

Raúl Arué y Ma. Gabriela Córdoba
(comp.)

PRÁCTICAS SOCIALES

Identidad, ciudadanía
y diversidad cultural.

La clase virtual como heterotopía.

Raúl Arué, María Cristina Garat

Resumen

El 2020 nos encontró, como grupo de investigación, realizando un análisis crítico de las clases en la universidad, cuando íbamos a profundizar en ello se declaró la pandemia de COVID-19 lo que alteró extremadamente las condiciones habituales en las que sucedía la práctica educativa. Los espacios físicos se volvieron virtuales y las dificultades de acceso a la universidad fueron de otro tipo.

Si pensamos en el espacio como un entramado de interacciones, podemos ver que también estas sufrieron una transformación radical, formas habituales mediadas por redes sociales, que hasta el momento eran vistas con cierta antipatía desde el sistema educativo o como un obstáculo a la interacción en clase, se mezclaron con formatos tradicionales pensados para la educación a distancia.

Cambiamos entonces el foco de nuestra investigación y comenzamos a interpelar a la educación virtual, para ello construimos un cuestionario de preguntas abiertas que fue respondido por 45 estudiantes, desde una perspectiva estructural nos interesaba recabar las opiniones y puntos de vista de los estudiantes comprometidos con la situación.

Luego de una primera mirada general a algunos datos significativos, nos concentraremos en el análisis del espacio pedagógico y específicamente en la transformación de ese espacio en una red virtual, para ello revisaremos los aportes de Paulo Freire sobre los componentes de la situación educativa y diferentes propuestas sobre el concepto de “espacio social”.

Introducción

Hace varios años, desde nuestra práctica como docentes, venimos poniendo en cuestión, desde una mirada crítica los componentes de la situación educativa en la formación superior.

Tanto desde la comisión de investigación evaluativa dependiente del departamento de Trabajo Social, como desde el proyecto de investigación PIUNT: “Identidad, ciudadanía y diversidad cultural: sus prácticas y representaciones desde la mirada local”, en donde se abordan distintas áreas de lo social siendo el tema de la educación uno de los más significativos, hemos puesto en discusión a “las clases” como ámbito en el que se materializan, interactúan y producen los diferentes componentes de la situación educativa.

Con estos objetivos en vista emprendimos, durante el 2019, la tarea de aplicar un cuestionario abierto a lxs estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social en donde se indagó sobre las clases, sobre las prácticas de docentes y estudiantes y sobre las materias del trayecto metodológico de la carrera.

En el 2020 cuando íbamos a profundizar en el análisis de los datos obtenidos se declaró la pandemia de COVID-19 lo que alteró extremadamente las condiciones habituales en las que sucedía la práctica educativa en todo el sistema. De pronto los espacios se volvieron virtuales y las dificultades de acceso fueron de otro tipo. La relación con la tecnología que típicamente había ingresado al aula muy tímidamente se intensificó hasta el punto en que se convirtió en una condición necesaria para el desarrollo de las clases.

Si pensamos en el espacio como un entramado de interacciones, podemos ver que también estas sufrieron una transformación radical, formas habituales de interacción mediadas, por ejemplo a partir de las redes sociales, que hasta el momento eran vistas con cierta antipatía desde el sistema educativo y se las pensaba más bien como un obstáculo que como un aliado en la clase, se mezclaron con formatos de interacción educativa más

tradicionalmente aplicados en la educación a distancia, creando distintos híbridos y “quimeras” que aún deben ser evaluadas críticamente.

También se generaron nuevas prácticas y son valoradas otras destrezas y actitudes por parte de docentes y estudiantes. En suma, se generaron, de modo artesanal y a partir del ensayo y error, nuevas situaciones educativas que ponen en discusión (aún más) sus elementos y las representaciones sobre los mismos (Freire, 2003): educadorxs, educandxs, espacio y tiempo pedagógico, contenidos curriculares.

Frente a este cambio radical y obligado, pensamos que la situación permitía, por un lado, comenzar un análisis crítico de la educación virtual y por otro repensar esa mirada examinadora sobre la situación de clase tradicional a la luz de los cambios drásticos que obligadamente han sido planteados.

En ese sentido decidimos volver a explorar, a partir de las vivencias de lxs estudiantes, esos mismos componentes de la situación educativa, ahora desde su funcionamiento en la virtualidad, pidiendo a la vez, constantemente la comparación con las prácticas tradicionales anteriores a la pandemia.

Organizamos, en ese sentido un nuevo instrumento, también constituido fundamentalmente por preguntas abiertas que aplicamos a estudiantes de distintas carreras de nuestra facultad durante el 2020.

En este instrumento, además de las preguntas tradicionales de caracterización consultamos por los recursos a los que tenían acceso lxs estudiantes, los recursos pedagógicos empleados con más frecuencia por las cátedras y, fundamentalmente, por su opinión sobre: las clases virtuales, los intercambios e interacciones entre estudiantes y entre estos y lxs docentes.

