

## Enseñar y aprender en tiempos de crisis y confinamiento de urgencia

Susana Orozco-Martínez\*

Reseñas n° 18

[pág. 143 - 161]

Recibido: 24/06/2020

Aceptado: 13/08/2020

ISSN-L N° 1668-8864

### Resumen

El presente artículo analiza los cambios que la irrupción de la Covid19 ha supuesto en los procesos de formación inicial de educadores<sup>1</sup>. El propósito de este trabajo es indagar<sup>2</sup> en las experiencias de los estudiantes vinculados a la vivencia del espacio, el tiempo y el cuerpo confinado y en confinamiento. Se adopta la indagación narrativa como fenómeno y método (Clandinin y Connelly, 2000), a modo de estrategia que permite pensar, reflexionar y compartir las vivencias en la formación, donde la reivindicación de la relación educativa y la presencialidad en los procesos educativos es señalada como fundamental.

**Palabras Clave:** Formación inicial, Covid-19, indagación narrativa.

---

\* Profesora del Departament de Didàctica i Organització Educativa. Facultat d'educació. Passeig de la Vall d'Hebron, 171 (08035) Barcelona. Universitat de Barcelona. [susanaorozco@ub.edu](mailto:susanaorozco@ub.edu)

<sup>1</sup>La investigación se ha llevado a cabo en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, de marzo a junio de 2020. En el contexto europeo el término Grado se utiliza para nombrar una titulación de educación superior que se consigue al finalizar una carrera universitaria.

<sup>2</sup>La presente investigación forma parte del Proyecto: I+D Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (Ref.: EDU2016-77576-P).

### **Abstract**

This article analyzes the changes that the emergence of Covid19 has brought about in the initial training processes of educators. The purpose of this work is to investigate the experiences of the students related to the experience of space, time and the confined and confined body. Narrative inquiry is adopted as a phenomenon and a method (Clandinin and Connelly, 2000), as a strategy that allows to think, reflect and share experiences in training, where the claim of the educational relationship and presence in educational processes is indicated as fundamental.

**Keywords:** Initial Formation, Covid-19, narrative inquiry

### **Introducción**

El confinamiento forzoso que la irrupción de la Covid-19 ha producido, hizo que nuestras vidas y realidades se vieran alteradas. Ha sido una experiencia compartida por todos y todas, pero no vivida de la misma manera. De pronto, sin tener tiempo para pensar, quienes estábamos a cargo de la docencia (en todos los niveles del sistema educativo) tuvimos que re planificar un proceso de formación desde otro lugar (distancia de emergencia), con otros condicionantes (la crisis sanitaria), con otros recursos (las plataformas online), con una escuela y una universidad (cerradas—físicamente— y, de manera abrupta) e intentar cuidar lo que estaba pasando y nos estaba pasando. Emergencia educativa que requería de respuestas perentorias, de un estar ahí, aunque no tuviéramos claro muy bien cómo lo teníamos que hacer. En estos momentos de prisas, de respuestas urgentes, nos faltaba un tiempo de calma para hacer y hacernos las preguntas básicas, aquellas que guían el encuentro educativo entre quienes enseñan y quienes aprenden, aquellas preguntas iniciales y básicas para emprender un nuevo camino: ¿qué implica enseñar y aprender en tiempos de crisis y desde la virtualidad?

Un sistema educativo, donde la formación está pensada, diseñada y planificada para la presencialidad, un cambio tan repentino como el que hemos y estamos viviendo, hizo que el pensar, proyectarse y actuar requiriera de un tiempo del que materialmente no se ha tenido, porque la urgencia por dar respuestas antecedió a la reflexión.

Cambiar de la presencialidad a la virtualidad, implicaba mucho más que un cambio de escenario, involucraba un cambio de paradigma, de estar y saber estar en la formación desde otros lugares, con otros requisitos y con y desde diversos contextos. Por lo que no bastaba ni alcanzaba saber usar distintas plataformas. Entrañaba pensar, pensar-se y contribuir a que otros (los y las estudiantes) se pensarán desde otras circunstancias e inmersos en una crisis mundial.

La irrupción de la Covid-19, además de ser vivida con perplejidad hizo que afloraran realidades (en plural), aquellas que seguramente siempre existieron pero que permanecen invisibilizadas, hasta que sucesos, la mayoría de las veces de conflictividad y de dureza, las saca a la luz. Realidades que hablan de contextos, condiciones y circunstancias donde las brechas sociales, económicas, digitales y emocionales para hacer frente a esta nueva situación, exteriorizan desigualdades, distancias y fisuras. Por ello enseñar y aprender en tiempos de crisis necesitaba, más que nunca que se acogiera a las alteridades, imaginándonos a esos otros u otras desde diferentes tramas, entornos y situaciones, a esos otros y otras que denotan y señalan diferencias.

