

Enseñar en la universidad en tiempos de COVID-19: una mirada desde la docencia universitaria

Elda Monetti*
Laura Baigorria**

Resumen

La enseñanza universitaria es una práctica social que, como tal, se despliega en un espacio-tiempo propio, en el que confluyen diversos objetos y en el que las formas de uso de los recursos que en ella se despliegan están en estrecha relación con las actividades que se desarrollan. Desde principios del año 2020, esta situación se vio sacudida por la aparición de una pandemia producto del COVID-19, que llevó a que en las universidades argentinas se suspendieran todas las actividades presenciales. Así, docentes y estudiantes tuvimos que aprender a trabajar en la virtualidad.

Desde la asesoría pedagógica de una universidad argentina decidimos investigar cuáles fueron los cambios que produjo el paso a la virtualidad de la enseñanza universitaria desde la mirada de los propios docentes. Los objetivos de este artículo son presentar dichos cambios, dar visibilidad a las experiencias que los docentes vivenciaron en este contexto y finalmente, plantear líneas de acción posibles que contribuyan a transformar la enseñanza universitaria mediada por la virtualidad y el acompañamiento institucional a los docentes en esta situación disruptiva.

Palabras clave: enseñanza universitaria, enseñar en la virtualidad, docente universitario, cambio en la enseñanza universitaria

* Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Asociada a cargo de Didáctica General y Didáctica II del Departamento de Ciencias de la Educación y Asesora Pedagógica de la Secretaría General Académica de la Universidad Nacional del Sur (UNS). e-mail: emonettibarce@gmail.com

** Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Profesora Adjunta de Teoría Educativa y Pedagogía I del Departamento de Ciencias de la Educación y Asesora Pedagógica de la Secretaría General Académica de la Universidad Nacional del Sur (UNS). e-mail: baigorria27643@gmail.com

Teaching at university in COVID-19 times: a glance from the university teachers

Abstract

University education is a social practice that is developed in a space-time of its own, in which various objects converge and in which the forms of use of the resources that are deployed in it are in close relation with the activities that are developed. Since the beginning of 2020, this situation was shaken by the appearance of a pandemic due to COVID-19 that led to the suspension of all face-to-face activities in Argentine universities. Thus, teachers and students had to learn to work in virtuality.

From an Argentine university pedagogical consultancy, we decided to investigate what were the university teaching changes that produced the passage to the virtuality from the teacher's point of view. This article objectives are to present these changes; to give visibility to the experiences that teachers experienced in this context and finally to propose possible lines of action that contribute to transforming university education mediated by virtuality and institutional accompaniment to teachers in this disruptive situation.

Keywords: university teaching, teaching in virtuality, university teacher, change in university teaching

Presentación

La enseñanza universitaria, como práctica social, se da anclada en un contexto. Esto significa que existe en “un mundo socialmente constituido del que forma parte, con el cual se relaciona y al cual es necesario comprender para comprenderla” (Monetti, 2018, p. 197). Cuando docentes y estudiantes participan de este espacio social tienen intencionalidades más o menos compartidas y reconocidas por ambos y aun cuando en muchos casos no lo advierten, dicha práctica se presenta atravesada por la impronta social e histórica en la que está inmersa. Si bien esta práctica socioeducativa ha respondido a formas más o menos estables, desde hace más de un año se ha visto modificada no sólo en su cotidianidad sino también en el contexto en el que se inserta y desarrolla.

A principios del año 2020 el mundo se vio sacudido por la aparición de una pandemia, producto del COVID-19. Hoy, tiempo después, aun cuando se realizan esfuerzos para evitar más contagios y muertes, seguimos sin saber cuándo se superará esta situación. El cierre, parcial o total, de toda actividad humana que implique el contacto con otros, así como la vacunación masiva, son las dos herramientas que se utilizaron en nuestro país para revertir las infecciones.

En el ámbito de la educación, y más específicamente en la universidad, esta situación llevó a la suspensión de todas las actividades presenciales. En Argentina, la mayoría de las universidades estatales comenzaron a trabajar velozmente para disponer de entornos virtuales para el dictado de casi todas las materias.

En la Universidad Nacional del Sur (UNS), por caso, se prorrogó el comienzo de las clases en el primer cuatrimestre del 2020 y se dictaminó que toda la actividad académica se realizara de manera virtual. En este contexto, irrumpió en la cotidianeidad de docentes y estudiantes una manera de enseñar y aprender totalmente nueva.

En forma simultánea aparecieron gran cantidad de producciones académicas que, al día de hoy, podrían agruparse en dos grandes categorías: aquellas que plantean los cambios que

produce el pasaje de la presencialidad a la virtualidad (Del Valle, Perrotta, & Suasnábar, 2021; Fanelli, Marquina, & Rabossi, 2020; Huanca-Arohuanca, Supo-Condori, Sucari Leon, & Supo Quispe, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC], 2020; Sánchez Mendiola et al., 2020), y otras que incorporan, en mayor medida, las consecuencias a futuro de los cambios producidos (Figallo, 2020; Lion, 2020; Mazza, 2020; Porlán, 2020).¹

Desde la asesoría pedagógica de la UNS decidimos investigar cuáles fueron los cambios que produjo el paso a la virtualidad de la enseñanza desde la mirada de los propios docentes. Este trabajo tiene como objetivos presentar dichos cambios; dar visibilidad a las experiencias que los docentes vivenciaron en este contexto en una universidad argentina y finalmente plantear líneas de acción posibles que contribuyan a transformar la enseñanza universitaria mediada por la virtualidad y el acompañamiento institucional a los docentes en esta situación disruptiva.

Acerca de la investigación

El diseño de la investigación se encuadra en un enfoque cualitativo de estudio de caso. Está centrado en la comprensión de los significados y sentidos que los docentes de la universidad estudiada asignan a los cambios que produjo el pasaje de la enseñanza de la presencialidad a la virtualidad. Desde una perspectiva epistemológica, sostenemos la hipótesis de la complejidad y la multirreferencialidad teórica, es por ello que el cambio como objeto de la investigación se aborda desde una dimensión pedagógico-didáctica personal, institucional, familiar y laboral.

Los objetivos de esta investigación son:

- Caracterizar los cambios que el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) produjo en la tarea educativa universitaria, desde la mirada de los propios docentes.

¹ La bibliografía citada constituye una parte de la producción sobre la temática que por su extensión, resulta imposible citar en su totalidad.