Respondieron el cuestionario 45 estudiantes, fundamentalmente de Trabajo Social, pero también de Ciencias de la Comunicación, de Historia y de Filosofía. Nuevamente, al ser una investigación exploratoria con preguntas abiertas, más que un posible análisis numérico

distributivo, nos interesaba recabar las perspectivas, opiniones y puntos de vista de lxs estudiantes que se sintieran comprometidos con la situación y la hayan enfrentado como un problema sobre el que habían reflexionado, con el objetivo de tener acceso a las estructuras de representación que subyacen en esas opiniones.

Luego de una primera mirada general a algunos datos significativos, nos concentraremos en el análisis del espacio pedagógico y específicamente en la transformación de ese espacio en una red virtual a partir de la pérdida de la presencialidad durante el 2020 y el 2021, para ello revisaremos los aportes de Paulo Freire sobre los componentes de la situación educativa y diferentes propuestas sobre el concepto de “espacio social” para luego abordar la idea de las clases virtuales como heterotopía a partir de la mirada foucaultiana.

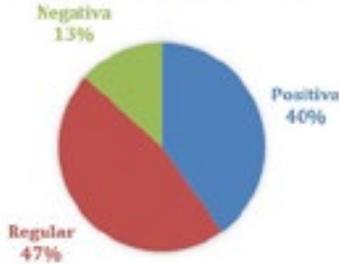
Análisis de resultados

Para la recolección de datos utilizamos un cuestionario virtual que los estudiantes podían responder voluntariamente accediendo al mismo a través del Campus de la facultad. El cuestionario constaba de 19 preguntas abiertas en las que se indagó en las experiencias del cursado virtual. Como ya anticipamos, el mismo fue respondido por 45 estudiantes de distintas carreras de la facultad, pero mayoritariamente de la carrera de trabajo social.

En líneas generales lo que se puede apreciar es una gran dispersión en las respuestas, quedando de manifiesto la disparidad de vivencias en torno al cursado virtual. Frente a una misma pregunta podemos encontrar respuestas diametralmente opuestas. Esta enorme variabilidad nos obliga a realizar un análisis prudente de los datos para no arribar a conclusiones apresuradas. En este marco, en este trabajo, hemos decidido seleccionar los 6 ítems que resultaron más ilustrativos para graficar cuál fue la evaluación por parte de lxs estudiantes de su experiencia en el cursado virtual.

Frente a la pregunta sobre cómo evaluaron el modo virtual de cursado podemos observar que solo el 13% la considera negativa, frente a un 40% que la evalúa positivamente y un 47% que tiene una evaluación regular.

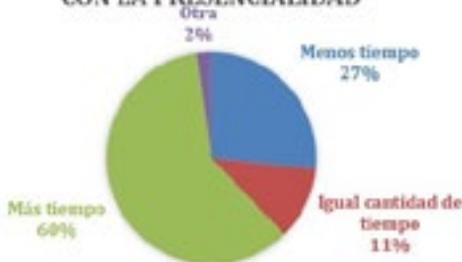
EVALUACIÓN DEL CURSADO VIRTUAL



Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas al cuestionario 2020 aplicado a estudiantes

En cuanto a la comparación del tiempo dedicado al estudio en un entorno virtual en relación a la presencialidad se aprecia que el 60% del alumnado que respondió el cuestionario sostiene que la virtualidad insume mayor cantidad de tiempo.

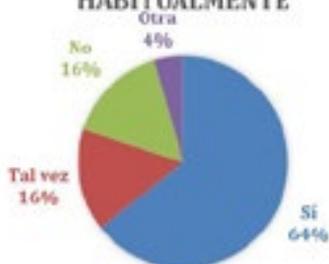
TIEMPO DE ESTUDIO EN LA VIRTUALIDAD COMPARADO CON LA PRESENCIALIDAD



Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas al cuestionario 2020 aplicado a estudiantes

Frente a la pregunta sobre si estarían dispuestxs a cursar de modo virtual incluso teniendo la posibilidad de regresar a la presencialidad vemos que un 64% respondió afirmativamente y un 16% lo consideraría. Tan solo el 16% dijo expresamente que no lo haría.

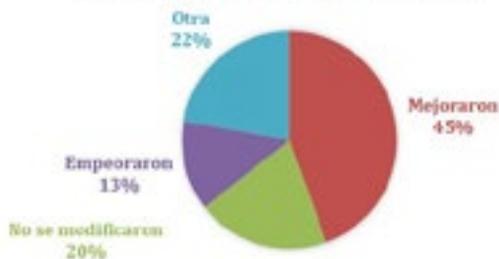
DISPOSICIÓN PARA CURSAR DE MODO VIRTUAL HABITUALMENTE



Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas al cuestionario 2020 aplicado a estudiantes

En cuanto a los modos de evaluación durante la virtualidad se indagó si estos implicaron modificaciones en relación a la presencialidad. Un 45% sostiene que las actividades de evaluación mejoraron, el 20% que no se modificaron y sólo un 13% considera que empeoraron en relación a la presencialidad.

