

## **Notas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia: sentidos, relaciones y condiciones de trabajo y estudio**

*Notes on university experience in times of pandemic: Meanings, relationships and conditions of work and study*

**Verónica WALKER\***

### RESUMEN

La emergencia sanitaria a nivel mundial por COVID-19 provocó que los gobiernos de la mayoría de los países establezcan el confinamiento de millones de personas y la suspensión de múltiples actividades. El campo educativo no fue la excepción. En el ámbito de la educación superior, las instituciones emprendieron una migración forzada hacia la modalidad virtual de distintas actividades académicas. En Argentina, la emergencia pública en materia sanitaria establecida por el gobierno nacional en marzo de 2020 llevó a las universidades nacionales a desarrollar una enseñanza remota de emergencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación. El artículo presenta una serie de notas reflexivas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia. Se recuperan las voces de docentes y estudiantes recogidos a través de registros de clase, narrativas y datos de una encuesta en el ámbito de la Universidad Nacional del Sur. El análisis focaliza en los sentidos, las relaciones y las condiciones de trabajo y estudio en el actual contexto de crisis. La puesta en diálogo con los aportes de la literatura especializada permite problematizar diferentes aspectos de la experiencia universitaria en tiempos de COVID-19 y avanzar en su conceptualización para una mejor comprensión. Se busca inscribir los cambios producidos en la actual coyuntura en una mirada estructural y de largo plazo que permita reconocer la continuidad de tendencias preexistentes, la reactualización de viejas tensiones y la configuración de nuevas desigualdades.

Palabras clave: pandemia; experiencia universitaria; docentes; estudiantes.

### ABSTRACT

The global health emergency due to COVID-19 made the governments of most countries to establish the confinement of millions of people and the suspension of multiple activities. The educational field was no exception. In the field of higher education, the institutions undertook a forced migration towards the virtual modality of different academic activities. In Argentina, the public emergency in health matters established by the national government in March 2020 led national universities to develop emergency remote teaching through information and communication technologies. The article presents a series of reflective notes on the university

---

\* Doctora en Didáctica y Organización Educativa. Universidad Nacional del Sur. Contacto: veronica.walker@uns.edu.ar

experience in times of pandemic. The voices of teachers and students collected through class records, narratives and data from a survey at the National University of the South are recovered. The analysis focuses on the senses, relationships and conditions of work and study in the current context of crisis. The contributions of the specialized literature allows us to problematize different aspects of the university experience in times of COVID-19 and to advance in its conceptualization for a better understanding. We seek to inscribe the changes produced in the current context in a structural and long-term view that allows us to recognize the continuity of pre-existing trends, the updating of old tensions and the configuration of new inequalities.

Key words: pandemic; university experience; teachers; students.

---

## Introducción

*“Fingimos estudiar de forma científica y distanciada cuestiones que, en el fondo, nos son íntimas, desconocidas”* (Yun Sun Limet, Sobre el sentido de la vida en general y del trabajo en particular, 2016)

El año 2020 se presentó a nivel mundial con una pandemia que trastocó todas las esferas sociales. La propagación del COVID-19 llevó a que la mayoría de los gobiernos establezca el confinamiento de millones de personas y la suspensión de actividades industriales, comerciales, sociales, culturales, turísticas, etc. que requieren de la presencia y circulación de nuestros cuerpos. Estas medidas han paralizado la producción, el intercambio y el consumo de bienes y servicios mientras se produce una de las mayores recesiones económicas a nivel global.

El campo educativo no es la excepción. El cierre de las instituciones escolares en 185 países ha impactado en más del 91.3% de la población estudiantil mundial, esto es 1.575.270.054 (UNESCO, 2020). Ante este hecho inédito, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han presentado como la principal alternativa para garantizar la continuidad pedagógica. La educación a distancia, en sus múltiples formas y formatos, se ha convertido en la principal protagonista en el campo de la educación, en los diferentes niveles de la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

En el ámbito de la educación superior, en distintas latitudes, se asiste a una migración forzada hacia la modalidad virtual. En América Latina, el acceso de los estudiantes a las tecnologías y plataformas requeridas para la ‘enseñanza remota de emergencia’ y la capacidad tecnológica y pedagógica de las instituciones para ofrecer educación online de calidad, deja por fuera a un 25% de estudiantes e instituciones del nivel superior (IESALC, 2020).

En Argentina, la emergencia pública en materia sanitaria establecida por el gobierno nacional en marzo de 2020, llevó a que la mayoría de las universidades públicas nacionales dispusiera el inicio o la continuidad -según el caso- de las actividades de enseñanza de manera virtual. Esto provocó un variopinto de reacciones en la comunidad académica. Una mirada a los documentos, resoluciones y comunicados que comenzaron a circular a inicios del mes de abril permite reconstruir un escenario signado por debates y pujas de distintos actores respecto de la migración forzada de la enseñanza universitaria a la modalidad virtual. Encontramos la recomendación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de adecuar los calendarios académicos; la resolución de rectorado de la Universidad de Buenos Aires (UBA) de postergación del inicio de su ciclo académico, con la esperanza de iniciar en junio las actividades presenciales, y la opción de la casi totalidad de sus facultades de desarrollar las cursadas de manera virtual; la decisión de la mayoría de las universidades del país -no

siempre basada en la consulta a sus unidades académicas y docentes- de virtualizar las actividades de enseñanza; los comunicados de las asociaciones gremiales docentes denunciando la vulneración de las condiciones de trabajo y estudio que esas decisiones profundizan, por mencionar algunos.

Podríamos afirmar que la 'virtualización forzada de la enseñanza universitaria' o la 'enseñanza remota de emergencia' operó como un parteaguas en la comunidad académica con debates que continúan vigentes. Por un lado, están quienes entienden el contexto actual como una 'oportunidad' para beneficiarnos de las potencialidades de las TIC, como el escenario propicio para introducir 'innovaciones' en nuestras prácticas de enseñanza y tomar las riendas hacia la 'educación del futuro'. Por otro lado, se encuentran quienes señalan que en este escenario de 'crisis', las TIC consolidan el avance del 'mercado' y las 'lógicas privatizadoras' en el campo de la educación superior, al tiempo que profundizan las 'desigualdades' preexistentes y producen nuevas. Por supuesto, entre ambos extremos se despliega un abanico de posiciones que manifiestan las tensiones entre el imperativo de la democratización del conocimiento en la educación superior y las condiciones de desigualdad social en las que se busca concretar. O, en otras palabras, la tensión entre el objetivo de garantizar la continuidad pedagógica a través de las TIC y las endebles condiciones socio-económicas, institucionales y didácticas para una inclusión digital genuina.

