

Imaginario, espacio íntimo y problemáticas afectivas. Experiencias tras el giro de lo presencial a lo virtual en profesoras universitarias en el inicio de la pandemia de la COVID-19

Ximena Hernández Huerta, Alfredo Pérez Alonso y Edgar Miguel Juárez-Salazar*

Resumen

El presente trabajo estudia empíricamente las diversas problemáticas que se produjeron en la educación universitaria a partir del cambio de actividades presenciales a las clases virtuales. Partiendo de la realización de seis entrevistas semiestructuradas a tres profesoras universitarias se analizaron las diversas narrativas en torno a tres temas principalmente: la intimidad, los afectos, y las condiciones del espacio virtual y su relación con el hogar. Después de la realización de un ejercicio hermenéutico de codificación abierta se llevó a cabo un análisis de contenido del cual pudimos inferir diversas perspectivas de las profesoras en torno a la producción de las clases virtuales, las nuevas dinámicas de la intimidad y las problemáticas afectivas registradas ante la transición a un nuevo espacio virtual de enseñanza. Cada una de las entrevistadas nos presenta diversas experiencias enlazadas con sus relaciones familiares y sociales, el *performance* al impartir cada clase, el cuidado exacerbado de su imagen y cómo conformaron un nuevo espacio académico dentro de su hogar.

Palabras clave

COVID-19 ¶ Espacio personal académico docente ¶ Vida cotidiana

Abstract

This paper analyzes, from an empirical perspective, several problems that took place in university education since the shift from face-to-face activities to virtual classes. Based on six semi-structured interviews with female university professors, we analyzed their narratives around three principal subjects: intimacy, affections, and the main characteristics of virtual academic space linked to home life. After conducting a hermeneutic exploration of open coding, we did a content analysis from which we were able to infer many of the professors' approaches about the performance of virtual classes, the new dynamics of intimacy and the affective issues produced in the virtual teaching spaces. Each one of our interviewees displays several experiences related to their social and family relationships, the performance that appears when teaching, the exacerbated care of their image and how they shaped a new academic space within their home.

Key words

COVID-19 ¶ Everyday life ppace ¶ University professors

* Licenciada en Psicología, Universidad Latinoamericana, México (ximenahdezh.98@gmail.com). ¶ Licenciado en Psicología, Universidad Latinoamericana, México (alf52@live.com.mx). ¶ Profesor asociado, Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), México (edgar.jusan@gmail.com).

Introducción

ES MIÉRCOLES 11 de marzo de 2020 y la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara oficialmente pandemia por el virus SARS-CoV-2. En México, el primer caso registrado fue dado a conocer el 27 de febrero del 2020 dentro del Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias (INER). “El 30 de abril, 64 días después de este primer diagnóstico, el número de pacientes aumentó exponencialmente, alcanzando un total de 19,224 casos confirmados y 1,859 (9.67%) fallecidos” (Suárez, *et al.* 2020, p. 463). Pasaban los días y el incremento de contagios registrados aumentaba; a la par, los estados de la República Mexicana posicionaron el semáforo de riesgo epidemiológico en color rojo exhortando a la población a no salir de su domicilio a menos de que fuera estrictamente necesario. A finales de marzo del 2020, inicia el confinamiento en domicilio como respuesta ante la crisis y como principal medida de prevención.

En la Ciudad de México (CDMX) la pandemia inició siendo percibida como una situación de naturaleza temporal, ocasionando que ésta fuera pensada por la población en general como un periodo de “pausa”. Dentro del espacio virtual de las redes sociales, se podían encontrar comentarios de algunas personas expresando felicidad por la oportunidad de realizar sus actividades laborales desde la comodidad del hogar. De igual modo, algunos expresaban alivio por no tener que enfrentarse con la travesía cotidiana del traslado al trabajo, e incluso satisfechos por el hecho de poder evitar la convivencia habitual con distintas personas. Bajo una primera impresión, la oportunidad de mudarse a la modalidad virtual aparentaba ser conveniente para el sector poblacional y empresarial cuyas labores podían ser realizadas de manera remota. Por el contrario, todos a los que su trabajo requería o implicaba la presencia de otro u otros dentro del mismo espacio abierto, comenzaron a sentir los estragos casi inmediatamente después de que fuera instaurada oficialmente la cuarentena.

Mientras tanto, dentro de los hogares, múltiples emergencias de salud surgían, incrementando semana tras semana, habiendo:

una mayor prevalencia de síntomas mentales, como angustia, ansiedad, tristeza, bajo autoestima, ira, rabia, aislamiento, bajo estado de ánimo e insomnio, y la aparición de trastornos como la depresión, la ansiedad, el trastorno obsesivo-compulsivo, el estrés postraumático y el suicidio, entre otros (Larios-Navarro *et al.*, 2020, p. 227).

Se suscitaban diferentes crisis de manera constante y eran acompañadas por cambios de interacción repentinos, pronto se atisbaba un escenario en donde la gente luchaba por adaptarse, por encontrar un lugar dentro del hogar para cada uno de

los escenarios de su vida. Los efectos del súbito encuentro de lo íntimo y lo público comenzaron a ser irremediablemente visibles y constantes; la incertidumbre y la frustración empezaron a filtrarse en las personas. En la época actual dotada de redes sociales y del exceso de información, donde hora tras hora brotaban nuevas noticias y sucesos alrededor de la pandemia y su virus, apareció el fenómeno de información exacerbada, acompañado de las *fake news* y su fenómeno de “bola de nieve”. A la par, las fuentes gubernamentales emitían constantemente novedades acerca de las afectaciones por el virus SARS-CoV-2, nacional y globalmente, ratificando el cambio prolongado a continuar nuestras actividades en distanciamiento social.

En cuanto al sector educativo, una vez catalogada la epidemia por la COVID-19 como pandemia, ocurrió la conversión a una modalidad virtual de impartir clases. Este incidente representó un obstáculo para la planeación de todas las actividades a realizar dentro de los planes académicos de cada institución y sus docentes. Ahora, el salón de clases había sido transformado en un espacio virtual que consistía en una plataforma escolar, aplicaciones y herramientas, las cuales eran desconocidas para la mayoría de alumnos y docentes, y a quienes se les exigía comprender de manera inmediata su uso. En el caso de las profesoras de modalidad presencial, impartir clases virtualmente representaba ahora aprender a convivir y enseñar en un espacio en el que debían construir diversas dinámicas con el alumnado y atenerse a interactuar dentro de los límites establecidos por la comunicación a distancia.

Consecuentemente, para el profesor inexperto en el manejo de las nuevas tecnologías para la educación, incitó un rápido proceso adaptativo repleto de inconvenientes, como lo puede ser depender de una conexión a internet inestable o la incapacidad de realizar las mismas dinámicas acostumbradas en la modalidad presencial. Como resultado, diversas reacciones, adversas o consecuentes, fueron catapultadas por la incertidumbre del profesorado, éstas se situaron alrededor del cuestionamiento de la eficacia de los métodos de enseñanza dentro del espacio virtual. Por lo tanto, surgen varios cuestionamientos en torno a cómo se podría ver afectada para las profesoras la manera de impartir clases en este cambio abrupto a la virtualidad. ¿Cuáles serían los efectos que estos cambios podrían tener sobre la afectividad del profesorado?, ¿cómo transicionaron hacia las nuevas dinámicas dentro de las clases virtuales?, ¿cuáles son las posibles afectaciones al convivir de manera forzada con los límites establecidos por la comunicación a distancia?, ¿cómo habitan esos imaginarios las profesoras? y, adicionalmente, ¿qué efectos tiene en la intimidad el cambio de lo presencial a la virtualidad y si representó diferencias considerables?

Durante los inicios de la cuarentena contactamos a tres docentes de la Universidad Latinoamericana (ULA), una institución de educación superior privada, con el fin de entrevistarlas acerca de sus experiencias con el cambio al campo virtual

y lo que éste implica. Pasados los tres meses de la primera reunión, volvimos a entrevistarlas para enfocarnos en sus vivencias ante las problemáticas de formar un espacio en la virtualidad y en sus dinámicas sociales durante la nueva normalidad.

Profesorado: entre espacio, lugar e intimidad

El espacio es un elemento cargado de polimorfismos. Su existencia remite a condiciones que están más allá de la simple habitabilidad. Es un lugar que se construye en cada instancia y en cada encuentro intempestivo, va de lo público a lo privado y viceversa, de la virtualidad a la inevitable presencia física del otro. Los espacios están armados también discursivamente y por ello se recorren y atraviesan y, en paralelo, nos constituyen también como entes narrados que deambulan en ellos. El papel que desempeña el espacio para la comprensión de las prácticas humanas es fundamental para constituirnos como ciudadanos y también para configurar nuestra intimidad, nuestro recorte personal del mundo público. Michel De Certeau plantea primeramente la relevancia de la distinción entre espacio y lugar; cuestión esencial para pensar el “cómo” y los “porqués” de la delimitación del espacio. En sus palabras, “un lugar es una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad. Hay espacio en cuanto que se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movilidades” (De Certeau, 1999, p. 129).

La anterior aproximación propone un espacio móvil y no cerrado o finito. La difícil diferenciación entre el interior y lo exterior, entre lo público y lo privado sostiene, paralelamente la ida y vuelta de la implicación subjetiva del espacio en los cuerpos de los sujetos. Su variabilidad involucra posibilidades de construcción simbólica y reelaboración de los espacios, y no precisa una simple adaptación. En otras palabras, hablamos de un espacio exterior que se imbrica en nuestra interioridad, nuestra casa, nuestros dispositivos, nuestros cuerpos para configurar una realidad específica y evanescente o momentánea. Los espacios son lugares en práctica constante, fenómenos contruidos y constituyentes, delimitados y delimitadores y son entendidos aquí a partir de los relatos —inconexos, móviles, estructurantes— que la gente crea acerca de éstos. Estos relatos nos revelan las condiciones prácticas y las experiencias cotidianas que toman lugar en cierto espacio delimitado imaginariamente. Espacio, tiempo e imaginario son tres elementos esenciales para comprender la realidad que acontece dentro de ellos.

Asimismo, hay una “ciudad como texto”, como discurso (Aragón, 2015, p. 41), y también hay percepción de ese espacio que “no es un objeto sino una dimensión primaria del medio, la percepción del medio como extenso” y “el medio es quizá en

principio el conjunto de movimientos posibles del organismo (del propio cuerpo), antes de ser la dimensión que ordena objetos” (Simondon, 2012, p. 247-248). El relato es, entonces, un *continuum* de anclado a la percepción que organiza y, al mismo tiempo, nos ordena e incita a movernos dentro de un tiempo y una circunscripción inestable y cambiante.

Los relatos y las percepciones, en efecto, serán aquellos que esbozan el mapeo de un espacio, haciendo visible mediante sus trazos simbólicos, cómo y de qué está conformado ulteriormente un espacio: dinámicas de relación entre sujetos y su organización simbólica, imaginarios, mitos, normas, reglas y trasfondos históricos, sociales y económicos. Todo esto permea también y sin duda la construcción de los fenómenos de la vida escolar presencial pues “la ciudad presenta pliegues donde se esconden formas de ser y hacer ciudad, en los pliegues más visibles” que impregnan la vida social del espacio académico, incluso en su recorrido (Ochoa Ayala, 2019, p. 36). La edificación social y simbólica del espacio académico-escolar es igualmente un atravesamiento de dinámicas sociales, políticas y éticas en torno a los centros escolares y sus sujetos por lo que, al igual que la vida social, el espacio presencial escolar es multiforme, inconexo y en constante cambio.

Los movimientos e inestabilidades del espacio son pensadas aquí desde la perspectiva articulada por Michel Foucault (1984, p. 19) cuando muestra que existen “lugares que, por ser absolutamente *otros* que todos los demás emplazamientos, a los que sin embargo reflejan y de los cuales hablan llamaré, por oposición a las utopías, heterotopías”. La contingencia y movilidad heterotópica del espacio puede llegar a implantarse extensamente mediante las actividades de apropiación dentro de una cultura; de hecho, se hace mención a estos lugares como “contra-espacios” por la creación imaginaria y simbólica en la concepción de un espacio dentro de uno mismo, “creando otro espacio, otro espacio real, tan perfecto, tan meticuloso, tan bien arreglado cuanto el nuestro está desordenado, mal organizado y enmarañado” (Foucault, 1984, p. 25). La creación de los *espacios otros* postula una alusión a un lugar que puede coexistir con sus discontinuidades en otro lugar y esto ocurre precisamente por una construcción-articulación imaginaria en la cual un espacio dentro de otro produce nuevas lógicas interactivas.

Entonces, la heterotopía es una oposición de la utopía, del concepto del lugar idóneo en el comportamiento y creencias sociales que debería de ser y cómo se debería de actuar, por supuesto, estos son imaginarios que se crean de manera singular por diversas culturas. No obstante, la heterotopía es también un espacio que se distingue al desviarse de la norma de los ideales que se tienen en una comunidad y al hacer eso, se comprende que dentro de aquel lugar, el comportamiento igualmente se aleja de la norma. En un primer sentido, los hogares podrían ser en cierta

medida espacios heterotópicos pues, aunque comparten normas e ideas sociales, siguen también una discontinuidad en su delimitación íntima en donde, desde la subjetividad, ya está implícito un juego de poderes (García Canal, 2006).

Después de todo este recorrido, podemos ahora dar cuenta de aquello que es puesto en juego en la apropiación de los espacios escolares presenciales y la virtualidad. Desde estas perspectivas, el cambio de lo presencial que implicaba la utópica realización estandarizada del movimiento ha sido transformada con el relato de la virtualidad en la intimidad y el intercambio docente-estudiante plenamente imaginario, este aspecto lo elaboramos más adelante. Paralelamente, la pandemia de la COVID-19 produjo un nuevo giro en el discernimiento del espacio que no puede reducirse a la idea de la adecuación de un espacio a otro. En principio, el cambio del espacio presencial al virtual sufrió una serie de configuraciones materiales básicas que estriban en las capacidades de uso y posibilidades de acceso a los dispositivos, las diversas plataformas y contenidos tanto de los estudiantes como de las profesoras, cuestión que reflejó la utilización de dispositivos inmediatos hasta hace no mucho considerados íntimos como el *WhatsApp* (Exposito y Marsollier, 2020, p. 17), entre otras plataformas, aunque esto no implicó una superación de las brechas de uso y conexión entre estudiantes y profesores. Sin embargo, paralelamente están “los docentes de instituciones educativas que casi ni han notado el paso de la modalidad presencial a la virtual. Por el otro, docentes desconcertados, abrumados y angustiados ante un modelo de educación desconocido por ellos” (Vivanco-Saraguro, 2020, p. 5).

La brecha material de imposibilidades de los docentes durante el inicio de la pandemia estuvo, con lo anterior, vinculada también a las problemáticas afectivas que produjeron constante inestabilidad e incertidumbre tanto en profesores como estudiantes. No obstante, esto pudo ser superado, en algunos casos, por la transformación-adequación de los niveles de impacto afectivo y el uso de la gamificación como estrategias para avanzar en el uso de las nuevas tecnologías en relación con el aprendizaje y su vínculo con los afectos (Melo-Solarte y Díaz, 2018).¹ Sin embargo, esta ilusión *gamificada* y pedagógica que tiene lugar en entornos más *preparados* para el mundo digital parece dar por sentadas, en el nebuloso trayecto de lo presencial a lo digital, algunas connotaciones singulares, ya que, aunque ciertamente estábamos ya en cierta medida aislados con el bombardeo de la cultura digital y el *streaming*, el pasaje de un medio a otro resultó hipertrofiado por la inmediatez y la premura de la continuidad y la aceleración, por el aprovechamiento incisivo del tiempo.

Lo anterior nos lleva a pensar en la regulación, la adaptación y la normalización del espacio virtual por la exigencia de la continuidad productiva en el sistema económico capitalista mediante la creación de una red mundial virtualizada en la vida específica del profesorado y sus actividades virtuales; es decir, cómo

es que la transición de lo presencial a lo virtual no sólo conlleva elementos de orden racional o material sino una disposición económica más allá de las brechas del acceso para quienes imparten clases. En este sentido, siguiendo a Éric Sadin (2017) existe hoy en día una red universal “robotizada” que induce “mutaciones”, las cuales van desde “la generalización del acceso a la información”, “la intensificación de los intercambios entre individuos” y la “creación y proposición de una infinidad de servicios inéditos”. Lo anterior tiene como efecto que el espacio íntimo no sólo sea súper expuesto sino que reproduzca una ficción economizada, incisiva y adaptable a los tiempos hiperconectados (Tisseron, 2001; 2005). Esta economización acelerada de la vida, que ya ocurría desde hace más de tres lustros, origina también la automatización del trabajo y la autoexplotación —laboral y psíquica— sin freno con nuevas plataformas (Srnicek, 2017). En este sentido, el profesorado se vio confrontado, nueva y agónicamente, con la dinámica de la innovación para evitar cierta pedagogía del aburrido (Lewkowicz y Corea, 2004), dinámica que agudizó también el desgaste psíquico del profesorado pues no sólo fue suficiente con transformar la casa en escuela sino afrontar en la intimidad una reproducción aún más prolífica para *entretener* a sus estudiantes. Esto hizo que las y los profesores universitarios aumentaran abrupta y aceleradamente su capacidad para resolver problemas haciendo uso del “*multitasking*”, aumentado y exigido institucionalmente, como la principal “técnica de atención” fundamental para existir en la “selva virtual”, lo que reditúa en el cansancio permanente (Han, 2012, p. 21).

La pandemia por la COVID-19 reflejó en este sentido que el malestar y las afectaciones no sólo son sentimientos interiorizados sino disposiciones por la perpetuidad de un sistema económico político de constante de intercambio acelerado (Mackay y Avanesian, 2017). Adicionalmente, la tecnologización forzada del profesorado elaboró discursos que mantienen a la innovación y la digitalización como un pilar de la sobreexplotación. Son estas condiciones discursivas lo que para Sadin (2018, p. 183) hacen que el “tecnoliberalismo” utilice los discursos como “armas”, la “magia de las palabras” produciendo una “retórica” que admite aceptar el desgaste y la explotación del profesorado. La cuestión afectiva y de salud mental, que tanto se escucha en los medios de comunicación, podría resumirse, con lo anterior, en una sola enfermedad: el virus del capital tecnocratizado.

Profesorado: entre imaginarios sociales e intimidad

La propaganda que produce una “silicolonización” mediante el mundo digital, siguiendo el planteamiento de Sadin, parece construir nuevas formas de intimidad que, adicionalmente, siguieron modificando el espacio interior y la vida de los

sujetos.² Los imaginarios sociales, que pueden pensarse de manera general como “aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, y que hacen visible la invisibilidad social” (Pintos de Cea-Naharro, 1995, p. 107), juegan ahora un papel fundamental en la reproducción del trayecto del espacio físico al espacio virtual. No es que estos imaginarios desaparezcan en la virtualidad, sino que se agudizan y gozan también en la condición del anonimato entre quienes participan en diversos entornos digitales.

El imaginario social, instituido o instituyente como señalaba Castoriadis (1983), que permitía la instauración de nuevas formas políticas reformadoras, queda desplazado por las modalidades reproductivas, automáticas y sistemáticas de las actividades virtuales pues, como señala Berardi (2019, p. 180), “la imaginación social está modelada por el contenedor, de modo tal que los contenidos de la actividad social se organizan en función del paradigma de acumulación y crecimiento”. Las dinámicas digitales parecen haber extinguido algunas de las formas instituyentes de sociabilidad por más que permitan una supuesta pluralidad relacional entre sujetos. La condición enigmática de la producción, pensando con Berardi, refleja que no hay engaño y que los imaginarios sociales hoy sirven para perpetuar condiciones que en otros contextos históricos serían duramente cuestionadas. Por ejemplo, actualmente la figura del profesor ha pasado, con mucha tranquilidad, a convertirse en un facilitador, un *youtuber* o algo semejante, dejando de ser parcialmente lo que su figura representaba en el imaginario social.

Esta transformación es crucial y no depende de la pandemia. Bajo el pretexto de una mayor *facilidad* en el entendimiento de los contenidos, el profesorado fue capturado por las pantallas y todo esto se realiza con un discurso *amigable* y *sutil* que desplaza la crítica y el diálogo que está presente en las discusiones en clases. El imaginario social parece haber desplazado a la figura del profesor por la del directivo de tutoriales de fácil asimilación en videos disponibles a cualquier hora mediante la hiperconectividad. El pasaje de la escuela presencial a la casa parece haber conseguido condecorar y validar algunas de estas directrices que ya podían vislumbrarse antes de la pandemia. Todo esto nos llevó a preguntarnos como elementos eje de nuestra indagatoria: ¿cómo habitan esos imaginarios las profesoras? y, adicionalmente, ¿qué efectos tiene en la intimidad el cambio de lo presencial a la virtualidad y si representó diferencias considerables?

Retomando, “esos imaginarios no son representaciones, sino que funcionan como esquemas de representación, pues estructuran en cada instante la experiencia social, engendrando asimismo comportamientos” (Ledrut, 1987, p. 119). Es por esto que la mimetización del profesor como un personaje ficcionado y virtual, en cualquier plataforma de videos, parece darse de manera sutil y continua, de suerte

que ya no es posible distinguir claramente, en ocasiones, la diferencia entre un docente y un creador de contenido. Incluso muchas universidades y profesores han adoptado esta condición, pero ¿qué implica esta furtiva, expedita y anestesiada adaptación a las clases virtuales?

Las y los profesores tienen una razón de permanecer en el espacio virtual y generar una creencia simbólica sobre él, por eso mismo se genera un desenvolvimiento problemático en su quehacer en específico sobre la interacción con la población estudiantil y el campo en sí de la universidad. Esto nos lleva a indagar brevemente cómo el espacio virtual que expone la intimidad es también una forma actualizada de espectáculo. Partiendo de las ideas que ya hace varias décadas trazó Guy Debord (1996, p. 63-64), podemos pensar que, en las sociedades centradas en el espectáculo, dar clases virtuales aparece como una “banalización” en donde la “representación” hace que el sujeto espectacularizado se desprenda de “toda cualidad autónoma” para obedecer a las leyes del espectáculo. La mudanza al mundo virtual por parte del profesorado lleva también un proceso semioculto en el que los docentes se presentan de manera espectacular, una especie de ficción estelarizada al ritmo de la sobreproducción centrada en la imagen que reproduce los modos ficcionales similares al *streamer*. Desde luego que esto puede ayudar al proceso educativo y, paralelamente, se obtura la función de la incertidumbre, la inestabilidad de las dinámicas pedagógicas y la frustración del acto de estudiar. Al espectacularizarse en video, el profesor puede enseñar, pero no transmitir pues la incertidumbre del gesto, de la mirada, de la desconexión corporal, el frenado de las secuencias narrativas y el silenciado al momento de enseñar son también parte de la transmisión en un escenario físico. El uso de plataformas de video para la transmisión de clases, que es lo que más se asemeja a la modalidad presencial, sostiene una tecnicidad que impide otros modos de transmisión que no se centran en el desarrollo *lirico* de contenidos.

Adicionalmente, las adecuaciones de la intimidad siguen perpetuando la superexposición de la vida íntima. El docente construye, en su intimidad, el salón de clases y esto muestra que “lo que se crea y recrea incesantemente en esos espacios interactivos es la propia personalidad” (Sibilia, 2017, p. 265). Un discurso que incrementa la autorreferencialidad del profesorado, a veces por la apatía estudiantil, otras por la problemática material de la conexión a internet o por la pena o temor de hablar desde casa de tópicos o condiciones que no se dialogan en la intimidad del hogar pero que sí se hablan en los salones de clases. Como menciona la misma Sibilia (2017) se producen discursos “intimistas” donde fundamentalmente se cultiva la figura del yo y no la producción colectiva de saberes. Los imaginarios sociales de la intimidad que construyeron al profesorado, con todo lo señalado, edifican con esto una secuencia institucional totalizadora en la intimidad de la casa

y exacerbaban la figura omnipotente del maestro y no la participación dialógica del estudiantado sino su automatización que tiene como uno de sus efectos, más tarea en plataformas, menos discusión.

Dispositivo metodológico

Para el trazado de un dispositivo metodológico de investigación es menester delimitar un campo, un espacio con idas y vueltas y condiciones no planeadas. Este estudio de carácter cualitativo y empírico se desprende de un dispositivo de investigación-intervención más amplio que, debido a la intempestiva presencia de la pandemia, tuvo que transformarse en sus líneas de producción de narrativas, de análisis y de interpretación. La base de nuestra investigación se articuló con el aporte de narrativas de tres docentes de la Universidad Latinoamericana (universidad privada ubicada en la CDMX) que tuvieron una temporalidad contingente debido a la pandemia. La muestra está conformada por tres docentes de la licenciatura en Psicología: la Mtra. “L”, coordinadora y profesora de la licenciatura; la Dra. “R”, docente de tiempo completo y la Mtra. “S”, docente de medio tiempo. Dentro del profesorado de la licenciatura en Psicología de la ULA predomina el sexo femenino, fue por esta razón que la muestra está conformada por docentes de este mismo sexo, ya que fueron ellas quienes aceptaron voluntariamente a colaborar en esta investigación. Primero se investigaba en torno a las apropiaciones y la producción de vida cotidiana en el espacio presencial de la universidad y después, por la mudanza al mundo virtual, todo el recorrido de las entrevistas cambió sus líneas de indagatoria modificando el objetivo hacia la transformación del mundo educativo virtual.

Por el cambio de espacio se entrevistó a cada una de las tres personas dos veces, el primer encuentro se realizó en los primeros dos meses posteriores al inicio de la cuarentena, mientras tanto, la segunda entrevista se desarrolló en los tres meses subsiguientes a la previa con el fin de analizar el proceso individual realizado para adaptarse a este nuevo espacio virtual, dándonos un total de seis entrevistas. Cada académica estaba impartiendo una o más clases a nivel licenciatura durante el progreso de la pandemia por el virus SARS-CoV-2, igualmente, cada una de ellas tiene un historial laboral diferente en el tipo de clases, alumnado y cursos impartidos. Esto permitió que la pluralidad de las experiencias nutriese los modos de aproximación a la problemática de la enseñanza en los ambientes virtuales.

Las entrevistas fueron realizadas mediante plataformas de videollamada en una sesión cada una, a las participantes se les hizo saber los fines para los que se utilizarían los datos al firmar un consentimiento informado. La mecánica fundamental de estas entrevistas fue su carácter semiestructurado en el cual se focali-

zaron tres temas específicos: la intimidad; los afectos y emociones; y la construcción imaginaria de las clases virtuales. Asimismo, se privilegió el contexto personal profundizando más allá de emociones u opiniones (Flick, 2018, p. 91). Después de realizar las seis entrevistas se procedió a desarrollar un análisis hermenéutico con ayuda del programa *Atlas.ti* en el cual se realizó una codificación abierta en donde se “ordenaron las expresiones por sus unidades de significado” (Flick, 2018, p. 193). Además, se asignaron códigos muy amplios que iban desde el miedo, la monotonía, la libertad, el estrés, la preocupación, la virtualidad, la intimidad, la familia, entre otros. Partiendo de lo anterior, desarrollamos un análisis de contenido focalizado en la explicación que recupera una parte de todo lo concentrado en dicha investigación. “Clarificando pasajes difusos, ambiguos y contradictorios involucrando material de contexto en el análisis” (Flick, 2018, p. 208) que recupera citas articuladas ahora a tres experiencias generales: la intimidad, los afectos y el espacio virtual.

Análisis e interpretación de las narrativas

En el comienzo de las clases virtuales, el primer cambio significativo fue la sustitución del aula física por una pantalla virtual (actividades sincrónicas) y plataformas específicas para realización de actividades (no sincrónicas). La plataforma de video presenta una sala con un listado de nombres al costado en la que se debe de asumir la presencia de los estudiantes detrás de la pantalla. Ahora, la docente tendría que proyectar su clase confinada al encuadre de una cámara *web*. El espacio proyectado desde su propio hogar, por lo tanto, es modificado y los objetos que reflejan la intimidad son separados de la vista del ojo de la computadora. Una de las docentes entrevistadas, L.³ nos lo hace notar de la siguiente forma:

Así como ustedes, prendes tu cámara, tienes que buscar como un *escenario* en el que, pues aparezca lo menos de tu intimidad, justamente, porque es algo que cuidas ¿no? Yo tengo una máscara, tengo varias máscaras en la casa, y son como poco convencionales; tengo una de un diablo sacando la lengua y tengo un querubín con la trompita parada, y algunos otros que han de pensar que soy como satánica o una cosa así, pero a mi esposo le gusta coleccionarlas.

Vemos que L. representa a la intimidad como algo que se debe “cuidar”; cuestión que se traduce en resguardarse de la mirada pública y donde la posibilidad de ser juzgada se posiciona paralelamente. La espectacularidad reside en adecuar el “escenario” habitacional para desarrollar un curso. La mirada y el juicio del otro aparecen imaginariamente por lo que el escenario, su espacio, forma parte también

de un ordenamiento y una adecuación que moviliza y reorganiza el espacio íntimo en función de lo esperable y lo normal. En palabras de L.:

Justamente buscas que no se vea esa parte [...] que como que tu imagen [...] porque obviamente lo que tú proyectas en lo laboral es diferente a lo que es en lo personal ¿no? [...] porque en lo personal pues casi siempre tengo el cabello chino, pues así es ¿no? y en lo laboral pues lacio porque proyectas una imagen como más sería, como más profesional, pero justo esta parte de la intimidad pues [...] sí le puedo tener recelo.

La personificación de una imagen en la virtualidad, diferenciada y centrada en la proyección de lo que se espera que sea percibido, configura la personalidad y la ficción que debe repetirse también incesantemente y de manera más imperativa que las ficciones visuales proyectadas en el espacio presencial. L. muestra que vivir en un espacio íntimo y exponerlo también recae en el hecho de no ser vistos fuera del papel que juega en cierto escenario, es decir, debe perpetuar las características propias de la docente como personaje. Por lo tanto, dentro del hogar se realiza el proceso agudo de delimitar aún más un espacio determinado con el fin de movilizar la imagen profesional. Se da acceso a que el otro observe la menor cantidad posible a los elementos de la vida íntima y familiar, una intimidad imaginaria superexpuesta e hipercontrolada.

Asimismo, resulta importante armar un espacio aislado y designado a la labor docente lo que tiene consecuencias en la socialización íntima, como nos menciona S.: “y el cuarto de los cachivaches ¡qué les digo!, que hemos ido sacando todo para pues tener un espacio ¿no? por lo menos para quien tenga que trabajar o reunirse ahí, ahí se siente o esté solito ¿no? y sin interrupciones”. Por su parte, la entrevistada R. nos comenta algo similar:

En algún momento durante la pandemia saqué el escritorio a la sala, pero necesitaba el sentimiento de privacidad que no lo tenía en la sala, porque tengo un *roomie* que es totalmente respetuoso de no hacer ruido y demás, pero ahí sentía más invasión a mi espacio laboral, entonces volví a meter el escritorio. [...] Creo que eso fue como un resultado producto de todo el proceso que pasé, alcanzó a intuir eso, no lo doy de cierto, pero ahorita me llega ¿no? [...] fue como, como algo... incluso necesario ¿no? porque si no esta combinación de espacios al menos en mí no funciona porque: ¿dónde está lo público?, ¿dónde está lo privado?, ¿dónde estás tú?, ¿en dónde, dónde acaba la invasión de lo laboral en ti?

La intimidad, en tanto nuevo espacio escolar, se experimenta ahora en una nueva reconfiguración espacial imaginaria y simbólica en los confines de “lo privado”,

adquiere un carácter innegociable y paralelamente invasivo. De igual forma, nuevamente emerge la realidad de vivir adecuado con el espacio en el que se está situado, de modo semejante a un personaje puesto en escena, lo que sólo hace nuevamente redimensionar las construcciones de la intimidad que ya estaban construidas en las clases presenciales haciendo que la normalización institucional entre de modo definitivo en lo íntimo. En paralelo, la insistencia del antagonismo acerca de la difusa y compleja delimitación entre el espacio (aquí dado el título de territorio) común y el privado, acentúa el papel que juega la locación en nuestra interacción con los confines que antes eran claramente íntimos. La intimidad ahora está estandarizada en la distribución del espacio de vida interior y la intimidad común ahora da paso a un aislamiento dentro del mismo confinamiento. En este punto, es sustancial destacar este cuestionamiento subjetivo de nuestra entrevistada R. que emerge en su narración, “¿en dónde acaba la invasión de lo laboral dentro de uno mismo?”, y añadimos con ella en este punto: ¿Qué fue de la intimidad como algo dado para reconvertirla nuevamente en una suerte de intimidad más privilegiada y más íntima?

Por lo que nos narran las entrevistadas, los confines de lo privado y lo laboral se deben ahora delimitar mediante la ayuda de los miembros del hogar habitado, “los demás entienden, respetan, cierran y hasta luego apagan todo para como que no se escuche ningún ruido, pero bueno no, no es necesario, como que cada quien hace sus actividades y sí tenemos el lugar para escondernos”, como nos hace saber S. al remarcar la relevancia del respeto al espacio del otro para evitar irrumpir sus actividades; aun así, cada docente muestra un cambio en las dinámicas con las personas que los acompañan en sus hogares y que implica un respeto provocado por la institución educativa en lo íntimo.

La relación entre nuevos escenarios conflictivos en la intimidad permite también mantener el control de lo íntimo en una delimitación puntual de la distribución espacial, una imagen confeccionada desde el profesionalismo académico estetizado, tal como lo menciona L.:

Aparte tengo que trabajar y aparte estoy aquí encerrada en cuatro paredes en este departamento tan chico, y de repente la persona con la que vivo, bueno, mi esposo, no entiende que estoy trabajando, que no estoy a su disposición y que si quiere platicar se espera a que termine mi horario [risas], entonces, no sé, pero sí, definitivamente a mí me gusta tener mis cosas [...].

Partiendo del relato de L., se concibe al horario (tiempo) como aquello distribuye o diferenciaría un espacio de otro, por lo tanto, la interrupción que se presenta deriva en una transgresión al espacio y a la intimidad ahora íntimamente laboral.

Por lo que gestos como estos demuestran una privacidad laboral invadida momentáneamente por su cónyuge en un espacio en el cual se busca mantener los sentidos pragmáticos del trabajo previos a la pandemia. Al conocer esto es importante mencionar que el elemento que restringe el actuar de L. es el tiempo en forma de un horario, una herramienta con el fin de asignar actividades a un determinado momento. Previo a la pandemia, los docentes se encontraban con la necesidad de usar su tiempo fuera del trabajo con actividades que redujeran o aminoraran un criterio de producción y velocidad apremiante, un descanso. Sin embargo, ante esta crisis viral se ven enfrentados con una forma de vivir más apresuradamente en un espacio donde forzosamente se debe combinar el trabajo y el hogar en el mismo descanso. En otras palabras, las formas de autoexplotación mecanicista también se transmudaron y agudizaron en los espacios íntimos por lo que el espectáculo de la intimidad es un *continuum* de la velocidad mecánica del sistema económico neoliberal en tiempos pandémicos.

Incluso L. llega a expresar molestias a raíz de lo anterior, como lo menciona en el siguiente pasaje:

Entrar como tarea, a leer lo que tú quieres leer a ver los vídeos que tú quieras ¿no?, [...] o sea no hay como eso a limpiar tu casa ¿no? o sea de repente este, me hartó y me levanto, no sé me pongo a lavar los trastes y digo: ¡no maldita sea, ya me tardé veinte minutos en los que pude haber mandado un correo a tal persona!, o sea, como que de esa forma es lo que yo considero que, como que me castigo.

Al hablar de castigo, L. manifiesta la impronta de la producción constante e imparable que está también reproducida en los espacios interiores, la demanda de producción laboral se vuelca intempestivamente sobre los actores que ahora deben funcionar a costa del malestar anímico del sujeto en el encierro. En otras palabras, trabajar en casa no representa de ninguna manera dejar de producir y dejar de lado el malestar psíquico con la salvedad de que aquí encontramos incluso una exigencia de autocastigo. Buscamos resaltar ahora que el cambio parcial generado por esta crisis sanitaria mostró respuestas sobre cómo el proceso de adecuación de las profesoras a esta nueva dinámica implicó malestares que se agudizaron por la misma exigencia íntima de explotación laboral interiorizada. La combinación del trabajo en el hogar desarrolló aceleraciones en la producción, una imposibilidad de perder el tiempo para producir todo el tiempo. La exigencia por producir aceleradamente reprodujo también el balance personal de manejar las emociones antes de que afecten la rutina de trabajo de las profesoras: “ha sido muy difícil o sea... hay veces en que me duermo y... o que me da como mucha nostalgia y lloro, justo una

semana antes de que tomara la decisión de ir con mis papás ya estaba en el hoyo, o sea yo lloraba y decía bueno es que no puedo vivir aquí, ya no puedo seguir así pero qué hago ¿no?” Esto nos menciona L. al describir cómo ha habitado y llevado sus afectos en la pandemia, la necesidad de sentirse y vivir en un espacio enclaustrado exige un desgaste psíquico también extremo.

Además del autocastigo, la docente intenta autorregularse y adaptarse *alegremente* a lo que estructuralmente es incómodo y produce malestar como lo da a entender R.:

Entonces en ese sentido me permití estar enojada, estar triste, aceptarlo, y adaptarme, entonces como que puse... creo que le di mucha importancia a lo que sentía, a mis emociones, a mi concepto de educación y me descubrí pues así, adaptándome, y me dio gusto adaptarme y continuar adaptándome, porque cada día con todos estos movimientos de semáforo me di cuenta que también mis cogniciones se mueven, o sea aunque yo...bueno, eso es obvio ¿no?

La adaptación parece dejar de lado el sufrimiento y aminorarlo creyendo que podemos controlarlo, la “nueva normalidad” parece mostrar que se debe ser *resiliente* en lugar de criticar al sistema que produjo la adaptación al medio virtual. El encierro hogareño conllevó, con lo anterior, un nuevo trazado de los límites personales que convivía con la incertidumbre que reinaba en el exterior, como menciona L:

No hay un límite [...] entre tu vida personal, la laboral, la social, que ni hay social... apenas ayer salí con mi esposo y comimos fuera y es muy raro ver el lugar vacío, o sea estabas acostumbrada a ver mucha gente y mucho ruido, y o sea todo en silencio [...] no te sientes a gusto, entonces no te dan ganas como de volver, pero pues tampoco hay como mucho por hacer...

Debido a la incertidumbre pandémica encontramos vinculado “lo social” sólo a lo exterior, donde específicamente se hace énfasis sobre lo incómodo que es el no sentirse rodeado de otras personas, sobre todo en un espacio pensado para ello. Así pues, nos encontramos con una suerte de espacio *en falta*, pues su cualidad de completud solicita la presencia de otros y, como consecuencia, nuevamente se retorna a la hiperconexión sin límites.

Los cambios en las interacciones sociales no solamente se vieron alterados en las dinámicas presenciales. Retornando al aula virtual, nos encontramos con la ausencia física del otro, por lo que al impartir una clase virtual se ve modificada la comunicación con los propios estudiantes, justamente, R. señala lo siguiente:

Incluso también los silencios ¿no?, porque y yo eso lo estoy marcando desde el inicio ¿no? los tiempos son diferentes, cuando compartes un archivo parece que ya pasó todo un año y tú estás esperando y pues no, o sea, tenemos tiempos diferentes, este... das la palabra y si no conectaron, si tienen en silencio el micrófono puede parecer una eternidad en que te contestan entonces tienes que manejar tu propia ansiedad y no decir: “ya ¡ya!, no”, cosas así.

Desde lo anterior podemos encontrar una transformación sustancial e importante de la interacción a partir de los silencios en el espacio virtual, una ausencia de inmediatez. Esto modifica los tiempos y, en paralelo, tiene efectos a nivel afectivo pues el otro a veces no responde. La implicación de la transmisión de un saber ya no es llevada ahora con la consigna de la demanda a responder o a elaborar y desarrollar los modos de comprensión de un aprendizaje de manera dialógica. El silencio y la imposibilidad de poder incluso ver el rostro del estudiante complejiza y desdibuja la forma de incitar o demandar al estudiante. Esta cuestión, además de conllevar cierta angustia, hace de la enseñanza un modo repetitivo que no interpela al estudiante.

Como comenta R.: “transmitimos el estado a los alumnos, definitivamente [...] Entonces una preocupación mía era: si yo estoy así definitivamente lo voy a transmitir a los alumnos, porque eso también se transmite por la voz”. Por tanto, esta nueva dinámica virtual pone una exigencia laboral aún mayor a las docentes en cuanto a la posibilidad de transmitir un aprendizaje en esta circunstancia caracterizada por un cambio vertiginoso de las previas dinámicas presenciales de enseñanza. Además de la exigencia de mantener siempre una imagen ante el estudiantado, en el mismo momento se está lidiando con el conflicto afectivo suscitado por la falta de respuestas que se añadían a la incertidumbre propia de la pandemia, el profesorado tuvo que trabajar y exigirse más laboralmente. Así nos lo dejó ver R. al comentar:

Yo percibo que es más trabajo, es más trabajo en programar actividades, y siento que el no contacto, con el alumno, no me deja ver como ciertas, ciertas herramientas, o no me deja constatar un poco más el aprendizaje [...] entonces, siento que me quitan algunos elementos tanto para poder transmitir, como para poder leer a los alumnos y todas esas cuestiones, como de preparación, de adecuar actividades en línea, siento que específicamente a mí me quitan tiempo para, para planear actividades un poco más creativas, que se pudieran hacer de manera presencial.

De suerte que la conversión a la “nueva realidad” elimina elementos de aprendizaje que previamente favorecerían un devenir diferente de la temporalidad y del espacio en lo presencial; se evidencia así la necesidad de trabajar más para mostrar que se está trabajando para evitar *aburrir* al estudiantado y una imposibilidad de verificar crí-

tica y subjetivamente la transmisión. Estas condiciones empeoraron en la pandemia, pero ya se venían suponiendo desde tiempo antes, ya que la exigencia de clases lúdicas al profesorado lleva tiempo, aunque no son una garantía de un mejor aprendizaje.

Como podemos ver en todo este desarrollo, las dinámicas del espacio virtual complejizaron las dinámicas en que la intimidad es habitada y esto construyó nuevos efectos en la exigencia laboral, personal y psíquica del profesorado; cuestión que repercutió en sus afectos aunado a la incertidumbre propiciada por la pandemia. Lo que resulta fundamentalmente revelador es que las nuevas disposiciones del trabajo en casa aumentaron la exigencia autónoma de las profesoras en torno al cumplimiento de sus actividades laborales. Esto es un reflejo más preciso de las condiciones en las que el capitalismo ya había logrado acelerar de manera considerable la temporalidad laboral y el nivel de exigencia antes del confinamiento. En definitiva, trabajar en casa no es más cómodo sino más apremiante, más agotador y permite una mejor adaptación al aceleracionismo capitalista.

Conclusiones

Queremos concluir nuestro recorrido señalando algunas de las problemáticas más importantes en torno a nuestra exploración. Como hemos observado, el desarrollo de la pandemia resultó en nuevas configuraciones de los espacios íntimos a nivel escolar. Esto nos permite plantear que no existió un cambio profundamente radical sino agudizaciones y reconfiguraciones de las dinámicas que ya estaban presentes en la vida presencial. En este sentido, más que hablar de adaptación, optaríamos por pensar en una complejización de las dinámicas educativas a la luz de nuevos *impasses* para la práctica académica y en la disposición del espacio escolar. Esto significa que los modelos espaciales de lo presencial se reprodujeron también en la vida virtual por lo cual proponemos que la “nueva normalidad” en realidad no es tan nueva en el espectro educativo, al igual que se cuidaba la intimidad en lo presencial, se perpetuó un cuidado exacerbado de la imagen y se propulsó aún más el *performance* espectacular del profesorado al impartir cátedra.

Asimismo, esta pasión por el cuidado de la imagen parece también ser un elemento relevante para las profesoras y obedece a cuestiones morales que siguen permaneciendo en el registro del espectáculo que reconfiguran el *performance* que demandan los cánones más normalizados de la actividad humana. En otras palabras, las docentes administran digitalmente su actividad por lo que se espera de ellas en sus cursos y en la recreación imaginaria de la impartición de éstos. Si bien en otro momento la intimidad era un lugar que permitía contar con cierto grado de libertad para vivir interiormente de las maneras más plurales, ahora las dinámicas virtuales

exigen normalizar los espacios íntimos como efecto de la entrada de la institución educativa a lo privado. La heterotopía que se jugaba y disponía en la intimidad pasa a convertirse en una normalización que puede implicar sanciones o juicios a los modos del libre esparcimiento y de poder habitar con cierta libertad. En definitiva, el encuadre del profesorado parece mostrar una impronta por la adecuación a la pantalla y las disposiciones de éstas, queda pendiente aclarar si esto convierte a la virtualidad en un mejor modo de transmisión o simplemente reproduce las nuevas formas de los contenidos que aparecen en otras plataformas de contenidos educativos.

Concebir la transición educativa a un espacio virtual implica transformar el espacio íntimo de la docente a una sede comparable a un *teatro virtual* en el cual sustituye las dinámicas presenciales a demandar la tecnologización y la *silicolonización* de la academia. Este cambio, entonces, otorga la oportunidad de un cuestionamiento por parte del profesorado y las instituciones educativas para saber si, en esta transición, resulta posible sustituir el valor de las dinámicas dialógicas del cara a cara al impartir clases para dar puerta abierta a los designios de Silicon Valley y del capitalismo de ficción sosteniendo las representaciones imaginarias y llevándolas a un punto mucho más agudo.

De la misma manera en que fenómenos preexistentes se agudizaron a raíz de la llegada de la pandemia y el giro a lo virtual, asimismo se percibe en las docentes un recrudecimiento de afectos como la angustia y la frustración detonadas por los silencios, la acrecentada exigencia laboral y de mantener cierta imagen dentro del aula virtual. Al mismo tiempo, el cambio abrupto, obligó a cada docente, no sólo a adaptar una clase a un nuevo formato, sino que a la par surge una respuesta “adaptativa” y autorreflexiva en la vida íntima de cada una debido al movimiento generado por la pandemia de COVID-19, generando sentimientos de incertidumbre y denotando la presencia de nostalgia y tristeza sobre una circunstancia fuera de su control. Por lo tanto, un “proceso adaptativo” y coercitivo funge como una respuesta que genera un desgaste afectivo por el intento de control ante una amenaza inédita cuya duración resulta longeva y ambigua. Mientras tanto, se encuentran respuestas emocionales diversas, clasificadas como afectos persistentes, como lo es la preocupación por amigos y familiares, la salud y la seguridad.

En cuanto a los afectos, el manejo de estos fue dirigido a evitar crear un impacto sobre la producción o la imagen laboral; es decir, los afectos fueron regularizados ahora en la intimidad. Más allá de los horarios de actividad laboral, en la casa se hizo aún más presente la demanda de autorregulación y desplegándose ahora en la vida cotidiana de las docentes como recurso esencial para conllevar las nuevas exigencias laborales. Pareciera que, en estos tiempos pandémicos, el sujeto se expone no solamente a un aumento en el sufrimiento afectivo sino también se demanda exhaus-

tivamente tratar de aminorar los malestares de forma individualizada, ordenada e íntima. El autocontrol y la autovigilancia se vuelven mucho más imperativos en el espacio virtual, cuestión que no sólo transforma la vida común interior sino hace de la intimidad un territorio crudo y exteriorizado en donde reina una pasión por el encuadre asfixiante, normalizado y regulador de lo imaginario.

Notas

1. La *gamificación* es un concepto importado a la educación que hace referencia al “uso de elementos de juego” y el “técnicas de juego diseñadas” en contextos que “no pertenecen al juego” en sí mismos (Werbach y Hunter, 2012, p. 26). Conviene no olvidar que estas herramientas para “motivar” el trabajo fueron desarrolladas en contextos empresariales y cobraron gran auge en las escuelas a partir del uso de dispositivos digitales con dinámicas lúdicas y virtuales de aprendizaje. Véase Zicherman y Cummingham (2011).
2. El término *silicolonización* es acuñado por el pensador francés Éric Sadin (2018) para hacer referencia a los modos por los cuales las empresas informáticas (de *Silicon Valley*) y tecnológicas han desplegado un intento de control y dominio del mundo centrados en el tecnoliberalismo y el desarrollo de políticas digitales hiperconectadas.
3. Optamos por colocar solamente la inicial del nombre de las entrevistadas como un modo de confidencialidad.

Referencias

- Aragón, M. (2015). *Ciudad, símbolo e imaginario: Reflexiones sobre vivir el espacio urbano* (Vol. 2). ACCI.
- Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- De Certeau, M., (1999). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- Debord, G. (1996). *La sociedad del espectáculo*. Pre-textos.
- Expósito, C. D., y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1984). Espacios otros. *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5), 46-49.

- García-Canal, M. I. (2006). *Espacio y poder*. UAM-X.
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Larios-Navarro, A.; Bohórquez-Rivero, J.; Naranjo-Bohórquez, J. y Sáenz-López, J. (2020). Impacto psicológico del aislamiento social en el paciente comórbido: a propósito de la pandemia COVID-19. *Revista colombiana de psiquiatría*, 49(4), 227–228.
- Ledrut, Raymond (1987). Société réelle et société imaginaire. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, (82), 41-52.
- Lewkowicz, I., y Corea, C. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Paidós.
- Mackay, R y Avanesian, A. (Ed.). (2017). #Accelerate. The Accelerationist Reader. Merve.
- Melo-Solarte, D. S., y Díaz, Paula A. (2018). Emotional Learning and Gamification in Virtual Education Environments. *Información tecnológica*, 29(3), 237-248.
- Ochoa Ayala, S. (2019). El viaje como espacio escolar. Desigualdades múltiples en el entorno. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 31(77), 35-52.
- Pintos de Cea-Naharro, J. (1995). Orden social e imaginarios sociales (una propuesta de investigación). *Papers. Revista de Sociología*, (45), 101-127.
- Sadin, É. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Caja Negra.
- , (2018). *La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Caja Negra.
- Sibilia, P. (2017). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Simondon, G. (2012). *Curso sobre la percepción*. Cactus.
- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Suárez, V.; Suarez Quezada, M.; Oros Ruiz, S. y Ronquillo De Jesús, E. (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. *Revista clínica española*, 220(8), 463–471.
- Tisseron, S. (2001). *L'intimité surexposée*. Ramsay.
- , (2005). La réalité de l'expérience de fiction. *L'Homme*, (175-176), 131-145.
- Vivanco-Saraguro, A. (2020). Teleeducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, 9(2), 166-175.
- Werbach, K., y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.
- Zicherman, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol: O'Reilly.