ese momento sí, era otro cariño con la universidad. La UdeA la llevaba en el corazón y era feliz cuando estaba acá. Eran los espacios donde me sentía tranquila. O sea, el solo hecho de poder estar en clases y tener la oportunidad de hablar de otras cosas, así fuera por un ratito, ya era un descanso. La universidad en esa época se convirtió en otro espacio para habitar. En otro espacio. Así no hiciera de pronto alguna actividad artística o de deporte, el solo hecho de estar aquí ya implicaba un descanso emocional para mí que estaba atravesando por la enfermedad de mi mamá y su cuidado. Antes de la pandemia, en esa época de la universidad, ya había encontrado el feeling con ella. Tenía dos compañeras con quienes me mantenía y aunque podía hacer muy poco, a veces asistía a obras de teatro en el Camilo¹⁸. Me gustaban mucho las actividades culturales. Lo que más disfrutaba era asistir a las obras de teatro y, cuando había concierto de la Orquesta Filarmónica de la U, siempre intentaba ir. También, cuando en la Plaza Barrientos había cuentería o alguna corporación haciendo una muestra cultural, siempre me quedaba un

¹⁸ La referencia al Teatro Universitario Camilo Torres Restrepo nos remite a un espacio emblemático de la Universidad, epicentro de la vida académica, artística y social.

rato observando. Sin embargo, las ocupaciones siempre me hacían correr. (Estudiante Clavel, encuentro 1)

Clavel nos revela cómo la universidad se convierte en un espacio que expresa lo que significa ser estudiante, generando un proceso de acogida para la participante. Para ella, esos espacios le brindaban un "descanso emocional", lo que resalta la importancia de la acogida desde una perspectiva del lugar. El concepto de "lugar", vinculado a la idea de acogida, adquiere relevancia aquí. Según Augé (1993), un lugar sirve para “dar cabida a algo”, lo que implica que el espacio geográfico no se define solo por su localización física, sino también por el sentimiento de apego que une a los individuos con él. En este sentido, un lugar se convierte en un espacio de identidad, relacional e histórico, y se vuelve esencial en la estructura de acogida dentro de la universidad. Ser mujer estudiante en la Universidad de Antioquia implica la creación de un espacio social, cultural y simbólico en el que las personas, al ser recibidas y reconocidas, logran moldear su identidad, encontrar su lugar en el mundo y construir un sentido de pertenencia.

El apego al lugar, según Setha e Irvin (como se cita en Molina y Muñoz, 2021), implica un vínculo afectivo entre las personas y los lugares, un vínculo que integra diferentes actores, relaciones sociales, temporalidades y escalas. Este apego se manifiesta en sentimientos de seguridad, estimulación y comodidad, y ofrece a las personas la posibilidad de crear y controlar aspectos importantes de su existencia. En este contexto, la universidad facilita el relacionamiento simbólico entre las personas, proporcionando recuerdos del pasado y vinculando a los individuos con prácticas culturales a través de significados y símbolos asociados tanto con los lugares como con las personas.

Por otro lado, en las voces de estas mujeres del jardín se revelaron otras formas de acogida, donde no solo la estructura logró acoger, sino que, en las relaciones interpersonales formadas allí, se encontraron caminos de pertenencia e identidad con ese ser mujer. Las conexiones con otras, construidas en este espacio, adquirieron una relevancia que trascendió la experiencia universitaria. La participante relata cómo, frente a una situación personal difícil, la universidad y, más específicamente, las compañeras, se convirtieron en un refugio de apoyo:

Creo que en ese momento sobre la enfermedad de mi mamá y la situación de su cuidado lo hablé con la amiga que tenía más cercana. Ella me dijo: 'Si necesitas algo, no te

preocupes, yo hago los trabajos, yo te anoto, no te vayas a quedar atrás'. Y otra compañera me sorprendió mucho, porque no éramos tan cercanas. Fue en una actividad de clase que me tocó con ella, y me preguntó: '¿Por qué no viniste?' Yo le conté que estaba pasando por una situación con mi mamá, y me respondió: '¿Por qué no me dijiste antes? No te preocupes, lo que necesites, yo te ayudo con los trabajos'. Creo que fueron ellas dos las que me apoyaron en ese momento. (Estudiante Clavel, encuentro 1)

Estas palabras reflejan cómo la universidad se transformó en un espacio donde, a través del encuentro con otras mujeres, surgió un sentido de apoyo mutuo. Como señala Duch (2008), la comunidad juega un papel clave en la construcción de la identidad, tanto personal como colectiva. En este contexto, la universidad se presenta como un escenario de acogida, donde las experiencias compartidas entre las estudiantes les permitieron sentirse acompañadas por otras, lo que, a su vez, reforzó su pertenencia a la comunidad. Aquí emerge un concepto crucial desde los estudios de género: la sororidad. Entendida como el apoyo y la solidaridad entre mujeres, se vuelve aún más relevante en esta voz. Según Legarde (2012), la sororidad es una forma de colaboración que busca romper con la lógica de competencia impuesta por el patriarcado. En la universidad, las estudiantes encontraron en otras mujeres un espacio para compartir, fortalecerse y ayudarse mutuamente, especialmente a través del contacto directo y de acciones comunes. Así, en esta relación de sororidad, se revela cómo las redes de apoyo entre mujeres contribuyen a la creación de un sentido de pertenencia más profundo, en el que la universidad se convierte no solo en un espacio físico de conocimiento, sino también en un refugio de apoyo emocional y colectivo. Margarita al respecto nos cuenta algo que nos permite vislumbrar el lugar de esas relaciones en la construcción de la identidad propia:

Primero, decir que el feminismo yo no lo conocí en la universidad. O sea, aquí se fortaleció, precisamente porque, al ser un punto de encuentro, coincidí con otras. Y coincidí con otras desde la palabra, desde el trabajo político, pero también desde acciones concretas. Entonces, creo que la universidad lo que permitió fue fortalecer, ¿cierto? Fortalecer el pensamiento. Pues, por lo académico también, porque eso sigue siendo un espacio principalmente académico. (...) También en relación a cómo se construye el saber, cómo se construyen los conocimientos, qué cosas enseñan. Y desde ahí... Creo que entender que hay cosas con las que, por ejemplo... Pues, con las que yo no voy, ¿cierto?

Y que no están en la malla curricular, que hacen parte de lo que hoy nombramos como currículo oculto, pero que también forman parte de los procesos formativos y pedagógicos y de las relaciones pedagógicas. Entonces, como que yo siento que la universidad fue el escenario que potenció básicamente ese pensar, que también... Como que sentó o fortaleció la base de mi encuentro con el feminismo y de este como una postura personal y política. Sí, como que ya estaba en las ideas, pero permitió fortalecer la base para pensar el quehacer de mujer estudiante y maestra en formación desde allí. (Estudiante Margarita, encuentro 1)

Margarita nos muestra como la acogida, en este contexto, se presenta como un proceso de integración profunda al espacio universitario, donde las estudiantes encuentran un lugar para su desarrollo académico y para reflexionar sobre su condición de género. Este proceso trasciende las interacciones superficiales y se convierte en una construcción colectiva de identidad dentro de la universidad. El entorno se transforma en un espacio de encuentro donde las mujeres exploran y afirman su ser mujer, en medio de una red de apoyo mutuo. Este tipo de acogida va más allá de ser un acto de asistencia; es un proceso transformador en el que la dimensión emocional es tan significativa como la académica. La universidad se convierte en un espacio donde las estudiantes, en lugar de ser solo receptoras de conocimiento, también son agentes de su propia construcción, permitiéndoles, como lo sugiere Duch (1997), dar sentido a sus vidas a partir de su integración a la comunidad universitaria. Este proceso de pertenencia y desarrollo se manifiesta claramente en los momentos en que las participantes reciben apoyo emocional y académico de sus compañeras, creando vínculos de sororidad que surgen de la solidaridad, más que de una obligación. La universidad, como espacio físico y simbólico, adquiere un papel fundamental en este proceso de acogida. Siguiendo la reflexión de Augé (1992), el espacio universitario no solo representa la identidad del grupo, sino que también exige su defensa frente a amenazas externas e internas. De esta manera, se configura como un “lugar antropológico” que, a través de sus miembros, sostiene y refuerza un sentido colectivo de pertenencia. En este espacio, las estudiantes no solo comparten experiencias, sino que también encuentran un refugio emocional que les permite sentirse parte de un colectivo con un propósito común (acogimiento comunitario).

Después de haber escuchado sus voces y de haber comprendido, a través de sus relatos, la importancia que la Universidad de Antioquia tuvo en sus trayectorias biográficas, es posible apreciar el significado profundo que adquirió ese espacio para ellas. Antes de ingresar a la universidad, al momento de habitarla y compartir sus experiencias, el lugar se fue llenando de múltiples sentidos. Sin embargo, el 15 de marzo marcó un antes y un después. ¿Cómo se transformaría ese lugar tan amado ante los desafíos de la pandemia?. Por ahora, en esta memoria, nos detenemos para observar cómo, a pesar de la contingencia que se desató, estas mujeres estudiantes lograron seguir sintiéndose acogidas, aunque la universidad hubiera cambiado de forma y dinámica. A través de las voces de ellas, veremos cómo la universidad, aún en medio de la crisis, mantuvo su esencia de acogida, permitiéndoles encontrar espacios de apoyo y pertenencia en medio de la incertidumbre.

Durante la pandemia en el 2020:

Con la llegada de la pandemia, el espacio físico de la universidad, que había sido un refugio y una comunidad, se desvaneció y se trasladó a las pantallas. Las estudiantes, que antes habitaban un entorno lleno de interacción y apoyo, se vieron forzadas a enfrentar la educación a distancia mediada por TIC, dejando atrás los encuentros cotidianos y las actividades que daban vida a su experiencia universitaria. El hogar, lejos de ser un lugar propicio para el estudio, se convirtió en un escenario de conflictos y dificultades, intensificando las desigualdades estructurales. Sin embargo, a pesar de la transformación del espacio, las relaciones de apoyo entre ellas se mantuvieron. La universidad, aunque perdida en su forma física, siguió siendo un lugar de acogida en medio de la pandemia, un refugio renovado en las redes de solidaridad que trascendieron la distancia.

Entonces sin el espacio físico algunas estudiantes de este jardín encontraron acogida en experiencias significativas con sus docentes, quienes, a través de pequeños actos de resistencia y cuidado, lograron mitigar las sensaciones de desarraigo y desconexión. Clavel nos reveló con gratitud su experiencia con una profesora:

Es una profe que estoy también muy agradecida con ella por muchas cosas. Para mí, ha sido una gran maestra. Justamente nos encontramos por Meet con los compañeros de

ese curso, para saber cómo estábamos, cuál era la situación de todos, si teníamos intención de seguir. La profesora, por temas assemblearios, dijo que ella no podía seguir, que era también como decisión de nosotros qué íbamos a hacer con el curso. Entonces nos reunimos para preguntarnos cómo estábamos, cuál era la situación de cada uno, quién estaba interesado en seguir, quién se iba a retirar. Ahí, todos como que, aunque todo era todavía tan pequeño, decían como: ‘No, sigamos, sigamos, ya vamos a ver qué va pasando’. (Estudiante Clavel, encuentro 1)

Este relato pone de manifiesto cómo, en la educación a distancia mediada por TIC, las profesoras desempeñaron un papel crucial como parte de la estructura de acogida. Al mostrar interés genuino por el bienestar de sus estudiantes y generar espacios de diálogo, lograron sostener, aunque de manera frágil, las redes de apoyo y cuidado mutuo que caracterizaban la experiencia universitaria. Las docentes, a través de su cercanía y compromiso, encarnaron esa resistencia, convirtiendo los límites de esta experiencia en oportunidades para sostener y reconstruir la acogida en medio de la incertidumbre.

Reconociendo esa necesidad inherente del ser humano de sentirse acogido en los distintos ámbitos de la vida, Lluís Duch (1997) plantea las estructuras de acogida como esos marcos donde las personas pueden expresar y desarrollar prácticas, ideas, actitudes y sentimientos, permitiendo que se vinculen y sean recibidas por los demás en su cotidianidad. En el contexto de la pandemia, las y los docentes asumieron un papel esencial como parte de la acogida hacia las estudiantes, enfrentando condiciones adversas que amenazaban con desdibujar los lazos comunitarios. Al interesarse genuinamente por las preguntas, inquietudes y necesidades de sus estudiantes, no solo ofrecieron apoyo, sino que también resistieron las dinámicas de exclusión que se intensificaron en la virtualidad. En este acogimiento, los sujetos aprenden lo que Lluís Duch (1997) denomina teodíceas prácticas, herramientas con las que conforman una "praxis de dominación de la contingencia". Estas teodíceas prácticas, según el autor, son un “conjunto de representaciones, actitudes y sentimientos que el ser humano pone en práctica en su vida cotidiana para superar los callejones sin salida adonde, con gran frecuencia, le conducen los azarosos caminos de su vida” (Duch, 1997, p. 24). En este marco, las comunidades se conciben como construcciones sociales formadas por sujetos históricos, y el rol del docente se resignifica al trascender la autoridad para

presentarse como un igual, capaz de comprender, validar y acompañar las experiencias de sus estudiantes. Esto lo advierte Clavel al contarnos lo siguiente:

Recuerdo que con el profesor Fernando matriculé el seminario de Comunicación y Lenguaje. Él también me estaba acompañando en la práctica temprana que realicé en la U de Arriba. El profesor siempre era muy reflexivo al respecto y nos decía: “Muchachos, sé que en este momento no son capaces de dar su 100%. Están pasando por momentos muy difíciles, pero necesito que se comuniquen conmigo”. Por eso, nos daba plazos amplios para realizar las actividades, las cuales no eran sencillas, pero intentaba que no sintiéramos una carga emocional y mental demasiado pesada. Recuerdo haberle enviado un correo extenso, en el que le explicaba que estaba en una situación complicada y que me sentía rezagada en mis estudios. Le comenté que en casa estaba lidiando con muchas cosas: cuidaba a mi hermano y estábamos en medio de remodelaciones. Su respuesta: “No te preocupes, hazlo a tu ritmo”. Los profesores, aunque no hablábamos específicamente sobre nuestras situaciones, siempre mostraron una gran conciencia de lo que estábamos viviendo. Sabían que no podían ser demasiado estrictos con los plazos y que las lecturas debían ser más ligeras y accesibles. La exigencia de los trabajos finales también se ajustaba a esa realidad, siendo un poco más suave por todo lo que estábamos enfrentando. (Estudiante Clavel, Encuentro 3)

Clavel destaca cómo el profesor abrió la puerta para conocer la realidad de la estudiante, la recibió, la acogió: **“Su respuesta: No te preocupes, hazlo a tu ritmo.”** Allí como Duch (1997) subraya que la auténtica comunidad se caracteriza por las relaciones interpersonales, donde los individuos se encuentran “cara a cara, corazón a corazón”, sin las segmentaciones propias de las estructuras sociales. Esta idea resuena con la experiencia compartida, donde el profesor, al otorgar plazos flexibles y mostrar empatía, contribuyó a crear un espacio de acogida que, aunque no físico, se sentía en el ambiente educativo. La estudiante también señala que con los maestros, “aunque no hablábamos específicamente sobre nuestras situaciones, siempre mostraron una gran conciencia de lo que estábamos viviendo.” Esto pone de manifiesto cómo, a pesar de la distancia física impuesta por la educación a distancia, se cultivó un sentido de comunidad que favoreció el aprendizaje. Esa comunidad universitaria representada por una primera línea: maestras y maestros. El antropólogo británico Víctor Turner (como se citó en Duch, 1997) añade que la comunidad es una relación entre

individuos concretos, en la que no se imponen roles predefinidos. La esencia de esta comunidad radica en el encuentro auténtico entre sus miembros. La figura del maestro, al actuar no desde su rol de autoridad, sino como un igual, que escucha y acoge, que comprende la situación de la estudiante, representa una forma de acoger, de recibir a los estudiantes en ese mundo simbólico. En este contexto, se observó que, aunque de manera diferente, la acogida persistió a través de las experiencias de las estudiantes. El papel de la universidad y sus docentes se volvió crucial, ya que, al esforzarse por mantener la conexión y el apoyo a pesar de las dificultades, contribuyeron a la construcción comunitaria, esencial para la experiencia de acogida. Como señala Duch (1997), “La comunidad es el lugar natural donde el ser humano tiene que ser acogido y reconocido. Pero al propio tiempo conviene dejar bien claro que la comunidad humana no es algo meramente «natural», instintivo, sino que es indispensable llevar a cabo la construcción comunitaria de la realidad, y no limitarse, como acontece con suma frecuencia, a su mera «construcción social»” (p. 21). En su experiencia, la universidad se convierte en un entorno que fomenta este acogimiento comunitario, fundamental para la construcción de la identidad personal y colectiva.

Ellas – nosotras: Docentes:

Del otro lado emergen las historias de las docentes que también acompañaron este espacio, mujeres que encarnan la pregunta que una vez escribió Freire en “El grito manso”: ¿Qué es lo que me mueve, me alienta como profesora, si gano tan poco, si estoy tan desprestigiada en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueño tengo para soñar? (Freire, 2003, 42). Ellas, sostuvieron procesos de formación incluso cuando la universidad, despojada de su lugar físico, se redujo a la frágil e incierta luz de una pantalla. Docentes de cátedra¹⁹, mujeres cuyas voces rara vez ocupan las primeras líneas de los relatos institucionales, encontraron en el vínculo con sus estudiantes un acto de resistencia y cuidado, un espacio para mantener viva la posibilidad del encuentro y la transformación: ¿Quiénes son estas mujeres? ¿Qué caminos las trajeron hasta aquí? Son maestras moldeadas por la

¹⁹ Ser docente de cátedra en la Universidad de Antioquia implica un vínculo laboral precarizado, caracterizado por la contratación mediante prestación de servicios y la ausencia de garantías propias de un empleo formal. Los docentes de cátedra asumen una carga académica significativa y desempeñan funciones esenciales para la vida universitaria, pero sin acceso a derechos laborales básicos como la estabilidad, la seguridad social integral y la remuneración equitativa. La Resolución Rectoral 48462 de 2021 establece la reglamentación de esta figura, presentando como avance la contratación por período calendario, aunque persisten las condiciones de inestabilidad y la subordinación a las dinámicas de control administrativo. Esta situación refleja una tendencia a la flexibilización laboral que impacta directamente la calidad de la docencia y el bienestar de quienes la ejercen. (<https://es.scribd.com/document/540723339/Resolucio-n-Rectoral-48462-Ca-tedra>)

experiencia de un oficio que, tantas veces, se vive al margen del reconocimiento, pero que ellas abrazan con una mezcla única de compromiso, fe y esperanza, cómo lo veremos en estos capítulos se nos presenta un jardín, donde cada planta tiene su propósito, y ellas se convirtieron en flores medicinales, sanadoras en tiempos de crisis. Entre las hojas de la lavanda, que calma y repara, y el laurel, que renueva fuerzas. Desde su Jardín al Nuestro:

Laurel: Tengo 41 años y desde niña mi familia se trasladó a Medellín. En la parroquia del barrio encontré un espacio que marcó mi vida: fue allí, entre catequesis y encuentros comunitarios, donde descubrí mi gusto por enseñar y acompañar a otros. Durante mi adolescencia, mientras hacía la confirmación, me uní al grupo de catequistas, y con ello nació mi amor por la educación. En el año 2000 ingresé a la Universidad de Antioquia para estudiar la licenciatura en Ciencias Sociales. Desde el inicio, me fascinó la pedagogía como herramienta para transformar realidades. Durante mis años de formación, participé en una escuela de liderazgo donde diseñé metodologías educativas y formé vínculos con personas que marcaron mi camino. También integré un semillero de investigación que me permitió reflexionar sobre la educación en diversos contextos. Fue en mis prácticas como maestra en formación donde comprendí el poder de una educación empática y transformadora. Aunque mi sueño era hacer la práctica como proyecto de investigación, las circunstancias me llevaron a realizarla en un colegio. A pesar de ser una experiencia enriquecedora, me quedó el deseo de profundizar en la investigación. Ese camino se abrió poco después de egresar, cuando en abril de 2007 una profesora que me había acompañado durante la carrera me invitó a trabajar en proyectos de extensión de la universidad. Participé en diplomados para profesores en convenio con la Gobernación, donde pude iniciar mi recorrido docente. Mi primera experiencia como profesora fue precisamente en esos diplomados. Con 24 años, una voz delgada y una estatura baja, llegué a municipios para trabajar con maestros experimentados y después me vinculé a la universidad a través de la docencia por Catedra.

Lavanda: Tengo 51 años y nací en un pueblo en el oriente del departamento de Antioquia. Desde niña, la palabra fue mi refugio y mi impulso; era la que escribía los discursos de despedida en la escuela, la curiosa que hacía preguntas sin descanso. Mi amor por aprender me marcó, aunque llegar a la universidad parecía un sueño lejano en un pueblo pequeño donde el estudio no siempre era prioridad. Cuando no pasé en mi primer intento de ingresar a la universidad, me frustré profundamente. Pero en lugar de rendirme, me sumergí en las iniciativas culturales de mi

municipio: escribí para un periódico, recorrí veredas con un grupo llamado Luna, y participé en el Centro de Historia. Esas experiencias me formaron y me dieron la confianza para intentarlo de nuevo. Finalmente, me presenté otra vez, con comunicación social como mi primera opción y licenciatura en español y literatura como la segunda. Ingresé a la Universidad de Antioquia, y aunque el cambio a la ciudad fue un desafío enorme, mi determinación me sostuvo. Mi llegada como profesora de cátedra fue un giro inesperado. Trabajaba en la biblioteca cuando una amiga me propuso dictar un curso para estudiantes de educación a distancia. Acepté con miedo, pero también con valentía.