Enseñar y aprender a ser docente en estos momentos ha generado una serie de preguntas y cuestionamientos sobre aspectos que, en contextos de presencialidad no lo contemplábamos, o no éramos conscientes de su importancia en nuestras vidas. Porque “para pensar en el oficio de profesor hay que referirse a la escuela, a la materialidad de la escuela” (Larrosa, 2020, p. 34), escuela que existe, pero a la que no podemos acceder. Ello lleva a que “otras sean las preguntas” que necesitemos hacernos, preguntas que remiten a cambios en las formas y maneras de mirar el espacio del aula, de la importancia de la relación y de los gestos, miradas y rostros, que hoy ante su ausencia, se añoran.

Y ante este vacío, es la tecnología como herramienta de relación y aprendizaje la que se instituye como medio para vincularnos, instrumento que acorta una distancia física pero no la sustituye.

Ofertas educativas a distancia han existido desde hace mucho tiempo, propuestas dirigidas a perfiles determinados de estudiantes, con unos códigos y maneras de hacer prefijados, ya pensados y diseñados a tal fin. Sin embargo, en un contexto educativo pensado desde la presencialidad, la irrupción de la tecnología como la única manera de relacionarnos, por ahora, ha generado una serie de replanteamientos, de conflictos y tensiones que van más allá de la falta (o no) de conocimientos de su uso, del desconcierto de cómo hacerlo y/o la mejor manera de implementarlo. Su penetración encierra la incertidumbre ante lo que aparece y el dolor por escenarios perdidos donde la corporalidad y la presencia estaban como testigos de una realidad, escenarios donde los saberes circulan con unos códigos y normas que la virtualidad no admite, o lo permite de otra manera. La apertura al diálogo para compartir vivencias y puntos de vista requiere de un tiempo para que el pensamiento y las ideas tomen forma, para que la palabra hablada y la palabra escrita puedan plasmarse, para que la imagen de este o esa estudiante, muchas en constante movimiento, se asiente, se detenga, la veamos.

El tiempo actual es un tiempo de auténticos desafíos en la formación de futuros docentes, alumnos que están en un momento de construcción de una identidad profesional que debe ir acompañada de procesos profundos que les ayuden a "volver" a mirar a la escuela como lugar de experimentación y cimentación de saberes y vivencias y, a las criaturas y a las docentes como personas que establecen una relación educativa que trasciende la transmisión de contenidos, para crear y recrear un currículum que enriquece sus vidas y experiencias. Por ello quizás, lo que necesitamos hoy es escribir y pensar sobre y desde la experiencia (Larrosa, 2020), desde aquella que nos permita seguir adelante en la formación atendiendo y compartiendo otras circunstancias, a otras necesidades y a otras pre-ocupaciones. Donde "la relación pensante con lo que pasa, cómo y por qué" (Orozco-Martínez, 2016, p. 34) requiere de un repensarnos desde distintos lugares y roles: docentes, estudiantes, futuros docentes, personas en un mundo en constante movimiento.

De todo este proceso vivido, desde la voz de las estudiantes y las vivencias que como profesora he tenido y compartido<sup>3</sup>, han surgido una serie de cuestiones que, a modo de escritura narrativa hemos ido compartiendo durante este tiempo. Así, de manera recurrente han surgido como ejes que ha marcado el desarrollo del curso académico, la **vivencia**:

- del **espacio** (del presencial al virtual; del aula(física) de la universidad a las habitaciones de las casas),
- del **tiempo** (compartido cara a cara a uno a través de la pantalla) y
- del **cuerpo** (en presencia, pero confinado y en confinamiento)

Espacio, tiempo y cuerpo que, como si de una línea invisible se tratara ha revitalizado el plan docente desde otros interrogantes y con otros cuestionamientos.

### **El aula clase: añoranza de lo que era y no pudo ser en la formación**

Cuando tuvimos que interrumpir las clases presenciales y pasar a las virtuales, la premura y diligencia en las respuestas fue lo que se impuso. Fue un poner a circular, a mover y viajar lo planificado en otros tiempos y desde otros escenarios. Así, lo pensando como una guía, una meta y en unas direcciones determinadas se vieron bruscamente interrumpidos por nuevos trayectos y modos de recorrer el camino. Había una sensación generalizada de no dejar un vacío (Duschasky, 2019), había que “estar”, había que continuar como si lo que estaba y nos estaba pasando a nosotras y a ellos y ellas (estudiantes, sus familias, amigos) no contara y todo seguía siendo igual, mientras una vorágine de sentimientos, miedos e incertidumbres estaban allí.

Las cuestiones que resonaban y nos resonaban entre quienes estábamos viviendo el momento, apuntaban a reflexionar que “los docentes intervienen con seres humanos reales y comprenden inmediatamente que la educación no puede “corregirse” tan fácilmente” (Biesta, 2017,

---

<sup>3</sup>El proceso de investigación ha sido desarrollado entre las docentes e investigadoras Dra. Emma Quiles-Fernández y Dra. Susana Orozco-Martínez, ambas profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Educativa y cada una a cargo de una asignatura del grado.

p. 20). Hacernos las preguntas acerca del cómo seguir requería de un silencio fructífero, de un silencio que acallara el aturdimiento que, las noticias trágicas que nos llegaban, aumentaban más tensión y dolor a la situación.