En esa diversidad de posiciones se entranan certezas y sospechas sobre la enseñanza presencial y virtual, condiciones desiguales de trabajo y estudio, posibilidades pedagógicas disímiles según las pertenencias disciplinares y un conjunto de supuestos acerca de lo que la universidad es y debe ser como institución, como espacio de socialización, trabajo y formación.

En este escrito se presenta una serie de notas reflexivas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia, focalizando en los sentidos, relaciones y condiciones de trabajo y estudio de docentes y estudiantes. Si bien se parte de registros de clase, narrativas y datos de una encuesta en el ámbito de la Universidad Nacional del Sur, el diálogo con la literatura especializada permite problematizar distintos aspectos de la experiencia universitaria y avanzar en conceptualizaciones que contribuyan a su comprensión. En una primera parte del escrito, se presentan los puntos de partida teórico-metodológicos que fundamentan el trabajo de análisis realizado. En una segunda parte, se organizan tres apartados que exponen aspectos vinculados con la construcción de sentidos sobre la tarea docente y la experiencia estudiantil, las desiguales condiciones de trabajo y estudio en que se desarrollan y los nuevos modos de implicación desplegados en el actual contexto y sus consecuencias. Finalmente, se sintetiza una serie de reflexiones finales.

### **Puntos de partida: consideraciones teórico-metodológicas**

La universidad como institución social constituye un espacio de subjetivación que inscribe a los sujetos en una red de múltiples relaciones en el espacio público. Para docentes y estudiantes, la universidad pública es un espacio de trabajo y estudio que los vincula en particulares procesos de formación. La universidad pública no es sólo un espacio en el que tienen lugar procesos de formación de índole científico-profesional, sino, una instancia de experiencias culturales y producción de subjetividades (Carli, 2006; Blanco y Pierella, 2009).

La formación universitaria puede entenderse como el proceso de desarrollo personal mediado por el currículum, tiempos, espacios, acciones y sujetos que permite encontrar 'formas' para cumplir con las tareas que demanda el ejercicio de un oficio, una profesión o un trabajo (Ferry, 1993). Los procesos de producción y transmisión de conocimientos especializados que acontecen en la universidad constituyen procesos de interacción que actualizan los sentidos históricamente construidos sobre tales conocimientos, de modo que sujetos y objeto de conocimiento devienen transformados. De ahí, la naturaleza profundamente política de los procesos de formación y las instituciones educativas, en tanto allí se dirimen en gran parte los sentidos de aquella transformación.

Los diferentes 'modos de habitar' la universidad como docentes y estudiantes configuran experiencias universitarias singulares. Desde una perspectiva estructural constructivista, la experiencia universitaria es concebida como las maneras de habitar ese mundo y de vivirlo, experiencias que si bien no pueden generalizarse tampoco pueden considerarse como individuales. Toda experiencia entrama la doble existencia de lo social en tanto las vivencias cotidianas, las interacciones y los sentidos construidos a partir de ellas se anclan en condiciones materiales, espacios y tiempos que los condicionan y que también contribuyen a configurar. En este sentido, las maneras de ser docente y estudiante en la universidad son resultado de las experiencias vividas, del sentido subjetivo construido en las interacciones cotidianas en el marco de relaciones objetivas que condicionan nuestras prácticas. Experiencias vividas por actores diferencialmente posicionados en el espacio social que crean y recrean sentidos disímiles y hasta contradictorios sobre las 'cosas sociales' (Bourdieu, 2008). Experiencias que no son cualquier vivencia ni cualquier encuentro con el mundo. Siguiendo a Benjamin (1982), podemos afirmar que una experiencia es una elaboración de la vivencia en la forma de un relato significativo para otros, de ahí que sea intersubjetiva.

El sentido que otorgamos a aquello que hacemos es vivificante, estructurante para la vida y se constituye en la trama material en la que se inscriben nuestras prácticas sociales. Entendemos por sentido el significado, los motivos y el valor que los sujetos atribuyen a su acción. Si bien el sentido es social e intersubjetivamente construido, no es único ni idéntico para todos, incluso para quienes pertenecen a un mismo grupo u ocupan posiciones similares. Tales sentidos se ponen de manifiesto en lo que se dice, lo que se hace y lo que se dice que se hace; en la praxis cotidiana y en el discurso que se utiliza para hablar de ella (Beltrán Villalva, 2013).

En relación con la experiencia estudiantil, habitar la universidad implica desplegar una diversidad de estrategias que permitan construir el *oficio de estudiante*, porque "estudiar no es producir, es producirse como alguien capaz de producir" (Bourdieu y Passeron, 2006: 84). En investigaciones previas (Walker, 2011), planteamos que la construcción del 'oficio de estudiante universitario' requiere, al menos, un doble aprendizaje. Uno específico propio de la cultura disciplinar y otro general de la dinámica institucional. Malinowski (2008), retomando los estudios de Alain Coulon en Francia, señala tres momentos de la experiencia estudiantil: un tiempo de extrañamiento, que supone la inserción a un ámbito desconocido y la ruptura con las normas y costumbres anteriores; un tiempo de aprendizaje, que implica un proceso de adaptación a las nuevas pautas institucionales y el descubrimiento de las ambigüedades entre las antiguas y las nuevas reglas; y un tiempo de afiliación, en el que se logran dominar las nuevas reglas de juego e interpretar los significados institucionales. De esta manera, afiliarse a la universidad consiste en apropiarse de las características multidimensionales - tanto administrativas como cognitivas- de la institución y en edificar un conjunto de referentes en el seno del mundo universitario.

Con respecto a la experiencia de trabajo docente en la universidad, cabe señalar que históricamente las universidades han sido consideradas como comunidades de intelectuales más que como ámbitos laborales y las actividades de los académicos han sido comprendidas como una misión elevada y vocacional más que como trabajo (Allmer, 2018). En este sentido, puede afirmarse que el trabajo suele estar invisibilizado en la universidad (Martínez, 2013).

