

Malestar digital. Algunas lecturas sobre vivencias de alumnxs universitarios de Caleta Olivia

Digital malaise. Some readings on the experiences of university students from Caleta Olivia

Julieta Alzaga. *julietalzaga@gmail.com*
Lucas Bang. *Lucasbang.lp@gmail.com*
Universidad Nacional de la Patagonia. Argentina
Recibido: 12/01/2021
Aprobado: 15/02/2021

Resumen

Enmarcado en los debates sobre la pandemia y sus impactos en la educación, este artículo presenta algunas reflexiones sobre cómo alumnxs de los profesados en educación de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, sede Caleta Olivia, se vieron afectados cuando la educación pasó a una fase integral de virtualización. Para poder abordar los efectos de la pandemia en la cotidianidad es que recurrimos a la narrativa biográfica de les alumnxs como aquello que nos permite acercarnos a lo que ellxs sintieron en ese pasaje.

El malestar digital es una posibilidad de conflicto, cuando lo cotidiano se ve afectado en algunas ritualidades y las condiciones de presencia de lo digital se hicieron permanentes por un tiempo, un desfasaje entre lo simbólico y lo material, entre los usos y apropiaciones de las tecnologías interactivas, generan “malestares” porque durante la pandemia, la formas más común de organización de la experiencia fue lo digital. Mirarlo solo de un lado tecnófilo, es ver la promesa de lo digital sin entender las dificultades estructurales y las formas de uso de las tecnologías.

Palabras claves: narrativas, brecha digital, educación superior, virtualización

Abstract:

Framed in the debates on the pandemic and its impacts on education, this article presents some reflections on how students of the education professors of the National University of Southern Patagonia, Caleta Olivia headquarters,

were affected when education went to a phase comprehensive virtualization. In order to address the effects of the pandemic in everyday life, we turn to the biographical narrative of the students as that which allows us to get closer to what they felt in that passage. We know well that biographical-narrative research is not a novel methodology in the field of education, although it is still - nevertheless - the object of concerns and debates (Bolívar, 2002; Fernández Cruz, 2013; Porta, 2019) but that we understand that allow to inquire about the everyday.

The possibility of working narratives makes it possible to link the production of knowledge with the experience of the subject. Hence, the need for a situated study that questions subjectivity and its processes in times of strong momentary changes in school space and time, but mainly about being / being in the new conditions. The task consisted of the students narrating their situations and personal experiences triggered by the ASPO based on the questions about: how do they go through isolation? How did they experience the passage from face-to-face to virtuality in the courses?; How were the links between classmates and teachers transformed?

Key words: Narratives, digital divide, higher education, virtualization.

1- Objetivos

El objetivo de este trabajo fue recuperar las voces de los alumnxs del profesorado en su paso a la virtualización total de la educación superior. Si bien la materia por la cual los alumnxs hicieron las narrativas se ofrece en un grado mixto de virtualización y presencialidad, la pandemia virtualizó toda experiencia educativa. Para lograr el objetivo, las preguntas que orientaron el trabajo fueron: ¿cómo transitan el aislamiento?, ¿cómo vivieron el pasaje de la presencialidad a la virtualidad en las cursadas?; ¿cómo se transformaron los vínculos entre los compañeros y docentes?

2-Metodología

Trabajar con narrativas de los alumnxs buscar dar cuenta de un presente estallado por la pandemia contado desde la primera persona. En total hemos recolectado 16 narrativas de alumnxs de los profesorados en educación de la UNPA que cuentan lo que fue cursar durante el primer cuatrimestre del 2020 en el sistema de virtualización que la Universidad ofreció, sus formas de organización y sus dificultades. Las dimensiones sobre el acceso y uso de la tecnologías, las formas de ser alumnxs en estos escenarios, y de ser docentes cuando se llevaron adelante procesos de virtualización, que nos permitieron colocar cada respuesta en ese conjunto /dimensiones con el fin de ordenar los relatos y encontrar similitudes y diferencias.

Esta metodología cualitativa, tiene una potencia epistémica y metodológica de comprender las vivencias de escolaridad desde las narrativas de los sujetos educativos, en este caso estudiantes (Ricoeur, 2009; Bolívar, 2016; Porta, 2021) lo que implica un lugar para pensar las experiencias del actor. Recuperar las voces de quienes transitaron los cotidianos escolares y familiares en la coyuntura épocal de la pandemia posibilita vincular la producción del

conocimiento con la experiencia del sujeto. De ahí, la necesidad de un estudio situado que interpela la subjetividad y sus procesos en tiempos de fuertes cambios momentáneos sobre el espacio y tiempo escolar pero principalmente sobre el ser/estar en las nuevas condiciones

3-Resultados

La pandemia llegó cómo un tsunami que arrasó con algunas condiciones que le daban a nuestra vida un cierto orden, una cierta ritualidad. Ese golpe hizo emerger de manera más clara aquello que circula por lo bajo en las sociedades informacionales casi como neutralizadas, las permanentes desigualdades. El mundo de lo escolar conoce bien el tema de las desigualdades sociales porque las mismas tienen una relación directa con las educativas (Reimers, 2000; Miranda y Otero, 2005; Tiramonti et al, 2007; Barco, 2008; Dussel, 2009; Poggi, et al 2009; Steinberg, 2010; Krichesky et al, 2010; Gabbai, 2012) pero la pandemia dejó mucho más expuesto los problemas que atraviesa la desigualdad porque la educación pasó a los ámbitos de la casa, o al decir de Dussel (2020), el tiempo y el espacio escolar se trasladaron a los lugares del hogar.