La acogida: ser mujer y docente

Antes de la pandemia y la relación con el trayecto biográfico de las participantes:

Antes de la pandemia, la relación con el trayecto biográfico de las participantes se tejía en un contexto de continuidad y pertenencia. Las docentes que acompañaron este proceso investigativo nos compartirán sus vivencias, donde el arraigo a la Universidad de Antioquia, de la que ambas son egresadas, se entrelaza con sus experiencias en el aula. A través de sus relatos, veremos cómo vivieron esa acogida antes de la pandemia, y cómo este sentido de pertenencia marcó su vida profesional y personal. Para entender el impacto posterior de la crisis sanitaria, comenzamos con ese primer lugar de la acogida. Lavanda, desde su perspectiva, nos ofrece su relato para introducirnos en este recorrido.

No era claro pues que tenía que ser una universidad pública, aunque yo también me presenté a la Universidad de Medellín, pero pues sin tener claro de dónde iba a salir el dinero. La Universidad de Antioquia, porque ya tenía y porque era una universidad pública y porque creo que la Universidad de Antioquia está como en el corazón de todos los antioqueños. Tampoco pues estaba claro que quería ser una maestra, no, yo quería ser periodista, quería escribir, comunicar, ser una comunicadora, de hecho ya lo estaba haciendo un poco empíricamente con lo que hacía en el pueblo, entonces la opción económica y la opción también vital era la Universidad de Antioquia porque intuía que era una universidad que me podía enseñar muchas cosas, como ahora en ese entonces, o tal vez más en ese entonces, pues había muchas, muchos imaginarios sobre la Universidad de Antioquia, entonces la tirada de piedras, se veía como algo como peligroso, mi mamá me decía, ay esa universidad, y usted sí podrá, en fin, pero a mí eso

nunca, afortunadamente, yo creo que cuando uno tiene una gran ilusión y una potente intención, uno logra como desear esas cosas, o sea, yo no dimensionaba lo que eso iba a significar para mí, el grado de dificultad de vivir en una ciudad como esta, yo estaba tan enfocada en estar aquí, que eso no me pesó tanto (Docente Lavanda, encuentro 1).

Lavanda nos comparte su experiencia personal, un testimonio que se entrelaza profundamente con las vivencias de muchas estudiantes que habitan, como ella, ese proceso de acogida universitario. Este proceso no se reduce simplemente a elecciones personales o académicas, sino que está teñido por dimensiones socio-culturales y emocionales, que configuran el contexto universitario en su totalidad. Su decisión de ingresar a la Universidad de Antioquia, a pesar de las incertidumbres económicas y la falta de claridad sobre su futuro profesional, refleja una serie de elementos que resuenan con las experiencias de las estudiantes en este estudio, quienes, aunque enfrentan desafíos similares, también buscan un espacio de pertenencia y transformación.

En el relato de Lavanda, la Universidad de Antioquia no solo emerge como un refugio académico, sino como un punto de conexión con un imaginario cultural y social que resalta la identidad colectiva de la región. Este concepto de pertenencia se amplía cuando consideramos los hallazgos de la investigación, que sugieren que la universidad pública, en su rol institucional, no solo responde a necesidades materiales, sino que actúa como un espacio simbólico que se alimenta de un contexto cultural profundamente arraigado. Esto coincide con lo planteado por Hoyos (2009), quien argumenta que las universidades públicas deben recuperar su identidad para poder ofrecer un proyecto educativo que, más allá de lo técnico, se enfoque en la formación de ciudadanos críticos y en el fortalecimiento del sentido de lo público. De esta manera, la universidad se convierte en un lugar donde las mujeres maestras pudieron reconfigurar sus trayectorias biográficas y conectar con un imaginario de posibilidades que excede lo académico.

Este elemento de pertenencia y de identidad cultural, identificado en el testimonio, se conecta con el concepto de Duch (como se citó en Amador y Quintero, 2012) sobre la ambigüedad del ser humano, quien lo entiende como un ser condicionado por su contexto histórico y cultural, pero libre en la posibilidad de rectificar y reconfigurar su trayectoria. En este sentido, Lavanda no veía inicialmente en la Universidad de Antioquia el camino hacia su futura profesión como docente. De hecho, su vocación era hacia el periodismo, pero la universidad se convierte, a lo largo de su

trayectoria, en el espacio de autodescubrimiento donde encuentra su verdadera otros lugares para ser. Este proceso de tránsito y reconfiguración es uno de los hallazgos clave, en la que en condición de estudiantes, a pesar de las expectativas y dificultades, tuvieron la posibilidad de redefinir su identidad dentro de un entorno que las acoge, las desafía y las transforma.

Por otro lado, Laurel nos comparte su experiencia de cómo su relación con la universidad ha transitado a través de los ejes misionales de la institución. Egresada del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, actualmente se desempeña como docente catedra y ha encontrado en su vinculación al grupo de investigación un verdadero "ancla".

Para mí, la relación con la universidad está más vinculada al grupo de investigación. Puede ser que, en el inconsciente, esté presente, pero de manera consciente no diría "yo soy parte de la Facultad de Educación". Más bien, diría que estudié en esta universidad, me gradué de aquí, pero mi pertenencia real está en este grupo de investigación; es mi "ancla", por así decirlo. Al menos lo fue hasta hace unos años. Hay algo que realmente me ancla a la universidad y es cuando comencé a dar los cursos de métodos de investigación. Ahí encontré mi "nicho". Entonces, cuando pienso, "¿en qué programa te gustaría ser profesora si tuvieras que escoger?", mi respuesta siempre es en la maestría. Comencé en 2018 en el programa de Maestría en Regiones y fue una experiencia muy distinta a lo que vivieron ustedes, pero muy bonita porque estuvo muy conectada con la experiencia de los estudiantes, más desde lo narrativo. Fue muy bonito porque conocí sus historias, como que se volvieron a conectar con ese sentido de la docencia. Recuerdo más eso que lo que hice en los cursos de métodos de investigación, que era lo que les enseñaba. Entonces, ese ha sido mi "ancla" ahora, pero siento que no habría llegado allí si no hubiera comenzado mi camino en la investigación desde tan joven. Ahí está, de manera indirecta, el centro de formación que me enseñaron a pensar en metodologías y a trabajar con jóvenes, y el semillero que me enseñó la investigación, pero también la diversidad del mundo. Con la universidad, la conexión que siento es por ese lado. Hoy, ese proceso me ancla mucho y, más recientemente, me he sentido muy cómoda con el pregrado de Pedagogía porque siento que ese pregrado es mi ejercicio profesional. (Docente Laurel, Encuentro 1)

La conexión de Laurel con la universidad es un testimonio que va más allá de su formación académica. Aunque es egresada de la Facultad de Educación, ella se siente identificada principalmente con el grupo de investigación al que pertenece, considerando este espacio como su verdadero “nicho” dentro de su trayectoria profesional. Esta relación con la universidad no se limita a la educación formal, sino que se extiende a un proceso de integración personal y profesional que ha sido esencial para su desarrollo. La docente relata que, al comenzar a enseñar los cursos de métodos de investigación, encontró en esta experiencia su verdadero lugar dentro de la institución, ya que este espacio le permitió conectar con los estudiantes de manera más profunda y significativa. De este modo, la universidad se configura como un espacio de acogida que no solo facilita la adquisición de conocimiento, sino que también se convierte en un refugio existencial para Laurel. Este entendimiento de la universidad como un lugar que va más allá de lo académico encuentra eco en las ideas de Duch (1997), quien concibe la educación como una estructura de acogida, un ámbito convivencial en el que los individuos hallan “puntos de referencia fiables” que les permiten orientarse en el mundo. En su visión, la educación no debe ser exclusivamente un proceso de transmisión de conocimientos, sino también un espacio que fomente la convivencia, la humanización y el aprendizaje compartido, donde docentes y estudiantes construyan un vínculo genuino basado en la confianza mutua. En este sentido, Laurel ilustra cómo su trabajo en el grupo de investigación y su experiencia docente le han permitido “reconectar con el sentido de la docencia”, lo cual le ha otorgado la oportunidad de ejercer un rol más profundo y significativo dentro de la universidad.

La enseñanza, en la perspectiva de Duch, no solo se limita a ofrecer herramientas científicas o académicas, sino que se convierte en una vía para restaurar el acogimiento del ser humano, permitiendo que los sujetos puedan “empalabrar” su existencia lo que “consiste sobre todo en la capacidad de empalabrarse a sí mismo y de construir y empalabrar la realidad a partir de los lenguajes que le son transmitidos por las que designo con la expresión ‘estructuras de acogida’” (Duch, 2015, p. 18).. Es decir, se trata de un proceso mediante el cual los individuos, a través de las palabras, pueden dar sentido a sus vivencias y narrar su experiencia en el mundo. Laurel, al describir cómo su labor en la universidad le ha permitido contribuir al proceso de humanización de los estudiantes, refleja este principio de Duch (2015) , pues a través de su propio trayecto biográfico, se convierte en un testigo que no solo enseña, sino que comparte su vida y sus vivencias:

las narra. En su caso, la universidad no solo le ofrece un espacio para transmitir conocimientos académicos, sino también para hacer de la enseñanza una experiencia vivencial, un proceso de intercambio humano en el que se construyen significados de manera conjunta.

Durante la pandemia en 2020

Un recuerdo bello sobre este periodo comienza contándonos Laurel:

Y es que el año pasado me tocó, pues me pidieron evaluar un trabajo de grado de una estudiante wayú.²⁰ Y entonces yo estaba leyendo el trabajo de grado y la estudiante, en una parte del trabajo, escribía que había sido difícil porque le había tocado con una gran enfermedad de su mamá. Su mamá finalmente murió. Tenía un cáncer. Y le había tocado en la pandemia. Pero, que ella, una de las cosas que más valoraba era como el empeño que ponían los profes. Y que se acordaba de la profe Laurel, que siempre les decía que había que tener también salud, no solamente salud física, sino salud mental, salud emocional. Y yo, en ese momento, yo se lo decía a la pantalla, O sea, yo sentía que yo no se lo estaba diciendo a nadie. Y entonces la vida me dio ese regalo el año pasado, de ver como esas palabras puestas ahí en ese trabajo de grado. (Docente Laurel, encuentro 2)

Laurel presenta acá como la interacción dentro de lo que Duch (2003) llama estructuras de acogida, fundamentales en el proceso educativo. allí argumenta que la crisis pedagógica en la educación moderna es consecuencia de la desestructuración de los ámbitos de acogimiento que tradicionalmente permiten la transmisión simbólica de saberes. “No cabe la menor duda de que la crisis actual, crisis de acogimiento y de reconocimiento al mismo tiempo, se experimenta de manera muy aguda como crisis de la comunidad.” (Duch, 2003. p. 21) Este desajuste, según el autor se produce por la incapacidad de las instituciones de llevar a cabo la tarea de ofrecer un espacio de acogida emocional y simbólica que favorezca la transmisión vital en tal sentido lo que allí cuenta la docente se relaciona con la capacidad simbólica de los seres humanos, que Duch (2010) destaca como fundamental para lo humano, se presenta aquí como un puente de continuidad que trasciende

²⁰ La presencia de estudiantes Wayuu en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia responde a un esfuerzo por reconocer y dignificar la diversidad cultural y los saberes ancestrales en la educación superior. Los Wayuu, pueblo indígena originario de La Guajira, Colombia, y de zonas del noreste de Venezuela, poseen una cosmovisión profundamente ligada a la Madre Tierra, al tejido de la palabra dulce y al respeto por los ciclos naturales. Su participación en esta licenciatura no solo reivindica su derecho a una educación pertinente, sino que también fortalece el diálogo intercultural.

la educación racional, permitiendo que lo simbólico, que trasciende el lenguaje explícito, se convierta en el núcleo de las relaciones educativas. El autor subraya que, debido a la perennidad estructural de lo simbólico, las paradojas de continuidad y cambio están presentes en todas las relaciones humanas, lo que también se evidencia en las relaciones pedagógicas. Duch (2010) indica: “el ser humano, sin embargo, paradójicamente afirma en un mismo movimiento ambas realidades, o, para expresarlo más rigurosamente, en la existencia humana, en el día a día de nuestro vivir y convivir, afirmamos la continuidad en el cambio y el cambio en la continuidad” (p. 17). Este enfoque se refleja en la interacción entre la docente y la estudiante, donde la continuidad del mensaje de la docente y el cambio representado por la situación emocional de la estudiante se entrelazan, haciendo posible una transmisión simbólica de esta acogida.

Y entonces las docentes nos siguieron narrando como aparecía esa acogida en el escenario de la contingencia ya desde el despliegue de estrategias para continuar la docencia.

Sí, es así, pero sabes que desde como desde la centralidad, ¿cierto? Ahí sí, hubo un buen despliegue de actividades de formación, tanto desde Ude@ como desde la Vicerrectoría de Docencia. Yo sí recuerdo que había muchas capacitaciones en todo lo digital, en cómo utilizar mejor las videollamadas, cómo usar mejor Zoom, cómo usar mejor Meet, cómo virtualizar contenidos. Ahí sí hubo una oferta, yo creo que importante, en general, pues en la universidad. De donde siento que hubo como mucha ausencia o que yo no sentí acciones. (Docente Laurel, encuentro 3)

También Lavanda nos contaba sobre el despliegue de estas estrategias:

Es que siento que la universidad leyó de manera inteligente o quizás más bien pragmática ciertas cosas de la pandemia, como, por ejemplo, que, pese a todas las improvisaciones, la universidad logró montar una infraestructura que le permitió responder por su misión, por su aspecto, pues por la docencia, ¿cierto? Entonces, como que se dio cuenta de que había cursos, espacios, territorios donde se podía pensar o fortalecer ese tema de la docencia virtual. Entonces, siento que eso la universidad lo capitalizó bien, ¿cierto? Porque algunos cursos se quedaron virtuales, se ofrecieron virtuales y creo que la universidad empezó a desarrollar como ese capítulo. Y creo que eso ha sido como un punto valioso de la experiencia. Pero, me parece que donde se quedó muy corta fue el

leer a profundidad el golpe y lo que fracturó el tiempo de docencia (Docente Lavanda, encuentro 1)

El despliegue de estrategias implementadas por la Universidad de Antioquia a través de la Vicerrectoría de Docencia y Ude@, con capacitaciones y recursos enfocados en la transición hacia la educación a distancia, evidenció un esfuerzo institucional por adaptarse a las contingencias generadas por la pandemia. A pesar de las improvisaciones iniciales, las capacitaciones no solo posibilitaron que algunos cursos se mantuvieran en formato virtual, sino que también permitieron una reconfiguración de las dinámicas docentes. Este esfuerzo puede entenderse a la luz de la teoría de Pierre Lévy (1998), quien plantea que la virtualización no solo transforma las formas de interacción, sino que también habilita nuevas maneras de construir comunidades educativas y de reinventar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. El autor señala que la virtualización representa un "movimiento de convertirse en otro", una heterogénesis que abre posibilidades inéditas de interacción, comunicación y aprendizaje. Este marco teórico permite interpretar las capacitaciones ofrecidas durante la pandemia como un acto de acogida, en el que la universidad brindó a los docentes herramientas no solo funcionales, sino también transformadoras. Según Lévy (1998) "la virtualización alcanza incluso a las formas de estar juntos, a la formación del «nosotros»: comunidades virtuales, empresas virtuales, democracia virtual [...] La virtualización no es ni buena, ni mala, ni neutra. Se presenta como el movimiento del «convertirse en otro»." (p.8)

Sin embargo, esta transformación también presentó limitaciones significativas. Una de las docentes entrevistadas señaló que "donde se quedó muy corta fue el leer a profundidad el golpe y lo que fracturó el tiempo de docencia". Este comentario pone en evidencia que, aunque las herramientas digitales y los espacios virtuales ofrecieron continuidad, también se generaron tensiones emocionales, pedagógicas y relacionales que no fueron completamente abordadas. La acogida proporcionada por la universidad, aunque valiosa en términos de infraestructura y funcionalidad, resultó parcial. No logró profundizar en los aspectos emocionales y pedagógicos que la docencia en este nuevo contexto requería.

Así como las iniciativas institucionales ofrecieron respuestas a las demandas de la enseñanza en la pandemia, en el ámbito personal surgieron formas en las que las docentes se sintieron acogidas en su labor pedagógica. La relación con las y los estudiantes en este escenario no solo fue un desafío, sino también un refugio que dio sentido a su quehacer. En este contexto,

Lavanda nos relata cómo el acto educativo la sostuvo y le ofreció un espacio para resistir las adversidades, permitiéndole encontrar en su profesión una fuente de apoyo y propósito:

Durante la pandemia, una de las experiencias más significativas para mí como profesora de práctica fue el trabajo con un grupo de estudiantes en Medellín en la asignatura Literatura Infantil y Libro Álbum. Este curso buscaba explorar las posibilidades del libro álbum en la escuela, y uno de nuestros espacios de práctica era la institución educativa Fe y Alegría, en Moravia. El primer desafío, planteado directamente por la escuela, fue cómo mantener la comunicación con los niños y los maestros en medio de las restricciones de la pandemia. Junto con una de las estudiantes, diseñamos una estrategia de lecturas a través del teléfono. Esta idea, que surgió como una solución creativa, resultó ser una experiencia profundamente transformadora. La iniciativa permitió a la institución mantener un vínculo con los estudiantes de primaria y, a su vez, abrió un espacio de interacción significativo. Los niños llamaban para pedir nuevos cuentos, se generaban conversaciones con los padres de familia, y la estrategia reveló aspectos del contexto que antes permanecían invisibles. Yo creo que es de las experiencias más bonitas que he tenido como profesora de práctica y justo en pandemia, ¿cierto? Y justo por las dificultades y por la naturaleza de las dificultades y por lo que nos permitió ver del contexto, lo que nos permitió ver del lugar que tenía la escuela, es como la otra cara de la luna. Entonces, creo que nos exigió... Tanto a mí, tanto en la interacción en la región como en la interacción aquí en la ciudad, exigió hacer una relectura muy rápida, intuitiva y hospitalaria del lugar que tenía como maestra (...) Siento que, con el acontecimiento pedagógico, específicamente para mí, pasa una cosa muy importante y es que yo estoy metida ahí y a mí como que se me olvida el resto de lo que acontece. Y yo creo que yo fui capaz de seguir, primero, por un alto sentido de la responsabilidad. Segundo, porque no tenía otra opción. Y, tercero, por la vinculación que tengo con el hecho mismo de ser maestra. Entonces, era muy difícil. Era muy difícil. Sin embargo, sacaba las clases adelante (Docente Lavanda, encuentro 2)

El relato de Lavanda presenta el acontecimiento pedagógico como un espacio que trasciende las dificultades del contexto para convertirse en un acto de resistencia cargado de

sentido. La pandemia, con todas sus limitaciones, obligó a replantear el ejercicio docente desde una perspectiva hospitalaria y creativa, donde la continuidad no era solo un desafío técnico, sino un imperativo ético para mantener el vínculo humano y pedagógico. Aquí, Lavanda encontró un refugio simbólico en su identidad docente, reafirmando su conexión profunda con el hecho mismo de enseñar, donde el aula —digital o presencial— se convierte en un espacio de encuentro y creación colectiva. Duch (2015) nos invita a comprender que la humanidad es esencialmente logomítica, capaz de transitar entre el caos y el cosmos a través del mito y el logos. En este caso, la práctica pedagógica de Lavanda puede leerse como una narrativa cosmizadora: desde el caos de la pandemia, construyó un cosmos donde lo pedagógico no solo se mantuvo, sino que floreció en formas inesperadas. La tarea educativa, por tanto, no se limita a impartir contenidos, sino que implica restaurar el polifonismo de la palabra humana, reconstruyendo las conexiones y devolviendo el sentido al acto de enseñar. En definitiva, la historia reafirma que el acontecimiento pedagógico no es solo una práctica, sino un acto profundamente humano que, al resistir el caos, nos devuelve la posibilidad de habitar el mundo con otros y para otros.

Las historias compartidas tanto por estudiantes como docentes nos hablan de una perspectiva de acogida, pero esta se presenta en medio de una desestructuración profunda del lugar que representa la universidad, especialmente en su dimensión física y también simbólica. Las funciones y ejes misionales de la institución, a pesar de sus esfuerzos por adaptarse a la contingencia, no lograron abarcar por completo las necesidades que surgieron en el contexto de la pandemia. La magnitud de los desafíos superó las posibilidades de respuesta de la universidad, y en ese vacío dejado por la falta de acogida, emerge un espacio que puede conceptualizarse como de expulsión. Escuchemos:

Expulsión:

Parecía que la vida seguía, sin importar que uno no pudiera continuar al mismo ritmo. Era como si uno quedara atrás, sin que nadie se diera cuenta. En algún momento, eso me generaba angustia e incomodidad, y claramente malestar, porque daba la impresión de que no importaba lo que le pasara a uno. Había que seguir con las clases, con o sin uno (Estudiante Orquídea, encuentro 4).