- Analizar el rol de la universidad como institución en el acompañamiento de la propuesta de enseñanza por medios virtuales.
- Conocer los aspectos que favorecieron o dificultaron la tarea de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes en este contexto, desde la mirada de los docentes.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó una encuesta online anónima, autoadministrada, de preguntas abiertas, que estuvo disponible durante el mes de junio de 2020. Las preguntas buscaron indagar acerca de los cambios, que por la situación de aislamiento se produjeron en los aspectos emocionales, familiares, laborales, con especial énfasis en aquellos ocurridos en su práctica docente. Una última pregunta apuntó a comprender, desde la mirada del docente, las modificaciones que tuvieron que afrontar los estudiantes para cursar la materia.

De acuerdo con los registros estadísticos (Ministerio de Educación de la República Argentina, 2018), la UNS cuenta con 2.607 docentes universitarios y 495 preuniversitarios. De este total, 386 profesores que se desempeñan en cargos y departamentos diversos, tal como se muestra gráficamente a continuación (tabla 1 y 2), respondieron la encuesta.

Tabla 1. Cantidad de docentes según el cargo que desempeñan

Cargos que desempeñan	Cantidad de docentes
Profesor/a	167
Asistente (Jefe de trabajos prácticos)	119
Ayudante	93
Asistente y ayudante	4
Profesora, ayudante y/o asistente	2
Becario	1
Total	386

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Cantidad de docentes según la dependencia de trabajo en la UNS

Departamento /Escuelas UNS²	Cantidad de docentes
Agronomía	34
Biología, Bioquímica y Farmacia	69
Ciencias de la Administración	17
Ciencias de la Salud	5
Ciencias e Ingeniería de Computación	8
Derecho	7
Economía	17
Escuelas preuniversitarias	9
Física	10
Geografía y Turismo	27
Geología	19
Humanidades	32
Ingeniería	40
Ingeniería Eléctrica y de Computadoras	10
Ingeniería Química	13
Matemática	27
Química	42
No contesta	2
Total	386

Fuente: elaboración propia

² La UNS tiene una organización departamental, en lugar de las tradicionales facultades. Está compuesta, al momento de este trabajo, por dieciséis departamentos y cuatro escuelas preuniversitarias: la Escuela Superior de Comercio, la Escuela de Nivel Inicial y Primaria, la Escuela Normal Superior y la Escuela de Agronomía.

La amplia respuesta a las encuestas y el extenso desarrollo de las respuestas brindadas, son hechos dignos de destacarse. Se podría pensar que ello obedeció a la necesidad del docente de manifestar la situación que atravesaba, así como también la oportunidad de utilizar la encuesta como una vía de canalización de sus vivencias personales. En esta variante, hemos encontrado desde presentaciones más sencillas hasta relatos desgarradores de situaciones familiares, laborales y de salud.

El análisis de los datos se realizó por inducción analítica. Las categorías se construyeron utilizando el análisis del contenido. A continuación, se presentan la descripción del contexto y las categorías teóricas que enmarcan la investigación.

Algunas nociones que enmarcan la investigación

Los cambios en las tareas de enseñanza y aprendizaje universitarias que produce el trabajo en la virtualidad están anclados en un contexto preexistente que es necesario dilucidar. En el año 2017, la Resolución del Ministerio de Educación y Deportes (MED) N° 2641/2017, establece que la modalidad presencial conforma junto con la modalidad a distancia, las ofertas académicas del nivel educativo universitario. El primer tipo se caracteriza por el desarrollo de las actividades en un mismo espacio-tiempo, contemplando la incorporación del uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) como apoyo y/o complemento a las actividades presenciales, sin que ello implique un cambio de modalidad de la carrera. La modalidad a distancia, en cambio, abarca las ofertas académicas

[cuyas] actividades previstas en el plan de estudio se desarrollan mediante una relación docente-alumno separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. (Res. N° 2641/2017)

Se establece que la diferencia entre una y otra modalidad estará dada por las cargas horarias mínimas de cursado, que deberán ser presenciales o no presenciales en un porcentaje superior al 50%, según la modalidad elegida.

Asimismo, las universidades acuerdan un marco legal para asegurar las condiciones institucionales de calidad para el desarrollo de la modalidad a distancia. Desde entonces los estudios de pregrado o grado con esta variante tienen que atravesar un proceso de acreditación específico. Para ello se crea en cada universidad el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), el cual debe ser validado por la Secretaría de Políticas Universitarias, previa evaluación favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Las estadísticas universitarias del bienio 2018-2019 muestran que la modalidad de estudio a distancia constituía el 5,6% de las ofertas académicas de pregrado y grado, y el 3,2% de las de posgrado (Departamento de Información Universitaria, 2020). El peso relativo de esta modalidad sobre el total de ofertas del sistema para el sector estatal era del 4,1% y para el sector privado, el 7,2%. Al presente casi 100 de las 135 universidades han presentado su SIED (Fanelli et al., 2020). No obstante, si bien habría un reconocimiento institucional de las diferencias entre la enseñanza presencial y a distancia, este estaría acompañado por una baja utilización de la segunda modalidad. En este contexto, es posible inferir que el sistema universitario estaría más preparado para la enseñanza en la virtualidad que los otros niveles educativos. Sin embargo, es muy baja la cantidad de carreras y cursos de pregrado, grado y posgrado que, al momento del aislamiento obligatorio, han desarrollado herramientas y cuentan con docentes y estudiantes entrenados y acostumbrados a la modalidad a distancia.

Es lógico pensar que una mayor experiencia en propuestas de educación a distancia hubiera implicado un pasaje hacia la virtualidad menos traumático, ya que los docentes hubiesen contado con estrategias que posibiliten la continuidad educativa y especialmente la conformación de vínculos pedagógicos sostenidos y continuados similares a la presencialidad.

En función de la cantidad de docentes y estudiantes que congrega, la UNS es una universidad mediana. En 2018 contaba con 20.122 estudiantes y 2.607 docentes. Si se analiza la relación entre cantidad de estudiantes y dedicación a la docencia, es posible afirmar que la UNS estaría en “una mejor situación relativa en comparación con la registrada por el promedio de las universidades nacionales” (Mastache, Monetti, & Aiello, 2014, p. 151). Sin embargo, con respecto a la modalidad de educación a distancia no escapa a la situación general. Aun cuando cuenta con el SIED, desde principios del año 2019, no posee ninguna carrera con modalidad a distancia y se dictan muy pocos cursos de grado y posgrado con esta variante.

El aislamiento obligatorio al que llevó la pandemia no solamente provocó cambios en la modalidad de enseñanza universitaria, sino que también produjo modificaciones en la vida cotidiana de los docentes, tanto en los aspectos personales, como familiares, sociales, económicos, entre otros.

