

GT 32 – As profissões de professores e alunos na universidade: a experiência da pandemia e as lições aprendidas.

Coordenadores: Dra. Andrea Pujol (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Dr. Horacio Paulín, (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) Dra. Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva (PUC-Minas/PROMESTRE-FAE/UFMG) Dra. Karine Vanessa Perez. (Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC) Dr. Carlos Eduardo Carrusca Vieira. (PUC Minas).

Ementa: O objetivo desse grupo de trabalho é compartilhar as experiências vivenciadas e os conhecimentos construídos por professores e alunos universitários nas circunstâncias extraordinárias que a pandemia produziu, em condições de precariedade vital. Nesse contexto, os professores foram chamados a desenvolver programas emergenciais e avançar no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas por meio da mediação de tecnologias e de novas formas de interação, caracterizadas pela virtualidade. Por sua vez, os alunos também tiveram que se adaptar, se reinventar e recriar os saberes profissionais, seu *ethos* coletivo.

O que aconteceu na pandemia foi um encontro em condições inéditas, que tornaram visíveis os riscos e desafios para a realização do trabalho na universidade. Por isso, a experiência compartilhada exige ser pensada em chave dialógica, das profissões de professor e do trabalho de aluno, para dela extrair aprendizagens transformadoras, construtivas, significativas e politicamente emancipatórias.

No quadro da análise crítica das profissões, esse grupo preconiza uma reflexão sobre as seguintes dimensões da experiência vivenciada:

- Prescrições, políticas institucionais e estruturas de acompanhamento e apoio a professores e alunos. Experiências de participação política e defesa de direitos na universidade durante a pandemia.
- Saberes profissionais e formas de apropriação da tecnologia. Transformações nas atividades de ensino e aprendizagem, saberes e modalidades de apropriação da tecnologia.
- Estudo e condições de ensino e de aprendizagem e impactos no cotidiano: experiências de professores e alunos. Novos e velhos conflitos nas sociabilidades de pares ao participar de uma educação virtualizada.
- Experiências de ensino durante a pandemia da Covid-19 que produziram mudanças significativas, de forma a reconfigurar a prática pedagógica. – Critérios para repensar a formação universitária nos novos cenários: condições de trabalho, relações de trabalho e contratos pedagógicos.

ENTRE PREOCUPACIONES, REINVENCIONES Y LA RESISTENCIA DE LO VINCULAR. REFLEXIONES DE UNA EXPERIENCIA NOVEDOSA DE DIÁLOGO DOCENTE-ESTUDIANTIL EN LA UNC

doi: 10.47930/1980-685X.2022.3203

PINTO, María Eugenia¹ – mariaeugeniapinto@mi.unc.edu.ar

YAREMA, Stefanía Ailén² – stefania.yarema@mi.unc.edu.ar

PAULÍN, Horacio Luis³– hlpaulin@unc.edu.ar

Facultad de Psicología Universidad Nacional de Córdoba/ IIPsi UNC-CONICET
Bv. de la Reforma y Enf. Gordillo Ciudad Universitaria
5000 – Córdoba – Córdoba - Argentina

***Resumen:** La pandemia por Covid-19, produjo un trastocamiento de las cotidianidades, estallando los modos sedimentados de transitarlas. En lo que respecta al contexto universitario se inauguró el desafío de abandonar un escenario conocido, cuyas regulaciones eran familiares y permitían predecir los procesos con cierta seguridad, para adentrarse en uno nuevo donde la virtualidad abandona su lugar marginal para posicionarse como la única alternativa posible.*

En este contexto, el oficio de enseñar y el oficio de aprender en la universidad no quedaron exentos de las exigencias de reconfiguración y reorganización que la situación demandaba. Por ello, desde ADIUC⁴ se propuso un ciclo de talleres virtuales que apuntaba a habilitar espacios de encuentro interclaustrado para dialogar y reflexionar en torno a las implicancias del contexto en el trabajo docente y en la formación universitaria.

De allí, tomando lo construido como insumo de análisis, nos proponemos acercar algunas lecturas preliminares e interrogantes para seguir pensando los impactos de la pandemia en la tarea de enseñar y de aprender. Para ello, a modo introductorio se presenta una contextualización de la situación universitaria cordobesa en la que irrumpe la pandemia. Luego, se recuperan las dificultades que docentes y estudiantes debieron afrontar durante la

¹ Licenciada en Psicología y Doctoranda en Psicología.

² Estudiante de Licenciatura en Psicología

³ Doctor en Psicología.

⁴ Gremio de los Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba.

pandemia y, en un tercer momento, abordamos las estrategias implementadas para sortearlas. Estos análisis nos permiten concluir acerca de la relevancia de la dimensión vincular en las experiencias universitarias e interrogarnos acerca del porqué de la ausencia de espacios de encuentro interclaustrado o entre pares en la universidad.

Palabras clave: Educación Superior. Pandemia. Oficio Docente. Oficio Estudiantil. Vínculos.

1 INTRODUCCIÓN

Al momento de abordar la pandemia como evento sanitario es preciso captarla, más allá de la epidemiología, como un proceso psicosocial, cultural y sociopolítico por la necesidad de estructuración de sentidos y significación que la misma implica. El año 2020 fue un clivaje respecto de la manera en que se organizaba el trabajo formativo, las relaciones entre docentes y estudiantes y la mediación de tecnologías en el aula. En ese momento, la emergencia sanitaria puso en tensión la necesidad de sostener las prácticas docentes y sus condiciones laborales a la par de las necesidades y demandas de la población estudiantil: ¿Cómo atravesar el proceso de mudanza de una enseñanza bajo coordenadas presenciales y analógicas a una docencia universitaria “a como dé lugar” organizada en clave virtual y digital? Tal como propone Cannellotto (2020), en los comienzos de la pandemia las medidas de aislamiento preventivo posibilitaron acelerar la mediación digital en la educación y, en ese marco, emerge la preocupación social y política por la continuidad pedagógica y por *cómo* garantizar el derecho a la educación.

A partir de recomendaciones de diversas instituciones nacionales e internacionales (GARBARINI; MARTINELLI; WEBER, 2020; UNESCO, 2020) las políticas universitarias dispusieron lineamientos en torno a la adecuación de formatos de lo analógico-presencial a lo digital-mediado por plataformas virtuales, asegurando niveles básicos en la formación y buscando garantizar instancias de evaluación y acreditación. Es posible pensar que la característica principal de este proceso de adaptación fue la premura, en tanto los discursos y encargos circundantes en lo educativo, lo social y lo político giraban en torno a “no perder el año”, “adaptarse veloz y efectivamente”, “obtener resultados similares en condiciones diversas”.

