

*Pistelli, Bianca*

*Musachi, Sofía*

***Docencia universitaria en escenarios digitales de emergencia***

*Carrera: Licenciatura en Educación*

*Año: 2024*

Licencia:



[Deed - Attribution-ShareAlike 4.0 International - Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Cita recomendada: Pistelli, B.; Musachi, S. (2024). *Docencia universitaria en escenarios digitales de emergencia* [Tesis de grado] Universidad Nacional de Rafaela. Repositorio Institucional Digital UNRaf

*Tesis de graduación*

---

**DOCENCIA UNIVERSITARIA EN ESCENARIOS DIGITALES  
DE EMERGENCIA**

---

*Por Sofía Musachi y Bianca Pistelli*

**Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento  
Licenciatura en Educación  
Directora: Dra. María Virginia Luna  
Rafaela, 2024**

**Índice:**

Agradecimientos .....	2
Introducción .....	3
Capítulo 1 .....	6
Experiencias docentes universitarias en escenarios inéditos como objeto de investigación. 6	
1.1 Nuestra hoja de ruta.....	7
1.2 Estado de la cuestión.....	9
1.3 Nociones clave para el abordaje .....	17
1.4 Diseño metodológico .....	24
Capítulo 2 .....	28
Universidad, nuevas regulaciones, nuevos desafíos. ....	28
2.1. Un hito en la historia de las universidades. ....	29
2.2 Trabajo docente universitario. ....	32
2.3 Nuevas regulaciones, nuevos desafíos.....	36
2.4 Migración hacia escenarios digitales de emergencia.....	40
Capítulo 3 .....	44
Escenarios digitales de emergencia: entre el duelo y la búsqueda de “soporte” .....	44
3.1 Experiencias docentes en la migración hacia el trabajo digital .....	45
3.2 Difuminación de límites: entre lo laboral y lo vital .....	53
Capítulo 4 .....	56
Pensarse como migrantes: experiencias docentes en una nueva territorialidad .....	56
4.1 Regulaciones institucionales y experiencias docentes en ASPO.....	57
4.2. La configuración del trabajo en plataformas digitales. ....	60
4.3 La imagen del destierro y la figura del migrante. ....	63
Reflexiones finales: ¿A qué realidad regresamos? .....	68
Bibliografía:.....	72
Anexo: .....	78

## **Agradecimientos**

A nuestras familias por acompañar horas de investigación, estudio y armado de este escrito.

A nuestra directora, Dra. María Virginia Luna quien nos brindó su profesionalismo, guiando esta investigación y dedicando su valioso tiempo.

A la Universidad Nacional de Rafaela por garantizarnos el derecho a la educación inclusiva y de calidad, a pesar de las vicisitudes del contexto de emergencia sanitaria, lo cual refleja la valiosa labor que han realizado todos sus actores.

A la coordinación académica de la universidad por su predisposición en proporcionarnos datos estadísticos y documentos sobre regulaciones institucionales en el contexto de ASPO.

A los docentes entrevistados por aventurarse en escenarios inéditos y compartirnos sus experiencias.

Sin ustedes, no hubiese sido posible.

## Introducción:

*¿De dónde partimos?*, es la pregunta preliminar para compartir las motivaciones que condujeron a esta investigación que constituye el trabajo final que realizamos como estudiantes de la Licenciatura en Educación de la sede San Jorge-El Trébol, cuyo cursado iniciamos en 2020. En consecuencia, de la emergencia sanitaria declarada en marzo de dicho año, hemos sido partícipes como estudiantes y como docentes.

*¿Hacia dónde vamos?*, es la segunda pregunta que nos planteamos para compartir los objetivos que hemos pretendido alcanzar. Como objetivo general, nos propusimos explorar rasgos de experiencias docentes universitarias en escenarios digitales de emergencia, tomando como unidad de estudio la Lic. en Educación de la UNRAf y cátedras pertenecientes al segundo ciclo. Nuestro propósito fue advertir algunas regulaciones de las tareas universitarias que estuvieron vigentes en los períodos de aislamiento sanitario, así como las características que desde el punto de vista de los docentes adoptaron las tareas de enseñanza principalmente, sin desconocer que también se ejercieron actividades de investigación, extensión y otras de carácter institucional. También nos preguntamos por aquellas estrategias que desplegaron a fin de hacer posible la continuidad pedagógica en el nivel superior. Hacia el final, nos ocupamos de rastrear preguntas y reflexiones que se les plantearon a los docentes a partir de transitar esos escenarios.

*¿Cómo pretendemos llegar?*, es el tercer interrogante. Para ello construimos nuestro objeto de estudio en torno al siguiente recorte: *experiencias docentes universitarias en escenarios digitales de emergencia*, lo cual implicó reunir aportes sociológicos, filosóficos y pedagógicos, asumiendo que existía cierta vacancia en el análisis de los modos de reconfiguración de las subjetividades docentes del nivel superior en pandemia. Para abordar este recorte, el diseño metodológico se sustentó en un enfoque de tipo cualitativo. En virtud de la alteración radical de las prácticas educativas en general y las universitarias en particular, así como lo dispuesto en las normativas que se detallarán en el escrito, nos interesó indagar cómo se reconfiguraron las prácticas de docentes universitarios y de qué manera transitaban el desplazamiento de su trabajo hacia formatos digitales, entendiendo que cada universidad adaptó las resoluciones dispuestas por el Ministerio de Educación (Resolución 104/2020; 12/2020; 423/2020) de acuerdo a sus posibilidades, buscando

una solución para amortiguar los impactos negativos de la pandemia y contribuir así, a sostener como eje vertebrador el Derecho a la Educación Superior.

Cabe destacar que, la pregunta nodal que nos movilizó, no se propuso indagar acerca del dominio de las herramientas digitales por parte de los profesores, sino al hecho de conocer cuáles son los modos en que los docentes universitarios se reconocieron en su trabajo pedagógico, disciplinar e institucional, al interior del escenario antes mencionado; entendiendo que la condición docente no sólo implica el dictado de clases sino también otras tareas como la investigación, la dirección y/o coordinación de tesis, la extensión, entre las principales. A su vez, se incorporaron otras tareas a partir de la virtualización de las clases, como reuniones institucionales, jornadas de capacitación, elaboración de materiales bibliográficos digitalizados, exámenes a distancia y retroalimentación a través de campus virtuales, entre otras.

A continuación, presentamos el esquema general de capítulos y una síntesis de su contenido. En el capítulo 1: *Experiencias docentes universitarias en escenarios inéditos como objeto de investigación*, planteamos nuestra hoja de ruta, el estado de la cuestión, nociones clave para el abordaje y el diseño metodológico.

En el capítulo 2: *Universidad, nuevas regulaciones, nuevos desafíos*, describimos las singularidades de la universidad ubicando allí el trabajo docente universitario, identificando nuevas regulaciones y desafíos y el proceso de la migración hacia escenarios digitales de emergencia.

Seguidamente, en el capítulo 3: *Escenarios digitales de emergencia: entre el duelo y la búsqueda de “soporte”*, nos abocamos al análisis del corpus empírico de las entrevistas, tomando como referencia el recorte antes expresado: *experiencias docentes universitarias en la migración hacia el trabajo digital*, focalizando en los modos en que se produjo dicha migración en la institución y carrera analizadas y en la trascendencia que tomó en las experiencias la difuminación de límites entre los espacios/tiempos laborales y hogareños.

Finalmente, en el capítulo 4: *Pensarse como migrantes: experiencias docentes en una nueva territorialidad*, indagamos aspectos de la configuración del trabajo académico, particularmente de enseñanza, en las plataformas digitales tomando la figura del migrante como referencia para pensar las experiencias docentes universitarias.

Hacia el final del escrito, compartimos las reflexiones finales a las que arribamos con esta investigación.

El presente escrito representó en el plano de nuestra formación un significativo recorrido en el que hemos podido bucear gracias a los numerosos aportes teórico-metodológicos proporcionados por las diversas cátedras de la Licenciatura, y donde los hallazgos nos permitieron interrogarnos sobre cómo fueron subjetivándose quienes estuvieron del otro lado de las pantallas, desplegando múltiples estrategias para seguir garantizando el Derecho a la Educación de calidad.

Por último, mencionamos que nuestra investigación está redactada en la primera persona del plural como genérico, para una simplificación gráfica, puesto que, desde nuestro lugar de educadoras, siempre promovemos la igualdad de género dentro y fuera de las aulas.

## **Capítulo 1**

# **Experiencias docentes universitarias en escenarios inéditos como objeto de investigación.**

## 1.1 Nuestra hoja de ruta.

Numerosos estudios contemporáneos del campo pedagógico, didáctico, y de las ciencias sociales, (Maggio, 2018, 2021,2022; Luna y Concari, 2013, 2020; Luna y Castells, 2020, Nicastro, 2017), junto con motivaciones propias surgidas luego del tránsito por espacios curriculares como estudiantes de la Licenciatura en Educación de la mencionada universidad, nos impulsaron a estudiar cómo los docentes llevaron adelante su trabajo a través de las mediaciones digitales dispuestas por la universidad y qué impactos subjetivos derivaron en el marco del contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio a causa de la pandemia por SARS-CoV-2.

Creemos oportuno destacar que este plan recupera aspectos teóricos proporcionados en este tiempo por la universidad, esencialmente los aportes y perspectivas brindados durante el cursado del Seminario II: Formación y Prácticas docentes en los escenarios actuales y la participación de una de nosotras como integrante del proyecto de investigación: *Escolarización secundaria y ejercicio de la ciudadanía. Producciones escolares y prácticas de subjetivación docente en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela* (UNRaf 2020-2022). Conduciendo así a la producción de conocimiento situado que nos permitió realizar recorridos teórico-metodológicos para un área del sistema educativo y de sus actores, que no data de numerosos antecedentes en dicha temática, así como, explorar las experiencias docentes que hasta el momento no habían sido documentadas.

Consideramos de relevancia un estudio localizado en la institución de la que somos parte como estudiantes, luego de haber transitado las diversas cátedras de la Lic. en Educación bajo una modalidad que se preveía presencial y que se desarrolló mayormente de modo virtual, seleccionando como recorte para nuestro análisis el Segundo Ciclo de la mencionada licenciatura.

Según los objetivos trazados, nos ocupamos de indagar: las normativas que rigieron para las universidades en las etapas de aislamiento sanitario, especialmente las Resoluciones 104/2020; 12/2020; 423/2020, la conformación de los espacios curriculares y sus equipos docentes; tareas asumidas durante el dictado de los mismos, así como reconfiguraciones ocurridas a partir de la virtualización de los formatos institucionales de trabajo. Nos interesó contemplar reorganizaciones de los tiempos y

espacios laborales y hogareños, así como las líneas de acción que se desplegaron al interior de los equipos de cátedra.

Como aspectos concretos para describir el trabajo docente en condiciones específicas y su impacto en tanto experiencia, focalizamos en aspectos tales como: producción y disposición de materiales, tiempos, espacios necesarios para llevar adelante las actividades de cátedra, distinción entre abordajes sincrónicos y asincrónicos y criterios de su implementación, características de los intercambios con estudiantes y otros integrantes de la carrera. Asimismo, indagamos de qué manera esas tareas se desplegaron en las plataformas digitales, identificando las utilizadas con mayor asiduidad para su concreción. Priorizamos, a partir de este rastreo, identificar la existencia de puntos de problematización (reflexiones, preguntas, cuestionamientos) que los docentes reconocieron como constitutivos de su experiencia como “migrantes forzados” (Chendo, 2020); así como los modos de reconocimiento de su propio trabajo al interior de la Licenciatura en Educación.

Consideramos que fue posible traducir estos puntos en dimensiones de análisis donde apelamos a entrevistas semiestructuradas, que nos permitió adaptarnos a diferentes condiciones o situaciones, facilitando la posibilidad de aclarar preguntas, repreguntar o profundizar las mismas. Como las cátedras seleccionadas estaban integradas por más de un docente, se priorizó la entrevista conjunta, a los fines de hacer más enriquecedora la reconstrucción de los procesos evocados. En efecto, nuestro recorte se circunscribió a entrevistar a 11 docentes que estuvieron a cargo de las 8 materias del segundo ciclo de la Licenciatura en Educación en la sede Rafaela.

Así, los modos de conversación sistematizada constituyeron en cierto modo un dispositivo para *narrar-se*, que nos permitió recuperar y registrar elementos de las experiencias de los docentes universitarios, valorando que los relatos fueron resignificados desde el presente.

Cabe aclarar que, la sistematización del material obtenido en las entrevistas<sup>1</sup>, así como las descripciones de las regulaciones organizativas que asumieron las universidades durante la pandemia, fue parte de un análisis exploratorio, en relación a

---

<sup>1</sup> Cabe aclarar que, toda la documentación referida a Anexos se encuentra digitalizada en la siguiente carpeta y organizada bajo numeración consecutiva. <https://drive.google.com/drive/folders/1Bxg-xhsjKPL9Nt8Q81HBiS8Jt2JbH9Ey>

la construcción del docente entendido como una subjetividad contingente, vinculada en este caso a la migración hacia escenarios digitales de emergencia.

## 1.2 Estado de la cuestión.

La coyuntura epocal marcada por la pandemia de SARS-CoV-2 ha dejado sus efectos en diversos planos sociales, por lo que no podría omitirse su repercusión en las nuevas experiencias acerca de la configuración de lo institucional educativo, esencialmente, en las mutaciones de las estrategias de enseñanza, los recursos utilizados, los tiempos, los agrupamientos, los espacios, por mencionar algunos.

Como acontecimiento de carácter global con efectos locales particulares, creemos menester recuperarlos y problematizarlos en el marco de las prácticas de docentes universitarios. Dicha indagación representa una propuesta significativa, por el enfoque inusual dentro de los estudios sobre docencia y pandemia, y por el tipo de sujeto en estudio, puesto que, las experiencias docentes del Nivel Superior Universitario, datan de vacancias en los últimos años.

Al momento no se cuenta con investigaciones precedentes específicas sobre el eje de trabajo propuesto, aunque sí podemos mencionar investigaciones que se ocupan de analizar diversos casos de docentes universitarios durante la pandemia, a nivel internacional, principalmente de América Latina, y a estudios puntuales de la provincia de Santa Fe.

Un estudio que podría estar asociado a nivel internacional es “*Subjetividades docentes en la universidad pública colombiana. Comunidades de práctica a propósito de sus narraciones*” (Robayo Torres, A, 2015). El propósito de esta investigación, desde un enfoque hermenéutico, fue indagar los modos de subjetivación rastreados en las narraciones sobre las historias de vida de dos comunidades de práctica, nativos e inmigrantes en pedagogía de la universidad pública colombiana. Las entrevistas semiestructuradas fueron los métodos para tamizar las narraciones originadas en seis historias de vida, 3 nativos y 3 inmigrantes en pedagogía de dicha universidad y 3 varones.

Algunos de los hallazgos a los que arriba esta investigación, en tanto a los nativos se ven como los responsables de sus acciones en su contexto social, son ejecutores de procesos que surgen desde su necesidad de intervenir en pos de la justicia, de la equidad, de aportar a los paradigmas de sus objetos de estudio. Todos

ellos, se ven desde una condición de humildad, de reconocer los privilegios de clasificarse como profesionales, en un momento histórico en el que ser profesional era en verdad una excepcionalidad. Cabe destacar que, ninguno de los sujetos entrevistados, se reconocen a sí mismos como cuerpo, como sujetos de carne y hueso, es decir, no hacen visible su condición corporal.

Contrariamente, los inmigrantes en pedagogía, se ven primero como cuerpos, cuerpos en movimiento, cuerpos en un lugar de familia, figuras a seguir o conseguir su condición corporal. Como posibles conclusiones los autores sostienen que la existencia de estas comunidades, así como el reconocimiento de que estas tienen posibilidad de desarrollar una identidad de participación. Quizás estos hallazgos nos brinden como antecedente que, al interior de las universidades, y de cátedras específicas, se conformen identidades y códigos lingüísticos concretos entre sus miembros.

Otro estudio a nivel internacional que recuperamos es "*Los modos de subjetivación de profesores investigadores de una universidad pública. Una mirada a partir de la caja de herramientas de Michel Foucault*" (Valero Olmedo, et.al. 2020), se propuso una reconstrucción epistemológica y teórico-metodológica desde los aportes de Michel Foucault. Analizado desde el enfoque cualitativo, el artículo presentó un breve recorrido a las aproximaciones de la teoría foucaultiana, a partir de la cual les fue posible generar conocimiento de múltiples objetos de estudio como son las subjetividades de los investigadores dentro de los diferentes espacios en los que se mueven.

El estudio parte del supuesto de que, al interior de las universidades, los profesores investigadores se someten a prácticas asimétricas, disciplinarias y de normalización que estructuran su práctica científica y condiciona su autonomía, lo que les genera diversos modos de subjetivación a partir de dichas relaciones de fuerza que inciden en la cotidianidad, en las prácticas, en sus valores y el discurso.

Este análisis se llevó a cabo a partir de tres principios metodológicos: evitar los universales de la antropología para entonces, poder investigar su constitución histórica, analizar las prácticas concretas en donde el sujeto y el objeto se transforman así mismos y por último, tomar las "prácticas" como campo de análisis, como un campo de acciones y pensamientos, es decir, estudiar los procesos y las técnicas que se llevan a cabo en diferentes instituciones y que operan sobre las conductas de los individuos, ya

sea de forma individual o grupal, pero que influyen en su forma de actuar o les dirigen a modo de “formas de gobierno” (Valero Olmedo, et. al. 2020, p.259)

Los autores presentan un breve recorrido a las aproximaciones de la teoría foucaultiana en la que pudieron identificar la cuidadosa línea de análisis que realiza Foucault sobre el poder y el saber; y a partir de la cual es posible generar conocimiento de múltiples objetos de estudio como son las subjetividades de los investigadores en los diferentes espacios en los que se mueven.

Como método, el análisis arqueológico-genealógico y la postura hermenéutico-crítica que utilizaron, permitió reconocer las prácticas de subjetivación al interior de la universidad tomada como caso de estudio, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México, donde se identificaron que al interior de las universidades los profesores investigadores se someten a prácticas asimétricas, disciplinarias y de normalización que estructuran su práctica científica y condiciona su autonomía, lo que les genera diversos modos de subjetivación a partir de dichas relaciones de fuerza que inciden en la cotidianidad, en las prácticas, en sus valores y su discurso.

Asimismo, se visualizan estudios nacionales que focalizan en la categoría de trabajo docente universitario en pandemia como es el caso de “*Virtualización del trabajo docente universitario de grado en el AMBA en contexto de pandemia: desgaste laboral y estrategias de cuidado colectivo*” (Pierri, Lenta y Zaldúa, 2021). Aquí se presentan los primeros resultados de un estudio acerca del desgaste laboral de la docencia universitaria en el marco de la virtualización forzosa durante el aislamiento social preventivo obligatorio por la pandemia de covid-19 en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

La estrategia metodológica utilizada fue de tipo mixta compuesta de dos fases: un cuestionario autoadministrado acerca de sus preocupaciones, estrategias, percepciones y afectaciones vinculadas a su trabajo docente virtualizado y el trabajo con grupos de discusión donde profundizaron los aspectos explorados en el cuestionario con énfasis en las estrategias colectivas y las perspectivas imaginadas a futuro. Como resultado, de los 105 docentes encuestados de diversas universidades nacionales, la mayoría indicó precarización de las condiciones de trabajo, complejizadas por las cargas del cuidado familiar, así como aumento del tiempo y las

exigencias de trabajo. El cansancio, agobio y soledad fueron sentimientos recurrentes y se asociaron a malestares físicos.