En este sentido, los efectos en los cambios de vida de los sujetos no son menores, porque antes para ir a la Universidad tomábamos un micro, íbamos en bicicleta o caminábamos pero con la llegada del COVID todo cambió, y el pasaporte para nuestra educación, para el trabajo, para lo comunicacional y hasta lo sentimental depende de un artefacto tecnológico y de una conexión, pasaportes necesarios para “habitar la tierra pandémica”. Ante esa falta de pasaporte o la dificultad de tenerlo en exclusiva, aparece el malestar digital, donde la “molestia” existe pero los sujetos buscan saber qué hacer con lo que hay sin desconocer lo que no hay.

El malestar digital lo vemos como aquello que es necesario entender: qué hay que saber hacer con lo que hay sin desconocer lo que no hay. Y eso genera malestar, no solo la ausencia de recursos tecnológicos sino las cosas que se han sacado momentáneamente de nuestra cotidianeidad. Es decir, debemos tratar de redireccionar porque en el malestar digital se pide una renuncia a cierta forma de entender las cosas, y esa renuncia genera culpa. Ahora bien, como renunciamos a ciertas cosas exigimos desde allí. Porque cada época tuvo su forma de estar mal, su malestar, y en tiempos digitales donde la positividad parece haber ganado un lugar, ese desacomodo que la pandemia provocó, generó un malestar que ya habitaba en el mundo de la cultura y que emerge como forma de cuestionamiento; porque una sociedad sin malestares es una sociedad muerta.

Este artículo circula en esa idea del malestar, porque no se trata de tecnología sí o tecnología no, porque la pandemia no ha dado opción, y ha creado uno de esos estados de excepción (Agamben, 2004) donde todo se vuelve posible. Entonces la pregunta es tecnología ¿cómo?; ¿cuándo? y bajo qué condiciones se da el ¿para qué?, lo que hace necesario ver el malestar desde un lugar que refiere a las cuestiones técnicas sobre los problemas de acceso y conectividad.

Y otro segundo sobre la responsabilidad de los otros y el tercero como una mirada sobre el sujeto y sus condiciones de habitar este tiempo y en estas circunstancias.

3.a Acceso, conectividad y usos: promesas de la tierra pandémica

La pandemia por COVID-19 provocó la digitalización abrupta de todo el sistema educativo, que si bien era parte de una agenda de trabajo y planes de acción en proceso, estos se vieron acelerados a partir de la implementación de políticas de emergencia que obligaron a la población a aislarse en sus domicilios y a aceptar prácticas que hubiesen tardado años en ponerse en ejercicio. Con la premisa de mantener las escuelas y universidades “abiertas”, la modalidad de educación virtual y a distancia se implementó homogéneamente: para todos los niveles, en todos los puntos del país y sin un plan de migración consensuado.

Aquí nos centraremos en el proceso de virtualización de la educación superior, que en comparación con los niveles de primaria y secundaria, se encontraba más preparada ya que las Universidades, en general, contaban con campus virtual, propuestas de formación de grado y posgrado a distancia y clases semi-presenciales. Pero estos recursos no fueron suficientes, ya que el desplazamiento total y abrupto de toda la cultura profesional y estudiantil generó profundos dolores, malestares.

A partir del análisis del conjunto de narrativas de estudiantes de profesorado de la UNPA-UACO, encontramos que sus condiciones materiales de acceso y conectividad fueron el principal problema para continuar con su formación. Los relatos de incomodidades y diferentes problemáticas presentadas podemos dividirlos en tres grandes dificultades: por un lado el de la disponibilidad de los dispositivos dentro del hogar; por otro el de la conectividad a internet y, por último, un malestar que gira en torno a la imposibilidad de adaptarse a la virtualidad.

Para conceptualizar estas impresiones nos parece apropiado recurrir al concepto de *brecha digital*. Si bien este término en su origen señalaba el acceso o no a la infraestructura tecnológica (Castells, 1998; Crovi Druetta, 2002; Rodríguez Gallardo, 2002), actualmente también incluye la noción de la desigualdad digital (DiMaggio y Hargittai, 2001; Benítez Larghi, 2016) desde la perspectiva de inclusión social instaurada ya en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información del año 2003.