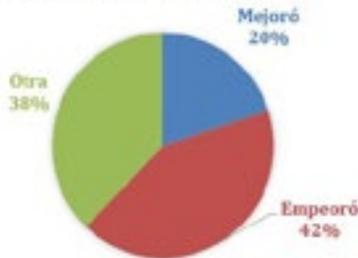
CONSIDERACIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN EN LA VIRTUALIDAD



Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas al cuestionario 2020 aplicado a estudiantes

En cuanto a la interacción y comunicación en tiempos virtuales el 42% sostiene que empeoraron y sólo un 20% considera que mejoraron. Un porcentaje alto, el 38%, tuvo otras consideraciones. Muchxs estudiantes apuntan a que el nivel de interacción dependió en parte de las cátedras, otrxs sostienen que la interacción entre estudiantes empeoró pero que sí mejoró en relación a lxs docentes.

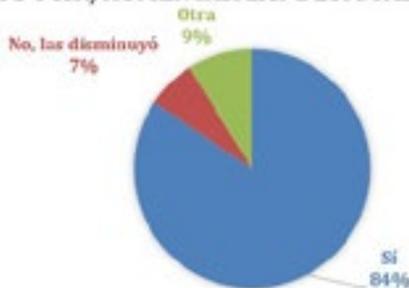
EVALUACIÓN SOBRE LA COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN DURANTE LA VIRTUALIDAD



Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas al cuestionario 2020 aplicado a estudiantes

Donde parece haber mayor consenso es en considerar que la virtualidad reproduce y/o aumenta las desigualdades sociales. El 84% del estudiantado coincide en este punto.

¿LA VIRTUALIDAD CONTRIBUYÓ A REPRODUCIR/AUMENTAR LAS DESIGUALDADES SOCIALES?



Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas al cuestionario 2020 aplicado a estudiantes

Dentro de los pocos consensos que parecen existir entre el alumnado encontramos, por un lado, el aspecto de que estudiar en un entorno virtual insume mayor tiempo que los formatos tradicionales. A priori podría parecernos que esto resulta contradictorio, dado que una de las ventajas que también mayormente se nombra como propia del cursado virtual es el ahorro en tiempos de traslado hasta los centros educativos. Sin embargo, parecería ser que lo que está demandando mayor cantidad de tiempo es la incorporación de contenido. Esto necesariamente debe ser un llamado de atención a la hora de pensar nuevas prácticas pedagógicas que acompañan el proceso educativo en el entorno virtual. En el mismo sentido se puede apreciar que otro gran consenso entre el alumnado radica en la percepción de que las prácticas de comunicación e interacción en un entorno virtual no mejoraron en relación a los formatos tradicionales. Podríamos entonces afirmar que la transmisión y construcción de conocimiento no puede reducirse a una mera exposición de textos, sino que es imprescindible acompañar a los estudiantes para garantizar un camino exitoso a la hora de adquirir conocimiento. A pesar de ciertas valoraciones negativas sobre la virtualidad, los estudiantes también pudieron apreciar positivamente las modificaciones sobre las actividades de evaluación. El 45% sostiene que las mismas mejoraron. Resulta indispensable indagar qué alcance tiene esta percepción de mejoría por parte del estudiantado.

Los resultados obtenidos también señalan con contundencia que la mayoría de los estudiantes está dispuesto a cursar virtualmente de manera habitual (64% de las respuestas). Podríamos entonces pensar qué las dificultades señaladas por el estudiantado podrían encontrar podrían encontrar vías de resolución dado que, en principio, existe disposición para sostener la modalidad. Un limitante claro en el cual los estudiantes también hallaron consenso es el hecho de que la virtualidad reproduce, o bien, aumenta las desigualdades sociales. Frente a esta Barrera debemos preguntarnos cómo

universidad pública cómo se puede garantizar en estos tiempos el derecho a la educación superior.

Componentes de la situación educativa

Tal como lo plantea Freire en un seminario-taller luego transcrito y publicado en *El grito manso* (2003), la situación educativa típica pensada como encuentro e interacción entre docentes y estudiantes, está constituida por los siguientes elementos: la presencia de un sujeto, el educador o la educadora, junto con lxs educandxs, lxs estudiantes, el espacio y el tiempo pedagógico, los contenidos curriculares y la direccionalidad de la educación.

En referencia a los primeros dos componentes, lxs actorxs, entre estos actorxs se generan prácticas que son simultáneas y complementarias, en palabras de Freire: “quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender”. (40)

Luego tenemos el espacio pedagógico, espacio naturalizado que, al decir de Freire “los docentes muchas veces no toman en la debida consideración”. (33) Espacio naturalizado, repetimos, que se toma como lo dado e incluso se piensa independiente de la propia situación educativa, es así que tendemos a pensar que la clase sucede tanto en un salón correctamente acondicionado con todos los recursos técnicos, como en uno sin energía eléctrica, tanto en un espacio con todos lxs estudiantes cómodamente sentadxs, como en un lugar con estudiantes paradxs o sentadxs en el piso o que tratan de escuchar desde los pasillos, tanto en un espacio todxs en ronda, como en la distribución tradicional en fila, tanto en un espacio con buena acústica como en uno en donde todxs deben esforzarse por escucharse.

