

› **Inés Dussel**  
DIE-CINVESTAV

## De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia

### RESUMEN

En el contexto del aislamiento social obligatorio y de la vuelta a la presencialidad en condiciones de pandemia, muchas de las formas habituales del trabajo escolar se han visto alteradas. En este artículo, se analizan dos dimensiones de la experiencia escolar que están siendo redefinidas: su condición socio-técnica material, que ensambla cuerpos, espacios, artefactos y saberes, y el trabajo pedagógico que organiza la actividad escolar. A partir de la categoría de “logros locales”, adaptada de Bruno Latour, se propone abordar algunas configuraciones que pudieron observarse en las escuelas, que operaron como arreglos locales y provisorios sobre los contenidos, la asistencia y la evaluación. Este análisis ofrece un balance con claroscuros, en el que pueden distinguirse, en medio de crisis y naufragios, algunas luces de esperanza para lo que viene.

**Palabras clave:** Pandemia, Escuelas, Tecnologías, Pedagogías, Desigualdades, Experiencia escolar.

En abril de 2020, cuando la pandemia de COVID-19 comenzaba, propusimos la noción de “clase en pantuflas” para dar cuenta de las condiciones excepcionales de la escolarización en el contexto del confinamiento social obligatorio (Dussel, 2020). El traslado de la actividad escolar a los hogares, su “domesticación”, provocó cambios significativos en el tiempo y el espacio, en la selección y organización de los contenidos y en la configuración tecnológica. En aquel entonces, nos preguntábamos: ¿puede funcionar la escuela desde casa, en una pantalla o en un texto impreso? ¿Puede la escuela actuar a domicilio, como el delivery del supermercado o la farmacia? ¿Puede operar por control remoto, o necesita ineludiblemente de la co-pre-

sencia de los cuerpos?

Más de un año después, el balance, aunque provisorio, tiene claroscuros. En este texto, quiero ofrecer algunas reflexiones que vayan más allá de señalar la dolorosa desigualdad que la pandemia deja al descubierto.<sup>1</sup> En particular, me interesa poner la lupa sobre dos cuestiones que estos tiempos alterados permiten pensar sobre lo que es y hace la escuela, y también sobre lo que la escuela puede ser en un tiempo menos dramático que el que estamos viviendo. La primera cuestión tiene que ver con la posibilidad que abrió la pandemia de visibilizar la condición material del trabajo educativo, algo que muchas veces fue opacado por la idea de que la educación tiene que ver exclusivamente con procesos cognitivos que ocurren en mentes des-corporizadas y des-afectivizadas, y también por la más reciente moda de la noción de aprendizajes ubicuos como superadores de los aprendizajes escolares. La segunda cuestión, estrechamente vinculada con la anterior, se vincula con repensar las pedagogías en sus énfasis y sus modos de trabajo.<sup>2</sup>

Quisiera argumentar que la pandemia, al obligar a ensayar otras opciones a las habituales, visibilizó no solamente las marcas de la desigualdad y la precaria conexión a la escuela de algunos sectores de la población, sino que también puso en evidencia otras condiciones que permiten cuestionar la inercia con la que se venía y que invitan a experimentar con formas nuevas. Ricardo Baquero lo señaló de esta manera: “¿Qué ha desnudado la pandemia o qué desnudeces ha obligado a mirar? ¿Qué distracciones no nos permite ya?” (2020: 239). El “freno de emergencia” que supuso la

<sup>1</sup> Las reflexiones surgieron en el marco de una investigación en curso, “Recepción, experiencias y prácticas de la estrategia ‘Aprende en casa’ en la emergencia COVID-19. Un estudio desde la heterogeneidad”, realizada por la UPN-México, DIE-CINVESTAV, UAM-Xochimilco y FLACSO/México, y de cursos de formación docente realizados en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente (“Conducir la escuela en la emergencia” y “Conducir la escuela en la vuelta a la presencialidad”) y del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba (Actualización sobre Enseñanza en Medios Digitales). Agradezco en particular a Paola Roldán, Patricia Ferrante, Nora Solari y Rosa María Torres las conversaciones en el marco de estos proyectos.