¿Cómo habitamos el oficio de ser docente en tiempos de incertidumbre?, ¿cómo habitamos este presente?, ¿cómo hacemos para vivir otras formas pedagógicas de estar? Mediar entre los saberes, los estudiantes y las experiencias, era una clave pedagógica que no deseaba abandonar. Pensar en cómo poner en juego una práctica pedagógica que, a pesar de las circunstancias brindara la posibilidad de que la narratividad apareciera, que las historias y las palabras fluyeran requería de unas condiciones que sin presencialidad, no deseaba perder. Por ello es que, decidí deambular, moverme de un lugar a otro sin un trayecto fijo, pero sí con una dirección y rumbo inequívoco, aquel que nos llevara hacia un encuentro educativo donde el curriculum “oficial” que teníamos que compartirse vivificara y que la realidad que estábamos viviendo formara parte de los aprendizajes. Ello demandaba volver a repensar el curso, a considerar “qué textos, actividades, ilustraciones, canciones, cuentos, documentales y artefactos [escogía]” (Quiles-Fernández y Orozco-Martínez, 2019, p. 107), porque lo que veníamos haciendo hasta ahora se lo debía volver a mirar desde otro lugar.

Todo curso que comienza tiene mucho de rutinas y rituales (Larrosa, 2020), no solo el lugar que ocuparán los saberes, las experiencias, las vivencias o los y las autoras con quienes compartir el camino. Pero, ¿dónde y cómo reubicar todo lo pensado y diseñado cuando el lugar en el que se tenía pensado estar ya no está? Esta sensación de nido vacío, de una presencialidad que no puede ser vivificada en el aula clase, ha sido también referenciada, evocada y resignificada por las estudiantes, para quienes, al cambiar los espacios y los tiempos, todo ha cambiado. Carla<sup>4</sup>, al respecto, alude a la importancia de la presencia en el aula, que no es solo estar en un lugar, sino en lo que el encuentro encierra: miradas, gestos, palabras y contacto entre los compañeros:

---

<sup>4</sup>Todos los nombres que aparecen en este trabajo son ficticios. Pertenecen a alumnas y/o alumnos del Grado de Educación Primaria: 2019-2020, de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

*“Necesito la presencia, gestualidad, el tono del o la docente y los compañeros y compañeras que aportan, preguntan, comentan a lo bajo o irrumpen con sus reflexiones y preguntas haciéndome pensar a mí también. Siempre fui de las que recuerda más el intercambio posterior que las horas de lectura y estudio solitario”.*

Anna, por su parte, introduce otros elementos para repensar la situación. Por un lado, apunta a cómo el espacio físico desde su materialidad ayuda y acoge al pensamiento:

*“Ya no tengo el espacio de la universidad para traer a mi memoria lo que escucho o pienso en las clases. Al parecer mi memoria está muy ligada a los espacios y por eso me cuesta esto de no-corporalidad”.*

Por otro lado, Anna hace visible como los espacios de escolarización y vida cotidiana se “invaden” y “superponen”, donde la casa, lo íntimo, lo privado queda expuesto:

*“Se me hace muy raro que el espacio de mi casa esté expuesto a todo el mundo... sé que quizás nadie se fija en él, pero de alguna manera me siento expuesta y no me gusta”.*

Explorando en el sentir y decir de las estudiantes, podemos ver como una escuela o universidad sin la materialidad del espacio, la viven y sienten como una interrupción para el despliegue de la relación y el encuentro educativo, piezas claves en el enseñar y aprender.

Andrea lo expresa de esta manera:

*“Hace falta el espacio de encuentro. Cuando se cuenta con este lugar la comprensión se da en relación con otros/as. Lo que puedo aprender no es igual si es individual o colectivo.”*

¿Qué se pierde y se gana sin ir a la universidad? Y ¿a la escuela? La relación educativa necesita de materialidad, de compartir un tiempo y un espacio educativo y, de la corporeidad en el aula. Corporalidad que permite una cercanía subjetiva que invita a asumir que estamos junto a otro y otra con su singularidad, su mismidad, su voz, palabra y pensamiento.

La añoranza por el espacio habla en realidad de la nostalgia del encuentro, de la relación entre pares, del recuerdo de todos los

momentos que, mientras aprendemos, compartimos entre todos y que hoy ya no están presentes.