Freire afirma que “las condiciones materiales del espacio pueden ser o no ser en sí mismas pedagógicas” y, en este sentido plantea que, al menos en América Latina, la falta de respeto de los poderes públicos con respecto a estos espacios es una tradición histórica; nuestra experiencia como docentes y estudiantes confirman, aún hoy, esta realidad que incluso se traslada al empleo del

espacio virtual y a los recursos necesarios para ponerlos en juego.

Junto con el espacio pedagógico, lo que posibilita las prácticas compartidas, es el tiempo pedagógico. Aquí también padecemos los mismos problemas que hemos mencionado en referencia al espacio, dice Freire:

Lamentablemente educadores y educadoras pocas veces nos preguntamos: qué hago con mi tiempo pedagógico, cómo puedo aprovecharlo más eficazmente. casi nunca nos preguntamos: al servicio de quién, de qué cosa está el tiempo educativo. Y se trata de una pregunta fundamental. Obviamente el tiempo educativo está al servicio de la producción del saber. Y como no hay producción del saber que no esté directamente ligada o asociada a ideales, la pregunta que debemos hacernos es: al servicio de quiénes, de que ideales producimos, conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del tiempo-espacio de la escuela. (Freire, 2003: 35)

Debiéramos preguntarnos entonces: cuánto del tiempo pedagógico se emplea habitualmente para la producción de saberes y cuánto se destina a otras funciones disciplinarias de la escuela o destinadas a la clasificación y el enclasmiento (Bourdieu, 1995) de lxs estudiantes y cómo varía esto según se trate de espacios a los que asisten las clases dominantes o según se aplique contra los intereses de lxs estudiantes provenientes de sectores populares. (36 y ss)

Otro elemento que menciona Freire y que es esencial a la situación educativa, lo constituyen los contenidos curriculares. Estos “objetos cognoscibles son percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad” (38), por lo tanto, otro elemento está relacionado con el interés, la curiosidad y las estrategias y prácticas generadas para mantener y cultivar esta *illusio* (Bourdieu, Wacquant, 1995)

Finalmente, tenemos como componente, la “direccionalidad de la educación”, los objetivos, centrados en perspectivas, utopías, valores que trascienden el proceso educativo y que le dan direccionalidad, por eso hay una relación directa entre educación y política: “No hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética”. (Freire, 2003: 43)

Todos estos elementos han estado presentes en las reflexiones críticas que hemos podido llevar a cabo con los equipos de investigación, en nuestros diálogos y comentarios sobre nuestra práctica como docentes, estudiantes o egresados y por supuesto en las narrativas que podemos analizar a partir de las respuestas obtenidas a nuestros cuestionarios abiertos.

Si bien en diferentes trabajos podremos dar cuenta de la complejidad de las configuraciones de sentido que surgen de la reflexión sobre la interacción pedagógica y los otros componentes mencionados, en esta comunicación nos limitaremos a reflexionar sobre la cuestión del espacio social y del espacio pedagógico entendido como lugar en donde ocurre como tejido o entramado de relaciones, la “clase”.

La idea de clase remite al grupo de alumnx clasificadxs para recibir determinada enseñanza y reunidxs en un aula, también clase aparece cercana a “clásico” y en este sentido a la idea de “lección magistral” impartida en ese salón de clase.

¿Qué papel juega el espacio en estas ideas? ¿cómo se modifica la clase cuando esta imagen del aula se desdibuja y el encuentro se desarrolla en la virtualidad, o sea, cuando se pierde esa materialidad de la copresencia del espacio social y se pasa al espacio virtual de las redes o de los dispositivos?

El espacio social: lugares y emplazamientos

Tomando la idea de Foucault (1984) vamos a plantear como hipótesis de trabajo que *la clase virtual es el 'espacio otro' de la clase presencial en el aula*. Siguiendo esta idea podremos poner en juego los postulados foucaultianos en torno a las heterotopías para analizar la virtualidad y los diferentes significados sociales en torno al espacio que surgen de las opiniones del grupo de estudiantes que respondieron el cuestionario.

Foucault afirma que en la experiencia occidental podemos diferenciar dos concepciones del espacio, en la edad media este aparecía como un conjunto jerárquico de lugares: sagrados/profanos, protegidos/abiertos, celestes/terrestres; mientras que en la modernidad el lugar es reemplazado por el emplazamiento como red de proximidad entre puntos, como un espacio que se define más bien por la red de relaciones que dan sentido y valor a las posiciones.

