

Perspectivas midiáticas e de educação na contemporaneidade



Cláudia Maria Arantes de Assis Saar
Elisângela Lima de Andrade
Jacks Andrade
Karollinne Levy
(Orgs.)



COPYRIGHT © EDITORA EMERITUS

COPYRIGHT DO TEXTO © 2021 OS AUTORES E AS AUTORAS

COPYRIGHT DA EDIÇÃO © 2021 EDITORA EMERITUS



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Os direitos desta obra foram cedidos à Editora Emeritus. O conteúdo e a confiabilidade das informações de todos os textos e imagens são de responsabilidade dos autores e autoras dos artigos. A Licença Creative Commons utilizada nesta publicação permite que o leitor utilize, distribua, adapte e crie outros trabalhos, mesmo para fins comerciais, a partir dos materiais publicados neste livro digital, desde que atribua o devido crédito aos autores e/ou autoras da publicação original.

Direção Editorial: Fabiana Grieco Cabral de Mello Vetritti e Rafael Vergili

Capa, projeto gráfico e diagramação: Mateus Leal

Revisão: autores, autoras, organizadores e organizadoras

Organizadores: Cláudia Maria Arantes de Assis Saar, Elisângela Lima de Andrade, Jacks Andrade e Karollinne Levy

CAPÍTULO 1

La ilusión de la virtualidad, o como aceptar las limitaciones de la educación en tiempos de distancia obligada

Eduardo Villanueva-Mansilla

Doctor en Ciencia Política. Profesor Principal

Departamento de Comunicaciones

Pontificia Universidad Católica del Perú.

Correo: evillan@pucp.pe

Introducción

Desde que en marzo de 2020 el mundo fue sacudido radicalmente por la pandemia del Covid-19, la educación, sea escolar, sea universitaria, se ha visto ante la urgencia de funcionar fuera de su espacio natural, el aula de clases. En situaciones de aislamiento social y crisis sin fin aparente, la urgencia por la continuidad obligó a trasladar la educación a la computadora conectada en red; y a que maestros y estudiantes tuvieran que modificar hábitos y expectativas, sea a mitad de curso, sea al inicio de ellos.

La urgencia se ha expresado también en la nomenclatura: la realidad creada por esta emergencia nos ofrece una serie de complejidades que a veces reducimos a la simple pero opaca denominación de educación virtual. Como ocurre a veces, el término que se usa nos remite a percepciones o construcciones colectivas muy diversas, que no pueden conectarse de manera directa a un modelo ideal, a un concepto o teoría, o a una práctica exitosa.

No hay una comprensión colectiva, certera, de lo que llamaríamos educación virtual; hay muchas exitosas experiencias de educación a distancia, usando medios diversos, desde el curso por correo hasta las clases por computadora; en algunos casos son ejemplos sistemáticos, desarrollados por sistemas educacionales nacionales como la

teleeducación de décadas pasadas; en otros, se trata de iniciativas comerciales, técnicas, como los muchos MOOCs creados con la intención de masificar y comercializar educación de distintos niveles. Otras son efectivamente modelos híbridos en donde la experiencia a distancia se complementa con espacios presenciales.

Nada es similar a lo que hemos visto a causa del Covid-19: la completa transportación de la experiencia educativa de lo presencial a lo digital en cortísimos plazos a causa de una crisis violenta y global. Por eso, quizá sea útil reflexionar sobre las experiencias en curso, sobre la certeza de las etiquetas que estamos usando para llamar a lo que hacemos. Podemos entender lo que está pasando y prepararnos para lo que continuará por los próximos años.

Qué es lo virtual

Siquiera intuitivamente, hablar de educación virtual remite a nociones más complejas y generalizadas de eso que llamamos “lo virtual”. Lo virtual, en las acepciones contemporáneas, posteriores a la amplia diseminación de computadoras y telecomunicaciones, descansa en el potencial de los medios digitales para desmaterializar y deslocalizar procesos diversos. En uno de sus ejemplos más simples, Pierre Levy plantea que una empresa se virtualiza cuando:

No es ya un conjunto de establecimientos, de puestos de trabajo y de reparto de tiempo, sino un proceso de coordinación, que redistribuye, siempre de un modo diferente, las coordenadas espacio-temporales del colectivo de trabajo y de cada uno de sus miembros en función de diversas reglas (LEVY, 1999, p. 20).

