



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 internacional

Entre el distanciamiento y la conectividad. Experiencias en tiempos de Covid-19
María Victoria Martin, Miriam Kap, Elena Génova
Revista Argentina de Estudios de Juventud, dossier temático, e042, 2020
ISSN 1852-4907 | <https://doi.org/10.24215/18524907e042>
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

ENTRE EL DISTANCIAMIENTO Y LA CONECTIVIDAD

EXPERIENCIAS EN TIEMPOS DE COVID-19

Between Distance and Connectivity: Experiences in Times of Covid-19

María Victoria Martin^{1,2}

mvmartin@perio.unlp.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-6249-6935>

Miriam Kap³

miriamkap@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3942-3364>

Elena Génova³

elenamgenova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8526-6585>

1 Universidad Nacional de La Plata | Argentina

2 Universidad Nacional de Quilmes | Argentina

3 Universidad Nacional de Mar del Plata | Argentina

Resumen

Palabras clave

experiencias didácticas
mediación tecnológica
distanciamiento
COVID-19

El distanciamiento social obligatorio impuesto por el avance del COVID-19 condujo a poner en cuestión la normalidad y repercutió inmediatamente en las aulas. La suspensión de clases presenciales presentó un gran desafío, y fueron los/as docentes quienes rápidamente buscaron alternativas para garantizar la continuidad pedagógica y vincularse con sus estudiantes. Las experiencias de enseñanza y de aprendizaje mutaron y generaron nuevas formas de apropiación, de producción y de consumo dentro de la compleja ecología de medios. Experiencias didácticas transformadoras se fueron presentando en contextos diversos en ambientes con y sin disposición tecnológica.

Abstract

Keywords

teaching experiences
technological mediation
distancing
COVID-19

The obligatory social distancing imposed by the advance of the COVID-19 led to questioning normality and it immediately reverberated in the classrooms. The suspension of face-to-face classes presented a great challenge, and it was the teachers who quickly looked for alternatives to guarantee pedagogical continuity and bond with their students. Teaching and learning experiences mutated generating new forms of appropriation, production and consumption within the complex ecology of media. Transformative didactic experiences were presented in diverse contexts in environments with and without technological disposition.

Recibido 15/06/2020 Aceptado 06/07/2020 Publicado 07/08/2020

ENTRE EL DISTANCIAMIENTO Y LA CONECTIVIDAD

Experiencias en tiempos de Covid-19

Por María Victoria Martín, Miriam Kap y Elena Génova

*Tenemos la ilusión de que lo principal es discurrir sobre las cosas
y que se las conoce cuanto más se habla de ellas.
Pero sólo se comprende lo que puede reinventarse.*
Henri Bergson (2013)

Girando en el aire (o sobre la ruptura de lo «normal»)

2

No hay nada de bueno en sí en lo normal más que una norma que representa intereses, aspectos culturales hegemónicos, regulaciones de la convivencia y los comportamientos. Lo normal son lugares aceptados como naturales y obvios, lugares comunes donde se refugia el sentido común que no se cuestiona. Y así, en esta compleja ecología de medios que nos mostraron Marshall McLuhan, Neil Postman y, más contemporáneamente, Carlos Scolari, podemos adivinar que el entramado de redes instala, también, su idea de lo normal.

En estos días, los títulos de noticias y posteos en redes sobre la «suspensión de clases», nos hicieron pensar. Educadores de todos los niveles detuvimos por un segundo la respiración, mientras la moneda seguía girando en el aire. En esas fracciones de segundos donde todo está por suceder, docentes del mundo se pusieron en movimiento, se dispusieron a crear y a experimentar, a concebir formas nuevas de enseñar para que el vínculo pedagógico no se perdiera y pudiesen aprender más allá de las distancias físicas.

Desde el primer instante del distanciamiento social obligatorio, donde escuelas y universidades debieron cerrar sus puertas físicas, se abrieron múltiples oportunidades de rediseñar las clases y de acercarnos a todos los estudiantes, más allá de las brechas en la conectividad o el acceso a las tecnologías, y tratando de superar nuestras propias limitaciones para pensar las tecnologías con intencionalidad pedagógica.