Tal escenario, puede constituirse en un insumo para nuestro trabajo, puesto que, el panorama relevado señaló nuevos malestares e incertidumbres acerca del devenir docente y de la formación en el nivel superior. Y coincidimos con sus autores, en que el hecho convoca a reinventar procesos que favorezcan la organización y construcción colectiva de estrategias de cuidado para la docencia universitaria desde la revalorización del pensamiento crítico y la revalorización de los espacios de encuentro y reconocimiento tanto en el plano virtual como en el presencial.

Otro grupo de estudios se abocan a interrogar la relación entre trabajo docente y recursos tecnológicos y organizacionales. El estudio publicado en el artículo “*Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina*” (Expósito y Marsollier, 2020) expuso como objetivo explorar las estrategias, recursos pedagógicos y tecnológicos utilizados por los docentes de distintos niveles educativos de la provincia de Mendoza, en el modelo de educación virtual implementado durante el confinamiento preventivo y cierre de establecimientos educativos dispuesto ante la situación de emergencia sanitaria mundial por la COVID-19.

Se trabajó con un diseño metodológico cuantitativo de tipo descriptivo correlacional. Participaron del estudio 777 personas, en su mayoría docentes, que representan a instituciones de distintos niveles educativos de Mendoza. Los resultados obtenidos expusieron las diferencias sociales y organizacionales existentes respecto a las tecnologías y a los recursos pedagógicos digitales utilizadas por los docentes dentro del sistema educativo vigente. Se puede afirmar, respecto al uso de tecnologías, que la aplicación WhatsApp ha sido la más utilizada por los docentes para comunicarse con sus alumnos y llevar a cabo su tarea pedagógica.

Con relación a la implementación de recursos pedagógicos digitales los autores han podido observar que, al ser tan precipitada esta situación de confinamiento social, los docentes se volcaron a la digitalización de material didáctico preexistente y la elaboración de guías de estudio.

Recuperamos el trabajo de Flavia Terigi (2020) “*Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades*” donde realiza una caracterización

conceptual de la escolarización como proceso histórico específico, ofreciendo un análisis de los supuestos pedagógicos de la escolarización, analizando a su vez, los modos en que se han visto alterados en el contexto de la pandemia.

Si bien se trata de un análisis teórico, destacamos el lugar que le otorga al saber pedagógico, ese saber especializado con el que cuentan los docentes, que implica la base del conocimiento profesional, y el cual les permite pensar la enseñanza en otras condiciones, como lo fue la enseñanza en la interfaz escuela/familia durante la virtualización de la enseñanza.

En la provincia de Santa Fe, se registró un estudio titulado “*Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia*” (Lovey, et.al. 2021), centrado en el análisis de experiencias docentes en el marco de prácticas de enseñanza y aprendizaje relacionadas al uso de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el ámbito universitario, a partir del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO).

Se diseñó una consigna escrita para solicitar la producción de narraciones y un cuestionario semi estructurado autoadministrado digital destinado a docentes de la Carrera de Psicología de una universidad pública de Argentina. Se realizó un estudio descriptivo, donde se analizaron narraciones y cuestionarios de docentes con edades entre 32 y 54 años. Como resultado, se halló escasa formación docente con relación al uso de TIC previa a la pandemia. En cuanto a las narraciones, predominaron aspectos relacionados a la revisión de los propios proyectos pedagógicos de las prácticas docentes en educación superior.

En este sentido, las narraciones analizadas expresaron modificaciones que marcarán un hito en la incorporación de TIC en la docencia universitaria, ya que el campus virtual de una universidad pública de Rosario pasó de ser escasamente utilizado a constituirse, como se trasluce en las narraciones extraídas del estudio, en una herramienta organizacional básica de la docencia universitaria. En este sentido, los autores exponen que conocer y dominar las configuraciones básicas en estos medios colaboran con la posibilidad de superar esos sentimientos que suelen presentarse como obstáculos en relación con el trabajo docente.

Las transformaciones de las prácticas pedagógicas marcaron en los decires docentes sentimientos de duelo comparando la presencialidad perdida con el encuentro

de la compleja virtualidad. A su vez, en las redacciones se mencionaron categóricamente la intención de continuar con estrategias de enseñanza as<sup>2</sup> al finalizar la pandemia, dando lugar a innovaciones rotundas en la progresión de lo epocal.

A modo de conclusión general, los autores sostienen como hipótesis a ser contrastada que los mayores problemas de la docencia universitaria no refieren a la tecnología como tal sino a cierta tendencia por la conservación de modelos pedagógicos tradicionales.

En lo que respecta a las reorganizaciones de los tiempos y espacios laborales y hogareños, remitimos a antecedentes de la universidad de la que somos parte (Barrios y Passerino, 2021); (Passerino y Zenklusen, 2022 ); (Albertinazzi y Hammerly, 2022) en estos trabajos, las autoras mencionan que la mayor característica del tiempo de pandemia fue el multitrabajo o una gestión del tiempo en el cual de modo simultáneo, en el mismo espacio, había que congeniar trabajo profesional con trabajo de cuidados no remunerados, haciendo principal hincapié en el rol de la mujer docente.

De aquí nos interesó recuperar una de las conclusiones a las que arriban Barrios y Passerino (2021), al sostener que el ejercicio docente y la exigencia para la continuidad pedagógica rara vez se detuvo a considerar las condiciones y derivó la responsabilidad privada e individual para el sostenimiento de los espacios. De modo que, se careció de instancias colectivas para no sólo discutir las desigualdades, sino también para atravesar los malestares y circunstancias, en muchos casos liminales que atraviesan nuestras prácticas en docencia (p.9-10).

Por otro lado, Albertinazzi y Hammerly (2022) luego de realizar un trabajo de campo con docentes mujeres del Nivel Secundario de la localidad de Sunchales, arribaron a que algunos de los modos que la docencia transitó en pandemia, giraban en torno a una articulación entre las exigencias propias de la tarea -exponenciadas en este contexto- y las demandas cambiantes y constantes- del aparato estatal, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, mediando incertidumbre, inestabilidad, desequilibrio ante la pérdida de las estructuras-organización de clases, modos de vincularse, modos

---

<sup>2</sup> La modalidad híbrida consiste en fusionar dos modalidades y hacerlas funcionar a la vez. Así, un profesor dicta una clase a un grupo de estudiantes que se encuentra de manera presencial en el aula, así como a otro grupo que participa, pero de manera virtual.

de concebir la evaluación- que sostuvieron durante tanto tiempo los modos de hacer docencia.

Destacamos de las reflexiones finales, el hecho de que la docencia respondió a estas exigencias, vertiendo más tiempo físico, y esfuerzo intelectual, que vinieron acompañados de diversos cuestionamientos.

Recuperamos de una serie de conversaciones en torno a Investigar en educación: debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico, que se mantuvieron en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba durante el año 2023, el apartado de Inés Dussel y Lila Pagola, sobre: “La materialidad de la escuela virtual y las nuevas infraestructuras del conocimiento”, donde se analiza el proceso de plataformización acelerado que se dio, sobre todo, a partir de marzo de 2020. Partiendo del hecho de que casi todas las universidades se han enfrentado en ese período al problema de la infraestructura tecnológica, donde fue evidente el rol y la relevancia que tuvieron las plataformas.

*“Sobre todo, porque en las universidades nosotros tenemos alguna infraestructura tecnológica que no pertenece a las “Big Five”, a las grandes cinco instaladas <sup>3</sup> ). Entonces, justamente, nos vimos en la necesidad de escalar muy rápidamente cuando tuvimos que montar, por ejemplo, las universidades completas en una plataforma virtual que antes soportaba solamente algunos estudiantes, algunas cátedras y unos usos que estaban de alguna manera pensados como complementarios de una actividad que tenía lugar en la presencialidad”. (Pagola, 2023, p.162).*

En esa misma línea, Inés Dussel (2023) señala que existen diversas formas de llamar a este proceso, pero es sin duda, un cambio importante que se produjo en las formas de producir conocimiento, de archivarlo, de circularlo, y esto conlleva a transformaciones en la condición humana (p.163). Destacando la importancia de poseer una perspectiva histórica y antropológica más amplia sobre lo institucional, retoma la perspectiva de la Teoría del Actor en Red (TAR) que es una corriente (no necesariamente una teoría, como señalan algunos de sus referentes más importantes, como Bruno Latour y John Law), una aproximación teórica y metodológica a lo social, la cual sostiene que, en realidad, lo social se configura en interacciones. Ellos hablan de una red de actantes, no actores, para incluir a los no humanos como agentes.

---

<sup>3</sup> Refiere a las cinco empresas tecnológicas que concentran el mayor porcentaje de usuarios en sus plataformas, también conocidas como GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft)

Las redes digitales o las plataformas se pueden caer y dejar de establecer la comunicación, de este modo, actúan como agencias, al regular o impedir nuestros intercambios, y a su vez, los datifican. Así, lo que trata de mirar esta perspectiva, son las relaciones entre objetos, artefactos, espacios, personas, partiendo de una pregunta empírica sobre qué están haciendo en cada caso, conduciendo a mantener un pensamiento crítico sobre la importancia de dichos medios de comunicación que no son neutrales y tienen, por tanto, efecto en nuestras interacciones.

Otro principio interesante para la autora es el movimiento y la construcción histórica. Desde la TAR, la noción de red como ensamble inestable y provisorio, ayuda a pensar que las cosas siempre están en movimiento y que ese movimiento hace que vayan cambiando esas configuraciones. Por eso, conviene pensar a la plataformización no cómo algo que está ahí afuera, sino algo que también nos va configurando a nosotros mismos con las plataformas.

*“Marquard Smith, un inglés que trabaja en cultura visual, señala que habría que dejar de pensar en contenido generado por los usuarios para pensar, más bien, en usuarios generados por el contenido, es decir, analizar cómo ese contenido y algoritmo nos van generando.”* (Dussel, 2023, p. 165).

Ahora bien, la autora además de pensar cómo estas tecnologías han cambiado nuestra relación con el conocimiento, han cambiado la circulación, y han hecho mucho más accesibles ciertas cosas, considera relevante concebir a las plataformas digitales desde el punto de vista pedagógico. Es decir, se pregunta qué entiende por infraestructura, y menciona que es aquello que se encuentra en la base de las interacciones. Es un concepto que hoy se está usando mucho en los estudios digitales y que viene la historia de la ciencia y de la arquitectura, del urbanismo, que analiza cómo el agua, la comida, los caminos, los centros de salud, las escuelas, los centros de aprovisionamiento son partes de una infraestructura de lo común que hace que la vida en común sea posible (p. 166).

De lo anterior nos valemos, para concebir a la universidad como una experiencia que nos conecta con formas de conocimiento ya producidas, pero también con formas de conocer y de producir otros conocimientos colectivos.

Retomando los efectos de la plataformización de la educación, son variados de acuerdo a la investigadora. Por un lado, la cuestión de la propiedad de los datos, por ejemplo, en Google Classroom todo está visible, se puede controlar, personalizar,

individualizar respuestas. Esto no es gratis, los desarrolladores de software de Google disponen de esos datos que luego venden, con cada clic, con cada rato que estamos en esas plataformas.

En consecuencia, Dussel (2023) adiciona que la personalización de la educación es una idea que hay que discutir porque lleva a la educación y a las instituciones educativas en el sentido de una enorme individualización y fragmentación, en vez de pensarlas como instituciones vinculadas a lo común y lo público, que ha sido su gran contribución desde que se inventaron hace miles de años (p.176).

Con el relevamiento de dichas investigaciones pudimos aproximarnos a indagaciones recientes que consideramos dentro de nuestro campo temático. Cabe aclarar que, tomamos líneas de investigaciones diversas, con herramientas teórico-metodológicas, supuestos y conceptualizaciones no siempre coincidentes, pero que fueron captando producciones y recreaciones en el ámbito universitario, esencialmente, durante el periodo 2020-2021. El rastreo de estas investigaciones nos permitió advertir que, si bien se aproximan a la temática que nos convoca, están focalizadas en indagar modos de subjetivación rastreados en narraciones sobre las historias de vida, o aproximaciones teóricas mediante diversos enfoques como sucede en el plano internacional recopilado. En las investigaciones nacionales, hemos observado la utilización de metodologías mixtas como cuestionario autoadministrado y grupos de discusión, para analizar preocupaciones, estrategias, percepciones y afectaciones vinculadas al trabajo docente virtualizado; así como caracterizaciones conceptuales o cuestionarios semi estructurados autoadministrados de forma digital.

Estos antecedentes nos permitieron trazar un panorama de producciones relacionado al trabajo docente durante el contexto de ASPO que pone en evidencia la escasa o nula existencia de abordajes como el que esta tesis se propone realizar.

### **1.3 Nociones clave para el abordaje.**

Debemos decir que, como estudiantes de la universidad pública de nuestro país, valoramos la labor que los/as docentes llevaron a cabo en este periodo, poniéndonos a disposición diversidad de saberes, mediante múltiples estrategias pedagógico-didácticas, a fin de hacer posible la continuidad pedagógica, y, consecuentemente, garantizar el derecho a la educación en escenarios digitales de emergencia. Asimismo,

esta situación se convirtió en fuente de preguntas para nosotras, puesto que, nos interesó conocer qué cambios y características adoptó su trabajo desde sus miradas, así como explorar qué modos de reconocimiento de sí mismos afloraron en estos escenarios inéditos.

Como mencionamos anteriormente, el presente proyecto se propuso concretamente explorar las experiencias docentes universitarias en *escenarios digitales de emergencia*, entendiendo a estos como los espacios mediados por dispositivos digitales donde migró el trabajo docente a consecuencia de los decretos por emergencia sanitaria, a partir de las cuales los profesores/as dieron sentido y construyeron los alcances de su trabajo y su figura en esos incipientes escenarios.

Hemos partido de nuestras preocupaciones personales vinculadas al modo en que la situación de crisis repercutió en las diversas dimensiones de la docencia en el nivel superior universitario, y de qué modo se configuraron experiencias docentes universitarias en ese marco.

Hipotetizamos que el desplazamiento del trabajo hacia escenarios digitales complejizó las condiciones laborales, por la simultaneidad de la carga del cuidado familiar, falta de delimitación del tiempo de trabajo, problemas de cansancio y agobio por la cantidad de horas frente a pantallas, entre las principales. También hemos considerado que estas vicisitudes fueron momentos de fuerte interpelación respecto a los alcances de su labor, así como a su propio reconocimiento como universitarios y docentes. Inferimos que estas nuevas condiciones, desencadenaron en ellos preguntas por el sentido de la formación universitaria, por los modos de configuración de la relación con los colegas y docentes cursantes, entre otras cuestiones. Esas interpelaciones emergentes en la irrupción de una “*docencia universitaria virtualizada*” es lo que pretendimos explorar.

Si bien, nuestra unidad de estudio posee una corta trayectoria, puesto que se trata de una universidad inaugurada en el año 2014, fue preciso historizar algunos estudios vinculados al devenir universitario, donde a lo largo del tiempo ha atravesado muchos cambios que, a menudo, han sido drásticos y casi siempre provocados por factores externos a la universidad (De Sousa Santos, 2020, p.11). En esta dirección, se han ido introduciendo estudios nacionales sobre la universidad y su democratización (Rinesi, 2015; 2020)

Otros estudios pedagógicos (Chiroleau, et.al. 2012; Suasnábar, y Palamidessi, 2006) dan inicio a una línea de reflexión en el campo educativo, vinculados a los procesos de institucionalización de la carrera universitaria. Momentos que revelan precisamente el proceso histórico de configuración y desarrollo de agencias especializadas en la producción, circulación o validación de conocimientos, así como los procesos de profesionalización de un cierto tipo de puestos institucionales para los que se requieren saberes, calificaciones y titulaciones específicas y, cuyos ocupantes, reivindican el control y la regulación exclusiva de un conjunto de prácticas y conocimientos. De los mencionados estudios, fue posible apreciar que la conformación de un cuerpo de inspectores y de una burocracia educativa, el surgimiento de especialistas (profesores/as, licenciados/as, magísteres, doctores/as) en educación o del investigador/a universitario de tiempo completo, constituyen distintas modalidades que fueron asumiendo los procesos de profesionalización de los agentes del campo educativo a través del tiempo.

No obstante, en nuestro caso, no acudimos a un análisis de los procesos de profesionalización ni de las características de los puestos laborales universitarios docentes. El marco conceptual de referencia buscó apelar a la construcción de la categoría de *experiencias docentes universitarias* desde ciertos aportes que nos permiten realizar recortes iniciales de la misma, junto con otros que analizan el espacio universitario como un ámbito específico de prácticas con el conocimiento. Aquí situamos a la universidad y a los escenarios digitales surgidos en pandemia como una territorialidad que puso en juego de manera particular la relación de los docentes consigo mismos y con los otros.

Tomamos algunas nociones de Michel Foucault que fueron clave para nuestro abordaje. Optamos por recuperar la noción teórica de *gubernamentalidad*, a fin de pensar cómo el contexto de emergencia sanitaria, a partir de la migración prolongada del trabajo a escenarios digitales, representó un escenario de nuevas regulaciones, prácticas y experiencias de sí para los docentes universitarios. Según Luna (2022) en una de sus lecciones Foucault presenta la noción de *gubernamentalidad* como una forma de desplazarse y de especificar, al mismo tiempo, la de *poder*. Aquella es entendida como los procedimientos que buscan regir las conductas de los hombres, concibiendo al gobierno como una forma técnica general que incluye desde el autocontrol hasta el control de las poblaciones (Foucault, 2009). En sentido amplio,

refiere al conjunto de relaciones de poder, y técnicas que permiten que las mismas se ejerciten. Al mismo tiempo, afirma respecto de la re-construcción que Foucault hace de la noción de gobierno:

*(...) en El nacimiento de la biopolítica (2007) el autor manifestó la necesidad de “someter a prueba” la noción de gubernamentalidad para entenderla como una grilla a través de la cual analizar diferentes relaciones de poder, sin importar que las escalas sean institucionales o globales. Más que una indicación de escala, la noción de gubernamentalidad comenzó a ser concebida como un método de desciframiento válido para toda escala, ya sea que se quiera analizar el modo de encauzar la conducta de los locos, los enfermos, los niños o la administración de todo un cuerpo social. (Foucault, 2007, p. 218) en (Luna, 2022, p. 40).*

En otras palabras, Foucault comienza a estudiar formas de gobierno biopolíticas que convierte a la vida, ya no al ciudadano, en objeto de intervenciones. De allí que, la vida no es totalmente atrapable, y puedan analizarse las formas de subjetivación y analizar esas formas a través de las técnicas de la relación consigo mismo, que podríamos enmarcar también bajo la noción de “experiencias”.