Ahora bien, en el marco de las universidades argentinas, y en especial, en la Universidad Nacional de Córdoba, si bien el año 2020 aparece como un punto de inflexión transversal respecto de la educación superior, en los años previos ya se venían dando procesos de cuestionamiento social a los modos instituidos de enseñanza universitaria y al acceso al derecho a la educación pública.

Nos referimos al contexto político universitario previo en el marco de lo que se concibió como la lucha por la defensa de la educación pública a través de asambleas estudiantiles, asambleas interclaustró, marchas públicas por el derecho a la educación y medidas de acción directa (ocupación y tomas de facultades) durante la segunda mitad del año de 2018. Estos movimientos, reacción directa del recorte presupuestario impuesto para la educación universitaria por el gobierno del Presidente Mauricio Macri de Alianza Cambiemos (2015 - 2019), así como la negativa de aumentar el salario docente, habilitaron una interpelación social y no sólo universitaria sobre la responsabilidad de Estado en garantizar el derecho a la educación pública, en el marco del recrudecimiento de políticas neoliberales en nuestro país y Latinoamérica. A su vez, en mayo de 2019 se produce en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) la primera elección directa de autoridades unipersonales (rectores y decanos) lo que plantea el escenario de una participación política inusitada de parte de estudiantes, docentes, graduados y personal administrativo, en calidad de electores unipersonales sin la intermediación de representantes en los organismos de gobierno.

Es necesario enfatizar que estos espacios de encuentro, participación y conflictividad política habilitaron una corporeidad estudiantil y docente colectiva movilizadora y consistente que luego se vio interrumpida con el advenimiento de las medidas de aislamiento social y preventivo a partir de marzo de 2020. Por otro lado, ya dichas presencias politizadas en las aulas y en las calles se vienen movilizándose en articulación con otros movimientos sociales, fomentados y socializados en redes sociales y de mensajería virtual. Estas redes pueden pensarse como zonas virtuales de movilización, denuncia y lectura crítica respecto de las condiciones de la educación pública universitaria, lo cual permite preguntarse, retrospectivamente, respecto de las potencialidades que la digitalización de la vida cotidiana ya habilitaba en la escena educativa universitaria.

Durante el 2020 se produjo una virtualización masiva de la formación de grado y posgrado en la UNC, a partir de propuestas institucionales de cada facultad construidas en la premura de sostener el servicio educativo en pandemia. En este contexto proliferaron variadas conferencias,

paneles y conversatorios entre especialistas de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, a modo de espacios de capacitación para dar cuenta de la virtualización de las propuestas formativas en distintas disciplinas. Al igual que en otros niveles educativos, la urgencia por dar cuenta del mandato de la continuidad educativa rápidamente habilitó una multiplicidad de actividades y tareas en las plataformas de las aulas virtuales.

Al constatar que luego de un año fueron muy pocas las instancias de encuentro para pensar-se reflexivamente en torno a los roles y las nuevas disposiciones de oficios, se propone en 2021 un Ciclo de Talleres “El oficio docente y el oficio de estudiante: encuentros y desencuentros en la virtualidad de la pandemia”, gestionado por el Programa de Posgrado Gratuito y el Programa de Salud Laboral de la Asociación de Docentes Investigadores de la UNC (ADIUC). Este ciclo de talleres virtuales mediado por el sindicato docente se propuso como un espacio para *detenerse* en la escena universitaria, habilitar la reflexividad sobre los oficios, no sólo entre docentes sino incorporando especialmente a estudiantes, y empezar a pensar en un futuro educativo aún no definido.

Los objetivos de esta propuesta fueron generar un espacio de encuentro transversal que propicie la reflexividad sobre vínculos y condiciones de enseñanza y aprendizaje de distintas unidades académicas en el contexto de la pandemia COVID y la “virtualización”; socializar entre estudiantes y docentes saberes y experiencias de trabajo con el conocimiento en la universidad; y sistematizar emergentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario desde la perspectiva estudiantil y docente. Se organizaron cuatro talleres virtuales y sincrónicos durante los meses de mayo y junio de 2021, con distintos docentes, estudiantes e investigadores invitados a comentar sus experiencias en torno a los siguientes temas: los modos de apropiación de lo tecnológico en la formación universitaria, las condiciones de estudio y enseñanza en la vida cotidiana, la sociabilidad entre pares en la educación virtualizada, los nuevos contratos pedagógicos y regulaciones para pensar la educación universitaria, finalizando cada taller con dinámicas de intercambio entre los participantes.

Resultó novedoso pensar y efectivizar la incorporación de voces de estudiantes al intercambio en los talleres, configurándose un movimiento doble. Por un lado, permitiendo la socialización de experiencias de aprendizaje y sostenimiento de cursado del claustro universitario más numeroso; por el otro, convocando a ayudantes-estudiantes, lo cual permitió incluir las miradas de los que se inician en la docencia universitaria, y al mismo tiempo retomar la pregunta por

los *quiénes* y los *cómo* de la educación en el futuro. Además, se propuso reivindicar los intercambios interclaustrero para ampliar el debate:

“(…) Entendemos que las instancias de diálogo entre docentes y estudiantes no sólo sufrieron fuertes obstáculos y mediaciones sino que -más que nunca- se hace evidente que resulta muy ilusorio pensar la universidad sólo desde el lugar de los que enseñan, investigan y/o gestionan. En este sentido, desde nuestra mirada gremial, el oficio del docente en la universidad pública adquiere significación y sentido en la efectividad del vínculo con los estudiantes y en el compartir como horizonte la satisfacción de las necesidades sociales a partir de la construcción de prácticas transformadoras”. (PROGRAMA DE CICLO DE TALLERES ADIUC, 2021, p.2).

Con la pandemia, surge un tiempo de transformación de la vida cotidiana y las experiencias en general, y de las prácticas del ámbito educativo y universitario en particular, en especial en torno a los sentidos y significaciones que dichas prácticas poseen (BOBADILLA; MIÑO VARGAS; RAGO, 2020). Rescatamos así, en tiempos de incertidumbre como los que advinieron, la oportunidad de escuchar y discutir sobre la formación universitaria como problema sistémico, en cuanto a las capacidades institucionales de construir otra relación con el conocimiento de quienes transitan la universidad e incluso la posibilidad de construir nuevos escenarios.