No se podría abrir este capítulo sin la voz de Orquídea, quien, con su afirmación "había que seguir las clases, con o sin uno", pone en evidencia una forma de expulsión silenciosa: la

invisibilidad. Este testimonio denuncia un sistema que avanzaba sin detenerse ante las necesidades individuales, reemplazando el contacto humano por la virtualidad. Es en esta tensión, entre la continuidad y la exclusión, donde comienzan a revelarse las historias de estas mujeres. Aquí, sus voces narran las formas en que fueron expulsadas,

La pandemia me arrebató muchas cosas, y eso hizo que mi tristeza y mis preocupaciones crecieran. No tenía tiempo para mí misma, siempre estaba bajo presión. Sentía que tenía que estar haciendo algo todo el tiempo, pendiente de todo, sin mi mamá, con mi hermano pequeño a mi cargo, las responsabilidades de mi casa, sin que se me olvidara nada. La incertidumbre era constante, ¿qué iba a pasar con mi carrera? ¿Qué iba a pasar con la universidad? ¿Y con el mundo? Esa sensación de no saber qué venía me hacía sentir aún más agobiada. Recuerdo una clase en particular. La profesora nos preguntó: "Bueno, muchachos, ¿qué opinan?" y se hicieron unos ejercicios en clase. Yo di mi opinión, pero me encontré con un silencio absoluto. Pensé: "¿Qué pasó?" Me sentí ignorada y pensé: "¿Me está ignorando la profesora?" Estaba indignada. Seguimos con la clase y, en otro momento, volví a opinar. La profesora me dijo: "Clavel, dale", así que hablé, pero nuevamente, no dijo nada. Me quedé pensando: "¿Por qué no me responde?" Después, una compañera me escribió por chat. Me comentó: Clavel no te escuchamos en toda la clase. Y yo le respondí: "No puede ser, ¿por qué?" Y ella me explicó: "Es que cuando tú hablabas, no se escuchaba nada. Quedaba en un silencio absoluto". ¡Ah! Entonces me di cuenta que todo el tiempo había estado hablando al aire, sin darme cuenta de los problemas técnicos. Todo eso fue parte de la locura que viví. A veces no tenía buenos audífonos, o la conexión se caía, y eso lo hacía todo mucho más difícil. Y la sensación de estar perdida en medio de todo eso solo aumentaba. (Estudiante Clavel, encuentro 2)

Durante la pandemia, uno de los aspectos más significativos de la educación a distancia mediada por TIC fue la desconexión experimentada entre estudiantes y docentes. Clavel describe una experiencia recurrente: al participar en una de sus clases, sus intervenciones eran recibidas con "silencio absoluto". Según Garrison y Anderson (2005), el rol de los docentes en entornos atravesados por una metodología de enseñanza que se realiza a través de Internet y de las TIC consiste en facilitar el discurso como un momento esencial para construir conocimiento y aprendizaje en este escenario, pues " Es el punto en que convergen el interés, el compromiso y el aprendizaje." (p. 100). En el caso de Clavel, la interrupción del diálogo producto de problemas

técnicos evidencia la dificultad de mantener una comunidad de aprendizaje sólida, lo que la llevó a sentirse marginada. Además, su experiencia subraya la importancia de la "presencia docente" en las experiencias de este tipo de metodologías. Esta, definida como «el diseño, facilitación y orientación de los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos significativos» (Anderson et al, como se citó en Garrison y Anderson, 2005), es fundamental para evitar experiencias de desarraigo como las que enfrentó la estudiante. Los problemas técnicos, al interrumpir la comunicación, afectaron negativamente la calidad del discurso y limitaron el propósito de una interacción educativa constructiva, revelando cómo la desconexión técnica puede convertirse en una forma de expulsión simbólica dentro de la dinámica a distancia mediada por TIC.

La falta de acompañamiento constante, también destacada por Martínez y González (2010), es otro factor que contribuye a la sensación de expulsión. Cuando los problemas técnicos dificultan la interacción continua entre docente y estudiante, se genera una ruptura en la relación pedagógica que puede hacer que el estudiante se sienta marginado o apartado del proceso de aprendizaje. El "hablar al aire", como lo describe la estudiante, simboliza una expulsión no física, pero igualmente real, que refleja cómo este contexto y estas condiciones pueden hacer que la presencia del otro se disuelva. Allí, el silencio se convierte en un signo de aislamiento, acentuado por las limitaciones tecnológicas.

Como vimos en estas dos historias iniciales, el relato del estudiante expone dos dimensiones. Como se evidencia en las historias de Orquidea y Clavel, el relato de las estudiantes expone dos dimensiones importantes que caracterizan su experiencia educativa durante la pandemia. Por un lado, se revelan situaciones estructurales que escapan a su control y que están relacionadas con la infraestructura y las condiciones del entorno educativo a distancia mediado por TIC. Estos factores, como la falta de acceso a una tecnología adecuada o la inestabilidad de la conexión a internet, constituyen barreras que afectan el proceso de aprendizaje de manera significativa y que no dependen de sus decisiones ni de sus acciones.

Por otro lado, las historias también muestran las condiciones personales de las estudiantes, que marcan su vivencia de forma específica. En el caso de Clavel, la presión de las responsabilidades familiares, como el cuidado de su hermano pequeño, sumada a la incertidumbre sobre su futuro académico y el mundo en general, afectaron directamente su capacidad para participar plenamente en sus estudios. Esta carga de trabajo emocional y físico, combinada con los

problemas técnicos recurrentes, contribuyó a la sensación de desconexión y frustración que experimentó, afectando su relación con la profesora y el grupo. Estas situaciones se evidencian como fenómenos comunes que atraviesan a varios individuos en el contexto de la educación a distancia mediada por TIC, especialmente en el caso de las mujeres. Las responsabilidades de cuidado, la fatiga mental y las dificultades económicas son factores personales que, en muchas ocasiones, se suman a los desafíos estructurales que enfrentan las estudiantes. El rol tradicionalmente asignado a las mujeres, como cuidadoras y responsables del hogar, se convierte en un obstáculo adicional para su continuidad y éxito académico, como lo ilustra la historia de Clavel. Así, estas dos dimensiones de la expulsión, las condiciones estructurales y las personales, se entrelazan para revelar cómo las mujeres estudiantes fueron especialmente vulnerables a las dinámicas de exclusión durante la pandemia como veremos:

Expulsión ser mujer y estudiante: condiciones personales

Después del inicio de la pandemia, cuando comenzamos a adaptarnos a la nueva normalidad, en junio aún estábamos en clases. Los cambios fueron enormes. Había días en los que no encontraba fuerzas para levantarme, me negaba a enfrentar la realidad, lloraba y no quería seguir. Cuando lograba madrugar, empezaba por hacer el desayuno y el almuerzo, hacía alguna limpieza y luego me sentaba a las clases virtuales. Entre las clases, mi hermanito me llamaba: "Clavel, ¿dónde está tal cosa?" o mi hermana me pedía: "Clavel, ¿dónde está la otra?". Siempre había algo que hacer. Además, la situación en la casa era complicada: el techo de la cocina, la sala, el baño y mi pieza habían perdido su cobertura, y vivíamos en un espacio reducido por una remodelación contaba con poco espacio para estudiar. Mi papá se encargó de la remodelación y de hacer el trabajo, pero eso solo sumaba más carga emocional. Estaba lidiando sola con el peso de la falta de mi mamá, y el cuidado de mi hermano, mi hermana, mi papá, y estar pendiente de la casa. la carga emocional todo estaba encima de mí, y en un parapeto estaba yo con el computador, intentando escuchar la clase mientras entraba el polvo de la madera que mi papá estaba picando de la pared, a veces no me conectaba a las clases. Apagaba el computador y me sentaba a llorar porque no podía más. (Estudiante Clave, Encuentro 1)

La pérdida de un ser querido marcó un punto de inflexión en la vida de Clavel, alterando su trayectoria biográfica. Esta situación generó una fricción entre sus obligaciones personales y

académicas, lo que transformó la experiencia educativa en un espacio de tensiones constantes durante la educación a distancia mediada por TIC. Las demandas familiares y la necesidad de brindar cuidados a su hermano se convirtieron en obstáculos significativos para el cumplimiento de sus deberes estudiantiles, revelando las dificultades adicionales que enfrentan las mujeres cuando el rol de cuidadora se superpone a sus aspiraciones educativas. Según Murillo (2016), el ámbito biográfico es un espacio de intersección entre diferentes disciplinas, lo que permite comprender cómo los procesos de socialización se desarrollan a lo largo de la vida de los individuos y cómo se ven influenciados por las instituciones del Estado. En este sentido, las condiciones personales de Clavel y las experiencias que marcaron su biografía, como la enfermedad y muerte de su madre, constituyen formas de expulsión que afectan su trayectoria desde las condiciones personales. Estas experiencias, de carácter profundamente personal y traumático, configuran su forma de estar en el mundo y de relacionarse con su entorno académico, revelando cómo las situaciones de vida pueden condicionar el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Por otro lado, las tensiones entre los roles académicos y personales subrayan las formas de expulsión que emergen en las historias de muchas estudiantes. Tal como lo señala Bracchi (2016), las trayectorias educativas están atravesadas por las experiencias y los contextos personales de cada individuo. En el caso de Clavel, estas tensiones reflejan cómo el dolor y la responsabilidad personal impactan su desarrollo educativo, mostrando cómo las circunstancias personales de cada estudiante pueden determinar no solo su rendimiento académico, sino también su identidad. Clavel ilustra de manera palpable las dificultades que muchas mujeres enfrentan en su camino educativo, evidenciando cómo el peso de las responsabilidades personales y las condiciones de vida fungieron de barrera para el logro y desarrollo de su vida académica en la educación a distancia mediada por TIC puesto que ***“a veces no me conectaba a las clases. Apagaba el computador y me sentaba a llorar porque no podía más”*** además de la sensación de Orquídea ***“Era como si uno quedara atrás, sin que nadie se diera cuenta (...) daba la impresión de que no importaba lo que le pasara a uno. Había que seguir con las clases, con o sin uno”***.

Clavel nos cuenta lo que significaban las clases para ella:

En mi experiencia, desde el principio sentí una incertidumbre constante, acompañada de tristeza y una tensión que parecía no tener fin. Las responsabilidades en

casa me agobiaban, y no sentía que tuviera ni un respiro para mí misma. Poco a poco, esa sensación se fue intensificando. Por las noches, me encontraba llorando sin entender por qué, preguntándome: “¿Por qué estoy así?”. En ese momento, no iba a terapia ni tenía herramientas para gestionar lo que sentía. Todo parecía fuera de control. Dormía demasiado o, por el contrario, no podía concentrarme. Llegaba el momento de las clases y me decía: “No, no quiero conectarme, después miro la grabación”. Pero ni siquiera eso hacía. A veces, incluso estando en clase, me quedaba dormida. Mi mente no estaba ahí. Con el tiempo, esta situación solo empeoró. A finales del año, empezaron unas remodelaciones en mi casa y todo fue aún más caótico. El ruido, el desorden, y la constante actividad en casa me impedían encontrar un espacio para estudiar. Recuerdo que solo logré conectarme a una clase, porque coincidió con una hora menos agitada. De resto, entre el almuerzo, la limpieza, y las reparaciones, no había forma de concentrarme. Esa frustración, el vacío que sentía al no tener un espacio propio, me llevó a decidir: “No me voy a conectar más”. Simplemente me rendí. Me hacía falta el silencio. No poder tener un lugar tranquilo para estudiar siempre era en mitad de la cocina. A veces me sentaba al frente de la cocina, y veía el desorden cuando no lograba limpiar. Eso me desesperaba. No tenía un espacio adecuado ni una silla cómoda, ya que la del comedor estaba pensada para comer, no para estar sentada durante dos o tres horas. Un espacio más cómodo habría hecho una gran diferencia. (Estudiante Clave, encuentro 2)

Esta experiencia subraya la interrelación entre sus condiciones personales y los desafíos que enfrentó durante la educación a distancia mediada por TIC en el contexto de la pandemia. En ese sentido el análisis de este fragmento se relaciona con lo que señala Bourdieu (2016), sobre los *habitus*, entendidos como disposiciones sociales y culturales, que se interiorizan y condicionan la vida cotidiana. En este caso, Clavel se ve marcada por el *habitus* de su condición de género, que la asigna automáticamente al rol de cuidadora, primero como hermana, luego como estudiante, sin poder elegir otro camino. Este mandato social de cuidado se agudiza en el contexto del confinamiento, donde las expectativas sobre su rol como mujer se entrelazan con las demandas académicas, creando una tensión constante que afecta su bienestar. La ausencia de un espacio propio, ese lugar de soledad tan necesario para procesar y gestionar sus emociones, constituye otro factor clave en su vivencia. Su relato refleja cómo la falta de un espacio personal, de tiempo para sí misma, la convierte en una figura atrapada en las demandas de los demás, lo que la lleva a una

lucha silenciosa y diaria. Este fenómeno lo explica claramente Poncela (2022) al describir los efectos de la virtualidad en el bienestar emocional, donde la incertidumbre y la inestabilidad juegan un papel fundamental. La estudiante, al no contar con ese espacio, se ve arrastrada por la rutina, lo que afecta su capacidad de concentración y compromiso con su proceso educativo, tal como lo indica al decir: “Era acostarme en la noche a llorar y preguntarme: ¿pero yo por qué estoy llorando?”.

Clavel, al manifestar “simplemente, me rendí”, ilustra el resultado de este estado de desconexión emocional y académica, un fenómeno que subraya cómo las condiciones personales y emocionales pueden llevar a una expulsión progresiva del proceso formativo. Este fenómeno es documentado en diversos estudios sobre el impacto de la pandemia en la educación superior, los cuales subrayan cómo las dificultades emocionales y el agotamiento afectan la participación activa de los estudiantes, llevándolos a desconectarse del proceso educativo. En relación con esto, Nieves et al. (2023) argumentan que las mujeres experimentaron mayores dificultades emocionales que los hombres durante la pandemia, lo que refleja cómo el contexto de la educación mediada por las TIC intensificó estas emociones. Como resultado, las mujeres enfrentaron un impacto más significativo en su bienestar emocional y académico, exacerbado por la complejidad de sus roles de género. El contexto educativo mediado por TIC, especialmente durante la pandemia, no solo implicó dificultades tecnológicas, sino que también se vio atravesado por expectativas de género que condicionaron aún más la experiencia educativa de las mujeres. En este sentido, se puede articular a esta reflexión la teoría de Wajcman (2008), quien señala que la tecnología, lejos de ser neutra, está impregnada de relaciones sociales y desigualdades de género. Las herramientas tecnológicas utilizadas en la educación virtual no solo reflejan las divisiones de género presentes en la sociedad, sino que también reproducen las estructuras de poder que condicionan el acceso y uso de la tecnología. Clavel, como muchas otras mujeres, tuvo que enfrentarse a un entorno académico mediado por TIC que, además de ser ajeno en cuanto a su manejo, estaba estructurado de manera que reforzaba los roles tradicionales de género, como el cuidado de otros y las responsabilidades domésticas.

Ahora Orquídea sobre estas condiciones nos cuenta:

Cuando comenzó la pandemia, yo estaba en San Carlos para realizar mi trabajo de investigación, allá las restricciones fueron bastante estrictas. La policía se convirtió en un problema para mí porque una vez que salí a hacer mercado con alguien, nos paró

la policía. Empezaron a atacarme verbalmente, pensaron que no era del pueblo, además asumo que era porque tenía el cabello de otro color llamativo. Me dijeron que no podía salir más y que me pondrían una multa si me volvían a ver en la calle. Aunque me lo dijeron muy en serio, yo no me lo tomé tan a pecho. Seguí saliendo, pero solo podía hacerlo para ir al centro de prácticas, donde tenía acceso a un computador e internet. El centro de prácticas era lo único que me permitía conectarme y avanzar con mis estudios. Me levantaba muy temprano o iba en bicicleta para llegar rápido, porque el pueblo es tan silencioso que se escucha cuando la moto de la policía se acerca. Aunque intentaba evitar problemas, la presión y la vigilancia constante me hacían sentir muy estresada. Estaba confinada, no podía salir por las restricciones, y, además, no tenía internet en casa. Los datos no servían bien, y dependía de otras personas para poder hacer el mercado, porque a mí me la tenían muy montada. Esos días fueron muy difíciles para mí, con la sensación de estar limitada y atrapada. No podía salir, y la falta de acceso a lo que necesitaba solo aumentaba mi frustración. (Estudiante Orquídea encuentro 2)

La experiencia de Orquídea permite evidenciar cómo las condiciones materiales y sociales la expulsaron del pleno desarrollo de sus actividades académicas. En este caso, no se trataba de una desconexión voluntaria, sino de una expulsión derivada de su realidad: la falta de acceso a internet en casa, la precariedad tecnológica y el hostigamiento que le impedía acudir al único espacio donde podía conectarse. Estas barreras no solo dificultaron su acceso a las clases, sino que también limitaron su posibilidad de integrarse plenamente en la dinámica educativa. En este sentido, las reflexiones de Bourdieu son especialmente relevantes, ya que permiten comprender que las disposiciones estructurales del *habitus* moldean las posibilidades de acción de los individuos. Desde dicho análisis las mujeres, particularmente en contextos de desigualdad, enfrentan una dominación que se perpetúa a través de las estructuras del espacio y las prácticas sociales que las regulan. La raíz de esta dominación se encuentra en la estructura de los espacios, la organización del tiempo y las prácticas rituales que regulan su existencia. Las experiencias de la Orquídea son un reflejo de estas dinámicas, donde su identidad y su condición de mujer se entrelazan en un contexto de crisis social. (Bourdieu, 2000, p. 3) La intersección entre su identidad, su condición de mujer y las dinámicas sociales de su entorno contribuyeron a su marginación educativa. Las limitaciones materiales, como la falta de señal y equipo adecuado, se combinaron con el hostigamiento policial, convirtiendo su contexto en una barrera prácticamente insuperable para

vincularse plenamente a las actividades académicas. Esta situación revela cómo las relaciones de poder expresadas en el espacio operan como un mecanismo de expulsión.

Aunado a esas condiciones externas que dificultaban el estudio, Orquídea también tuvo que enfrentar una batalla interna con sus propias emociones y sentimientos. Más allá de la carencia de recursos o las limitaciones físicas de su entorno, emergía una lucha silenciosa con la desmotivación, la soledad y el peso emocional que la pandemia impuso sobre su vida académica y personal. En su relato, Orquídea nos conecta con esas capas profundas de su experiencia, donde las condiciones externas se entrelazan con su mundo interior, transformando lo cotidiano en una carga difícil de sobrellevar.

Digamos que, en ese momento, la motivación se volvió un tema complicado. Sentí que ya no quería estudiar más; algo que antes disfrutaba se transformó en algo tedioso. “Estar en la universidad” todo el día, que solía encantarme, empezó a sentirse como una carga. Llegué a pensar seriamente en cancelar el semestre porque sentía que no podía más. Además, la soledad se hizo muy presente. Cuando estás en la universidad, trabajando en algo grande, siempre hay compañeros cerca para echarle un ojo a lo que haces o profesores disponibles para orientar y aportar ideas. Todo eso desapareció con el encierro. Te quedas contigo misma, sin tener a quién recurrir, y en un momento tan difícil para todos, tampoco quería cargar a los demás con mis problemas. Cada quien enfrentaba sus propios retos, tanto familiares como emocionales. Esa falta de conexión afectó mucho mi motivación. Lo que antes disfrutaba se convirtió en una rutina pesada. Extrañaba los espacios de la universidad que daban un respiro: mirar los árboles, charlar con alguien, tener momentos de ocio. En cambio, estaba encerrada en una casa pequeña y oscura, que no tenía nada de la luminosidad y el ambiente que ofrecía la universidad. Entonces, tuve que buscar motivaciones externas, cosas pequeñas, cualquier cosa que me impulsara a estudiar. Inventé estrategias para encontrar energía y sacar las cosas adelante, porque sentía que no quería hacer nada. Y, obviamente, eso afectó la calidad de mi trabajo y mis interacciones con los compañeros. No es lo mismo dar lo mejor de ti cuando estás motivada que cuando simplemente no lo estás. (...) Y para mí, por ejemplo, la presencialidad no se reemplaza con nada. Incluso la dinámica de una clase, los ejercicios que se pueden hacer, la cercanía que se puede generar, la confianza, creo que se ven muy limitados con la virtualidad. Eso de no poder saber quién es el otro, ver un

rostro, poner un rostro a esas voces que uno escucha, a esos trabajos que uno recibe. A veces, al final del curso, es como si no supiera si esa persona es realmente quien dice ser. Me la puedo encontrar en un pasillo y no la voy a reconocer. Además, muchas veces uno quería interactuar más, pero se sentía muy limitado. Era difícil. Sin embargo, yo creo que era la opción que teníamos. Estar todo el día en una silla incómoda dificulta concentrarse y disponer el ánimo para aprender. Cuando estaba en San Carlos, por ejemplo, estudiaba en la sala y usaba una silla de madera, que no estaba diseñada para estudiar ni acompañada de un escritorio adecuado. Al principio parecía soportable, pero tras un rato el dolor de espalda era muy fuerte. Después de unas horas, ya no quería estar en clase, simplemente porque físicamente estaba incómoda (Estudiante Orquídea, encuentro 3).