El docente universitario definido como académico (Pelias, 2004; Zabalza, 2009) o trabajador (Walker, 2015), desarrolla su tarea en la investigación, la extensión y la docencia, así como en la gestión universitaria. Desde su perspectiva, es posible pensar la universidad como un entramado de vínculos, como el lugar de encuentro, conformado por la oficina en la que atiende las consultas de los estudiantes, los laboratorios donde da sus clases y realiza sus investigaciones y el salón, por citar algunos. Los espacios físicos que habita, aun cuando se podría plantear la necesidad de su mejora, están ahí. Los docentes los transitamos en un tiempo específico compartido con estudiantes u otros colegas. Este espacio-tiempo laboral, junto con el familiar y personal es el que se trastoca con el ASPO. La ruptura torna visibles las condiciones laborales que parecerían invisibilizadas. Es esta irrupción, este cambio brusco lo que lleva a autoridades, docentes y estudiantes a pensar y realizar acciones para sostener la enseñanza con herramientas desconocidas y en muchos casos escasas.

El cambio que se produce y sobre el que indagamos no está solamente circunscrito a lo educativo; implica abandonar una ma-

nera de vivir la vida para adoptar repentinamente otro formato. La idea de “dejar una situación para tomar otra” (Real Academia Española, s.f., definición 1), como significado que se le asigna al cambio, se da aquí en su total acepción. Es justamente en estas nuevas vivencias y “realidades” que atraviesan los docentes, que no sólo enmarcan sino que marcan los modos de enseñanza en este período, donde focalizamos la investigación.

Los docentes y la enseñanza en tiempos de COVID-19

En el momento en que se administró la encuesta (mes de junio de 2020), los docentes ya llevaban más de dos meses realizando todas las actividades académicas online. El análisis e interpretación de los datos nos permitió construir categorías teóricas que dan cuenta de las transformaciones que se produjeron. Estas son: la corporalidad y las emociones; el trabajo docente y la docencia en la virtualidad forzada.

Sobre el sujeto: la corporalidad y las emociones

La “imposible presencialidad”, como denomina Porlán (2020, p. 1) a la situación vivida por los docentes durante la pandemia, devela aspectos personales que parecerían estar invisibilizados en las prácticas de la enseñanza universitaria. En este sentido, emergen la corporalidad y las emociones como componentes ineludibles.

Con respecto a la corporalidad, al enseñar en la presencialidad en muchas situaciones olvidamos que existimos como seres humanos porque somos cuerpo, sin embargo, es la presencia del cuerpo el único criterio válido para afirmar nuestro estar allí (Duch & Melich, 2005; Monetti, 2021; Nancy, 2007). Durante la pandemia, la permanente utilización de la computadora para dar clase y la imposibilidad de caminar o movilizarse dentro de un espacio áulico da cuenta de lo corporal en un sentido disruptivo: aparece relacionado al dolor físico. Así lo expresan estos docentes:

Enseñar en la universidad en tiempos de COVID-19: una mirada desde la docencia

El sedentarismo y las horas de obligado uso de la computadora antes compensadas por las horas en atención de consultas o al frente del curso generan un desgaste físico que no debería ser subestimado. (Encuesta 115)

El hecho de estar muchas horas sentada en una misma posición hace que se acentúen los dolores de espalda, de cervical y de cadera que normalmente tengo por mi hernia de disco. (Encuesta 166)

Dutch y Melich (2005) plantean que el “trabajo de los símbolos” que desarrolla el ser humano se lleva a cabo con la “ayuda imprescindible de sus sentidos corporales” (p. 13). Así, el docente universitario se irá identificando como tal en su tarea de enseñar mediante las historias vividas por y con su cuerpo. Durante el aislamiento obligatorio, estas historias dan cuenta de la ruptura, de la separación de lo realizado en un tiempo de presencialidad con su cuerpo al igual que con la presencia de los otros, como cuerpos que parecerían no estar. Esta cuestión se revela de cara a las dificultades al relacionarse con sus estudiantes que se presentan como una imagen o un recuadro con su nombre en la pantalla. Aun cuando la imagen representa el cuerpo del otro, sienten que está ausente. Es difícil recordar la materialidad del cuerpo frente a su imagen, su representación. Sin embargo, el sujeto es un cuerpo encarnado que necesita de los otros, de la relación con otros sujetos, de la intersubjetividad (Merleau-Ponty, 1964).

Junto con la corporalidad, las emociones cobran un sentido diferente en el contexto de la pandemia. Illouz (2007) define a la emoción como “la energía que nos impulsa a un acto” (p. 15). Es el producto de una construcción social que da cuenta de los significados culturales y las relaciones que entabla el sujeto con otros que cohabitan su mundo. Comprender ese mundo es comprender las emociones que allí se despliegan. Para Porlán (2020), estas impregnan las prácticas de enseñanza y aprendizaje en tanto somos seres humanos constituidos por emociones que nos impulsan o nos bloquean a aprender. Afirma también que “la emoción amplifica la capacidad mental de conexión, interacción y construcción de saber” (Porlan, 2020, p. 3). Las emociones que predominaron durante el aislamiento y que movilizaron al docente a actuar fue-

ron modificándose. En general, se podría reconocer que hubo al menos dos etapas. La primera de ellas se manifestó al inicio de la cuarentena y estuvo signada por el sentimiento de angustia, ansiedad y miedo frente al desconocimiento, mientras que en la segunda etapa primó el cansancio, el agobio y la irritabilidad.

La ansiedad es una de las emociones que se desencadenó en la población argentina en relación con la aparición de la pandemia (Ceberio, Jones, & Benedicto, 2021). Según las autoras, dependiendo de la situación, esta puede ser adaptativa o perjudicial para el individuo. En la ansiedad adaptativa el sujeto se informa anticipadamente de los eventos que van a suceder mientras que en el segundo caso la situación que vivencia se convierte en una fuente de malestar. En las encuestas realizadas a los docentes se percibe un desconocimiento sobre lo que puede llegar a suceder durante el desarrollo de la pandemia y la manera en que esta los podría afectar, especialmente mencionan el temor a enfermarse, sobre todo en aquellos con patologías previas. A esta situación se agrega la imposibilidad de estar y ver a amigos y familiares cercanos que no conviven con ellos. La respuesta cognitiva³ asociada a la ansiedad vincula las percepciones subjetivas a los estímulos y estados relacionados a la situación vivida con esta ansiedad como son el miedo y la angustia, entre otros. Así la ansiedad y la angustia resultan también del desconocimiento acerca de cómo realizar su trabajo docente y de investigación en formato remoto, utilizando las TIC como medio de comunicación con los colegas y como instrumentos para el armado de las clases. Así lo plantea una docente:

Fue extremadamente estresante al principio ya que coincidió el aprendizaje y adaptación a la nueva modalidad 100% virtual con el pico de máxima demanda educativa en mi caso particular. Me afectó en forma importante el ánimo y la relación con mis cercanos. Pasado ese período, ya fue más sencillo mantener el ritmo. (Encuesta 12)

³ Ceberio et al. (2021), citando a Sandín y Chorot (1995), plantean que “la ansiedad comprende tres sistemas de respuesta: cognitivo, fisiológico y motor” (p. 110).