Para que el pasaje a la virtualización fuera posible para todos, la primera promesa tenía que ser la de poseer un dispositivo acorde para acceder a las clases y materiales. Sobre estos aspectos nos encontramos con descripciones de estudiantes que en general tienen una computadora y/o un teléfono celular personal, pero deben compartirlos con sus hijos en edad escolar.

“Contamos con un solo dispositivo en casa y muchas veces me chocaban los horarios de clase de él con las mías, debido a esto, tuve que dejar mis clases para que mi hijo pueda tener la suya. Esta realidad me llevó a abandonar una materia” (alumnx del Profesorado en Nivel primario).

En esta primera narrativa vemos que la estudiante posee un dispositivo pero no tiene potestad sobre el tiempo de uso del mismo, ya que debe compartirlo con su hijo. La brecha de acceso queda manifiesta de forma incompleta para esta situación porque solo hay un artefacto para dos personas; por lo que se hace necesario mirar la situación desde un enfoque multifacético, ya que debemos tener en cuenta las frecuencias y formas de uso, así como la disponibilidad de los recursos materiales en los tiempos y lugares del hogar. Porque la pandemia nos obligó a hacer escuela en casa y compartir los recursos.

En general, antes de la pandemia teníamos diferenciados los tiempos y espacios de trabajo, escolaridad y ocio o vida familiar. Ahora todo esto convive en simultáneo y aquellas tareas que se hacían en paralelo, como que los niños vayan a la escuela y las madres a la universidad, ahora se disputan. Este conflicto que se produce por múltiples roles y su sobrecarga se denomina “contracción del tiempo” (Richardson, 2006), que en este eje visibiliza la diferencia de género en donde las mujeres son las que llevan a cabo las tareas domésticas y cuidado además de las laborales y de formación.

En esta línea también nos encontramos con el problema de la yuxtaposición de la vida familiar, académica y laboral en donde tiempo y espacio se condensan:

“Al no contar con el mismo tiempo ni espacio que tenía para estudiar me fui adaptando a otros horarios para poder hacerlo como, por ejemplo, quedarme de noche sola estudiando y así poder seguir con la cursada ... porque tengo las 24 horas un niño, jugando, corriendo de un lado al otro, mirando televisión y demás actividades” (alumnx del Profesorado en Nivel primario).

En estos ejemplos vemos cómo las estudiantes se ven obligadas a negociar el uso y el tiempo destinados a los dispositivos con sus hijos. Desde el modelo de la domesticación de la tecnología (Silverstone, 1996 Silverstone, Hirsch y Morley, 1996) podríamos pensar en la instancia de conversión en donde el dispositivo define la relación entre la familia y el mundo exterior -obligatoriamente en este contexto-, y por otro la competencia del tiempo destinado en el mismo artefacto y los espacios que ocupan.

Pero también, en las negociaciones, aparecen las prioridades en torno a los usos de los aparatos. En el primer ejemplo la formación superior queda relegada a la educación obligatoria del hijo. Aquí la falta de acceso a recursos materiales obliga a elegir y genera culpa: “dejé una materia para que estudie mi hijo”. Mientras que en el segundo ejemplo las tareas de madre la obligan a estudiar de noche.

Como decíamos, la brecha de acceso está vinculada a aspectos económicos que determinan la posibilidad de poseer o no un dispositivo, pero esta definición no es suficiente ya que debemos incluir las disponibilidades de tiempo y espacio para el acceso, así como la multiplicidad de tareas que se realizan en la misma pantalla.

“Si hay algo que hizo la pandemia conmigo, fue eso: en lugar de reducir la dinámica de trabajo, lo intensificó; en lugar de agregar más tiempo para estar en casa a solas sin actividades que hacer, redujo los tiempos, le quitó los límites temporales definidos y estipulados para cada cosa, los volvió difusos, los cristalizó, los hizo líquidos” (alumnx del Profesorado en Nivel primario).

En esta sentencia del estudiante es claro el sentimiento de agobio por la continuidad de las actividades que se suceden unas a otras siempre en el mismo dispositivo y generan agobio. Algo marca esta narrativa en términos de transitar un tiempo y espacio digital que se asume líquido, flexible, con cierta referencia a Bauman, y que nos lleva a pensar que en tiempos pandémicos los moldes organizadores de la vida se dislocan. Las esferas sociales, laborales y académicas que antes separaban las actividades de la vida, ahora disputan el tiempo en la misma pantalla, y estar conectado supone un *continuum*, una hibridación, donde el corte o el paso de una actividad a otra está difuso

“En medio de la cursada, lamenté mucho tener que elegir qué materia abandonar porque había semanas en las que no alcanzaba el día para poder cumplimentar con todo: las tareas escolares, las universitarias, las de la casa, las compras diarias y el trabajo (home office)” (alumnx del Profesorado en Nivel primario).