En otras palabras, la virtualización involucra la desmaterialización de las estructuras que definen los mecanismos de funcionamiento de una organización, para ser reemplazados por reglas que deben ser incorporadas en los nuevos mecanismos de coordinación que se usan para fines productivos.

Por otro lado, y de una manera más directamente relacionada con lo mediático, Castells postula que lo que se llamaría la cultura de la virtualidad real, como una organización de las experiencias culturales y sociales “en el que la misma realidad (esto es, la existencia material/ simbólica de la gente) es capturada por completo, sumergida por completo en un escenario de imágenes virtuales, en el mundo del hacer creer” (CASTELLS, 2002, p. 406). Para el autor, lo que ocurre en la pantalla no es un simulacro o un hacer creer, sino es la realidad misma, que se superpone o se compara directamente con la realidad convencionalmente entendida.

Son, evidentemente, definiciones complementarias: una plantea que lo virtual tiene que ver con la organización de la vida, en cuanto las reglas de acción se trasladan de los espacios definidos materialmente, para convertirse en estructuras latentes que permean nuestra vida más allá de los espacios delimitados por el rol social que jugamos.

Digamos que en la realidad tradicional, el rol de trabajador se define en la medida que el espacio nos coloca en posición y actitud de trabajar; en lo virtual, las reglas ingresan en nuestra vida de manera que el trabajo —o aquella ocupación que, como la educación, requiere de nuestro involucramiento en una institucionalidad— toma control de nuestros otros roles y nos permite, para bien o para mal, compartir roles y superponer actividades.

En la mirada de Castells (2002), en cambio, lo virtual es más la manera como experimentamos la realidad, o como convertimos la realidad en una colección de experiencias mediadas por la pantalla. Es una mirada que es más cercana a la comunicación pero que también asume que lo virtual es menos estructural y más experiencial, y que además es una transformación de nuestra relación con lo simbólico antes que con nuestra existencia productiva.

Las dos no se excluyen pero enfatizan cosas distintas. En el caso específico de la educación, ambas miradas se centran en aspectos distintos de la

experiencia, y han de ser discutidas complementariamente para entender lo que estamos pasando: la primera implica la organización misma de la actividad educativa, mientras la segunda la manera como los educandos experimentan la actividad educativa, o la expectativa de experiencia que albergan.

Pero la virtualidad es también producto de la imaginación, de la creación literaria o artística en general, que influye enormemente en nuestras expectativas de qué sería lo virtual, y por ende, la educación virtual.

Pensemos en los retratos de la virtualidad, creados por la imaginación literaria, que ha puesto delante nuestro una serie de imágenes en las que lo virtual es paralelo, pero distinto, a la realidad. Una forma de escape, como la propone Gibson en *Neuromante*; una realidad más verdadera, casi inspirada en paradigmas gnósticos, como la propone *The Matrix*. Más real que la realidad porque la hemos manufacturado así, o porque es la realidad de la que nosotros somos apenas un pálido reflejo. Esta imaginación literaria parece proponernos una idea de lo virtual como inherentemente mejor y sobre todo distinto, diferenciable, de la realidad “real”, meramente física, colectiva. Además, es singular, sea porque cada conexión al ciberespacio de Gibson es propia del conectado, o porque es reflejo de la capacidad de entender más allá de los simulacros que pasan por realidad, en *The Matrix*.

Sin intención de detenernos más tiempo en la representación literaria de lo virtual, estas menciones sirven para ilustrar el contraste entre lo que hemos ido imaginando que debería ser la virtualidad, y lo que parece ser efectivamente, según los académicos que se han preocupado por ella. Este choque de expectativas es parte del conflicto que se crea a la hora de imaginar lo virtual y sus versiones específicas.