El trabajo docente universitario constituye una actividad remunerada que tiene como objetivo explícito mediar los procesos de transformación de los sujetos. A los docentes universitarios se nos paga un salario para socializar a los y las estudiantes en los códigos de un campo disciplinar específico, en las prácticas de una profesión particular y en las lógicas de la institución universitaria. Este trabajo, tendiente a facilitar la afiliación cognitiva e institucional de los estudiantes en la vida universitaria y contribuir a su preparación para la vida profesional futura, no se reduce al desempeño de actividades de enseñanza. En el ejercicio del trabajo docente se entraman actividades específicas (consideradas sustantivas del trabajo docente) y actividades de carácter estratégico (tendientes a preservar la cualidad de profesor en el sistema). Actividades atravesadas por la tensión entre lo prescrito y lo real del trabajo

(Dejours, 2012). Múltiples actividades involucradas en el ejercicio de la función docente del profesorado, realizadas por los mismos sujetos que también desarrollan tareas de investigación, extensión y gestión. En este sentido, habitar la universidad como docente supone ejercer una práctica social compleja y heterogénea que nos coloca en una múltiple red de condiciones y relaciones desde la que vamos configurando particulares maneras de ser, pensar y ejercer la docencia, un *habitus docente*.

El actual contexto de pandemia promovió el debilitamiento de la dimensión material institucional de la experiencia universitaria. La virtualización forzada a raíz de la emergencia sanitaria transformó de manera abrupta la dinámica de la universidad como espacio de trabajo y estudio. La mediación tecnológica de las prácticas de enseñanza implicó múltiples desafíos en la medida que constituye una trama multidimensional compleja signada por la modificación en las formas de producción, circulación y distribución del conocimiento (Lion y Maggio, 2019). Además, se vieron profundamente modificados los procesos de afiliación cognitiva e institucional que supone la construcción del oficio de estudiante y los modos de ejercicio del trabajo docente.

Desde un punto de vista metodológico, en los últimos años, comenzaron a cobrar centralidad en el campo de estudios de la educación superior investigaciones centradas en la dimensión subjetiva y experiencial y en metodologías narrativas y biográficas. Este giro epistemológico tuvo lugar primero en estudios sobre los estudiantes, en un pasaje de perspectivas centradas en el análisis estadístico de trayectorias o la composición social del estudiantado hacia la comprensión de lo que los estudiantes viven, sienten y piensan en su paso por la universidad que abrieron el camino para una mirada fértil y necesaria, aunque aún incipiente, sobre las experiencias docentes. En este sentido, si bien es necesaria una perspectiva estructural para reconocer las tendencias de la educación superior y realizar miradas comparadas, resulta imprescindible la comprensión de las singulares experiencias y trayectorias universitarias que se configuran en la relación entre biografía e institución en un tiempo histórico determinado. Porque, como sostiene Wright Mills (1994), ningún estudio social que no penetre en los problemas de la biografía, la historia y sus intersecciones ha completado su tarea intelectual. Es en ese punto donde convergen la biografía y la estructura donde tiene lugar la imaginación sociológica.

En este artículo, para comprender las particularidades que asume la experiencia universitaria en tiempos de pandemia, se parte de las voces de docentes y estudiantes registradas durante el primer cuatrimestre del año 2020 en el marco de la 'virtualización forzada de la enseñanza universitaria' o la 'enseñanza remota de emergencia'. Se recuperan registros de clase y reuniones de cátedra, foros, trabajos prácticos y producciones audiovisuales de los y las estudiantes de dos asignaturas de 3° y 5° año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Además, se recuperan narrativas de docentes y estudiantes producidas en el marco de un proyecto grupal de investigación sobre trabajo y formación docente en la universidad<sup>1</sup>. También se consideran algunos resultados de una encuesta aplicada a docentes de la UNS sobre las condiciones de trabajo durante la pandemia<sup>2</sup>. Por último, se recuperan los registros producidos a partir de la participación en dos jornadas institucionales destinadas a docentes sobre evaluación y en distintas reuniones con autoridades departamentales, coordinadores de área y docentes con el propósito de evaluar el desarrollo de las cursadas. Finalmente, no resulta menos importante la recuperación que se hace de los intercambios con docentes en grupos de whatsapp sobre la experiencia de trabajo docente universitario en el contexto actual, que al operar como un grupo de discusión fue un interesante dispositivo metodológico para indagar sobre las

---

<sup>1</sup> Se trata del Proyecto Grupal de Investigación (PGI) "Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas", aprobado y financiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología (SGCyT) de la UNS.

<sup>2</sup> La encuesta fue realizada en el marco de la tesis de grado desarrollada por la estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Julieta Roderá. Fue respondida por 520 docentes de las distintas unidades académicas de la UNS.

construcciones de sentido. También se consideran posteos (publicación de un estado emotivo y/o informativo) y comentarios (conversaciones e intercambios) en redes sociales (especialmente Facebook) de docentes universitarios. En este caso, se trata de una presencia invisible que observa sin ser observado y que permite explorar las significaciones de las conversaciones que se tejen en las comunidades virtuales (Reguillo, 2012). Esta exploración en las redes sociales constituye una aproximación o primera tentativa de avanzar en el diseño de la etnografía virtual como estrategia metodológica que recupera y revisa las principales herramientas de la tradición etnográfica para indagar los sentidos que se construyen en el contexto de la *vida online* por la mediación de las nuevas tecnologías (Hine, 2004). En todos los casos, las narraciones de docentes y estudiantes no se consideran como “expresión” de las experiencias que se dan fuera o a *posteriori* de ellas, sino como el espacio para su configuración misma como experiencia.

En los siguientes apartados se presenta una serie de notas reflexivas sobre la experiencia universitaria en la coyuntura actual a partir de la puesta en diálogo de las voces de docentes y estudiantes diferencialmente posicionados en el espacio universitario y aportes teóricos provenientes de la literatura especializada. El foco está puesto en tres aspectos: la construcción de sentidos sobre el trabajo docente y el oficio de estudiante; las desiguales condiciones de trabajo y estudio y los singulares modos de implicación subjetiva y sus consecuencias en nuestras vidas.

### **“Bajarse del ciruelo” o sobre las construcciones de sentido**

En abril, cuando se dispuso el inicio de clases de manera virtual, muchos estudiantes celebraron la decisión y sostuvieron *“no estar dispuestos a perder el año académico”*, mientras no pocos afirmaron que enseñar en las condiciones actuales era hacer *“como si nada pasara”*. Hubo profesores que se resistieron a enseñar bajo la modalidad virtual por motivos diversos: la vulneración de los derechos laborales, la profundización de las desigualdades por las disímiles condiciones de vida y estudio de estudiantes, las nuevas condiciones de vida y organización familiar de los propios docentes, exigencias de co-presencia y territorialidad de algunas asignaturas, el reconocimiento de no contar con saberes pedagógico-didácticos suficientes para la enseñanza en entornos virtuales, por mencionar algunos.