El mismo salón de clase permite ejemplificar esta diferencia, la imagen espacial que asociamos a la clase tradicional tiene que ver con un conjunto jerárquico de lugares: el lugar de la o del docente al frente y por lo general en un entarimado que marca la distancia social y la mayor "altura" que implica poseer el conocimiento, los lugares fijos del alumnado que impiden la movilidad, y funcionan como disciplina del cuerpo, remitámonos a las imágenes recopiladas por Foucault en *Vigilar y castigar* (1987). La clasificación de lxs escolares según su rendimiento y comportamiento, lxs más estudiosxs adelante, lxs menos atrás, o, al revés, lxs más inquietxs e indisciplinadxs adelante para quedar bajo la atenta vigilancia de la docente.

Incluso la idea de "cátedra" que remite a la noción espacial de "asiento", sillón (elevado) desde donde se dicta clase, refuerza esta idea.

Por el contrario, idealmente solemos imaginar los nuevos espacios de clase como una red de interacciones en donde lxs diferentes actorxs, estudiantes y docentes no asumen una posición fija y se fomenta el diálogo y el

intercambio que posibilita el ejercicio de la curiosidad en torno a los objetos cognoscibles.

Sin embargo, en el espacio social, aun hoy perviven componentes de esa sacralidad a la que refiere Foucault, algunos muy debatidos pero que siguen siendo un lugar común del discurso académico como la diferencia entre el espacio público y el espacio privado, otros que comienzan a ser más cuestionados pero que están claramente enquistados en el capitalismo como la diferencia entre el espacio de trabajo, o espacio productivo y el espacio destinado a la recreación.

La diferencia entre lugar y emplazamiento puede ser representada por la oposición entre área y red, en este sentido, la contigüidad del lugar se reemplaza por la conexidad de la red.

“...a la métrica topográfica del territorio le responde la métrica topológica de la red; a la ideología espacial de lo continuo la enfrenta la de lo discontinuo, la del estallido, que configura la reticularidad.” (Lussault, 2015: 126)

El lugar tiene límites claros dados en principio por la posibilidad de la copresencia y la relación cara a cara en el aquí y ahora, nuevamente pensemos en el salón de clase; la red, por el contrario, es una totalidad ilimitada pero no infinita, una red tiene límites más allá de los cuales deja de existir, pero esos límites son móviles, no son paredes o barreras. Los emplazamientos reticulares son espacios abiertos, mientras que los lugares o áreas son espacios cerrados, con barreras fijas que permiten definir claramente ideas como “adentro” o “afuera” y establecer quien pertenece y quien “está fuera de lugar”.

Por otro lado, relacionamos la noción de espacio social por un lado como una configuración de significados y por otro, pero lógicamente vinculado con lo anterior, como conjunto o red de interacciones entre actores, acciones, objetos, tecnologías e hibridaciones de estos elementos.

En el primer sentido el espacio social se aproxima a la perspectiva desarrollada por Goffman (2006) de los “marcos de referencia”, afirma Goffman que:

Los marcos de referencia sociales proporcionan una base de entendimiento de los acontecimientos que incorporan la voluntad, el objetivo y el esfuerzo de control de una inteligencia, de una agencia viva. Estos actos someten a quienes los realizan a “criterios”, a la valoración social de la acción. (24)

En la interacción en el marco de determinado espacio social, la persona involucra determinados esquemas interpretativos que hacen del acontecimiento una escena con sentido, al incorporarlo a una clase o conjunto de mensajes o acciones con significado. (Bateson 1998: 214)

Así, las prácticas concretas desarrolladas en el espacio pedagógico tienen sentido y son valoradas a partir de ese marco de referencia, pero los marcos no son fijos sino mutables, y lxs actantes van probando en cada situación social concreta distintos marcos de referencia en un constante proceso interpretativo.

Ejemplificando, en la situación de clase virtual, entonces, todos lxs actorxs, docentes y estudiantes, van poniendo en juego diferentes marcos para ajustar el sentido de lo que ocurre en ese espacio y llegar a una “definición de la situación”. Por supuesto que el marco propio del espacio pedagógico presencial será uno de los primeros que entre en juego, pero también pueden aparecer otros apropiados del medio virtual, más cercanos a la comunicación en las redes sociales.

Ese conjunto de significados sociales da sentido al conjunto de interacciones entre actores, objetos y tecnologías. “El espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia” (Santos, 2000 :54)

Los elementos materiales, sociales y simbólicos de la situación pedagógica interactúan en el espacio social, es importante considerar estos elementos no como

conceptos puros sino como híbridos (Latour, 2008; Serres, 1995) como unidades que son al mismo tiempo materiales, sociales, políticas y simbólicas y en conjunto construyen o configuran la situación educativa.

Las heterotopías

Volviendo a nuestro tema, afirma Foucault (1984) que “hay algunos emplazamientos que tienen la curiosa propiedad de estar en relación con todos los otros emplazamientos, pero, de un modo tal que suspenden, neutralizan o invierten el conjunto de relaciones que se encuentran, por sí mismos designados, reflejados, o reflexionados.” (2/3)

Entre estos emplazamientos⁵³ menciona Foucault a las “heterotopías” que son emplazamientos reales que se pueden encontrar en el interior de la cultura, pero que son lugares que están fuera de todos los lugares y establece seis principios que nos permitirán analizar estos “espacios otros”.