*“El problema que enfrentó Foucault de allí en más fue el de desentrañar cómo se constituyó el individuo como sujeto moral de sus propias acciones y de qué manera puede, en sus relaciones consigo mismo, ser el último punto de resistencia a la normalización”. (Foucault, 2013; 2001 en Luna, 2022, p. 41).*

Este posicionamiento es denominado por Foucault como una tarea de elaboración de una *ontología histórica de nosotros mismos* en relación a la verdad y a sus procedimientos de poder a través de los cuales nos constituimos en sujetos al interior de relaciones jurídicas, institucionales, económicas, laborales, entre otras, históricamente situadas.

Según lo expuesto, para abordar la noción de experiencia tuvimos que reconsiderar la de sujeto. Foucault desestima concebir al sujeto como el origen de todo sentido, alejándose de una idea de sujeto transhistórico. Se desplaza desde pensar el “sujeto” hacia el análisis de “procesos de subjetivación” que se trazan en prácticas efectivas históricamente analizables. Asimismo, el autor muestra que la “sujeción” del sujeto no está atada en forma determinista a las fluctuantes relaciones de poder, porque ahí donde el poder cree fundar verdades y legitimar saberes, fijando los modos posibles de ser sujeto, se abre también el campo de la creación renovada

de otras formas de subjetivación. En algunas de sus obras plantea realizar una articulación entre saber, formas de gubernamentalidad y prácticas de subjetivación:

*“Un proceso de subjetivación consiste en una construcción del yo, una reflexión subjetiva del sujeto sobre sí mismo frente al rol o lugar que ocupa en la sociedad, el sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros. Este proceso lo objetiva.”* (Foucault, 1983, p. 3).

En ese sentido, nos referimos a la subjetivación como prácticas situadas en el entramado histórico de los discursos y las prácticas, donde se constituyen los modos de existencia, de relacionarse con uno mismo, o de gestarse al interior de relaciones de fuerzas que, en el caso de nuestra tesis, intentamos indagar en el marco de la migración forzada del trabajo docente universitario hacia escenarios digitales de emergencia.

Como parte del estudio de modos específicos de subjetivación occidentales, ligados a ciertas tecnologías políticas y saberes científicos, el autor acuñó la noción de "problematización" para referirse al proceso mediante el cual una sociedad produce o delimita problemas que considera preciso abordar. Al respecto plantea Foucault:

*“Problematización no quiere decir representación de un objeto pre-existente, ni tampoco creación, por medio del discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento (ya sea bajo la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.)”* (Foucault, 1991 p. 231).

El sujeto y su constitución como punto de problematización para sí mismo sería inseparable de ciertas tecnologías del yo. Foucault define a estas tecnologías como aquellas en las que un individuo establece una relación consigo mismo. En sus propias palabras:

*"Permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad."* (Morey, 1990 p.48 citado por Larrosa 1995).

Así, consideramos que las nuevas condiciones dadas por la migración inesperada de las actividades académicas, articuladas a la proliferación de los

discursos de la continuidad pedagógica de corte sanitarista, resultaron un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas en las que emergieron espacios de problematización del trabajo docente universitario por parte de los propios sujetos involucrados en ellas. En efecto, intentamos explorar rasgos de estas prácticas y las formas en que se convirtieron en objeto de reflexión en las experiencias de profesores universitarios desde sus propios relatos.

Las implicancias de los dispositivos de investigación son cercanas a las de los dispositivos pedagógicos, en la medida en que los individuos ingresan en juegos de objetivación y subjetivación que inciden en sus formas de relacionarse con los otros y consigo mismos. En el caso de la pedagogía, fue Larrosa (1995) quien mostró la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí que realizan los dispositivos pedagógicos. Entendiendo a estos como cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí, es decir, cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo.

*“Se trata, en todos los casos, de analizar la producción de la experiencia de sí (lo que cuenta como autoconocimiento, como toma de conciencia, o como autorreflexión crítica) en el interior de un dispositivo (una práctica pedagógica con determinadas reglas y determinadas formas de realización)” (Larrosa, 1995, p. 23).*

La *experiencia de sí* surge como una categoría que permite reflexionar acerca de las interrelaciones entre poder, saber y prácticas de subjetivación. En esta línea, y volviendo a los propósitos de nuestro trabajo, nos preguntamos por las experiencias docentes en una correlación dada por el corte espacio-temporal concreto de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), entre dominios de saber de ese periodo a la luz de las experiencias actuales, tipos de normatividad establecidos y formas de subjetivación docente de escenarios digitales de emergencia.

En la descripción de las líneas del dispositivo pedagógico, el autor describe cinco dimensiones constitutivas de las cuales consideramos oportuno utilizar en este análisis de la producción y mediación de las experiencias docentes, la dimensión discursiva y óptica. Esta última, determina y constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo. En tanto, la dimensión discursiva establece qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo (p.23).

Como ya indicamos, estas lecturas nos fueron permitiendo preguntarnos cómo fue el devenir del docente universitario en un entramado de prácticas convertidas en

relaciones mediadas por dispositivos digitales, ejercidas a distancia, bajo nuevos procedimientos de (auto) regulación –en términos de Foucault- de las conductas docentes. Desde esta perspectiva, hemos podido comprender que el docente no es un sujeto que está constituido, sino que se fue constituyendo en un escenario inédito que, al mismo tiempo fue objeto de procesos reflexivos y de construcción de sí mismo, lo cual nos movilizó documentar y visibilizar. Por ello, decidimos recortar la categoría *experiencias docentes universitarias* como eje de nuestro estudio.

Ahora bien, el desarrollo de esas experiencias no sólo se encontró regulado a nivel macro, o ministerial, sino que se encontraron enmarcadas y reguladas en el plano organizacional, lo que pudimos abordar desde la categoría de *trabajo institucional*. Para ello, nos detendremos particularmente en aportes de Sandra Nicastro (2017) en lo atinente a las relaciones entre trabajo y organizaciones educativas. Resaltando que, organización no es sinónimo de institución, sino que están vinculadas transversalmente.

De la autora hemos retomado su distinción entre el trabajo que realizan los docentes y la organización en la cual trabajan. Distinguiendo que la organización educativa supone una estructura, un recorte espacio temporal, tanto material como simbólico, que combina territorios e historias, sostiene la inscripción de roles y posiciones con tareas y prácticas de diferente tipo, entramadas en relaciones particulares, en un ordenamiento jerárquico entre unos y otros, con normas y pautas que regulan al conjunto de personas que trabajan para alcanzar una meta en común. (Nicastro 2017, p. 18). Los aportes mencionados nos guiaron para comprender a la universidad en un contexto epocal, social, familiar/hogareño, interpersonal particular, donde fue necesario reflexionar acerca de quienes trabajan en la organización entre diferentes condiciones, siendo sostén para otros, por lo cual el trabajo institucional no se puede pensar y analizar por fuera de esta trama.

Concebimos, entonces, a la universidad como una organización, en tanto recorte geográfico e histórico, que reúne a un número de personas para trabajar y alcanzar una meta común o unas finalidades específicas, que, en el curso de la virtualización forzada por aislamiento sanitario, cobró cualidades que pretendemos describir en las próximas páginas.

A partir de este recorrido teórico formulamos las siguientes preguntas que fueron orientadoras para la realización del trabajo de campo: ¿qué nuevas regulaciones aparecieron en el gobierno de la docencia y en las relaciones de los docentes consigo mismos?, ¿de qué modo los docentes universitarios se vincularon con las regulaciones institucionales durante el periodo de ASPO?, ¿qué decisiones sobre las propias cátedras tomaron en escenarios inéditos para la formación de futuros licenciados en educación? ¿qué efectos de subjetivación conllevó la experiencia de ASPO y virtualización forzada del trabajo docente?

#### **1.4 Diseño metodológico.**

Como mencionamos en la introducción, para perseguir los objetivos de esta investigación, hemos escogido un enfoque cualitativo para el armado del diseño metodológico. Recordemos que la investigación cualitativa es, para Denzin y Lincoln (1994, p. 2), multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, indagamos en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas a estudiar le otorgaron. Esta investigación tuvo en cuenta el estudio y recolección de una variedad de materiales empíricos, como decretos, resoluciones, relevamientos institucionales, lectura bibliográfica de diversos antecedentes, y comunicados. Sin embargo, hemos optado por focalizarnos en entrevistas que describieron los momentos habituales, problemáticos y significativos en la vida de los docentes durante contexto de emergencia sanitaria.

En lo referente al trabajo de campo, hemos tomado como unidad de estudio a la Universidad Nacional de Rafaela de la provincia de Santa Fe, y como unidad de análisis a los docentes del segundo ciclo que participaron del dictado de la Licenciatura en Educación en Rafaela durante el año académico 2020. Esta selección se debe al interés de indagar sobre aquellos docentes que habían comenzado con el dictado de la Licenciatura en la sede de la Universidad en la modalidad presencial, es decir, que nos motivó la riqueza de entrevistar a quienes fueron parte de la transición entre la presencialidad y la educación remota de emergencia durante el ASPO.

En el año 2019, los entrevistados llevaron a cabo sus clases del primer ciclo de la licenciatura en la sede de Rafaela y en forma presencial; mientras que durante el 2020 el segundo ciclo fue dictado bajo la modalidad de educación remota de

emergencia. En síntesis, este recorte se diferencia con la experiencia de los docentes de la región ya que no han vivenciado la mencionada transición.

Asimismo, se trata de una investigación de tipo exploratoria-descriptiva, puesto que hemos indagado en un área del conocimiento que poseía cierta vacancia a nivel local sobre la temática en estudio, es decir, en relación a la construcción de la identidad docente, vinculada a la migración hacia escenarios digitales de emergencia.

Desde el inicio de la investigación la recolección de datos, el análisis, la interpretación, la teoría, se dan conjuntamente, y esta ida y vuelta entre los datos y la teorización permite generar interactivamente conocimiento fundado en los datos. Esta idea es descrita por Blumer (1982) al reflexionar sobre lo que denomina etapa exploratoria de investigación:

*“La exploración es un procedimiento flexible mediante el cual el especialista se traslada de una a otra línea de investigación, adopta nuevos puntos de observación a medida que su estudio progresa, se desplaza en nuevas direcciones hasta entonces impensadas y modifica su criterio sobre lo que son datos pertinentes, conforme va quedando más información y una mayor comprensión”.* (Blumer, 1982, p.30)

La flexibilidad del diseño en la propuesta y en el proceso estuvo encarnado por la actitud abierta, expectante y creativa como investigadoras cualitativas. Vinculada más a una investigación cualitativa inductiva puesto que apostamos a crear conceptos, hipótesis, o teoría desde los datos empíricos.

Desde esa metodología exploramos, como ya mencionamos, en las plataformas utilizadas con mayor asiduidad para la concreción de las tareas vinculadas a la docencia universitaria; el lugar del campus y los procesos de construcción de las aulas virtuales en esos escenarios. También nos detuvimos en los relatos que los docentes realizaron para reconstruir su tránsito hacia el trabajo virtual y buscamos identificar allí puntos de problematización (reflexiones, preguntas, cuestionamientos) que los docentes reconocieron como constitutivos de su experiencia al interior de la Licenciatura en Educación.

Estos puntos se tradujeron en dimensiones de análisis que nos permitieron estructurar el trabajo de campo y el instrumento de recolección de datos. Apelamos a entrevistas semiestructuradas, donde se apuntaron las cuestiones a indagar. Al ser una herramienta flexible, nos permitió adaptarnos a diferentes condiciones o situaciones,

facilitando la posibilidad de aclarar preguntas, repreguntar o profundizar las mismas. En el caso de los equipos de cátedra se priorizó la entrevista grupal, resultando más enriquecedora para la reconstrucción de los procesos evocados.

La muestra estuvo conformada finalmente por 11 docentes los cuales 9 eran mujeres y 2, varones. De esa totalidad, 10 de ellos se desempeñaban solamente en nivel universitario a excepción de un docente que también trabajaba en otro nivel del sistema educativo. Por otro lado, es importante destacar que 5 de ellos tenían familiares a cargo en el período de ASPO y 6 residían en forma independiente.

El guion de las entrevistas se estructuró en torno a tres ejes derivados de nuestro encuadre teórico. El primer eje estuvo vinculado al trabajo docente y al ingreso a la docencia universitaria. El segundo eje constaba de elucidar las regulaciones de la universidad y las estrategias que desplegaron a fin de sostener la continuidad pedagógica para, finalmente, dar pie al tercer eje que incluía hacer emerger nudos de problematización de los docentes al transitar escenarios digitales de emergencia. Así, los modos de conversación sistematizada constituyeron en cierto modo un dispositivo para *narrar-se*, que nos sirvió para recuperar y registrar elementos de las experiencias de docentes universitarios, valorando que los relatos fueron resignificados a la luz del presente.

En el siguiente capítulo, con el fin de comenzar a trazar algunas condiciones institucionales y laborales presentes durante los períodos de aislamiento y distanciamiento sanitario, haremos un breve recorrido por las medidas implementadas en el sistema universitario de nuestro país para afrontar la coyuntura. A su vez, describiremos características que adquirió el trabajo docente y las regulaciones concretas llevadas a cabo en la universidad estudiada.

Inicialmente, el planteo para realizar las entrevistas era a los equipos de cátedra, que conformaban el segundo ciclo de la Licenciatura, pero, en algunos casos no fue posible realizarla en conjunto, sino que se lograron concretar por separado. En tanto, nuestro anexo<sup>4</sup>, el cual se verá reflejado en las citas que realizaremos en los capítulos de análisis, está dividido en: docente de cátedra I, II, III, IV, V para las entrevistas individuales y en el caso de los equipos de cátedra, en: docente VI, VII, VIII, IX, X y XI.

---

<sup>4</sup> Entrevistas disponibles en: <https://drive.google.com/drive/folders/1Bxg-xhsjKPL9Nt8Q81HBiS8Jt2JbH9Ey>

Asimismo, para atender a los resguardos éticos pertinentes mencionaremos “materias” para hacer referencia a las cátedras mencionadas por los entrevistados.

## **Capítulo 2**

# **Universidad, nuevas regulaciones, nuevos desafíos.**

## 2.1. Un hito en la historia de las universidades.

En este capítulo describimos algunas condiciones académicas, laborales e institucionales emergentes con la irrupción de la pandemia. Focalizamos en la intervención de algunos organismos de gobierno e interinstitucionales específicos. Nos interesa exponer los impactos de la virtualización de emergencia en un conglomerado complejo de prácticas universitarias que van desde la creación de infraestructura digital, pasando por tareas de capacitación al personal universitario, políticas de autoevaluación, entre otras. En este sentido, la finalidad del presente capítulo es explorar la red de relaciones en las que se inscribieron las experiencias docentes pandémicas, tomando como recorte de la mirada la organización universitaria.

Para ello fue de relevancia la lectura del informe coordinado por Brumat (2022). Dicho estudio reúne el relevamiento de experiencias universitarias y diversas acciones llevadas a cabo durante la pandemia por 9 universidades estatales de distintas regiones del país, del que creemos oportuno recuperar que los atraviesa la reflexión sobre la enseñanza universitaria, las actividades de investigación, extensión, capacitación, evaluación, acreditación, las metodologías emergentes y las diversas técnicas implementadas en dicho escenario. Vale recordar que el sistema universitario argentino está formado por un conjunto institucionalmente heterogéneo de 131 universidades (66 de las cuales son de gestión pública) diseminadas en todo el territorio nacional, que atienden a algo más de 2 millones de estudiantes (75% de los cuales concurren a universidades estatales), desarrollando en sus laboratorios, conjuntamente con los organismos nacionales de ciencia y tecnología, la centralidad de las actividades investigativas en el país (p. 19).

En marzo de 2020, la coyuntura epocal de pandemia, interpeló no sólo a las universidades sino también a sus Sistemas de Educación a Distancia (SIED) Un artículo publicado en 2021 por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)<sup>5</sup>, titulado: “*Tiempo de repensarnos*” hacía alusión a valiosos aspectos que quisimos recuperar a

---

<sup>5</sup> El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) fue creado por decreto del presidente de la República Argentina, Dr. Raúl Alfonsín, el 20 de diciembre de 1985. El Consejo es una persona de derecho público no estatal que se sostiene, primordialmente, con los aportes que realizan sus miembros. Tiene funciones, de coordinación, consulta y propuesta de políticas y estrategias de desarrollo universitario.

fin de enmarcar los cursos de acción que persiguieron dichas instituciones y sus actores.

Verónica Weber, coordinadora ejecutiva de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina del CIN, mencionaba que lo que proponían era dar respuesta inmediata pero no improvisada, aprovechando el conocimiento específico, producto de la experiencia y de las investigaciones ligadas con la modalidad a distancia y la mediación tecnológica como campo de saber específico de larga data (2021, p. 2)

Siguiendo sus aportes, la pandemia es reconocida como un hito, que obligó a pensar en un antes y un después y en la necesidad de acompañar y capacitar a profesores y profesoras para que puedan reconocer lo realizado durante el tiempo de aislamiento, adicionando la importancia de valorar lo realizado en esos años de virtualización compulsiva, reivindicando y aprovechando el saber propio de equipos y especialistas para superar la virtualización de emergencia y dar paso, a la mediación tecnológica como alternativa pedagógica, didáctica, rica y válida (2021,p.2).

En sus orígenes, la Red Universitaria de Educación a Distancia (Rueda) del CIN, con treinta años cumplidos en pandemia, visualizaba la modalidad a distancia en el sistema universitario nacional en respuesta a políticas de democratización y de mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Paralelamente, Veiravé presidenta de la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Interuniversitario Nacional y rectora de la Universidad Nacional del Nordeste, compartía en ese mismo artículo que las decisiones que debieron adoptar, en el marco de la autonomía, priorizaron resguardar la seguridad sanitaria, además de garantizar el cumplimiento de las funciones sustantivas de nuestras instituciones para sostener la máxima articulación social con las necesidades de los territorios (2021, p. 3). Apelaron a la utilización de tecnologías y al trabajo remoto de emergencia como en las demás universidades del país.

Distinguimos de estos aportes la movilización del cuerpo docente para responder con ingenio a las demandas presentadas, entre las que se destacan, modificación de estrategias de enseñanza y vinculación pedagógica, flexibilización normativa en las estructuras de gestión, adecuación de procesos de evaluación y acreditación de materias a la nueva modalidad, búsqueda de nuevos recursos didácticos para incorporarlos a la enseñanza de contenidos.

Asimismo, se afrontaron otras tareas relacionadas con el funcionamiento institucional como ha sido el cumplimiento de procesos de autoevaluación, la acreditación de carreras, el cumplimiento de acuerdos, la finalización de ciclos a término y la implementación de nuevas ofertas (Veiravé, 2021, p.3).

En este escenario, cabe mencionar que la secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación lanzó el Plan de Virtualización de la Educación Superior (Plan VES I en 2020 y Plan VES II en 2021). Además de la adecuación de espacios, y estos financiamientos propusieron la continuidad en la formación de docentes y estudiantes en el contexto de la emergencia.

El Plan VES I: Estrategias para la virtualización 2020-2021, consistió en dotar a las instituciones, docentes, no docentes y estudiantes de recursos que les permitan desarrollar espacios de enseñanza y aprendizaje de calidad y garantizar las actividades de gestión, extensión e investigación en medio de la emergencia sanitaria. El financiamiento estuvo destinado al fortalecimiento para el desarrollo de enseñanza, de aprendizaje y evaluación en entornos virtuales, proyectos de seguimiento y tutorías, herramientas tecnológicas para la inclusión y conectividad.