Como ya lo expresamos, la ansiedad es un sistema complejo de respuesta conductual, fisiológica, afectiva y cognitiva que se dispara como manera de anticipar lo imprevisible y amenazante de la pandemia (Clark & Beck, citados en Ceberio et al., 2021). La respuesta a esta amenaza da cuenta del cansancio, el agobio e irritabilidad que caracteriza la segunda etapa. Sentimientos que surgen por estar encerrados, pero también por la cantidad de actividades en simultáneo que los docentes deben realizar: cuidar a sus hijos e hijas, atender las tareas del hogar, preparar y sostener las clases, en muchos casos, en espacios y con recursos personales que no son los necesarios para realizar las mismas actividades que llevaban a cabo en la universidad. A continuación, se transcriben algunos de los testimonios:

Los cambios son muchos porque al ser mamá de niños en edad escolar (5 y 10 años) con actividades tanto escolares como extraescolares requiere más tiempo y organización, además de no poseer un lugar adecuado para trabajar aislado y poder concentrarse en las labores propias de cada miembro y tampoco contar con los recursos (que se deben compartir con toda la familia por esta situación). Es muy difícil permanecer trabajando en la computadora sin interrupciones, ya que los niños van y vienen. Mi oficina improvisada se armó en la cocina, se va adaptando según los días y las necesidades de la familia y laborales. (Encuesta 79)

Respecto a la pandemia, los aspectos emocionales se traducen en una montaña rusa. Del miedo y la ansiedad inicial a la espera y actualmente, miedo a salir o exponer a mis hijos a la enfermedad. Todos los días hay una situación de estrés que manejar.

Respecto a la situación económica, mi marido perdió su trabajo, actualmente soy sostén de familia.

En la familia, la demanda escolar de los hijos es muy elevada, en tiempo y formas. Esto se suma a la carga horaria del teletrabajo. Los niños se encuentran actualmente más tristes, con poco ánimo. Se hace difícil poder llevar adelante ritmos de estudio y juegos, una rutina diaria que los motive. Esto preocupa.

Desde la docencia, el desafío de implementar la virtualidad es muy laborioso y aumentó las horas de trabajo de manera exponencial (10/12 hs. por día), incluso los fines de semana, relegando a la familia. Por supuesto que se entiende que se asocia a un proceso que no estaba previsto, pero que a esta altura (mitad de cuatrimestre con medio por llevar adelante) es agotador. La posibilidad de tener mi computadora personal y otras com-

putadoras y dispositivos en mi hogar para mis hijos es una realidad muy importante. Del mismo modo poder acceder a internet de buena calidad. El costo emocional del proceso en los aspectos familiares y laborales es alto. (Encuesta 57)

El sentimiento de soledad aparece relacionado no solamente con el aislamiento de familiares y amigos sino también en lo laboral por la ausencia de contacto directo con estudiantes y compañeros de trabajo. Al referirse a los cambios que se produjeron en su práctica de la enseñanza, una docente expresa: “[debí] dedicarle muchas horas todos los días para suplir la ausencia física y evitar la sensación de soledad, ausencia” (Encuesta 37).

Junto con estas situaciones tan acuciantes también hay docentes, muy pocos, que plantean que no cambió su vida ni sus emociones en la situación que atravesaron. Mientras que, también en muy pocos casos, se declara que el trabajo en la casa le permitió un cierto grado de satisfacción ya que posibilitó realizar mejor el trabajo académico. De esta manera, lo expresa un docente: “me siento cómodo ya que estoy más a gusto y me rinde mucho más el trabajo desde mi casa. Eso me da tranquilidad” (Encuesta 17). En este mismo sentido, el estar en la casa permite llevar a cabo actividades que antes no podía hacer (asistir a conferencias online, leer libros, jugar al ajedrez, entre otros) así como fortalecer y disfrutar de la familia, en especial compartir más tiempo con los hijos.

En estos últimos casos, el sentimiento de satisfacción se manifiesta junto con la descripción de contextos familiares y materiales que no se vieron modificados por la situación de emergencia (vivir solo o sola, tener computadora, conexión a internet, lugares espaciosos, entre otros) lo que no desencadenaría la ansiedad antes mencionada.

Trabajar y vivir en el mismo espacio

Desde la ergonomía se sostiene que existe una brecha entre la tarea, es decir, aquello que debe realizar un trabajador y la actividad, o sea, lo que hace para alcanzar los objetivos propuestos (Dejours, 1998). En general la brecha entre una y otra supone una

interpretación y negociación con la organización, así como con los cambios que en ella se produzcan a lo largo del tiempo. Uno de los aspectos a tener en cuenta en este ámbito es la distribución de los espacios laborales. Estos, siguiendo a Schvarstein (1995), se constituyen en el soporte de las relaciones vinculares en la organización, así como determinan “la percepción de la presencia del otro” (p. 247). Es en el desempeño de la tarea que los docentes van ocupando espacios diversos: el aula, la oficina donde realiza la investigación o desarrolla la gestión de la universidad. Estos espacios laborales demarcan los límites de la tarea y la acción, diferenciándose de aquellos propios de su vida privada.

La cuarentena provocó un cambio en la organización laboral que no solamente afectó su trabajo, sino que trastocó su vida privada, cuestiones estas que hasta ese momento estaban bien diferenciadas. Esto produjo modificaciones en ambas esferas: la laboral y la familiar.