Por otro lado, incluso advirtiendo el avance del teletrabajo sobre nuestros derechos laborales, muchos docentes consideramos que, en la actual situación de crisis sanitaria, la docencia resulta una tarea ineludible, por la función social que cumplimos, por el compromiso con el estudiantado, porque en este contexto somos el principal nexo entre los y las estudiantes y la institución o por la retribución salarial que continuamos percibiendo. Es decir, se entramaron distintos sentidos ligados con nuestro trabajo: matrices identitarias voluntaristas, discursos vocacionales, compromisos ético-políticos (la docencia como militancia) y también motivos de tipo pragmático.

Más allá la razón esgrimida o la razón pedagógica que nos motivó, la mayoría de los y las docentes transitamos el primer cuatrimestre buscando *“hacer lo mejor que se pueda”* e interpelados o contrariados, conflictuados por no querer hacer *“como si nada pasara”*.

Este *“como si nada pasara”* que nos interpela desde el inicio del cuatrimestre, y la vivencia de la imposibilidad de poder hacer *“como si nada pasara”* en medio de una crisis sanitaria y social, invita a transportarnos hacia “Nada”, un libro escrito por la danesa Jane Teller. “Nada” es el título de una novela que cuenta la historia de Pierre Antón, un joven que deja la escuela el día que dice descubrir que la vida no tiene sentido. “Nada importa. Hace mucho que lo sé. Así que no merece la pena hacer nada. Eso acabo de descubrirlo”. Dicho eso, abandonó la clase y se subió a un enorme ciruelo desde el cual comenzó a gritar las razones por las que nada importa. El libro discurre entre las distintas estrategias que pergeñan sus amigos para que Pierre baje del ciruelo, reúnen un montón de significados -objetos, historias y recuerdos con valor para ellos- para convencerlo de que existen muchas razones que dan sentido a quienes somos y a lo que hacemos.

En algún punto, la virtualización forzada de la enseñanza en las universidades nos subió a muchos docentes al ciruelo, junto con Pierre Antón. Y desde allí, apelamos a las razones, debimos construir nuevos sentidos que nos permitieran tramitar las tensiones entre nuestras dudas y certezas, compromisos y renunciamentos, entre lo conocido y lo nuevo.

La situación de emergencia nos obligó a problematizar aquello que hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos. Tuvimos que revisar nuestras propuestas de enseñanza, adecuarlas sin perder de vista los propósitos que la orientan. Debimos reajustar tiempos, cronogramas, priorizar contenidos y bibliografía. Tomar decisiones respecto de las formas de evaluación y para ello pensar en su sentido. La evaluación es uno de los componentes de nuestras prácticas de enseñanza que mayor complejidad presentó<sup>3</sup>, lo cual puede entenderse si se tiene en cuenta el lugar que históricamente ocupa en los sistemas educativos, la función social que cumple y la multiplicidad de sentidos que aglutina. Cómo evaluar en el actual contexto conlleva las decisiones acerca de qué evaluar y para qué hacerlo: ¿evaluar productos o procesos? ¿evaluar para controlar? ¿evaluar para comprender? ¿evaluar para acreditar? ¿Qué supuestos orientan nuestras prácticas de evaluación en la universidad?<sup>4</sup>

La revisión de la naturaleza y el sentido de lo que hacemos encontró mayores o menores posibilidades según la composición y formas de organización del trabajo instaladas en los equipos docentes, las dedicaciones horarias de los cargos, las características de las asignaturas, las situaciones personales y familiares de los y las docentes.

La pandemia nos obligó a revisar nuestras “maneras” de ser docente, como dirían Fenstermacher y Soltis en su ya clásico libro *Enfoques de la enseñanza* (1998). Y es que las “maneras” dan cuenta de nuestros estilos y modos de actuación docente vinculados no sólo con la naturaleza y complejidad del contenido a enseñar, sino también con las relaciones que mantenemos con él y con otras formas de saberes, con rasgos del carácter, con nuestros principios ético-políticos y los propósitos que orientan nuestras prácticas. Durante esta experiencia de enseñanza virtual forzada hemos ‘surfeado’, reforzando o problematizando, distintas maneras de ser docente: en algunos casos, favoreció el desarrollo de propuestas más creativas mientras que en otros supuso un seguir haciendo ‘más de lo mismo’.

Al respecto, hay que tener presente que la mediación tecnológica imprime a las tradicionales formas de comunicación académica otros ritmos y lógicas fragmentarios, breves e intermitentes en una mixtura con nuevos lenguajes del campo audiovisual que, en algún punto, incomodan y escandalizan al *homo academicus*. Hace casi veinte años, Martín-Barbero (2002) nos advertía que la tecnología deslocaliza los saberes modificando el estatuto cognitivo e institucional de las condiciones del saber, conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón y emoción, saber e información, conocimiento científico y conocimiento común ¿Qué sucede con esas fronteras en las actuales formas de enseñanza virtual?

En el heterogéneo espacio universitario encontramos a quienes relatan: “...*paso mi día laboral, tratando de que las clases sean la forma de estar a la altura de las circunstancias*” (Profesora). Y también quienes afirman: “*Y ahora pretenden que dé clases de manera virtual... yo soy geólogo, no tengo formación pedagógica*” (Profesor). Como sostiene Steiman (2008), mientras para algunos colegas, la enseñanza en la educación superior es sólo una cuestión de saber el libreto, del sólo dominio del conocimiento de la ciencia que se ‘relata’ en cada clase, otros trabajan desde la búsqueda cotidiana de mejores formas de intervenir en las

---

<sup>3</sup> En la encuesta a docentes de la UNS, ante la pregunta referida a los aspectos de la enseñanza que presentaron mayores dificultades al adecuar la/s propuesta/s de la/s asignatura/s a la modalidad virtual, la mayoría respondió la “modalidad de evaluación”. A ella le siguió: “las tareas” -referidas a las actividades, trabajos prácticos, etc.- y la “dimensión vincular con estudiantes”; siendo muy pocos quienes dijeron no haber tenido algún tipo de dificultad.

<sup>4</sup> En un Taller sobre evaluación realizado en una de las unidades académicas de la UNS -en el período próximo a los exámenes parciales- las principales preocupaciones esgrimidas por docentes fue: “¿cómo evitar la copia?” “¿cómo identificar el plagio?” Buscaban recomendaciones de programas o software para evitar esas prácticas “fraudulentas” lo cual evidencia determinados supuestos sobre la evaluación -como control-, la enseñanza y los estudiantes -y la desconfianza hacia ellos-.

clases, de mejores propuestas de enseñanza, de mejores escenarios y situaciones para aprender.