<sup>2</sup> Algunos de estos argumentos que siguen fueron presentados sintéticamente en un texto de próxima publicación: Dussel, I. Experiencias en la pandemia. Algunas lecturas desde la universidad latinoamericana. En: P. Rivera, R. Miño y E. Passeron (eds.), *Educación con sentido transformador desde la universidad. Cultivando el pensamiento crítico conectando con la realidad*. Editorial Octaedro (libro en etapa final de preparación).

pandemia dejó muchas cosas al descubierto, organizó nuevas configuraciones de lo visible, y nos confrontó a preguntas y a situaciones que no habría que soslayar.

## LA MATERIALIDAD DE LO EDUCATIVO EN LA PANDEMIA: OTRA MIRADA A LOS VÍNCULOS ENTRE ARTEFACTOS, CUERPOS Y SABERES

Sobre la condición material del trabajo pedagógico, la pandemia de COVID-19 puso de manifiesto la importancia de los espacios, los tiempos y las tecnologías en los que tiene lugar lo educativo. La holandesa José van Dijck, estudiosa de los medios digitales, propone la noción de *entornos socio-técnicos* (van Dijck, 2016) para referirse a las plataformas digitales, pero puede ser fructífero adaptarla para pensar lo que hace la escuela. Lo socio-técnico refiere a la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas, como entidades mutuamente imbricadas; por técnico no se entiende solamente lo tecnológico-digital sino cualquier forma técnica o *tekhné*. La dimensión técnica de una escuela presencial se evidencia, entre otros, en los edificios, bancos, pizarrones, ventanas, libros y aparatos digitales, en los saberes disciplinares y en los dispositivos pedagógicos, en el personal de apoyo; todos esos factores “traídos silenciosamente a la escena” pedagógica son los que permiten que en el aula se alcancen ciertos logros locales (Latour, 2008: 279), por ejemplo, una cierta atención a un problema de estudio o una conversación especializada.

Quiero detenerme en esta idea de factores “traídos silenciosamente a la escena” de la clase, que enuncia el sociólogo francés Bruno Latour, para repensar las condiciones materiales del aula en el contexto de la pandemia. Comparto una cita:

Analice por un minuto todo lo que le permite interactuar con sus alumnos sin que interfiera demasiado el ruido de la calle o las multitudes que están en el corredor a la espera de entrar a otra clase [los arquitectos, los obreros de la construcción, los celadores, los que limpian, entre muchos otros]. Si duda del poder de transporte de todos esos mediadores humildes en cuanto a hacer de esto un lugar local, abra las puertas y ventanas y vea si puede enseñar algo así. Si vacila respecto a este punto,

trate de dar su clase en medio de alguna muestra artística con niños aullando y altoparlantes emitiendo música tecno. El resultado es ineludible: si usted no está totalmente “enmarcado” por otros factores traídos silenciosamente a la escena, ni usted ni sus estudiantes podrán concentrarse siquiera por un minuto en lo que están logrando “localmente” (Latour, 2008: 279).

En la pandemia, hubo que dar clases en entornos socio-técnicos que eran desconocidos para la gran mayoría de los actores educativos, y que en muchos casos –por ejemplo, la plataforma Zoom– fueron probándose y reinventándose en el medio de usos intensivos. Esta obligación de rearmar esos factores silenciosos que organizan la escena de la clase dejó en claro que la educación es algo que ocurre en un tiempo y un lugar, que requiere de ciertos soportes específicos, y que esos soportes condicionan lo que puede hacerse desde las pedagogías. Hubo que enseñar en el medio del comedor o de la cocina, con chicos que podían estar escuchando música o mirando YouTube, oliendo la preparación de la comida, jugando con el perro, mientras escuchaban a sus docentes o intentaban estudiar. Puede discutirse cuánto silencio se necesita en el aula y si molesta o no que los alumnos se pongan los auriculares para hacer tareas en clase, pero pocos dudan de que en la pandemia se dio clase en condiciones muy poco “enmarcadas”, poco encuadradas, y que eso sumó otros desafíos a una tarea que ya era muy desafiante sin estas otras complejidades. Las “clases en pantuflas” estuvieron siempre al borde de la disolución por varios motivos, entre ellos, la multiplicidad de hilos que se abren con el traslado de lo escolar a la sede doméstica y la profundización de las desigualdades con la heterogénea infraestructura tecnológica. Algo similar puede decirse de las “clases con barbijo”, con calendarios inciertos, frecuentemente conmovidos, y además con la amenaza persistente de una crisis sanitaria dramática que dificulta concentrarse en el trabajo escolar.