La sensación de soledad y desconexión de los demás estudiantes y profesores, exacerbada por el aislamiento físico del confinamiento, contribuyó a un proceso de desmotivación que se intensificó a medida que la experiencia universitaria se volvió un desafío individual, en lugar de una vivencia compartida. Como señalan Berger y Luckmann (1968), es insustituible en la construcción de la subjetividad y el sentido de pertenencia: “ninguna otra forma de relación puede producir la abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en la situación ‘cara a cara’ (p. 47). La falta de estas interacciones afectivas y cognitivas provocó un vacío existencial en Orquídea, quien echaba de menos esos pequeños rituales de la vida universitaria. Así, lo que antes era una motivación intrínseca por la vida universitaria se convirtió en una carga debido a la carencia de esa proximidad esencial para el bienestar emocional y académico de la estudiante. Esa forma de expulsión que describe Orquídea puede entenderse como la pérdida de la conexión social, el distanciamiento afectivo que, aunque no sea visible en términos físicos, se siente profundamente en el plano emocional.

Desde otra perspectiva aquí surge una arista de análisis importante pues se puso de manifiesto una desconexión emocional con el sistema educativo, el cual, al seguir su curso, no tomó en cuenta las realidades particulares de las estudiantes. Allí esa desvinculación de su proceso de formación se manifiesta en la incapacidad de los estudiantes para mantenerse al día con un sistema que no tiene espacio para la contingencia personal. El relato de Orquídea ilustra cómo la educación a distancia mediada por TIC exacerbó las tensiones emocionales y académicas de los estudiantes, quienes experimentaron un desarraigo tanto en el ámbito emocional como en el

académico. Como señalan Bustos et al. (2022), este aislamiento forzado no solo fue un efecto de la distancia física, sino también de una estructura educativa que no supo considerar las diversas realidades socioeconómicas y personales de las estudiantes. La presión de seguir el ritmo impuesto por el sistema sin una red de apoyo apropiada creó una brecha existencial y académica. En este contexto, la expulsión se convierte en una forma de expulsión emocional que es aún más dolorosa por su invisibilidad, pues las estudiantes se sienten no solo despojadas de su derecho a ser escuchadas, sino también irrelevantes dentro de un sistema que avanza sin ellas.

Vemos entonces cómo se entrelazan diversas dimensiones que reflejan las condiciones personales que vivieron estas mujeres que no solo afectan su vida cotidiana, sino que también están profundamente marcadas por las estructuras sociales que definen el espacio en el que habitan.

Por ejemplo, en un contexto donde no existe una conexión estable a Internet, como el caso de muchas estudiantes en zonas rurales, Nuestra Orquídea nos narra la odisea de conectarse donde se revela una de las múltiples formas de expulsión donde estas dimensiones se entrelazan. Además, situaciones como la de Clavel, quien tuvo que asumir el cuidado de su familia debido a su historia de vida, demuestran cómo las responsabilidades familiares son impuestas a las mujeres dentro de un sistema estructural donde en su rol se asigna el cuidado. Estas responsabilidades no son fortuitas, sino que tienen sus raíces en la forma en que las estructuras de poder han asignado roles específicos a las mujeres, limitando sus posibilidades de acceso a la educación y a la participación en la vida pública. Asimismo, el testimonio de Orquídea, quien es perseguida por su apariencia diferente a la "normalidad", pone en evidencia cómo las alteraciones en el *habitus* y los roles de género asignados a las mujeres se ven reflejados en contextos de dominación, como el que se ejerce dentro de la institucionalidad policial. Este tipo de situaciones exponen las formas de poder que se ejercen sobre los cuerpos de las mujeres, marcándolos como espacios de intervención, control y expulsión.

Es aquí donde cobra relevancia la perspectiva de Haraway (1984), quien sostiene que "No es accidental que el sistema simbólico de la familia del hombre -y, por lo tanto, de la esencia de la mujer- se rompa en el mismo momento en que las redes que conectan a los seres humanos en nuestro planeta son múltiples, cargadas y complejas" (p.15). Esta reflexión se conecta con las condiciones que muchas mujeres enfrentan hoy en día, en un momento histórico en el que las estructuras de poder tradicionales, como el patriarcado, se ven desafiadas por nuevas formas de conectividad, pero sin lograr adaptarse plenamente a las nuevas realidades. Haraway plantea que

el "capitalismo avanzado" resulta inadecuado para transportar las estructuras de este momento histórico, y, al mismo tiempo, muestra cómo las mujeres se fragmentan en su diversidad, pues las luchas feministas enfrentan la contradicción de cómo abordar las diferencias y las múltiples formas de opresión que en este trabajo hemos expuesto como formas de expulsión.

Expulsión ser mujer y estudiante: condiciones estructurales

Como te he contado he comprendido muy bien que mi historia familiar es la de una familia empobrecida así que con esas condiciones sociales y económicas para vivir comenzamos el aislamiento, éramos cinco personas en la casa y tres cuartos. Papá y mi mamá ocupaban uno, mi hermana menor y yo compartíamos otro, y el tercero era para mi hermana mayor. Creo que mi computador ya estaba fallando, y fue una amiga de la universidad quien me prestó uno. Sin embargo, debía estar siempre conectado, pues la batería ya no servía. No contaba con un espacio adecuado para estudiar, como un escritorio donde sentarme a ver las clases con la comodidad necesaria. Dependiendo de cuántas personas estuvieran en la casa y el momento en que se diera la clase, tenía que buscar el lugar donde pudiera instalarme. Además del ruido y la cantidad de gente, también influía la conexión a internet, que dependía del servicio de la vecina. Por eso, siempre trataba de ubicarme en el sitio más "estratégico" para captar mejor la señal y no perder la conexión en medio de la clase. Solía recurrir al cuarto más cercano a la casa de la vecina, donde la señal era más fuerte. Pero, si mi hermana estaba usando ese cuarto (que, además, no era mío), tenía que buscar otra alternativa. Esto significaba que muchas veces, durante las clases, me veía obligada a decirle al profesor: "Profe, no tengo micrófono", aunque en realidad sí lo tenía, pero no podía activarlo por el riesgo de perder la conexión. Durante ese año y medio, que fueron tres semestres, veía la mayoría de las clases desde la cama. En el primer semestre de la pandemia, cuando aún era modalidad presencial, había organizado mis horarios pensando en actividades culturales y deportivas que planeaba hacer al mediodía o en la mañana. Pero en los dos siguientes semestres, lo único que quedaba eran las clases y los horarios disponibles. Para ese momento, decidí elegir clases a horas más tardías, pensando en no tener que madrugar solo para ver clase en la cama. Sin embargo, estudiar en la cama me dejaba propensa a quedarme dormida, porque no tenía la misma disposición corporal que tendría en un

aula o en un escritorio. Al estudiar desde la cama, se trastocó el sentido de los espacios en mi casa. Empecé a utilizar los lugares de descanso para actividades académicas. No es que nunca hubiera estudiado en la cama o en el suelo antes, pero antes de la pandemia tenía la opción de ir a la universidad, a la biblioteca o a los centros de estudio. En esos meses, solo tenía mi casa, la cama y los pocos recursos disponibles. (Estudiante Margarita, encuentro 2)

El relato de Margarita muestra la forma en que las condiciones materiales y espaciales como la falta de tecnología y espacio adecuado para estudiar, evidencian un proceso de expulsión dentro del sistema educativo. Las formas de expulsión desde una perspectiva socioeconómica, presente en la falta de recursos, se traduce en una forma de expulsión estructural que impacta de manera significativa el acceso a la educación. La expulsión que trasciende la cuestión de espacio físico, hacía las condiciones materiales que afectan la capacidad de los individuos para participar plenamente en la vida académica y social. Según Lefebvre (1974), el espacio es un elemento crucial para comprender la reproducción de las relaciones de poder en una sociedad capitalista. En su obra *La producción del espacio*, Lefebvre sostiene que "el espacio deviene cada vez más un espacio instrumental" (p. 223), es decir, que el espacio no es neutral, sino que está marcado por las relaciones de poder que determinan quién tiene acceso y control sobre él. En este sentido, el espacio no solo es físico, sino que también está cargado de significados sociales y económicos. Para entender cómo la expulsión opera en este contexto, debemos considerar cómo las condiciones materiales y las limitaciones en el acceso a tecnologías (como la computadora y la conexión a Internet en el relato de Margarita) actúan como un mecanismo de exclusión. La participante se ve desplazada de los espacios adecuados para el estudio, y se ve obligada a buscar rincones en su casa para poder concentrarse. Esto revela cómo el espacio de la casa, tradicionalmente considerado un refugio, se convierte en un campo de batalla en el que las personas con menos recursos luchan por un lugar en el cual poder estudiar, mientras que las condiciones de su entorno limitan su participación plena en la vida educativa.

De acuerdo con Huergo (2010), la expulsión no solo se manifiesta a nivel individual, sino que es un fenómeno estructural que afecta a grupos enteros de personas. En el contexto de la pandemia, podemos interpretar a partir de este autor que la expulsión social está vinculada con el hecho de que ciertos grupos son sistemáticamente excluidos de participar de manera plena en la

sociedad, especialmente en un sistema capitalista que perpetúa desigualdades estructurales. La expulsión, en este sentido, es un fenómeno que se produce en la intersección de diversas estructuras sociales y económicas. Margarita, en su relato, experimenta una expulsión no solo material, sino también simbólica. Esto hace que el acceso a la educación se convierta en un desafío desigual, en el que la ausencia de condiciones materiales adecuadas se convierte en un mecanismo que elecita la expulsión. Como sostiene Arendt (2009), los individuos están condicionados por el mundo en el que viven, el cual está formado por las "cosas producidas por las actividades humanas". En este sentido, las condiciones materiales del espacio social y educativo, que son el resultado de las relaciones de poder y las estructuras capitalistas, condicionan la existencia de los individuos, limitando su capacidad de participar plenamente en la sociedad. La expulsión es, por tanto, una manifestación de cómo estas estructuras sociales crean las condiciones para que ciertos grupos sean desplazados, no solo fuera del ámbito educativo, sino también fuera de una participación plena en la vida social y política.

Sobre las estructuras institucionales en este contexto apareció un hallazgo importante pues el análisis de las experiencias de las estudiantes durante este contexto, revela cómo la universidad no estuvo en capacidad de reconocer las diversas realidades de quienes formaban parte de su comunidad. Este fenómeno es clave para entender cómo, en el ámbito educativo, las estructuras institucionales pueden contribuir a procesos de expulsión que no solo afectan el acceso académico, sino también las dimensiones sociales y emocionales de las estudiantes. Esta desconexión institucional nos la cuenta Clavel al anotar que:

Durante la pandemia, la universidad no reconoció las diferentes realidades de los estudiantes. Recordaba el proceso de matrícula, donde se daba prioridad a madres y deportistas, pero no existía la posibilidad de ser reconocida como hermana cuidadora de un niño de 12 años, como era mi caso. En ese momento, atravesaba una crisis emocional y no sabía cómo pedir ayuda. Además, los correos que enviaba la facultad eran sobre todo administrativos (Estudiante Clavel, encuentro 3)

Clavel vivió este proceso como una desconexión con la institución, una forma de exclusión implícita que no se percibía solo en las decisiones administrativas, sino también en la falta de comprensión y apoyo hacia las realidades particulares y cotidianas de las estudiantes. En este

sentido, el relato resalta cómo, al no estar en capacidad de atender adecuadamente estas dinámicas, las estructuras universitarias contribuyen a una expulsión social que va más allá del ámbito académico y que refleja una desconexión profunda entre las políticas institucionales y las necesidades de quienes las habitan .

Esta experiencia se puede relacionar con la crítica de Huergo (2010) sobre la expulsión social en América Latina, en la que se promueve un discurso sobre la diversidad sin un compromiso real con la inclusión. Clavel experimentó una expulsión que, al no ser reconocida en su complejidad, evidenció cómo las estructuras educativas, al no tener una visión holística de sus estudiantes, terminan marginando a aquellos que no se ajustan a los moldes tradicionales. Esto, más que una cuestión administrativa, señala una expulsión estructural, donde las necesidades emocionales, sociales y de cuidado quedan desatendidas, y donde la respuesta institucional se reduce a una gestión que no considera la totalidad de la experiencia estudiantil.

Las clases se empezaron a poner muy pesadas. Terminé cancelando varios cursos. En un momento, pedí apoyo a la universidad cuando hicieron un llamado para quienes no tenían computador o internet, pero sé que para la universidad fue difícil atender tantas solicitudes. Pensé que al menos estaba en casa y que había personas que tenían que vivir con gente que las maltrata, eso me tranquilizaba un poco. Pedí ayuda y me mandaron una sim card²¹, pero en mi casa la señal no funciona bien. En San Carlos, todos los operadores tienen problemas, yo para tener señal debo mantener el celular en el patio o cerca de la puerta de la calle así puedo recibir llamadas y mensajes, porque si no, estoy incomunicada. Cuando llegó la sim card, pensé que me ayudaría, pero en la práctica no era útil. En la ciudad podría ser de ayuda, pero en el pueblo no servía. Cuando llegó, estuve contenta, pero cuando empecé a ver que no servía, tuve que buscar alternativas. Pedí wifi a los vecinos, compré adaptadores para que un computador de cpu que conseguí prestado funcionara, pero eso no funcionó. Lo último que yo hice fue conseguir pagarle

²¹ La tarjeta SIM (Subscriber Identity Module) es un chip pequeño que almacena información para conectar al usuario a la red móvil. Durante la pandemia, muchas universidades usaron este dispositivo para proporcionar datos móviles a sus estudiantes, buscando mitigar la brecha digital y garantizar el acceso a clases virtuales y recursos educativos. Sin embargo, en Colombia, la cobertura de red no es uniforme. Las áreas urbanas, como Medellín y Bogotá, tienen mejor señal, mientras que las zonas rurales enfrentan problemas de conectividad debido a la topografía y la falta de infraestructura. Además, la calidad de la conexión varía según el operador, lo que hizo que la estrategia fuera insuficiente algunas estudiantes.

a la vecina de la casa de al lado, que era como el wifi que mejor me servía, y poner el computador en la cocina, que la cocina estaba pegada al patio y pegada a la casa de la señora al lado, para poder ver clases enlazadas desde la casa. Pero fue muy difícil. Incluso cuando yo mandé el trabajo de grado, en pandemia, eso fue un estrés horrible, horrible, porque aparte en San Carlos todavía se va la luz mucho cuando llueve. Entonces, yo recuerdo que el último día que tenía para mandar el trabajo, que estaba haciendo las correcciones ya de estilo, se fue la luz porque cayó un aguacero terrible, que nos dejó sin luz como tres días, se dañó la señal, había muchos derrumbes nada más hasta San Rafael, entonces era imposible salir del pueblo. Los profesores no van a creer, yo decía, el profesor va a pensar que yo me lo estoy escondiendo para no mandarle el trabajo de grado. Esos meses de 2020, pues al final eso fue muy duro, la verdad me parecía increíble que, a pesar de todo lo que estaba pasando, las clases siguieran. Pensaba que no debía ser la única a la que le está pasando eso. Siempre me decía que debía haber personas que estuvieran mucho peor que yo. (Estudiante Orquídea, encuentro 3)

El contexto socioeconómico de la estudiante es un factor clave en su experiencia educativa durante la pandemia. La falta de acceso a internet y a infraestructura adecuada para el estudio, sumada a la escasa cobertura tecnológica en las zonas rurales de Colombia, evidencia que la educación a distancia es un desafío abrumador. Según el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC, 2022), solo el 28,8% de los hogares en zonas rurales tiene acceso a internet, en comparación con el 70% en áreas urbanas. En Colombia, la cobertura de internet en las zonas rurales sigue siendo un reto por resolver. Diego Moreno Lugo, presidente de la empresa de telecomunicaciones SkyNet Colombia, afirmó que en 2020 la cobertura de internet en estas áreas era baja, con solo una pequeña proporción de los hogares teniendo acceso a este servicio. En ese momento, un directivo de SkyNet también indicó que la penetración de la conectividad en las zonas rurales del país no alcanzaba el 3%. Este dato subraya la disparidad entre las zonas rurales y urbanas, limitando las oportunidades educativas de quienes viven en territorios como San Carlos.

Se resaltan así las contradicciones entre las respuestas institucionales y las dificultades estructurales en las que se encuentran los estudiantes rurales. La estudiante menciona cómo, al no

poder acceder a la educación en línea, se vio obligada a buscar alternativas por su cuenta, lo que resalta las limitaciones del sistema educativo frente a las realidades del entorno rural.

A pesar de que la universidad hizo un esfuerzo por apoyar a los estudiantes con recursos como la sim card, el contexto socioeconómico y las deficiencias en la infraestructura de telecomunicaciones presentes en los casos de muchas estudiantes impidieron que esta solución fuera viable. La situación descrita por Orquídea se alinea con la perspectiva que ofrece la comprensión de la expulsión presentada por Huergo (2010), quien define la expulsión social como un proceso que afecta a aquellos que, aunque físicamente presentes en la sociedad, quedan atrapados en estructuras sociales y económicas que los excluyen de los beneficios y oportunidades de esta. La estudiante experimenta un sentimiento de aislamiento y desconexión, reflejado en su expresión de estar "fuera de nuestro mundo", a pesar de estar físicamente dentro de él. Este aislamiento se debe a la falta de acceso a las herramientas necesarias para continuar con sus estudios, lo que evidencia la expulsión de los espacios educativos formales donde se evidencia por las historias que hemos compartido que Orquídea ***"No debía ser la única a la que le está pasando esto"***.

Así, emergieron otras dimensiones y situaciones que no solo definieron las formas de expulsión al combinar lo estructural y lo personal, sino que también las superaron, configurando nuevas categorías que trascienden estos límites y permiten abordar las complejidades de dicha experiencia, como se explorará a continuación.

Expulsión ser mujer y estudiante:

La categoría de expulsión se manifiesta en múltiples dimensiones en las experiencias de las mujeres estudiantes, quienes compartieron historias marcadas también por condiciones personales. Una constante que emerge de estos relatos es la interacción con una dimensión pedagógico-curricular, como lo plantean Bustos et al. (2022), al analizar la relación entre docentes, estudiantes, contenidos y contextos. Durante la pandemia, esta dimensión estuvo atravesada por obstáculos significativos, como dificultades tecnológicas y la pérdida de interacción interpersonal, lo que complicó el escenario educativo y generó así mismo formas de expulsión. Sin embargo, las historias también revelan la complejidad emocional y las estrategias personales que las estudiantes emplearon para enfrentar estas circunstancias. Clavel nos cuenta que:

Estaba exhausta, desesperada, frustrada y llena de rabia. Recuerdo el momento en que la profesora, al notar cuánto nos habíamos atrasado, dijo: "Vamos desatrasándonos, nos vamos poniendo al día". Sentí una angustia indescriptible porque no había leído ninguna de las lecturas ni participado en ninguna clase. Estaba completamente perdida con el temario. Cancelar la materia no era una opción; representaba prácticamente un semestre completo. Pensaba que, si lo hacía, todo se acumularía como una bola de nieve: esa materia retrasaría otra, y tendría que cargarla el siguiente semestre. La situación se volvió abrumadora. En un intento de motivarme, escribí en mi cuaderno: "Lo vas a lograr". Fue mi manera de darme un poco de esperanza, de recordarme que podía salir adelante. Me prometí que me pondría al día con las lecturas, que me esforzaría, que entendería los temas. Pero la verdad era que no podía. La tristeza, la incertidumbre y la desesperación eran más fuertes que mi voluntad. Lloraba de frustración y rabia, enfrentando la culpa que siempre me ha perseguido. Esa culpa autodestructiva que me decía una y otra vez: "No participas en clase. No te conectas. No estás haciendo lo suficiente. No más." Y, aun así, luchaba con todo lo que tenía para no permitirme caer del todo. (Estudiante Clavel, encuentro 2)

Orquídea también compartió cómo el agotamiento emocional y las limitaciones pedagógicas durante la pandemia impactaron profundamente su experiencia como estudiante. Su testimonio refleja cómo las condiciones del confinamiento no solo afectaron el rendimiento académico, sino también la disposición para interactuar en los espacios formativos.

En algún momento, me sentí emocionalmente muy desgastada y desanimada. Ese fue el impacto más grave, porque afectó profundamente mi proceso formativo. No era un desánimo general hacia la vida, aunque la vida en ese momento era extremadamente compleja; era más bien un rechazo a continuar en la universidad bajo esas condiciones. No es que no quisiera seguir, sino que no quería hacerlo de esa manera. Sin embargo, sabía que no había otra alternativa, así que debía asumirlo de todos modos. Esa situación tuvo repercusiones en todo: en mi rendimiento, en la calidad de los trabajos, y en mi disposición para participar en los espacios de clase. También se entrelazó con la tristeza;

en algún momento sentí mucha tristeza y frustración. Recuerdo que hablábamos del trabajo de grado, y para mí, esto fue especialmente significativo. Había una diferencia abismal entre lo que yo quería hacer y lo que había planeado durante toda mi carrera — “esto es lo que quiero hacer con mi trabajo de grado”— y lo que la pandemia realmente permitió llevar a cabo. También al eliminarse la posibilidad de ver al otro, me sentía mucho más limitada al hablar. En general, notaba que la participación en las clases disminuía considerablemente. Era como si el profesor tuviera que rogar para que alguien hablara, porque si no, terminaba hablando durante dos horas seguidas de manera muy magistral. Se volvía un diálogo completamente unidireccional, y esto ocurría en muchos cursos. Además, no contábamos con otros recursos que pudieran apoyarnos, lo que hacía las clases aún más difíciles. Entiendo que no era culpa de los profesores; ellos tampoco estaban preparados para enfrentar esa situación. Sin embargo, creo que, de haberse podido planear mejor, integrando herramientas o dinámicas diferentes, los espacios podrían haber sido mucho más agradables y participativos. (Estudiante Orquídea, encuentro 4)

Margarita, por su parte, relató cómo las exigencias de participación en clases virtuales incrementaron sus niveles de ansiedad y expusieron las dificultades logísticas y emocionales que enfrentó al intentar adaptarse a las nuevas dinámicas.