Las clases nunca se suspendieron, incluso –en algunos casos– ni siquiera se postergaron y con imprecisiones y tanteos se fue dando forma a un nuevo modo de concebir la posibilidad de enseñar y de aprender que no tiene pretensión de normalidad, pero que tampoco baja los brazos ni se resigna a que la presencialidad física sea la única manera de poder mantener vínculos con los jóvenes y con el conocimiento.

La digitalización del mundo y, tal como afirma Alessandro Baricco (2019), «la mutación de consistencia de la experiencia» (p. 44) obligaron, repentinamente, a revisiones profundas que el campo de la educación debía producir para generar experiencias de aprendizaje, que den cuenta de los desafíos que plantean las novedosas formas de apropiación, producción y consumo de conocimientos en escenarios altamente diversificados y con jóvenes –y también docentes– con posibilidades heterogéneas.

En estos contextos totalmente originales, inéditos e imprevistos por los docentes, muchos jóvenes se encontraron atrapados en instituciones que no siempre los interpelan y, peor aún, se vieron privados de vínculos presenciales con sus pares y relegados al confinamiento en sus casas y con sus familias. Entre estas paredes más estrechas, vigilancia y control también más estrechos que en las otras instituciones que habitaban.

Lo instaurado como normal se rompe, explota dejando esquivas y marcas, ya no hay una vuelta a un pasado ideal, ni a un futuro promisorio hay un juego nuevo –que tiene a la incertidumbre casi como única regla– y que tendremos que aprender a diseñar y jugar. Empezaba, por un lado, el sueño o la pesadilla de la convivencia 24 horas por 7 días a la semana con sus progenitores. Sus cuerpos, detrás de las pantallas, no pueden tocar otros cuerpos, pero se abren posibilidades de conectarse, conocerse y (re) conocerse entre pares y desde lugares impensados que se habilitan en el juego de redes, datos móviles y escenarios de alta disposición

tecnológica. Se habilita, también, el ingreso a sus vidas más o menos privadas (la habitación propia o el único espacio compartido con el resto de la familia, en los casos de una convivencia que resulta en hacinamiento).

Prácticas de enseñanza transformadas y transformadoras

Toda práctica de enseñanza debería apuntar a ser transformadora de sus actores (sean estudiantes o docentes), pero en este contexto, además, muchas se encuentran transformadas por la necesidad y vorágine de una digitalización impensada. En esa complejidad, las instituciones educativas insisten en sobrevolar la superficie conservando las rutas únicas, las estructuras formales, los lugares comunes fuertemente burocratizados, rutinarios, volviendo al plano de dos dimensiones aquello que, sin dudas, es tridimensional.

La pandemia y el confinamiento atraviesan todos los órdenes de la vida laboral y cotidiana, modifican nuestro modo de estar en el mundo, las relaciones sociales, nuestros hogares se convierten en salones de clases, estudios, oficina y nuestras percepciones de la ruptura entre el afuera y el adentro cambian abruptamente.

Pero una necesidad se impone más allá de la voluntad de los actores –no podemos salir de casa–, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje formales no escapan a estas transformaciones.

En una suerte de vorágine arrasadora para la sociedad y, particularmente para las familias con integrantes en edad escolar o en tiempos de estudios formales (desde nivel inicial hasta la universidad), las prácticas cotidianas se vieron súbitamente mediatizadas por las tecnologías. Así, comenzaron a visibilizarse brechas sociales, económicas, geográficas que estaban fuertemente marcadas por la posibilidad de acceso no sólo a un dispositivo tecnológico sino por la conectividad y que, en la modalidad presencial, pasan más o menos desapercibidas.