2 RESULTADOS

2.1 Dificultades y preocupaciones frente a la urgencia de una virtualización forzada

Como se planteó líneas más arriba, la irrupción de la pandemia en el terreno universitario inauguró un escenario inédito en el cual la virtualidad se convertía en la única herramienta posible desde la cual sostener los procesos de enseñanza-aprendizaje y las demás dinámicas de participación asociadas al terreno universitario. Es importante destacar el marco de urgencia en que dichos procesos se gestan, pudiendo diferenciar la educación a distancia, oportunamente planeada y planificada acompañada de un trabajo de diseño y soporte realizado por equipos especializados, y las respuestas a la urgencia que debió llevar adelante una comunidad educativa construida desde la presencialidad, con escasos recursos y experiencias muy diversas en el mundo digital (BEVENGU; SEGAL, 2020).

La urgencia, lo novedoso y la escasez de recursos, junto a desigualdades transversales a la comunidad universitaria configuran un escenario en el cual las dificultades comienzan a tomar protagonismo entre la comunidad universitaria. Así, en los relatos tanto de docentes como estudiantes acerca de sus experiencias en pandemia se observan una serie de dificultades y preocupaciones que fueron inundando sus cotidianidades. Algunas de ellas inéditas y propias

del contexto, y otras que databan de anterioridad y ahora se profundizaban, adquirirían nuevos matices o se visualizaban de manera más cruda.

Desde otras latitudes se sugería que la reconfiguración del rol docente motivada por la crisis socio sanitaria “requiere de un proceso en el que converja una capacitación y la disponibilidad de los recursos para una planificación acorde al contexto de virtualización” (TORRES; PONCE, 2021, p.150). Sin embargo, esto no fue lo que sucedió en nuestro contexto. Lo cual se hace visible al vislumbrar un primer grupo de dificultades que emergen frente a los intentos iniciales de emular las prácticas y dinámicas presenciales desde las coordenadas virtuales.

“...recuerdo que en abril del 2020 trabajamos mucho con otros/as docentes en transmitir que no se debía ‘pasar la presencialidad a la virtualidad’, si no adaptar”. (Lograr que) “...algunos compañeros/as entendieran que 3 horas de teórico presencial no podían trasladarse en 3 horas de teórico virtual. Que la adaptación estaba en acortar los tiempos, utilizar las diferentes herramientas virtuales para lograr eso y modificar la propuesta de enseñanza” (Docente, Facultad de Ciencias Agropecuarias).

“Doy clases a las 13:30hs y resulta que tengo alumnxs que están desde las 8 de la mañana escuchando clases virtuales. Es una locura que estén en promedio 6 a 8 horas por día escuchando clases por Meet” (Docente, Facultad de Derecho).

“Considero que una de las dificultades con las que nos encontramos es a la hora de querer reproducir exactamente modos de vincularse presenciales virtualmente, como así también esta mirada tan catastrófica de los hechos.” (Estudiante, Facultad de Psicología).

“...no ha resultado nada sencillo y creo estamos lejos de poder resolverlo aún, es poder pensar una alternativa que nos lleve a entender que el pasaje a la virtualidad no significa una ‘mudanza’ literal de toda la actividad que se hace presencialmente (...) a una instancia mediada exclusivamente por tecnología.” (Docente, Facultad de Psicología).

Estos testimonios dan cuenta de un fracaso de ese intento, reforzando la idea de que el pasaje a la virtualidad no podía ser realizado de manera directa, ya que se estaba accediendo a un nuevo campo, con dinámicas, herramientas, posibilidades y limitaciones ampliamente distantes a las que configuraban la cotidianeidad presencial. Esto implicó para los docentes volver a una pregunta estructuradora de su labor: ¿Como enseñamos?, lo que motivó un proceso de reaprendizaje de la manera de planificar y gestionar el proceso de enseñanza (DE VICENZI, 2020). La selección de contenidos, los interrogantes en torno a lo evaluativo, los cuestionamientos acerca de la calidad, y las dudas en torno a qué herramienta utilizar, fueron algunas de las incertidumbres que atravesaron el oficio docente en los primeros momentos del cierre del edificio universitario.

Así, se sucedieron diversas instancias de adecuación, adaptación o reconfiguración, que implicaron una cuota de creatividad y disposición para revisar estrategias y propuestas,

implicando un trabajo de indagación de las herramientas, tiempo de aprendizaje de las mismas y una constante actualización (SCORZO; FAVIERI; WILLNER, 2018). Estos procesos de readecuación no fueron atravesados sólo por el claustro docente, sino también por el claustro estudiantil quienes debieron adecuar su oficio a las nuevas propuestas que sostenían sus docentes.

Sin embargo, estas instancias no pudieron ser sostenidas sin una cuota de malestar que inundó ambos claustros, asociado a la extensión de tiempos, a la superposición de tareas, a las dificultades para resolver actividades y la ausencia de intercambio entre pares o con otros claustros. Así, la necesidad de reconfiguración urgente, con los distintos obstáculos e incertidumbres que atravesaban el camino, marchaba a la par de sensaciones de desmotivación que se acrecentaban con el paso del tiempo junto el consecuente aumento de malestar por la sobrecarga de tareas.

“En mi rol de estudiante durante el 2020 me vi afectada a nivel de desempeño, así mismo también mi estado emocional no cosa menor y estrecha de la mano de la primera, todo lo que significaba pasar del aula/taller a la ahora aula/habitación, la dinámica de sociabilidad disminuida, la cuota de asistir a la institución y ponerse en situación de, las distracciones producto de la hiperconectividad, la exacerbación de que la condición topológica de presenciar una clase ahora respondía a las barras de señal en un dispositivo, todo esto fue construyendo una serie de obstáculos y desafíos a nivel personal y colectivo que considero que todos debimos enfrentar.” (Estudiante, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño).

“Todos coincidimos en que durante el año anterior hubo una cierta sensación de malestar ante la necesidad de adaptarnos repentinamente a una nueva manera de trabajar y, sobre todo, la incertidumbre de cómo construir un camino que se asemeje al proceso pedagógico acostumbrado, incluyendo a las tecnologías como parte esencial para continuar con el desarrollo educativo.” (Estudiante, Escuela de Historia).

Cabe preguntarse cómo estos malestares individuales, frente a una situación inédita tan compleja de mediar simbólicamente, constituyen sufrimiento psíquico, afectan la salud mental y los oficios docentes y estudiantiles en las dinámicas grupales y la vida institucional (DEJOURS, 2006).

A su vez, estos malestares surgidos a la hora de rehacer las modalidades de enseñar y aprender, están estrechamente enlazados a un segundo grupo de dificultades que circularon de manera recurrente entre las experiencias de docentes y estudiantes: las desigualdades transversales a la población universitaria en materia de virtualización. Según Goin y Guibelli (2020) las trayectorias de acercamiento a las TIC en Argentina se caracterizan por su heterogeneidad, sostenida sobre la incidencia de distintos factores: sociales, generacionales, económicos, de género, culturales, entre otros. Por lo tanto, la reorganización de las propuestas no sólo debía

contemplar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, sino también las posibilidades que configuraba la marcada heterogeneidad social constituyente de la población universitaria.