En este aspecto encontramos distintas situaciones que se relacionan con la composición familiar y las condiciones materiales con las que se cuenta. Veamos algunas de las respuestas dadas por los docentes:

En lo personal, me adapté sin problemas al trabajo en mi casa, donde cuento con la comodidad y conectividad adecuadas para realizar mis tareas docentes sin ningún inconveniente. Una vez superada la ansiedad inicial que implicó aprender a manejar las plataformas Zoom, Adobe Connect y otras, tanto para grabar los videos como para conectar con los alumnos, no he tenido mayores problemas para llevar adelante mi actividad con total normalidad, lo cual incluye clases y toma de exámenes finales. (Encuesta 13)

El trabajar en casa resulta realmente difícil. Se debe tener un espacio para dar las clases y las consultas virtuales, se debe contar con buena calidad de internet. A ello debe además incluirse los deberes de nuestros hijos en edad escolar y todo eso combinarlo con los deberes y la convivencia familiar. Ello ha llevado a que no exista una clara diferencia entre las horas de trabajo y las horas de familia, todo resulta mezclado en el día a día y sin diferencias de días de semana y fines de semana. Para los que tenemos hijos adolescentes y en edad de primaria se debe sumar el encierro por la cuarentena de nuestros hijos que realmente lo

sufren y afecta en sus estados de ánimo. Se hace difícil llevar adelante la enseñanza virtual de calidad ya que para ellos se requiere de tiempo en la preparación del material y la convivencia familiar. (Encuesta 106)

Tengo dos hijos chicos (uno en edad de jardín, otro en edad de primaria). Es muy difícil congeniar mis actividades laborales con sus clases virtuales y tarea. (...) En este momento están con clases virtuales de lunes a viernes de 8 a 16 h en primaria y luego con tareas. En jardín de 11 a 12 h., de 14 a 15 h. y de 16:30 a 18 h., más algunas tareas, en estas clases el adulto debe acompañar. Mi trabajo por lo tanto, lo realizo muy temprano por la mañana, muy interrumpido durante el día, y retomo a la tardecita-noche cuando mi marido regresa de su trabajo. Cumpló los horarios de dictado de clase que son de 10 a 14 h. En esos momentos mi hijo menor juega silenciosamente y se conecta solo con supervisión a sus clases. También con los horarios de reuniones por CONICET, UNS, becarios, la industria, etc. Realmente las rutinas laborales y familiares se vieron totalmente alteradas, y por momentos cuesta que sean armónicas. (Encuesta 77)

El encierro dentro del hogar, con el agravante de tener que desempeñar las tareas laborales en el mismo espacio-tiempo en el que convive la familia, sin posibilidad de ayuda para el cuidado de los hijos pequeños, produce tensiones en la vida familiar y laboral del docente. A esto se suma, en algunos casos, la pérdida del trabajo por parte de uno de los sostenes familiares y la atención a personas mayores, que complejizan las circunstancias. En relación con ello, dos encuestados manifiestan condiciones que los desbordaron, ante las cuales se intentó pedir licencia para acompañar y sostener a la familia. Frente a este pedido, la universidad no pudo dar respuesta aun cuando existían los instrumentos legales para tal fin.

El análisis de las situaciones presentadas anteriormente permite inferir que las modificaciones de la organización del trabajo en la tarea esperada así como la acción realizada sin una previa aceptación por parte del docente produce serias dificultades en la disposición de tiempos, espacios y objetos diferenciados para el trabajo y la vida personal. Por ejemplo, tener un lugar y un horario para preparar las clases; tener una reunión; dar una clase sincrónica en el espacio en que los hijos, que están al mismo tiempo a

su cargo, realizan otras actividades; contar con la tecnología necesaria –computadoras, internet, entre otros–, para poder compartir con el resto de la familia. Si pensamos al espacio organizacional no solo como productor sino como producido por los vínculos que en él se despliegan (Schvarstein, 1995), estas situaciones vividas producen una trama de significados en el que se entretienen valores, acciones y representaciones inéditas que dificultan reencontrar los modos de trabajo desarrollados hasta ese momento.

Por otro lado, es necesario indicar que en muy pocos casos los docentes plantean que esta nueva forma de habitar su hogar produjo efectos positivos como cuando afirman que el trabajo a distancia les permite compartir “más tiempo con la familia” (Encuesta 57) o “tener más tiempo para la introspección” (Encuesta 203). Parecería que en estos casos los espacios destinados a la vida privada del sujeto resignificaron la tarea docente priorizando la primera sobre la propiamente laboral.

Las dificultades de trabajar y vivir en el mismo espacio se ven agravadas por la sobreexigencia laboral. En general, se plantea que la forma de trabajo virtual en el hogar demanda más tiempo. Su incremento es cuantitativo, es decir, medido por la cantidad de horas de dedicación, así como cualitativo. Es un tiempo vivido (Najmanovich, 1994) que se complejiza por las tareas que se deben realizar y se viven como diferentes a las que se conocían e implican actividades nunca antes desarrolladas: tiempo dedicado a armar las clases utilizando las TIC, tiempo dedicado a aprender las herramientas tecnológicas, tiempo dedicado a la atención de los estudiantes utilizando TIC, entre otras.

Antes del Covid-19 mis tareas eran: dar consultas de la parte práctica de la materia y preparación y asistencia al alumno en los trabajos prácticos de laboratorio. Ahora doy consultas de práctica y teoría por videollamada de 3 h. dos veces por semana, consultas por mail, realización de videos explicativos de ejercicios, realización de ejercicios de examen y corrección de informes.

Tuve que aprender a usar programas para la confección de videos y tuve que formarme para poder asesorar a los alumnos en la parte teórica de la materia.

Las consultas por mail me llevan mucho tiempo, los chicos envían fotos

de los ejercicios resueltos y en la computadora es más complejo poder marcarles los errores.

Como mi conexión de Internet no es muy buena, fui adaptándome a distintas modalidades para dar las consultas. Al principio usaba un pizarrón en frente de la cámara, pero muchas veces cuando activo el video se escucha mal el audio. La materia en la que estoy requiere de la explicación de desarrollos matemáticos, por lo que no poder utilizar el video resulta un gran impedimento.

La siguiente modalidad que utilizo es preparar para cada videollamada una presentación de Power Point para guiar a los alumnos. No poder utilizar la cámara hace que las consultas sean aún más largas, y la realización de las presentaciones de Power Point me llevan mucho tiempo, aunque para los alumnos son muy útiles. (Encuesta 351)

La docencia en la virtualidad forzada

Como se planteó anteriormente nuestro sistema universitario estaría más preparado para la enseñanza en la virtualidad que los otros niveles educativos, aun cuando la puesta en marcha de estos procesos de enseñanza no es muy significativa. Antes de la pandemia existían marcos regulatorios y acciones que apuntaban a sostener las propuestas de educación a distancia aunque esta no era una opción que se llevara a la práctica. El docente podía elegir preparar una propuesta en esta modalidad y trabajar en la virtualidad, sin embargo, durante el aislamiento esta posibilidad se vuelve una obligación “en una universidad que no dicta carreras de grado a distancia” (Encuesta 52). Es en este sentido que nos referimos a la “virtualidad forzada”.⁴

No solamente se vio afectada la función docente en la universidad sino que el aislamiento también incidió en otras como las de investigación, extensión y gestión, así como en sus relaciones.