Paulalo expone de esta forma:

*“Creo que la virtualidad nos ha enseñado bastante, primeramente, viene a reafirmar algo que venía creyendo y que discutíamos en esa clase mencionada, que el cuerpo, los gestos, las miradas y silencios son fundamentales en el proceso educativo. Que eso que pasa en el aula, que está repleto de signos y estímulos sensoriales en realidad son más importantes de lo que hasta entonces se consideraba”.*

Cuerpo, estímulos y signos que aparecen cuando pensamos en la escuela, en la universidad; a los que acompañan una serie de objetos, imágenes y sentidos que cristalizan lo educativo, que forman parte del proceso de enseñar y aprender y que, en una situación de virtualidad obligada, se nombran y rememoran como significativos: biblioteca, tiempo, gestos, pizarra, horario, pupitre, mirada, libro, imagen, mochila, cafetería, encuentro, aula, comedor, silencio, miradas, relación, cuaderno, disciplina..., palabras, sentidos y objetos reales y simbólicos, que hablan de todo lo que supone una escuela, una universidad y que van más allá o acompañan al encuentro educativo (Larrosa, 2020).

Carla lo expresa claramente. Ir a la universidad involucra una serie de rituales y “protocolos” que hacen al compartir con otros:

*“Ese tiempo-espacio de elegir dónde sentarse, saludar a los que ya estaban y los que iban llegando, conversar con los que estaban al lado. Al desaparecer el espacio para la interacción antes y después de clase, queda un vacío que se convierte en angustia. Es como que algo quedó trunco. Terminar con un click y que desaparezca la clase, que me voltee y vea la cama, da una sensación de irrealidad, de no estar segura si en verdad estuve, si aquello tuvo lugar”.*

Vemos así, cómo los espacios y lugares, los tiempos y los momentos concretan, dan un marco para que los vínculos y las relaciones se desarrollen.

### **La experiencia educativa de vivir en confinamiento.**

La vorágine de la situación se la ha vivido en fases, aquellas que el virus iba señalando. Camino en el que las distintas órdenes de lo que podíamos hacer o no—hoy sí, mañana tal vez— desde lo educativo,

se anidaba como sinuoso y hasta tortuoso. Nos encontramos así, ante un trayecto donde la experimentación, el poner en movimiento otras formas de mirar y de transitar la formación, nos llevó a caminar a tientas. Lo que estaba claro era la necesidad de “cultivar el gesto de la disposición a reflexionar sobre lo que [estaba] pasando [y nos estaba pasando]”, Orozco-Martínez, 2016, p. 35). Por lo que era inevitable resignificar la situación, repensar de qué otras cosas estaba compuesta la educación, de reconocer quiénes eran esos otros y otras con quienes compartíamos este momento de la formación. Entrañaba plantear preguntas para que nuestras estudiantes se vivieran desde una doble vertiente: estudiantes universitarias y, futuras docentes.

Paula se ubica en esos lugares, planteándose preguntas que la ayudan a reflexionar:

*“No sabemos muy bien cuándo terminará el confinamiento y el fin de la escuela virtual. Quizás es el comienzo para un nuevo paradigma educacional donde la no presencialidad sea el futuro de las prácticas educativas. O quizás este tiempo convulsionado que vivimos nos enseñe que en realidad lo pedagógico necesita tocarnos más de lo que creíamos. Sea cual sea la respuesta, como dijo Tonucci “aprovechemos para pensar si otra escuela es posible” (Tonucci, 2020).*

No sé si estábamos, estamos o estaremos ante una “nueva” escuela y universidad. Lo que estaba claro era que había llegado el momento para reubicar y enriquecer el curriculum de la asignatura<sup>5</sup>, con las preguntas, interrogantes y tensiones que, suponíamos que en este aquí y ahora las docentes de las escuelas de infantil y primaria debían estar haciéndose, resolviendo y planteando con sus criaturas. Ubicar a las estudiantes en el tiempo actual, en una realidad donde la tensión estaba presente, e imaginándose programando, proyectando y acompañando a unas criaturas, era solicitarles que abrieran sus miradas hacia lo que siempre estuvo a nuestro alrededor pero que quizás, se mantenía en cubierto, disimulado y oculto.

La realidad educativa, la vivencia de la escuela y los procesos educativos no son iguales ni equitativos. En una situación en la que las

---

<sup>5</sup> La asignatura del Grado de educación Primaria correspondía al ámbito de organización y gestión de las instituciones educativas.

relaciones pedagógicas y los procesos formativos tenían que llegar a todos (y por igual) y, a través de una herramienta imprescindible como era la tecnología, requería pensar en el riesgo de reproducir “-no sin diferencias y resistencias- esta lógica binaria que incluye a algunos y excluye a otros” (Giuliano, 2016, p.4). Porque “lo que se hace, con las prisas, a menudo, es reducir la otredad a la mismidad: confinarla en los parámetros habituales de lo propio, en la órbita del yo, de lo conocido” (Manrique, 2020, p. 146). Por ello, introducir la pregunta de ¿quién está detrás de la pantalla?, significaba que atendieran y miraran la diversidad que encierra todo acto educativo, ¿qué cosas, personas y circunstancias están a nuestro alrededor? ¿cómo lo vivirán y proyectarán los docentes?