Primero el recurso a la tecnología: la virtualidad del siglo XXI, como sus antecesores del anterior, requiere aparatos para funcionar. De la misma manera, la educación virtual es aquella que usará computadoras, redes y dispositivos varios, puesto que es la única manera de alcanzar los niveles de complejidad perceptual y experiencial que esta forma superior del ser nos puede ofrecer.

Segundo, la individualización. La idea de la virtualidad siempre ha estado acompañado, literaria o académicamente, con la idea de individuos desprendidos de las limitaciones de la organización industrial tradicional.

Finalmente, la deslocalización: la virtualidad implica la posibilidad de conexión y experiencia liberada de lugares y momentos específicos, definidos precisamente por el individuo que controla los caminos de conexión. En el caso educativo, se abandona el aula, reemplazándola por espacios privados, personales.

Estas dimensiones son válidas tanto en la imaginación literaria como en el análisis académico; es mas una cuestión de énfasis y entusiasmos, aunque hay consecuencias sobre las expectativas que tendríamos sobre lo virtual a partir de esas diferencias. Lo que queda es plantearse qué significaría en términos concretos, aplicados a una realidad específica como es la educación en tiempos de pandemia, esta construcción de lo virtual.

Virtualmente educados

Trasladar cursos y didácticas del aula a la pantalla no es, por sí mismo, virtualizar. Desde el punto de vista experiencial de Castells, lo que impide hablar de educación virtual está precisamente en la falta de inmersión de la experiencia, de reemplazo mismo de la experiencia presencial educativa por una experiencia en la pantalla que la hace única y tan real como cualquier otra cosa que haya ocurrido antes.

Usando la mirada más estructural de Levy, la educación solo sería virtual si las coordenadas espacio-temporales y las reglas que las rigen se han transformado para prescindir de las características de la educación presencial, que implican cosas como la simultaneidad de la interacción, la sincronización de plazos – no solo de clases, sino de la secuencia de aprendizaje en su totalidad – y sobre todo, de la misma mirada de la educación

como un ejercicio colectivo, propio de una sociedad y de una organización de masas.

Al mismo tiempo, algunas de las aparentes virtudes de la virtualidad resultan no siéndolo tanto. Cualquiera que haya tenido que preparar clases en casa valora especialmente la oportunidad de contar con espacios separados para el trabajo y la vida familiar. Por el lado de los estudiantes, la invasión de espacios privados necesitada por la educación por computadora ha sido una molestia o una imposibilidad: simplemente no todos pueden concentrarse en hogares pequeños y con muchas personas alrededor, especialmente si se trata de la coincidencia espacial producida por cuarentenas varias. La deslocalización no resulta tan atractiva si no se cuenta con un espacio propio, después de todo.

Además, el estudiante en el aula, con acceso a dispositivos generales, está expuesto a múltiples fuentes de distracción que tienen efectos directos en el rendimiento (LEPP, BARKLEY, KARPINSKI, SINGH, 2019); incluso cuando se usa la computadora para registrar el contenido de la clase, la evidencia apunta a menores retornos por ser fuente de distracción tanto por el contenido alternativo disponible, como por la relativa complejidad de efectuar actividades que con papel y lápiz son mucho más simples (SANA, WESTON, CEPEDA, 2013). Entonces la computadora y los dispositivos digitales en general no son garantía de mejor aprendizaje en un contexto controlado y

dedicado, como el aula; en la virtualidad, es decir deslocalizados, aumenta el riesgo.

En ambas definiciones teóricas, aparece un factor común: lo virtual tiene una dimensión personal sumamente intensa, que hace singular cada forma de interacción con el proceso que se realiza. No se trata que todo sea personalizado, que cada paso y actividad sea hecha para cada individuo, sino que los procesos y experiencias respondan a requerimientos individuales, ofreciendo flexibilidad para participar en un proceso que si bien es individual (el que aprende es una persona, finalmente) siempre ha sido colectivo, y ha obligado a pensar colectivamente el proceso, y también los logros y las mediciones. Como se ha dicho, la dimensión personal incorpora también elementos negativos, producto de condiciones específicas de vida que no siempre resultan satisfactorias ni convenientes en las circunstancias en que nos vemos obligados a actuar de manera “virtual”.