En la narrativa del alumnx vemos otra vez un problema de organización de un sujeto que busca adecuarse al mundo de la virtualización de la educación. Esta dificultad no es menor, la sociedad informacional pregona una promesa de cerrar la brecha sobre la idea del acceso instantáneo a la información desde cualquier lugar y al momento. Una sociedad del conocimiento es una sociedad de *smart*, donde el sujeto tiene coordenadas de su existencia cuando le llega un mail, un mensaje, una publicidad o publica algo de su vida en las redes. En esa lógica de poder hacer muchas cosas a la vez, se inscribe este relato, en la práctica multitasking, donde la secuencia de las cosas se hacen de forma simultánea, a la vez, como ventanas hipertextuales, y más allá de eso, no le alcanza el día para hacer todo.

La segunda promesa asegura una virtualidad posible sobre la premisa de que todxs estamos conectadxs a través de Internet desde nuestros hogares. Pero la falta de conexión a internet o el mal servicio de los proveedores resultaron ser la constante en las narraciones de lxs estudiantes.

“Se me complicó porque vivimos en una zona en donde no llegan todos los servicios, es por ello que no contamos con una buena conectividad de internet” (alumnx del Profesorado en Nivel primario).

En este ejemplo la conectividad se compara con los servicios básicos, esto significa que poseer internet es vital para tener una buena calidad de vida, así como gas y agua. En un contexto en donde todos los niveles de la vida están virtualizados claramente la conectividad asegura la inserción o no en las esferas laborales y académicas. Es necesario aclarar que lo expresa el alumnx no es algo que hizo la pandemia sino que se intensificó en ella y muestra una “distribución asimétrica de las ventajas y desventajas en una sociedad, que es resultado de relaciones de poder mediadas culturalmente (...) que se establecen entre los agentes sociales a partir del control diferenciado de diversos recursos significativos” (Reygadas, 2008, p. 38), lo que marca que la desigualdad se re-produce. Claramente si no llegan los servicios básicos es lógico que no tengan conectividad. En la narrativa siguiente vemos otra realidad de la conectividad que implica pensar que el sujeto tiene conexión pero le es imposible usarla.

“muchas veces internet se saturaba y me perdía la mitad de las clases y cuando volvía a entrar ya no entendía ni de lo que estaban hablando” (alumnx del Profesorado en Nivel Primario).

Nuevamente la conectividad intermitente provoca un malestar e inseguridad sobre el proceso y el acceso al contenido educativo. Si el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra mediado tecnológicamente, la conexión es vital para ese acto. Además, aparece de nuevo la idea de la saturación, que nos remite a la imagen de las autopistas cuando hay mucho tráfico y se producen embotellamientos. Se intenta llegar a un lugar que nunca se puede o cuando se llega, ya es tarde. Pareciera ser que la promesa de justo a tiempo o el conectarnos al instante, entran en jaque con una conectividad en ciertas partes de Caleta Olivia son muy deficientes.

En estos relatos se marca una desigualdad que hace al servicio de Internet que debe ser visto como una desigualdad en estos tiempos, porque tanto internet cómo las tecnologías digitales son artefactos culturales (Hine, 2004) que no son neutrales, es decir, no son meras “herramientas” a la espera de distintos usos a los que pueden servir; y su uso es construido socialmente, es apropiado, y en este caso los alumnxs no pueden usar ni los dispositivos ni Internet. A partir de lo señalado, la desigualdad no debe pensarse en forma lineal y automática a los desarrollos y transformaciones tecnológicas, sino que se debe indagar en los procesos y dispositivos sociales, económicos, políticos y culturales que constituyen la trama en la que tiene lugar la apropiación de las TIC. Desde esta perspectiva, “las configuraciones previas de las desigualdades

sociales son las que guían diferencias de acceso a la tecnología informática” (Reygadas, 2008, p. 193), convirtiendo a este acceso en “un nuevo factor de desigualdad” (Reygadas, 2008, p. 206).

Finalmente, estos problemas generan que lxs estudiantes busquen soluciones momentáneas o alternativas previendo que la falla es la constante y puede provocar la desvinculación con una materia. Como vemos en el siguiente ejemplo:

“Por la conectividad con la que cuento las clases me salen cortadas, me ha pasado de tener que subir trabajos y no tener internet, buscar miles de soluciones para poder realizar la entrega en tiempo y forma establecidas por los docentes...” (alumnx del Profesorado en Nivel primario)

Entonces en las desigualdades en infraestructura podemos encontrar una segunda categoría referida a la brecha de acceso a Internet, así como su calidad y velocidad (Noam, 2004). Nos permitimos llamarla *brecha de circulación* ya que devela las diferentes calidades de conectividad que provocan maneras dispares de navegación, velocidad y apropiación, que existe en nuestro país y al interior de cada localidad. En un mundo donde la conectividad se hace imperiosa para entrar a las “autopistas de la información” parece que los carriles de tránsito por estos lados se vuelven lentos, y eso produce un malestar frente a los tiempos digitales donde está prohibido esperar. La cultura de lo rápido que la cultura digital construye se apoya sobre la idea de la conexión, la red y la inmediatez, pero si no se cumple con la conexión, esto conlleva un malestar interminable.