Yo me sentía muy mal, o sea como, yo nunca he sido la estudiante que quiere intervenir en las clases, y sentía que había momentos en los que sí había que hacerlo, o sea como que si uno lo transpola a la presencialidad, pues claro una exposición, ¿quién la tiene que hacer? Una, o sea no la puede hacer nadie más y ahí pues toca hacerlo. Entonces para mí era mucho más difícil, pues porque ya la exposición y las intervenciones en público me costaban mucho, o sea me costaban mucho, siempre me costaron mucho en la universidad, de hecho hubo momentos en los que eso desarrolló episodios de llanto, pues en la pandemia no fue diferente, o sea como que eso aumentaba mi nivel de ansiedad, por ejemplo, significaba tener como, o sea como en lo logístico, asegurar que por ejemplo ese día en esa clase tuviese el cuarto de mi hermana, cierto, que era como el lugar, que sería el cuarto de mi hermana. Entonces yo estaba más cerca a la vecina para poder que la conexión fuese lo menos mala posible.

En conjunto el análisis de las experiencias narradas por las estudiantes revela una compleja interacción entre varias dimensiones, como plantean Bustos et al (2022): “En la configuración de las trayectorias educativas interactúan dimensiones subjetivas (habitus en tanto capital cultural incorporado: formas de ver y actuar en el mundo) y objetivas (socioculturales, familiares, institucionales)” (p. 3).

Todas estas dimensiones atravesadas por formas de expulsión que se agudizaron durante la pandemia. En los relatos, emergen patrones que describen no solo las tensiones emocionales y académicas, sino también las desigualdades estructurales y pedagógicas amplificadas en este contexto. De este modo se evidencia que en los tres relatos, las emociones se posicionan como un eje transversal en la experiencia educativa de las participantes. Una de ellas confiesa sentirse “muy desgastada y desanimada”, un estado emocional que no solo afectó su motivación, sino que repercutió directamente en su desempeño académico. La tristeza y la frustración no eran emociones aisladas, sino una respuesta al entorno educativo transformado. El confinamiento y la falta de interacción directa exacerbaban estos sentimientos, generando una desconexión tanto con sus procesos formativos como con sus comunidades educativas. Otra participante describe cómo las expectativas en torno a su trabajo de grado, concebido como un proyecto práctico con la comunidad, se desvanecieron ante las restricciones de la pandemia. La frase *"lo que quería hacer y lo que la pandemia permitía"* encapsula esta tensión, donde el confinamiento limitó no solo las posibilidades académicas, sino también los espacios de realización personal. En este sentido, emociones como la inseguridad, la angustia y el estrés no solo acompañaron, sino que definieron el proceso formativo en la virtualidad. Al respecto Bustos et al (2022) argumentan que se puede afirmar que la pandemia, las medidas de confinamiento implementadas para proteger la salud y el cambio a la educación a distancia impactaron profundamente en la subjetividad de los estudiantes. Este impacto se reflejó especialmente en sus emociones, sentimientos y relaciones interpersonales, lo que generó obstáculos en el proceso de aprendizaje durante el contexto de crisis. Por otro lado, en la dimensión pedagógico-curricular, Bustos et al. (2022) destacan cómo el ritmo acelerado de las clases, la falta de un enfoque común entre los docentes y la multiplicidad de plataformas tecnológicas generaron fragmentación y desigualdad en las experiencias de aprendizaje. Esto se refleja en el testimonio de una participante, quien relata que mientras algunos profesores intentaban adaptarse a las circunstancias, ofreciendo apoyo y recursos complementarios, otros mantenían

enfoques rígidos que ignoraban las necesidades particulares de los estudiantes, así Margarita también nos contextualiza con su historia

Bueno, yo siento que hubo un impacto negativo en términos del aprendizaje; mi disposición física y corporal hacia el conocimiento cambió muchísimo. Por ejemplo, estudiaba desde la cama, lo que modificó mi relación con lo académico. Además, sentí que el empeño, el esfuerzo y la conexión con el ámbito académico, especialmente con el trabajo de grado, se transformaron. Esa transformación también afectó la manera en que veía un curso o cumplía con el mínimo para pasarlo. Recuerdo claramente que el nivel de exigencia se redujo debido a los altos niveles de estrés, la sensación de incertidumbre y toda la incomodidad generada por la emergencia sanitaria. También noté que las exigencias de los profesores disminuyeron; lo sentía de esa manera. Incluso identificaba que algunas producciones académicas no estaban tan bien elaboradas y aun así eran calificadas con notas muy altas. Me sorprendía y pensaba, siendo sincera y crítica con los productos entregados: Esto podría tener una nota más baja. Sin embargo, con la pandemia todo cambió, y esa disminución de exigencia también se tradujo en menos esfuerzo de mi parte. La educación mediada por la virtualidad en esas condiciones redujo mi interés por los cursos, incluso cuando se trataba de temas que normalmente me motivaban mucho. Pasar todo el tiempo leyendo en el computador y estando frente a una pantalla era extremadamente retador, tanto física como mentalmente. No estaba acostumbrada a esa dinámica. Siempre he sido muy análoga, y aunque ya había un cambio hacia los documentos digitales en los cursos —donde en lugar de dejarlos en la fotocopidora, los enviaban por correo—, yo prefería descargar los documentos, imprimirlos, rayarlos y trabajar sobre ellos. Esa interacción física con los textos me ayudaba a comprenderlos con mayor profundidad. En cambio, leer desde la pantalla no era lo mismo. Sentía que no comprendía igual y que tampoco me esforzaba por comprender en la misma medida. Noté cómo esa relación con el saber cambió mucho, y creo que fue principalmente por la forma en que se impartía la educación en ese contexto. (Estudiante Margarita, encuentro 2)

Margarita nos menciona explícitamente un "impacto negativo en su aprendizaje", lo que refleja, desde la perspectiva de Bustos et al. (2022), una dimensión pedagógico-curricular afectada.

En este contexto, se observa una transformación de las prácticas educativas donde el proceso formativo dejó de centrarse en un aprendizaje significativo para convertirse en un ejercicio de cumplimiento mínimo. La relación entre las disposiciones del cuerpo docente y las interacciones con los estudiantes también se modificó, contribuyendo a la desconexión emocional y académica. Esta situación se alinea con el informe del BID (2021), que resalta cómo "el cierre de las instituciones educativas y la suspensión de actividades académicas ampliaron las brechas de aprendizaje en América Latina y el Caribe, afectando el desarrollo intelectual de los estudiantes". La pandemia y sus implicaciones pueden entenderse como una forma de expulsión por esa dimensión pedagógico curricular en este sentido dado que las condiciones no permitieron sostener un proceso educativo adecuado. La percepción de una menor rigurosidad llevó a una adaptación en la que el esfuerzo académico también disminuyó, transformando la relación de profesores y estudiantes con el conocimiento. Esta moderación del rigor académico podría entenderse como una forma de expulsión, en la que tanto estudiantes como docentes operaron en un sistema que no lograba responder plenamente a las expectativas habituales.

La experiencia descrita por Margarita presenta al uso obligado de tecnología como un factor de expulsión, al señalar que no lograba comprender los textos digitales con la misma profundidad que los impresos. El informe del BID (2021) subraya que muchos estudiantes y docentes carecían de habilidades digitales adecuadas para enfrentar las demandas de la educación remota de emergencia. En este caso, la imposición de un hábito vinculado al uso de tecnología contribuyó a la sensación de expulsión del espacio educativo, al no poder integrarse plenamente a las dinámicas de estudio propias de la educación a distancia mediada por TIC.

Otras historias nos hablaron del otro lado de las pantallas, de aquellas que, casi siempre ancladas a su lugar, tuvieron que sostener bajo demandas considerables el peso de la distancia: las docentes.

Expulsión ser mujer y docente: condiciones personales

La pandemia transformó el rol de las mujeres docentes, no solo en su labor frente a la clase, sino en sus vidas personales. A medida que los espacios de trabajo se fueron trasladando a los

hogares, las condiciones laborales se intensificaron, y con ellas, las tensiones que estas mujeres ya enfrentaban en su cotidianidad. Laurel nos relata entonces su historia:

Por el lado del trabajo, fue muy caótico porque todo colapsó. En ese momento, trabajaba en otra institución universitaria a la par que, en la Universidad, allí apoyaba la dirección de bienestar como parte del equipo de permanencia. Mi función era coordinar a los psicólogos que atendían casos de estudiantes en riesgo de deserción. Cuando nos informaron sobre el encierro, me enfoqué en organizar al equipo, asegurándome de que tuvieran condiciones adecuadas para trabajar desde casa y privacidad para atender llamadas. El sistema de remisión de casos, que ya existía, colapsó ante la cantidad de reportes que los docentes enviaban diariamente. Además, la mayoría de los estudiantes pertenecían a estratos 1 y 2, y enfrentaban graves problemas de acceso a tecnología: no tenían internet, sus celulares no soportaban videollamadas, o vivían en zonas sin señal. Buscamos soluciones como tarjetas sim pero no siempre eran suficientes. A esto se sumó que la persona encargada de la secretaría asumió una actitud pasiva, lo que me obligó a realizar tareas administrativas, además de mis funciones de coordinación, aumentando aún más la carga laboral. (...) Ahora en la Universidad de Antioquia, creo que estuve en los dos extremos. En la maestría yo lo disfruté mucho, porque después en el 2020, yo alcancé a dar dos cursos en posgrados, y yo me disfrutaba mucho las clases virtuales, pues me gustaban y las preparaba y trataba de hacer, cosas interactivas y demás. Entonces, por ese extremo, muy bien. Por el otro extremo, que era el que yo acompañaba en el pregrado, que era la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, yo sentí que yo no estaba haciendo nada, o sea, yo sentí que yo no estaba ejerciendo mi función. Entonces, eso fue lo que hizo que yo me retirara. En ese momento, la decisión fue difícil, porque sentía que, de alguna manera, estaba yéndome de mi lugar, aunque luego me volvieran a recibir. Me costó, pero también pensé en mi salud mental. Reflexioné: "Sentirme frustrada porque no sé si la gente me escucha me roba la paz, y no necesito eso" Creo que el cansancio tuvo un papel importante. Era un agotamiento generalizado por tantos días de virtualidad. Por un lado, me metí en más cosas, tal vez para diversificar, como abrir un nuevo semillero o empezar a estudiar una especialización, pero también llegó un punto en el que pensé: "Si esto no funciona bien, no quiero quedarme, porque eso solo significa pasar más tiempo sentada frente a una

pantalla y cansarme más”. Así que decidí que no valía la pena continuar en un espacio que no contribuía a mi bienestar por eso yo siento digamos que la pandemia en términos del mundo se va a acabar, yo la transité muy tranquila, ¿cierto? Pero en términos del trabajo me hizo sentir otra vez la desconexión con la docencia al tener que asumir roles de cuidado tan difíciles con las cargas laborales. (Docente Laurel, encuentro 3)

Ante esta situación Laurel refleja una expulsión compleja, en la que las condiciones laborales precarias se entrelazan con los desafíos emocionales y personales de habitar ese entorno laboral, exacerbados por las demandas adicionales de la pandemia. La razón fundamental de su sobrecarga laboral radica en la modalidad de cátedra, que, al depender de contratos temporales, bajos salarios y la falta de estabilidad, la obligó a trabajar en dos instituciones diferentes para poder sustentar su vida profesional y personal. Esta estructura precaria de trabajo le otorgaba muy poco margen para la autorreflexión o el autocuidado, ya que se veía forzada a asumir una carga laboral extensa, que no solo involucraba su labor docente, sino también tareas administrativas y de coordinación en la otra institución. Cuando la pandemia llegó, este escenario ya de por sí desafiante se intensificó. La educación a distancia mediada por TIC supuso un incremento exponencial en las demandas laborales, particularmente en un contexto donde las tecnologías no siempre fueron accesibles para todos los estudiantes. Laurel se vio atrapada entre la necesidad de cumplir con múltiples roles y la presión de mantener su propia estabilidad emocional y profesional. En este sentido, la saturación del trabajo no solo la agotó físicamente, sino que también desbordó su bienestar emocional, generando sensaciones de frustración, agotamiento y desconexión. Además, la experiencia en el pregrado de Pedagogía de la Madre Tierra, en el que Laurel participaba, también jugó un papel crucial en esta expulsión. Allí, las dinámicas que experimentaba como docente frente a estudiantes de un entorno tan diverso, generaron tensiones adicionales.

Hernández (2023) menciona que los docentes experimentaron una reconfiguración de su rol profesional, al tener que diversificar su ejercicio pedagógico para adaptarse a las nuevas condiciones de enseñanza a distancia. Laurel vivió este proceso de reconfiguración de su rol docente en un contexto marcado la necesidad de gestionar el currículo de manera efectiva en un entorno digital, sin los recursos ni el acompañamiento adecuado, llevó a muchos docentes a sentirse abrumados, como lo refleja la experiencia de Laurel. Al tener que asumir múltiples tareas sin el apoyo institucional necesario, los docentes se vieron forzados a priorizar la gestión tecnológica y

administrativa, relegando a segundo plano las necesidades pedagógicas y emocionales de los estudiantes y de ellos mismos. En este contexto, la expulsión de Laurel trasciende el abandono del aula para manifestarse como una desconexión de su espacio personal y emocional. La saturación laboral, agravada por la pandemia y la precariedad, la condujo a priorizar su salud mental, convirtiendo su decisión en un acto de resistencia frente a un sistema educativo que desatendía el bienestar docente. Al elegir protegerse, Laurel estableció límites claros, marcando así la expresión más tangible de la expulsión, estar literalmente afuera:

Y entonces yo dije, uy, ¿qué es eso? Porque en ese momento me frustré. Yo dije, aquí no está pasando nada, me voy de aquí. No tengo mente con todo el voltaje de trabajo que tengo para sentir esta frustración. Entonces me voy de esta licenciatura. (...) . Pero en ese momento fue muy frustrante porque yo sí sentí todo el tiempo que yo no le hablaba a nadie. Yo sentía todo el tiempo que no, o sea, que atrás había una persona intentando conectarse, pero que como no tenía señal, no me estaba escuchando. (Docente Laurel, encuentro 2)

La docente, al percibir la ausencia de conexión con su labor, no solo abandona el programa, sino que se siente desplazada hacia un espacio en el que siente que su rol pierde sentido. Este hallazgo subraya cómo la expulsión opera no solo como una desconexión física, sino como una fractura en las posibilidades de pertenencia y agencia dentro de un sistema educativo que no sostiene las condiciones necesarias para su integración activa. Según Huergo (2010), la expulsión no se limita a la separación física de una institución, sino que también implica el despojo de las condiciones necesarias para ser escuchado y validado. Este tipo de expulsión, aunque no siempre visible, revela un fallo estructural del sistema educativo para integrar plenamente a sus actores.

Lavanda también experimentó estas formas:

La pandemia fue una experiencia muy fuerte, muy, muy fuerte. Para entonces, ya no

estaba viviendo en Santa Elena²², con todo el rigor del frío. Tenía mucho frío, tanto afuera como adentro, y de alguna manera, esa situación reflejaba la relación contradictoria que tenía con la universidad: por un lado, era mi salvación, pero, al mismo tiempo, un desafío enorme. No tenía las condiciones adecuadas. Cuando llegó la pandemia, para mí fue como si nos hubieran lanzado una granada dentro de la sala de la casa. La granada explotó, el impacto de la explosión fue brutal, y luego tuve que ver qué se rompió, qué quedó. No me podía ir de la casa, tenía que reconstruirla. Pensaba, ¿qué tengo para reconstruir esta casa? Esa imagen lo resume perfectamente: estaba en medio de esa situación personal y vital tan compleja, que fue quizás el momento más oscuro de mi vida. Vivía en Santa Elena, en una casa mal dotada para el frío, rodeada de uno y mil conflictos, con casi nulas posibilidades de seguir desarrollando mi labor académica. Pero, aún así, tenía que hacerlo. Ahora, viéndolo desde otra perspectiva, como si fuera una película, no me explico de dónde saqué la cordura para estar ahí. Las condiciones de conexión a internet eran pésimas, no tenía un espacio adecuado, ni mis libros. Recuerdo que uno de los primeros confinamientos fuertes fue como un mes, y durante todo ese tiempo dejé de ver a mi hija, lo cual me hacía sentir un vacío enorme en el alma. Para ella también fue muy duro, especialmente en décimo y once, pues la pandemia la afectó de manera muy radical. Ella me dice hoy: “Mami, si me preguntan cuál ha sido el peor momento de mi vida, sin duda diría que fue la pandemia.” La pandemia, junto con la dificultad de los estudiantes y las condiciones de todo lo que viví, hizo que todo fuera muy oscuro. (Docente Lavanda, encuentro 1)

La metáfora de la explosión refleja la abrupta alteración de su realidad cotidiana, con un impacto que arrasó con las estructuras existentes. Esta experiencia de ruptura y posterior reconstrucción conecta con las ideas de Valderrama, Giraldo y Quiceno (2021), quienes argumentan que la virtualización forzada desdibujó las fronteras entre lo personal y lo profesional, transformando los hogares en aulas improvisadas. En este escenario, la docente no solo luchaba con la falta de recursos materiales, como el espacio y los libros, sino también con la desconexión emocional que la pandemia causó en su vida familiar. El relato refleja lo que Jiménez et al. (2021)

²² **Santa Elena:** Corregimiento de Medellín, Colombia, donde el frío acaricia la montaña con neblina y aroma a eucalipto, invitando al refugio cálido de una taza de café y la quietud del alma.

describen sobre la tensión constante a la que se sometieron los docentes durante la pandemia, al tratar de equilibrar su vida personal, laboral y familiar. La docente expresa que no tenía las condiciones para seguir con su labor académica, pero al mismo tiempo sentía la obligación de hacerlo. Esta dualidad entre la obligación y la carencia de medios materiales resalta la precariedad de la situación en la que se encontraban muchos docentes. A nivel emocional, la separación de su hija durante este tiempo refleja un vacío profundo. El impacto emocional de la distancia fue tan fuerte que la docente sintió un "hueco en el alma", una experiencia que resuena con la teoría de Jiménez et al. (2021), quienes reflexionan sobre cómo los docentes, enfrentados a la virtualización, perdieron la capacidad de equilibrar sus relaciones familiares con sus responsabilidades laborales. Esta dificultad para conciliar ambas dimensiones tuvo un costo emocional significativo, no solo para la docente, sino también para su hija, quien vio en la pandemia el "peor momento de su vida". Este vacío afectivo y emocional fue uno de los principales sufrimientos de la docente durante ese periodo. Por otro lado, la relación de la docente con la universidad fue ambigua. En sus palabras, la universidad era a la vez su salvación y un desafío, una fuente de apoyo, pero también de enormes dificultades. Esta ambigüedad se alinea con las observaciones de Valderrama et al. (2021), quienes afirman que la virtualización aumentó las desigualdades preexistentes en la educación, ya que las exigencias tecnológicas y emocionales impuestas a los docentes fueron muchas veces incompatibles con los recursos disponibles. En este contexto, la docente experimentó una expulsión, una pérdida de su equilibrio emocional y profesional, que la desplazó de su centro y la puso en una situación de extrema vulnerabilidad.

Emergen desde lo estructural otros elementos en las historias de las docentes: factores que trascienden la experiencia individual y exponen las fallas sistémicas del entorno educativo. Estas narrativas reflejan cómo las políticas institucionales, las demandas desmedidas y la rigidez de los formatos de enseñanza impusieron barreras adicionales al desempeño docente, profundizando las dinámicas de exclusión y precarización.

Expulsión ser mujer y docente: condiciones estructurales

La pandemia, también reveló cómo las condiciones estructurales de la educación y la sociedad pueden generar experiencias de expulsión que no son simplemente consecuencia de eventos externos, sino también de las dinámicas que configuran el acceso a recursos, apoyo y

estabilidad emocional. En el caso de la docente Laurel la pandemia representó un momento de desplazamiento profesional. Esto está vinculado con lo que Huergo (2016) describe como "expulsión" en el contexto de las relaciones de poder y la estructura de las instituciones.