Es más, la vida digital, es decir las interacciones simbólicas constantes que vivimos a través de medios digitales y sociales, se configura de maneras cada vez más personales, alejadas de las lógicas masivas que eran propias de la sociedad industrial. Esto se refiere sobre todo a la experiencia gratificante, de entretenimiento o diversión, que a la experiencia productiva; pero eso no significa que no se pueda entender que lo virtual como una cultura descansa en descomponer procesos para

hacerlos fragmentos personalizados, a los que nos enfrentamos en nuestros tiempos y lugares; por oposición a la producción o el consumo industrial, que requeriría una actitud de coordinación—explicada para la televisión y los medios de comunicación en general como lógica de oferta y lógica de demanda por Dominique Wolton (1994).

Lo virtual sería la lógica de demanda convertida en patrón productivo. Permitir a todos que mediante los medios digitales podamos acercarnos en nuestros términos a la experiencia cultural, productiva o social, sin requerir incorporarnos en un sistema de arreglos y normas de corte colectivo; más bien, vivimos individualmente bajo arreglos y normas que se reconfiguran a nuestro interés.

En el caso de la educación, lo virtual no tiene que ver con la interacción digital, o en todo caso no es el factor determinante. Lo virtual reside en que la experiencia educativa está organizada bajo la apariencia de individualidad, permitida por la diversidad de conexiones que ofrecen los medios digitales. Esto se ve complementado por la inmersión, la percepción que la experiencia consume la atención del que la experimenta. Lo digital resulta siendo un factor fundamental porque permite alcanzar tanto la individualidad como la inmersión; al mismo tiempo, esta individualidad e inmersión crean un sentido de familiaridad con lo virtual que naturaliza la experiencia, haciéndola real, como postula Castells (2002).

La capacidad invasiva, esa dimensión encadenada (*tethered*) de la que habla Sherryl Turkle (2013), es una de las características cotidianas del uso de dispositivos digitales, y de los medios a los que tenemos acceso a través de estos dispositivos. En muchos casos lo que experimentamos no es una realidad paralela, como se imaginaba la visión literaria; sino una incorporación lenta pero constante de lo digital en nuestras vidas, que hace que optemos por prácticas socioculturales que son simultáneamente extensiones de nuestra actividad social, y maneras diferenciadas, mucho más complacientes y simples, de relacionarnos con las personas que conocemos, y con algunas que no.

La educación, en cambio, es fundamentalmente un espacio orientado a fines. Incluso si los fines son entendidos como personales, y ya no como colectivos, la actividad que realizamos está organizada bajo la lógica de logros educativos; las evaluaciones son mecanismos de verificación de esos logros; y los rankings sirven para valorar a aquellos que han alcanzado logros mínimos y máximos. Es entonces lo opuesto de la personalización inmediatesta que predomina en lo virtual, en donde lo que buscamos es más la opción de gratificarnos de manera eficaz y rápida.

La existencia de la Internet ha ofrecido múltiples oportunidades para potenciar, ampliar y enriquecer la experiencia académica, pero

siempre se termina reivindicando la preeminencia de los criterios humanistas en los que descansa la educación tradicional (BORGMAN, 2007); y al mismo tiempo se reconoce que es gracias a lo digital que es posible cuestionar, y quizá imaginar, alternativas a la masividad educativa propia del siglo XX, resultado del crecimiento económico y demográfico, y de las características de la sociedad contemporánea.

Educar virtualmente requiere recoger la posibilidad de individuación de la experiencia, pero también la dimensión personal de la gratificación, que sería el logro académico. Sincronizar las múltiples gratificaciones para definir resultados colectivos tendría que ser un proceso de creación de arreglos institucionales transparentes pero no incorporados en el lado del estudiante, sino del sistema educativo.