En algún punto, el contexto de pandemia reactualizó la siempre presente y ya vieja tensión entre 'formación disciplinar' y 'formación pedagógica' en la docencia universitaria. Aparece reactualizada en la distinción entre saber el contenido a enseñar (saber disciplinar), saber enseñar el contenido (saber pedagógico) y saber enseñar el contenido de manera virtual (saber sobre la mediación tecnológica). También, entraron en disputa las concepciones sobre la 'formación universitaria' -y sus múltiples mediaciones, escenarios, actores y dinámicas- con el discurso de la centralidad de los 'aprendizajes de los estudiantes' -restringido a la adquisición de contenidos disciplinares y competencias-.

### **“La uni en casa” o sobre las actuales condiciones de trabajo y estudio**

La virtualización de las actividades en el ámbito universitario no es un fenómeno nuevo. Desde hace tiempo, a los docentes se nos hacen interminables los correos electrónicos que diariamente debemos responder, los formularios online que tenemos completar, la carga de notas de cursadas, actas de exámenes, envío de dictámenes de evaluación de trabajos finales y tesis, las notificaciones administrativas, los avisos de reuniones y el envío de actas de esas reuniones, la mediación tecnológica como apoyo para nuestras tareas de enseñanza, investigación y extensión y las comunicaciones y el trabajo colaborativo con colegas de otras instituciones y países, etc. Para los estudiantes, también la virtualización hace tiempo atraviesa los procesos de inscripción a carreras, pedidos de certificados, solicitudes de becas, inscripción a cursadas y mesas de exámenes, información sobre calificaciones, etc. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de carreras presenciales encontraban ya mayores o menores grados de mediación tecnológica a través del uso aulas virtuales (Moodle), intercambios de tareas a través de correos electrónicos, revisiones y devoluciones en documentos digitales colaborativos, presentaciones digitales en programas cada vez más dinámicos e interactivos (PPT, Prezzi, Genialy), etc.

Lo novedoso en el contexto de la pandemia es que de pronto (en los distintos sentidos de esta locución adverbial: apresuradamente, de repente, reacción rápida y a veces violenta) la experiencia universitaria de docentes y estudiantes se vio despojada de sus aristas más ricas y constitutivas: acontecer en el espacio público, en el encuentro cara a cara y cuerpo a cuerpo con otros y otras. Aquello que todavía resguardábamos entre los muros de la institución que es la clase presencial, la relación con los y las estudiantes y las relaciones cara a cara entre docentes se vio profundamente trastocado. El espacio-tiempo de encuentro cuerpo a cuerpo entre estudiantes y docentes quedó imposibilitado por las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO). La dimensión relacional de co-presencia física, de presencialidad de los cuerpos que históricamente ha constituido un núcleo central de la formación y el trabajo docente así como del oficio de estudiante en las universidades públicas, hoy se nos ha evaporado, difuminado, virtualizado. Estamos carentes de lo más rico de la experiencia universitaria. En algún punto, como diría Benjamin (1982), asistimos a un empobrecimiento de la experiencia.

Asistimos al debilitamiento de la dimensión material de la experiencia universitaria para docentes y estudiantes. La desaparición de la dimensión material de la universidad como espacio de trabajo y estudio; precisamente esa dimensión que tanto hemos luchado por visibilizar. Resulta interesante pensar en la tensión provocada por el debilitamiento de la dimensión material de un trabajo -el de docentes y estudiantes- caracterizado como inmaterial.

Dimensión material de las experiencias de trabajo y estudio que en el actual contexto mutó del escenario institucional hacia otros espacios y tiempos privados. Dimensión material institucional con sus regularidades y límites, sus tiempos y espacios contribuía a distinguir entre espacio público y espacio privado, tiempo de ocio y tiempo de trabajo, vida personal/familiar y vida laboral. Esferas que ya nos venía costando bastante mantener separadas y que hoy conviven en una completa mixtura.



En tiempos de COVID-19, el trabajo docente universitario asumió la forma de “teletrabajo”, los y las docentes laboramos desde nuestros hogares a través de las TIC. Se trata de una modalidad que no es nueva ni en el mundo del trabajo en general ni en el trabajo universitario en particular, donde ya estaba presente en mayor o menor medida según las particulares situaciones<sup>5</sup>.

Lo que podemos señalar es que la forma actual de “teletrabajo” modificó las condiciones, formas de organización, tiempos, procesos y contenido de nuestro trabajo docente. Relata una Ayudante de docencia:

No conozco al resto de los integrantes de la cátedra, sólo por videollamadas, es la primera vez que me asignan a esta materia. Mi desempeño comenzó en plena cuarentena. Con el profesor de la materia no tuve ningún contacto, sólo sube apuntes al Moodle. Cada apunte nuevo, es el mismo que el anterior con una página que agrega algo del contenido. La asistente no quiere usar Moodle y maneja al grupo por medio de un grupo de Facebook. Hay 198 inscriptos, pero sólo la mitad está participando. Me encuentro un poco perdida...

Trabajo desde mi casa, con mi familia. Mi marido tiene que cumplir el horario de oficina, ahora virtual. Tengo tres hijos, dos muy pequeños. Fue todo un cambio trabajar en casa, todos juntos...

Lo difícil son las actividades sincrónicas, intentando que el nivel de ruido en casa se mantenga bajo y los demás integrantes de la familia fuera de cámara. Pero en cuanto termino el trabajo ya estoy en casa con mis niños de manera instantánea.

Hoy el confinamiento está provocando una profundización del desdibujamiento de las fronteras entre el espacio laboral y el privado. Vida personal y trabajo están más unidos que nunca. Hay una coexistencia de tiempos laborales y tareas de cuidado en el hogar, que afecta de manera diferencial a varones y mujeres. Se alteraron también las fronteras entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio.

El descentramiento del espacio de aprendizaje de los confines del aula y la expansión de los tiempos de trabajo más allá de los límites de la jornada laboral prescripta, están desvaneciendo la imagen del teletrabajo como fuente de la autonomía. La mayoría de los docentes sostiene que la modalidad de trabajo virtual le insume más tiempo<sup>6</sup>. En este sentido, la experiencia del teletrabajo docente en contexto de pandemia exacerba la intensificación del trabajo en la constante demanda de disponibilidad (Sennett, 2006). La permanente exigencia de estar todo el tiempo conectado justifica la necesidad del “derecho a la desconexión”.