Seguidamente, el Plan VES II: Desarrollo de aulas híbridas 2021-2022, que, si bien no pertenece a nuestro recorte temporal analizado, es preciso mencionarlo como continuidad en la política pública derivada del contexto. El mismo consistió en el desarrollo de aulas híbridas para seguir fortaleciendo los procesos de virtualización, como así también enriquecer sus herramientas pedagógicas para el futuro, dejando capacidad instalada en cada una de las instituciones. El financiamiento estuvo destinado en implementación de aulas híbridas para fortalecer los espacios de formación presencial y remota. Luego le siguen el Plan VES III 2022-2023, como plan de consolidación de aulas híbridas, donde además de financiar el equipamiento y conectividad, se sumó el fortalecimiento en la enseñanza y la evaluación en dichas aulas<sup>6</sup>.

Por su parte, la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), en el pasaje hacia la educación remota de emergencia, asumieron la conectividad como política académica institucional, lo que se tradujo en la apertura de aulas virtuales y capacitaciones para las y los integrantes de la comunidad educativa, en todas las

---

<sup>6</sup> Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/calidaduniversitaria/fortalecimientoinstitucional>

funciones sustantivas (docencia, investigación, extensión y gobierno), entrega de materiales, chips y computadoras a estudiantes y docentes en situación de extrema vulneración (Bambozzi, 2021, p.6).

En este sentido, resaltamos de esta universidad, la concepción de conectividad en perspectiva político-pedagógica, donde dejó de ser concebida como un servicio para ser definida como condición necesaria de posibilidad del vínculo pedagógico,

Hacia el norte de nuestro país, las medidas implementadas fueron en consonancia, en el caso de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), se llevaron a cabo cursos, charlas, webinarios y nanoencuentros: cerca de 2.000 docentes de todos los niveles accedieron a aprendizajes sobre diseño y desarrollo de planificación y evaluación en educación a distancia.

Estos aportes compartidos por la secretaria general académica de la UNNE, en el anteriormente citado artículo del CIN, adiciona que el Consejo Superior dispuso convocatoria de becas para conectividad a fin de contribuir a mitigar el impacto de la brecha tecnológica en estudiantes, y se implementó el proyecto de “monitoreo de actividades académicas de grado”, para reconocer e identificar las características sociodemográficas y sanitarias de la población estudiantil y docente, el equipamiento, la conectividad y las competencias digitales, en aras de comparar el rendimiento académico entre 2019-2021 (Torres de Breard, 2021, p.9).

En síntesis, a lo largo y lo ancho de nuestro país, las estrategias desplegadas por las comunidades universitarias fueron notables, destacando el lugar de las políticas públicas que acompañaron a todas y cada una de las universidades del país, materializando en la acción, a la Educación Superior como un derecho y un bien público y social garantizado por el Estado.

En las próximas páginas, describiremos fundamentalmente las características que adquirió el trabajo docente universitario, sus condiciones y las regulaciones institucionales específicas de la universidad en estudio dentro del periodo analizado.

## **2.2 Trabajo docente universitario.**

Recuperando a Dubet (2006), quien concibe al trabajo docente universitario, como un tipo particular de trabajo con otros y sobre otros, a su vez, que constituye una actividad remunerada que tiene como objetivo explícito transformar a los sujetos.

A esta definición podemos adicionar que se trata de una labor que además del dictado de clases, se le suman actividades de investigación, extensión y coordinación, son quienes llevan consigo el valioso conjunto de saberes de un campo disciplinar específico, que es transportado y compartido al colectivo estudiantil.

En el ejercicio del trabajo docente universitario se entran actividades específicas (consideradas propias del trabajo docente) y actividades de carácter estratégico (tendientes a preservar la calidad del profesor en el sistema). Dichas actividades suelen estar vinculadas con tareas de investigación, extensión y gestión. (Walker V, 2016)

Así, esta labor constituye una práctica social, históricamente situada que coloca a los profesores en una trama de múltiples dependencias recíprocas. En una red de relaciones con otros, con diferentes saberes, con instituciones particulares, atravesadas por configuraciones presentes y pasadas, por condiciones materiales y simbólicas, por representaciones sociales e intereses específicos.

Coincidimos con Dubet (2006) que abordar el carácter relacional del trabajo docente supone reconocer la relevancia de esta dimensión que, por lo general, permanece secreta y poco reconocida. Asimismo, entendemos que al interior de la vida universitaria se dan entramados de relaciones, principalmente entre profesores colegas, compañeros de cátedra, y directivos principalmente. Pero, sobre todo, implica el trabajo con otros: los estudiantes, quienes van construyendo el oficio de estudiantes, donde la filiación juega un papel importante ya que a medida que van conociendo las reglas de juego del mundo universitario, ellos mismos se van reconociendo como parte de ese nuevo universo, incorporando sus prácticas y forjándose un *'habitus de estudiante'* que se constituirá en principio orientador de sus acciones.

En este sentido, según Bourdieu:

*“El habitus, entendido como una disposición a actuar, percibir, pensar y sentir de determinada manera, se irá construyendo paulatinamente en las interacciones que el alumno establezca en el marco de la institución, en general; y de un campo de conocimiento específico en particular”.* (Bourdieu, 2008, p. 20)

En relación a ello, Walker (2016) menciona que una cuestión relevante a tener en cuenta en el análisis de las relaciones de los docentes con los estudiantes tiene que ver con la simultaneidad del proceso de afiliación de los estudiantes y el que emprenden

los profesores noveles en su acceso a una posición particular como docente. Es decir, si ingresar a la universidad significa comenzar a transitar un ambiente cultural específico, resulta necesario un proceso de socialización en el que los futuros miembros de una comunidad académica (sean estudiantes o docentes) vayan construyendo progresivamente su sentimiento de pertenencia, de identidad y compromiso personal con la misma (p.20).

Además de la relación con estudiantes y colegas, ser docente universitario supone establecer ciertas relaciones con la institución universitaria de pertenencia. Una de ellas, es la que deviene de las particulares formas de contratación. Cabe señalar que, en el mundo del trabajo general y en el campo universitario en particular, han aflorado formas de contratación por períodos determinados, a tiempo parcial y sin garantía de continuidad (Walker, 2016, p. 22). Dicho estudio arrojó que, en Argentina, la periodicidad de los concursos atenta contra la permanencia en un cargo y las posibilidades de promoción en la carrera docente se ven amenazadas por la falta de financiamiento para la sustanciación de los concursos docentes<sup>7</sup>.

En relación al estado de los cargos universitarios en el período de pandemia, la Síntesis de Información de Estadísticas Universitarias del año 2020-2021 expone que alrededor de 200.000 cargos docentes <sup>8</sup> integran el sistema universitario nacional. Durante el año analizado, los datos arrojan un mayor porcentaje de cargos en Jefes de trabajos Prácticos y Ayudante de 1°. El informe destaca que, debido al contexto de pandemia por COVID-19, algunos valores pueden resultar atípicos respecto de su serie histórica. Se considera el año académico 2020 como estadísticamente singular en dicha serie. Consideramos que estas descripciones resultan un aporte significativo para comprender condiciones generales del sistema universitario en las que es posible inscribir las trayectorias de los docentes entrevistados y su ingreso a la docencia universitaria.

---

<sup>7</sup> Decreto 1246/2015 -Convenio Colectivo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales: el convenio plantea que cada universidad diseñará su mecanismo institucional de evaluación periódica individual del cual estará sujeta la permanencia en el cargo que cada docente ordinario o regular hubiere alcanzado. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/245000-249999/248779/norma.htm>.

<sup>8</sup> Un puesto de trabajo docente universitario surge del cruce entre una categoría docente y una dedicación horaria determinada. Las categorías docentes existentes se ordenan de la siguiente forma: Profesor/a Titular, Profesor/a Asociado/a y Profesor/a Adjunto/a integran el grupo de Profesores/as; Jefe/a de Trabajos Prácticos, Ayudante de Primera y Ayudante de Segunda componen el grupo de Auxiliares docentes. En algunas universidades, se incluyen otras figuras docentes tales como docentes Ad Honorem, docentes contratados/as, Jefe/a de Laboratorio, entre otras.

Otro aspecto que hace particular el trabajo de la docencia universitaria es el tipo de relación que mantiene con el conocimiento (Walker, 2016). Éste estructura las dinámicas institucionales y las prácticas académicas de maneras diferentes a como lo hacen otras instituciones. Precisamente el personal académico “manipula” estos conocimientos de diversos modos, la enseñanza es sólo uno de ellos. La producción, la transferencia, la experimentación, la articulación con la comunidad, la divulgación, la creación de patentes, servicios y productos son otras de las tantas formas de relación con el conocimiento que existen en la universidad.

Además, las prácticas de enseñanza adquieren particulares configuraciones según los campos disciplinares, las tradiciones formativas dentro de cada campo y las herramientas metodológicas que legitiman las diversas tribus académicas (Becher, 2001) para llevarlas adelante.

Otra cuestión a señalar respecto a la relación con el conocimiento que supone el ejercicio del trabajo docente en la educación superior emerge de la exigencia de formación permanente que tienen los docentes. Esta demanda se institucionaliza a través de los regímenes de concurso de los cargos y de la importancia que revisten las actividades de posgrado, investigación y extensión en aspectos como: la actualización disciplinar, el proceso de jerarquización como docente investigador<sup>9</sup> y la composición de una parte de los salarios. En las últimas décadas, tal como expresan Britos y Baudino (2004), las razones que tradicionalmente impulsaban a los académicos a continuar su formación fueron reemplazándose por imperativos de un régimen de evaluación continua.

Consideramos que esta breve descripción de rasgos del trabajo docente en la universidad, posibilita complejizar la pregunta por los efectos de la pandemia en las prácticas de los profesores y comprender que una mirada que sólo reparara en los aspectos pragmáticos de la implementación de plataformas quedaría demasiado estrecha. Como vemos, la trama de múltiples relaciones en que los profesores universitarios desarrollan su quehacer diario impide hablar del trabajo docente como una categoría homogénea. Su multidimensionalidad y especificidad, las condiciones diversas en las que se desarrolla, nos advierten sobre las diversas regulaciones que inciden en las experiencias docentes.

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, a través del Programa de incentivos a Docentes investigadores que llega a las universidades nacionales para promover que los docentes realicen actividades de investigación.

De acuerdo a lo que venimos desarrollando, nuestro supuesto de partida admitía la posibilidad de pensar que una migración masiva hacia los espacios virtuales pudo haber impactado en las regulaciones, en las formas de relacionarse con el ejercicio de sus cargos y tareas, con los estudiantes y colegas, con sus campos de conocimiento, con los saberes pedagógicos. Cuando referimos a estos últimos lo hacemos para indicar saberes elaborados en el marco de aprendizajes formales o, como sucede en muchos casos, en el transcurso de su participación en equipos de cátedra, en el recorrido por diversos cargos, figuras (como becas, adscripciones, relaciones maestro-aprendiz con docentes más experimentados) e instancias como clases, concursos, elaboración de materiales y consignas, etc.

### **2.3 Nuevas regulaciones, nuevos desafíos.**

¿Cuáles fueron las regulaciones específicas que surgieron en pandemia para la universidad? Inicialmente, el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró el brote del nuevo coronavirus como una pandemia. En efecto, la velocidad en el agravamiento de la situación epidemiológica a escala internacional, requirió la adopción de medidas inmediatas para hacer frente a la emergencia. En tanto, el 19 de marzo de 2020, el presidente de la Nación Argentina, en acuerdo general de ministros, establece el Decreto 297/2020, a fin de proteger la salud pública, decretando para todas las personas que habitan el país o se encuentren en él de forma temporaria, la medida de “Aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO).

Consecuentemente, el 29 de noviembre de 2020, finaliza el periodo de ASPO y mediante el Decreto 956/2020, se establece la medida de “distanciamiento social, preventivo y obligatorio” (DISPO), que comenzó a regir desde el día 30 de noviembre hasta el día 20 de diciembre del 2020, inclusive.

Cabe señalar, que se contaba con una Ley de Teletrabajo (Ley 27.555) donde el 14 de agosto de 2020, se estableció el régimen legal del contrato de teletrabajo, que tenía por objeto establecer los presupuestos legales mínimos para la regulación de la modalidad de Teletrabajo en aquellas actividades, que, por su naturaleza y particulares características, lo permitan. En tanto, inferimos que en el ámbito de la docencia universitaria y en términos generales de los demás niveles, no fueron fáciles de regular y administrar.

En el plano educativo, el 14 de marzo de 2020 el Ministro de Educación nacional mediante la resolución 104/2020 recomienda a las universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones, que adecuen las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial en el marco de la emergencia conforme con las recomendaciones del ministerio de salud, procurando garantizar el desarrollo del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad. Esto podía contemplar la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital de que dispongan; la reprogramación del calendario académico, entre otras alternativas que las autoridades competentes dispongan.

Inmediatamente de que la OMS declarase pandemia por COVID- 19., la UNESCO arroja una población de más de 1500 millones de estudiantes y 60,2 millones de docentes a la virtualidad en alrededor de 138 países. Es decir, más de 1560,2 millones de humanos migrando a la virtualidad en un tiempo inferior a 30 días. La migración global más formidable de Occidente, en tiempo récord: más de 1560,2 millones de humanos desplazados hacia el mismo sitio en el menor tiempo (Chendo, 2020). En consecuencia, al hablar de *escenarios digitales de emergencia* hacemos referencia a aquellas modalidades de sostenimiento del trabajo institucional que cada universidad rediseñó e implementó de manera digital y remota, de acuerdo a sus propias realidades, a fin de garantizar una continuidad pedagógica para sus estudiantes en un contexto de migraciones forzadas por causas sanitarias.

Las universidades argentinas según sus propias realidades en el marco de la autonomía institucional y el rol estratégico que desempeñan en sus contextos diseñaron e implementaron diferentes modalidades de sostenimiento del trabajo institucional, construyeron diversas propuestas de continuidad pedagógica para sus estudiantes y de formación para sus docentes, mantuvieron sus agendas de investigación readecuando sus diseños metodológicos.

Al mismo tiempo, en este complejo contexto de pandemia, las universidades argentinas han cumplido un rol estratégico en atender a esta problemática a través del desarrollo de investigaciones enfocadas a producir conocimientos e insumos médicos, atender demandas alimentarias, dar respuesta a problemáticas sociales como la

violencia de género y la atención de adultos mayores y desplegar un trabajo conjunto y sostenido con gobiernos locales y provinciales (Brumat 2022, p.19).<sup>10</sup>

Contextualizando ahora nuestra investigación, debemos decir que la institución donde centramos nuestro abordaje fue la UNRaf, una universidad pública argentina creada en el año 2014, ubicada en la ciudad homónima de Rafaela en la provincia de Santa Fe. Es un establecimiento con una joven existencia, su creación se enmarca dentro del Artículo 75, inciso 19, de la Constitución Nacional. Seguidamente, el artículo N° 5 del Estatuto Provisorio define que es misión de la UNRaf “constituirse en un espacio institucional que contribuya a fortalecer el sistema educativo, científico y tecnológico en todos sus niveles y donde se formen personas altamente calificadas y comprometidas, capaces de diseñar y conducir las estrategias del sector productivo laboral, anticipar los desafíos de la gestión territorial y ambiental y consolidar la cultura de la cooperación, la igualdad y la responsabilidad pública”.<sup>11</sup>

En enero de 2017, la UNRaf anunció la ampliación de su oferta académica en su segundo año de funcionamiento. Las nuevas propuestas formativas consisten en dos ciclos de complementación curricular con una duración de 2 años y medio en Industrias Alimentarias y en Educación, así como una Licenciatura de 5 años en Producción de Videojuegos y Entretenimiento Digital, única en la región.

Por su parte, la Licenciatura en Educación, es un ciclo de complementación curricular para egresados y egresadas con título de Profesor/a o especialidades en el campo de la Educación cuyos planes de estudios acrediten 2 ½ años de duración y una carga horaria mínima de 1800 horas reloj. La carrera ofrece dos modalidades de cursado: presencial y a distancia. Entre 2020 y 2021 se abrieron sedes de dictado con cohortes cerradas en la región de San Guillermo y San Jorge-El Trébol, además de continuar la sede que se encuentra en la ciudad de Rafaela.

Este ciclo de complementación curricular responde a una demanda histórica concreta de los actores del sistema educativo de la región de influencia de la UNRaf. Está orientado a fortalecer y ampliar la formación docente inicial como un aspecto clave

---

<sup>10</sup> En el caso de nuestra unidad de estudio, se desarrollaron 540 máscaras faciales sanitarias modelo UNRaf Tec y piezas audiovisuales con recomendaciones para su armado, mantenimiento y limpieza. Las mismas se entregaron al Hospital Dr. Jaime Ferré. También se construyeron barreras sanitarias de acrílico, útiles para el refuerzo de los cuidados en escritorios y distintos lugares de trabajo.

<sup>11</sup> Universidad Nacional de Rafaela (15 de agosto de 2022). *Historia*. <https://www.unraf.edu.ar/index.php/la-universidad/historia>.

para promover una educación de calidad que propicie una sociedad más justa (UNRaf, 2019)

Esta propuesta académica se propone ampliar y profundizar los trayectos formativos previos, con nuevas herramientas conceptuales y metodológicas para favorecer intervenciones fundadas que consoliden el derecho social a la educación. Alienta la revisión crítica del campo profesional para perfeccionar las prácticas docentes. También aspira a que sus estudiantes puedan alcanzar una formación de grado universitario que posibilite la continuidad de estudios de posgrado (UNRaf, s/f).

No obstante, en el año 2020 debido a la situación de emergencia sanitaria, el ciclo de la Licenciatura en Educación previsto para llevarse a cabo bajo la modalidad presencial, terminó dictándose únicamente en forma virtual. Un hito relevante para la universidad y la zona, puesto que permitió a muchos profesionales que residen en ciudades aledañas, acceder a una carrera de grado no arancelada de una universidad pública nacional. El segundo año de la Licenciatura mencionada, cuenta con 7 materias: una anual y seis cuatrimestrales.

Indagamos acerca de cuáles fueron las regulaciones institucionales que se establecieron en UNRaf, luego de que el Ministerio de Educación de la Nación, por resolución 104/2020 recomendó a las universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones, que adecuen las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial en el marco de la emergencia, conforme con las recomendaciones del Ministerio de Salud, procurando garantizar el desarrollo del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad.

En mayo de 2020 la UNRaf y la Universidad Española Castilla- La Mancha, intercambiaron sus experiencias de educación virtual durante la pandemia, al respecto, la Lic. Laura Borgogno, Directora Académica de UNRaf, expresó cómo se adaptó esta Universidad Pública frente al particular contexto:

*“Todo fue muy rápido. Para nuestra universidad, que no tiene una estructura tan grande, esta pandemia nos obligó a adaptarnos muy rápido a un nuevo contexto y el equipo de docentes respondió muy bien. Además, el apoyo del sistema universitario nacional a las universidades fue fundamental para que puedan seguir trabajando y avanzar con sus actividades” (UNRaf, 2020).*

Agregando que se utilizaron nuevas metodologías para el dictado de clases e instancias parciales y finales de evaluación, así como también sobre conocimientos de la plataforma Moodle, herramienta utilizada por docentes y estudiantes de diferentes casas de estudios superiores del mundo y que ayuda a crear comunidades de aprendizaje online.