Dicho de otra forma: si la educación ha sido tradicionalmente un sistema orientando tanto al logro individual como al colectivo, esto se ha expresado por los arreglos institucionales que organizan a los estudiantes en grupos por logros alcanzados de manera simultánea, y que además estratifican a los alumnos por la calidad de los logros. Esto está incorporado de manera directa en la experiencia educativa, y es usado explícitamente para ofrecer más y mejores oportunidades a los estudiantes que obtienen mejores calificaciones.

En un entorno virtual, donde la prioridad es el logro individual desde la experiencia individual, se

perdería esta estratificación y este logro colectivo, puesto que todo el diseño mismo de la Internet ha sido orientado a la satisfacción consumista individual (MONTGOMERY, 2007). La ilusión de personalización asume que el uso cotidiano de medios digitales, o al menos la expectativa de ese uso, debería permitir que el espíritu más creativo y original de cada persona emerja; esto es más una ilusión construida a partir de una experiencia socio cultural muy específica – lo que podemos llamar el imaginario social hacker (VILLANUEVA-MANSILLA, 2016) – que propiamente a lo que apunta la evidencia. Un ejemplo específico, aunque fallido, puede ilustrar mejor esta idea.

Una de las premisas más llamativas de la iniciativa OLPC desarrollado en países como el Perú durante la década de 2000, era que los estudiantes estructurarían su propio aprendizaje a partir de las posibilidades que les ofrecía el medio (la computadora XO-1) para aprender a su ritmo, en base a sus intereses, y al mismo tiempo colaborativamente, pero no limitados al aula (VILLANUEVA-MANSILLA, 2015). Esta idea se enfrentaba a la misión de la escuela como mecanismo democratizador, no solo porque ofrecía acceso universal sino por su promesa de mejoría universal de calidad de vida a través de la educación: en un entorno como el promovido por OLPC, los más talentosos podrían desprenderse de la mayoría y explorar sus posibilidades con más libertad.

Importante decir que nunca se le llamó “virtual” al modelo de aprendizaje que proponía OLPC, entre otras razones porque se la usaba en el aula de clases, aunque una característica central era la extrema individuación de la experiencia educativa, a niveles muy tempranas de la escolaridad; pero su fracaso, atribuible a muchas razones, no permitió entender si se podía o no avanzar a dichos extremos de individuación educativa. Pero sin duda, la intención no era potenciar la educación como sistema social, sino la educación como oportunidad individual. El logro colectivo quedaba de lado, pero la estratificación era el resultado natural del talento.

Lo que se busca al plantear estos puntos es diferenciar la utilización de computadoras, sea en el aula, sea remotamente, de lo que llamaríamos virtualidad. La educación, como sistema institucional, crea condiciones y limitaciones, plantea demandas y espera resultados: la implementación de los procesos para alcanzar todo lo anterior puede ser hecha de distintas formas y ahí reside la situación en la que nos encontramos: un conflicto entre la estructura y la implementación.

Resulta evidente que la gran mayoría de implementaciones de emergencia de educación mediante computadoras no son virtuales, sino simplemente educación a distancia. Los arreglos y normas institucionales se mantienen en pie,

pero sobre todo hay una relación mucho menos personalizada y menos orientada a la gratificación de lo que en principio sería ideal. Además, no se renuncia a la estratificación organizada, ni al logro colectivo. La educación no ha cambiado sus premisas institucionales ni ha transformado la experiencia a una personalizada; ha flexibilizado su interacción y ha facilitado su funcionamiento en circunstancias adversas, pero no podemos asumir que esto es virtualización.