La última promesa aseguraba un proceso acelerado de apropiación de las nuevas herramientas y usos de las tecnologías destinadas a la tarea de enseñar y aprender. Esta idea se resguarda en la premisa tecnofílica de que la pandemia sólo aceleró aquello que era inevitable y que anticipó la educación del futuro, de aprendizajes ubicuos, sin espacios escolares específicos y sin tiempos programados (Dussel, 2020), demostrando que las instituciones educativas son obsoletas.

Pero claramente las falencias en infraestructura demostradas en las brechas de acceso y circulación, provocan una brecha de uso. Aquí nos referimos a la apropiación de tecnologías (Morales y Loyola, 2013) como el “modo en que personas y/o colectivos sociales acceden, aprehenden y dotan de sentido sus prácticas en relación con tecnologías no creadas por estos” (Amado y Gala, 2019, p. 53), vinculado a aspectos sociales y culturales y no solo técnicos.

En las narrativas de lxs estudiantes el malestar por no poder adaptarse a la tecnología o a sus nuevos usos aparece de manera recurrente:

“No logré adaptarme a usar una computadora en vez de una lapicera y un cuaderno, tal vez porque no tenía una buena para utilizar y se me complicó en todos los trabajos, incluso en las clases de videollamadas” (alumnx del Profesorado en Nivel primario).

Acá le estudiante busca una causa técnica para pensar en su falta de hábito en la virtualidad. El uso de materiales analógicos para estudiar llevan años de consolidación como práctica de estudio, en cambio el pasaje a la virtualidad fue abrupto y sin consideraciones sobre aspectos mínimos y cotidianos sobre estas destrezas.

“La cursada con esta modalidad me resultó muy complicada, ya que no contaba con una red de wifi propia, por ende, me costaba mucho ingresar a la plataforma o peor, no podía conectarme a las clases virtuales. Por otro lado, no tenía conocimiento sobre las aplicaciones que nos pedían descargar, es por esto que perdí las primeras clases, no tenía a quién consultar” (alumnx del Profesorado en Nivel primario).

Este ejemplo es claro para pensar el efecto de la brecha en infraestructura sobre los usos de las tecnologías. No es suficiente el dominio sobre la técnica para asimilar las prácticas sociales digitales, también es necesario considerar las habilidades y las perspectivas educativas o culturales que contengan.

“Por el solo hecho de que las TIC no son algo que yo maneje con facilidad y naturalidad. Entonces, debía poner lo mejor de mí, y empecé a sentirme motivado a pensar que era algo nuevo para todos, y que en este proceso debía ensayar, primero con los aparatos para la conectividad, después con las aplicaciones” (alumnx del Profesorado en Nivel primario).

El último extracto de las narrativas nos permite recuperar el postulado de Lévy (2007) sobre que el contexto social condiciona las apropiaciones de la tecnología pero que no las determina. En el pasaje a la virtualidad también aparece la intención de dominar -o comprender- la tecnología para poder ser parte de una cibercultura que lo demanda. Crovi Druetta señalaba en período pre-pandemia que cuando un sujeto domina la tecnología de su entorno y su tiempo, ésta pasa a ser parte de sus prácticas cotidianas en todos los niveles sociales y laborales.

Si bien, al momento de producir las narrativas los estudiantes pudieron recibir y enviar mails, leer los textos que se enviaron de forma virtual, participar en clases por video llamadas, escribir ensayos y narrativas en un procesador de textos, igualmente seguían considerando que no eran suficientes sus conocimientos, usos, habilidades y competencias. Entonces nos encontramos

con una inseguridad constante sobre sus modos de uso, por el miedo que les genera lo desconocido y por no contar con una red de contención para el pasaje a la virtualidad.

El malestar se genera, también, porque están construyendo su apropiación sobre las nuevas plataformas o modos de usar esas tecnologías que ya conocían. Esta resignificación viene acompañada de un proceso de instrumentalización que genera la individualización de la tecnología (Flichy, 2005; Mejía, 2015; Soto, 2011) y del modo de acceso al aprendizaje, ubicuo, sin tiempos ni espacios delimitados, incentivando la autoformación. Al mismo tiempo están generando una apropiación que se instala en la dinámica de construcción de su identidad, situando a la cultura digital entre los rasgos identitarios (Crovi Druetta, 2017, p. 27) de la tierra pandémica.

3.b Malestares de la digitalización en alumnxs universitarios de Caleta Olivia

Como fue señalada la promesa de acceso, uso y circulación está siendo revisada producto del tsumani que provocó el COVID-19 en la parte educativa. Esto no es menor, porque en marzo del 2020 entramos en lo que Cristina Carriego (2020) señala como «el exilio forzado de las escuelas»[1], ese espacio presencial que permitía un encuentro con otros, una forma de dar clases, compartir un tiempo y espacio que se ve interrumpido, y ante esa situación se pone el foco sobre las condiciones que requiere el paso a la virtualización de la enseñanza donde las desigualdades que no ocupan el espacio y tiempo de lo presencial se hacen presente.