“Una vez replanteados los nuevos objetivos en la enseñanza y su nueva forma de enseñar, se procedió a la práctica, como entrada el panorama fue de que no todas/os las/os estudiantes contaban con los recursos tecnológicos para acceder a las ‘clases’ virtuales, y si los tenían...no tenían acceso a internet, incluso el mismo cuerpo docente se encontraba en la misma situación, luego suponiendo que los recursos tecnológicos y la conectividad estaba resuelto, nos encontramos con los inconvenientes en la práctica, no todos/as sabíamos cómo acceder a la plataforma, cómo grabar clases, hacer un ‘tutorial’, ni tampoco conocíamos las herramientas tecnológicas para tratar de darnos a entender cuando queremos transmitir nuestro conocimiento, no sabíamos si una clase era muy corta o muy larga en términos de tiempo” (Docente, Facultad de Ciencias Químicas).

“Hemos sido testigos de que la brecha digital es una problemática que se incrementó enormemente y que puso en jaque la posibilidad de muchos de ellos para seguir con sus estudios, al menos en los términos y condiciones en que los venían haciendo. Durante la cursada nos hemos encontrado con estudiantes que no disponían de los recursos necesarios, o de otros que por la complejidad de la situación económica familiar debieron ponerse a trabajar, y en esa variedad de realidades, se nos volvió sumamente complejo pensar estrategias que contemplen todas a ellas o al menos, a la mayoría” (Estudiante, Facultad de Ciencias Sociales).

Estos relatos dan cuenta de que, a pesar de la creciente inserción del mundo digital y las diversas tecnologías en nuestras vidas cotidianas, la esfera educativa pareciera ser un escenario en el que aún encuentra fuertes resistencias. El protagonismo de las herramientas virtuales en otras esferas de la vida social, no se condice con un aumento de recursos, formación tecnológica y prácticas de uso en la enseñanza que hagan lugar a estos nuevos dispositivos. Todo esto posiciona al escenario educativo, en un contexto de difícil inserción para las herramientas digitales.

A su vez, estas referencias refuerzan una imagen que se observaba en la cotidianeidad presencial pero que ahora se vuelve más visible: la heterogeneidad de trayectorias sociales y biografías diversas que confluyen en la universidad. Esto da cuenta de una profundización de una problemática ya presente con anterioridad a la pandemia, que refiere a cuáles son las posibilidades de la universidad para alojar esa heterogeneidad. Ahora la cuestión social acerca de si la universidad pública realmente es accesible e inclusiva para la totalidad de la población se reactualiza, sumando nuevos matices y resonando de manera más intensa.

“Una pregunta/preocupación que me surge, que planteé en el taller, en relación al actual proceso de desigualación económica que se viene dando por la pandemia, y políticas neoliberales previas, es qué pasará con la vuelta a la ‘normalidad’ en la universidad? ¿Quiénes quedan fuera...? O planteado de otro modo: ¿quiénes quedan dentro de la universidad? A esto yo me respondo que quedan quienes pudieron sortear la crisis socioeconómica y sociosanitaria. Aquellos que se vieron más afectados por la constricción económica, son quienes quedan fuera, sean de Córdoba Capital o del interior, pero también hay otra porción de gente que queda fuera porque se tuvo que volver a su provincia. Esto lo planteo en relación a que eso también influiría en los

conocimientos que la universidad produzca y, creo, con los lazos que genere con la sociedad” (Estudiante, Facultad de Psicología).

Como plantean Suasnábar y Rovelli (2016) es en el escenario educativo donde se observa notoriamente la tensión entre la educación y la persistencia de desigualdades, representado en un aumento matricular global que supone un acceso diferencial (permanencia y graduación) de los diversos sectores sociales a los distintos niveles del sistema y también un acceso diferencial al conocimiento. En Argentina la ampliación de la composición social de la matrícula de la educación superior hacia los grupos sociales de menores ingresos, se da entre 2004 y 2012 (del 10,76 al 15, 62%.) sobre todo el sector público (universitario y no universitario). Para la última década, se observa la tendencia hacia la profundización de circuitos diferenciados, por un lado la consolidación de la universidad privada destinada a sectores de ingresos medio altos y de *élite* y la ampliación del acceso en la educación superior estatal para sectores de menores ingresos, aunque a su vez, subdiferenciada por sector social entre las universidades nacionales y provinciales y la educación terciaria no universitaria de menor prestigio.

En términos de inclusión educativa, si bien ha habido políticas de compensación a través de programa de becas y apoyos a estudiantes, queda sin saldar el debate sobre cómo, a partir de políticas educativas, reducir las brechas entre las condiciones y posibilidades de sectores sociovulnerables de acceder a la educación superior. (SUASNABAR; ROVELLI, 2016).

Por otro lado, otro grupo de dificultades respecta a aquellas unidades académicas cuya formación se asienta principalmente en la formación práctica, o en los tramos finales de la mayoría de las carreras, donde *la praxis* comienza a interrogarse. En especial, sobre cómo compensar la ausencia de esos espacios, ya que se observa un fuerte acuerdo en que, a pesar de los intentos de reconfiguración virtual de la formación, inevitablemente hay algo que “se pierde”.

“Entonces, una de las modificaciones sustanciales en este aprendizaje fue la renuncia a algunos de los contenidos que en nuestra carrera son considerados como “irrenunciables”: el oficio del encuentro, la pregunta, la mirada, la convocatoria casa por casa, la caminata por el barrio, la reunión de mujeres en el salón comunitario, entre muchos otros” (Docente, Facultad de Ciencias Sociales).

“En mi caso soy estudiante de historia, me encuentro en proceso de hacer mi trabajo de TFL (Trabajo Final de la Licenciatura), con archivos cerrados y etc. y me genera mucha angustia ese aspecto” (Estudiante, Escuela de Historia).

“Además, en nuestra materia, los trabajos prácticos son eminentemente prácticos, ya que enseñamos a leer y transcribir documentos coloniales. La tecnología ayudó en cuanto a la calidad del material. Pero el trabajo personal que hacemos con cada alumnx en la presencialidad... eso es imposible de replicar” (Docente, Escuela de Historia).

Estos testimonios permiten interrogarnos acerca de si “lo irremplazable” en la educación virtual sólo refiere al aprendizaje de procedimientos técnicos y prácticos, o también incluye la importancia de la dimensión vincular en el proceso formativo, que incluye el acompañamiento y la mediación de docentes entre los conocimientos y los estudiantes.