Pensando en red

Lo cierto es que los actores educativos, que incluyen no solo a los profesores y a los educandos, sino a la gama de funcionarios – que conducen muchos de los procesos complementarios de la actividad educativa –, existen al interior de sistemas de relaciones, reglas, normas y prácticas que permiten ciertas acciones y limitan otras. Desde el diseño curricular de un país hasta la decisión de usar o no un texto para una clase de seminario doctoral, estas condiciones de acción son elementos centrales que definen las relaciones entre los actores, y que en muchos casos son entendidas como limitaciones, y en otros son reforzadas con normas explícitas que impiden, bajo pena de sanción, ciertas acciones.

En las condiciones específicas de la pandemia, la tecnología es un factor que interrumpe

el normal funcionamiento de las actividades del sistema educativo. Esto no niega ni el potencial de la tecnología ni su uso actual para facilitar la educación a distancia: estamos ante una situación excepcional en la que se ha optado por compensar la ausencia de educación presencial con mecanismos mediados digitalmente. Pero el sistema como existe no ha sido creado, implementado o configurado para la mediación tecnológica, y por ello, inevitablemente, se crearán problemas. ¿A qué podemos atribuir esto?

Por un lado, los medios digitales son parte de nuestras vidas, pero de maneras específicas. Si bien hay uso productivo, y en muchos casos han facilitado nuestra actividad económica, y nuestras posibilidades de comunicación, siempre lo han hecho en nuestros términos, a partir de las opciones que cada uno establece desde sus posibilidades. El estudiante universitario que usa su teléfono todo el día no escoge su dispositivo, su plan de datos o sus momentos de conexión a partir de las necesidades de su educación, sino que acomoda sus necesidades de educación a las condiciones que tiene, en donde además negocia su conectividad con sus intereses personales tanto como con los intereses académicos/profesionales. En otras palabras, su relación con el sistema educativo, fundamentalmente presencial, es complementada por sus recursos tecnológico / mediáticos; no es la prioridad.

La pandemia ha alterado la relación, al imponer las demandas de la educación sobre nuestra manera de usar los medios. Nuestra negociación previa ha caducado, pues ahora tenemos que encontrar la manera de hacer uso de aquello que habilitamos alrededor de nuestras necesidades, para las necesidades de otro conjunto de demandas.

Dicho de otra forma, la red de relaciones, experiencias y consumo que creamos para nosotros, deja de ser la prioridad: ahora, debemos incorporarnos a una red en la que no somos el centro, sino solo un nodo más, pero que además está configurada de manera imperfecta alrededor de la urgencia de adaptarse, corriendo, bajo presión, a condiciones para las cuales nunca fue configurada. La nueva red, donde cada estudiante es un nodo que debe adaptarse a las reglas del sistema, es un producto de las circunstancias, pero las circunstancias no pueden ser controladas por el actor que normalmente define como se debe usar dichas circunstancias.

Esta inversión de prioridades es un factor también para el docente: mientras que en la educación presencial el control de la situación específica del trabajo de aprendizaje – el aula – está en sus manos, ahora es necesario adaptarse a las condiciones que los medios a ser usados demandan. No es solo usar presentaciones tipo Power Point, sino que hay que tomar decisiones

sobre la manera como esas presentaciones serán usadas, momentos específicos de uso, formas de diseminación, espacios para el diálogo, privacidad de los estudiantes, un largo etcétera. De la centralidad del docente para definir su performance en el aula tenemos que aceptar una adaptación a las condiciones de acción que la plataforma de enseñanza, y las formas específicas de uso de esa plataforma, determina en el comportamiento y las elecciones del docente.

Una manera de entender sistemáticamente esta situación es recurriendo a conceptos de la teoría Actor-Red. Desde sus textos fundamentales, esta propuesta plantea entender a las condiciones no humanas de la relaciones entre seres humanos como un factor definidor, dado que estas condiciones no humanas tienen agencia, no en los mismos términos que los seres humanos, pero sí en términos que cobran sentido al interior de la red de relaciones que se crea en la acción (LATOURETTE, 2007).

La agencia debe ser entendida no como una capacidad de decidir como actuar, sino como la sola capacidad de actuar: se actúa cuando se define el camino que uno o más actores humanos pueden tomar, y esto es algo que puede ser hecho de manera inmediata, o al incorporar ciertas condiciones de acción en el diseño de las redes de conexiones entre actores.