En aquellos hogares con posibilidad de acceso a la tecnología y conectividad, los conflictos comenzaron a aparecer por la distribución de las computadoras, por la saturación de la red hogareña o por el uso de datos de los celulares. En otros con

menor acceso, los conflictos se agravaron, la falta de posibilidad de conectarse los dejaba aún más excluidos; desconectados diría Néstor García Canclini (2004), lo que profundiza la desigualdad y, aún más, los expulsa. Tal como afirma Saskia Sassen (2015),

El concepto de expulsiones nos lleva más allá de la idea más familiar de desigualdad creciente como forma de aludir a las patologías del capitalismo global de hoy. Y además, trae al primer plano el hecho de que largas cadenas de transacciones que pueden terminar en simples expulsiones con frecuencia se originan en formas de conocimiento y de inteligencia que respetamos y admiramos (p. 11).

Reuniones por ZOOM, JITSU, WEBEX, Google Meets, por solo nombrar algunas, son opciones de encuentro que profundizan aún más la línea divisoria entre los que tienen acceso y quienes no. Además de las opciones para realizar videollamadas y videoconferencias, se compartieron clases mediante cuadernillos impresos, por mail, whatsapp, por redes sociales de cualquier tipo (como las horizontales Facebook o Instagram, pensadas para albergar contenidos e intereses diversos) o plataformas creadas con finalidad educativa como Classroom, Moodle, EdModo, entre otras. Todas esas nuevas tecnologías, además de los dispositivos, pasaron a ser parte del día a día de gran parte del sistema educativo. Las tecnologías, entonces,

ya no pueden ser pensadas como meras mediaciones (en el sentido atribuido a los medios de comunicación de masas). Las TIC efectivamente construyen y reconstruyen nuevas formas, espacios y tiempos de relación social, nuevas formas institucionales, nuevas categorías de aprehensión de la experiencia personal y social, nuevas dimensiones de la cultura (Vizer, 2007, p. 53).

Si en lo que aceptamos llamar como normalidad, las pantallas de los teléfonos celulares hegemonizan gran parte de lo que ocurre en cualquier aula (para realizar consultas, cuentas, guardar el material, recuperar un texto, interactuar con otros dentro o fuera del mismo ámbito y cientos de opciones más), en este contexto singular, cobran aún una preponderancia inusitada y se vuelven mediación del proceso pedagógico, aún más allá de los recursos técnicos, las intervenciones situacionales, familiares, cognitivas, etcétera.

En este sentido, es importante recordar que

No alcanza con que se incluyan las tecnologías en la mediación pedagógica sino que es imperioso que se reflexione sobre esa misma función mediadora de la tecnología; es más una cuestión de cultura que de tecnologías y más de reconocimientos que de conocimientos. El reconocimiento del mundo cultural en que estamos inmersos, incluye el reconocimiento de lenguajes, códigos, relaciones, experiencias y prácticas configuradas sobre los dispositivos tecnológicos que operan desde dentro de la cotidianidad (Martin, 2018, p. 133).

Junto a esta situación de desmaterialización de la experiencia (Baricco, 2019), habrá que revisar las contemporáneas tensiones que interrogan sobre la significatividad de lo que sucede en las instituciones educativas.

Las derivaciones en *mutaciones didácticas* son –a la vez– sincrónicas (en lo espacial) y diacrónicas (en lo temporal) y no tienen como horizonte la perfección de las prácticas sino la experimentación y la variación, la posibilidad de estar abierto a perder el control de la producción por los atributos propios de la imperfección, donde los accidentes, los acontecimientos no previstos abren las puertas novedosas miradas construidas colaborativamente (Kap, 2018, p. 20).

Hibridaciones entre la tecnología y la subjetividad

Si entendemos, tal como lo hace García Canclini (1989, 2003), que la hibridación es un proceso o, mejor, procesos socioculturales donde se combinan aquellas prácticas que existían en forma separada, y dan lugar a nuevas estructuras, objetos y prácticas, entonces difícilmente podamos hablar de identidades claramente diferenciadas, delimitadas o con rasgos fijos, sino que es necesario dotarla de movimiento vivo, mixturado y comprender su carácter migrante. De este modo, tampoco será un análisis cerrado las múltiples hibridaciones que se producen entre la tecnología y la subjetividad. Convirtiéndose, mutando y expandiéndose en la medida que se construyen solidariamente.