En ese sentido, se observa un último grupo de dificultades que ocupa un lugar protagónico entre las preocupaciones tanto de docentes como de estudiantes. Se trata de la dimensión vincular, refiriendo a esta dimensión como condición necesaria para el desempeño del rol, y que con la consecuente virtualización de la enseñanza adquiere nuevas coordenadas que dificultan la construcción de la misma y el sostenimiento de cierta calidad de aprendizajes en la universidad. Si consideramos que los modos de aprender y enseñar se encuentran en estrecha vinculación al sentido que los actores les otorgan, ¿cómo se pueden reconfigurar dichas tareas en instancias donde el conocimiento y reconocimiento de los otros se interrumpe y se desconecta?

“En nuestro caso la virtualidad se convirtió en un impedimento en el vínculo docente-alumno ya que fue difícil lograr que los chicos prendieran sus cámaras o sus micrófonos, que canalizarán sus dudas oralmente y no por escrito en el chat.” (Docente, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales).

“En ocasiones me veo que simplemente estoy cumpliendo una función más, no estoy siendo consciente de lo que lo que he estado haciendo en docencia (...) en ocasiones me siento literalmente solo hablándole a una pantalla porque del otro lado no me responde nadie, y es ahí donde me he preguntado muchas veces qué estoy haciendo mal (...) lamentablemente no le conozco la cara a mis estudiantes, y por lo tanto lo único que sé de ellas/os es que tengo una lista con nombres y apellidos y que debo diligenciar una planilla con notas y reportar eso a la profesora principal de la asignatura” (Docente, Facultad de Ciencias Químicas).

“(...) considero que esta “nueva normalidad” dificulta el vínculo tanto entre estudiantes, como entre docentes y alumno/as, ya que los sentidos relacionales en la práctica educativa en algunos casos ya antes de virtualidad no eran móviles(...) El no estar presentes compartiendo un espacio físico creo deja a muchos/as en el anonimato. Y si eso sucede entre compañeros/as creo que se acrecienta en la relación docente-alumno/a.” (Estudiante, Facultad de Psicología).

El lugar que en estos testimonios asume la preocupación por la dimensión vincular nos habilita a preguntarnos acerca del porqué de este protagonismo. Una respuesta posible: el encargo educativo de la continuidad pedagógica de “no perder el año” desató un esfuerzo subjetivo agotador para docentes y estudiantes que pasó por encima la construcción de un lazo educativo -ya cuestionado antes de la pandemia- basado en el deseo de aprender y en el reconocimiento de una falta de saber que un otro puede disponer (ZELMANOVICH, 2021).

La insoportabilidad de la educación en pantalla comenzó a vislumbrarse: los silencios de los micrófonos y las cámaras apagadas. Si la función central de la educación fuera la mera transmisión de saberes, el proceso de virtualización no debería presentar mayores dificultades.

Sin embargo, si la formación trata de incluir activa y críticamente a las personas en un foro de negociación y aprendizaje colectivo, no alcanza con la retórica tecnoexperta que predica una aparente interacción virtual participativa interactiva, colaborativa, amigable (BEVENGU; SEGAL, 2021). Por lo tanto, podríamos asumir que la proliferación de dificultades que esta situación acarrea da cuenta de una concepción más amplia acerca de la formación universitaria donde por fuera de la dimensión de información de contenidos se ponen a jugar, otras, como la dimensión vincular y colectiva.

“La enseñanza es vínculo, y el vínculo es tanto subjetivo, personal, afectivo, como cognitivo. Además, la clase es un hecho colectivo, por lo que los vínculos deben existir en muchas direcciones; ese es el «rumor de comunidad» que se nos escurre cuando no estamos ante la presencia física de los demás”. (ZELMANOVICH, 2021, p.272).

Esta preocupación por la dimensión vincular entonces, deviene de la imposibilidad de recrear con herramientas tecnológicas, la construcción de una clase como hecho colectivo, donde el intercambio de voces, las miradas, los cuerpos en movimiento, las opiniones circulando y ese “rumor de comunidad” se despliegue.

“Ver cuadros negros con nombres en un ‘Google Meet’, sabiendo que eran los/as estudiantes que veíamos en los laboratorio y el hecho de no verles la cara (porque no es algo cómodo para cada persona dar la cara en una clase), o escucharles, que te respondan cuando haces una pregunta, de darte una idea si se entendió lo que acabes de decir con tan sólo verles la cara...eso ha sido/es un desafío como docente.” (Docente, Facultad de Ciencias Químicas).

“En relación a la presencia se extrañan (por la extrañeza) ciertas dimensiones pedagógicas del afecto, algo tan importante para cualquier dinámica de enseñanza-aprendizaje. Entiendo al afecto como algo dinámico, que sucede, que es espontáneo, y en la comunicación virtual es mucho el freno que sucede por estar intermediados por los dispositivos; un micrófono que no anduvo, una cámara que no se prende, una falla en la conectividad que evita que puedas escuchar y ver a tu compañerx y al profesorx” (Estudiante, Facultad de Artes).

Nuevamente el intento de trasladar análogamente la dinámica presencial a la virtualidad, en este caso los encuentros/clase a las videoconferencias, demuestra que habría “algo que se pierde”, “algo irremplazable”, como propone Zelmanovich, la clase en vivo no es igual a la clase presencial:

“La presencia está representada por recuadros que muestran caras (o que permanecen en negro debido a razones diversas); las miradas no se encuentran, no es posible saber quién mira a quién ni qué expresa el gesto; los diálogos son «duros» porque la palabra tarda en llegar y las intervenciones deben ordenarse secuencialmente...”. (ZELMANOVICH, 2021, p.274).

Es allí que entre la oscuridad de las cámaras apagadas y el silencio de un micrófono que no funciona, se diluye también el sentido de la tarea. Entendemos que el lugar protagónico que asume la preocupación por la dimensión vincular deviene de la pérdida de un eje estructurador

de la tarea de enseñar como es la relación con el estudiantado. Una relación que marca tiempos y contenidos, que subraya dificultades, y que sostiene el encuentro, la tarea y el oficio. Hecho que, a su vez, resuena en las experiencias estudiantiles apareciendo el contacto con sus docentes como algo entrañable y ahora extrañable.

La dimensión vincular aparece como condición necesaria para que se gesten los procesos de enseñanza aprendizaje, pero también como un ¿imposible? de la virtualidad, como algo a construir, y algo entrañable: ¿Cómo sostener esos vínculos en la virtualidad? ¿Cómo reconstruirlos en un proceso de vuelta a la presencialidad? ¿Qué pasará con los vínculos frente a reencuentros corporales que se aproximan? Estos son algunos de los interrogantes que estos testimonios habilitan a seguir pensando.