Afirma Foucault, en su primer principio, que toda cultura constituye heterotopías y estas suelen apuntar a dos motivos de cambio, por situaciones en las que las personas se encuentran en situación de *crisis* en relación a la sociedad, por ejemplo, la adolescencia o los viejos, o de *desviación*, más comunes en nuestras sociedades y representadas por instituciones totales como los psiquiátricos o cárceles.

La pandemia, con su aura bíblica, remite a situaciones de crisis ya que las personas no pueden estar juntas en el mismo espacio institucional en tanto son potencialmente contagiosas y, por ende, están “juntas” en la virtualidad.

El segundo principio afirma que, una sociedad puede hacer funcionar, en distintos momentos históricos, de forma muy diferente una heterotopía.

Veamos cómo funciona esta idea en relación a las clases virtuales. Todos sabemos que la educación a

53 El otro espacio mencionado por el autor son las utopías.

distancia tiene una larga tradición, aunque el estereotipo nos lleva a asociar la “educación por correspondencia” con una educación de mala calidad. La realidad es muy diferente, sin ir más lejos podemos traer aquí la experiencia de la profesora Clotilde Yapur en la segunda mitad de la década del '70 en su paso por Venezuela y su trabajo en la “Universidad Nacional Abierta” (Ugarte, Arué, 2017: 312 y ss.)

Pero, si bien en muchas universidades, y sobre todo a partir del desarrollo de las TIC, el cursado virtual es una práctica habitual o una opción entre otras modalidades, esto no es así en la Facultad de Filosofía y Letras, de hecho, en la página de la facultad, entre las preguntas frecuentes, aparece la siguiente: “¿Puedo estudiar a distancia las carreras?” y la respuesta es tajante: “Nuestras carreras son PRESENCIALES⁵⁴, no a distancia. Actualmente el dictado es virtual por la pandemia.”

Por lo tanto, el dictado virtual, además de improvisado significó un cambio radical en el pensar habitual de los actores de este espacio, crisis del pensar habitual que “descolocó”, sacó de su lugar, a las personas que constituían ese espacio, es por eso que entre lxs estudiantes consultadxs aparece la idea de que las clases son *abrumadoras, cansadoras, complicadas y deprimentes*, que llevan al *agotamiento: las clases son eternas y en la búsqueda de comprenderlas terminan siendo el doble que una clase presencial*, lo que lleva al abandono, *dejé de cursar varias materias*.

Como en la evaluación de las representaciones que tienen lxs estudiantes sobre las clases virtuales lo que predomina es la contradicción y las visiones opuestas, muchxs de lxs consultadxs ven en ellas una oportunidad: *me dio la posibilidad en lo particular de cursar una materia con mis tiempos, con mis recursos*. Y las consideran: *claras, comprensibles y directas*.

El tercero de los principios planteados por Foucault afirma que “la heterotopía tiene el poder de yuxtaponer en

54 El énfasis de las mayúsculas es copia fiel de la respuesta que aparece en la página de la facultad.

un solo lugar real, múltiples espacios, incluso incompatibles entre sí” (Foucault, 1984: 5)

Lejos de los ejemplos *naïve* de Foucault (el teatro, el jardín) aquí el modelo son las instituciones totales de Goffman, entendidas como “el lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente.” (Goffman, 2004: 19)

Es que a partir de la cuarentena en el hogar se superpusieron actividades ligadas al cuidado, a la educación, al trabajo, al esparcimiento y la recreación. Este solapamiento del espacio aparece claramente en las personas que respondieron el cuestionario:

...lleva más tiempo (la educación virtual). Porque las distracciones son mayores y el hecho que el hogar se transforme en universidad y demás espacio de entretenimiento y distracción causa un poco.

...al tener más distracciones en mi hogar y no estar rodeada del “ambiente de estudio” me cuesta mucho comenzar y finalizar un trabajo.

...al estar en casa, las tareas del hogar se intensifican y no existe una división de lo que es el hogar y la facultad.

...tenemos que coordinar con compañeros que trabajan, tienen hijos, o cosas que hacer en la casa. Tenemos que hacer videollamadas y muchas veces molestamos a los familiares que duermen o están cansados.

La consecuencia de la deslocalización y la superposición de actividades en un mismo espacio se manifiestan como falta de límites, distracciones y cansancio.

El cuarto principio que enumera Foucault afirma que las heterotopías están asociadas a cortes en el tiempo, operan sobre las heterocronías.

En este sentido la educación virtual implica una superposición entre diferentes usos del tiempo en el presente, no es la coexistencia de diferentes temporalidades históricas como en un museo ni la existencia de un tiempo

especial asociado a un “otro lugar”: el tiempo de verano asociado a los lugares para vacacionar; sino la competencia en la que ingresa la educación como actividad con los otros usos del tiempo de conexión en la virtualidad, la educación, igual que el trabajo virtual, el tiempo de esparcimiento, de información, los vínculos en las redes, etc. compiten por el uso del tiempo frente a la pantalla al tiempo que ayudan a incrementarlo.