Es Oriol el que se hace preguntas al respecto, incorporando la incertidumbre y el interesarse por los otros como un elemento importante a tener en cuenta:

*“La verdad es que si fuera maestro no sabría exactamente cómo afrontar esta situación para que mis alumnos pudieran aprender de igual manera que si estuviesen en clase. Bueno, en realidad no sé tampoco cómo se estarán sintiendo los niños. A veces tampoco sé muy bien ni cómo me siento yo. Pero supongo que si fuera maestro iría haciendo video llamadas donde todos los alumnos tuvieran un papel importante de manera que fueran dinámicas y a lo mejor mandaría alguna tarea para entregar en el fórum de la clase”.*

Imaginarse como docente es algo que a Oriol lo lleva a la búsqueda de respuestas, porque en esta situación él también está desorientado.

Para Alex, continuar con los procesos educativos desde la virtualidad necesita de un sentido diferente donde sostener las tareas, las rutinas y los ritmos puede ayudar a que las criaturas sigan aprendiendo en esta situación de excepcionalidad:

*“Creo que es importante que los niños, ahora más que nunca, sigan realizando actividades relacionadas con los ámbitos que han de aprender, ya que todo y vivir una situación excepcional, nunca es tarde para seguir teniendo relaciones con el saber y seguir aprendiendo mediante diferentes actividades o tareas todo y estar en casa confinados, sin poder salir, ya que hasta en las peores situaciones o en las situaciones excepcionales es cuando más aprenden”.*

Si la presencialidad no es posible, el deseo del encuentro docente-alumno y la necesidad de que las rutinas continúen, aparecen como recursos necesarios para continuar con los procesos educativos. No obstante, uno de los inconvenientes que la no presencialidad aporta es que nos despoja de una serie de mensajes que nos informan sobre quién es ese otro con quien compartimos el tiempo y el espacio. Indicios que desaparecen y al hacerlo no nos permiten descubrir qué historias hay detrás de esta estudiante, de esta criatura. Y surge la imagen, aquella que aparece y desaparece, que entra y que sale, que se congela y que se restituye.

De esa ausencia de gestos y palabras hablan también las estudiantes. Para Anna los cuerpos hablan y conversan y, la cámara incomoda en este proceso:

*“Me he dado cuenta que los cuerpos conversan más de lo que yo creía. En las cámaras no puedo distinguir bien las expresiones y he dejado de mirarlas. Además, la verdad es que me molesta la cámara. Es imposible no mirar la propia cara grabada y distraerse”.*

Andrea, en cambio, señala aspectos que el encuentro cuerpo a cuerpo incorpora y que ahora se ve cerciorado:

*“Falta la presencia de los otros, la comunicación y el tacto con quienes comenzamos a vivir una misma experiencia. La complicidad se ve coartada por la situación. Así, las clases virtuales se vuelven una especie de cita donde uno se prepara para entrar en conexión con el otro y se dispone al compartir”.*

La no corporalidad nos exhorta a repensar las “nuevas maneras de estar” en esta presencialidad (sincrónica), desde y con un cuerpo confinado y en confinamiento, pero presente, intentando reducir las distancias que el encuentro cara a cara permite. Es vivir el aula (virtual) a desde “la distancia, [como un] espacio entre dos o más, que lejos de estar vacío, está lleno de diferencias y similitudes donde [se intuyen] senderos transitables” (Portela, 2008, p. 172). Realidad que irrumpe y a la que hay que comprenderla desde “otro modo de saber, un modo pensante, interrogante y siempre naciente, de relaciones con lo que se vive” (Piusi, 2017, p.13). Y lo que hoy se vive es la construcción de un currículum donde el contexto ha cambiado en todos los niveles, donde la preocupación y el miedo es a escala mundial, donde lo que me pasa a mí también le está pasando al otro.

Desde las asignaturas de Grado y Máster que imparto en la universidad, transitar los caminos de creación y co-creación curricular, nos exhorta a quienes compartimos este recorrido a recuperar las experiencias escolares y personales de nuestros estudiantes como una de las claves pedagógicas de la formación. Experiencias a las que no se las puede exiliar del proceso educativo, porque tal y como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010, p. 62) “necesitamos recuperar un conocimiento que no se desvincule de la experiencia y su saber. Podríamos decir que el conocimiento nace del impulso deliberado por entender, que tiene su origen en las preguntas que nos surgen”. Preguntas que se dirigen desde cómo se vive el ser estudiante en tiempo de confinamiento hasta imaginarse y pensar en cómo las criaturas estarán viviendo su proceso educativo, alejadas de sus docentes y compañeros y compañeras.