Durante la presencialidad, la investigación y la docencia agrupan la mayor cantidad de actividades y esfuerzo por parte del académico (Monetti, 2015). Aun cuando las relaciones que se establecen

⁴ “Vivimos en un mundo que denomino ‘virtualidad forzada’, ya que la combinación entre la pandemia por Covid 19 y las decisiones políticas del gobierno, entre otros factores, resulta en la obligación de enseñar y aprender únicamente utilizando la virtualidad” (Monetti, 2021, p. 30).

entre ambas pueden ser múltiples,⁵ en general, hay una mayor valoración de la investigación por sobre la docencia (Bolívar, 2017). El interés de los docentes por la investigación (Monetti, 2003) asociado a la fuerte presión que se ejerce sobre la academia para que produzca conocimiento (desde los organismos de control extrauniversitarios), es uno de los factores que influyen en un mayor desarrollo de las actividades de investigación y en el predominio de esta por sobre la docencia.

La decisión nacional que llevó a los docentes a realizar su trabajo académico en las virtualidades se reflejó en una inversión de las prioridades dadas a la docencia por sobre la investigación. Aunque la investigación se puede llevar a cabo de manera virtual, la necesidad de dedicar más tiempo a la conversión y puesta en acto de la enseñanza en la virtualidad se siente como una situación que imposibilita el investigar. Esta docente así lo narra:

En cuanto a los cambios laborales considero que aumentó el tiempo de dedicación que requiere el diseño de nuevas estrategias y materiales didácticos, trasladar a un formato completamente digital y no presencial representa un desafío y una disponibilidad absoluta hacia el dictado de clases, dejando de lado otras tareas que implica la docencia en universidad (investigación). (Encuesta 349)

Mi trabajo de investigación es al que le saqué tiempo para el tiempo extra que me requiere el trabajo docente y la vida misma en la casa y este sí se ha perjudicado. (Encuesta 3)

Las tareas de investigación se vieron retrasadas y postergadas cuando estas solamente se pueden llevar a cabo en las instalaciones y con los recursos que tiene el docente en su lugar de trabajo.

El trabajo se da en condiciones para nada óptimas, en espacios que no están preparados para tal fin, lo cual conlleva también problemas de salud (dolores de espalda, problemas de vista, etc.). Para completar, se suma la incertidumbre que genera no poder realizar investigación y no saber cómo eso puede afectarnos a futuro. (Encuesta 7)

⁵ Para esta temática ver Barnett (2008).

Estas dificultades en concretar los proyectos de investigación en curso se agregan a los desencadenantes de la ansiedad presentados anteriormente. Es necesario recordar que el acceso y permanencia del docente en la universidad y en los organismos dedicados a la promoción científica como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), están altamente relacionados con la producción de conocimiento.

En lo que respecta al trabajo docente, es en el desarrollo de las tareas vinculadas con la enseñanza donde se producen las mayores transformaciones. Las condiciones materiales, personales y didáctico-pedagógicas, entre otras, se ven alteradas. El uso obligado de las TIC es una de estas condiciones. Irrumpen en el horizonte del trabajo docente sin previo aviso y constituye uno de los focos sobre el que los docentes centran los cambios.

Los cambios han sido positivos por el lado de tener que aprender como hicimos, probando el jitsi, el hangout, el zoom, implementamos preguntas a través del foro y los alumnos escriben permanentemente en el chat, así una maratón de aprendizajes pero por otro lado trabajoso. (Encuesta 142)

Organicé clases en powerpoint nuevas con más contenido, y agregué archivos de audio cortos con más explicaciones, además ofrecí 4 horas de consulta en plataforma on-line. Interactué con la asistente de la materia on-line coordinando y consensuando. Armé un grupo de whatsapp con todos los alumnos y docentes para preguntas y mensajes de uso permanente. (Encuesta 127)

Adaptar todo el material de los cursos que dicto a la educación a distancia. Ampliar e intensificar el uso de la plataforma Moodle que por suerte ya utilizaba bastante. Familiarizarme con las aplicaciones para hacer videoconferencias. (Encuesta 109)

Sobrecarga de tareas en producción de material didáctico apropiado para la virtualidad, búsqueda de formas de comunicación efectivas, estar pendiente día y noche. (Encuesta 162)

Como se puede observar de los fragmentos citados, la apropiación de las TIC se constituyó como uno de los cambios evidentes en ese contexto. Se buscó utilizarlas no solamente para presentar los contenidos sino como medio para estar en contacto con los

estudiantes –cuestión esta que la mayoría considera crucial– así como con miembros del equipo docente.

Un aspecto relevante es que los docentes en varios casos plantean que debieron comprarse los elementos (reparar computadora, contratar internet, comprar una cámara o un pizarrón) para realizar la migración de las clases presenciales a su versión virtual con el consiguiente gasto personal. En este sentido, la universidad en ejercicio de su autonomía decidió continuar con sus actividades en el contexto de emergencia sanitaria producida por el COVID-19, sin embargo, el docente es el que asumió el peso mayoritario en su materialización en la provisión de los elementos del trabajo.

Desde un punto de vista didáctico, la forma en que se presenta un tema en una clase también conforma su contenido (Edwards, 1997): es decir, que en este caso modificar el medio de comunicación con los estudiantes y el de la presentación y organización de los saberes trajo también modificaciones en la manera de pensar y estructurar dichos contenidos que implicó una nueva selección y jerarquización diferente, así como una revisión de las estrategias didácticas utilizadas y los modos de evaluación.

Así lo expresa una docente:

Adaptar un taller presencial que requiere de un ida y vuelta constante entre profesor y alumno a esta modalidad donde prima lo asincrónico. Unificar la mayoría de los trabajos prácticos, que normalmente tenemos separados por comisiones de carreras, en contenidos únicos para las 4 aulas virtuales que componen nuestra materia, ya que nos resultó imposible generar 4 sets de materiales distintos. Tratar de organizar la “dosificación” de contenidos; para ello adoptamos un sistema de suba de contenidos semanal, advirtiéndoles a los estudiantes que no habría “cosas” que se subieran en el ínterin, lo que a nuestro criterio brindó previsibilidad acerca de la organización de la materia. Hicimos una encuesta a los alumnos luego del primer mes de cursado para verificar si era necesario realizar ajustes en la dinámica de la materia (y llevamos a cabo algunos ajustes que nos propusieron, a la vez que bajamos nuestra ansiedad ya que nos manifestaron mayoritariamente que nos podían seguir bien). Planificar minuciosamente cada movimiento dentro del aula virtual para no generar malentendidos y confusiones. Revisar que la comunicación por escrito fuera extremadamente clara, ya que no hay tantas posibilidades

de repreguntar. Generar exámenes escritos con la modalidad cuestionario y tareas, aceptando que algunas variables se nos iban a escapar (ej. que algún alumno se copiara). En ese sentido, agudizamos el ingenio con el tipo de preguntas, pero tratamos de no volvernos locas y dimensionar esto en el contexto actual. (Encuesta 382)

Estos cambios se relacionan con la posibilidad de adaptar una estrategia didáctica como es el taller, que tiene un fuerte componente presencial y de intercambio entre docentes y estudiantes, a un formato virtual. Esta situación, aunque se repite especialmente en materias en que las actividades prácticas tienen mucho peso, también aparece en aquellas materias más teóricas, en las cuales la dificultad está en encontrar la manera de poner a disposición del estudiante unos contenidos que muchas veces se presentaban en largas exposiciones orales durante la presencialidad.