“el vínculo entre docente y estudiantes no es únicamente académico, sino que siempre hay algo más que se juega ahí. (...) Porque creo que en el vínculo docente-estudiante se juega mucho más que la mera presencia, se juega en cierta forma una relación, y como toda relación, se construye.” (Estudiante, Facultad de Psicología).

Finalmente, un último grupo de preocupaciones estuvieron asociadas a la dimensión de la participación política. Se compartió una fuerte preocupación en cuanto a los tránsitos “desafectados” por la universidad que se sostenían desde la virtualidad.

“En mi caso, doy clases a estudiantes de segundo año que en lo que va de su ingreso a la UNC no han tenido la posibilidad de recorrer los espacios de la facultad, no conocen el sentido de formación ciudadana y política que brinda habitar esos lugares” (Docente, Facultad de Psicología).

“Que el camino por la universidad no sea más que un tránsito, sino más bien una construcción de ‘ciudadanía universitaria’” (Estudiante, Facultad de Ciencias Sociales).

Si bien fue menos mencionada, se recuperó la dimensión política de la formación universitaria en una preocupación e interrogante acerca de qué tipo de ciudadanía universitaria se está construyendo en las nuevas generaciones de estudiantes, sobre todo a partir de los procesos de movilización política que se describieron previos a la pandemia en la universidad pública.

En síntesis, esta serie de cuestiones que tanto docentes como estudiantes identifican en el sostenimiento de su oficio desde coordenadas virtuales, da cuenta de la flexibilidad que tuvieron que asumir para hacer frente a las exigencias, desafíos e interrogantes que motivaba este nuevo campo que se estructuraba con la virtualidad como centralidad de la acción educativa. En esta línea, está permeabilidad de los oficios resuena con los aportes de Adrián Cannellotto, uno de los panelistas de los talleres, quien propuso revitalizar el carácter exploratorio del oficio docente: “explorar, inventar e imaginar formas de enseñar”, y el carácter de aprendizaje del oficio estudiantil como un oficio a construir. Estas búsquedas permiten, a continuación,

identificar y analizar una serie de acciones y posibles estrategias que ambos claustros se dieron para transitar estas reconstrucciones de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

2.2 Estrategias individuales frente a dificultades comunes

Como se explicita en el apartado anterior, el escenario de incertidumbre, la ausencia de directivas, y los constantes desafíos que la pandemia impuso al campo universitario motivaron la construcción de distintas acciones o iniciativas que dieran respuesta a los distintos obstáculos, dificultades, o bien nuevas coordenadas que el escenario de virtualización ameritaba.

Antes de comenzar a desarrollar este apartado, nos interesa compartir un interrogante que circuló en la redacción del mismo: ¿Cómo llamamos a esta serie de actividades y propuestas que cada claustro construyó? ¿Es posible hablar de estrategias en un contexto atravesado por la urgencia? ¿La urgencia clausuró las posibilidades de planificación y previsibilidad? Creemos que hablar de estrategias puede ser una categoría que no dé cuenta de lo sucedido efectivamente, y, sin embargo, entendemos que igualmente se sostuvieron, en el marco de las coordenadas que la situación habilitaba, instancias de reflexión, planificación y construcción de objetivos. Por ello, decidimos mantener esta tensión a lo largo de este escrito, con la intención de no cerrar sentidos, entendiendo que en este inédito escenario, emergen nuevas dinámicas y nuevas respuestas que muchas veces escapan la posibilidad de nombrarlas y categorizarlas.

Un primer grupo de acciones relevadas son las que llamamos de “adecuación”. Incluye las distintas instancias de revisión de materiales y propuestas, la adecuación de programas, la selección de contenidos, la selección de recursos digitales y todo aquello que implicó la reconfiguración de una propuesta de enseñanza destinada a la presencialidad para un escenario virtual, entendiendo como punto de partida que el traslado no podía ser directo, sino por el contrario, implicaba una reconfiguración de dicha propuesta.

“En equipo, pensamos y repensamos su estructura, qué contenidos considerar de prioridad, cómo emplear los recursos tecnológicos para acercarnos a los y las estudiantes, capacitarnos para subir material y estar a la altura de las exigencias de una plataforma jamás explorada.” (Docente, Facultad de Derecho).

“Hay que deconstruir en este proceso las ideas naturalizadas que tenemos en relación a la presencialidad; las paredes y sus disposiciones son tecnologías, son espacios que invitan a uno u otra cosa, los libros son tecnologías que construyen un tipo de subjetividad (cerrada sobre sí misma, más dirigida al interior, etc.), observar las tecnologías como procesos históricos creo que te aparta del mero rechazo por no cumplir ciertas expectativas que ya están naturalizadas en nuestro oficio de estudiante” (Estudiante, Facultad de Artes).

Es importante señalar que, si bien la virtualización de la enseñanza exigió revisar la formación de docentes en el uso de medios digitales, los profesores participantes de los talleres coincidieron en que estos procesos de re-aprendizaje y re-actualización no fueron acompañados de cambios en las condiciones de trabajo docente y de la provisión de dispositivos y capacitación. Por el contrario, la crisis socio sanitaria ha mostrado las carencias de las instituciones de educación superior en materia de infraestructura y formación, para llevar adelante el proceso de virtualización de la enseñanza. (TORRES; PONCE, 2021).

Como se puede observar en estas citas este grupo de estrategias circuló predominantemente entre el claustro docente, sin embargo, esto no quita que el claustro estudiantil también haya atravesado procesos de reconfiguración, como los que plantea el estudiante anteriormente citado. Sin embargo, entendemos que estas iniciativas emergen en función de las propuestas que se sostienen desde el cuerpo docente, las cuales entonces funcionaban como marco y disparadores de las acciones estudiantiles. En esta línea, identificamos un segundo grupo de iniciativas sostenidas desde el claustro estudiantil que llamamos “soportes horizontales” y refieren a aquellas que tienen como objetivo recuperar el acompañamiento, el diálogo y el encuentro entre pares que formaba parte de la cotidianeidad universitaria.

“Por eso mismo, armé como propuesta entre compañerxs, un grupo de estudio y de lectura, donde podamos intercambiar saberes, dudas, incertidumbres, porque es lo que falta, el par que acompañe en estos procesos de aprendizaje.” (Estudiante, Facultad de Psicología).

“En relación a esta deconstrucción puedo decir que si bien se pierde algo de esa ‘conversación que balbucea’ se gana en los grupos de whatsapp entre estudiantes; hay más grupos por materia y nos pasamos (entre los estudiantes) los ‘materiales’ que nos faltan (ya sean links, bibliografías, consignas, etc.)” (Estudiante, Facultad de Artes).