Pero además de llamar la atención sobre el encuadre que necesita cualquier clase y la acción escolar en su conjunto, hay otro enunciado relevante y es la expresión final: lo que “usted y sus estudiantes [...] *están logrando localmente*”. Latour no habla de aprendizajes sino de *logros locales* para referirse a que *algo pasa*, algo se pasa, como dice Jorge Larrosa (2018), que se arma en ese espacio-tiempo que es la clase y la escuela. La escuela organiza un lugar, configura un lugar, en la que pueden alcanzarse distintos logros locales. La noción de logros locales, por otra parte, ayuda a ver la pluralidad de lo que se consigue hacer, que puede ser armar un espacio

## LOS LOGROS LOCALES EN LA PANDEMIA

¿Qué se pudo hacer en este tiempo de ASPO y DISPO, y en las condiciones actuales de presencialidad intermitente? ¿Qué *logros locales* se alcanzaron en la acción de las escuelas en este tiempo? Fue clara la brecha en el acceso y la conectividad a plataformas digitales y a materiales impresos, pero también la desigualdad en los apoyos familiares y comunitarios y en las posibilidades de trabajo autónomo con materiales complejos. En términos generales, podría decirse que hubo, ante todo, “arreglos” más locales, provisorios e improvisados, que requirieron mucha más flexibilidad que lo habitual, y mayores lazos solidarios con las familias, que es uno de los aspectos en los que puede haber un fortalecimiento de los lazos pedagógicos.

Junto con ello, la infraestructura tecnológica sumó una enorme complejidad y heterogeneidad. La diversidad de plataformas llevó a que los docentes tengan que convertirse en el agente que realiza la interoperabilidad entre los distintos soportes y plataformas en los que van, casi literalmente, al encuentro de sus alumnos. Por ejemplo, maestros relatan recibir en su Whatsapp entre 50 y 80 fotos con tareas de sus 15 alumnos cada semana, que tienen que bajar a su computadora, organizar, corregir y devolver a la semana siguiente, y enviar a la dirección de la escuela como “evidencias” del trabajo realizado. Esta acción de interoperabilidad entre plataformas y soportes también se ve en los resultados de una encuesta a docentes realizada por el Ministerio de Educación de la Nación, que muestran que los docentes secundarios utilizan en promedio cinco plataformas distintas para encontrar a sus alumnos, que acceden a veces a alguna red social y otras a tres o a ninguna, en cuyo caso van en auto, bicicleta o transporte público a intercambiar impresos (Ministerio de Educación, 2020). En estos y otros casos, son los docentes quienes tienen que asumir la tarea de recuperar y reorganizar todos esos registros para poder darles sistematicidad y seguimiento, y esa tarea desborda el horario escolar para convertirse en un *tiempo 24/7*, de un funcionamiento continuo que no reconoce pausas ni límites (Crary, 2015).

En ese estudio ministerial, una mayoría de docentes manifiesta que la principal vía de comunicación con sus estudiantes es el Whatsapp (89% en primaria y 75% en secundaria, junto al correo electrónico). En tanto, el 27% de los docentes de escuelas primarias y el 38% de escuelas secundarias dice sostener encuentros sincrónicos con sus alumnos a través de Zoom

o GoogleMeet. ¿Cuáles son las posibilidades pedagógicas de estas plataformas? Mientras que el Whatsapp permite un contacto cotidiano, el envío de mensajes de audio y texto y las imágenes, las más de las veces, fotos de tareas impresas o de libros de ejercicios, no es propicio para desarrollar secuencias pedagógicas ni para organizar intercambios en los grupos; antes bien, promueve una conversación desordenada, multimodal, libre, sin claro inicio ni cierre. En cambio, plataformas de encuentro sincrónico como Zoom y GoogleMeet permiten ordenar las interacciones, organizar grupos pequeños y compartir contenidos en la misma pantalla, lo que dirige la atención hacia un mismo texto, pero requieren banda ancha y pantallas más grandes que el celular. Por otro lado, plataformas como Zoom son más invasivas del espacio personal, más demandantes en términos de performance individual, y mucho más datificadas que otras plataformas (Lotvink, 2020).