El intermediador permite actuar solo en determinadas direcciones y bajo ciertas condiciones.

Si se trata de un intermediador tecnológico, las condiciones son también formas de agencia, a ser escogidas o no por los actores, quienes no podrán dejar de escoger si quieren continuar actuando. A estas formas de intermediación con capacidad de agencia incorporada en su diseño mismo, se las entiende no como actores, sino como *actantes*, término que tiene de la semiótica y que remite a la función de intermediación o mediación, y que resulta perfecto para proponer una mirada sistemática y distinta sobre lo que la tecnología digital hace a la educación.

Podemos entonces entender que el proceso educativo se ha transformado al ser trasladado de un contexto tradicional a uno nuevo, pero sin por ello adquirir las prácticas, normas y reglas del nuevo contexto. Si la red – en el sentido de las telecomunicaciones – es el mecanismo a través del cual se realizan las interacciones, el diseño institucional sigue siendo fundamentalmente para el aula; podemos entender a su vez al aula como una red, en cuanto un conjunto de conexiones con estructuras específicas, y al espacio de aprendizaje digital como una red distinta, con un conjunto de condiciones diferentes que crean formas distintas de conexión.

El aula es un actante: define la manera como los actores enfrentan el proceso educativo, y permite desarrollarlo bajo normas y reglas claras, orientadas a los fines colectivos e individuales. El traslado del aula convencional al aula digital, a las

pantallas conectadas pero independientes entre sí, modifica la relación entre los actores, porque elimina al actante principal y pone a cargo a un actante distinto, que está definido por experiencias, expectativas y normas distintas, muchas veces en conflicto con las del aula.

Lo que aparece con claridad es un conflicto entre lo institucional y lo tecnológico, o entre la red tradicional orientada a la educación como experiencia presencial, y la red emergente, creada por razones no pedagógicas sino de salud pública, orientada a la interacción en espacios digitales.

Estos espacios digitales son, además, conflictivos entre sí: la experiencia personal del consumo de medios digitales, definida alrededor de gratificaciones, interacciones y servicios definidos por el interés del usuario, se enfrenta con la experiencia colectiva pero aislada del aprendizaje digital, que no hemos escogido, y que esta definida por demandas concretas, logros y mediciones, tanto individuales como colectivos.

El estudiante por su parte, y el docente por la suya, tienen que reconocer los dos conflictos: el sistémico y el personal. Las actitudes personales que cada uno de nosotros ha desarrollado al usar medios digitales tienen que ser cuestionadas y modificadas, porque si bien el medio es el mismo, el contexto de uso, la red de relaciones en la que actúa, es completamente diferente. Entender a la tecnología como actante requiere reconocer que existe más allá de lo que nos permite hacer a cada

uno, sino que es un elemento que cobra sentido al interior de una trama de relaciones, normas y reglas que permite alcanzar ciertos resultados.

El actante tecnológico entonces nos demanda un cambio en la manera como planteamos nuestro lugar en la red, y eso es un cambio sistémico. No es en realidad muy distinto a la diferencia que hay entre usar una computadora en casa para fines recreativos, comunicativos o similares; y usar esa misma computadora en el trabajo. Lo que ha pasado en los últimos años es que mezclamos tanto los planos como el uso de los dispositivos: usamos la computadora propia para el trabajo en casa, y dedicamos al menos parte de nuestro tiempo en el trabajo al ocio o la comunicación personal, muchas veces con el dispositivo del trabajo. La tendencia llamada BYOD (Bring Your Own Device) que permite que las personas usen sus dispositivos para el trabajo en el trabajo ha servido para reforzar esta noción de espacios que se mezclan y superponen.