Esto tiene algunas consecuencias que puede resultar útil analizar. Algunxs docentes han decidido emplear como medio de comunicación las redes sociales para replicar estrategias pedagógicas típicas de la presencialidad, aquí debiéramos reflexionar sobre la eficacia o no de aplicar el mismo formato de la presencialidad a la virtualidad. ¿Debiera ser empleado el mismo tiempo para una clase virtual o una presencial? ¿Cómo modifica el medio o la red el contenido de la clase? (Hert, 1999: 93) ¿Son válidos los mismos marcos de referencia de una clase presencial para la virtualidad?

Entre las respuestas de lxs estudiantes encontramos los siguientes comentarios:

Los docentes no tenían las herramientas para hacer sus clases dinámicas, simplemente hablaban de un tema por una o dos horas frente a una cámara.

... (las clases son) monótonas, ya que la modalidad es la misma, escuchar el contenido sin interacción.

...los zoom o meet muchas veces se extienden mucho más de lo que duraría una clase presencial.

...hay mucho contenido (teóricas, textos, prácticos) y poco aprendizaje, ya que los alumnos se limitan a realizar prácticos y leer poco. No escuchan las teóricas por qué son largas, aburridas, o hablan muy rápido (lo que hace que un audio se haga eterno) los textos son difíciles o inentendibles.

...clases que son eternas.

Digamos que el modelo de clase expositiva con nulo o muy poco diálogo e interacción que aquí se pone en discusión ya venía siendo fuertemente criticada cuando,

antes de la pandemia, pusimos en debate el modelo de clases tradicional en nuestras facultades.

El aumento del tiempo frente a la pantalla, además de no contribuir a la concentración personal en una tarea, genera cansancio, estrés y malestar, tanto en docentes como en estudiantes:

Es cansador y estresante estar todo el día frente a un dispositivo

...no es lo mismo mantener la concentración frente a una pantalla que en la realidad

...la saturación mental que me provoca el exceso de información en periodos de tiempo relativamente cortos.

Frente a esta exigencia se proponen soluciones creativas:

¡Muchos trabajos prácticos! Los cambiaría por vídeos o audios por wsp que es mucho más fácil que por meet o zoom...

Ahora bien, frente a la posibilidad de resolver tareas o analizar críticamente contenidos por medio de audios por WhatsApp ¿el aprendizaje de los objetos cognoscibles saldrá victorioso o morirá en el intento?

Por supuesto, la educación en la virtualidad permite otras posibilidades de organizar o congeniar los tiempos de estudio con los tiempos de trabajo, por ejemplo, lo que es analizado positivamente por muchxs estudiantes, baste aquí el siguiente comentario:

La idea de instantaneidad está relacionada con la posibilidad de acceder al material en cualquier horario, lo cual es para mí muy importante por el tiempo del que dispongo.

La clase virtual como heterotopía supone repensar el uso del tiempo, como simultaneidad y competencia en el mercado virtual de las heterocronías.

El quinto principio afirma: las heterotopías suponen siempre un sistema de apertura y cierre que a la vez las aíslan y las vuelven penetrables, el acceso implica someterse a algún ritual. (6)

El espacio de la educación superior siempre supone restricciones más allá de la posesión del título habilitante

para ingresar, el tópico de las desigualdades sociales en el acceso a la universidad ha sido tratado en numerosas oportunidades y por tanto no nos detendremos aquí en el análisis de este tema.

La educación virtual entrelaza esas diferencias con el desigual acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, incluso en 2021, luego de un año de cursado virtual, entre estudiantes avanzadxs de Trabajo Social (n: 283) teníamos más de un 20 % que no disponía de wifi y casi la mitad (48,1%) sólo contaba para hacer las tareas ligadas a las clases virtuales con su teléfono personal, apenas un 15% tenía una computadora para uso exclusivo y el 28,6 % compartía computadora con otros miembros del hogar.

Este requisito esencial para el ingreso al campo, que permite posicionarse mejor o peor en relación a los recursos y poder hacer un uso pleno o, por el contrario, con muchas restricciones, de las posibilidades de intercambio y conexión, ha sido una constante entre las críticas a las clases virtuales, veamos algunos comentarios:

La desigualdad queda más evidente en la modalidad virtual, ya que algunos alumnos no tenemos las mismas posibilidades de acceso y conexión o tenemos mala señal por la zona en la que vivimos, no tenemos una computadora, etc.

mala conexión y pocos recursos tecnológicos para los que cuentan con los recursos para su acceso, facilita muchos aspectos de un cursado.

la realidad es que no todos tienen la posibilidad de conectarse.

(la educación virtual) no es para todos. Los que no cuentan con los recursos para acceder, no cursan.

tenemos que estar renegando con la conexión a internet cuando tenemos algún encuentro virtual, ya que algunas veces se entrecorta y no se escucha bien y eso es incómodo porque muchas cosas no se entienden.

considero que (la educación universitaria) es un privilegio al que pocos accedemos y la virtualidad lo acentuó mucho más.