## TECNOLOGÍAS Y CUERPOS, ATRAVESADOS POR LAS DESIGUALDADES

Lo que la pandemia hizo más visible son los vínculos entre los soportes pedagógicos y las desigualdades, algo que ha estudiado la sociología de la educación francesa (Bonnéry, 2015), que subraya que soportes y condiciones socio-económicas no van por carriles separados, sino que se ensamblan en configuraciones socio-técnicas complejas. La inmediatez del Whatsapp es buena para sostener redes afectivas, pero no es necesariamente la mejor cualidad para procesos de aprendizaje que requieren de otra duración, de una cierta “diacronía [...] que se despliega en el tiempo e involucra reestructuraciones, avances, retrocesos relativos, dispersiones, retornos” (Baquero, 2020: 239). En esta dirección, las experiencias educativas en la pandemia impusieron cierta cautela sobre las promesas omnipotentes de las tecnologías digitales, tanto por las limitaciones técnicas actuales como porque dificultan algunas de las interacciones pedagógicas básicas.

Por otro lado, el trabajo pedagógico a distancia dejó ver que los procesos educativos se producen no solamente en el intercambio intelectual sino también en y por la presencia de los cuerpos, y que hay mucho de lenguaje no verbal, por ejemplo, en los cruces de miradas, en los gestos y en

las acciones, que no es fácilmente trasladable a entornos virtuales. Esta materialidad de los cuerpos, de los abrazos, de las miradas (más aún en las clases con barbijos, que exacerban la importancia de los ojos), cobró otra notoriedad después del confinamiento y el distanciamiento obligatorios. Ante la imposibilidad del encuentro físico continuo, hubo oportunidad de poner a prueba el valor de la co-presencia en el mismo tiempo y lugar. Hubo que buscar otros equilibrios entre lo sincrónico y lo asincrónico, e indagar en las formas y efectos de presencia en la virtualidad para sostener el vínculo con los estudiantes (Zelmanovich, 2019). Estas experiencias permitieron también interrogar la experiencia de la presencialidad, no siempre “llena de presencias”, como se suponía, sino también de ausencias causadas por la desconexión afectiva o por vinculaciones frágiles con el estudio y la formación. Seguramente la intermitencia de la presencialidad en este 2021, un año lleno de incertidumbre, obligue a profundizar algunas de estas búsquedas pedagógicas, ojalá que con sensibilidad respecto a los desafíos presentes, pero también, con audacia y creatividad.

Sobre los cuerpos y las presencias, también es interesante observar que, cuando fue posible, la experiencia de clases por plataformas digitales sincrónicas permitió un encuentro más íntimo y relajado que el aula física, y un acercamiento a las condiciones de vida de estudiantes y docentes. Entre esas condiciones que la pandemia obligó a mirar, fueron notorias no solamente la desigualdad de situaciones domésticas, sino también, la situación particular de estudiantes o docentes con hijos pequeños y de quienes tienen a su cargo el cuidado de adultos mayores (sobre todo, pero no exclusivamente, mujeres); para ellos, la pandemia fue un momento de grandes exigencias, aunque también, como ya se señaló, emergieron otras solidaridades. Es importante ver los claroscuros, los efectos paradójales, los límites, pero también las posibilidades que se abrieron en condiciones inéditas.

## LAS PEDAGOGÍAS DE LA PANDEMIA

En relación con la segunda cuestión que quiero plantear en este artículo, la de los énfasis de la formación pedagógica que se propone en la escuela, la pandemia visibilizó que en muchos casos la educación escolar se concibe como “poco más que un vector de distribución de contenidos”, donde “lo que importa [es] que los individuos armen su ‘portafolio de competencias’

o un capital formativo que los coloque en mejores condiciones de competir y triunfar” (Stiegler, 2021: 34). Esto produjo, en los distintos niveles del sistema educativo, una suerte de fiebre por el envío de tareas o actividades que debían completar los estudiantes, como modo de probar que estaban recibiendo esos contenidos, y también como evidencia burocrática-administrativa de que profesores y estudiantes estaban cumpliendo con sus horas de trabajo.