Obviamente, la marea de trabajo fue bajando paulatinamente, ¿cierto? La gente se empezó a habituar a trabajar en la distancia, entonces ya no había tantas reuniones, tantas demandas, tantas cosas. Pero en el 2020-2, cuando yo empecé con el curso de Madre Tierra, la licenciatura funciona de una manera muy particular, y es que funciona en una presencialidad concentrada. Entonces, pasamos de encontrarnos en Medellín 15 días, a que ellos tuvieran clases cada ocho días conectados todo el día, ¿cierto? Pero los estudiantes de Madre Tierra, en su gran mayoría, son estudiantes que habitan ruralidad, y a veces ruralidad muy profunda, en la que ni siquiera en un tiempo de no pandemia tienen una buena conexión, en la que tienen que moverse a ciertos sitios para coger algo de señal y mandar un WhatsApp. Entonces, obviamente, no todos, pues si los de aquí no tenían dispositivos para conectarse, pues allá no fue la excepción, antes fue peor. Entonces, las clases empezaron a ser, por ejemplo, nos decían como, bueno, usted le toca el domingo tal, conéctese todo el día con ellos. Pero la conexión todo el día con ellos era que en la primera hora estaban tres, en la segunda hora estaban otros tres, en la tercera hora no había nadie, en la cuarta hora volvían otros dos, porque les tocaba trasladarse. Ay, profe, sí, aquí tenemos fotos, historias de estoy en el morrito, de hicimos una banquita y un techito en el morrito tal, que se coge señal para poder ver las clases. Si llovía era peor porque no había señal. Entonces, todo eso, y era un grupo nuevo, o sea, ellos estaban entrando al énfasis. Éramos profesores nuevos, pues, para muchos. Entonces, yo empecé también como, no, hay que crear las estrategias, entonces yo empecé casi que, a darles clase por WhatsApp, pero ellos no tenían conexión. Entonces, aunque yo me inventara y yo les mandaba una diapositiva, y les mandaba audios, y les decía, este es el tema y todo el coso, no lo veían, no lo veían. Entonces era muy difícil, y yo en ese momento, digamos, yo nunca, pues, dije como que culpar a la licenciatura, a los estudiantes, sino que yo muy rápido entendí, esta licenciatura definitivamente no es para la distancia, y menos para la virtualidad. En los grupos, cuando ellos están en los primeros seis semestres, por lo general están en grupos cercanos a la zona. Entonces, son personas que, por ejemplo,

decimos el grupo Urabá²³, entonces ahí pueden estar los Gunadule, los Embera, de Urabá, ¿cierto? Pero tienen como muchas cosas en común. En cambio, cuando entran a los énfasis, ellos pueden ser de cualquier parte de Colombia, el que quiso estar en territorio, el que quiso estar en lenguaje, el que quiso estar en salud. (Docente Laurel, encuentro 2)

La experiencia de la docente en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra durante la pandemia pone de manifiesto los desafíos de adaptar un modelo educativo profundamente territorial y presencial a la educación a distancia mediada por TIC. Este programa, diseñado para formar líderes indígenas en conexión con la Madre Tierra y sus saberes, sufrió un impacto significativo al intentar trasladar su esencia al entorno digital. Según relata la docente, las condiciones socioeconómicas y geográficas de los estudiantes, caracterizadas por la limitada conectividad y el acceso restringido a dispositivos tecnológicos, obstaculizaron gravemente el aprendizaje y la interacción.

La desconexión material comprometió no solo el aprendizaje, sino también la construcción de lazos entre docentes y estudiantes, fundamentales para un programa profundamente arraigado en la interacción directa. En este contexto, Valderrama et al. (2021) subrayan: “La virtualización compulsiva [...] ha puesto sobre la mesa una situación diferente en cuanto a las maneras y modos de relacionarnos con otros (colegas, estudiantes, directivos). [...] Estamos ante un contexto complejo y exigido, nunca la virtualidad podrá reemplazar la interacción directa con el estudiante.” Las herramientas tecnológicas, aunque imprescindibles en emergencias como la ocurrida, no pueden sustituir las dinámicas pedagógicas que dependen del contacto humano y el territorio. La experiencia resalta la necesidad de reestructurar las políticas educativas y de conectividad para

²³. Los grupos étnicos indígenas son comunidades que se identifican por su cultura, lengua y tradiciones propias, que han sido transmitidas de generación en generación. En Colombia, existen diversos grupos indígenas, cada uno con su identidad y forma de vida. Urabá es una región geográfica ubicada en el noroeste del país, habitada por varios pueblos indígenas, entre ellos los Gunadule y los Embera. Los Gunadule, también conocidos como Guna, son un pueblo indígena que vive en la región de Urabá y el Darién, caracterizados por su sistema de organización social, su lengua y su relación con el territorio. Los Embera, por su parte, también habitan en la zona de Urabá, con una cultura y una lengua propias que los distinguen. Estos grupos, a pesar de pertenecer a la misma región, tienen diferentes lenguas, costumbres y visiones del mundo. En la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, los estudiantes se agrupan inicialmente por proximidad a sus territorios, pero cuando entran a los énfasis, pueden elegir áreas de estudio como territorio, lenguaje o salud, sin importar su grupo étnico o lugar de origen.

garantizar condiciones más equitativas, especialmente en programas educativos que dependen de la interacción cultural y presencial.

Entonces, también, como esa conexión que se necesita, que se conozcan, que se vayan comprendiendo esas diferentes dinámicas, era muy difícil. Así, pues, atentos. A través de la virtualidad, y terminaban hablando uno o dos, los que tenían mejor conexión a internet, o de pronto más trayectoria, y entonces las otras voces eran invisibilizadas. Entonces, realmente, pues yo no tenía como saber si el estudiante me estaba comprendiendo, si estaba bien, si estaba mal. Y eso a mí me pareció muy teso. Yo dije, yo no quiero seguir en esta dinámica, ya después de varios meses en esa explotación laboral, estaba agotada, entonces yo ya no tenía energías ni ánimos para perseguir gente, o en el caso con Madre Tierra, para pensarme cómo más llegarles o enviarles la información. Entonces, yo sentía como, pues es muy teso, porque yo me sentía tan impotente con ese proceso. Es como, tengo que responder a esto, pero aquí no está pasando nada. (Docente Laurel, encuentro3)

En el relato, la forma de expulsión estructural se manifiesta a través de las barreras socioeconómicas, geográficas y tecnológicas que enfrentan tanto la docente como los estudiantes en el contexto de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Estas barreras reflejan un desbalance sistémico que excluye a quienes no cuentan con las condiciones materiales mínimas para participar plenamente en la educación a distancia mediada por TIC. La imposibilidad de garantizar conectividad constante en las zonas rurales, la falta de acceso a dispositivos tecnológicos adecuados y las dificultades logísticas en la dinámica de aprendizaje virtual son expresiones de un sistema educativo que no logra integrar ni responder a las necesidades específicas de los territorios indígenas. La docente señala cómo estas limitaciones fragmentaron las dinámicas pedagógicas, haciendo inviable el propósito del programa: construir conocimiento y fortalecer identidades indígenas desde la cercanía cultural y territorial. Este tipo de expulsión estructural radica en la ausencia de condiciones que permitan la participación efectiva.

En términos de expulsión estructural, lo ocurrido resalta la incapacidad del sistema educativo para adaptar su modelo a las características del territorio y sus actores, evidenciando una falla en la inclusión y la equidad que el programa busca promover. Este fenómeno, más allá de ser

un desafío tecnológico, es una forma de exclusión simbólica y material que desdibuja la posibilidad de construir espacios educativos verdaderamente integradores y significativos.

Laurel expone con su historia cómo la pandemia y la transición a la distancia mediada por TIC evidenciaron entonces una forma de expulsión estructural. Según Huergo (2010), la expulsión ocurre cuando, a pesar de la aparente aceptación de la diversidad, las desigualdades estructurales impiden una verdadera inclusión. En el contexto del programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, que busca fortalecer la identidad indígena y la conexión con el territorio, la metodología en estas condiciones despersonalizó la experiencia educativa, excluyendo a los estudiantes más vulnerables, cuyas voces fueron invisibilizadas debido a la falta de recursos y conectividad. Lewkowicz (2008) refuerza esta idea al señalar que las instituciones, profundamente ancladas en un contexto social y político, se ven desbordadas cuando ese contexto se fragmenta, como ocurrió durante la pandemia. La docente, atrapada entre el objetivo inclusivo del programa y la imposibilidad estructural de adaptarse a esta educación, vivió la expulsión no solo como un fenómeno externo, sino como una experiencia de despojo. Ella misma se convirtió en parte de esa expulsión, al verse incapaz de mantener una conexión significativa con sus estudiantes, lo que reflejó una crisis de pertenencia y un colapso del sentido de comunidad.

Además, nos cuenta también lo que sintió respecto del su vínculo con la Facultad de Educación por su condición de catedra:

Pues, yo no sé si muy desafortunado lo que yo pienso o si tengo muy mala memoria. Pero yo siento que de todas formas como docentes de cátedra tenemos un, como una especie también de, yo no sé si de desconexión. Pero digamos que uno no está en el día a día de la facultad entonces hay muchas cosas que se pueden perder de vista, pero en lo que yo recuerdo yo no siento que de la facultad hubiera como acompañamientos específicos, no. Para mí las acciones lastimosamente de bienestar de la facultad siempre han estado invisibilizadas, yo no sentí como que hubo una información específica detallada sobre las acciones de bienestar, no siento que esa información sea como una información que circule de manera tan cercana entonces en ese momento en la pandemia no yo no sé yo no recuerdo la verdad no recuerdo que haya habido acciones con los profes ni con los estudiantes se tardaron mucho creo en entender que había que hacer apoyos

con temas de dispositivos de conexión a internet en el caso de la facultad no lo sentí así, pero eso es más un asunto administrativo que bienestar, por ejemplo, que las tarifas de posgrado bajaron y eso fue un alivio pues para las personas que estaban matriculadas en ese momento, pero fue en general como una disposición administrativa y financiera.

Esta reflexión expone cómo la condición de los profesores de cátedra, contratados bajo un modelo estructural específico, genera una desconexión que afecta su integración en las dinámicas académicas y organizacionales de la universidad. A pesar de contar con alta formación, estos docentes no siempre tienen acceso a los mismos recursos ni a la misma atención que otros miembros del cuerpo docente con contratos permanentes, lo que limita su participación plena en el proceso educativo. La pandemia evidenció esta desigualdad, al no haber medidas de apoyo concretas y sistemáticas dirigidas a los docentes de cátedra para afrontar la transición a la educación a distancia mediada por TIC. Aunque se implementaron algunas acciones administrativas, estas no cubrieron las necesidades laborales y personales de los profesores, quienes se vieron enfrentados a la dificultad de adaptarse a esta circunstancia sin un acompañamiento específicamente diseñado para ellos.

Siempre he sido profesora de Cátedra. Creo que por decisión. Bueno, yo siento que la vinculación siempre es un ejercicio muy complejo. Una amiga decía que le piden a uno hasta las perlas de la virgen, y digamos que yo he decidido no anclarme en la universidad, como que siempre, en estos veinte años, pues como que voy, vengo, me quedo, a veces un poquito más, a veces un poquito menos, y eso me ha parecido que funciona bien, ¿cierto? Ser profesor de cátedra desde el punto de vista contractual es terrible, ¿cierto? Me parece que la universidad no le hace justicia como a la labor de los profesores de cátedra, que somos como el setenta por ciento, o sea, sostenemos la universidad, y ahí, pues, la remuneración, las condiciones, los reconocimientos son muy distintos, muy distintos, muy inequitativos. Porque, aunque hay una escala a partir de la cual tu remuneración puede mejorar, dependiendo del nivel de formación que tienes, la vinculación con la investigación, con la publicación, los profesores vinculados son los que tienen colonizados todos esos circuitos, entonces, para un profesor de cátedra ser titular en una investigación no es posible. Entonces, nunca va a recibir la misma puntuación un profesor titular que un profesor vinculado. Me

parece que, de todas maneras, los grupos de investigación también son como pequeñas élites a las que no es sencillo llegar. Entonces, hay mucha inequidad y yo, la verdad, no he tenido la motivación como para... no sé si sea la palabra correcta, pero...como para pelearme ese lugar, no. Me parece que hay luchas y enfrentamientos muy mezquinos. No lo generalizo. Seguro habrán excepciones, seguro habrán espacios y proyectos donde todo fluya muy bien, pero hay una tendencia a que así sea. Entonces, yo siempre he sentido que soy y no soy de la academia y me gusta esa ambivalencia porque me ha protegido. Siento que hay que como empeñar una parte de la vida que yo nunca he estado dispuesta a empeñar y yo me alegro de esa decisión. Puede que económicamente se parezca, pague un precio por eso, pero para mí ha sido más importante algo, un concepto muy bello que leí en estos días en un artículo que se llama libertad interior. Yo creo que yo la he defendido y yo me alegro de eso. Entonces, no. He sido profesora de cátedra. Eso pues me ha permitido como eso, movilidad, como ciertas libertades que los profesores vinculados no tienen. Por lo menos no todos. Pero más allá de eso, pues ha sido como lo que me ha permitido también como seguir vinculada a otras cosas, ¿cierto? Como no quedarme plenamente dedicada a la docencia, que me parece una labor paradójica, atravesada por la contradicción que desgasta. Y ahora hoy, en este momento, me parece como ingrata. Y me parece que tiene unas exigencias que son muy complejas. La relación que los estudiantes ahora tienen con la universidad, la relación que tienen con el conocimiento, la relación que tienen como con ese acto de comunicación que es una clase, como con esa conversación, que es una clase. Siento que ahora hay mucha dispersión, mucha distracción, muy poco interés. Me parece terrible estar en una clase y ver a la mitad más uno, el ochenta por ciento de la clase en esa relación compulsiva con el celular, con una relación muy instrumental con el conocimiento, y yo misma en estos momentos me hago la pregunta de si mi formación y lo que soy, que eso es lo que uno también pone ahí, es lo que estos chicos necesitan, ¿cierto? Como yo siento que no. Yo siento que ahora he decidido como hacer un pare, como mirar con distancia toda esta experiencia, como preguntarme si quiero permanecer ahí y si quiero volver, cómo quiero volver, a qué quiero volver, porque siento que es muy complejo ahora ser docente (Docente Lavanda, encuentro 2)

La situación de los docentes contratados por cátedra en la Universidad de Antioquia refleja un proceso de expulsión estructural que se manifiesta en diversas formas de exclusión laboral y académica. A pesar de su larga trayectoria en la institución, la docente entrevistada nunca ha tenido acceso a una vinculación fija, lo que subraya la precariedad de su condición laboral. Este fenómeno no es únicamente una cuestión de falta de motivación o de elección personal, sino una consecuencia directa de las estructuras organizativas y laborales de la universidad. En este relato se reflejan varias tensiones que la profesora experimenta. En primer lugar, hay una crítica clara hacia la estructura jerárquica y desiguales condiciones laborales que enfrentan los profesores de cátedra, quienes, a pesar de ser el pilar del funcionamiento de la universidad, no tienen las mismas oportunidades ni recursos que los docentes vinculados. La reflexión sobre la "libertad interior" se presenta como una defensa personal frente a las exigencias de un sistema que ella considera injusto, lo que refuerza su decisión de no depender completamente de la institución. Además, el relato también deja entrever una profunda insatisfacción con la relación de los estudiantes con la universidad y el conocimiento. La dispersión, distracción y falta de interés en las clases son síntomas que la docente percibe como problemáticos, lo que la lleva a cuestionarse el valor de su propia formación y la relevancia de su labor en el contexto educativo actual. Este testimonio ilustra las dificultades adicionales que la pandemia acentuó, en particular la desconexión con los estudiantes y la exacerbación de la precariedad laboral de los docentes de cátedra.

Expulsión ser mujer y docente:

Intentaba sostener el vínculo con los estudiantes, pero la dinámica de los encuentros virtuales cada 15 días, en fines de semana completos, no era sostenible. Sentía que hablaba a cuadros en la pantalla, sin saber si los estudiantes realmente estaban ahí o si el mensaje llegaba. Hubo momentos en los que quise dejar ese curso porque sentía que estaba perdiendo la conexión con lo que significa ser maestra. En ese énfasis, el plan de estudios abordaba temas relacionados con políticas públicas de infancia, un área que

había trabajado previamente. Así, en la cohorte anterior, impartí este curso desde el séptimo hasta el décimo semestre. Con la nueva cohorte, inicié el curso en el segundo semestre de 2020. Fue una experiencia compleja porque los estudiantes estaban en plena transición, además de las dificultades de conexión y acceso a dispositivos que ya se habían identificado. Las condiciones de las personas que eran estudiantes del programa no eran las indicadas para hacer un proceso de formación a distancia, y menos asistida por tecnologías. Entonces, si hubiera sido como, ok, nos vimos en un primer encuentro aquí, nos conocimos, entendimos la dinámica del curso, y se llevaron sus guías y sus talleres para hacerlos, hubiera sido otra cosa. Pero empezar el curso de cero con ellos, con ellas, con todas las dificultades que ya mencioné —conexión intermitente o nula—, y justo los que tenían conexión eran tal vez los que menos necesitaban acompañamiento, porque manejaban mejor el español y comprendían mejor los contenidos. En cambio, quienes más necesitaban ese acompañamiento cercano eran quienes más dificultades tenían para conectarse. Entonces, para mí perdió como sentido. Es como, ¿cómo yo acompaño un curso en el que no tengo cómo acompañarlo? Así que, en ese momento, decidí retirarme. Me costó mucho porque sentía que no estaba siendo docente allí. Ya no quería estar en ese espacio porque, aunque había gente que sí se conectaba, yo sentía que esa forma de enseñanza no les llegaba. Y todavía lo considero así: esta licenciatura no está diseñada para verse a distancia, le conviene más la presencialidad, aunque sea concentrada, como venimos trabajando desde que la licenciatura abrió.

La docente se ve expulsada de su rol pedagógico en el contexto de educación a distancia debido a la imposibilidad de ejercer una relación educativa cercana y significativa con sus estudiantes. Esta expulsión no es física, sino simbólica, ya que, aunque Lavanda estaba presente en los encuentros virtuales, no podía cumplir con su misión fundamental de acompañar y guiar a sus estudiantes debido a las barreras tecnológicas y a las desigualdades en el acceso. Como señalan Andrade y Muñoz (2003), la docente tiene un rol crucial en la formación de las personas como seres libres y profesionales, y esta incapacidad de conectar y acompañar a sus estudiantes la deja fuera de su función como formadora.

La experiencia de la docente ilustra lo que Zuluaga (1987) describe como la enseñanza en diversos contextos, ya que el acto educativo no solo se limita a las instituciones, sino también a las

interacciones cotidianas que pueden surgir entre docente y estudiante. Sin embargo, el entorno virtual crea una brecha que impide esta interacción directa, dejando a la docente en una posición de desconexión y frustración, lo que refleja una expulsión de su rol de formadora.

La frustración de la docente también pone en evidencia la crítica a un sistema educativo que no responde a las realidades tecnológicas y sociales de los estudiantes, lo cual, en términos de Álvarez (2016), refleja un desencuentro entre el concepto de "docente" y las estructuras institucionales. En este caso, la docente se siente incapaz de cumplir su labor transformadora, lo que genera un desplazamiento simbólico de su rol. Finalmente, como Runge (2008) sostiene, el proceso educativo es una instancia de transformación, pero cuando el docente no puede interactuar de manera efectiva con el alumno, se pierde el propósito de este cambio, y el rol educativo se ve vaciado de contenido y significado.