...condiciones de conectividad, programación de los cursos, diseño de las plataformas, organización de los tiempos, que no se hace sobre la marcha sino que se configura previamente y muchas veces requiere del trabajo mancomunado de especialistas en diferentes campos del conocimiento, diagramadores, diseñadores gráficos, procesadores didácticos, prueba de las plataformas, etc (Pogré 2020, p. 47)

Ese paso forzoso al espacio virtual hizo que los docentes se vayan adaptando como pudieron con lo que tenían ante una falta de planificación institucional necesaria para lograr que el docente pueda, al menos, resignificar algunas de sus prácticas hacia la virtualización, teniendo en cuenta el dominio de las tecnologías de comunicación de su tiempo, su entorno y cómo éstas forman parte de su uso en lo cotidiano. La Universidad supuso que los docentes podían migrar a la plataforma educativa; y que para esto solo era una cuestión de ordenar los días y horarios de cursado, usar algunos enlaces como adobe, zoom y meet; y mientras se daba clase como se podía y con lo que se tenía, surgió la capacitación en la plataforma educativa de la Universidad y sus recursos tecnológicos. Así el paso a la virtualidad no fue planificado en lo más mínimo y se fue haciendo a la marcha, y migrar digitalmente implica poner a disposición un conjunto de condiciones, orientaciones, acciones y recursos

que, de manera planificada y explícita, sistemática y recurrente, contribuyen a que las personas puedan relacionarse del modo más fluido posible con las tecnologías digitales, apropiándose de ellas en sus múltiples posibilidades y para sus diversos usos, integrándose en sus planes de acción e interacción, evaluando sus alcances y limitaciones (Cabello, 2013), teniendo sus efectos sobre el cursado de los estudiantes

“Pasé varios días con un estrés en el aprendizaje, como consecuencia de la improvisación de varios docentes para llevar adelante sus clases, dándonos textos en pdf, con cantidades que superan las 150 hojas para leer en menos de una semana o con trabajos prácticos con entrega de tres días, o incluso horas de clases de videollamada de más 4 horas. Es decir, los estudiantes atravesamos un profundo estrés en el aprendizaje, con sentir una falta en nuestra mente que nos permita abordar la cantidad de documentos con actividades, y la falta de disponibilidad de conectividad y dispositivos tecnológicos” (alumnx del Profesorado en Ciencias de la Educación).

El relato del alumnx marca algo que es muy llamativo en estos tiempos digitales y que no son elementos exclusivos de la pandemia: la saturación, la sobrecarga de información producto de una virtualización no planificada. Por ello, el malestar se genera de manera más directa hacia el docente donde según el alumnx, no pudo interpretar los tiempos y los modos de la virtualización. Hay huellas en este relato, de ver al tiempo cómo el límite de la expansión del ciberespacio (Berardi, 2005), es decir, cuando se trabaja en un ambiente de alta densidad informativa, se genera el pánico, saturación, y el sujeto renuncia a mantener abierto ese ambiente, porque se produce ese agotamiento, que se marca como “estrés en el aprendizaje” como lo confirma el siguiente relato.

“La uni nos daba tareas y actividades de lunes a domingo, había profes que no nos daban ni 48hs para la entrega. Y hay muchos profesores que evaluaban y no veían esas cosas. No respetaban los horarios que deberían ser sus clases además que es muy distinta la situación” (alumnx del Profesorado del Nivel Primario).

El relato marca que los alumnxs están en un fuerte problema organizacional cuando se migra de manera intempestiva; y que por ende, estar en el mismo lugar y al mismo tiempo no garantiza ni enseñanzas ni aprendizajes. No se trata de estar sincrónicamente para simular que todos estamos ahí en la sala zoom, como en el aula, o asincrónicamente como adhiriendo al lema de la educación virtual “estudias en tus tiempos libres”. No se trata ni de una ni de otra sino de poder seguir buscando una continuidad pedagógica y la necesidad de pensar el vínculo con el saber, es decir, con los alumnx. En este relato

parece que no ha existido el derecho a la desconexión (Scasserra, 2020), algo que en tiempo de pandemia se ha masificado pero principalmente se marca el problema de la enseñanza porque dar tareas, mandar a leer, no es enseñar.

Decimos esto porque las narrativas de los alumnxs se sitúan hacia una dimensión personal del docente, que no se adecúa a los “nuevos territorios, normas” que la pandemia determinó pero el estrés también recae sobre él, docente, y su reclamo a la institución por esa forma masiva de paso a la virtualización. Tal vez, sea necesario preguntarse entonces, por los sentidos de la formación que contribuya a la democratización del conocimiento, a garantizar el derecho a la educación sea en lo presencial o virtual donde el contacto con el otro, la transmisión cultural, es la esencia del acto educativo más allá de lo tecnológico.