Ante esto, Paula reflexiona:

*“Pienso en lo confundida y desorientada que me tiene haber cambiado este espacio aula por espacio hogar y cuanto más me aturde el tránsito de tiempo artificial que crea la universidad, rutinario su vez a un tiempo “libre”. Reflexiono en cómo lo llevaran a cabo los niños, si a mí tanto me ha costado adaptarme al hogar.”*

¿Cómo re-creamos el currículo desde un lugar donde la tensión, la confusión y la desorientación están presentes? Seguramente estamos ante la necesidad de habitar, deambular y liberar los saberes desde la apertura a formas de hacer inacabadas, permitiendo y permitiéndonos la apertura para que algo suceda y nos suceda.

### **Interrogar la realidad desde la indagación narrativa**

Cada inicio de un nuevo curso nos invita a un comenzar y repetir lo que tenemos planificado de años anteriores. Como si de un tiempo cíclico se tratara comenzamos- acabamos y, volvemos a comenzar y a acabar, aunque esta repetición nunca será la misma, porque quienes están con nosotras nos están señalando caminos quizás no previstos, tal vez no transitados con anterioridad (Larrosa, 2020).

Este comenzar ha sido diferente porque la Covid-19 ha señalado el camino. No obstante, no podemos prescindir de aquellas claves pedagógicas que guían nuestra acción, claves que se traducen en:

generar unas condiciones (físicas, emocionales, de confianza, apertura y libertad relacional); compartir lecturas y recursos e implicar directamente a nuestras estudiantes en su proceso de formación.

De allí es que, en una propuesta de formación inicial donde el eje está puesto en ahondar en caminos de autoexploración y, el de mirar-SE a uno mismo -que se incluye al otro y a la otra-, conlleva adentrarnos en lo que Quiroga (2002) señala como matrices o modelos internos de aprendizajes, o sea, en el modo y la singularidad con la que cada persona “organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento” (Quiroga, 2002, p. 2). Remitirse a esas matrices de aprendizajes, muchas veces no conscientes, hace que se comprenda la impronta que las mismas tienen en las personas, estructura psíquica en movimiento, que van definiendo maneras de estar en el mundo. ¿Cómo me relaciono conmigo mismo, con mi experiencia?, ¿con el colega, las criaturas, los otros y otras?, ¿cómo me relaciono con los saberes?

Para profundizar en estas y otras preguntas, introducir la indagación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000; Clandinin, 2013) como fenómeno y método en la formación inicial y, como un modo de crear pensamiento, ha posibilitado enriquecer la mirada hacia lo educativo, al recuperar escenas de la vida cotidiana en las aulas (ahora en sus casas) y de los quehaceres de las docentes (en presencia física y en presencia virtual). Apelar a los afanes cotidianos del aula, aquello que se presenta con potencia pedagógica, me ha permitido con las estudiantes, abrir a la reflexión la vida que se desarrolla en las escuelas, pensarla y darle sentido a las experiencias que se van teniendo desde un pensamiento pedagógico, para aprender de ellas. Porque la indagación narrativa es una práctica pedagógica que nos ha posibilitado acoger un proceso en el que las historias de las estudiantes, de docentes y de criaturas ha permitido “componer y reconfigurar los saberes (personales, prácticos y profesionales) con los que viajábamos, simbólicamente, al aula” (Quiles-Fernández y Orozco-Martínez, 2019, p. 114). Esta invitación a escribir narrativamente, a que rescaten historias que interpelan para ser compartidas, es y ha sido el modo en cómo vamos, en compañía construyendo y recreando el currículum de la asignatura.

Así, desde su escritura narrativa, Cristina puede pensarme y vivirse como maestra en casa:

*“Observando mi casa con ojos de maestra me doy cuenta de cómo ha cambiado mi percepción de las cosas. Antes hacer las “tareas” me resultaba súper aburrido y ahora es de las pocas cosas que consiguen desaburrirme (...) el currículum aparece en nuestras vidas ya sea de una forma más o menos directa. Solo seremos capaces de apreciar estas cosas si prestamos atención a lo que está sucediendo alrededor nuestro. Ahora que tenemos tiempo para estar “Aquí y ahora” deberíamos darnos permiso para apreciar todo lo que sucede a nuestra vera y aprender de ello”.*

Compartir estas inquietudes desde miradas cruzadas y entrecruzadas de lo que supone ser estudiante en momentos de una virtualidad forzosa, y lo que supondrá para los niños y niñas, Clara considera que debe ser muy complicado:

*“Creo que nunca había sentido esta falta tan grande de cariño, de contacto (...) Esto me hace pensar en todas esas criaturas que están deseando salir a la calle a jugar con otros y otras, a hablar con sus amigos y amigas, a reírse todos juntos... Creo que ellos y ellas se les queda la casa pequeña, porque necesitan un espacio mucho mayor que los adultos para vivir porque miran la vida con curiosidad y con ganas de experimentar y aprender. Pero para ello tienen que salir, ver otros lugares, descubrir. Por este motivo, la vida en la escuela no solo se da en las aulas, sino que se da en cada rincón en el que haya una criatura”.*

Estudiante que habla de la importancia del contacto, de explorar y experimentar, de la necesidad de las criaturas de salir y reconocer la vida que hay más allá de las aulas de la escuela. No obstante, hoy a falta del edificio escuela que acoja, son otros, los vinculados con lo privado e íntimo que toman el relevo. Espacios que se han reconvertido en aulas, bibliotecas, cafetería, gimnasio. Espacios donde además de estar, se está, pero de una manera especial: confinado y en confinamiento.