En este cotidiano en el que las tecnologías horadan todo el proceso educativo de gran parte de la población, las mismas generan una suerte de des-poder social de otras instituciones, las erosionan y redefinen, por lo que deben, más que nunca, reinventarse y adaptarse a una modalidad no presencial, en el mejor de los casos online, para subsistir, como la escuela, el trabajo o incluso la familia (al menos esa parte con la que no convivimos). Espacio y tiempo se reconfiguran, así como los modos de relacionarnos.

Durante el encierro y el distanciamiento social obligatorio, algunos jóvenes despliegan sus habilidades de prosumidores y generan, comparten y distribuyen contenidos en la web, en diferentes entornos y con variados niveles de complejidad. Sin embargo, «no todos los jóvenes tienen estas competencias o las desarrollan en el mismo grado» (Scolari, 2018, p. 8) y, en ese sentido, el rol institucional, la presencia de la escuela o de la Universidad aún es fundamental para brindar los andamios necesarios a los niños y jóvenes, pero, también, para acompañar y no dejar solos a los adultos a cargo, que ahora se convierten –entre las múltiples ocupaciones– en maestros o maestras. Y así, los adultos, en las casas, intentan hacerse cargo de una profesión para la cual no fueron formados y que requiere no sólo de conocimiento de las disciplinas, sino de paciencia, disponibilidad afectiva, habilidades críticas para comprender lo que no se comprende, inclinación a formular preguntas profundas que hagan visible el pensamiento, capacidad de realizar traducciones o transposiciones de conocimientos complejos; en fin, una multiplicidad de aspectos que los confrontan con la impotencia, con el cansancio, con el agotamiento, con la multitarea hogareña, aunque quieran hacerlo con las mejores intenciones y con todo el amor disponible.

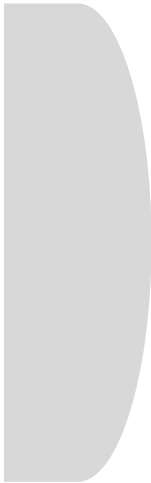
Nuevas costumbres se van instalando y los jóvenes pasan horas detrás de las pantallas, prescindiendo de la presencia de adultos y administrando sus tiempos entre las tareas que reciben de la escuela, los juegos en la computadora, las series y, eventualmente, una reunión familiar obligada por algún medio sincrónico que permite reconocerse en un mosaico donde caras y nombres se recortan.

Pero en ese mundo, no todos están incluidos y hay familias que tienen sólo un celular o viven en lugares donde la conectividad es mala o son muchos, quienes están tan preocupados por la supervivencia, por no quedar doblemente excluidos, por acompañar a sus hijos en la educación y por intentar dar batalla a las

situaciones económicas imperantes. Los jóvenes que viven en esos hogares seguramente tendrán una visión de la cuarentena y el distanciamiento social bien diferente. Pero, en ningún caso, las instituciones educativas deben bajar los brazos, resignarse o dejar de dar clases, enseñar y sostener el vínculo pedagógico. Hay que hacerlo con lo que se tenga a mano, con lo que se pueda, con creatividad, pero, fundamentalmente, con compromiso.

Algunos autores afirman que «la [dimensión] tecnológica adquiere una importancia quizás desmedida, al tiempo que otras mediaciones casi desaparecen, o se atrincheran en fundamentalismos desde donde buscan tener alguna oportunidad de incidencia en el intercambio social en su conjunto» (Orozco Gómez, 2002, pp. 26-27). Y, es así que, cuando las pantallas se vuelven centrales en el contexto de COVID-19 el lugar de la educación cambia, tal como afirma Jesús Martín Barbero (2003) la mediación tecnológica «deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural» (p. 80).