Para los y las estudiantes, la heterogénea y rica experiencia estudiantil que transcurría en aulas, pasillos, bibliotecas, comedores, escalinatas y clases públicas, eventos académicos y centros de estudiantes, de pronto, se vio reducida a lo que acontece a través de un monitor. Como sostiene una estudiante: *“la uni pasó a ser el escritorio de mi habitación”*. En muchos casos, las interrupciones cada cuarenta minutos de Zoom y los nuevos rituales de “los vivos”, “las clases sincrónicas” con los infaltables “¿me escuchan bien?”, “esperemos que se conecten algunos más y comenzamos”, “profe, apago la cámara por la conexión” se entranan con las dificultades provenientes de las nuevas dinámicas familiares, los espacios compartidos y la falta de *“un cuarto propio”* o la necesidad de *“buscar un espacio adecuado”*,

---

<sup>5</sup> En la universidad pública encontramos distintos grados de teletrabajo -preexistentes a la pandemia- por distintas razones: trabajo colaborativo con colegas de otras instituciones y países, la falta de espacios físicos en las instituciones, por intensificación del trabajo y extensión de la jornada laboral -llevando a casa parte del trabajo-, etc.

<sup>6</sup> En la encuesta a docentes de la UNS, el 80% respondió que la modalidad virtual insume más tiempo de trabajo.

la carencia de dispositivos adecuados y los problemas de conectividad. Nuevas formas y formatos que refuerzan los sentimientos de extrañamiento, el sentirse extraños y extrañar.

Como ya se mencionó, el tránsito por la universidad supone un momento de extrañamiento hacia un universo cultural nuevo que requiere de la apropiación paulatina de sus reglas de juego. En ese arduo y zigzagueante recorrido se entranan múltiples factores que configuran trayectorias singulares desde las cuales los y las estudiantes van constituyendo su identidad, se relacionan con un saber disciplinar y otras formas de saberes y ponen en juego variadas estrategias (Walker, 2011). Bajo la emergencia sanitaria y la modalidad de enseñanza virtual, no pocos estudiantes -incluso aquellos que ya llevaban varios años en la universidad- manifestaron haber experimentado sentimientos de vergüenza, inseguridad y desorientación similares a los que sintieron cuando iniciaron la carrera:

Dar una exposición por Zoom y sentirte en secundaria de nuevo o en el primer año de la carrera.

La realidad es que muchas veces me sentí niña durante este proceso, perdida, con sentimiento de abandono al mismo tiempo. De cierta forma me remonto a cómo me sentí en mis primeros días de jardín, escuela y universidad.

Siento angustia y malestar por tener que transitar el cuatrimestre de esta manera.

La virtualidad hizo mella en mí. Me da vergüenza hablar. Me siento expuesta.

En la singular y compleja forma que en tiempos de pandemia adopta la experiencia universitaria, los y las estudiantes reconocen múltiples aprendizajes ante las nuevas reglas de juego. Señalan que debieron *“desandar lo construido y reformular las estrategias que cada uno tenía para transitar la carrera”* y que *“nuestra realidad estudiantil cambió y hemos tenido que encontrar otras formas de socializar, de hacernos compañía”*. Al inicio del cuatrimestre, los sentimientos más recurrentemente expresados fueron los de incertidumbre, ansiedad, dudas, nerviosismo e inseguridad ante lo desconocido y lo que estaba por venir. En julio, al finalizar la primera parte del año la mayoría dijo sentir cansancio, desgaste, agobio, estrés, sentir que los tiempos no alcanzan. No pocos estudiantes destacaron que *“la virtualidad reforzó el compañerismo que se venía compartiendo desde la presencialidad”*, *“gracias a mis amigos de cursada no abandoné ninguna materia”*. No resulta una cuestión menor, destacar la grupalidad como sostén académico y emocional.

También los y las docentes señalan la importancia del “equipo de cátedra” como un espacio que permite *“compartir este arduo trabajo que en cuarentena nos llevó a despanzurrar el programa de la materia, en horas y horas de trabajo por Whatsapp y a soñar que de este amasijo algo saldrá”* (Profesora). Varias docentes distinguen esta forma de organización del trabajo como distintiva de la universidad en relación con otros niveles del sistema educativo: *“Las clases de la universidad, si bien me generaba incertidumbre, sabía que contaba con un equipo, en ambas cátedras estaba acompañada... pero en secundaria, ahí era otra cosa”* (Ayudante). La dimensión colectiva del trabajo opera como un sostén académico y emocional que no siempre llega a concretarse.

### **Dimensión vincular y otras formas de implicación subjetiva**

Si existe una constante a lo largo de la pandemia en las formas de comunicación pedagógica es la pregunta *“¿cómo están?”*.

En algún punto, la indagación sobre la disponibilidad de dispositivos electrónicos de los y las estudiantes para afrontar el cursado de las materias -motorizada a nivel de las instituciones para identificar necesidades y proporcionar algún tipo de respuesta (becas, distribución de tablets o notebook)- también fue acompañada por preguntas sobre cómo y dónde estaban

transitando el período de cuarentena. En conversaciones con colegas advertíamos que la mayoría inició la cursada e iniciaba cada clase preguntando ¿cómo están? Que dejó de ser una pregunta retórica, como sucedía en las clases presenciales, ante la que recibíamos al unísono un 'bien'. El preguntarnos en este contexto de crisis ¿cómo estamos? habilitó otras formas de relación entre docentes y estudiantes que promovió otros tipos de implicación. Nunca nos hemos preguntado tanto acerca de cómo estamos y los y las estudiantes nunca nos han contado tanto acerca de cómo están.

Nos han contado que el inicio del cuatrimestre virtual les generó incertidumbre, angustia, ansiedad; que se les torna difícil estudiar estando toda la familia en casa, que no cuentan con un cuarto propio. Nos confesaron que extrañan los pasillos, las clases presenciales, la biblioteca, el comedor, los recreos entre clase y clase, los mates compartidos. Algunos volvieron a sus lugares de origen para no tener que pagar alquiler, lo que supone readecuarse a una nueva dinámica familiar. Otros se encuentran solos en la ciudad, como relata una estudiante:

En mi caso al principio de la pandemia estaba en el campo con mi familia, pero al tener poco o mejor dicho nada de internet, y dificultarme mucho la continuidad, decidí a pesar de todo volver a Bahía para poder tener mejor acceso a internet. Aunque acá esté sola y me falte la palabra de motivación de mi mamá y los mates de mi papá a la mañana bien temprano, volverme fue la única forma de poder continuar con la carrera. Viajé con un permiso que me dio la policía del pueblo, nunca pensé tener que recurrir a eso para poder seguir estudiando, cuando me subí a la combi miré a mi familia que de lejos se despedía, lo único que se me cruzó en la mente es que ojalá no les pase nada, que no me pase nada, para poder volver, cuando se pueda, a estar todos juntos como siempre.