Esta relación burocrática con el trabajo no es nueva, pero esta extensión de las “evidencias” del trabajo escolar permite ver algunos elementos de manera más clara. Las “evidencias” suelen ser fotos de tareas que, multiplicadas por grandes números de estudiantes y actividades, constituyen un archivo burocrático hipertrofiado, lo que hace sospechar que esos registros no tienen en el fondo otro destinatario que el de que los docentes muestren que cumplieron con su tarea. Al mismo tiempo, la relación de la “evidencia” con los procesos de aprendizaje de los estudiantes es débil, y es escasamente cuestionada; pareciera que, tanto para los alumnos en relación a los docentes como para los docentes en relación a las autoridades, lo importante es mandar la tarea, cumplir, sin que esos registros se inscriban en procesos de trabajo pedagógico que impliquen una devolución o retroalimentación sobre qué se hizo y qué se puede hacer mejor. Peor aún, la “evidencia” se convierte en la moneda de cambio en la relación entre docentes y alumnos o familias; algunos docentes se quejan porque las familias no mandan fotos de las tareas y algunas familias cuestionan a los maestros por su escasa sensibilidad por el contexto en el que están. Es claro que ésta es una práctica que hay que revisar en su operación, ya que no necesariamente enriquece el trabajo pedagógico, sino que, al menos en algunas ocasiones, más bien lo rigidiza y lo burocratiza.

## LOS LOGROS LOCALES EN LAS PEDAGOGÍAS

En términos pedagógicos, también hubo fenómenos interesantes, que ameritan estudios detallados, pero de los que pueden ofrecerse algunas pinceladas. Por ejemplo, la suspensión, o al menos la atenuación, de los sistemas de evaluación, que se vieron impedidos de operar ante el descalabro de las condiciones habituales, abrió la posibilidad de otros vínculos pedagógicos que no estuvieran mediados por la amenaza de la califica-



ción. Quizás uno de los cambios más interesantes fue indagar qué pasaba si la escuela, por las condiciones especiales de la pandemia, no evaluaba sino que promovía de forma automática, apostando a diseñar estrategias compensatorias a futuro para lo que empiezan a llamarse “pérdidas de aprendizaje en la pandemia”, en una vuelta que quizás clausure la posibilidad de ver qué sí se aprendió, qué otros saberes y prácticas entraron en escena ante la retirada del paradigma evaluador de la escuela. Ante la demanda de no calificar por la situación extraordinaria, muchos docentes desarrollaron otras formas de anotación de los logros, una comunicación más fluida en correos electrónicos o en clases virtuales que hicieran balance de lo trabajado, más apelación a la auto-evaluación y a la evaluación compartida con las familias, sobre todo en los niveles inicial y primario donde la participación de madres y padres fue fundamental. Hubo mucha más reflexividad, más documentación, y en varios casos más trabajo colectivo en las instituciones.

En cuanto a las didácticas, con el correr de los meses hubo más apertura a usar materiales y soportes diversos, y a repensar las dinámicas y organización del trabajo en la clase. En algunas instituciones hubo acompañamiento pedagógico para los docentes, y en otras se autogestionaron procesos de aprendizaje colectivo alrededor de las estrategias y las prácticas de enseñanza. Muchas escuelas se instalaron en un “modo experimental”, buscando documentar lo que se estaba haciendo y aprender de lo realizado. En términos generales, hubo que apostar por mayores niveles de autonomía, aún con el riesgo de profundizar las desigualdades (Durler, 2015), pero hay que decir que esto es algo que apareció valorado también en el Coloquio estudiantil de abril de 2021. Esto es algo sobre lo que tendríamos que profundizar mucho más como problema pedagógico: ¿qué estructura, qué organiza la noción de autonomía como valor pedagógico? ¿Cuáles son sus precondiciones y requisitos del trabajo autónomo por parte de los estudiantes? ¿Cuáles son mejores propuestas para ir construyendo grados de autonomía crecientes a lo largo de las trayectorias escolares?

En algunas instituciones entraron más algunos saberes y prácticas locales, y eso tiene aspectos interesantes y otros que quizás ameritan pensarse más, como su posible aporte a una creciente fragmentación curricular y cultural. Si en ciertas escuelas hubo un esfuerzo denodado por sostener la continuidad pedagógica como si nada pasara, en una parte significativa de instituciones educativas parece haberse producido una inflexión