No siento que la presencia de la universidad haya sido suficiente, sobre todo con los profesores de cátedra, que éramos mayoría en ese momento. Percibo que nos asignaron una carga excesiva de responsabilidad. Aunque había una preocupación por el sostenimiento administrativo, considero que faltó un soporte pedagógico más fuerte, algo vital para los docentes. Estuvimos sobreexigidos y, en mi caso, sentí que tuve que sostener muchas cosas por mi cuenta, con mi propia capacidad, voluntad y sentido de responsabilidad. Lo que me faltó fue una contención en cuanto a lo que sucedía con los docentes, especialmente con el hecho de que nuestras casas se convirtieron en nuestros lugares de trabajo. Las jornadas fueron muy largas y, como decíamos la primera vez que nos encontramos, parecía que el horario se volvía redondo. Ya no sabíamos cuándo dejábamos de trabajar y cuándo comenzábamos a descansar. Los cortes tan necesarios en la rutina desaparecieron. Estábamos constantemente preocupados por saber cuántos estudiantes se conectaban, cuántos no, qué pasaba con los que no se conectaban. Me parece que de parte de la universidad faltó apoyo, tanto tecnológico como humano. Las capacitaciones llegaron tarde, como algo posterior a medida que la situación se fue prolongando. Cuando finalmente llegaron, nos enseñaron que enseñar desde la virtualidad no es lo mismo que simplemente repetir lo que hacíamos en un aula presencial. Si la clase duraba cuatro horas, no podíamos pretender que los estudiantes permanecieran cuatro horas frente al computador. Fue un aprendizaje sobre la marcha,

en gran medida dependiente de la capacidad de cada profesor para leer lo que estaba ocurriendo y adaptarse a ello. Con el tiempo, algunos profesores se radicalizaron, y los estudiantes nos comentaban que estaban sobrepasados por las tareas. Hubo una desproporción a todos los niveles en la respuesta a un semestre que ya estaba desdibujado pedagógicamente. A mí, y a los estudiantes, nos hizo mucha falta la vida universitaria. La pandemia nos enseñó que la universidad no es solo el espacio académico o el aula de clases; también es el campus. Cuando tienes un campus como el nuestro y de repente ya no lo tienes, te das cuenta de lo que eso implica. Para los estudiantes, el estar en clase durante dos o tres horas, pero tener momentos para mirar por la ventana y ver un árbol, un pájaro, una ardilla, todo eso genera una sensación de expansión que favorece la interacción con los estudiantes. Durante la pandemia, la experiencia era estar encerrado en una casa, en un cuarto, en un espacio limitado, lo cual restringe la capacidad de ver y de procesar. El cansancio se acumulaba: el de uno, el de los estudiantes, y todo se mezclaba, incluyendo la hora de comer, la hora de descansar. Las clases se transformaron, irremediablemente. Creo que, incluso para aquellos que contaban con todas las condiciones para trabajar desde casa —y ese no fue mi caso—, las clases eran diferentes. Eran una mezcla de muchas cosas, y las emociones fluctuaban. A veces salía contenta, otras veces aburrida, desconcertada, triste o enojada conmigo misma. En mi caso, sobre todo cuando estaba en Yarumal, los estudiantes no aparecían, y entonces me veía obligada a llamar, escribir, preguntar repetidamente por qué no se conectaban. Sabía que la interpelación tenía que ser diferente en estas circunstancias. No podía simplemente preguntar "¿por qué no estás aquí?", porque los estudiantes estaban lidiando con situaciones difíciles. Lo que estaba pasando no era simplemente un tema académico; estaba involucrada una experiencia emocional, el hecho de que este no era el entorno universitario habitual. (Docente Lavanda, encuentro 2)

Siguiendo a Huergo (2010), entendemos esta forma de expulsión como un mecanismo que despoja al sujeto de su espacio legítimo dentro de una estructura que debería integrarlo y sostenerlo. En este caso, la docente percibió cómo la universidad, en lugar de brindar un respaldo pedagógico y humano, se centró en mantener su funcionamiento administrativo. Esta ausencia institucional dejó a los profesores, especialmente a los de cátedra, enfrentando una carga desproporcionada en cuanto a responsabilidades. Esta experiencia refleja cómo el sistema trasladó sus deficiencias a los

actores más vulnerables de su estructura: los docentes de cátedra, quienes quedaron al margen de un apoyo integral. Tal como señala Huergo, la expulsión no solo implica el desplazamiento físico, sino la invisibilización de las necesidades específicas del sujeto en su contexto. La pandemia transformó la casa de la docente en un espacio de trabajo continuo, en el que los límites entre la vida personal y la laboral desaparecieron. Este fenómeno, que Huergo describe como una fragmentación del espacio vivido, afectó profundamente la calidad de vida de las profesoras. La jornada laboral se volvió interminable, dilyendo las pausas necesarias para desconectarse y descansar. Esta sobreexposición no solo generó agotamiento físico y emocional, sino que redujo la capacidad de la docente para responder con creatividad a las exigencias de su labor, lo cual coincide con estudios que señalan el impacto negativo del aislamiento preventivo obligatorio en términos de estrés, ansiedad, angustia y agotamiento físico (Morales, 2022).

Las capacitaciones tardías y el aprendizaje improvisado también son manifestaciones de la expulsión, ya que dejaron a los profesores en una posición de vulnerabilidad frente a un cambio abrupto de paradigma. La exigencia de adaptación sin recursos suficientes agravó las desigualdades internas del sistema. Además, algunos docentes intentaron compensar la falta de presencialidad con una sobrecarga de tareas para los estudiantes, generando un desequilibrio pedagógico que afectó tanto a los estudiantes como a los profesores. Este intento de mantener la "normalidad" exacerbó la desconexión emocional y académica entre los actores del sistema educativo, profundizando la exclusión. El relato también subraya la importancia del campus como un espacio de expansión emocional y social: de acogida. Esta pérdida intensificó el aislamiento emocional y cognitivo, restringiendo la capacidad de los sujetos para procesar y resignificar su experiencia en un contexto de crisis. La docente, desde su rol, intentó contrarrestar esta expulsión, reconociendo que la ausencia de los estudiantes en las clases virtuales era el síntoma de una exclusión más profunda. Sin embargo, muchos estudiantes no lograron conectar con la universidad como espacio de pertenencia y aprendizaje, algo que finalmente confirma la dimensión estructural de la expulsión.

Conclusiones

Girasol: Nací en Medellín, pero crecí en Bello, en un hogar sencillo, lleno de amor, de esos que nunca te hacen sentir que te falta algo importante. Mi papá, zapatero, y mi mamá, ama de casa, nos dieron todo lo que podían, y aunque no abundaba el dinero, nunca nos faltó el cariño. Desde pequeña, supe que el camino para cambiar mi destino, para ver el mundo de otra manera, pasaba por la universidad. En casa, la universidad era un sueño compartido, algo más grande que cualquier otra cosa, un anhelo que llevaba consigo el peso de los sacrificios de mis padres, con la esperanza de un futuro diferente. Era 2014 cuando la oportunidad tocó a mi puerta. Después de varios intentos, el examen para ingresar a la Universidad de Antioquía fue el primero que me hizo sentir que la vida podía ser distinta. No era solo el deseo de estudiar lo que me movía, era la certeza de que ese lugar, esa universidad, era mi única posibilidad. La noticia llegó un día que nunca olvidaré: admitida. Cuando llegó el momento de conocerla, me subí al metro con mi papá. Era la primera vez que viajaba sola, como si el mundo, tan grande y tan vasto, se abriera de golpe. Cuando llegamos a la estación, me miró, y yo supe que él sentía lo mismo que yo: el orgullo, el miedo, la emoción. En la puerta de la universidad, mi papá no pudo seguirme. Se quedó allí, mirando a lo lejos, me lanzó un beso, y yo, con una mezcla de gratitud y nervios, caminé hacia el umbral de ese lugar que sería mi hogar durante los siguientes diez años. La universidad no solo me ofreció conocimiento, sino que se convirtió en mi refugio, en mi lugar sagrado, el espacio donde los sueños se hicieron poco a poco realidad: allí creé intereses para la vida, formé un carácter, descubrí una postura ante el mundo, conocí a los amigos de mi vida y conversé con los maestros que enseñaron tanto. Finalmente, encontré una voz propia. Pero luego, la pandemia llegó, y el lugar amado se desvaneció de un día para otro. No pude dar los últimos abrazos ese año.

No podría cerrar este recorrido sin detenerme a reflexionar sobre la trascendencia de las historias que, como semillas, hemos recogido para sembrar sentido en esta reconstrucción de memoria. Las mujeres, estudiantes y docentes, cuyas voces han sido narradoras de sus vivencias, se convierten, en la metáfora del jardín, en flores que lograron dar una voz al terreno áspero y fracturado dejado por la pandemia. En medio de las grietas de esa experiencia, florecieron con su aroma único, su color singular, su historia irrepetible. Esta investigación, entonces, no solo recoge sus relatos, sino que se convierte también en una experiencia transformadora para mí como investigadora, una historia propia que se entrelaza con las de ellas. Por ello, inicio este capítulo de

conclusiones con mi historia, desde una mirada subjetiva que da forma a los hallazgos de este estudio.

Al inicio, me planteé una pregunta que, aunque tenía un componente metodológico, pronto se convirtió en una convicción profunda: ¿Cómo aportar a la construcción de memorias sobre las formas de expulsión que tuvieron lugar en la Facultad de Educación...? Esta pregunta guió la investigación, y con el tiempo comprendí que no había otra forma de responderla que a través de la identidad narrativa, concepto propuesto por Paul Ricoeur (2006), quien la define como aquella que el ser humano alcanza a través de la función narrativa. Es decir, a través de la construcción de historias que dan sentido a la vida. Para Ricoeur, no hay historia sin trama, ni trama sin personaje, y la identidad narrativa no se opone a la diversidad, sino que la integra en una línea de sentido. A partir de esta perspectiva, entendí que mi única manera de aportar a la construcción de memoria sobre la educación durante la pandemia era a través de las historias de vida de las mujeres estudiantes y docentes. Ellas, en sus relatos, construyeron memorias sobre lo acontecido con la educación a distancia mediada por TIC. La identidad narrativa de estas mujeres, sus historias de adaptación, resistencia y superación, no solo dan cuenta de lo vivido, sino que también nos permiten reconstruir los sentidos de expulsión que se dieron en este contexto y entonces supe cómo hacerlo:

Tuve miedo en cada encuentro. El miedo de que las palabras no fueran precisas, de que las preguntas del protocolo no fueran las correctas, de no saber cómo abordar las emociones o cómo hablar sobre la vida de esas mujeres que apenas conocía. Y entonces, allí estaba, en el bloque uno, el espacio que había configurado como mi oficina de encuentros. Era el primer día del trabajo de campo, el primer encuentro con Clavel. Ella llegó con una sonrisa de oreja a oreja, un gesto amable y una mirada tímida. Su presencia, noble y cálida, me calmó al instante. Pero, ¿cómo comenzar? Lancé la primera pregunta, y su respuesta, escueta y breve, me hizo entender que no podía seguir este proceso desde una perspectiva distante, despersonalizada. No podía ser una investigadora ajena a la realidad de estas mujeres, tenía que involucrarme. Comencé de nuevo, pero esta vez en diálogo, conversando genuinamente. Entonces comenzaron a surgir las historias. Mi mente, aparentemente estaba preparada para este momento, pero mi corazón nunca lo estuvo. Ahí fue cuando enfrenté el reto de sostener las lágrimas, de no

emitir juicios, de mirarlas con respeto, de tomar sus manos si era necesario. Pero, cada noche, llegaba a casa pensando en sus testimonios, muchas veces llorando en silencio.
(Girasol, relato personal)

Sobre el enfoque biográfico-narrativo: Para quienes, como yo, han descubierto la potencia del "yo narrativo" como eje generador de conocimiento, el enfoque biográfico-narrativo se convierte en una invitación a vivir escenarios como los descritos en Girasol. Escuchar no es tarea fácil, especialmente cuando las sensibilidades de los sujetos de investigación se entrelazan con las nuestras. La narración se convierte en una escritura de conocimiento que no solo transmite hechos, sino que también genera condiciones de resistencia. Al involucrarnos en estos relatos, debemos comprender que habitaremos una sensibilidad compartida. Los relatos no solo representan un mundo, sino que también se oponen a los dispositivos discursivos de la academia, que muchas veces alejan el conocimiento de la experiencia personal y se limitan a validaciones externas que no tienen en cuenta la subjetividad del sujeto narrante. En este enfoque, la validación no se mide por criterios rígidos de objetividad, sino que se construye desde las mismas historias, desde los relatos que emergen del encuentro entre quien investiga -con todos sus dispositivos y herramientas de pensamiento teóricas y metodológicas- y quien cuya vida es investigada. Este enfoque permite acercarnos a una forma de investigar que busca rastrear la experiencia del sujeto, que no se conforma con distanciarse de la persona que está detrás del relato, sino que promueve una investigación comprometida con las sensibilidades y las vivencias de los demás. Esta cercanía puede resultar desafiante, porque nos obliga a confrontar nuestros propios juicios y creencias, que a menudo se presentan como criterios de validación de lo "verdadero". Es aquí donde se instala con mayor fuerza la complejidad del principal reto que he experimentado como investigadora: la alta dosis de sensibilidad que este proceso ha despertado en mí. De un lado, he tenido que enfrentar las formas en que me he dispuesto a cuestionar mis juicios, a disponer alertas frente a las valoraciones que pueden surgir debido a la profundidad emocional del proceso.

En algún momento de este recorrido, escuché a una maestra decir: "Para conocer, hay que andar". Y esto es precisamente lo que implica el enfoque biográfico-narrativo: andar a través de las historias, ser testigos de los testimonios que acompañamos con las herramientas de pensamiento que los investigadores tenemos a nuestra disposición. Este proceso de reconocimiento del otro se convierte en un elemento clave para reducir la distancia entre el conocimiento y la narración. La

narración misma, que emerge de la interacción entre los relatos del sujeto y las herramientas de interpretación del investigador, genera una forma de conocimiento importante en contextos en los que hay silencios. Esta narración, a su vez, se convierte en un dispositivo utilizado para representar el mundo, en este caso a través de la construcción de memoria. Aquí es donde cobran relevancia las palabras de Molano (2009), cuando se pregunta: “¿cómo puede uno guardar lo que ha encontrado, cuando ese hallazgo es un instante de plenitud?”. Este dilema es propio del enfoque biográfico-narrativo. No hay plenitud sin ruptura, y la narración, entendida como resistencia, se convierte en un acto de escritura, que como dice él mismo, es en ese sentido una ruptura, porque propone una visión de mundo desde estas sensibilidades y disposiciones. Al escuchar las voces de las mujeres que compartieron sus historias, se transforman en una narrativa colectiva, en una representación que no solo guarda el conocimiento, sino que también cuestiona la forma en que ese conocimiento es validado y transmitido. Así, el enfoque biográfico-narrativo se nos presenta como un espacio de resistencia, donde la voz de cada sujeto tiene un lugar legítimo en la construcción del conocimiento.

Sobre los objetivos: De otro lado lo que emerge de este estudio es, ante todo, la necesidad de insistir en la defensa de la universidad como una estructura de acogida, un refugio fundamental para las mujeres que, como Margarita, Clavel, Orquídea y Rosa, encontraron en ella un pilar esencial para sus vidas. Margarita, que pudo adentrarse en el feminismo, Clavel, que sobrellevó circunstancias personales adversas, Orquídea, que accedió a una formación antes impensable, y Rosa, quien, en sus propias palabras, encontró formas a través de las cuales salvar su vida en ese espacio. Sin embargo, cuando esas estructuras de acogida se fracturan, lo que queda es expulsión. Durante la pandemia, las mujeres estudiantes se enfrentaron a barreras personales y estructurales que las alejaron de ese refugio, del espacio que la universidad les había brindado. En sus hogares, los roles de cuidado, históricamente asignados a las mujeres, se exacerbaban, dejando sus trayectorias educativas en un segundo plano. En este sentido, las formas de expulsión personales emergen principalmente de las dinámicas familiares y las responsabilidades de cuidado que recaen desproporcionadamente sobre las mujeres estudiantes y docentes. Para las estudiantes, se traduce en la imposibilidad de disponer del tiempo y el espacio necesarios para el aprendizaje. Las exigencias familiares y de cuidado las posicionaron como las cuidadoras principales, relegando sus trayectorias educativas. Para las docentes, estas formas de expulsión se manifiestan en la fusión de

los espacios laborales y familiares, donde la carga emocional y física del trabajo se entrelaza con las demandas de su vida personal, afectando tanto su bienestar como su desempeño profesional.

En este escenario, las hipótesis que surgen, más allá de la simple constatación de las dificultades vividas, nos invitan a una reflexión crítica sobre el sentido profundo de las estructuras de acogida y su relación con las formas de expulsión que se hacen presentes en la educación superior, particularmente en un contexto de crisis a la luz de lo que las historias aquí presentadas nos contaron.

En esta misma dirección surge una dualidad fundamental: por un lado, la defensa de la Universidad de Antioquia como una estructura de acogida, pero, por otro, la duda sobre si, realmente, la universidad tal como la conocemos puede seguir siendo entendida como un espacio que esté en capacidad de brindar esa acogida. La pandemia evidenció una fragilidad estructural que ya existía, latente, en las dinámicas de expulsión y marginación que operan aún antes de que se presentaran situaciones extraordinarias. Esta fragilidad del concepto de "acogida" nos lleva a cuestionar si las universidades han estado cumpliendo su papel como verdaderos espacios inclusivos y seguros, o si, en realidad, han sido instituciones incapaces de adaptarse a las diversas y complejas realidades de las comunidades que las habitan. Si la educación superior continúa anclada en modelos rígidos y desconectados de las realidades sociales, ¿es legítimo pensar que la universidad sigue siendo un espacio de igualdad para todos?

Una hipótesis que se desprende de estas reflexiones podría ser que la crisis evidenció una tendencia estructural hacia la invisibilización de las necesidades específicas de los grupos históricamente vulnerables. Las mujeres, especialmente aquellas que asumen roles de cuidado, fueron las más afectadas, pero también las más invisibilizadas en los horizontes a los cuales estuvieron dirigidas las respuestas institucionales. Si se aceptara que las mujeres en contextos de cuidado no son solo una variable adicional a considerar, sino una categoría estructural de exclusión, podríamos replantear la necesidad de una reconfiguración de las universidades como un espacio que no solo es receptivo, sino que responde activamente a la multiplicidad de realidades que lo componen. Las políticas educativas, entonces, deberían ir más allá de la idea de "acogida" y empezar a cuestionar si existe una verdadera democratización del acceso al conocimiento o si, por

el contrario, las brechas invisibles siguen persistiendo, ampliadas por las estructuras sociales y familiares de las que los estudiantes y docentes provienen.

Otra posible hipótesis es que la digitalización y la mediación tecnológica en la educación superior, lejos de ser una transformación neutral, planteó un escenario que agudizó la ruptura entre los roles de cuidado y los roles académicos. Al la enseñanza a distancia no haber estado acompañada por una estructura de soporte adicional, no solo en el ámbito pedagógico, sino en el plano emocional y logístico, para las docentes y estudiantes, ¿no se trata de una forma de expulsión que sucede por omisión? En este sentido, las condiciones existentes favorecieron el surgimiento de fallas en el proceso educativo, que contribuyeron a la acentuación de los roles tradicionales de género, donde las mujeres terminaron atrapadas entre la necesidad de cuidar y la exigencia de producir conocimiento, sin las condiciones materiales y emocionales para hacerlo en medio de una contingencia difícil de afrontar.

Podríamos considerar la posibilidad de que lo acontecido durante la crisis de la pandemia sea también una manifestación más visible de una profunda crisis de identidad que ha estado presente en la educación superior mucho antes del COVID-19. Si no se logra responder adecuadamente a las necesidades de los miembros en tiempos de emergencia, ¿qué nos dice esto sobre la capacidad de enfrentar los desafíos cotidianos de inclusión y diversidad? ¿Es posible que la educación superior haya estado, antes de la pandemia, ya en un proceso de expulsión simbólica y silenciosa, pero sin los estruendos de un colapso inmediato? Esta interrogante se vuelve crucial: la pandemia, al desnudarnos las fracturas estructurales del sistema educativo, nos invita a repensar no solo cómo se opera en tiempos de crisis, sino cómo debería replantearse profundamente para ser un espacio verdaderamente inclusivo y acogedor, a lo largo de su accionar diario.

Volver al origen: Esta investigación emerge de una inquietud académica, y de una experiencia profundamente personal, materializada en el desarraigo que supuso dejar de habitar la universidad, ese lugar que había configurado tanto mi mundo interior como mi manera de estar en el exterior. La vida universitaria, en su esencia, es un cúmulo de emociones que oscilan entre miedos y alegrías, desesperanzas e ilusiones, amores y odios. Es, en muchos sentidos, una experiencia total que te enseña a habitar la vida misma, con sus contradicciones y sus promesas. La universidad como un espacio físico es un microcosmos de encuentros y aprendizajes. En sus

pasillos amplios y generosos, es fácil imaginar a estudiantes compartiendo conversaciones, risas, almuerzos o incluso historias de amor. Para mí, ese epicentro siempre fue la Facultad de Educación: las mesas donde se concebían ideas, las aulas donde los pensamientos del otro alentaban la emergencia de los propios, las risas compartidas con compañeros, y esa sensación de que el mundo era un poco más posible cuando se habitaba la universidad. En sus espacios, no solo amplió mi visión del mundo, también cultivó mi criterio, mi confianza y mi capacidad para enfrentar decisiones con más claridad. Cada rincón, cada dinámica, cada interacción vital en esos espacios me enseñó a pensar de maneras que antes no podía imaginar.

En este sentido, esta investigación se ha constituido también en la memoria de lo que significó para mí dejar de habitarla, desear durante dos años volver a posar mis pies en ella, recorrer sus pasillos, sentarme en las jardineras, volver a sus aulas, saludar a mis maestros y abrazar a mis compañeros. Volver a ser parte de ese jardín que, ha florecido como Girasol. Este trabajo no solo se propone indagar en las lecciones y desafíos de la transición forzada hacia la educación a distancia mediada por TIC, sino abrir rutas para seguir pensando en lo que hemos aprendido como comunidad académica y como seres humanos. Más allá de los impactos personales y colectivos evidenciados en las historias de estudiantes y docentes, surge la necesidad de reflexionar sobre esta metodología no solo como una respuesta temporal ante la crisis, sino como un fenómeno que ha transformado profundamente las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, que es una pregunta vigente y urgente pues es fundamental entender que la educación, "esta educación", si quiere ser significativa, no puede reducirse al uso de herramientas tecnológicas. Requiere un replanteamiento integral de las prácticas pedagógicas, del acompañamiento emocional, y de las condiciones estructurales que la sostienen. Este periodo de aislamiento obligatorio puso en evidencia las brechas existentes en la infraestructura tecnológica, no solo en términos de acceso a dispositivos y conectividad, sino también en la formación de estudiantes y docentes para navegar en estos entornos. Este análisis deja claro que cualquier transición hacia la virtualización de la educación pública debe contemplar estas desigualdades como punto de partida para construir un sistema más equitativo y efectivo, que acoja y no expulse.