También nos contaron sobre las difíciles situaciones familiares que están atravesando: pérdidas de trabajo -de ellos u otros integrantes de las familias-, la disminución de los ingresos y las distintas estrategias para poder llegar a fin de mes, los importantes esfuerzos que hacen para conciliar estudio y trabajo o estudio y tareas de cuidado en el hogar. También hubo quienes encontraron en la virtualidad la posibilidad de poder conciliar trabajo y estudio, situación que se les dificultaba mucho en la presencialidad por las cuestiones horarias. Algunos dejaron de cursar algunas materias.

Los y las docentes no somos indiferentes ante las situaciones y emociones que nos relatan los y las estudiantes. Sus sentimientos se entranan con los nuestros en las nuevas y complejas condiciones de vida y trabajo modificando la dimensión vincular y otorgando especial centralidad a la dimensión afectiva, que históricamente ha estado invisibilizada en el espacio universitario.

En este sentido, Norbert Elias (1987) nos invita a considerar la naturaleza afectiva del orden social al inscribir las emociones en un contexto socio-histórico particular que las configuran, una matriz social donde se van entretejiendo los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas. En este sentido, como afirma Kaplan “el yo siento se complementa con el nosotros sentimos en configuraciones singulares y en las relaciones con los otros” (2018: 118). Y esto, porque la trama de toda emoción es siempre relacional y situada, y no puede ser comprendida sin tener en cuenta la dimensión estructural material de lo social, ni esta última puede ser interpretada sin poner en juego la producción de la subjetividad (ídem.).

Al respecto, y específicamente en relación con el trabajo docente, Deolidia Martínez hace tiempo viene señalando la dimensión vincular afectiva no siempre visibilizada pero constitutiva de las relaciones humanas (Martínez, 2001; Martínez, Collazo y Liss, 2009). En este sentido es importante indagar sobre la implicación y el involucramiento integral que estamos experimentando en este contexto de pandemia. Porque aún en nuestros recintos privados, se continúan configurando nuestras formas de ser docentes y estudiantes, nuestras formas de

pensar y sentir, nuestros afectos, mente y cuerpo. La dimensión corporal de la experiencia universitaria sigue estando presente pero en nuestros recintos privados. Y en muchos casos nuestro cuerpo es un cuerpo sufriente.

¿Por qué hablar de cuerpos sufrientes? En el caso del trabajo docente, entre los cambios vinculados con la experiencia de teletrabajo en este contexto de aislamiento no podemos desconocer el incremento de síntomas y situaciones de malestar. En la encuesta de la UNS casi el 90% (87,4%) de las y los docentes señalan que ha aparecido o intensificados malestares como fatiga visual (61,2%), dolores articulares y musculares (54,5%), estrés (46,3%) y ansiedad (38%)<sup>7</sup>. Resulta aquí interesante indagar cómo se han desarrollado los pedidos de licencia por enfermedad en el contexto de pandemia ¿hemos reconocidos los síntomas y hemos detenido el trabajo? ¿o como estábamos en casa seguimos trabajando aun estando enfermos? Lo mismo podríamos preguntarnos por el uso de las licencias por cuidado de menores o adultos a cargo ¿las hemos solicitados? ¿nos permitimos esas licencias? No se trata de entender estas opciones como decisiones meramente individuales sino como el resultado de múltiples variables entre las que se encuentra la suspensión de los concursos docentes en las universidades para cubrir las vacancias, la mayor o menor apertura de las culturas organizacionales en las unidades académicas que desalientan o garantizan el derecho a hacer uso de las licencias, la particular conformación de los equipos docentes y la ratio docente-estudiante de las asignaturas que lleva a los y las docentes a poner en la balanza también la recarga de trabajo que supondría para sus colegas. En fin, una multiplicidad de dimensiones puestas en juego en nuestra relación con el trabajo y con los otros y otras del trabajo y que están íntimamente vinculadas con nuestra salud.

En el caso de la experiencia estudiantil, también se mencionaron malestares vinculados con la constante exposición a las pantallas, en muchos casos en las reducidas dimensiones de un celular. Muchos manifiestan el cansancio que les produce *“hacer todo en la pantalla”*, algunos señalan los esfuerzos económicos para enviar a imprimir *“por lo menos algunos textos que me cuesta leer en la compu”*. Al sedentarismo y los esfuerzos visuales que muchos y muchas estudiantes señalan, se le agregan estados de ansiedad que también han experimentado en este contexto. Una docente relata que en una de las asignaturas en las que trabaja un estudiante presentó certificado médico en el que le recomiendan limitar el tiempo de exposición frente a la cámara durante las clases por lo que ello le provoca en términos de ansiedad. La virtualización de la experiencia estudiantil también desencadenó o profundizó síntomas y malestares físicos y subjetivos que encuentran desiguales condiciones y posibilidades para su tratamiento. Aquí cabe también señalar la responsabilidad de la universidad y la necesidad de políticas institucionales enmarcadas en programas de bienestar universitario que promuevan el acompañamiento a los y las estudiantes y brinden herramientas integrales para el abordaje de las nuevas problemáticas que genera la virtualización forzada de la enseñanza en el contexto de pandemia.

Se presenta como central el concepto de malestar docente que permite comprender la singularidad de las experiencias de trabajo y estudio como parte de una trama relacional en la que toman forma diversos factores de riesgo. Surge como pregunta ¿cuáles son las formas actuales en las que se presentan los riesgos? Hace un tiempo, en una conferencia en la que Deolidia Martínez hablaba sobre la naturalización de los riesgos del trabajo docente y especialmente de los locales de trabajo, ella identificaba *“zonas de riesgo”*, aquellas zonas peligrosas que existen en muchas instituciones educativas ya sea en sus paredes, sus conexiones eléctricas, sus baños inundados y una serie de escenas escolares que lamentablemente se han ido naturalizando. En ese marco, se relataba las particulares dinámicas y estrategias que acontecían en los patios de las escuelas durante los tiempos de recreo y que requerían toda una ingeniería por parte de las docentes de turnos rotativos y disposiciones del cuerpo para proteger a los y las estudiantes de zonas peligrosas, como la existencia de *“pozos ciegos”*. Aquel relato enunciado ya hace bastantes años acerca de la

---

<sup>7</sup> El 12,6% de las y los docentes no han manifestado ningún síntoma ni malestar, de los cuales el 33,84% son mujeres y el 61,53% varones.

naturalización de los riesgos, invita a preguntarnos ¿cuáles son los ‘pozos ciegos’ que hoy estamos naturalizando en nuestra experiencia universitaria?