La permanencia en el cursado de las carreras universitarias puede pensarse como “la resultante de un complejo proceso de interacción entre los estudiantes, sus acciones, sus vínculos, la organización académica particular y lo que la universidad y cada facultad ofrece en los actuales escenarios sociopolíticos”. (MARINI, 2018, p.55). Así, es posible pensar que dichos espacios autogestivos se habilitaron a partir de espacios enmarcados por la educación universitaria, que a su vez la trascienden, hacia el encuentro con otros vinculares con quienes delinear acciones para sostenerse en las trayectorias educativas.

Cabe destacar, que quienes sostienen estas acciones no las proponen como soluciones definitivas y un reemplazo de los encuentros cara a cara, sino que aparecen como una solución de compromiso frente a un contexto de incertidumbre. Estrategia que a su vez no se implementa

sin conflictos y que requiere de un anclaje en dinámicas presenciales, ya que en este caso se apoyaba en un vínculo previo entre estudiantes construido desde la presencialidad.

“En las entrevistas que realizamos apareció la importancia que tuvieron los vínculos en las experiencias en tiempos de pandemia, pero lo llamativo fue que los grupos y vínculos que funcionaron como sostén para la permanencia en la universidad, fueron los que ya venían consolidados de años anteriores” (Estudiante, Facultad de Psicología).

Estos acompañamientos entre estudiantes se gestaron principalmente a través de la red de mensajería WhatsApp, recurso que también incorporaron gran cantidad de docentes como estrategia de comunicación con sus estudiantes y entre docentes. Esta herramienta parece concentrar los intercambios, dada su facilidad de acceso y su manejo cotidiano. Sin embargo, las facilidades que promueve su incorporación, no quita que se interrogue acerca de la veracidad y profundidad de esos intercambios, la informalización de la comunicación por fuera de o en paralelo de las plataformas, aulas virtuales y vías institucionales, los marcos que regulan dichos intercambios y la incapacidad de emular los diálogos en la universidad:

“En ese sentido me pregunto ¿cuan dialógico puede ser un intercambio cuando no podemos ver, ni oír a los que están del otro lado? Considero que el gran desafío que nos propone la virtualidad (y seguramente los tiempos híbridos que se avecinan) tienen que ver con sortear esas dificultades y elaborar recorridos de acompañamiento personalizado.” (Docente, Facultad de Ciencias Sociales).

Por último, identificamos un tercer grupo de iniciativas que agrupamos bajo el nombre de “seguimientos singulares” que son aquellas sostenidas desde el claustro docente que apuntan a un acompañamiento cercano de las trayectorias de sus estudiantes, sobre todo por medio de la construcción de un vínculo de proximidad y confianza. En esta línea, algunas iniciativas incluyeron, la división de los grupos clase en subgrupos, la puesta a disposición de su WhatsApp como medio de intercambio, o la apertura de un espacio previo a la clase para conocer “¿cómo están?” quienes participan de la clase.

“Me propuse ocupar un espacio de los encuentros sincrónicos para preguntar ¿Cómo están? ¿Cómo se sienten? ¿Qué cambiarían? ¿Cómo les va en las otras asignaturas? Y allí, surgía la catarsis que muchas veces realizábamos en la presencialidad. Traté de alentar la utilización de ese tiempo de la clase para sentirnos más cerca” (Docente, Facultad de Derecho).

“Los alumnos se sintieron acompañados, ya que tenían la posibilidad de tener charlas en pequeños grupos, lo que ayudaba a la relación con ellos” (Docente, Facultad de Ciencias Económicas).

“La semana pasada usé la herramienta de Meet de dividir en grupos y fue importante para generar encuentros entre alumnos, se conocieron entre sí y pudieron comentar sobre lo que estábamos trabajando en la materia en ese encuentro.” (Docente, Facultad de Derecho).

Finalmente, al analizar los testimonios en conjunto nos encontramos con situaciones diversas en la creación y sostenimiento de estrategias, algunas aparecen asociadas a un proceso de

deliberación colectiva entre pares, pero en su gran mayoría aparecen como producto de creatividad individual, e instancias de prueba y error sostenidas de la misma manera. A su vez, al poner en común tanto estas acciones y estrategias como las dificultades desencadenantes, fue posible develar las recurrencias entre claustros e interclaustros que se sucedían. Sin embargo, las propuestas de estos encuentros estructurados en talleres aparece como novedosa, y motivadora de reflexión en torno a la importancia de generar estos espacios de encuentro que permitan compartir saberes, interrogantes, dudas y certezas, pero que aparecen ausentes en las propuestas institucionales.

Así, la valoración que se observa de aquellas estrategias implementadas que proponen espacios de encuentro y trabajo colectivo, conviven con la ausencia de las mismas más allá de espacios catedra/clase o iniciativas individuales. Sin embargo, sí se observa una certeza y un deseo en ambos claustros acerca de la necesidad y la importancia de generar espacios de estas características, principalmente enmarcados y motorizados institucionalmente:

“Creo que reuniones esporádicas entre docentes y alumnos de una cátedra para poner en común dificultades y sugerencias, para destacar las cosas que son útiles o para simplemente conocerse podrían ser muy beneficiosas para la enseñanza y el aprendizaje” (Docente, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales).

“Creo que construir democracia va a la par de construir y favorecer la participación de todos los sectores - escalafones en la UNC- Por lo que pienso, que la democracia demanda de un agente de derechos para ser tal. Me pregunto, ¿la participación de los jóvenes no solo como sujetos del aprendizaje, sino como sujetos de derecho - también como actores - podría verse favorecida en espacios de encuentro que tiendan a colectivizar las demandas, necesidades y/o puestas en común de lo que les atraviesa en su cursada, y por tanto tender a la democratización del espacio educativo?” (Estudiante, Facultad de Psicología).

“Lo que plantea la virtualización es una revisión de contenidos curriculares y sus alcances, que se ven modificados por de las lógicas, pensamientos y afectos que impone el nuevo universo virtual-presencial. Y esto no se puede hacer de modo individual, tiene que ser un repensar institucional” (Docente, Facultad de Artes).

“No sé si antes de la pandemia había espacios como este taller, donde docentes y estudiantes puedan conversar, compartir incertidumbres, preocupaciones, ideas, posibles alternativas... pero creo que son espacios sumamente ricos para empezar a gestar movimientos políticos internos a la universidad. Internos e interclaustros” (Estudiante, Facultad de Psicología).