La clase virtual es discriminatoria ya que no todo el alumnado tiene acceso a internet, al wifi, o un dispositivo que aguante todo el material que mandan o las plataformas que debemos usar. Muchos de ellos directamente NO pueden cursar.

El espacio de la educación virtual, como toda heterotopía genera rituales de ingreso y permanencia que también son puestos en discusión y generan un espacio de lucha entre lxs actorxs involucradxs. Estos rituales van desde la incorporación de las lógicas de funcionamiento de las aulas virtuales hasta las negociaciones establecidas en torno a la posibilidad, por parte de lxs estudiantes, de mantener la cámara apagada o el micrófono silenciado en los encuentros por zoom o meet, llegando a extremos de protocolos de gran complejidad en el caso de los exámenes virtuales.

Los profesores exigían la entrega obligatoria de trabajos prácticos (algunos con mínimos requisitos) y las deje de cursar porque trabajo y no tengo tiempo, no tengo computadora para entrar a zoom o meet y el teléfono que tengo sólo me permite descargar una app. y es la de classroom. En varias materias no entendí los textos exigidos para el cursado y al no poder escuchar las clases o participar en ella tuve que dejar.

Al ingresar a una videollamada, los profesores no saber realmente si la persona del otro lado es alumna o no, y suele suceder que, aunque haya muchos “presentes” nadie participe.

Es obvio que la virtualidad es una realidad totalmente diferente a la presencial. Hay elementos que se pierden y otros que aparecen como la manera de “reaccionar”, silenciar el micrófono, cámara, estar presentes a través de una imagen/foto, etc.

Finalmente, Foucault afirma que “las heterotopías crean un espacio de ilusión o de compensación”, en nuestro caso compensación evidente en tanto posibilitan el cursado en medio de la pandemia y en ese sentido muchxs lo piensan como espacio alternativo pero pasajero que quedará inhabitado luego de la pandemia.

Pero también se generan ilusiones: la figuración, en parte basada en la realidad, de que se podrán cursar virtualmente muchas materias porque las exigencias han disminuido o que finalmente se podrán aprobar aquellas materias que resultaban desafiantes en la presencialidad.

es mucho más eficaz a la hora de hacer una mayor cantidad de materias ya que sus horarios no chocan con otras (en las que si hay un horario fijo) y me puedo organizar de una mejor manera.

dispongo del tiempo para poder organizarme con todas las materias hasta algunas que debía recurrar y así no me atraso con ninguna. manejo mejor los tiempos, para tratar de no perder algún año

Conclusiones

Los resultados a los que se arribó en esta investigación dan cuenta, por un lado, de que la virtualidad implicó grandes cambios que transformaron la práctica educativa en la universidad pública, que también dejó su huella en la vivencia subjetiva de les estudiantes. La gran diversidad de vivencias y dispersión en las respuestas dan cuenta de que las conclusiones que puedan desprenderse deben ser cautelosas. Sin dudas, indagar en las experiencias de les estudiantes sobre el cursado en un entorno virtual es un insumo indispensable si pretendemos construir prácticas educativas en las que convivan elementos de los formatos tradicionales con entornos tecnológicos

Bibliografía

Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una Ecología de la Mente*. Bueno Aires: Lohle-Lumen.

Bourdieu, P. (1995) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. y L. Wacquant. (1995) *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.

Conde, F. (1994) Procesos e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real: Procesos de institucionalización/reificación social en la

praxis de la investigación social. en Delgado, J. y J. Gutiérrez. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Síntesis. 97 – 119.

Freire, P. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI

Foucault, M. (1984) De los espacios otros. Conferencia 14/03/1967. Publicado en *Architecture, Mouvement, Continuite*. N° 5 octubre. [s.d.]

Foucault, M. (1987) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Goffman, I. (2004). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, I. (2006) *Frame Analysis Los marcos de la experiencia*. Madrid: Siglo XXI.

Hert, P. (1999) Internet comme dispositif hétérotopique en Revista *Hermès: Cognition - communication - politique*, ISSN 0767-9513, N°. 25, 1999, págs. 93-107

Ibáñez, J. (1986) Perspectivas de la investigación social: el diseño de la perspectiva estructural. En García Ferrando, Ibáñez y Alvira (Comp.) *El análisis de la realidad social. Método y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza.

Latour, B. (2008) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor – red*. Buenos Aires: Manantial.

Lussault, M. (2015) *El hombre espacial. la construcción social del espacio humano*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ortí, A. (1994) La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. en Delgado, J. M. y J. Gutiérrez. *Op. Cit.* pp. 85 – 93.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Serres, M. (1995) *Atlas*. Madrid: Cátedra

Ugarte, A y R. Arué. (Comp.) (2017) *La Argentina actual por sí misma... A 40 años del IHPA (1975-2015)* Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. facultad de Filosofía y Letras.