Pero ha sido la pandemia la que nos ha obligado a repensar, al menos en el campo de la educación, cuánto sentido real tiene esta tendencia. El BYOD deja de ser sensato cuando el dispositivo, el espacio personal y las demandas laborales se mezclan sin poder ser separadas porque el espacio laboral está fuera de servicio. El diseño de la educación permite que el estudiante o el docente usen sus dispositivos en el aula y

en la casa pero la segunda es la extensión de la primera, un espacio invadido, por una actividad que ha sido definida en el espacio primordial, el aula y la institución educativa.

Cuando desaparece el aula pero subsiste la institución educativa, el resultado es la invasión y la confusión. No asumimos el conflicto que el actante produce, en la forma de una demanda de tiempo y esfuerzo intelectual diferente, sin poder canalizarla en el espacio natural de la educación. El estudiante se confunde más, el docente también; añadamos las fuentes de stress que provienen de la incertidumbre y la vulnerabilidad que la pandemia produce, y el resultado es una pérdida de confianza en la capacidad de alcanzar logros educativos.

Es casi inevitable, y quizá demande una adaptación hacia abajo: no es posible alcanzar los niveles de eficiencia y eficacia educativas si la educación como sistema no logra integrar sus contradicciones, y diferenciar sus propósitos. No se trata de virtualidad, ni siquiera de la realidad de una enseñanza remota, a distancia: se trata de la superposición de espacios, normas, reglas y expectativas que no lograremos superar sin un trabajo de largo plazo de adaptación. Trabajo que quizá no sea necesario en el largo plazo, cuando volvamos a la vida diferenciada del hogar y el trabajo, de la educación presencial y la educación a distancia; pero al mismo tiempo, nos esperan al menos meses más, sino años más, de esfuerzo.

La virtualidad vendrá cuando podamos adaptar la educación a las ventajas efectivas de los medios digitales; cuando se establezcan con claridad redes de acción que aprovechen a fondo el potencial de los actantes pero que liberen de tensión a los actores. Pero en el contexto actual, que solo tenemos educación a distancia y como resultado de una urgencia, no podemos sino reconocer que nuestra capacidad creativa requiere reconocer la particularidad de los tiempos y la singularidad de la superposición de los actantes, a pesar que en términos físicos, es un mismo dispositivo. Un dilema casi teológico para tiempos de crisis.

Referencias

BORGMAN, C. L. **Scholarship in the digital age: information, infrastructure and the Internet.** Cambridge: MIT, 2007.

CASTELLS, M. **La era de la información.** Vol. 1. México: Siglo XXI, 2002.

LATOUR, B. **Reassembling the social: an introduction to Actor-Network theory.** Oxford: Oxford, 2007.

LEPP, A.; BARKLEY, J. E.; KARPINSKI, A. C.; SINGH, S. College Students' Multitasking Behavior in Online Versus Face-to-Face Courses. **SAGE Open**. 2019. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244018824505>

LEVY, P. **Qué es lo virtual**. Barcelona: Paidós, 1999.

MONTGOMERY, K.C. **Generation digital: politics, commerce and childhood in the age of the Internet**. Cambridge: MIT, 2009.

SANA, F., WESTON, T., CEPEDA, N. J. Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. **Computers in Education**, 62, pp.24-31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.003>

TURKLE, S. Always-On/Always-On-You: The Tethered Self. En: James Katz (ed.), **Handbook of Mobile Communication Studies**. Cambridge: MIT, 2013. <http://www.doi.org/10.7551/mitpress/9780262113120.001.0001>

VILLANUEVA-MANSILLA, E. One Laptop Per Child strategy. **The International Encyclopedia of Digital Communication and Society**. New Jersey: Wiley, 2015. <https://doi.org/10.1002/9781118767771.wbiedcs032>

VILLANUEVA-MANSILLA, E. Technological Illusions and Educational Resistances. **Handbook of Research on Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas**, (428-443). Hershey: IGI, 2016. <http://www.doi.org/10.4018/978-1-4666-8740-0.ch025>

WOLTON, D. **Eloge du grand publique**: une théorie critique du television. Paris: Flammarion, 1990.



EDITORA
EMERITVS

www.editoraemeritus.com.br