La recurrencia de la valoración positiva de estos espacios y demanda por su ausencia en la mayoría de las facultades nos interroga acerca de qué sucede en el “entre” de la comunidad universitaria y las gestiones académicas de las autoridades ¿Dónde se tramitan los procesos de confrontación, validación y evaluación de las prácticas docentes? Cuando no se habilitan ¿Queda solo el resquicio de micro procesos entre pequeños equipos? ¿La soledad del oficio de docente es la salida mayoritaria? Consideramos que la dimensión colectiva del trabajo docente

debe incorporarse en los tiempos institucionales para permitir la mayor profesionalización de la tarea docente como así también su reconocimiento no solo por la utilidad del servicio educativo sino también por la creatividad y belleza puesta en el oficio (DEJOURS, 1993). Así también, las interacciones cruzadas con los colectivos estudiantiles pueden constituirse en una movilización instituyente de otras lógicas de la formación universitaria en las cuales la participación política no sea excluyente.

Finalmente, este escenario habilita a interrogarnos: ¿Cuáles son los obstáculos que persisten en la universidad para motorizar espacios de encuentro al interior y entre claustros? ¿Qué lugar ocupa la dimensión colectiva en la universidad?

3 REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo, nos propusimos identificar algunos emergentes de una propuesta de trabajo novedosa como fue la realización de un ciclo de encuentros interclaustrales a través de talleres en el marco de la pandemia por covid-19. La recapitulación de las dificultades que identificaron desde ambos oficios en el proceso de virtualización de la enseñanza, no sólo nos permite iniciar un diagnóstico situacional, sino que da cuenta de la flexibilidad que ambos oficios demostraron para hacer frente a estas dificultades y la relevancia de la dimensión vincular en los procesos de enseñanza aprendizaje. En la misma línea, la identificación de estrategias que se construyeron para hacer frente a esas dificultades refuerza este protagonismo y nos aporta dos reflexiones clave: por un lado, la valoración de aquellas estrategias que apuntan a construir y fortalecer vínculos entre pares e interclaustrales y, por otro lado, la poca presencia de instancias de deliberación colectiva para la construcción de dichas estrategias.

Frente a un nuevo escenario de la formación de educación superior y desplazándonos de un imaginario tecnoexperto, entendemos que estos emergentes nos llevan a enfatizar la importancia de recuperar espacios colectivos de trabajo docente para la reflexión sobre propuestas de mejora, como así también la relevancia de aquello que los espacios de participación estudiantil aportan a la discusión y a la construcción de la ciudadanía universitaria.

Finalmente, la valoración que realizan quienes participaron de la experiencia de la misma, junto con el protagonismo de la dimensión vincular que refuerzan los apartados anteriores, nos permite afirmar la deuda que aún porta la universidad para funcionar como comunidad, donde los espacios de encuentro interclaustrales y entre unidades académicas estén presentes. Donde el trabajo colectivo sea el camino principal, hacia construcciones educativas donde el carácter

público y la democracia no funcionan sólo como eslogan sino como definición de lo que sucede en cada espacio universitario.

BIBLIOGRAFIA

BENVEGNÚ, María; SEGAL, Analía. Acerca de ganar y de perder ¿la clase en modo pantalla? *En: Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.* UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.

BOBADILLA, María Julia; MIÑO VARGAS, Daniel; RAGO, Mónica. Hacia una pedagogía en la virtualidad: ¿vincularidad en tiempos de pandemia? **Revista del departamento de ciencias sociales**, v.7, n.5, p. 25-34. Agosto de 2020.

DE VINCENZI, Adriana. Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de Covid-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. **Revista Diálogos Universitarios**, v. 8, n. 16, p. 67-71. Abril, 2020.

GARBARINI, L.; MARTINELLI, S.; WEBER, V. Las universidades y el compromiso de seguir enseñando. Consejo Interuniversitario Nacional, Buenos Aires, 20 Abr. 2020.

DEJOURS, Christophe. **Trabajo y desgaste mental.** Buenos Aires: Humanitas, 1993.

DEJOURS, Christophe. **La banalización de la injusticia social.** Buenos Aires: Topía, 2006-

GOIN, Martín Mariano Julio; GIBELLI, Tatiana. La relación de los ingresantes de ciencias aplicadas con el saber tecnológico. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 25, p. 50-56. Marzo, de 2020.

MARINI, D. **Estrategias que los estudiantes construyen en y con grupos de pares para pertenecer y sostenerse en la Universidad.** 2018. Tesis (Maestría en Trabajo Social)-Escuela de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, 2018.

SCORZO, Roxana; FAVIERI, Adriana; WILLINER, Betina. Desarrollo de un espacio de enseñanza aprendizaje para realizar actividades con uso de software en una cátedra numerosa. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 21, p. 77. Junio de 2018

SUASNÁBAR, Claudio; ROVELLI, Laura Ines. Expansões e desigualdades no acesso e egresso dos alunos para o ensino superior na Argentina. **Pro-Posições**, v. 27, n. 3, p. 81-104. Septiembre, 2016.

TORRES, Martha Patricia Astudillo; PONCE, Florlenis Chévez. Análisis del rol del docente universitario a partir de una crisis sanitaria: el proceso de una resignificación de lo presencial a lo virtual. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 24, n. 2, p. 139-151. Marzo de 2021.

UNESCO. COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Caracas: IESALC. 2020

ZELMANOVICH, Perla. (2020). Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. *En: Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.p 325-336

BETWEEN CONCERNS, REINVENTIONS AND THE RESISTANCE OF THE BONDING. REFLECTIONS OF AN ORIGINAL EXPERIENCE OF TEACHER-STUDENT DIALOGUE AT UNC

Summary: The covid19 pandemic, produced a disruption of daily life, exploding the sedimented ways of moving through it. In the University context, was inaugurated the challenge of abandoning a known scene, whose regulations were familiar and would allow processes to be predicted with some certainty, to enter a new one where virtuality leaves its marginal place to position itself as the only possible alternative.

In this context, the profession of teaching and the profession of learning at the university were not exempt from the demands of reconfiguration and reorganization that the situation needs. Because of this, ADIUC proposed a cycle of virtual workshops that aimed to enable meeting spaces between students and teachers to discuss and reflect on the implications of the context in teaching work and in university education.

From there, taking what was built as an input for analysis, we intend to bring together some preliminary readings and questions to continue thinking about the impacts of the pandemic on the teaching and learning professions. To do this, as an introduction, we presentate a contextualization of the Cordoban university situation in which the pandemic breaks. Then, The difficulties that teachers and students had to face during the pandemic are recovered and, in a third moment, we go into the strategies implemented to overcome them. These analyzes allow us to conclude about the relevance of the bonding dimension in university experiences and ask ourselves about the reason for the absence of meeting spaces between teachers and students or between pairs in the university.

Keywords: *Higer education. Pandemic. Teach profesión. Learn profession. Bonds.*