Algunas de estas modificaciones se sienten como pérdida de la calidad de los aprendizajes, tal como afirma este docente:

Una de las grandes pérdidas es el recorte en los prácticos: la estadística es una herramienta de análisis fundamentalmente práctica y uno de los recursos que hemos utilizado siempre es la presentación, en los ejercicios, de aspectos que lleven al intercambio en clase. Cuestiones que se presten a ser observadas desde distintos puntos de vista y recurriendo a diferentes herramientas. Esto el alumno solo en su casa no lo puede hacer o "ni se le va a ocurrir cómo" ver los problemas. (Encuesta 324)

En lo referente a la modalidad de evaluación los puntos centrales se ubican en la construcción de los instrumentos para llevarla a cabo (Zabalza, 2009) acordes al uso de las TIC por un lado, y por el otro, a la búsqueda de la manera de evitar que el estudiante se copie o realice el examen en colaboración con otros. Muchos esfuerzos estuvieron puestos en arbitrar los medios para evitar estas situaciones.

El vínculo docente-estudiante es otro de los aspectos que se modificó durante el aislamiento. En lo relativo a la comunicación con los estudiantes se agrega a las cuestiones académicas propias de cada materia, el tener que destinar más tiempo a aquellos con dificultades de conexión o de comprensión en la utilización de las TIC. Junto con esta situación, a la que se añaden las dificulta-

des familiares y personales, aparece reiteradamente la sensación de estar “trabajando las 24 horas del día”, de dedicar al trabajo docente muchas más horas de las que utilizaba anteriormente. Una docente afirma: “el tener el trabajo en casa hace que uno nunca ‘corte’” (Encuesta 135).

Como lo plantea este docente:

Multiplicar las horas dedicadas a la cátedra para adaptar todo el material de clase para la modalidad virtual, en suma, de la atención de foros y consultas y que los alumnos no están tan predispuestos a las consultas en horarios de práctica, sino que hacen los prácticos en fines de semana y madrugadas y prefieren mandar consultas por mail y foros y esto es mucho más trabajoso de atender que en una clase de práctica en persona, en donde atendíamos de a grupos de alumnos. (Encuesta 296)

El cuerpo humano, nuestros cuerpos como docentes y estudiantes componen las actividades involucradas en las prácticas de enseñanza. En una relación recursiva, el cuerpo las conforma y al mismo tiempo está constituido por las prácticas (Monetti, 2021). En ellas, se forman y moldean las características del cuerpo que son relevantes para la vida social y que incluyen las habilidades, experiencias y formas de presentación corporales (Schatzki, 2001) características de los espacios de enseñanza. Durante el aislamiento se pierde la presencia física del estudiante. Es la ausencia de este cuerpo que el docente estaba acostumbrado a ver frente a sí mismo lo que le provoca preocupación y ocupa su tiempo. La búsqueda en una clase presencial por captar la atención del estudiante se transformó en la demanda para que “se conecte” a la clase sincrónica o al foro. A esto se agrega la necesidad de estar frente al alumno, de relacionarse con él. Así lo plantea un docente: “Todo cambió, no es lo mismo estar en contacto con los alumnos en forma presencial que a través de una computadora” (Encuesta 130).

Los cambios en las prácticas de enseñanza trajeron aparejada la posibilidad de la formación en el uso de las TIC. Este docente lo plantea así:

Elda Monetti y Laura Baigorria

Autocapacitarme respecto a la utilización de la plataforma MOODLE, buscar tutoriales y leer respecto a su funcionamiento. Autocapacitarme en relación a la preparación de clases virtuales. (Encuesta 144)

En la voz de los docentes se produce un reconocimiento de la falta de formación en el uso de las TIC y paralelamente aparece con mucha insistencia, la formación como un trabajo personal, trabajo que se lleva a cabo y se sostiene en muchos casos por el apoyo del grupo docente de la cátedra.

Afortunadamente cuento con compañeros de trabajo excelentes, con los que trabajamos en conjunto aprendiendo y compartiendo las experiencias por las que fuimos atravesando. También compartimos instructivos para utilizar los distintos programas que nos fuimos elaborando nosotros mismos. (Encuesta 51)

Un último aspecto que se presenta como ineludible con respecto a los cambios producidos por el ASPO es la valoración que hace el docente sobre el acompañamiento de la universidad. Estas apreciaciones aparecen en muy pocos casos, como así lo mencionan:

Pasar a la virtualidad no es nada simple. Implica un trabajo muy detallado, que debe ser revisado y corregido permanentemente... Todo esto se da, incluso, sin haber tenido ni el entrenamiento ni el tiempo suficiente para esta tarea. Si bien la universidad brindó algunas herramientas para poder afrontar la situación, no fueron suficientes. (Encuesta 7)

En un comienzo sentí un abandono por parte de la Universidad debido a que jamás alguien se comunicó para consultar si teníamos Internet o nos faltaban recursos para afrontar la elaboración de clases virtuales o brindarnos capacitación. (Encuesta 51)

Los docentes plantean la necesidad de contar con cursos organizados por la universidad sobre estas temáticas y se reconoce, en un caso, la ayuda recibida por el Comité de emergencia del departamento y la Comisión Asesora de Educación a Distancia (CAED).

Conclusión preliminar

La enseñanza universitaria, definida como una práctica social, se desarrolla en un espacio-tiempo propio, en el que confluyen diversos objetos y en el que las formas de uso de los recursos que en ella se despliegan están en estrecha relación con las actividades que se desarrollan. La mirada del docente sobre la enseñanza es una de las miradas posibles, la cual no se agota en pensar lo que sucede en las clases, sino que también involucra, como en toda práctica social, el contexto en el que está inmersa, cuestión esta que en el momento actual parece más relevante.