“Pero bien, pensando en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad en las cursadas, puedo decir que, el vínculo docente y estudiante es otro (a mi parecer), y hasta el vínculo entre compañeros/as es diferente. Es decir, pareciera que uno/a está llevando una materia de forma solitaria (no en todas)” (Alumnx del Profesorado en Educación Primaria)

No es la respuesta de la alumna aquello que nos dé una importancia para analizar, sino la pregunta que motivó la respuesta, que es el paso a la virtualidad, y lo que sucede con el vínculo cuando se traslada a la pantalla, y es desde ese lugar, que se busca la forma de enseñar y de vincularse. Al cambiar las formas del espacio y el tiempo de lo educativo, al estar dentro de una mediación tecnoeducativa (Dussel - Trujillo, 2018); se produce una readecuación hacia ciertas situaciones de uso que venían siendo de antes, pero que no logran producir ese efecto que lo presencial trae a la memoria a les alumnxs. Algo sucede en este escenario educativo de la pandemia, porque tanto los docentes como les alumnxs en la cotidianidad están con fuertes capacidades telemáticas producto de que conviven entre y con los celulares, sus videollamadas, en constante comunicación con las redes sociales, lo instantáneo de whatsapp. En una sociedad donde la comunicación pasa hacer un valor, una cualidad, el sujeto se siente solo, transita solo un territorio, como conectado al vacío.

El malestar se hace presente por las formas de encuentro con el otro, a la necesidad de sentirse acompañado en un territorio de práctica digital de casi todos los espacios del trabajo, el estudio y la socialización. El problema aquí es un problema de interacción comunicativa, no se trata de un problema de interactividad que tenemos al vincularnos con las tecnologías digitales sino de interacción entre las personas que están siendo mediadas por tecnologías, donde la virtualidad es la condición *sine qua non*.

Todo ese pasaje de presencialidad a la virtualidad en la cursada impactó bastante en los modos de interactuar con mis pares, no es lo mismo debatir un tema en el aula mientras nos estamos viendo, a que hacerlo por medio de una computadora de manera “solitaria”, donde todo lo que uno expresa o escribe posee características diferentes, uno se toma el tiempo para decir algo o lo arma de diferente manera a como lo diría personalmente (alumnx del Profesorado en Ciencias de la Educación)

Otra vez aquí, un síntoma de sentirse de manera solitaria en un mundo hiperconectado pero también aparece de nuevo el tema del tiempo, como límite del ciberespacio pero cómo lógica de adecuarse el uso de las palabras, y tal vez, como consumo de esa información. Cuando el alumnx dice “uno se toma el tiempo para decir algo o lo arma de diferente manera a como lo diría personalmente”, vemos una lógica de consumo de la información, cuando el soporte del código escritural es la pantalla, por lo tanto la adecuación de las formas de decir deben ser regulados de manera diferente. Si bien, en el relato del alumnx no se marca, nos parece adecuado sumarle a esta forma de adecuación de la escritura al soporte de la pantalla, la lógica del consumo de la información, porque aquello que tal vez, lo que pueda decir en dos minutos, escribirlo llevo veinte minutos y a otros leerlo tres minutos. No se trata de hacer una matemática de la comunicación sino de entender que el tiempo es diferente en el mundo digital.

Una pista para pensar lo que está ocurriendo en tiempos pandémicos con el acto escolar la marcan Jan Masschelein y Maarten Simons (2014) mucho antes de la pandemia, al decir, que a la escuela le cuesta la construcción de un contexto propio, separado de otros cotidiano, que permita un trabajo con la cultura particular, buscando ahí que cada generación puede producir su propio encuentro con la herencia social.

Me resulta difícil pensar en un vínculo con los docentes de las cátedras que actualmente me encuentro cursando, por el simple hecho de que no logré presenciar muchas clases virtuales y que debido a mis horarios disponibles mi dinámica se basa en la lectura de los textos, escuchar las clases online y realizar alguna consulta puntual. Teniendo pocos “encuentros” o diálogos compartidos con mis docentes de este cuatrimestre. En relación a los vínculos con mis compañeros, considero que se transformaron en algunos casos, los considero más unidos, puntualmente hemos organizado videollamadas para realizar una lectura conjunta de los textos o para despejar dudas en foros de estudiantes, y charlar un poco de la situación”. (alumnx del Profesorado en Nivel primario)

En este último relato se sigue marcando la dificultad del vínculo con el docente, y un cierto tránsito del alumnx de acomodarse cuando puede para ir cumpliendo con las materias. Las comunicaciones asincrónicas le han dificultado la construcción del vínculo con el docente y esto no es menor, porque el profesor es el encargado de organizar la experiencia y de proveer distintas formas de encuentro con el estudiante para que este pueda experimentar su vínculo con el saber. Luego vemos que el encuentro con sus pares ha sido de forma más “exitosa”, en el sentido de poder organizarse y comunicarse. En esta parte del relato observamos un proceso de apropiación de las tecnologías porque participan recursos materiales y simbólicos, así como las prácticas que conllevan (Covi Druetta, 2009) como hacer video llamadas, despejar dudas en foro de estudiantes, muestran a los alumnxs que con los instrumentos se sostiene la relación entre ellos y sus actividades, y que gracias a ellos, a los instrumentos, los sujetos pueden realizar una actividad determinada, que les permite interiorizar la experiencia al ser prácticas compartidas que producen sentido, integrando aspectos emocionales, relacionales y cognitivos.