### **Reflexiones finales**

Como señalamos a lo largo del texto, la “migración forzada a la virtualidad” o la “enseñanza remota de emergencia” en el campo universitario no significó el mero traslado de entorno de lo presencial a lo virtual. Supuso el debilitamiento de la dimensión material institucional de la experiencia universitaria que trae aparejada una nueva forma de organización del trabajo docente y del oficio de estudiante. Los nuevos sentidos construidos, las nuevas formas de relación entre estudiantes y docentes y las nuevas configuraciones de las condiciones de trabajo y estudio se entraman con los drásticos cambios en todos los ámbitos de nuestras vidas a raíz de la pandemia: nuestras rutinas, nuestra vida cotidiana, las dinámicas familiares, las relaciones sociales, tiempos y espacios de ocio, etc.

En este contexto en el que se profundizan y emergen nuevas formas de desigualdad en relación con las condiciones de trabajo y estudio de docentes y estudiantes, nos hemos visto obligados a problematizar aquello que hacemos, cómo lo hacemos, por qué y para qué lo hacemos. En este sentido, la experiencia universitaria actual puede operar como un analizador institucional en la medida que visibiliza históricas formas de organización de la vida universitaria, sus lógicas y dinámicas, sus propósitos y compromisos. Tal vez, el sacudón abrupto que significó la pandemia para la experiencia universitaria contribuya a distinguir las diferencias propias del mapa multicolor y heterogéneo que es la universidad de las desigualdades que dicho campo produce y reproduce. La recuperación de las voces de docentes y estudiantes sobre las condiciones de trabajo y estudio en tiempos de pandemia permitió recrear lo vivido, resignificándolo. Como sostienen Leite y Suárez (2020), el acto de narrar implica un cierto distanciamiento, una cierta asincronía, un ejercicio inevitable de reflexividad y una permanente problematización de lo ya dicho, representado o escrito y de lo observado, escuchado o leído.

Finalmente, podemos hacer distintas lecturas sobre la incorporación abrupta de las TIC al campo de la enseñanza universitaria en el marco de la pandemia. Por un lado, podemos considerar la virtualización forzada como una respuesta provisoria de las instituciones ante la excepcionalidad y la emergencia, y en este sentido como una acción remedial de carácter temporal. Por otro lado, podemos advertir que la incorporación forzada de las TIC en los modos de gestión, enseñanza, investigación y extensión impuesta por el actual contexto, no se pusieron en marcha desde cero sino que forma parte de un conjunto de tendencias que atraviesan los sistemas de educación superior a nivel mundial y que se vinculan con la globalización mercantil de la universidad (de Sousa Santos, 2005). En esta línea, podemos entender la actual virtualización forzada como la consolidación de tendencias ya existentes y crecientes en el campo de la educación superior, que se están instalando para quedarse. Entre ambas posturas, nuevamente, un abanico de interpretaciones.

Lo que sí resulta necesario en el actual contexto es ejercer una permanente vigilancia de cuánto de lo excepcional se instaló para quedarse, qué de lo que hacemos lo hacemos de manera excepcional y por emergencia sanitaria, qué queremos que se quede y qué no. Dicha vigilancia supone luchar colectivamente para que los aprendizajes sobre lo que estamos viviendo no deriven de “la” experiencia sino de “nuestra” experiencia. Parafraseando el título de aquel documento del Banco Mundial titulado “Lecciones derivadas de la experiencia” , que orientó las reformas neoliberales de los sistemas de educación superior de la región en la década de 1990, el desafío que se nos presenta como comunidad universitaria es que esta vez las lecciones provengan de “nuestra” propia experiencia.

## Referencias bibliográficas

- ALLMER, Thomas (2018). "Theorising and Analysing Academic Labour", en *TripleC: Communication, Capitalism & Critique* Vol. 16, Nº 1, 49-77.
- BOURDIEU, Pierre (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Editorial Akal.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BELTRÁN VILLALVA, Miguel (2013). "La hermenéutica del sentido de las 'cosas sociales'", en *Revista ARBOR: Ciencia, pensamiento y cultura*, Vol.189, Nº 761, 1-8.
- BLANCO, Rafael y PIERELLA, Paula (2009). "Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad", en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. 6, Nº 6, 69-84.
- BENJAMIN, Walter (1982). "Experiencia y pobreza" [1933] en *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- CARLI, Sandra (2006). "La investigación en educación en Argentina" en *Cuadernos de Educación* Nº 4, Vol. 4, 11-21.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DEJOURS, Christophe (2012). *Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo*. Buenos Aires: Editorial Topía.
- ELIAS, Norbert (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- FENSTERMACHER, Gary y SOLTIS, Jonas (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FERRY, Gilles (1993). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA/Noveduc.
- HINE, Christine (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- KAPLAN, Carina (2018). "La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación", en *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales* Nº 9, 117-128.
- LEITE, Analía y SUÁREZ, Daniel (2020). "Narrativas, docencia e investigación educativa", en *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 2-5.
- LION, Carina y MAGGIO, Mariana (2019). "Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación", en *Cuadernos de investigación educativa*, Vol. 10, Nº1, 13-25.
- MALINOWSKI, Nicolás (2008). "Diferenciación de tiempos estudiantiles e impactos sobre el proceso de afiliación en México", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 6, Nº 2, 801-819.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- MARTÍNEZ, Deolidia (2001). "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: Treinta años de estudio del trabajo docente", en *LASA 2001. Latin American Studies Association. XXIII International Congress*. Washington DC, 6-8 septiembre.

MARTÍNEZ, Deolidia; Collazo, Marité; Liss, Manuel (2009). "Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina" en *Educação & Sociedade*, vol. 30, Nº 107, 389-408.

MARTÍNEZ, Deolidia (2013). "El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla". En: *Revista Espacios en Blanco*, Nº 23, 45-72.

REGUILLO, Rossana (2012). "Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa" en *Revista Nueva Época*, Nº 18, 135-171.

SENNETT, Richard (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

STEIMAN, Jorge (2008). *Didáctica en la educación superior*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

WALKER, Verónica (2011). *El tránsito de los estudiantes por la universidad. El caso de la carrera de Ingeniería de Sistemas*. Málaga: Eumed.net.

WRIGHT MILLS, Charles (1994). *La imaginación sociológica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cita sugerida: WALKER, Verónica (2020). "Notas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia: sentidos, relaciones y condiciones de trabajo y estudio" en <i>Revista Argonautas</i> , Vol. 10, Nº 15, 16-30.
--

<a href="http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index">http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index</a>
---

Recibido: 17 de octubre de 2020	Acceptado: 5 de noviembre de 2020
---------------------------------	-----------------------------------