Buscar otros sentidos y significados a la formación inicial es lo que he intentado desplegar. Despliegue que se aleja del planteamiento de un monólogo sobre lo que hay que aprender, cómo y de qué forma hay que hacerlo y cuándo conviene hacerlo. La propuesta pasa por una

relación educativa que favorezca la mediación entre la experiencia del saber, del ser y del sentir, del deseo y la necesidad de acercarse a las realidades educativas, no desde lo teórico o lo estratégico, sino desde un aprendizaje significativo que nazca de lo experiencial y de lo cotidiano, donde todos y cada una –docentes y estudiantes- pongamos en juego un proceso de aprendizaje no acumulativo de conocimientos sino un proceso en el que cada uno y cada una sea capaz de habitar lo educativo como movimiento interior y desde el interior. Y es allí donde la indagación narrativa aporta un modo de relacionarnos con el otro, la otra y lo otro (los saberes) donde el lugar de las experiencias y las vivencias toman relevancia.

Este planteamiento en la formación inicial pretende que todos seamos capaces de realizar desplazamientos simbólicos, modos de exploración y aproximación a la cultura que permita ver y reconocer lo trascendente que hay en lo escolar y educativo, propuesta que nace desde “una perspectiva narrativa, tanto en la forma de acercarse a la experiencia como en el modo de profundizar en ella y de contarla” (Contreras y Quiles-Fernández, 2017, p. 19). Este planteo reflexivo pretende que todos y cada una que comparta el aula tome consciencia de la experiencia vivida (Ventura, 2016) y la que se está viviendo, para hacer las preguntas que ayude a repensar una nueva forma de enseñanza vinculada a nuestras inquietudes y deseos e incorporar en este diálogo interno a esos niños y niñas, jóvenes y adultos con quienes trabajamos o tendremos que trabajar.

## **Conclusiones para abrir nuevas preguntas**

Numerosas vidas se interrelacionan en el aula universitaria, ya sea de manera presencial o virtual. Los efectos y consecuencias que la Covid-19 ha producido en los procesos de formación han sido y son evidentes, las mismas estudiantes lo han explicitado.

El encuentro educativo arropa el misterio que todo descubrimiento mutuo contiene, donde las expectativas, temores y la perplejidad forman parte de ese hallazgo con el otro. El otro u otra y su presencia no pueden dejarnos indiferentes, están ahí, estamos ahí, aunque hoy sea a través de pantalla y en el que surgen muchos sentimientos. Laura expresa esa añoranza por todas las cosas que se han perdido, donde la espontaneidad en la práctica educativa ha perdido naturalidad:

---

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N°18 [143 - 161] 2020 - ISSN-L N°1668-8864

*“Para mí lo que más se ha perdido con la ausencia de corporeidad ha sido la naturalidad, la espontaneidad de la práctica educativa. Ver los gestos, la intensidad, la emoción que se le da a las palabras, las caras de incomodidad o desacuerdo en las conversaciones son fundamentales para el diálogo. La mirada en una pantalla en negro, la escucha entrecortada por falta de conexión, los obstáculos en las propuestas por falta de experiencia, la ausencia de retroalimentación en el momento, la espera, el orden en la conversación para poder entendernos, hacen que la práctica pierda naturalidad. Todos nos hemos adaptado y hecho esfuerzos, pero hemos perdido algo que por desgracia ya no vamos a poder recuperar. A pesar del gran esfuerzo que se ha hecho para mantener el programa universitario y trasladar las clases al espacio virtual en un tiempo récord, la tecnología no está preparada para substituir la presencia y en estos días ha quedado demostrado”*

Este dolor por la pérdida de la corporeidad es uno de los elementos más referenciados por las estudiantes. Dolor por el encuentro educativo-personal que presentaba tantos inconvenientes, donde la misma herramienta tecnológica, era la que, en algunos casos impedía poder estar en relación, esa relación que encierra vínculos inéditos, originales y únicos. Laura lo señala de esta forma:

*“Si me cuesta fluir en la comunicación oral, me cuesta aún más hacerlo de forma escrita en la virtualidad. Los espacios habilitados para el intercambio, por ejemplo, los foros, son lugares donde muy raras veces siento ganas de expresar algún pensamiento o reflexión y donde me cuesta más conectar con el escrito de los demás compañeros/as. En este sentido, a pesar de las limitaciones de audio y video, prefiero mil veces un intercambio verbal. Las conversaciones por chat durante las sesiones de clase también se me hacen difíciles porque generalmente llegan con retraso. Cuando terminé de escribir lo que quería expresar, ya se está hablando de otro tema y el comentario queda colgado. El tiempo escrito y hablando tiene ritmos muy diferentes”.*

En este contexto el ser docente e introducir procesos de construcción de saberes que ayudaran a la cimentación de la identidad personal-profesional, ha sido todo un desafío. Carla lo reconoce al expresar:

*“siento empatía con los y las profes que no nos ven y tampoco nos escuchan. Cuando nos dicen ¿están ahí? Puedo sentir la frustración*

*de sentirse solos/as en la clase y, al mismo tiempo, caigo en la cuenta de la virtualidad y de su lejanía con la experiencia presencial anterior”.*

Una percepción positiva de este tiempo es también señalada. Paula rescata que compartir estos cuerpos virtuales, viajar a otros mundos, espacios íntimos y compartirlos ha sido una experiencia enriquecedora:

*“Pero también, ver cuerpos virtuales, físicamente distante pero presentes ha sido un bello trabajo de viajar por los mundos de los otros/as. Entrar a la habitación de Silvia, conocer la sala de estar de Anna, tomarse un mate con Daniela. La universidad y sus patios nos conectaban de cierta forma, pero la conexión virtual al mismo tiempo otorga la posibilidad de conocer espacios íntimos y compartirlos”.*

Observo el espacio del aula (virtual) y en ella a esos otros y otras que desean mostrarse, ocultarse, desaparecer, hablar o no hablar. Percibo la vida que fluye allí pero también las tensiones, desencuentros y conflictos que la misma situación está y les está produciendo. Vivencias y tensiones que tienen que ver con las relaciones que se establecen entre ellos de manera individual o en grupo; pero también conmigo y que contribuyen o entorpecen el desarrollo de un planteamiento de la relación educativa, donde el cuidado y el acogimiento de todos y cada una, intenta dar sentido a una práctica formativa, donde la distancia física se ha ampliado. Práctica formativa desde la relación pensante con lo que nos pasa, cómo y porqué y que necesitamos en estos momentos resignificarla desde una presencialidad virtual que nos permita seguir enriqueciendo el camino de la formación.

## **Bibliografía**

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. España: SM

Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry* Walnut Creek, Cal.: Left Coast Press

Clandinin, D. J. y Connelly. F. M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Contreras Domingo, J. y Quiles-Fernández, E. (2017). Introducción. Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En J. Contreras Domingo (Coord.) *Enseñar tejiendo relaciones*. (p.19-33) Barcelona: Morata.

Contreras Domingo, J. y Pérez De Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras Domingo y N. Pérez de Lara Ferré (comps.) *Investigar la experiencia educativa*. (p.21-86) Madrid: Morata.

Duschatzky, L. (2019). *¿Cómo disfrutar de mis clases?* Madrid: Morata.

Giuliano, F. (2016). La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol.7, N° 2, 4-18. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.2.2016.02>

Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Barcelona: Laertes.

Manrique, P. (2020). Hospitalidad e inmunidad virtuosa. En G. Agamben; S. Zizek; J.L.Nancy; F. Berardi; S. López Petit; J. Butler; A. Badiou; D. Harvey; Byung-Chul Han; R. Zibechi; M. Galindo; M. Gabriel; G. Yáñez González; P. Manrique y P. B. Preciado. *Sopa de Wuhan*. Pp. 145- 161. Editorial: ASPO.

Orozco-Martínez, S. (2016). Una mirada hacia el interior. Estudio de autoexploración en compañía. En J. Contreras Domingo (compilador) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 33-54). Barcelona: Octaedro.

Piussi, A.M. (2017). Prólogo. La escuela hoy y lo que en ella vale la pena cuidar. En J. Contreras Domingo (Coord.) *Enseñar tejiendo relaciones*. pp.13-18. Madrid: Morata.

Portela Carpintero, F. (2008). Atención y amor en educación. El juego de las distancias. *DUODA. Estudios de la Diferencia Sexual*, 35, 169-174.

Quiles-Fernández, E. y Orozco-Martínez, S. (2019). Atender las tensiones educativas en la formación inicial del profesorado: la indagación narrativa como práctica pedagógica. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)* (33), Núm. 3. (pp. 105-120)  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75231>

Quiroga, A. (2002). El sujeto en el proceso de conocimiento (modelos internos o matrices de aprendizaje). *Escuela de Psicología social San Isidro. Instituto de Formación Superior DIPREGEP 5614*, 1-5.

Ventura Robira, M. (2016). Ambientes de escucha desde la indagación de sí ante la experiencia. En Contreras Domingo, J. (Compilador) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 81-109). Barcelona: Octaedro.