interesante para repensar los contextos, los contenidos y los vínculos de las pedagogías, y su relación con el mundo que habitamos. Un fenómeno interesante fue la promoción de la escritura de diarios de la pandemia, con recursos multimodales como dibujos, historietas y fotos. Una asesora pedagógica de una escuela secundaria pública en un barrio urbano marginal de la Ciudad de Buenos Aires relató la experiencia desarrollada por tres profesores de artes y literatura, que se juntaron para proponerles a los estudiantes de 4to año que escribiesen un diario de la pandemia. Los profesores postearon en Classroom sus respuestas, y los escritos de los alumnos fueron llegando; fue un desafío cómo hacer las devoluciones ante trabajos muy personales. Los profesores, que trabajaron en conjunto por primera vez, notaron que fue muy bueno trabajar lo vincular para que los jóvenes se conecten más con la escuela. También observaron que, aunque no demoraban más de un día en responder, los estudiantes se angustiaban cuando los profesores no confirmaban la recepción del trabajo. Los docentes tenían que trabajar en medio de equilibrios inestables, que exigían más cuidado y atención que en otras ocasiones.

Esto apunta a un desplazamiento interesante: por la situación de pandemia, se hizo habitual realizar consideraciones de tipo socio-afectivo y hablar de las afecciones del cuerpo y de las demandas domésticas, temas que no siempre se tocaban en las aulas. El ingreso de lo afectivo es una cuestión interesantísima, que amerita pensarse con mucho cuidado. Habría que alertar sobre la posible extensión de las psicologías "light" de la auto-ayuda, siempre listas para ofrecer salidas rápidas y voluntaristas a problemas complejos, pero en todo caso es una buena noticia que la propuesta escolar asuma una noción compleja de bienestar de los sujetos de aprendizaje y abrace la idea de que aprendemos no solamente desde las disposiciones intelectuales, sino que éstas están imbricadas en cuerpos y afectos (Wright & McLeod, 2014).

## A MODO DE CIERRE

Quiero terminar estas reflexiones convocando a la imaginación pedagógica sobre el futuro de la escuela. Si algo queda de este tiempo tan extraño y desafiante, ojalá que sea la conciencia de que algo valioso se teje en el encuentro de saberes y cuerpos en un espacio y tiempo enmarcado, definido

como propio de la escuela, que no es cualquier lugar ni cualquier momento. Google está lanzando un seminario y un programa que se llama “*The Anywhere School*”; creo más bien que habría que impulsar un movimiento contrario, que afirme que la escuela se trata siempre de hacer un lugar, no necesariamente físico, que organiza un encuentro intergeneracional con los conocimientos específicos, que no se hace en el transporte público o mirando todo el tiempo el celular. Ojalá que persista la conciencia del trabajo que cuesta sostener todo eso, de su relevancia social, y de la necesidad de estar a la altura de ese trabajo y de esa energía colectiva. Ojalá que la política educativa valore el encuentro y la presencia, así sea virtual, por sobre la velocidad, que privilegie el pensamiento y la reflexión por sobre los resultados inmediatos, y no mire al costado ni niegue los dolores y las deudas de las injusticias acumuladas. Sobre todo, habría que intentar que se afirme un consenso público sobre la escuela que no considere que éste es un tiempo perdido, sino que sea capaz de ver, en medio de las crisis y los naufragios, algunas luces de esperanza para lo que viene.

## FUENTE

Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Informe Preliminar. Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Agosto 2020*. Ministerio de Educación de la Nación-Secretaría de Evaluación e Investigación Educativa. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_preliminar\\_encuesta\\_a\\_docentes\\_enpcp.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 231-241). UNIPE: Editorial Universitaria.

Bonnéry, S. (ed.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. La Dispute.

Crary, J. (2015). *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Paidós.

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses Universitaires de Rennes.

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). UNIPE: Editorial Universitaria.

Larrosa, J. (2018). Notas sobre la experiencia y el saber de la experiencia. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la Teoría del Actor Red*. Manantial.

Lotvink, G. (2020, 2 de noviembre). The anatomy of Zoom fatigue. *Eurozine*. <https://www.eurozine.com/the-anatomy-of-zoom-fatigue/>

Stiegler, B. (2021). *De la Démocratie en Pandémie. Santé, Recherche, Éducation*. Tracts Gallimard.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI Editores.

Wright, K. & McLeod, J. (eds.) (2014). *Rethinking Youth Wellbeing. Critical Perspectives*. Springer.

Zelmanovich, P. (2019). Efectos de presencia en la virtualidad. En G. El Jaber (comp.), *Actas de III Jornadas de Educación a distancia y Universidad* (pp. 47-51). FLACSO Argentina. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf>