

20
20

APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS ACTUALES CONDICIONES DE ÉPOCA: COVID-19

Equipo de investigación Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba

Lucia Beltramino (compiladora)

Secretaría de
**Investigación,
Ciencia y Técnica**

ciffyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC

Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades/UNC

 **UNC** Universidad
Nacional
de Córdoba

**APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS
ACTUALES CONDICIONES DE ÉPOCA:
COVID - 19**

Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época : COVID-19 / Liliana Abrate ... [et al.]; compilado por Lucía Beltramino. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.
Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1594-1

1. Medios de Enseñanza. 2. Pandemias. 3. Estrategias de Aprendizaje. I. Abrate, Liliana. II. Beltramino, Lucía, comp.
CDD 371.009

COMITÉ ACADÉMICO

Lic. Cecilia Ziperovich
Mgter. Martha Ardiles
Mgter. Cristina Sappia
Dra. Beatriz Bixio
Dra. Mirta Antonelli

REVISIÓN DE CONTENIDO

Mgter. Patricia Mercado
Esp. Natalia González
Lic. Lucía Beltramino
Prof. Juan Pablo Balmaceda
Lic. Beatriz Madrid
Prof. Micaela Pérez Rojas
Lic. Flavia Piccolo
Lic. María Dolores Urizar

CORRECCIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS

Denise Ailén Aravena

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE EBOOK

José Francisco Oyola

ILUSTRACIÓN DE TAPA

Manuel Coll - Área de Comunicación Institucional - FFyH - UNC



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.

¿Una práctica en mutación o una mutación práctica? Ideología de la técnica, cambios cognitivos y desigualdades

Silvina Mercadal

silvinamerc@hotmail.com

Natalia Tescione

nataliatescione@gmail.com

Edgardo Rivarola

elmaestrorivarola@hotmail.com

Dolores Bertarelli

mdbertarelli@gmail.com

IAPCS-UNVM, sede Córdoba

Resumen

En sus apuntes sobre lo que denomina *tecnologismo* –en tanto ideología de la técnica– Héctor Schmucler afirma: “Para la técnica moderna el tiempo ha concluido: el futuro está contenido en el presente”. Esta cita abre una dimensión profunda para pensar las prácticas pedagógicas mediadas por la tecnología porque nos coloca frente a tendencias del mundo social que implican cambios en las relaciones de los individuos entre sí y en la vida personal que se afirman o confirman con estas prácticas.

En el siguiente trabajo nos proponemos reflexionar sobre tales tendencias en relación a los procesos de virtualización compulsiva que se han ordenado –en un doble sentido– como mandato y administración de la vida puesta a educar en el contexto de aislamiento social, política que busca contener la expansión del Covid-19. En este sentido, en base a los estudios críticos de la ideología (Zizek, 1999, 2008) y la filosofía de la técnica (Schmucler, 1984, 1997; Berardi, 2003, 2016, Díaz, 2020) nos proponemos analizar nuestras prácticas, a partir de los siguientes interrogantes: ¿qué metáforas institucionales en tanto construcciones ideológicas fueron definiendo y ocultando la complejidad del proceso de virtualización? ¿Qué supone en términos de procesos de aprendizaje esta suerte de «espacialidad inmaterial» (Díaz, 2020) y ausencia de los cuerpos en situación de co-presencia? ¿Cuáles son las desigualdades preexistentes que se acentúan?

Palabras clave: Ideología de la técnica - Cambios cognitivos - Desigualdades

Introducción

Los estudios críticos sobre la ideología (Zizek, 2008) articulados con la filosofía de la técnica (Schmucler, 1997), ofrecen una perspectiva pertinente y crítica para pensar nuestras prácticas. En los discursos institucionales que ordenan la virtualización se pueden explorar las metáforas que se imponen y devienen lugares comunes de aplicación automática, a los que acompañan prácticas tramadas por micro-poderes que establecen los mecanismos institucionales con su fuerza *performativa*, esto es, discursos que devienen acciones y acciones que responden a tales discursos.

“El pensar técnico, en nuestros días –afirma Schmucler–, no necesita máscaras: se ha vuelto, él mismo, ideología dominante” (1997, p. 43). Sin embargo, tal pensamiento procura colocarse al margen de las disputas para emerger como lo indiscutible, y así regula y dispone lo visible y lo no visible, lo imaginable y lo no imaginable (Zizek, 2008), es decir, establece tanto posiciones subjetivas como formas simbólicas que estructuran nuestra realidad.

En base a esta perspectiva, el interés de reflexionar sobre nuestras prácticas parte de reconocer que la docencia se ha tornado alienante con la mediación tecnológica, y resulta necesario hacer una pausa para pensarnos y pensar decisiones que nos cosifican porque no participamos en su gestación, que se imponen como “continuidades” en un “presente interrumpido”. A medida que reconocemos dimensiones de análisis, se torna evidente lo que ha estado operando como construcción ideológica en la virtualización de las clases: se han impuesto ciertas metáforas institucionales que funcionan como pantalla respecto de la complejidad de la transposición -que no es tal- de las prácticas pedagógicas en situaciones de co-presencia, y su traslado -que no es tal- a los entornos virtuales.

En las universidades nacionales predominan distintos términos para nominar este pasaje: “migración al ámbito virtual”, “enseñanza virtual”, “excepcionalidad pedagógica”, entre otras. La referida “excepcionalidad pedagógica”, por caso, si bien acierta en describir el contexto, hace chocar dos términos, y en su concreción describe de manera sintomal lo excepcional en esta situación: aprender. Luego, “adecuación a la modalidad virtual”, si exploramos la etimología de “adecuación”, encontramos que consiste en “arreglar algo para que se acomode a otra cosa”, algo que se presenta como un movimiento –un paso– en verdad supone una profunda transformación. Sin mencionar la constelación de tecnicismos que operan como *tecnologismos* (sensu Schmucler) y rodean las prácticas docentes: “virtualización de contenidos”, “tutoriales para el uso de plataforma de videoconferencias”, “tutoriales de plataforma Campus Virtual”, “catálogo de herramientas accesibles on-line”, “incorporación de recursos informáticos”, entre otras.

En el blog *Lobo Suelto* la antropóloga Rita Segato (2020) publicó un análisis en el que considera al Covid-19 como Ernesto Laclau analizó a la figura de Perón en la política nacional: “un significante vacío” al que diversos proyectos de poder le tendieron su red discursiva. Desde una perspectiva lacaniana y retomando aquello que se llama “la irrupción de lo real”, refiere que mientras el virus forma parte de la “marcha azarosa de la naturaleza” y una consecuencia del trato abusivo del medio ambiente, las tentativas de narrarlo buscan “ordenar” el desconcierto que provoca, llenar ese vacío. Así, por un lado, lidiamos con la pluralidad de sentidos que se atribuyen a ese significante vacío –derrumbe del capitalismo neoliberal, establecimiento de una forma de control total vía tecnologías digitales, abordaje bélico y derivación hacia una actitud autoritaria–, mientras por otro lado se van ordenando en tramas micro-políticas los mandatos –los significantes amos– a los que debemos responder.

En el portal de noticias de una universidad se exhibe el siguiente título “La universidad no se detuvo ante la excepcionalidad”, cuando la posibilidad de hacer lugar a la reflexión es siempre una pausa, todo lo contrario a ese elogio explícito a “no detenerse”. Segunda construcción ideológica, el tiempo del capital es el tiempo de la imposibilidad de detenerse, evidencia de esta fase apocalíptica² del capital que avanza buscando construir en cada pequeña parcela de la vida aún vivible un mundo a su imagen. El imperativo a continuar tuvo su correlato en diversas acciones: “cargar” contenidos en un aula virtual, “sostener” el

¹ Se retoma aquí esta expresión del ciclo de diálogos “Instantáneas de un presente interrumpido” organizadas por CIPECO, la SeCyt y el IECET-Conicet en la FCC. El nombre del ciclo invoca la frase del escritor brasileño Fernando Sabino “Hacer de la interrupción un camino nuevo”.

² El tiempo apocalíptico de esta fase del capital se puede pensar de dos maneras. Por un lado, en los signos manifiestos de la catástrofe que implica la pretensión de dominación, cosificación y destrucción de la naturaleza. Y por otro como revelación, escribe Schmucler: “La revelación apocalíptica (apocalipsis: del griego, *revelación*) es misteriosa e incómoda para la razón utilitaria. Alude al cuerpo y al goce. Elude la metafísica y la instrumentalidad. Nos acerca al amor –fusión dionisiaca, encarnación del verbo, trascendencia de la vida–. Destruye sin violencia (con fuego simbólico porque arde en nosotros) la fraternidad fraticida (la fraternidad es el pacto para la distribución de la herencia), esa fraternidad que se opone al amor fusional, puro amor”. (Schmucler, 1997. P. 35).

contacto a través de mensajes personales, proponer actividades de “foro”, devenir cabeza parlante, o aún peor cabeza borradora -como el mítico filme *Eraserhead* de David Lynch- el ensueño tecnológico en este tiempo de aislamiento social para muchos devino pesadilla. En esta asociación aleatoria, pero significativa como todas las elaboraciones del inconsciente, encontramos la reseña del citado film por Adrián Massanet “Cabeza borradora: niños deformes y mentes grotescas”³. Así, quizás entre lo deforme y lo grotesco hemos experimentado nuestras prácticas fuera del aula.

En la bajada de la nota, un canto de sirena recubre las dimensiones de la pesadilla: “Clases por videoconferencia y acompañamiento a estudiantes. Más de 500 aulas en el Campus Virtual. Actividades de formación, catálogos y contenidos editoriales. Producciones audiovisuales y trabajos de mantenimiento y limpieza. Algunos de los ejes que sostuvo la comunidad universitaria.”

En esta situación ¿cabe reconocer el velo de la fantasía actuando? Según Zizek la ideología no sólo penetra los aspectos en apariencia menos ideológicos de la vida cotidiana, también se materializa en objetos concretos, donde se evidencian los antagonismos inherentes: la tendencia a la abstracción, la cosificación de los vínculos, la ritualidad de situaciones –que en este caso se presentan como “continuidades” –, entre otros.

Con respecto a la escena fantasmática de la ideología la pregunta que corresponde hacer es ¿para qué mirada se escenifica? ¿Qué narración se pretende sustentar? En la continuidad de las actividades educativas, en un mundo social que expone un proceso de mutación vertiginosa, quizás hay una suerte de operación de doble ganancia, pues la continuidad se presenta como “contención” y “acompañamiento” de los estudiantes, es decir, con toda una retórica del rol del cuidado que los infantiliza, al tiempo que la universidad se muestra empeñada en conjurar la incertidumbre, y ofrece “educar” en una modalidad que encuentra obturada la posibilidad de construir aprendizajes significativos, los que siempre se confirman en el cuerpo, en el diálogo que posibilita el reconocimiento, en la expresión del rostro, en el brillo de una mirada absorta y comprensiva.

“La academia se siente cómoda preparando el porvenir. Difícilmente se ve a sí misma en medio de la tormenta”, escribe Schmucler. Luego reconoce que la educación siempre parece trabajar para el futuro, aunque el futuro es parte de lo que se realiza en el presente. En el contexto de aislamiento social decretado por el Estado –constituido en Leviatán sanitario (Svampa, 2020) –, en un marco de excepción que refuerza el control policial sobre la población, cabe preguntarse ¿qué clase de porvenir estamos preparando? De acuerdo a la afirmación de Schmucler, preocupa conjeturar que la universidad en una alianza tácita –o táctica– con el poder político está definiendo las formas de aquello que desde la *doxa* se llama “la nueva normalidad”.

La mediación técnico-cognitiva

La mediación técnica instalada en esta situación de excepción genera la pérdida de autonomía de los participantes de los múltiples procesos pedagógicos de construcción de conocimiento. La pérdida de autonomía está vinculada con la mediación del proceso educativo subordinado a un compulsivo “mandato de seguir adelante” (Díaz, 2020). Usando la metáfora de Esther Díaz, somos una vivienda de dos plantas, la de arriba sin ventana, se comunica al exterior a través de la de abajo, que tiene cinco ventanas, esto es, cinco sentidos. Pero de esta dimensión sensorial, solamente dos sentidos se encuentran implicados en la pantalla –o en interacción con otros en los mosaicos del Zoom–, la vista y el oído. ¿Qué comunicación se construye así? ¿Si los cuerpos no experimentan encontrarse y reconocerse en el mismo espa-

³ Véase Adrián Massanet “David Lynch: Cabeza borradora, niños deformes y mentes grotescas” en <https://www.espinof.com/criticas/david-lynch-cabeza-borradora-ninos-deformes-y-mentes-grotescas>

cio? Los docentes están privados del espacio del aula y frente a una pantalla: un edificio de mosaicos que pulsán luces, íconos u oscuridades. La pérdida de la interacción de los sentidos nos sustrae de la puesta en escena que nos posiciona en el espacio aula, que modela nuestra subjetividad y nos permite sentirnos parte de un proceso de construcción del conocimiento.

Héctor Schmucler (1997) nos propone pensar el proceso pedagógico como el espacio de comunicación en un sentido trascendente, que implica un espacio sincrónico de “comulgar”, “poner en común”, y aún más “vivir algo con el otro”; entonces, la cuestión implica la coincidencia de las presencias para pensar colectivamente por qué significan las cosas (Schmucler, 1997, p. 199), esto nos lleva a reflexionar sobre el tipo de comunicación que permite construir conocimientos y problemáticas en el espacio áulico. La propuesta mediatizada e informatizada de la actividad pedagógica, sólo nos propone una herramienta técnicamente exclusiva de comunicación como instrumento de transmisión de contenidos y saberes (Schmucler, 1997), además, es sólo un componente del proceso educativo que no puede abarcarlo.

Franco “Bifo” Berardi (2007) nos aporta conceptos que nos permiten identificar cómo se comporta esta pérdida de autonomía con la construcción mediatizada del conocimiento. En el universo mediatizado el capital recluta “paquetes o células de tiempos” despersonalizados de trabajadores cognitarios, que pulsán destellos de conocimientos que se transmiten a las redes vía Internet. En este caso, trabajadores cognitarios aportan tiempos y saberes de maneras “fractalizadas”, los que no representan su “existencia humana y social”. Así, el encuentro mediado por la informática y las redes construye canales de transmisión de conocimientos fractalizados, mientras se auto excluyen las existencias e identidades de los sujetos en la red. Las plataformas y el sistema sólo emiten “fractales de tiempo celular” que se pierden en “el gran cuadro del control de la producción global” (Berardi, 2007, p. 103). En este escenario se pierde el proceso del conocimiento que analiza Schmucler, en tanto supone el acompañamiento en el camino hacia el conocimiento inacabado, un pasaje de construcción del conocimiento –para nada una llegada– sino un “camino de andar” (Schmucler, 1997, p. 200). Un camino de vivir la experiencia de construir algo con el otro, lo que implica elaboración de respuestas a las preguntas que nos están interpelando, a su vez, a través de cinco ventanas abiertas podemos experimentar la calidad de la experiencia pedagógica intercultural en nuestras vidas. ¿Quiénes y cómo son los otros si sus presencias se representan fractalizadas?

Entonces, estamos experimentando las “clases en pantuflas” como nos dice Inés Dussel (2020), las que forman parte de un proceso de transmisión que impide la construcción de las autonomías de los que deben interpelar en el aula. El aula se constituye en la instancia fundamental de encuentro “como espacio otro”, como espacio para comulgar la tarea de construcción de las preguntas y respuestas en desafíos comunes. Así, la problemática de la construcción del conocimiento que propone Schmucler, cuando refiere que en la educación se pone en juego “ayudar a transitar el camino que permita extraer algo que ya somos”. En el proceso de producir y construir juntos nos reconocemos en el otro y en “compartir con el otro su irreductible diferencia” (Schmucler, 1997, p. 199). Una construcción del camino de la búsqueda permanente e inacabada del conocimiento que se comunica (como común) y se comparte como experiencia de formación de identidades y autonomías.

Brecha digital y desigualdades

Si retomamos las metáforas institucionales ¿cómo definimos la experiencia educativa inédita que estamos atravesando? Más allá de las sinonimias que se intentan establecer con la educación a distancia, tal como afirman Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), transitamos una “modalidad de educación remota de emergencia” que se estableció para dar respuesta al lineamiento de la política de “continuidad pedagógica”. De esta manera, la modalidad no ha sido concebida en su planificación desde una propuesta de virtualización intencionada que requiere plataformas y diseño del aula virtual, planificación de recursos

educativos, actividades, una didáctica específica, es decir, supone la previsión a largo plazo para su rigurosa preparación y un contrato entre quienes eligen esta propuesta específica. En este sentido, nos encontramos frente a nuevos escenarios socio-técnicos (Dussel, 2020) que son limitantes como condición de posibilidad para sostener el vínculo pedagógico, la transmisión⁴ y generación de conocimientos transformadores y originales.

Es en este marco, nos parece importante socializar el registro parcial de nuestras experiencias como equipo docente, compartirla con otros colegas, intentando documentar las definiciones pedagógicas que fuimos construyendo. Desde el espacio curricular confeccionamos dos instrumentos de diagnóstico, aplicamos un cuestionario como una suerte de “fotografía” inicial de marzo/abril, luego elaboramos una serie de consignas a responder hacia final del cuatrimestre para conocer la incidencia de la experiencia de virtualización obligada en las trayectorias académicas de los estudiantes. El propósito fue incluir preguntas que nos permitieran conocer características de la población estudiantil, identificar las condiciones de uso y acceso a dispositivos, conectividad, herramientas y valoraciones respecto a sus habilidades tecnológicas. Sobre todo, nos interesaba identificar las variables personales, laborales y de cuidado familiar que pudieran resultar significativas para realizar el acompañamiento pedagógico.

En las listas del sistema de autogestión contamos con un total de inscriptos en ambas comisiones de 147 estudiantes. Un total aproximado ya que se fueron dando de alta en el aula virtual en superposición con los trámites correspondientes a la inscripción por el sistema de autogestión académico. Por lo tanto, tomaremos de referencia tanto este número como la cantidad de inscriptos en el campus virtual que asciende a un total de 178 estudiantes.

En el transcurso del cursado percibimos la escasa participación en las clases semanales por videoconferencia a través de Google Meet⁵, en la participación en los foros o en la entrega de guías de lectura en relación a la cantidad de cursantes inscriptos. Al final del cuatrimestre 69 estudiantes hicieron la entrega del primer trabajo práctico evaluativo, lo que en términos porcentuales representa que sólo un 47% logró regularizar la materia –si tomamos como referencia la lista del sistema de autogestión– y un 39% si tomamos como referencia los inscriptos al aula virtual.⁶

En consonancia con lo que reconocen otros investigadores⁷, partimos del supuesto de que el contexto actual profundiza y agudiza las desigualdades socio-económicas preexistentes y que la brecha digital (Albornoz, 2011) no saldada constituye una dimensión importante. Al mismo tiempo, se deterioran las condiciones materiales de existencia de gran parte de la población: pérdidas de empleo, precarización laboral, pérdida de ingresos del trabajador autónomo e informal, reducción de jornadas y salarios, acumulación de deudas, afectación de sectores de la economía específicos y concentración de ingresos en otros, acceso limitado o nulo de conectividad, entre otros aspectos. Consideramos que como docentes no podemos disociar la transmisión de contenido y la propuesta de enseñanza del contexto.

⁴ La idea de transmisión, afirma Flavia Terigi (2004), mantiene una carga de sentido ligada a la reproducción y repetición irreflexiva del contenido que ha sido profundamente criticada. Es pertinente explicitar que entendemos transmisión retomando la idea de acto de pasaje de Terigi y como modalidad de relación de Laurence Cornú (2004). Para Terigi la transmisión es un acto de pasaje “en el que la oferta de sentido que realiza el campo social puede ser apropiada y, de suyo, transformada” (Terigi, 2004 p. 1991). Para Cornú “la transmisión es una modalidad de relación con el objeto y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente” y supone “una invitación a tomar lugar, a inventarse la propia subjetivación, la propia emancipación” (Cornú, 2004. p. 28 y 36).

⁵ En relación a la “economía” de recursos técnicos, la universidad utiliza la plataforma de enseñanza online Moodle que es un servidor de software libre y permite resguardar la propiedad de los datos que se producen. Por otra parte, gestionó usuarios de cuenta de correo de Google para el desarrollo de clases por videoconferencia vía Google Meet. Esta aplicación es un conjunto de productos de Google son opacas ya que no controlamos su código fuente y la gestión de los datos que producimos (Pagano y García, 2020).

⁶ Antes de la pandemia se evidenciaban ya altos niveles de deserción o de discontinuidad en los estudios universitarios. Se estima que en el 2013, en relación a la tasa de egreso, el porcentaje de deserción nacional era de 74,5% (Maccagno, Mangeaud, Somazzi y Esbry, 2017, p. 16). El desgranamiento y abandono se agudizaba aún más bajo la modalidad virtual, donde estudios como el de Rivera (2011) exponen niveles superiores de abandono y describen los factores que inciden en la retención o deserción del estudiante a distancia.

⁷ Véase el “Pronunciamento sobre la situación de la virtualización de la educación universitaria en Córdoba” en el blog del Programa de Investigación “Ideología, prácticas sociales y conflicto”. Consulta: <https://ideologiayconflicto.wordpress.com/2020/07/16/pronunciamento-sobre-la-situacion-de-la-virtualizacion-de-la-educacion-universitaria-en-cordoba/>

Al comienzo del cursado solicitamos a los estudiantes completar un cuestionario autoadministrado a través de Google Forms⁸, participaron 68 estudiantes inscriptos para cursar la materia provenientes de distintas carreras dentro de una universidad. De este total un 43% (N=29) son ingresantes de primer año, un 22% (N=15) se encuentra entre el 2do y 3er año de su carrera y un 35% (N=24) en cursos avanzados.

La mayoría de nuestros estudiantes se concentran en un 65% (N=44) en la ciudad de Córdoba, en tanto el 31% (N=21) se encuentra en distintas localidades de la provincia, y en menor porcentaje 4% (N=3) en otras provincias como San Luis, La Pampa y Salta. Al cruzar esta información con las respuestas respecto a cómo afectaba a sus estudios y al ámbito laboral la actual coyuntura, pudimos reconocer que muchos ante la pérdida de sus trabajos y la de sus padres tuvieron que rescindir alquileres en la ciudad y regresar a vivir con sus familias, o bien ya se encontraban allí cuando inició la cuarentena. Por otra parte, aquellos que residen en localidades aledañas y que en la presencialidad debían viajar con asiduidad por la distancia geográfica, tienden a valorar positivamente la modalidad virtual, aunque argumentan que no reemplaza la riqueza de las clases presenciales.

En relación a la conectividad y dispositivos observamos que el 100% de los encuestados cuentan con Internet en su hogar por medio de Wifi o por los datos móviles del celular. En relación a la pregunta de múltiple opción sobre los dispositivos por los que pueden acceder y continuar el cursado por medio del aula virtual, encontramos que el 80% (N=55 de 68) por medio del teléfono celular, un 47,1% por medio de PC o notebook compartida en el hogar, un 44,1% por medio de una PC o notebook de uso personal y en menor medida Tablet un 4,4% (N=3).

Además del acceso a dispositivos, otro aspecto relevante es reconocer los usos que realizan de las herramientas, recursos, programas y plataformas de enseñanza y aprendizaje, o bien de medios conectivos en general. En este diagnóstico entendimos como fundamental conocer las prácticas y usos culturales, qué herramientas virtuales ya conocen y forman parte de sus saberes previos. Así, pudimos constatar que la mayoría manifestó que ya había utilizado alguna vez plataformas o programas de enseñanza y aprendizaje a distancia como Moodle, Campus Virtual o el Google Drive en un 70,6% (N=48) para trabajar colaborativamente, mientras que el 29,4% no las conocía (N=20).

No obstante, estos porcentajes se relativizan cuando profundizamos en el uso habitual. La mayoría de las herramientas y recursos utilizados se concentraban en Whatsapp (94%), correo electrónico (87%), redes sociales (79%) y Youtube (75%). Si bien había un porcentaje importante que usaba regularmente Moodle (36%) o programas de videoconferencia (38%), más de la mitad los conocían pero nunca los habían utilizado. Lo cual constituía un desafío ya que el aula virtual y tales plataformas son los soportes principales. En los casos donde se identificó la imposibilidad de seguimiento por estos medios (concretamente dos estudiantes), se habilitó el mail, una carpeta por Google Drive y el Whatsapp para el envío de las actividades, clases escritas y guías de lectura.

Si bien consultamos otros aspectos, nos detendremos en el análisis de las preguntas que dotan de consistencia el supuesto de la agudización de las desigualdades. Por un lado, del total de estudiantes encuestados (N=68), un 33,8% (N=23) se encuentra dentro del régimen de estudiante trabajador o con familiar a cargo. Sin embargo, estos datos se complejizan al revisar la pregunta abierta sobre cómo repercute la actual coyuntura y la política de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en sus estudios y ocupación laboral. En primer lugar, observamos que gran cantidad de estudiantes hace referencia o bien a la pérdida de su fuente laboral o a que se encontraban desempleados antes de la pandemia y las condiciones actuales dificultan aún más la posibilidad de encontrar trabajo. Asimismo, se evidencia una mayor precarización laboral y pérdida de ingresos en sectores de la economía más sensibles,

⁸ A partir de la necesidad de conocer las condiciones de seguimiento de las clases utilizamos este producto del paquete de Google, sin generar un debate previo sobre la comercialización de los datos personales. En los últimos meses circularon una gran cantidad de cuestionarios de la aplicación para evaluar como la pandemia afecta todos los ámbitos de la vida, lo que obligaría a analizar a quienes cedemos la información producida. El segundo instrumento que aplicamos lo hicimos vía documento adjunto por correo electrónico.

por ejemplo, el turismo, los espectáculos públicos, la incorporación a la docencia al estar suspendidos los actos públicos.

Por otra parte, consideramos respuestas que permiten reconocer cómo la situación impacta de manera distinta dependiendo del grado de avance en la carrera. El grupo de ingresantes de primer año hace referencia a la falta de adaptación a la vida universitaria, también a cierta “desorientación” dentro del aula virtual y respecto de las condiciones de cursado. La falta de un espacio-tiempo compartido dificulta los aprendizajes y la construcción de un sentido de pertenencia a la comunidad académica, los que forman parte del encuentro e interacción “cara a cara” con docentes y compañeros.

En este sentido, reconocer la reconversión de nuestros espacios domésticos en aulas (Dussel, 2020), tanto para docentes como estudiantes es volver la mirada hacia los sentidos de la co-presencia en la universidad, un espacio-tiempo distinto que posibilita el encuentro y aprendizaje con otros. Por las complejidades y dinámicas referidas, es necesario asumir el gran esfuerzo de negociación que supone generar –en escenarios socio-técnicos– la construcción colectiva de conocimiento. La actual situación demanda negociación constante entre docentes y estudiantes con sus realidades específicas, lo que implica asumir conflictividades, establecer acuerdos flexibles y la revisión del programa-cronograma en un sentido pedagógico.

En relación a lo anterior y retomando la dificultad de separación de las esferas de la vida -que ya antes eran porosas- se agregan las dificultades que reconoce Berardi (2003). El autor cita a Paul Virilio para repensar cómo la velocidad, factor decisivo de la historia moderna, ha traspasado o derribado sus fronteras y entramos en una época de “aceleración maquinal poshumana” (Berardi, 2003, p. 24), en parte, por medio de los intercambios informativos, lo cual tiene profundas consecuencias en la psicología y el cuerpo humano, tanto individual como colectivamente.

Del total de 69 estudiantes, quienes trabajan representan el 40,6% (N=28) y el 15,9% (N=11) tiene un familiar a cargo. Las narrativas respecto a la precarización de la vida en general, vinculada no solo a la situación socioeconómica y la desigualdad digital, se expone de manera cruda en una entrevista, donde se expresa tanto la complejidad como la singularidad de las experiencias de los estudiantes:

“Realicé el seguimiento de las clases de manera individual, intenté formar parte de un grupo y el mismo se desintegró, por eso preferí “no perder tiempo” en formar otro nuevo por la energía que demanda conocer y comunicarse a distancia sin tener una relación directa “cara a cara” con otrxs compañerxs. Condiciones del seguimiento de las clases: Con Notebook personal, a través del teléfono celular, con acceso a Internet en el hogar. Vivo en vivienda no compartida, soy alumna trabajadora actualmente desempleada vendo pan casero, recibo ayuda comunitaria de un bolsón de alimento que hasta ahora no llegó; no puedo acceder al IFE por encontrarse mis datos en AFIP como trabajadora activa actualmente del Estado, situación contraria ya que desde 31/12/19 me encuentro sin tomar cargo por Acto Público. Mis condiciones de cursado se ven cada vez más afectadas, ya que tengo que hacer todo tipo de “changas” que surgen en cualquier momento y demandan X cantidad de tiempo para poder pagar alquiler, impuestos y servicios. No recibo ayuda familiar tampoco y considero que me encuentro en una situación de máxima precarización.”

Reflexiones finales

En el contexto de aislamiento social obligatorio, a los efectos de contener la expansión del Covid-19 en la población, experimentamos una serie de cambios en las prácticas educativas universitarias, las que rápidamente tuvieron que “acomodar” sus espacios curriculares mediados por la virtualidad. En tal proceso, compulsivo ante la urgencia de dar continuidad al ciclo lectivo que recién comenzaba, se generaron escasos espacios de reflexión profunda no sólo en los qué, sino también en los cómo implementar la media-

ción tecnológica en las praxis pedagógicas. ¿Cuál es el sentido ético, político y pedagógico de educar en contextos atravesados fuertemente por situaciones de incertidumbre social, económica, política y cultural? ¿Qué y cuánto “sabemos” docentes y alumnos del uso de estos nuevos “instrumentos tecnológicos” que imponen la mediación del conocimiento? ¿Qué y cómo enseñamos y aprendemos en y desde una espacialidad etérea (*sensu Díaz*) en la que los cuerpos se transforman en cuadrículas difusas, pixelados, fríos y estáticos?

Si bien desde hace ya décadas –a nivel global–, se ha incorporado la tecnología digital, impulsada por empresas monopólicas del software, a los efectos de “mejorar e incrementar” la circulación de información⁹ en las instituciones educativas de todos los niveles, la que “llega”, se “instala” y se “reproduce” en desiguales condiciones de apropiación para que todes accedan -a través de la información que circula en las redes- e interactúen con el conocimiento.¹⁰ En verdad, las tecnologías creadas en los últimos 40 años no son neutras, están en manos de empresas concentradas -con un gran poder económico y político- que imponen las reglas de juego y las posibles opciones de elección para la mayoría de los ciudadanos.

En un contexto híper globalizado, en donde prima la inmediatez de las exploraciones, las respuestas breves y abreviadas, los tiempos de activa participación en las búsquedas para cotejar, profundizar y recrear los contenidos son difusos. Tan imprecisos son los márgenes de autonomía que disponemos los usuarios cibernéticos (docentes y alumnos) que no nos detenemos a reflexionar acerca de cuál es el lugar que ocupamos en la mediación pedagógica, cayendo en las viles garras de un sistema que nos exhorta a seguir atrapados en ese infinito laberinto de inmediatez incorpórea.

En este proceso con márgenes difusos, entre tareas públicas –como la búsqueda de materiales para subir al campus virtual, corrección de trabajos prácticos en nuestras PC utilizando la propia conexión a Internet, en tiempos que se licuan– y privadas –atención de hijes y ancianos–, “fantaseamos” tener amplios márgenes de intervención en la tríada didáctica del conocimiento. Desde la inmediatez en la que estamos sumergidos, “flotamos” en un “como si” se diera una “verdadera” transposición didáctica, “llenando” ese vacío espurio, intentando recrear vínculos innovadores, pero dispuestos en una estática pantalla en la que nuestros cuerpos y rostros aparecen como “raviales” pixelados (Moreno, 2020).

En el contexto referido, y luego de haber transcurrido un semestre de “virtualidad” académica, nuestra preocupación personal y profesional es darnos la posibilidad de reflexionar colectivamente cómo favorecer espacios en los que todes nos animemos –tengamos el “coraje” – de reinventar los tiempos para pensar una educación llena de contenidos no funcionales a un sistema que impone –sin nuestra activa participación– los qué y cómo enseñar. Volver a la pregunta inicial acerca del profundo sentido ético, político y pedagógico que trasciende el uso o no de la virtualidad, supone atender las posibles y viables transformaciones en las que estamos –discursiva y prácticamente– involucrados: la vida humana y la educación como herramienta transformadora de la realidad, y a la vez hacer una pausa necesaria para pensar nuestras prácticas en la excepción y resistir la excepción como proceso de mutación práctica.

Referencias bibliográficas

Albornoz, L. (2011). “Redes y servicios digitales. Una nueva agenda política tecnológica” En *Poder, medios, cultura. Una mirada crítica desde la economía política de la comunicación*. Paidós.

⁹ La multiplicidad de datos que se “acumulan” y se transmiten en las redes nos transforma en meros “conductores y difusores de una información determinada” (Schmucler, 1997) quebrantando la posibilidad de transitar un camino diferente a la primacía de los datos que circulan en una ligera espacialidad que intenta homogeneizar los cuerpos de una manera prefijada.

¹⁰ Conocer supone un acto mucho más profundo que “estar informados” mediante datos que circulan vertiginosamente por Internet, pues requiere transitar un camino de análisis y reflexión crítica de concepciones de mundo que nos posibiliten la internalización a los efectos de “conducir afuera” y transformar miradas propias y de otros, así nuestra existencia se dignifica.

- Berardi, F. (2016). *Generación Post-Alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Traficantes de Sueños.
- Cornú, L. (2004). “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud” En Frigerio, G., Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Novedades educativas.
- Díaz, E. (2020). “Nostalgia de la carne ¿Qué es lo que puede un cuerpo cuanto todo es pantalla?” *Página 12*, <https://www.pagina12.com.ar/265474-nostalgia-de-la-carne>
- Dussel, I. (2020). “La clase en pantuflas”. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (2020). “Las escuelas después de la pandemia”, *Suplemento La educación en debate*, (82).
- García, L., Pagano, M. (2020). “Cuarentena, educación y virtualidad” *Indómita, Revista Cultural Digital de CONADU*.
- Maccagno, A., Mangeaud, A., Somazzi, C., Esbry, N. (2017). *La deserción estudiantil en el primer año de la universidad*. Copicentro.
- Mercadal, S. (2020). “Cabeza parlante, grotesca, borradora” *La tinta*.
- Moreno, M. (2020). “Mientras tanto: ¡Adentro! Aguafuertes de cuarentena”. Museo del Libro y de la Lengua, Biblioteca Nacional. <https://www.youtube.com/watch?v=hMcCsi2H5QM>
- Rivera, D. (2011). *Factores que inciden en la Retención o Deserción del Estudiante a Distancia*. <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/derivera/index.pdf>
- Segato, R. (2020). *Coronavirus: todos somos mortales. Del significativo vacío a la naturaleza abierta de la historia*. Lobo Suelto.
- Svampa, M. (2020). “Reflexiones para un mundo postcoronavirus” En *La fiebre. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. ASPO.
- Schmucler, H. (1997). “Los tiempos apocalípticos anunciados por la técnica”, “Ideología y optimismo tecnológico”, “Información y trivialidad en educación” En *Memoria de la comunicación*. Biblos.
- Schmucler, H. (1984). “La educación en la Sociedad informatizada” en Rodríguez G.: *La era teleinformática*, Buenos Aires, ILET/Folios.
- Terigi, F. (2004). “La enseñanza como problema político” en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- ZiZek, Slavoj comp. (2008). *Ideología: un mapa de la cuestión*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ZiZek, Slavoj (1999). *El acoso de las fantasías*. Buenos Aires, Siglo XXI, México.

Silvina Mercadal

Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (CEA-UNC) y Licenciada en Comunicación Social (UNC). Es docente e investigadora del Instituto de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), becaria doctoral del CIECS – CONICET. En el período 2018-2019 dirigió el proyecto de investigación “Políticas culturales y comunicación: conceptos, tradiciones y problemas actuales” en la UNVM. Se dedica al estudio de temas vinculados con políticas culturales, comunicación y arte, e integra grupos de investigación en la UNVM y la UNC.

Natalia Tescione

Lic. en Sociología por la Universidad Nacional de Villa María (UNVM). Es docente del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), becaria doctoral de CONICET-UNVM, cursa actualmente el Doctorado en Estudios Sociales de América Latina (DESAL) con mención en Socio-antropología de la educación. Se dedica al estudio de temas vinculados a TIC y educación e integra grupos de investigación en la UNVM.

Edgardo Rivarola

Magister en Partidos Políticos (CEA-UNC) y Profesor en Historia (FFyH-UNC), actualmente desarrolla el trabajo final de la Especialización en Epistemologías del Sur (CLACSO). Es JTP del IAPCS de la UNVM. Forma parte de equipos de investigación de la UNVM y el CEA (UNC) relativos a problemáticas de la historia oral, la política contemporánea en confluencia con perspectivas teóricas de la colonialidad del poder.

María Dolores Bertarelli

Profesora en Educación Pre Escolar (IFD A. Carbó) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNC). Actualmente, es alumna regular del quinto año de la Licenciatura en Sociología en la UNVM y ayudante alumna del Módulo Realidad Social, Política y Económica (UNVM). Se desempeñó durante 28 años como docente en el Nivel Inicial hasta su jubilación, ocupando cargos docente y directivo por concurso de antecedentes y oposición. Asimismo, trabajó como docente en el IFD Alejandro Carbó durante sus últimos diez años de docencia en la provincia de Córdoba. Desde 1995, participa activamente del Colectivo de Educación Inicial Córdoba, espacio en el que se profundizan temáticas vinculadas a la realidad sociopolítica pedagógica del Nivel Inicial.