En este sentido, para nuestra tarea como asesoras pedagógicas de la UNS, resulta esencial comprender cuáles fueron los cambios y de qué manera afectaron a la labor de los docentes de esta universidad en el contexto del ASPO propuesto por el gobierno nacional debido a la pandemia por COVID-19.

El ASPO obligó a los docentes de la UNS a realizar su tarea de extensión, docencia e investigación en sus hogares. Así, la práctica de la enseñanza y el aprendizaje que respondía a una modalidad presencial y como tal se desarrollaba en un mismo espacio-tiempo, contemplando la incorporación del uso de las TIC como apoyo y complemento, se convirtió de un día para el otro, en una modalidad a distancia. En esta última la participación de los docentes es voluntaria e implica un conocimiento previo de sus condiciones de posibilidad y realización. El ASPO, debido a la necesidad de protección de la salud de toda la población, llevó a una imposición de una modalidad sobre la otra sin previo aviso, ni consulta. Las modificaciones de las condiciones laborales (sostener el cursado de las materias online desde su propio hogar, así como las tareas de investigación, gestión y extensión) produjeron en la mayoría serias dificultades personales, familiares y materiales para el desarrollo de sus tareas.

Desde un punto de vista didáctico-pedagógico, la situación de pandemia empujó a los docentes a modificar, de modo compulsivo, los modos de relacionarse con los estudiantes y sus pares, a revisar los contenidos, las estrategias didácticas y las formas de eva-

luación. Aparecen aspectos que estaban anteriormente presentes pero que cobran nueva relevancia en este contexto, como lo es la problemática de la evaluación a distancia y cómo evitar la copia en los exámenes. Mientras que algunas cuestiones, como el replanteo de la manera de dar una clase o los recortes de contenidos en función de la utilización de videos, dan cuenta de una preocupación inédita. En circunstancias imprevisibles y disruptivas, como es la imposibilidad de la presencialidad en las clases, se provoca la desnaturalización de las maneras establecidas y la búsqueda de nuevas formas de vincularse. Las modificaciones propuestas pueden ser vistas, por un lado, como un desafío para revisar la tarea docente, pero también dan cuenta de la precariedad institucional que no ofrece las condiciones materiales para que docentes y estudiantes lleven a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Este estudio nos permitió comenzar a construir líneas de acción desde la asesoría pedagógica, las cuales se orientaron a crear espacios en los que los docentes expliciten e intercambien sus avances y dificultades en las propuestas de enseñanza y aprendizaje realizadas durante este período de aislamiento. También, a demanda de los docentes, se trabajó en temáticas puntuales como la evaluación y el vínculo docente-estudiante, entre otros. Asimismo los resultados de esta investigación constituyen un aporte puesto a disposición para la toma de decisiones de la actual gestión universitaria.

Referencias

- Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la universidad*. España: Octaedro.
- Bolívar, A. (2017). Docencia e investigación en la universidad: de una relación problemática a una productiva. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior RÉGIES*, 2, 11-33.
- Ceberio, M., Jones, G. M., & Benedicto, G. (2021). La ansiedad en la población argentina en el contexto de pandemia por el COVID-19. *Revista de Psicología*, 20(2), 106-122. <https://dx.doi.org/10.24215/2422572Xe081>

Enseñar en la universidad en tiempos de COVID-19: una mirada desde la docencia

- Dejours, C. (1998). Inteligencia práctica y sabiduría práctica: dos dimensiones desconocidas del trabajo real. En D. Dessors & Guiho-Bailly, *Organización del trabajo y salud* (pp. 233-265). Buenos Aires: Lumen.
- Del Valle, D., Perrotta, D., & Suasnabar, C. (2021). La universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al Covid-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y conocimiento*, 10(2), 1-20. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/32404/33197>
- Departamento de Información Universitaria (2020). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias, 2018-2019*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_0.pdf
- Duch, L., & Melich, J. C. (2005). *Escenarios de la corporalidad*. Madrid: Editorial Trotta.
- Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fanelli, A., Marquina, M., & Rabossi M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la COVID-19. *ESAL, Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 3-8. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/esal@uninorte.edu.co>
- Figallo, F. (2020). Después de la educación presencial, ¿qué? *ESAL, Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 41-44. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/esal@uninorte.edu.co>
- Huanca-Arohuanca, J., Supo-Condori, F., Sucari Leon, R., & Supo Quispe, L. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 115-128. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3218>
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas*. Madrid: Katz.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675>
- Mastache, A., Monetti, E., & Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Mazza, D. (2020). *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*. Buenos Aires: Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), Secretaría Académica, Universidad de Buenos Aires.

- Merleau-Ponty, M. (1964). El hombre y la adversidad. En Autor, *Signos* (pp. 283-304). Barcelona: Seix Barral.
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2018). *Anuario Estadísticas Universitarias Argentinas 2018*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>
- Monetti, E. (2003). *El saber didáctico y la relación con el saber del docente de la Universidad Nacional del Sur* (Tesis de maestría no publicada). Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Monetti, E. (2015). El docente universitario: su formación pedagógica. *Revista ISEL*, 5, 62-75.
- Monetti, E. (2018). Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica”. *Revista de Educación*, 14(2), 197-215.
- Monetti, E. (2021). Enseñar y aprender en la virtualidad: un relato autoetnográfico sobre el lugar del cuerpo en los nuevos escenarios educativos. *El Cardo*, 23(17), 25-40.
- Najmanovich D. (1994). De “EL TIEMPO” a las temporalidades. En S. Bleichman (Comp.), *Temporalidad, determinación, Azar: Lo Reversible y Lo Irreversible* (pp. 183-206). Buenos Aires: Paidós.
- Nancy, J. L. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Pelias, R. (2004). *A Methodology of the heart*. Walnut Creek: Alta Mira Press.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Real Academia Española. (s.f.). Cambiar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/cambiar#6vf6IVu>
- Resolución N° 2641/2017. Documento sobre la opción pedagógica y didáctica de educación a distancia. 13 de junio 2017. Ministerio de Educación y Deportes, Argentina. https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641_17.pdf

Enseñar en la universidad en tiempos de COVID-19: una mirada desde la docencia

- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A... Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 21(3), 1-25. <http://doi.org/10.22201/co-deic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Schatzki, T. (2001). Introduction: practice theory. En T. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. Von Savigny (Eds.), *The practice turn in Contemporary Theory* (pp. 10-23). London: Routledge.
- Schvarstein, L. (1995). *Psicología Social de las Organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Walker, V. S. (2015). Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-20. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000100024
- Zabalza, M. A. (1993). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81. Recuperado de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=43