Asimismo, este trabajo se ha propuesto dejar interrogantes sobre cómo reconstruir las comunidades universitarias y el tejido social que se debilitó en medio de la distancia. La universidad, entendida como un espacio de encuentro, debate y construcción colectiva, enfrenta el

reto de recuperar y resignificar su papel en un escenario post-pandemia. Esto implica no solo un retorno físico, sino una reflexión profunda sobre cómo mantener y fortalecer los lazos que la educación a distancia dejó en suspenso. Es la oportunidad para construir, desde la fragilidad de lo perdido, nuevas formas de pertenencia y de interacción que, aunque distintas, no por ello son menos vitales. Las categorías de expulsión y acogida aquí propuestas tal vez puedan servir como herramientas analíticas para otros contextos educativos y sociales, contribuyendo así a develar los efectos de las crisis en la vida académica y ofreciendo una base para discutir las transformaciones necesarias. Tal vez este regreso no sea solo al espacio físico, sino también a un reencuentro más profundo con lo que significa, en su sentido más amplio, el acto de habitar la educación, la memoria y la comunidad.

Después de realizar este trabajo, se identifican también vacíos que invitan a profundizar en lo no dicho, en las experiencias no alcanzadas, en las voces de las maestras y estudiantes que han quedado al margen, expulsadas de la narrativa oficial. El impacto de la pandemia, que nos forzó a una reconfiguración radical de la educación, ha dejado un rastro de silencios y ausencias, especialmente en aquellas historias que no hemos escuchado, aquellas que han quedado en la periferia de nuestra investigación. Estas voces continúan aguardando ser escuchadas, en su saber y su resistencia.

Por ello, para un trabajo futuro, queda la necesidad de expandir el alcance, de abarcar lo que se ha quedado en la sombra, de extender la temporalidad y el espacio de la investigación para comprender con mayor profundidad lo aquí planteado. Las historias no contadas contienen verdades fundamentales, testimonios esenciales que aún esperan ser recogidos para que podamos comprender cabalmente el impacto de esta forma de educación en estos tiempos de crisis.

He vuelto a habitarte, a saberte mi casa, inmensa y fecunda como siempre, llena de flores nuevamente. Pero ya no somos las mismas. La pandemia, con su sombra silente, nos arrancó el aire, nos cambió en formas que aún no logro entender del todo. Volver a ti, Universidad de Antioquia, ha sido también un regreso a lo perdido, a lo suspendido. Pero el tiempo, tan incierto, nos ha transformado en extraños, en seres que ya no se reconocen del todo porque aún no me recupero, tengo miedo a perderte nuevamente.

Referencias:

- Ahmed, S. (2021a). Vivir una vida feminista. Caja Negra Editora.
- Alvarez Flores, E. (2021). Uso crítico y seguro de tecnologías digitales de profesores universitarios. *Formación universitaria*, 14(1), 33-44.
- Álvarez, A. (2016). El Maestro en Colombia. En Universidad Pedagógica Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio (Ed.), *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s)* (1a. ed., pp. 87-157). Bogotá.
- Amador Bech, J., & Quintero Hernández, J. A. (2012). La humanidad de lo humano: Aproximaciones a la antropología de Lluís Duch. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 57(216), 25-40.
- Andia, T., & Chorev, N. (2021). Inequalities and social resilience in times of COVID-19. *Revista de Estudios Sociales*, (78), 2-13. <https://doi.org/10.7440/res78.2021.01>
- Augé, M. (1993). Los no lugares: espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Gedisa.
- Aravena, M; Kimelman, E; Micheli, B; Torrealba, R y Zúñiga J. (2006). *investigación Educativa I*. Chile: Universidad Arcis. Capítulo II. Enfoque metodológico cualitativo. Pp. 53-79.
- Arendt, H. (1958). La condición humana. Fondo de Cultura Económica. <https://ezequielssingman.blog/wp-content/uploads/2020/09/la-condicion-humana-hannah-arendt.pdf>
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 61-78). Barcelona: Editorial Laertes
- Arzuaga, S., Casablanco, S., & Dari, N. (2021). La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 72-85.
- Avendaño, W. Hernández, C. A., y Prada, R. (2021). Uso de las Tecnología de Información y Comunicación como valor pedagógico en tiempos de crisis. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 135-159. <https://doi.org/10.19053/01227238.116>

Ayala Carrillo, M. Pérez Fra, M, y Zapata Martelo, E. (2023). Trabajo docente, vida cotidiana y cuidados en tiempos de COVID-19 en México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 7(57), 77-107. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7488>

Barbey, L., Cavallo, C., & Monjolat, N. (2022). Aprender a aprender en la virtualidad: Experiencias estudiantiles en entornos virtuales durante la pandemia por Covid-19. *Praxis & Saber*, 13(35), e14547. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14547>

Barbosa, A. F. (2020). La pandemia del COVID-19 en Brasil: Las desigualdades digitales expuestas. En *Para más allá de la conectividad: Internet para todas las personas* (Año XIII, N. 2). Cetic.br|NIC.br. Disponible en: <https://cetic.br/pt/publicacao/ano-xiii-n-2-para-alem-da-conectividade-Internet-para-todas-as-pessoas/>

Beauvoir, S. de. (1949). *El segundo sexo* (A. Martorell, Trad.). KayleighBCN. Retrieved from https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Simone%20de%20Beauvoir%20-%20El%20segundo%20sexo.pdf

Bedoya Dorado, C., Murillo-Vargas, G., & González-Campo, C. H. (2022). Gestión y organización universitaria para enfrentar la pandemia de COVID-19: Aportes desde la universidad pública en Colombia. *Apuntes*, 49(92), 61-83. <https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1680>

Bolívar, A. (2010). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. *Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne*, 59-96.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla S.A.

Boude Figueredo, Ó. R., Becerra-Rodríguez, D. F., y Rozo-García, H. A. (2021). Concepciones del proceso de evaluación del profesorado colombiano en tiempos de pandemia. *Formación universitaria*, 14(4), 143-150. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400143>

Bourdieu, P. (2016). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/La_Distincion-Bourdieu_Pierre.pdf

Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Bustos, D. A., Elisondo, R., & Macchiarola, V. (2022). Trayectorias en pandemia: Relecturas de estudios realizados en la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 33(65), 1-13. <https://doi.org/10.33255/3365/1278>

Butler, J. (1998). Sexo y género en *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir. *Mora*, 4, 10-21. http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5910/uba_ffyl_r_mora_4_sexo%20y%20género%20en%20el%20segundo%20sexo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cadavid Buitrago, M. A. (2022). Factores de riesgo psicosocial intralaboral y estrés en docentes de una institución de educación superior de Colombia antes de la pandemia y en la emergencia sanitaria por Covid-19 [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/32866/6/CadavidM%c3%b3nica_2022_PsicosocialEstr%c3%a9sProfesores.pdf

Calle Fajardo, C. (2020). En la escuela todos somos bienestar: Propuesta de fortalecimiento a los programas de permanencia y bienestar laboral ejecutados por Bienestar de la Escuela de Microbiología durante la pandemia del virus SARS-CoV-2 (COVID-19) [Informe de práctica profesional]. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Trabajo Social.

Castiello Gutiérrez, S., Pantoja, M., & Gutiérrez, C. (2022). Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

Castillo Ontiveros, R., Díaz Lara, H., Rodríguez - García, F., & Ruán Salaza, C. A. (2021). La educación en tiempos de pandemia. Emociones y percepciones en estudiantes de nivel medio superior y licenciatura. *Política y Cultura*, 55, 121-148. <https://www-redalyc-org.udea.lookproxy.com/journal/267/26770144008/>

Castillo, R., Díaz, H., Rodríguez, F., & Ruán, C. (2021). La educación en tiempos de pandemia. Emociones y percepciones en estudiantes de nivel medio superior y licenciatura. *Política y Cultura*, 55, 121-148. <https://www-redalyc-org.udea.lookproxy.com/journal/267/26770144008/>

Chao Chao, K. Cambroner Artavia, M y Chacón Quesada, M. (2022). Educación universitaria en tiempos de pandemia: el caso del estudiantado de francés. *Revista Educación*, 46(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45343>

Coffey A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar Sentido a los Datos Cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995) “Relatos de experiencia e investigación narrativa” en Larrosa, J. y otros *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*; Barcelona: Laertes.

Consejo Estudiantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (CEFEDU). (2020, 19 de marzo).

Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(1), 14-30. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30>

Cordero Cordero, Teresita. (2022). Malestares y adaptaciones positivas de docentes de la Universidad de Costa Rica en tiempos de Pandemia por COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-33. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.52112>

Correa Gómez, J. F. (2022). *Análisis de la percepción de la calidad de las clases a distancia debido al confinamiento: caso Universidad de Antioquia* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Antioquia.

Domínguez, N. V., Aguilar Vargas, L. R. I., Hernández Aragón, M., & Ocampo Tallavas, M. I. (2022). Experiencias y voces del estudiantado universitario en tiempos de COVID-19. Un análisis microsocial. *Academo (Asunción)*, 9(2), 113-126.

Duch, L. (1997). La situación actual de las transmisiones. En L. Duch (Ed.), *La educación y la crisis de la modernidad* (pp. 13-84). Ediciones Paidós Ibérica, S.A. https://www.academia.edu/23769575/La_Educacion_y_La_Crisis_de_La_Modernidad

Duch, L., Lavaniegos, M., Capdevila, M., & Solares, B. (2008). *Antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Duch, L. (2010, noviembre 8). *Apología de lo humano: Multidisciplinariedad y ciencias humanas* [Conferencia]. Cuernavaca, México, Universitat Autònoma de Barcelona.

Duch Álvarez, L. (2015). Mito y pedagogía. *Praxis & Saber*, 6(12), 15-29. Abadía de Montserrat y Universidad Autónoma de Barcelona.

Duque Roldán, M. I., & González Agudelo, E. M. (2020). La universidad en la nueva normalidad: ¿Cuál debería ser el rol de profesores, estudiantes, instituciones de educación superior y Estado? En *Polifonía para pensar una pandemia* (pp. 288-302). Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Estrada Chauta, J. C., & Rodríguez Gómez, H. M. (2021). Crisis pandémica y exacerbación de la desigualdad: Una experiencia en la formación de maestros y maestras de ciencias sociales. En *Polifonía para pensar una pandemia* (pp. 86-103). Universidad de Antioquia.

Facultad de Educación. (2020). Acta de Consejo de Facultad 2418 del 27 de marzo de 2020. Universidad de Antioquia.

Fanelli, A., Marquina, M., & Rabossi, M. (2021). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 5(1), 1-20.

Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de sueños.

Fontana, A., Frey, J. H., Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). *La entrevista*. NK Denzin y Lincoln, YS (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos*. Buenos Aires: Gedisa.

Foucault, M. (1996). La vida de los hombres infames. En *La vida de los hombres infames* (pp. 121-138). Editorial Altamira.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, 2.

Galbán Lozano, S. E., Ortega Barba, C. F., & Meza Mejía, M. D. C. (2022). La transición de la modalidad presencial a la remota: experiencia del profesorado universitario en el contexto de pandemia. *Revista Educación*, 46(2), 23-38. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47577>

Galeano, M. E. (2015). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: La Carreta. Presentación. El enfoque cualitativo, un espacio de múltiples estrategias de investigación. Pp. 19 – 24.

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2005). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice. Routledge.

González, D. Herrera, D. Berrezueta, L. y Álvarez, J. C. E. (2020). Herramientas tecnológicas aplicadas por los docentes durante la emergencia sanitaria COVID-19. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 5(1), 332-350.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610735>

Guber, R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad (1.a ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Gutiérrez, J., & Botero, N. (2021). Comunidad inmunitaria y excepción de la vida en tiempos de pandemia. En A. M. Torres Durán, A. M. Ruiz García, A. M. Velásquez, et al. (Eds.), Polifonía para pensar una pandemia (pp. 91-110). Universidad de Antioquia, Fondo Editorial FCSH.

Han, B. (2012). La sociedad del cansancio. Editorial Herder.

Haraway, D. (1984). Manifiesto Ciborg: El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado.

Haraway, D. (1991). Manifiesto Cyborg: Ciencia, tecnología y feminismo socialista finales del S. XX. Manifiesto Cyborg.

Hartog, F. (2009). Historia, memoria y crisis del tiempo: ¿Qué papel juega el historiador? Historia y grafía, 33, 115-131. <https://www.redalyc.org/pdf/589/58922949006.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.

Hernández Vélez, A. (2023). Los significados de la docencia en tiempos de pandemia. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14(e1588). Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C. https://doi.org/10.5195/ie_rie_rediech.v14i0.1588

Hoyos Vásquez, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 425-433. Pontificia Universidad Javeriana.

Huergo, J. (2008). Culturas mediático-tecnológicas y campo formativo. *Revista de Trabajo Social*, (51).

Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. En *Educación: más allá del 2.0* (pp. 65-104). Gedisa.

Jiménez Narváez, M. M., Torres Durán, A. M., Mejía Aristizábal, L. S., Ruiz Vélez, M. I., Valencia Sepúlveda, L. K., & Ramírez Zuleta, V. (2021). Maestros egresados de la Universidad de Antioquia: vivencias y desafíos en tiempos de la COVID-19. En *Polifonía para pensar una pandemia* (Vol. 2, pp. 64-85). Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2023). Informe No. 74 Deserción en la educación superior en Colombia. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/INFORME-74-DESERCIO%CC%81N-EDU-SUPERIOR2023.pdf>

Larrosa, J. (1996). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona, Laertes.

Lagarde, M. (2012). El feminismo en mi vida: hitos, claves y topías. Editorial Horas y Horas. <https://www.inmujeres.df.gob.mx>

Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers: Revista de Sociología*, 219-229.

Lévy, P. (1998). *¿Qué es lo virtual?* Paidós. <https://www.kubernetica.com/campus/documentos/bibliografia/LEVY-Que-es-lo-virtual.pdf>

Lewkowicz, I. (2008). Pensar sin Estado: la subjetividad en la era de la fluidez. En *Espacios del saber*. <http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Lewkowicz-Pensar-sin-Estado.pdf>

Maggio, M. (2021). Educación en pandemia (1.a ed.). Paidós

Mallimaci, F., & Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 23-60.

Marín Cardona, L. (2021). Aplicación de la estabilidad laboral reforzada a los docentes de cátedra en situación de discapacidad de las universidades públicas de Colombia. *Diálogos de Derecho y Política*, 28, 179. <https://www.udea.edu.co/revistadialogos>

Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso*. Gedisa.

Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *RLEE Nueva Época (México)*, 1(Especial), 343–352. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, UNAM. <https://doi.org/10.1016/j.rlee.2020.08.001>

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Decreto 1330 de 2019 [Norma sobre la regulación del ejercicio de la educación superior]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Decreto 457 de 2020 [Instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=110674#:~:text=Ordenar%20a%20los%20alcaldes%20y,d%C3%ADa%20domingo%2012%20de%20abril>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Resolución número 10Q00464 de 2020 [Medida sanitaria obligatoria de aislamiento preventivo para adultos mayores de 70 años]. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-464-de-2020.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Resolución número 380 de 2020 [Medidas preventivas sanitarias por causa del coronavirus COVID-19]. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-380-de-2020.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Resolución número 385 de 2020 [Declaración de emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y adopción de medidas]. <https://safetya.co/normatividad/resolucion-385-de-2020/>

Molina Jaramillo, A. N., & Muñoz Duque, L. A. (2021). Re-emplazar la universidad: Disrupciones y reconfiguraciones del lugar durante la pandemia por COVID-19. En *Polifonía para pensar una pandemia* (pp. 37-51). <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46423>

Montero, R. (2013). La ridícula idea de no volver a verte. Editorial Alfaguara.

Morales Santillán, S. R. (2023). Impacto de la COVID-19 en los estilos de vida de docentes latinoamericanos. *Impact of COVID-19 on Latin American Teachers' Lifestyles [Impacto da COVID-19 nos estilos de vida de professores latino-americanos]*. Universidad César Vallejo. <http://orcid.org/0000-0002-2636-5687>

Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la Universidad. In J. Porta (Ed.), *La universidad en debate* (pp. 53-68). Gedisa.

Morse, J. M. (2005). Emerger de los datos: Los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. In J. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (p. 53). Servicio de Publicaciones

Murillo Arango, G. J. (2016). La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI [Doctoral dissertation, Universidad de Antioquia].

Ocampo Gómez, N. (2022). Cambios que produjo en la educación superior colombiana la normatividad promulgada a nivel nacional en tiempo de pandemia [Tesis de grado, Universidad Piloto de Colombia]. <http://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/11800/Cap%c3%adtulo%20IV%20proyecto%20grado%20unipiloto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Organización Mundial de la Salud. (2020, 27 de abril). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

Ozamiz Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), e00054020. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>

Pérez López, E., & Alzás, T. (2023). Marco analítico para la educación remota de emergencia en las universidades en tiempos de confinamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e12.4965>

Piedrahita Tamayo, N. (2021). Las intermitencias de la conectividad en Colombia. Universidad de Antioquia. <https://www.udea.edu.co>

Pizarro Lobos, Y., Chamorro Letelier, A., & González Valdés, I. (2021). Pandemia covid 19: dispositivo que elicit y potencia la exclusión. Estudio de un Primer año Básico en una Escuela Municipal Rural de San Rafael en Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 198-216.

Ramírez Hoyos, D. M., Giraldo Jaramillo, C. J., Carmona Botero, S., & Rodas Patiño, J. D. (2021). Estrategia integral para la permanencia educativa en tiempos de COVID-19: Caso Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia. En *Polifonía para pensar una pandemia* (Vol. 2, pp. 124-144). <https://doi.org/10.2307/j.ctv2rcnq4j.11>

Regueyra Edelman, M. G., Valverde-Hernández, M. E., & Delgado Ballester, A. (2021). Consecuencias de la pandemia COVID-19 en la permanencia de la población estudiantil universitaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 21(3), 1-31.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós I.C.E./Universidad Autónoma de Barcelona.

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 25, 189-207.

Ricoeur, P. (2002). El olvido en el horizonte de la prescripción. In *Academia Universal de las Culturas: ¿Por qué recordar?*

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2006). *La automatización de la acción*. En *Del texto a la acción*. Buenos Aires: FCE.

Robinet Serrano, A. L., & Pérez Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5(12), 637-653. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.12854>

Rodas Serna, J. (2022). *Vidas mínimas: Experiencias biográfico-narrativas y relatos de vida de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en situaciones de emergencia* [Informe técnico de investigación]. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas.

Rodríguez, M. F. (2023). Pandemia y universidad. El papel territorial de la UNPAZ. *Territorios*, 49-Especial, 1-18. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.12854>

- Romero, R., Meleán, J. R., & Contreras Bustamante, A. (2020). Universidad venezolana en tiempos de pandemia: ¿acción o reacción? Ante la nueva normalidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(SI 13), 1-6
- Runge, A. (2008). Ensayos sobre pedagogía alemana. Universidad Pedagógica Nacional-Museo Pedagógico Colombiano.
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Sandoval, C. H. (2020). La educación en tiempo del Covid-19 herramientas TIC: El nuevo rol Docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 24-31.
- Saramago, J. (1997). Todos los nombres. Editorial Alfaguara.
- Saramago, J. (1998). Todos los nombres. SAPIENS,
- Sepúlveda Hernández, E. (2021). Sentipensar la pandemia COVID-19 desde la sistematización de la experiencia en Trabajo Social: reflexiones del profesor Oscar Jara Holliday. *Prospectiva*, (31), 131-150. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10653>
- Sepúlveda-Hernández, E. (2021). Sentipensar la pandemia COVID-19 desde la sistematización de la experiencia en Trabajo Social: reflexiones del profesor Oscar Jara Holliday. *Prospectiva*, (31), 131-150. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10653>
- Sirvent, M.T. (2019). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales La génesis de una investigación y su complejidad. En: Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.). (2019). La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales (2016: Mendoza). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Tese; CLACSO. Pp 155-181.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Contus.

Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 365-379. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Torregiani, F., y Alonso, E. (2021). Experiencia de virtualización de cátedras en FACSO

Torres, M. J. F., Sánchez, R. C., & Villarrubia, R. S. (2021). Universidad y pandemia: la comunicación en la educación a distancia. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (52), 156-174.

UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones (No. 2). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>

Universidad de Antioquia. (2020). Resolución Académica 3415 del 30 de abril de 2020, que ofrece orientaciones sobre diferentes aspectos de interés para estudiantes y profesores [Consejo Académico].

Universidad de Antioquia. (2020). Resolución Superior 2377-2020, por la cual se dispone suspender actividades académicas y administrativas [Consejo Académico].

Valderrama Gómez, V., & Giraldo Macías, C. F. (2021). Tras bambalinas: El docente universitario en su búsqueda por mantener el vínculo pedagógico. En *Polifonía para pensar una pandemia* (pp. 124-144). Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Wajcman, J. (2004). *TechnoFeminism*. Polity Press.

Woolf, V. (1929). *Una habitación propia*. EDAF.

Yedaide, M. M., & González, P. A. (2021). Mientras actuamos historias: una mirada de/a/desde la universidad en el devenir de la COVID-A. *Praxis educativa*, 25(2), 41-58.

Yuste, R. (2023). Educación superior y pandemia: aportaciones desde la mirada crítica del estudiantado universitario. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v18.4858>

Zambrano, M. (2019). *Obras completas IV. Tomo II. Libros (1977-1990): Notas de un método; Algunos lugares de la pintura; Los bienaventurados* (A. Sánchez Orantos, Ed.). Alianza Editorial.

Zuluaga, O. (1987). Pedagogía e historia. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.