En este sentido, se profundizó sobre el desarrollo de un espacio para profesores dentro del campus virtual donde hay a disposición tutoriales acerca del curso de la plataforma Moodle, links de interés y espacios de intercambio y consulta; la generación de un dispositivo de apoyo a los docentes a partir de la creación de un equipo de especialistas que acompañan a los profesores en el armado y desarrollo de sus clases virtuales; la puesta en marcha de talleres de capacitación y apoyo a docentes con la finalidad de poner en común experiencias y así seguir profundizando en el conocimiento de la plataforma Moodle; y en aspectos didácticos y pedagógicos del dictado de clases a través de Internet.<sup>12</sup>

En este sentido, entra en escena otra de las aristas vinculares del trabajo docente: la relación con la institución, es decir, ser docente universitario supone, a su vez, establecer ciertas relaciones con la organización de pertenencia, focalizando en lo que fueron los mecanismos de regulación en el periodo estudiado.

Por tanto, la noción de *gubernamentalidad* recuperada de Foucault (2009), en el contexto de emergencia sanitaria representó un escenario de nuevas regulaciones donde las prácticas de los docentes universitarios fueron alteradas y desplazadas hacia la virtualidad. En efecto, nos apartamos de concebir a sujetos aislados, para pensar en “procesos de subjetivación” que se trazaron al interior de las cátedras y adquirieron cursos de acción particulares, las cuales se detallan minuciosamente en el capítulo 3 de nuestros hallazgos.

## **2.4 Migración hacia escenarios digitales de emergencia.**

Inicialmente mencionamos que más de 1560,2 millones de personas en todo el mundo, migraron a la virtualidad en un tiempo inferior a 30 días, por lo que nos preguntamos acerca de las características que adquirió esa migración en el cuerpo docente de la universidad estudiada. Como primera medida, Rectorado comunica el 16 de marzo mediante expediente 150/2020, la adecuación ante los requerimientos del

---

<sup>12</sup> Noticia disponible en el campus de la universidad <https://www.unraf.edu.ar/noticias-2/1373-noticia-523>

Ministerio de Salud. Durante el 2020 y 2021 la mayor parte de las prácticas de la enseñanza universitaria se desplegó en la virtualidad, lo cual tuvo un profundo significado político, en tanto, eso garantizó la continuidad en el nivel, a pesar de que, por decreto, los edificios debían permanecer cerrados. En efecto, el esfuerzo por sostener las prácticas de enseñanza representó un compromiso colectivo de la comunidad universitaria (Maggio, 2022)

Cabe recordar que, en primera instancia, al hablar de *escenarios digitales de emergencia* hacemos referencia a aquellas modalidades de sostenimiento del trabajo institucional que cada universidad rediseñó e implementó de manera digital y remota, de acuerdo a sus propias realidades, a fin de garantizar una continuidad pedagógica para sus estudiantes. La recomendación emitida desde el Ministerio de Educación de la Nación, fue que las clases continúen de forma virtual, lo cual supuso el traslado de las propuestas a entornos digitales, especialmente hacia los campus virtuales, con diversos apoyos institucionales en el diseño y la implementación de los aspectos tecnológicos y pedagógicos.

El fenómeno sanitario combinó simultáneamente el imperativo de dar continuidad a las actividades de enseñanza, casi sin interrupción, con un desplazamiento inmediato y generalizado de todas las tareas académicas a los entornos digitales. Es por ello que la metáfora de Chendo (2020) de *migrantes forzados* resulta de nuestro interés para describir algunos rasgos de los posicionamientos subjetivos de la docencia universitaria en condiciones de emergencia. Al respecto dice la autora:

*“El 11 de marzo la OMS declara “pandemia” al covid-19. Inmediatamente, la UNESCO arroja una población de más de 1500 millones de estudiantes y 60,2 millones de docentes “migrantes” alrededor de 138 países. Más de 1560,2 millones de humanos migrando a la virtualidad en un tiempo inferior a 30 días. La migración global más formidable de Occidente, en tiempo récord: más de 1560,2 millones de humanos desplazados hacia el mismo sitio en el menor tiempo. ¿Qué es la virtualidad, qué son esas tierras? Migrantes digitales a fuerza de pandemia. Agarrar nuestros útiles y llevarlos a otras tierras, ¿qué continuidad puede exigírsele a un migrante forzado? ¿qué continuidad es posible en la discontinuidad del espacio y del tiempo? ¿qué son esas tierras?”* (Chendo, 2020; s/p).

Por consiguiente, resultó interesante retomar la pregunta de la autora, Costa sobre ¿qué implicaciones tuvo esa migración hacia lo digital en los docentes de la Licenciatura, sobre todo, en el habitar el espacio, el tiempo, en relación consigo mismos y con los otros? Este interrogante marca la mirada que intentamos construir en esta tesis, debido que nuestra preocupación no remite a la adecuación o pertinencia del uso de las plataformas sino en lo que les significó como experiencia a los profesores trabajar en un entorno que alteró radicalmente sus prácticas precedentes, considerando como supuesto de investigación que eso implicó nuevos modos de subjetivación como docentes y como trabajadores de la universidad.

Por este motivo, para analizar los escenarios digitales universitarios como trama de subjetivación y gubernamental recuperamos aportes de Costa (2015) quien presentó la noción de *formas de vida tecnológicas* (FVT) para describir nuevas regulaciones biopolíticas que surgen en los entornos informacionales. Como categoría de análisis *formas de vida tecnológicas* se ubica en la intersección entre realidades naturales-biológicas y sociales-culturales. (p. 2). Estas formas provienen de la creciente tecnificación de los procesos productivos y de las capacidades humanas. Según la autora, plantean una particular combinación entre el código técnico industrial-capitalista y las modalidades emergentes de la gubernamentalidad neoliberal que requieren que cada uno se constituya así mismo como “emprendedor” o “empresario de sí”, en un marco de competencia generalizada y considerada normativa, reguladora en sí misma.

Recuperamos especialmente algunos análisis que nos orientaron, para comprender cómo se efectúan los procesos de subjetivación en nuevas racionalidades políticas ligadas a escenarios infocomunicacionales. Un rasgo importante es que el cuerpo orgánico ya no es la referencia de las prácticas, porque las FVT operan a distancia. La vida puede desacoplarse del cuerpo y los sistemas que se consideraban cerrados requieren abrirse:

*“Mi cuerpo sólo puede hacer interfaz con los sistemas tecnológicos si está más o menos abierto. Los cuerpos sociales sólo pueden hacer interfaz entre sí, si tienen cierto grado de apertura. Cuando los cuerpos individuales o sociales se abren, sus órganos a menudo se externalizan a distancia. Esto también es válido para las instituciones de los Estados-naciones. [...] Al abrirse, externalizan sus órganos y se entregan a los flujos de información y comunicación”.* (Costa, 2015, p.3).

De acuerdo a este análisis, en los escenarios tecnológicos digitales, las experiencias se organizan en torno a dos componentes: el *aplanamiento* y la *elevación en el aire*. En estas formas de vida tecnológicas, dice la autora, el dualismo se disuelve en un monismo radical, donde el aplanamiento alcanza la supuesta interioridad tanto del sujeto como del objeto del sentido, erosionando el límite entre ellos.

La categoría de aplanamiento ha podido ayudarnos a analizar aspectos de las experiencias docentes, relacionados con la difuminación de los límites de tiempos, espacios, asuntos laborales y domésticos, así como una dislocación de las jerarquías de las tareas universitarias. Por otro lado, la autora afirma que las FVT estén “*en el aire*” implica que están desarraigadas, deslocalizadas. Su espacialidad no sólo es el obstáculo a sortear de las grandes infraestructuras del transporte y las telecomunicaciones; su modalidad paradigmática es la de un espacio “separado” de la vida común (2015, p.6).

De lo expuesto, entendemos a la realidad social universitaria como compleja y reconfigurada a partir del fenómeno masivo de virtualización transcurrido en pandemia. De allí que hemos rastreado estos elementos en las experiencias docentes exploradas. Retomaremos aspectos teóricos de esta autora en el análisis de las entrevistas realizadas que presentaremos en el siguiente capítulo.

## **Capítulo 3**

# **Escenarios digitales de emergencia: entre el duelo y la búsqueda de “soporte”**

### 3.1 Experiencias docentes en la migración hacia el trabajo digital.

¿Qué implicaciones tuvo la migración hacia lo digital en los docentes de la Licenciatura, sobre todo, en el habitar el espacio, el tiempo, en relación consigo mismos y con los otros? En el presente capítulo procuramos abordar exploratoriamente dicho interrogante partiendo por presentar algunos elementos de las trayectorias de docentes entrevistados y la reconstrucción que realizan de lo experimentado en pandemia.

La muestra estuvo constituida por once docentes, de los cuales nueve eran mujeres y dos, varones. De esa totalidad, diez de ellos se desempeñaban solamente en instituciones universitarias y sólo uno, además, en instituciones terciarias de la jurisdicción provincial. En tanto, todos trabajan en más de un establecimiento, más precisamente entre 2 a 3 instituciones de pertenencia. Por otro lado, es importante destacar que cinco de ellos tenían familiares a cargo en el período de ASPO y seis residían solos.

Es preciso recordar que la totalidad de los entrevistados se incorporaron al inicio del dictado de la carrera Licenciatura en Educación, siendo ese un criterio para la conformación de la muestra, dado que se trata de docentes que podían reconstruir sus experiencias de trabajo antes, durante y después de la pandemia.

Nuestro primer eje de indagación en las entrevistas giró en torno a la recuperación de elementos de sus trayectorias como docentes antes de la pandemia y a partir de ella, focalizando su ingreso a la UNRaF. En los relatos de los avatares profesionales se evidencian diversos modos de ingreso a la docencia universitaria. En algunos casos ese ingreso se produjo a través de experiencias puntuales o luego del egreso en la formación de grado; en otros, los inicios se marcan a partir de haber asumido cargos de auxiliar docente cuando aún eran estudiantes:

*“Soy el director general, toda mi vida pasó por el ambiente técnico, pero también por el ambiente académico, o sea, toda mi vida fue por estos dos caminos, entonces yo pude combinar estas dos cuestiones. Entonces mi formación y mi actividad pasa por ahí” (Docente I)*

*“Tuve algunas experiencias esporádicas, recientemente graduada o finalizando mi carrera en adscripciones. Ahí uno va incursionando en la tarea docente, desde un punto de vista más informal “A partir del 2019 en la UNRAF se empieza a incursionar*

*en el CIT con el CONICET, y tuve la posibilidad de concursar una beca doctoral, la obtengo y entonces actualmente soy becada (Docente III).*

*“Trabajé incluso también como preceptora, era preceptora y docente. Y en el 2011, empecé a dar clases en una Universidad privada que había en Córdoba” (Docente IV).*

*“(…) paralelamente trabajé como auxiliar alumna de una cátedra en didáctica, y en esa cátedra me desempeñé luego como auxiliar docente y actualmente, sigo trabajando ahí, la titular de esa cátedra se jubiló, y yo concursé su cargo, así que mi experiencia en la universidad comenzó como auxiliar alumna. De allí en más esa fue la experiencia que me formó como docente Universitaria porque pude transitar todos los cargos, fui auxiliar docente, fui JTP, fui docente adjunta, y después se dio la posibilidad de concursar como docente titular”. (Docente VI).<sup>13</sup>*

De los fragmentos extraídos, es posible elucidar la idea inicialmente planteada por Bracchi y Seoane (2010), acerca de que las trayectorias son parte de la biografía y de la historia singular de cada persona, pero en el marco de las dinámicas laborales que presenta el nivel superior universitario, en las que las modalidades de ingreso, contratación, ascenso, tipos de cargos y dedicaciones horarias son más heterogéneas que en los demás niveles educativos.

En los relatos del “ingreso” a la UNRaf predomina la descripción de recorridos que dan cuenta de dinámicas de construcción de sus espacios laborales: el tránsito inicial por diversas carreras dentro de la universidad, la gestación de los equipos de cátedra, la delimitación de los espacios curriculares. Esto último configuró un aspecto nodal de las experiencias en el ingreso a la carrera. La mayor parte de los entrevistados tuvo que demarcar la especificidad de sus asignaturas en la propia puesta en marcha de la carrera y a partir de la reconstrucción de sus trayectorias anteriores y en curso (en algunos casos, ligadas a su inserción en el CONICET), que, si bien se ubicaban en campos afines a las materias asignadas, no presentaban una correspondencia directa con otras asignaturas que hubieran dictado antes.

*“Yo me recibí en el año 2016 de socióloga en la Universidad Nacional del Litoral y en 2017 arranco con una beca doctoral del Conicet. En 2018 empiezo a trabajar en la*

<sup>13</sup> Al respecto la Ley 24.521 en su artículo 51 menciona: el ingreso a la carrera académica universitaria se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, debiéndose asegurar la constitución de jurados integrados por profesores por concurso, o excepcionalmente por personas de idoneidad indiscutible, aunque no reúnan esa condición, que garanticen la mayor imparcialidad y el máximo rigor académico. (...). Podrán igualmente prever la designación temporaria de docentes interinos, cuando ello sea imprescindible y mientras se sustancia el correspondiente concurso. Los docentes designados por concurso deberán representar un porcentaje no inferior al setenta por ciento (70 %) de las respectivas plantas de cada institución universitaria.

*Universidad Nacional de Rafaela. Yo arranco con Docente VIII en el espacio asignado. Y ya en el 2019 me sumo a otra cátedra que no es de la Licenciatura en Educación, sino del que era el CFG (ciclo de formación general) que se les daban a los ingresantes” ... (Docente IX)*

*“Siempre trabajé como interina haciendo reemplazos, no eran cargos que estén concursados ni nada, pero previo a eso en el 2018 entro a UNRaF, y entro a dar clases en la Licenciatura en Educación en una materia. La trayectoria siempre estuvo involucrada, durante mi carrera de grado, en distintas materias en comunicación y en materias como Antropología, Problemáticas Contemporáneas y Culturales, como ayudante alumna y como adscripta, esos trabajos eran ad honorem. Lo que me permitió a mi esa cátedra estar como JTP fue que cuando se abrió una selección de antecedentes y bueno en 2018 entro a UNRAF. Comienzo a dar clases en la Licenciatura en Educación, en una materia. Así que también fue bien como todo un desafío poder pensar las materias de cero junto con Docente XI con su trayectoria más vinculada al desarrollo territorial, en mi caso más anclada a lo que son las metodologías y a la disciplina antropológica”. (Docente X)*

En los testimonios emerge como relevante el momento de conformación de los equipos de cátedra como rasgo del trabajo universitario y las nuevas dinámicas que eso otorgaba a su tarea docente:

*“En ese momento, a comienzos de 2017 me contactan para integrarme a la Licenciatura en Educación. Ahí éramos un grupo pequeño, era el grupo de docentes del primer ciclo de la licenciatura, y a partir de ahí, empezamos a tener reuniones para diseñar, para pensar en funcionamiento de la carrera. En algunos casos ya arrancaron constituyeron equipos de cátedra y se priorizó seguir componiendo los equipos. Yo empecé sola. En ese momento la directora de la carrera con buen juicio, trató de componer el resto de las cátedras que eran unipersonales”. (Docente XI)*

*“Decidí venirme a vivir a Rafaela en marzo del 2017 y ahí empecé mi trayectoria docente. En 2017, 2018 y 2019 estuve vinculado a otra cátedra del primer año de ciclo de formación general y en el 2018 nos conocimos con Docente X y armamos la materia en el marco de la Licenciatura en Educación. Para mí fue un placer este vínculo porque a veces cuando te vinculas con gente que no conoces la cosa puede salir muy bien, como en este caso puede salir más o menos mal. En este caso fue un complemento y sigue siendo hermoso”. (Docente XI)*

En las experiencias relatadas se trató de momentos inaugurales intensos dados por el armado de asignaturas y equipos que se construían desde un

punto cero al mismo tiempo que se iban generando lazos de pertenencia a la nueva universidad y nueva carrera.

En lo que respecta a las tareas actuales del trabajo docente universitario en la mayor parte de las respuestas proporcionadas se menciona el dictado de clases (presenciales y a distancia), la sustanciación de exámenes, la coordinación de proyectos de investigación y articulación, direcciones de tesinas o carreras, investigación en CIT – CONICET, elaboración de trabajos académicos, participación en eventos científicos específicos, la gestión del Sistema Integrado de Educación a Distancia <sup>14</sup> como un exponente de las múltiples tareas que asume el trabajo docente universitario presentamos el siguiente fragmento:

*“En UNRAF tengo a mi cargo tareas de gestión, aparte de la docencia, tengo tareas a mi cargo que son de investigación, dirijo un proyecto de investigación, soy la directora de tesis de tres docentes ahí de UNRAF, tengo varios tesis de grado, soy la co-directora de una beca de doctorado de un docente y, lo que es tareas de investigación, implica bueno no solo formar a otros y dirigir un proyecto, sino también presentar trabajos en congresos, presentaciones, hacer actualizaciones de las lecturas de los temas que uno aborda. La preparación de las clases implica el seguimiento de los alumnos, la toma de los exámenes etcétera. Y en todo lo que es gestión, estoy en el SIED actualmente, en el sistema institucional de educación a distancia de la universidad. (Docente II)*

En este caso, vemos que las tareas de gestión y de formación de otros (en investigación y/o en docencia) adquiere protagonismo en el trabajo universitario.

Cuando se les solicitó a los entrevistados que recuerden cómo resituaron sus tareas en el contexto del aislamiento y distanciamiento sanitario, expresaron sentimientos de duelo e incertidumbre, siendo la presencialidad perdida una referencia organizadora de los testimonios:

*“Tanto las propuestas de cátedra como los proyectos de investigación se armaron sobre la base de una vuelta a la presencialidad inminente. Nunca nos imaginábamos que íbamos a continuar así”. (Docente VI)*

<sup>14</sup> La CONEAU evalúa los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) que deberán presentar las instituciones universitarias que hayan incorporado o decidan incorporar la Opción Pedagógica y Didáctica de Educación a Distancia, de acuerdo a la Resolución Ministerial N°2641/17. Es la instancia previa a que la Secretaría de Políticas Universitarias emita la correspondiente resolución de validación del SIED. La UNRAF obtuvo su aval mediante la Resolución CONEAU N.º RESFC-2020-162-APN-CONEAU#ME, con fecha 2 de marzo de 2021 según consta en Acta de la Sesión N.º 526. La certificación correspondiente lleva fecha del 16 de septiembre de este mismo año. <https://www.unraf.edu.ar/noticias-2/2090-noticia0941>

*“Una noche que se cerró todo, ya no me acuerdo cuándo fue que recibimos un e-mail diciendo se suspenden las clases. Plena incertidumbre, se suspendían por 15 días, y después volvíamos. Después pasó que, a la semana no se llegó a cumplir esos 15 días que empezaban a decir: “como esto viene para un poquito más largo, armen las tres primeras clases usando el campus”. (Docente XI).*

Todos coincidían en que era una constante incertidumbre lo que iba a suceder finalizados los quince días de aislamiento dispuestos por el Ministerio de Salud. A fin de cuentas, la incertidumbre fue un factor transversal en sus relatos, así como recordar la conmoción que prevalecía en aquellos momentos, donde la posibilidad de la pérdida de un familiar o allegado se convertía en un acontecimiento angustiante que conducía a la pregunta por la propia vida. Entendemos que el miedo constituye una emoción estructuradora de la condición humana. Aun cuando la posibilidad de sentir miedo sea un rasgo invariable de la naturaleza humana:

*“La intensidad, el tipo y la estructura de los miedos que laten o arden en el individuo aparecen determinados siempre por la historia y la estructura real de sus relaciones con otros humanos, por la estructura de su sociedad y se transforman con ésta.” (Elias, 1987, p.528 en Kaplan, 2021).*

Las marcas del desplazamiento hacia otro escenario comienzan a materializarse en el creciente uso de la plataforma virtual de la universidad, que hasta ese momento había tenido un rol complementario en las tareas de enseñanza. Asimismo, este deslizamiento en la materialidad del trabajo supuso deliberaciones y decisiones internas en los equipos vinculadas a los alcances de la propuesta académica y la posibilidad de que ésta mantuviera ciertos rasgos de lo que se ofrecía en la presencialidad:

*“Navegábamos en dos direcciones, en la incertidumbre de volver a la presencialidad que nunca fue tal, pero por el otro lado la seguridad de que nosotros no íbamos a cambiar la propuesta a un escenario digital, no íbamos a achicar las materias porque íbamos a tener dos fines de semana y no seis clases de 6 horas. Jamás fue algo que se nos cruzó por la cabeza transformar los programas”. (Docente VI)*

Observamos una tensión entre el formato de la virtualidad forzada (con la reorganización de tiempos y espacios que suponía bajo la predominancia del campus y las videollamadas que reducían los tiempos cronológicos de clases) y la decisión de mantener los rasgos identitarios de espacios curriculares recientemente constituidos

(por la corta existencia de la carrera y equipos de cátedra) como un aspecto estructurante de estas experiencias docentes. De algún modo es posible hipotetizar que “transformar los programas” era vivenciado en ese momento como otra instancia más de “duelo” para estos docentes, teniendo en cuenta, como mencionamos antes, que la intensidad de los primeros años de su trabajo se focalizó en la estructuración de sus propuestas de cátedra a la par que se consolidaban los equipos de trabajo.

La virtualización del trabajo no sólo se circunscribió a las plataformas institucionales, sino a otras que permitían agilizar el vínculo y las tareas en los equipos de cátedra. Si bien, la virtualización como forma de comunicación entre colegas solía ser habitual previo a la pandemia, el uso de WhatsApp se incrementó significativamente, donde el intercambio sobre la organización de actividades era constante.

*“Sí hubo muchísimo intercambio entre nosotros, teníamos un WhatsApp y esto también recupera lo que te decía antes Bianca de que, gracias al buen vínculo esto se hace de otra manera. Nos dio mucha autonomía en ese momento y después estábamos atentos si había alguna cosa nueva que la universidad saque, alguna regulación, alguna norma. Una vez que armamos más o menos había que empezar a dar clase y se suspendió. El 14 de abril más o menos y otro seminario venía después de nosotros. Entonces como que tenían ahí dos meses para prepararse. Fueron muchas horas, de producir, de corregir trabajos”. (Docente XI)*

En este nuevo escenario, la dinámica de la cátedra en tanto “equipo” tomó otros ribetes y un protagonismo inédito:

*“El que no tenía hijos a cargo y por ahí entre comillas obviamente “tenía más tiempo libre” salía a bancar a quienes tenían hijos, y estaban complicados por diversas cuestiones, decían vos me cubrís, si yo te cubro, entonces, muchos de los que no teníamos hijos, no se contempló esto de que salimos a cubrir, a dar una mano, a ayudar, a aquellas personas que estaban complicadas”. (Docente II)*

*“Nos apoyábamos mucho entre nosotras y si alguna estaba pasando por un momento o había alguna dificultad estábamos. Yo recuerdo que si estaba complicada en algunos momentos con los chicos sabía que contaba con ella y me daba una mano. Esas cosas fueron algo muy positivo, trabajar en dupla y al mismo tiempo tener buena relación, ayudarnos y poder sostenernos mutuamente. Por ahí no sucede siempre”. (Docente XIII)*

Cubrir al colega, “salir a bancarlo” en condiciones de extrema demanda hogareña y laboral fue un rasgo de las experiencias recuperado por los entrevistados. Se trazaron nuevas prácticas de cooperación entre pares que no sólo se focalizaban en las tareas institucionales sino en el sostén subjetivo del otro. Este rasgo fue transversal a los testimonios recabados, lo cual se distancia del estudio de Walker (2016), donde se mencionaba al individualismo y la balcanización como formas de asociación y la competitividad como clima de trabajo.

Podríamos aventurar que en las prácticas de subjetivación de estos docentes los lazos de cooperación entre pares funcionaron a manera de soporte (Kaplan, 2021; Martuccelli, 2007); es decir parte de un entramado de vínculos en los que los individuos se “amarran” a fin de contrarrestar los sentimientos de soledad y crear un tejido existencial que de sentido al mundo (Kaplan, p.105).

No obstante, la exigencia laboral de continuar las actividades académicas (justamente por la posibilidad que tuvieron de ser “virtualizadas”) en el contexto de aislamiento mostró los límites y a la vez la relevancia de esos soportes contingentes, sobre todo cuando las experiencias evidenciaron tensiones entre las tareas académicas y las de cuidado de quienes tenían familia a cargo.

*“Hacíamos malabares chicas. Dejamos de hacer cosas. Las devoluciones a veces tenían que esperar, no estaba 24/7 conectada, apoyándonos mucho con mi compañero. La sociedad no entendía la situación por la que estábamos pasando los trabajadores con niños chiquitos encerrados. No hubo un acompañamiento en ese sentido”. (Docente IV)*

En este fragmento se exponen las dificultades y sobreexigencias afrontadas, el impacto en las tareas docentes, al mismo tiempo que pone en cuestión el efecto de “privatización” de la problemática del cuidado y del trabajo remunerado en un contexto de aislamiento, sobre todo en el caso de trabajadoras con familiares a cargo. Nos parece importante mencionar que en un estudio exploratorio local sobre el impacto de la pandemia en las exigencias de trabajo remunerado y no remunerado para madres y padres Passerino y Trupa (2020) abordan este fenómeno:

*“El confinamiento “puertas adentro”, supone una búsqueda de soluciones individuales por parte de los entornos familiares para el cuidado desde los recursos de diversa índole que cada uno tenga. El cierre de establecimientos educativos, la imposibilidad de contar con el apoyo familiar para el cuidado de niños y niñas, puso en evidencia*

*dificultades de diversa índole, pero, sobre todo, un aumento de tareas y acciones.”*  
(p.137)

Como decíamos, el anterior testimonio de la entrevistada IV describe los efectos del confinamiento hogareño específicamente en las tareas de docencia, y los enuncia como no poder seguir ritmos laborales de conexión permanente, promovidos en parte por la misma dinámica de virtualización.

En el siguiente fragmento se visualiza una problematización similar:

*“Yo he contado, creo que inclusive en la cursada de ustedes, que estudiantes que me decían: “Profe, vaya, que se escucha el bebé que llora”. Y era porque era la hora de la teta. Entonces el límite parece que se interpenetró entre la vida doméstica a la vida académica y de la vida académica que hacía que, por ejemplo, mi hijo menor aguantara un cachito de hambre porque yo estaba dando clases. Que, de otra manera, hubiese estado organizado en otro contexto no pandémico, de otra manera”. (Docente V)*

La experiencia de tiempos académicos y domésticos yuxtapuestos, la problematización acerca de los límites entre unos y otros es una marca fuerte de las prácticas de subjetivación docentes, sobre todo en los relatos de las entrevistadas mujeres.

Junto con la figura de los *tiempos superpuestos extenuantes*, aparece la de una *disolociación* que paralelamente atravesó las experiencias docentes relevadas. Según la mirada de esta entrevistada, esto impactó en su desempeño:

*“En alguna medida era como medio esquizofrénico, como que todos teníamos la vida detenida y la universidad seguía. Yo soy consciente de las cientos y cientos de falencias que tuvo mi desempeño en ese momento, pero no sabía bien cómo moverme. Era un poco esquizofrénico seguir pese a todo lo que estaba sucediendo”. (Docente III)*

Hay que recordar que la interrupción más o menos prolongada de la que gozaron otras actividades, no ocurrió en el caso de los sistemas educativos jurisdiccionales ni del nivel superior universitario<sup>15</sup>. En relación a las implicancias que tuvo esa exigencia de continuidad, este fragmento nos invita a destacar particularmente esa experiencia de *“no saber cómo moverse”* y, en parte, del acto de

<sup>15</sup> Es llamativo que aún hoy sigan circulando en la opinión pública y en funcionarios algunas miradas que desacreditan el trabajo docente durante la pandemia.

“disociarse de lo que estaba ocurriendo” en el resto de las esferas de la vida doméstica y social como condición para que tal continuidad sea posible. Esto podría resultar un indicio acerca del advenimiento de un escenario desconocido que plagó de incertidumbre a los sujetos y que abarcó dimensiones que van mucho más allá de los escenarios digitales de emergencia, incluyéndolos.

En este sentido, nos resuenan aportes de Lorey (2016) en relación al concepto de *precarización*, cuando lo liga al de gobierno y subjetivación (siguiendo a Butler y a Foucault): *...“la precarización como gubernamentalidad no solo significa incertidumbre en el trabajo remunerado, sino precisamente incertidumbre en el modo de vida y por ende en los cuerpos y en los modos de subjetivación”*. (p. 28)

Maneras de delimitar tiempos y de proceder en los ámbitos del trabajo remunerado y no remunerado quedaron en una especie de impasse en el período de confinamiento. Esto promovió experiencias de incertidumbre no sólo en el plano laboral sino en los propios modos de vida, lo cual nos lleva a pensar que en pandemia se incrementaron las dinámicas de precarización, si entendemos que estas se agudizan cuando afectan las prácticas de subjetivación. En el próximo apartado focalizamos en este aspecto.

### **3.2 Difuminación de límites: entre lo laboral y lo vital.**

Como anticipamos, el análisis de las entrevistas condujo indefectiblemente al factor de sobrecarga de trabajo y de difuminación de límites entre el plano laboral y el vital. La cuestión de la salud física y psíquica resultó un emergente:

*“Lo más dificultoso fue, en mi caso poder convertir mi casa en un espacio de trabajo 24 horas digamos full time, con tres hijas en edad escolar, una en cada nivel educativo y, una en nivel inicial, otra en 4to grado otra terminando la primaria y ya haciendo el ingreso al primer año de la de la secundaria, eso me liquidó psíquicamente; más la cuestión física de estar muchas horas sentada, creo que estamos viviendo actualmente los efectos físicos” (Docente VI).*

*“Yo no puedo desvincularme del mundo laboral. Sí, estábamos encerrados, yo vivía con una amiga, no vi por muchos meses a mi familia. Estaba con insomnio, no podía ir a mi terapeuta. Yo no podía escindir la cuestión del trabajo docente con mi situación vital. Me parece que es como estar ahí entre lo privado y lo íntimo del trabajo. Ahí eclosionó. Mis recuerdos no son muy felices, pero por la situación vital que viví”.* (Docente IX).

El espacio doméstico se convirtió en un ámbito de extrema exigencia subjetiva, familiar y laboral:

*“En este espacio destinado dentro de la casa al trabajo, con 3 hijos, un compañero y uno de esos 3 hijos que en ese momento tenía 8 meses. Entonces entre la demanda de la maternidad en general y particularmente de un hijo tan chiquito, todos compartiendo la misma casa”. (Docente V).*

*“Pasabas de las 8 de la mañana a las 8 de la noche sentada en la computadora, si bien teníamos un privilegio, o al menos así lo entendía yo, porque éramos los trabajadores que nunca dejamos de cobrar, o se nos recortó el sueldo, seguimos cobrando y había una necesidad como de sostener la educación a cualquier ritmo y a cualquier costo, y en lo personal yo le dediqué muchas horas tratando de resolver esto”. (Docente X).*

*“Yo recuerdo muchas horas trabajando que hoy por hoy, no las hago o no así, eso fue un aprendizaje. Y también las condiciones laborales en las que estábamos, no tenía una silla de trabajo, la computadora. Desde la universidad se aportaba creo que \$1000 en ese momento al sueldo docente para el pago de Internet, pero digo en general en todas las universidades nacionales, había que sostener el dictado”. (Docente X).*

Los cruces entre las demandas de la enseñanza virtual, la exigencia de continuidad de la enseñanza universitaria y las condiciones de confinamiento hogareño delineaban ciertas modalidades laborales: *“lo que yo tuve que hacer es preparar los videos, lo que yo explicaba presencialmente lo transformé en video entonces trabajaba 14 horas por día”. (Docente I).*

Las jornadas de trabajo se estimaban de 8 a 16 horas diarias. En los casos de familias compuestas por integrantes a cargo de los entrevistados se destacan los altos niveles de autoexigencia y angustia por el riesgo de no poder cubrir en modo simultáneo las demandas familiares y laborales.

Por lo expuesto podemos decir que la pandemia desbordó los límites de lo que Costa llama “formas de vida tecnológicas” en la medida que la erosión del límite entre lo vital y lo tecnológico fue extremo y desestabilizador. Los docentes fueron gestando experiencias de sí vinculadas al autoconocimiento en situaciones inéditas de confinamiento, pasando por la autorregulación de sus conductas, sentires y sensaciones de agobio, angustia, ansiedad, inseguridad, cansancio, hasta la

superación de las mismas, al interior del dispositivo pedagógico de prácticas de enseñanza mantenidas de modo remoto.

Por otro lado, se hallaron ciertas similitudes con los estudios de Pierri, Lenta y Zaldúa, (2021), Barrios y Passerino (2021), donde si bien los docentes no indicaron precarización laboral, como sucede en el primer estudio; si han manifestado sobrecarga, y cansancio como sensaciones recurrentes, traducidos en malestares físicos con secuelas que perduran en la actualidad como dolores cervicales productos de tantas horas sentados frente a pantallas, complejizadas por las cargas de cuidado familiar, o síntomas de ansiedad o insomnio propios de la situación sanitaria desconcertante.

Además, la situación de aislamiento social producía una sensación de angustia donde el aislamiento no era sólo físico sino emocional. Por eso la soledad fue un sentimiento recurrente en dos relatos de docentes que residían solos.

Sin embargo, la totalidad de entrevistados ha distinguido la importancia de las reuniones de equipo y algunos valoraron talleres de capacitación proporcionados por la universidad. En ambos casos se enunciaron como modos de compartir malestares e inquietudes, adquiriendo significaciones de sostén o de nexos para los entrevistados. Conjeturamos que esas instancias se convirtieron en ámbitos de configuración de una cierta experiencia de sí y con los otros, al poder anudar algunos lazos de cercanía y sostenimiento y tramitación colectiva de lo que iba sucediendo.

Nuevamente la noción de soporte produjo una transformación de sí mismos, donde la incertidumbre por los rumbos académicos se aplacó en encuentros sincrónicos institucionales: *“el trabajo en algún sentido fue una sobreexplotación, pero al mismo tiempo era lo que me ataba a algo o a vincularme con otros”*. (Docente IX). De este modo, esa trama vincular contribuyó a contrarrestar sentimientos de soledad, e incertidumbre, creando un tejido existencial que iba dando sentido a días agobiantes.

A continuación, a la luz de la descripción de ciertos marcos reguladores de UNRaF, exploramos particularmente los rasgos que adoptó la configuración digital de la tarea docente como un aspecto central de las prácticas de subjetivación indagadas.

## **Capítulo 4**

### **Pensarse como migrantes: experiencias docentes en una nueva territorialidad**

## 4.1 Regulaciones institucionales y experiencias docentes en ASPO.

Para introducir las regulaciones institucionales que se llevaron adelante durante la pandemia, es preciso decir que al momento de declararse el ASPO, UNRaF otorgó por *Resolución Rectoral 068/2020*<sup>16</sup>, 15 días para que cada cátedra se adecue a la modalidad y así puedan ejercer su principio de autarquía y autonomía. Tal es así que, en el caso particular de la universidad en estudio, todas las dependencias debían priorizar la continuidad de los servicios, adecuando todos los procesos a la modalidad virtual. Al respecto:

*“Cuando se declara la emergencia, a la UNRAF le pasó lo mismo que les pasó a todas las instituciones educativas y al mundo en general. Fue un cachetazo. Aparecía mucho entre las conversaciones institucionales “no son vacaciones”. (Docente IV)*

Cabe resaltar que la universidad ya contaba con su plataforma Moodle, pero era de uso opcional y/o complementario a las actividades presenciales. Sin embargo, en el contexto señalado se convirtió en el principal canal institucional. De hecho, la totalidad de los entrevistados manifestó tener conocimiento sobre el uso del campus virtual de la UNRaF debido a su previa utilización. La aceleración de estos nuevos escenarios digitales se articuló a otra: la veloz diseminación del virus COVID- 19 por todo el mundo. Respecto del régimen de aceleraciones que planteó la pandemia dice Costa:

*“Si la pandemia del coronavirus logró ser tan arrolladora fue por la combinación de dos aceleraciones: en primer lugar, la de la velocidad de contagio, que es mucho mayor en esta nueva mutación que en otros virus de la misma familia –la tasa de contagio estimada por la OMS es de entre 1,4 y 2,5 y otras fuentes hablan de un rango de casi 3; es decir, entre dos y tres veces más contagioso que el virus de la gripe A-H1N1--: en pocas palabras, la aceleración del bios. Y, en segundo lugar, la velocidad para pasar de ciudad en ciudad, de país en país, de un hemisferio a otro en pocas horas, en particular, gracias al tráfico aéreo internacional: la aceleración técnica. En combinación, estos dos vértigos arriesgan con saturar los sistemas sanitarios de*

<sup>16</sup> Resolución 068/2020 de la Universidad Nacional de Rafaela: Artículo 1º.- Suspender las actividades presenciales del Taller de Introducción a los Estudios Universitarios (TIEU) en todos los turnos y comisiones desde el 16 de marzo 2020, y disponer la modalidad virtual. Artículo 2º.- Encomendar a la Dirección de Informática y a la secretaria Académica la implementación de actividades virtuales. Artículo 3º.- Modificar el calendario académico, aprobado por Resolución Rectoral N°673/2019, y disponer el inicio del dictado de clases para el día 01 de abril 2020.

*cualquier Estado y han logrado poner en suspenso por tiempo indefinido buena parte de la vida cotidiana del planeta". (Costa, 2020, p.3)*

A partir de estas condiciones quisimos acercarnos a las características particulares que la migración hacia los escenarios digitales pandémicos había cobrado en la experiencia de un conjunto de profesores universitarios de la Licenciatura en Educación de la universidad mencionada. Para comenzar, seleccionamos este fragmento perteneciente a un docente que participó de los procesos de gestión académica y tecnopedagógica para el traslado de las actividades de enseñanza a la virtualidad:

*"En UNRAF, la coordinadora del SIED nos convoca a Docente I. y a mí, para trabajar en equipo con ella, desde rectorado y desde la secretaría académica, lo que se hizo fue armar unos lineamientos de cómo tenía que estar hecha una clase para ayudar pensando tanto a los docentes como a los y las estudiantes. Como Docente I y yo teníamos experiencia en educación a distancia, los lineamientos que se armaron respondían más a un criterio del armado de la clase, un criterio de educación a distancia, que de una educación remota de emergencia. La famosa (ERRE), que fue como se la llamó en esos lineamientos. (Docente II)*

En este fragmento hay dos elementos importantes para nuestro análisis. Por un lado, la configuración de los nuevos escenarios digitales del trabajo docente requirió el involucramiento de altas autoridades políticas y académicas de la universidad junto con el área específica de Educación a Distancia.

Es interesante advertir que en condiciones prepandémicas el trabajo de enseñar en sus aspectos más operativos y cotidianos, como lo es el diseño de una clase, no hubiese contado con este tipo de involucramiento de los sujetos mencionados. Con esto queremos plantear que, junto con las urgencias que el contexto requería resolver y la voluntad institucional de apoyar la tarea de profesores y estudiantes, brindando lineamientos en términos formales de sugerencias, comienzan a generarse aquí nuevos cruces en la delimitación del trabajo de enseñar, por lo general antes circunscripto a un espacio y a unas regulaciones que reconocían como territorio *la cátedra* (aunque sin desconocer su pertenencia a un entramado institucional mayor). Consideramos que se trata de un fenómeno que marca una discontinuidad clave en la configuración de las experiencias docentes universitarias.

Como parte de esas experiencias empiezan a enunciarse distinciones dentro de las formas de reconocimiento de las prácticas de enseñanza y del trabajo docente, puesto que el testimonio diferencia “criterios de educación a distancia” y “educación remota de emergencia”. Dos de los docentes entrevistados, no casualmente ligados a una formación en informática y educación a distancia, manifestaron que no se llevó a cabo una educación a distancia, sino que se trató de una *educación remota de emergencia (ERRE)*:

*“Nosotros durante la pandemia no hicimos educación virtual. No hicimos e-Learning, fue educación remota de emergencia. Y ahí se hizo lo que se pudo. La Educación a Distancia es otra cosa totalmente, para la cual no estamos preparados”. (Docente I).*

En este caso, lo “no hecho”, el “no sentirse preparados” o “hacer lo posible” (formulado más en términos de limitaciones que de potencialidades) busca trazar una distancia no ya entre modalidades presenciales y virtuales, sino al interior de la modalidad virtual, lo cual tiene implicancias diferentes en los modos de ejercer la docencia, según la perspectiva de estos entrevistados. Asimismo, no encontramos esta problematización en los otros testimonios donde la diferencia entre presencialidad física y virtualidad es la referencia más usada para reconstruir sus experiencias.

Mediante lineamientos del SIED se brindó a los docentes un itinerario de clase en el que se sugería que se presentara el nombre de la materia, el título de la clase, y la fecha. Sumado a ello, se debía acompañar la explicación de los temas principales junto con la bibliografía obligatoria y complementaria referenciada; actividades en caso de ser posible muy puntuales para no sobrecargar a los alumnos, un foro en el que se sugería dejar abierto a modo de consulta, pero no obligatorio.

*“Fue todo como una adaptación para ver cómo lo hacíamos. Si, la universidad trató de contener un poco la incertidumbre, cómo organizar el aula, tirar algunas directivas en torno a cómo debían ser las clases, los tiempos que se podían manejar en cuanto a las clases sincrónicas, asincrónicas, tratar de en la emergencia, tener mínimos elementos ante la incertidumbre”. (Docente III)*

Si bien el itinerario sugerido por el organismo especializado no distaba de elementos que, seguramente ya presentes en organizaciones pre-pandémicas de la enseñanza, su análisis se vuelve relevante debido a que formaron parte de una deslocalización de los escenarios habituales anteriores. Deslocalización y

relocalización ligada a un proceso de tecnificación digital de la vida (Costa, 2015) sin precedentes, que afectó la materialidad del trabajo, ahora regulado por una aceleración de los procesos de virtualización académica, por cronologías de tiempo de clase más breves y por la necesidad de evitar sobreexigencias y saturaciones de actividades tanto para los cursantes como para los equipos de cátedra. De este modo, aparece la cuestión del “vínculo” entre docentes y estudiantes<sup>17</sup>, lo cual entendemos como efecto de estas relocalizaciones y como un aspecto que operó como regulación del ejercicio de la docencia:

*“Recuerdo algunas recomendaciones más que disposiciones en cuanto a lo pedagógico, en cuanto al vínculo docente- alumno, que tenían que ver con no perder el vínculo. Tratar de establecer algunas dinámicas que posibilitarán el sostenimiento del vínculo y la continuidad pedagógica”. (Docente V)*

Aventuramos que la disposición de las asignaturas en el contexto de Moodle y del paquete de servicios de las cuentas institucionales de Google y Zoom (lo que conllevó a una creciente necesidad de distinción entre espacios/tiempos sincrónicos y asincrónicos), ahora convertidas en interfaces protagónicas, incidieron en los rasgos de las prácticas de enseñanza (cuestión en la que no nos detenemos en esta tesis) y en los modos de reconocimiento de sí, de los otros y de su trabajo que los docentes realizan.

## **4.2. La configuración del trabajo en plataformas digitales.**

Las intervenciones desplegadas por UNRaF contaron con el acompañamiento de docentes y especialistas pertenecientes al SIED para la organización y uso de la plataforma institucional. Se brindaron talleres de capacitación para ayudar a profesores con herramientas en el campus, que iban desde el uso elemental del campus (subir archivos, armar carpetas, foro, chats) hasta talleres esquemáticos específicos sobre evaluación en grupo, cuestionarios, o glosarios y herramientas determinadas.

*“Hubo una primera parte más general y otra más específica del campus. Al principio eran muchos los profesores que se conectaban porque necesitaban una guía y después a medida que pasó el tiempo, es como que cada uno le pudo empezar a agarrar su ritmo, empezaron a ponerle un estilo a su aula, le perdió un poco el miedo,*

<sup>17</sup> No es que lo vincular no haya formado parte de los aspectos que problematizaban los docentes incluso antes de la pandemia. Queremos indicar que a partir de la virtualización cobra un relieve particular.

*al principio daba mucho miedo empezar a entender qué herramienta era la que necesitaba de acuerdo a su estrategia pedagógica, o, si a lo mejor no necesitaba ninguna, a lo mejor necesitaba que le entregaran un archivo en Word y el corregía y hacia devoluciones". (Docente II)*

La recepción de la oferta de capacitación y acompañamiento sobre todo en 2020, se muestra disímil. Mientras que hubo quienes se plegaron a las propuestas, quizás variando la intensidad de su participación, en otros casos las condiciones propias de la yuxtaposición de tiempos y espacios, así como el incremento de tareas (tal como analizamos en el capítulo anterior), plantearon otras experiencias:

*"Había talleres que se iban ofreciendo en distintos momentos del año, eso yo lo recuerdo. A los cuales personalmente no asistí, porque no encontré margen para poder asumir o tomar esas propuestas, fue un año muy muy intenso, no solamente por el trabajo a la virtualidad sino también por mi condición de madre, de tener que escolarizar a mis hijas en la virtualidad, a la distancia, personalmente fue un caos mi situación" (Docente VI)*

Si bien se observan diferencias en cuanto al vínculo con las capacitaciones, los entrevistados manifiestan haber seguido las recomendaciones generales del SIED en cuanto a la organización del aula y al uso de ciertas herramientas. En las entrevistas se recuperan como actividades propias de su tarea docente la confección de itinerarios de clases (hoja de ruta), el foro como espacio de presentación y consultas, el armado de cronogramas de actividades y entregas, la elaboración de breves videos de presentación del equipo docente y asignaturas, grabación de audios que luego quedaban como podcast; conversatorios para compartir vivencias con docentes noveles, uso de herramienta Genially con la incorporación de audios para acompañar la lectura bibliográfica y evitar que resulte monótono para el alumnado, la creación de reservorios de documentos o de presentación en Power Point.

Se describieron instancias de exploración en la elaboración de materiales y el desgaste que eso produjo sobre todo en los primeros meses de aislamiento:

*"Al principio armábamos videos para las clases asincrónicas. Habíamos armado dos encuentros sincrónicos y todos los otros asincrónicos y entendimos que había, quizás que bajar la cantidad de minutos. O quitar diapositivas que no tenían tanto sentido y mechabas con otras actividades o videos que complementan". (Docente VIII).*

*“Complementamos con un video de presentación, lo cual implicó muchísimo tiempo y todo eso que tenía que ver con el uso de presentación, acomodarse, filmarse 80 veces porque en la realidad es más espontáneo, pero después cuando te ves en un video decís: “salí mal” lo cual filmar varias veces era un desgaste total”. (Docente X)*

En este contexto de alteración de los formatos conocidos, de aceleración e incremento de tareas, se menciona un elemento que actuó como cierto reparo:

*“Hubo una muy buena organización de la coordinación de la carrera, en la distribución del cronograma de cada materia. Eso nos brindó mucha seguridad, nos permitió bajar la ansiedad, sabíamos qué semana nos tocaba trabajar, cuáles eran los plazos que duraba nuestra materia, y eso fue una cuestión a favor porque creo que nos organizó ante la intensidad”. (Docente VI)*

Ante una condición generalizada de incertidumbre que se incrementaba a medida que pasaba el tiempo y el aislamiento perduraba, se dieron diversas estrategias que no sólo pueden ser consideradas de corte técnico o pedagógico, sino que podemos pensarlas en su efecto subjetivo. Dominar conocimientos y herramientas básicas de las plataformas digitales; contar con una organización proporcionada por la universidad de establecer un encuadre de trabajo fueron aspectos que colaboraron en la superación de esos sentimientos de incertidumbre y ansiedad que, al comienzo, se exhibían como obstáculos en relación al trabajo docente universitario

Además, los relatos reconstruyen otras preocupaciones ligadas a los efectos que tuvieron estos escenarios en las maneras de pensarse en el dictado de los espacios curriculares. En un caso, se plantea una problematización sobre el sentido de una propuesta pensada para un contexto presencial donde la cuestión de la materialidad del espacio y los cuerpos cobra relevancia:

*“Si, suponía para nosotras era de qué manera pensamos o podemos abordar un seminario que estaba pensado para la presencialidad con lo que eso conlleva, con el intercambio colectivo, con encuentros de los cuerpos, con lo que para nosotras se transforma, sobre todo, es el vínculo que podíamos establecer, humano y pedagógico, el tipo de contrato que uno podía establecer, el tipo de proxemia, el tipo de relacionarnos con los estudiantes”. (Docente IX)*

En otro caso la pregunta que funcionó como punto de problematización fue cómo crear una presencia significativa de la universidad y de las asignaturas en el

vínculo con los estudiantes, cuyas realidades eran tan caóticas como la propia de los entrevistados. En este sentido, para algunos equipos docentes era imperiosa la necesidad de abrir reflexiones y debates acerca de la relación entre educación y pandemia en condiciones concretas, o la posibilidad de interpelar los sentidos que se manifestaban en los medios de comunicación con una ausencia significativa de las voces docentes. En su expresión:

*“Si hay algo que a nosotros nos preocupó en ese momento que tenía que ver con pensar la formación en este exilio digamos desde la presencialidad, (...) era que la voz del docente esté presente porque ante tanto avasallamiento de cursos de capacitación, de lo digital, tantos especialistas médicos, tantos especialistas educativos, que salían hablar diciendo lo que el docente tenía que hacer, nos pareció que la universidad tenía un rol fundamental, en darle un espacio a las experiencias de los docentes con los problemas que se le estaban presentando en esa situación, porque los docentes también vivían en el exilio forzado”. (Docente VI)*

La idea de exilio que plantea este testimonio refleja una experiencia subjetiva de cierto destierro. Podemos pensar que una estrategia de “reterritorialización” presente aquí, fue la de disponer el espacio de cátedra para que acontezca el encuentro de experiencias docentes “pandémicas” vistas como invisibilizadas bajo la hegemonía mediática y oficial de especialistas tecnoeducativos y sanitaristas.

### **4.3 La imagen del destierro y la figura del migrante.**

*“Contemplar las experiencias como si estuvieran a punto de desaparecer. ¿Qué es lo que las ancla a la realidad? ¿Qué salvaría uno de ellas? ¿Qué abandonaría uno? Sólo alguien que haya alcanzado la independencia y el desapego, alguien cuya tierra natal sea «dulce» pero cuyas circunstancias hagan imposible reconquistar esa dulzura, puede responder estas preguntas.” (Said, 2005, p. 112)*

Luego del recorrido de este capítulo retomamos la noción de *exilio* que Mariana Chendo recupera de Edward Said (2005) como imagen para acercarnos a entender el impacto producido por la migración forzada de los sistemas educativos de todo el globo hacia formatos de virtualidad. El desplazamiento impuesto por el confinamiento sería un momento traumático que, no obstante, también permitiría “volver de otra manera” sobre experiencias que, hasta el momento de su interrupción, eran consideradas habituales. Respecto de “anclajes” y “salvatajes” la mayoría de los

entrevistados revalorizaron la formación de equipos de cátedra y la construcción de los espacios curriculares como ámbitos de pertenencia institucional y académica como una experiencia que los marcó en un lapso de años muy breve. Estos elementos fueron mencionados como los que actuaron como soporte subjetivo y de sus tareas durante el período de aislamiento y distanciamiento sanitarios.

En la realización de las entrevistas pusimos en juego nuestra hipótesis sobre la noción de “destierro” y “exilio” para que pudieran describir sus vivencias. Algunos testimonios plantean:

*“Lo que sentí fue una gran oportunidad, un desafío. Las preguntas que yo como docente me hiciera a mí misma y a mi propia práctica docente, podía ser una doble oportunidad. Que aprendiera dentro de lo negativo, lo histórico, lo único”. (Docente II)*

Se trasluce la conciencia de que se estaba viviendo un momento histórico único y que eso interpelaba modos de ser y ejercer la docencia, lo cual también se convirtió en una regulación que circulaba en los ámbitos institucionales, mediáticos y en los sistemas educativos: “aprender” de lo acontecido fue una demanda fuerte que recayó en los sujetos docentes.

En otro caso, dos entrevistados no se reconocen en una situación de “destierro” aunque sí marcan impactos que indirectamente se podrían enmarcar en la figura descrita por Said:

*“Yo no lo significué como una palabra como esa o con ese concepto que están diciendo, pero sí digo, de estar en una sensación de algo que era muy nuevo, pero por varias razones que requerían de mucha adaptación porque estaban pasando muchas cosas en lo laboral, lo personal, afectivo y emocional”. (Docente III).*

*“No sé si el término preciso sería el de exilio, pero sí descentrada. En tanto la forma en la que trabajaba no podía ser desplegada como yo quería, por este contexto donde estaba todo interpenetrado. Pero en cierta forma, hubo como un corrimiento de la cotidianeidad y de los deseos que van organizando esa cotidianeidad”. (Docente V)*

Otro testimonio propone acudir a otra categoría interpretativa que nos parece valiosa como línea para seguir indagando en futuros trabajos:

*“Lo que sí en mi categoría interpretativa, en este momento de mi situación de experiencia situada, yo se los dije en un principio, me sentí en el estado de excepción de Agamben, no en el exilio de Said. La excepción se había vuelto la regla y nos habíamos acostumbrados a eso, a la prohibición, al miedo del otro, al factor contagio*

*del otro, al no contacto, al sospechar, al denunciar, a la clandestinidad y eso". (Docente IV).*

Más allá de las diferencias en cuanto a la pertinencia que en cada caso otorgaron a la categoría de exilio, está clara la vivencia de un descentramiento, un corrimiento forzado y conflictivo que configura un lugar de fractura, al decir de Said. Los escenarios digitales de emergencia fueron ámbito de carnadura de dicha fractura. Siguiendo con la analogía, podemos decir que el "fin del destierro", el regreso a la "tierra conocida" se fue demorando primero por la extensión temporal del confinamiento, y luego se fue revelando no posible por los cambios que sufrieron los planes de estudio y a la modalidad de la carrera <sup>18</sup>, asignándose a la misma la condición estable de oferta a distancia. Los entrevistados asumieron que las condiciones previas a la pandemia ya no eran las que organizarían su trabajo de allí en adelante:

*"Es un poco más esta idea de pensar la materia en educación a distancia, porque implica repensar un montón de cosas en términos pedagógicos, en términos de curriculum, que quizás en la época de pandemia fueron de alguna manera temporales. Ahora, esto se va a quedar, se va a instalar. (Docente X)*

Algunos docentes extendieron la idea de exilio más allá del confinamiento sanitario. Expusieron inquietudes sobre la nueva modalidad y sensaciones de duelo por rasgos que puedan perderse en la propuesta a distancia.

*"Mi proceso subjetivo de duelo lo vivo en el 2022 cuando ya no había vuelta atrás con la conversión de la carrera en una oferta a distancia, donde la categoría de distancia tiene múltiples implicancias, sentimos que se pierde mucha riqueza de la carrera en ese formato. Me siento más una migrante sin tierra ahora que antes, quizás me siento más una indocumentada ahora y no tanto con el pasaje a la virtualidad". (Docente VII)*

*"Está siendo doloroso transitar esta experiencia nueva en la que hay como una distancia a veces abrumadora, porque ya ni siquiera podemos comparar con la experiencia en la virtualidad". (Docente VI)*

En cambio, otros dos entrevistados mencionaron oportunidades y alcances de dicha propuesta, destacando que el paso a la educación a distancia ahora abre

---

<sup>18</sup> Recordemos que el SIED de UNRaF ya tenía el aval de CONEAU en septiembre de 2021 para el dictado a distancia, lo cual significó un paso importante para su consecuente implementación en 2022. Una de las docentes mencionó que la propuesta a distancia surgió de propios estudiantes por la falta de frecuencia de colectivos de aquellos alumnos y docentes que residían en zonas aledañas a Rafaela.

territorialmente a todo el país, aunque con el desafío de conocer esa nueva población estudiantil. En sus decires:

*“Nosotros de alguna manera en la interpelación de la educación a distancia y con tu propia historia de vida y lo que vos contás, nos interpela positivamente. Y bueno, ¿cómo llegar a más estudiantes en todo el país? y ¿cómo sostener esa calidad a pesar de la distancia? Que eso no sea detrimento de lo que nosotros podemos ofrecer en un aula que es lo que sabemos, lo que nos gusta, lo que nos sale más fácilmente y cómo construir estrategias pedagógicas para que eso esté a disposición de una Bianca en el en el norte, en el sur y que le permita seguir con su trayectoria de vida en el lugar en donde esté. Eso a mí me interpela en el mejor de los sentidos”. (Docente XI)*

En términos de “problematización” que tomamos de los aportes de Foucault, como una instancia donde una experiencia se hace posible como experiencia de relación consigo mismo y con los otros, observamos que la configuración de los escenarios digitales de emergencia (y quizás los que se comenzaron a dar con la modalidad a distancia), planteamientos sobre la mutación de su relación con el saber y su circulación, las implicancias de tener otros canales de vinculación con los alumnos y la carrera en sí, produce una relación que pone en discusión los modos de generar presencias en un recorrido de formación universitaria, una valorización de un trabajo compartido con pares que permite sostener una propuesta entendida como relevante.

Por otro lado, los relatos resultaron coincidentes acerca de que el desplazamiento del trabajo hacia escenarios digitales de emergencia complejizó las condiciones laborales, pero no debilitó los compromisos con la institución universitaria. Como vimos, se alude a la simultaneidad de la carga del cuidado familiar- con hijos/as lactantes y en diferentes niveles de la escolaridad, personas mayores a cargo- provocando una falta de delimitación del tiempo de trabajo, problemas de cansancio, agobio y ansiedad por la cantidad de horas frente a pantallas y las sensaciones de temor propias de la situación sanitaria.

En efecto, esto permeaba y condicionaba la dedicación al trabajo universitario. Este punto podría converger con la noción de *trabajo* de Nicastro (2017), donde trabajar en la universidad representó la actividad que los sujetos desplegaron más allá de lo que estaba prescripto para hacer frente a la realidad durante el contexto de ASPO, demostrando, asimismo, que no se puede escindir lo académico de lo vincular y la búsqueda de soportes en los pares. Sin afectación subjetiva, sin afectividad no

hay posibilidad de estructurar una trama que promueva los procesos colaborativos y fraternales de enseñanza y aprendizaje (Kaplan 2021, p.111).

## Reflexiones finales: ¿A qué realidad regresamos?

*“Aunque quizá parezca extraño hablar de los placeres del exilio, hay algunas cosas positivas que decir de algunas de sus condiciones. Ver «el mundo entero como una tierra extraña» permite adoptar una mirada original. La mayoría de la gente tiene conciencia principalmente de una cultura, un escenario, un hogar; los exiliados son conscientes de al menos dos, y esta pluralidad de miradas da pie a cierta conciencia de que hay dimensiones simultáneas, una conciencia que —por tomar prestada una expresión musical— es contrapuntística.”*

(Said, 2005, p.112)

Empezamos escribiendo esta tesis también entre el asombro y la incertidumbre, luego de una pandemia que se llevó vidas, empleos, sueños y abrazos. En ese escenario la humanidad toda estaba en duelo, porque todos en cierta medida, hemos perdido algo. Por eso, no ha faltado en este escrito una mirada retrospectiva que no sólo cuestionó, sino que modificó algo de lo ya escrito.

Llegando al final del recorrido, y movilizadas por el contexto actual donde las democracias están siendo condicionadas, reivindicar el rol de la universidad y sus actores, resulta crucial.

En este sentido, también podemos decir que esta tesis y la estructuración del trabajo de campo colaboró como una instancia específica de reconstrucción de sí mismos de los sujetos en relación a los escenarios planteados por la pandemia. En definitiva, las prácticas de investigación en los dominios sociales no dejan de poner en juego un cierto dispositivo de poder en el que se promueve que los informantes establezcan ciertas relaciones consigo mismos. Advertir esto nos invitó a reflexionar en torno a las relaciones entre poder y saber en las que estuvimos involucradas como tesistas.

Ahora bien, la situación de emergencia, representó para los docentes nuevos desafíos en sus prácticas de enseñanza, mediando sentimientos de pérdida, soledad, incertidumbre, ansiedad, que acompañaron la reflexión respecto a los alcances de su labor, a la reconfiguración de sus programas, sus vínculos entre colegas, con la institución, con los saberes pedagógico-digitales, y con los estudiantes. Donde prevalecieron significaciones desafiantes respecto al contexto de educación remota de emergencia, exceptuando dos relatos que expresaron los beneficios territoriales que podría traer la modalidad a distancia para tiempos venideros, siendo desde el

2022 la adquirida en la Licenciatura<sup>19</sup>, lo que resulta un interesante abordaje para investigaciones futuras.

Entendemos que, a partir de este estudio, los desafíos que se le presentan a la universidad, a la carrera (ahora bajo una modalidad a distancia) y a los sujetos que en ella participan, será el de continuar interrogando lo digital como trama gubernamental (Costa, 2015). Retomar el concepto de *formas de vida tecnológicas* (FVT), describir nuevas regulaciones biopolíticas que vayan surgiendo en los entornos informacionales, nuevos nudos de problematización habilitados en y por la presencia de sujetos que se comprometen en su tarea de rehacer el sentido de la universidad en escenarios que se prefiguran siempre cambiantes.

En el contexto de modalidades emergentes de la gubernamentalidad neoliberal que requieren que cada uno se constituya así mismo como “emprendedor” o “empresario de sí”, en un marco de competencia generalizada y considerada normativa, reguladora en sí misma, preguntarnos por cómo se forjan las experiencias docentes y estudiantiles, así como las prácticas de formación universitarias ha sido de sumo valor para nosotras. Aquí es donde se abre la posibilidad de crear esa mirada extraña de la que habla Said, una especie de extranjería permanente que ponga a distancia la naturalidad con la que se instalan demandas y reformas en las instituciones educativas de nivel superior.

Quizás resulte un aporte pensar en modalidades de enseñanza híbridas (Maggio 2022), con discusiones ya libradas en otras universidades del país, respecto a presupuesto, infraestructura, posicionamiento y cobertura y, desde nuestra propia experiencia como estudiantes, donde tuvimos la posibilidad de cursar la última materia con el regreso a la presencialidad, destacando lo valioso y significativo que tuvo el encuentro entre los cuerpos en un mismo espacio físico, sin intermitencias propias de las redes digitales, pero reconociendo las limitaciones que el traslado implicaba, puesto que luego de la pandemia, la frecuencia de colectivos se vio reducida en muchas zonas de la provincia de Santa Fe. Hubo toda una logística entre grupos de compañeros para que pudieran asistir presencialmente tanto estudiantes como docentes.

---

<sup>19</sup> En el año 2022, primer año de la Lic. en Educación en modalidad a distancia, los inscriptos fueron de 210, comparando con un total de 158 inscriptos durante el 2020. (Datos proporcionados por la dirección académica de UNRaF)

Repensar la pregunta acerca de ¿a qué realidad se regresaba? implica advertir que, en condiciones de mayor precarización luego de la pandemia, la presencialidad también implicó desafíos en la labor de docentes universitarios, vinculados a la frecuencia de traslado, y a condiciones de vida, y laborales que se vieron alteradas. Esto abre un interesante abordaje futuro<sup>20</sup> sobre el sentido que adquirió el tiempo para los sujetos, y los factores condicionantes que hicieron que los encuentros presenciales devengan principalmente a distancia mediados por interfaces digitales. Hipotetizamos que quizás sean los factores que hoy conduzcan a colegas a optar por una propuesta de formación universitaria a distancia. En este sentido, la vuelta a “la tierra natal” se torna un efecto de melancolía, puesto que el presente parece haberse vuelto más complejo.

Asimismo, es inminente seguir defendiendo el rol social de la universidad y mantener las condiciones sobre las que se sostienen como institución que tiene en su mandato de origen ser democrática, autónoma, plural. Una universidad en la que el trabajo con el conocimiento siga invitando, como dice María Saleme, a abandonar los catecismos y las frases hechas para ser ella misma una instancia colectiva de problematización de nuestro presente social y educativo.

Tal como ha quedado revelado en este abordaje, aunque el exilio pueda ser una experiencia dolorosa y desafiante, también puede ofrecer una visión más amplia y *contrapuntística* del entorno, aquí la comunidad universitaria ha podido desarrollarla al comprender múltiples realidades y al desplegar simultáneamente diversidad de estrategias, combinando elementos de su labor previos a la pandemia y enriquecerlos con aquellos que se originaron durante el confinamiento.

Apelamos a la esperanza en nuestras fuerzas vitales, para seguir construyendo comunidades de sentido, un lugar simbólico donde enlazarse subjetivamente, es decir, grupos humanos que trabajen colectivamente en torno a cuestiones comunes. A la disciplina, especialidad y profundización para seguir conversando con otras áreas del conocimiento, favoreciendo la transversalidad y, a la universidad, como nuestra casa, un espacio físico separado, una especie de pequeño laboratorio donde se pueden

---

<sup>20</sup> Esta temática continuará siendo indagada por una de las integrantes de esta investigación en sus estudios de posgrado en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El mismo fue aprobado por resolución RESCD-2023-294-E-UBA-DCT#FFYL el 11 de Julio de 2023, bajo la Dirección de Dra. María Virginia Luna y consejera Dra. Carina Lion.

crear y probar nuevas experiencias que sigan conduciendo a otros a una movilidad social ascendente.

Finalmente, agradecemos el profesionalismo, calidad y compromiso de los actores de la Universidad Nacional de Rafaela, al hacerse presentes en escenarios inéditos, respetando los procesos de democratización de la Educación Superior, contribuyendo – aún con las limitaciones que se suscitaron- de modo inigualable a la distribución equitativa del conocimiento y asegurando la igualdad de oportunidades.

## Bibliografía:

- Albertinazzi, E.; Hammerly, M. P. (2022). *Transitar y articular el trabajo remunerado y de cuidados en pandemia: la experiencia de mujeres docentes de la ciudad de Sunchales, Santa Fe*. (Tesis de grado). Rafaela: Universidad Nacional de Rafaela. Disponible en RID UNraf Repositorio Institucional Digital UNRaf
- Alí, C.; Hubeli, R. (2022). *¿Qué ven cuando las ven? Las trayectorias escolares en la escuela secundaria, desde la perspectiva de los docentes de Rafaela*. (Tesis de grado). Rafaela: Universidad Nacional de Rafaela. Disponible en RID UNRaf Repositorio Institucional Digital UNRaf.
- Aquino, A. (2013). *La subjetividad a debate*. Sociológica. 26 (73), 259-278.
- Barrios, R. y Passerino, L. (2021) *Experiencias de investigación en Pandemia: condiciones de producción y desigualdades de género. De Prácticas y Discursos*. Cuadernos de Ciencias Sociales. 9 (16), pp. 1-12.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Borja Velezmoro, G y Carcausto, W (2020). *Herramientas digitales en la educación universitaria latinoamericana: una revisión bibliográfica*. Revista Educación las Américas. 10 (2), 1-11 <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.123>
- Bourdieu, P. (2008). La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París). En Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, pp. 267-317.
- Britos, P. y Baudino, S. (2004). *El trabajo intelectual en tiempos de crisis. En Entre el currículum y la disciplina, la crítica*. Ediciones FCE-UNER. Paraná.
- Chendo, M. (2020). *Educación 2020: los migrantes forzados*. Revista Iberoamérica Social. <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/>

- Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC-CONADU. Buenos Aires.
- Consejo Interuniversitario Nacional (noviembre, diciembre 2021). Tiempos de repensarnos. [revista\\_91.pdf \(cin.edu.ar\)](#)
- Costa, F (2015). "Tecnificación de la vida: multitasking y aplanamiento", en Chaneton, July (comp.): Modos de vida, resistencias e invención.
- Costa, F. G. (2020). *La pandemia como " accidente normal"*. Revista Anfibia. <https://www.revistaanfibia.com/la-pandemia-accidente-normal/>
- De Sousa Santos, B (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Decreto 104/2020: Ministerio de Educación. 16 de marzo de 2020.
- Decreto 12/20: Ministerio de Educación. Secretaria de Políticas Universitarias. 5 de abril de 2020.
- Decreto 1246/2015. Convenio Colectivo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales. 1 de julio de 2015.
- Decreto 297/2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio. 19 de marzo de 2020. DNU N°297.
- Decreto 423/2020: Ministerio de Educación. 29 de mayo de 2020.
- Decreto 956/2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio y distanciamiento social, preventivo y obligatorio. 29 de noviembre de 2020. DNU N° 956.
- Deleuze, G. (2020). *La subjetivación, curso sobre Foucault*, III, Cactus. Buenos Aires.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Editorial Gedisa
- Expósito, C y Marsollier, R (2020). *Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina*. Educación y Humanismo, 22 (39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fernández, L; (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.

- Foucault, M. (1996). *El sujeto y el poder*. Revista de Ciencias Sociales 11 (12), 7-19.
- Foucault, M. (2005). *Hermenéutica del sujeto*. Cursos Del College De France, 1981-1982/ Ediciones Akal.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Curso en el Collège de France 1982-1983. Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kaplan, C. V. (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y en la postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 104-113.
- La UNRaf y una universidad española intercambian sus experiencias de educación virtual durante la actual pandemia. (2020). Universidad Nacional de Rafaela. <https://www.unraf.edu.ar/noticias-2/1373-noticia-523>
- Lamelas, G; Carignano, M y Beltramino, L. (2023). Conversaciones: investigar en educación. Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico. Dussel I. y Pagola L. *En La materialidad de la escuela virtual y las nuevas infraestructuras del conocimiento. Conversación entre Inés Dussel y Lila Pagola*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Larrosa, J., Diaz, M., Donald, J., Hunter, I., Varela, J., & Walkerdine, V. (1995) Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. *En Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-327). Madrid: La piqueta.
- Llegó a término en la UNRaf, el programa universidades por la emergencia del covid-19 (2021). Universidad Nacional de Rafaela. <https://www.unraf.edu.ar/index.php/secretarias/articulacion/articulacion-noticias/1821-noti0762-2>
- Lorey, (2016) *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid. Traficantes de sueños.

- Lovey, J.P; De Seta,D; Mandolesi, M Majul, S y Borgobello, A (2021). *Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia*. Revista IRICE 41, 95117. <https://ojs.rosarioconicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1583/2237>
- Luna (2022). *El sujeto docente desde una perspectiva genealógica*. En Luna y Zanuttini (Coord.) *Formación y prácticas docentes en los escenarios actuales*. Cuadernos de cátedra. Editorial UNRaf. Rafaela.
- Luna M y Concari, S. (2013). *Pragmáticas de sí en la formación de profesores. Análisis de discursos estatales e institucionales*. Revista Colombiana de Educación. 65, 199-214
- Luna, M.V y Castells, M (2020). *Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná*. Ciencia, Docencia y Tecnología. 11(10), 183-212
- Maggio, M (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós.
- Maggio, M (2021). *Clases fuera de serie*. Javier Mariano Areco Editor.
- Maggio, M (2021). *Educación en Pandemia*. Guía de supervivencia para docentes y familias. Paidós.
- Maggio, M, Martín, M y Zangara, A (2022). *La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia*. Virtualidad, Educación y Ciencia, 12(24), 86-98.
- Maggio, M. (2020). *Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación*. Campus Virtuales, 9(2), 113-122.
- Maggio, M., Martín, M. M., y Zangara, A. (2022). *La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia*. Virtualidad, Educación y Ciencia, 12(24), 86-98.
- Martínez, E; Aguilar, N., García, E. y Aguilar, J (2016). *Herramientas digitales en la investigación académica*. Metodologías y herramientas para la investigación. 2 (1). [http://ciestaam.edu.mx/serie\\_metodologias/herramientas-digitales-en-la-investigacion-academica/](http://ciestaam.edu.mx/serie_metodologias/herramientas-digitales-en-la-investigacion-academica/)
- Nicastro, S. (2017) *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y experiencias de formación*. HomoSapiens.

- Passerino, L. y Trupa, N. (2020). *Experiencias de cuidados y trabajo: preocupaciones, malestares y emociones en contexto de pandemia de COVID-19 en Argentina*. Universidad de Federal da Bahia. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher; Revista Feminismos; 8; 3; 12-2020; 134-148
- Passerino, L. y Zenklusen, D. (2022). Cuidados, transformaciones familiares y desigualdades de género en contexto de COVID-19. El caso de las docentes-madres de la provincia de Santa Fe, Argentina. *Revista interdisciplinaria de estudios de género del Colegio de México*, 8(1), 1–33.
- Passerino, L; Abdala, L; y Límido, A. (2023). Producciones escolares, ciudadanía y sostenimiento de la escolaridad. Perspectivas de las directoras de dos escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Rafaela (Santa Fe). *Diálogos Pedagógicos*, 21(42), 109-131.
- Pierri, C., Lenta, M. M., & Zaldúa, G. (2021). Virtualización del trabajo docente universitario de grado en el AMBA en contexto de pandemia: desgaste laboral y estrategias de cuidado colectivo. In *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Resolución 068/2020. Universidad Nacional de Rafaela. 16 de marzo de 2020.
- Resolución 104/2020. Ministerio de Educación Nacional. 14 de marzo de 2020.
- Rinesi, E (2020). *Universidad y democracia*. CLACSO.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC- CONADU.
- Robayo Torres, A (2015). *Subjetividades docentes en la universidad pública colombiana. Comunidades de práctica a propósito de sus narraciones*. Revista Colombiana de Educación, 68, 229-263 <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce229.263>
- Said, E. W. (2013). *Reflexiones sobre el exilio: Ensayos literarios y culturales seleccionados por el autor*. Debate.

- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*.
- Sistema Universitario Público Argentino. (14 de noviembre de 2023). *Comunicado del sistema universitario público argentino*. Consejo interuniversitario nacional. [Comunicado del sistema universitario público argentino | CIN](#)
- Suasnábar, C y Palamidessi, M (2006). “*El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa*”. *Revista Educación y Pedagogía*. 18(46) 59-77.
- Terigi, F. (2020). *Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades*. RevCom.
- Walker, V. (2021) Momento de balance. La universidad que queremos. *Revista Consejo Interuniversitario Nacional. Tiempo de repensarnos*. Año XX N° 91 (2-2). [revista\\_91.pdf \(cin.edu.ar\)](#)
- Walker, V. S. (2016). *El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones*. Editorial: Universidad Nacional de la Pampa. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2219/3293>

## Anexo:

### Preguntas de entrevistas

---

1. ¿Cuánto hace que ejerces como docente universitario? ¿Cuánto hace que formas parte de la UNRaf y de la Licenciatura en Educación? ¿En qué niveles del sistema educativo trabajas? ¿En cuántos establecimientos? ¿Qué tareas desempeñas dentro de la universidad?
2. ¿Se han implementado regulaciones institucionales durante el periodo de ASPO en UNRaf? Mencionar. ¿De qué modo implementaste dichas regulaciones a tu labor diaria?
3. ¿Contaron con acompañamiento institucional y/o formación adicional en algunos de los aspectos emergentes? Describir.
4. ¿Qué decisiones sobre las propias cátedras tomaste en estos escenarios para la formación de futuros licenciados en educación?
5. Además de la enseñanza, ¿posees otras labores institucionales? ¿De qué modo las articulaste?
6. ¿Qué problemas o preguntas se te presentaron al momento de asumir estos nuevos escenarios? (Reconstruir momentos críticos de entrecruzamiento de planos vitales: organización familiar y laboral).
7. Trabajamos con la noción de exilio que Mariana Chendo retoma de Edward Said., donde la vida es sacada de su orden habitual, es nómada, descentrada, desarraigada y, la vinculamos con la situación de *migrantes forzados* que hemos experimentado tanto docentes como estudiantes durante el contexto de aislamiento. Al respecto: ¿Te sentiste como en un exilio? ¿Qué reflexiones podés establecer sobre las vivencias de ese contexto?

Link de acceso a entrevistas y documentos:

---

<https://drive.google.com/drive/folders/1Bxg-xhsjKPL9Nt8Q81HBiS8Jt2JbH9Ey>