4-Conclusión.

El malestar digital expresa una tensión histórica que los problemas de conexión y de usos de las tecnologías hicieron más presente cuando se produjo la migración a la virtualización. En consecuencia lo que está detrás del malestar interroga formas diferentes de pensar la relación entre los docentes y alumnxs y que nos lleva a esa tensión irresuelta que se expresa en el paso del libro a la pantalla (Barbero, 2003; Dussel, 2018); es decir, el soporte de la transmisión cambia, la lógica de la imprenta contiene otros tiempos, otras formas de procesar y trabajar el material con relación a los tiempos de la pantalla. Es más, en tiempo de virtualización, la pantalla es el soporte exclusivo: dejar de hacer tareas, de jugar, de trabajar implica empezar otra cosa pero lo que no cambia es la pantalla.

Además como decíamos en tiempos hiperactivos, de densidad informacional aparecen nuevas economías de la atención que fragmentan los focos de atención y valoran la velocidad, antes que la profundidad (Stiegler, 2009), que se reflejan en la multitasking. Sobre este escenario de cambio, los docentes deben ir observando que su papel se va redefiniendo por las nuevas formas culturales y tecnológicas que exceden el dispositivo de la escolaridad pero que la pandemia los arroja a las arenas de la creatividad, la inclusión, la expresividad y la autonomía como principios del trabajo escolar (Barrère, 2003). Y si eso no está, y uno hace lo mismo en otro contexto, se genera un malestar porque lo que se corta es la transmisión, como ocurre cuando se corta Internet pero es esto un malestar material mientras que lo otro recae más en la posibilidad de transmitir algo a alguien es brindar la oportunidad para la producción, así como para su alteración

La evidencia de los relatos marca que hay un fuerte proceso de desigualdad sobre las condiciones de apropiación y uso de los recursos tecnológicos, que si bien los sujetos lo usan en su vida cotidiana; para la tarea de educar están en una situación de re-significación pero que en lo relatos de los alumnxs se muestra esa necesidad de entender a la universidad como un lugar de

subjetivación colectiva, como una institución de nuestra vida urbana donde tejemos esa necesidad de transmisión cultural que resiste a los procesos de individualización, más allá de que la pandemia ha virtualizado la enseñanza, y que los docentes hicieron lo que pudieron con lo que tuvieron, tal vez, ese malestar contiene esa tensión entre el papel y la pantalla y entre la individualización y la subjetivación colectiva.

Referencias

- Amado, Sheila y Gala, Romina (2019). “Brecha digital, inclusión y apropiación de tecnologías. Un breve recorrido por sus diferentes”. En Lago Martínez, Silvia (coord.), Políticas públicas e inclusión digital: un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento (pp. 41-63). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Benítez Larghi, Sebastián. (2016). “Desigualdades sociales y digitales: tras los rastros de la apropiación tecnológica entre jóvenes estudiantes secundarios de Argentina”, en Controversias y concurrencias latinoamericanas, Dossier Consumos culturales y medios de comunicación, Vol. 8 (13). Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/77552/CONICET_Digital_Nro.475258cf-5ecd-4725-aa1b-610cf-b59a142_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Cabello, Roxana y Adrián López (Eds.). (2017). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Rada Tilly: Editorial el Gato Gris.
- Crovi Druetta, Delia (2017). “Prácticas de apropiación e interacción en la cultura digital”. En Cabello, R. y López, A. (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 25-38). Rada Tilly: Del Gato Gris.
- Dussel, Ines (2016). *Indagación sobre los usos pedagógicos en los procesos de enseñanza mediados con TIC en ciencias sociales y ciencias naturales y exactas*, informe final de investigación. Buenos Aires: Organización Iberoamericana de Educación-IBERTIC.
- Dussel, Inés (2020). La clase en pantuflas. En *Conversatorios virtuales: diálogos sobre pedagogía*. Clases virtuales del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP). Córdoba. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. En *Perfiles Educativos* | vol. XL (142). | IISUE-UNAM. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-e-nuevas-formas-de-enseñar-y-aprender-las-posibilidades-en-conflicto-de-las-tecnologias-digitales-en-la-escuela.pdf>
- Grinberg, Silvia (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Hine, Christine (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Reygadas, Luis (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: Anthropos.
- Stiegler, Bernard (2009). "The Carnival of the New Screen: From hegemony to isonomy". En Pelle Snickers y Patrick Vonderau (eds.), *The YouTube Reader* (pp. 40-59). Stockholm: National Library of Sweden.