¿Cómo pensamos, en este escenario, a las pantallas en los procesos educativos? ¿Cómo configura nuestra subjetividad esa mediación, más cuando se vuelve central y casi excluyente de otras? Jorge Huergo (2008) nos advertía, sin imaginar sobre el alcance y dependencia que generarían en un contexto como este, sobre el rol de los y las docentes en torno a las pantallas: problematizar y desnaturalizar las representaciones que ellas configuran, para propiciar modos de leer y escribir el mundo más autónomos.



Las correspondencias o las distancias entre las audiencias y las pantallas se imbrican, se producen y están condicionadas por la mediación de la cultura mediática. En esa mediación se produce la formación de sujetos y subjetividades articulada con la producción social de sentidos y significados. El momento específico de la intervención pedagógica sobre la dimensión educativa de las pantallas, como proceso y como práctica de formación subjetiva, debe tender a eso que Heidegger llama «comprensión». Una comprensión que alcance la relación entre audiencias y pantallas, a cada elemento por separado, y a la mediación de la cultura mediática (Huergo, 2008, p. 76).

Es así que nos interpela para que esta escritura no sea pensada «de acuerdo con los parámetros de la lógica escritural, sino como evento y proceso dialógico, de encuentro, de puesta en común no siempre armoniosa, y de construcción social» (Huergo, 2008, p. 77).

El contexto contemporáneo de distanciamiento social todavía no permite tener una idea cabal de cómo los jóvenes y los adultos estamos encontrando sentido a nuestras experiencias híbridas, fuertemente enmarcadas en dos dimensiones que se imponen y que parecen adquirir un carácter antinómico: el aislamiento y la conectividad. Si avanzamos en este territorio es porque la situación nos resulta altamente desafiante, porque las transformaciones de la subjetividad se da, también, en una construcción colectiva que desnaturaliza los procesos identitarios (en el sentido de «lo que me identifica») y las generalizaciones que borran las particularidades por las que los niños, jóvenes y adultos estamos atravesando. ¿Cómo saber cuál será el impacto en la subjetividad de los jóvenes cuando aún -en este contexto- estamos construyendo y deconstruyéndonos?



Cualquier práctica [...] es constitutiva de la subjetividad, y por lo tanto implica una subjetividad [...] siempre en tensión, constituida/ constituyente. [...] esta interdependencia, esta posibilidad de recrearse o de construirse en las distintas interacciones, pasa desapercibida dentro de las aulas en los distintos niveles de la enseñanza, desde el nivel inicial hasta el nivel superior. El problema de esta forclusión, esta negación de la posibilidad de construcciones recíprocas, es que acaba por cristalizar los roles y volverlos impermeables a lo que acontece (Kap, 2014, p. 81).

Los nuevos sentidos, como todo sentido, en su dimensión social, se configuran entre la tensión que provoca el aislamiento físico, sumado a las incertidumbres generalizadas y propias, a los miedos y los deseos colectivos e individuales; y las propuestas de los otros. Más que nunca, la escucha atenta y el reconocimiento de las posibilidades, técnicas, pero sobre todo cognitivas y emocionales, se pone de relieve en la tarea pedagógica, revitalizando la idea de un campo de la didáctica ampliado hacia el de la Comunicación/Educación, en donde lo central es «el reconocimiento del otro en la trama del “nos-otros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura» (Huergo, 1997, p. 29).

No sabemos, en estos momentos de hibridación, si existen algo como «identidades de aprendizaje» (Loveless & Williamson, 2017) que nos permitan diseñar clases en ese horizonte. Más bien creemos que se trata de abrir oportunidades pedagógicas potentes heterogéneas, mixturadas que recuperen la dimensión cultural, la complejidad, el sentido de aprender y que involucren tanto las experiencias significativas del tiempo de distanciamiento como los conocimientos que deben construirse.

Referencias

Baricco, A. (2019). *The Game*. Barcelona, España: Anagrama.

Bergson, H. (2013). *El pensamiento y lo moviente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus.

García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. Miguel Hidalgo, México: Grijalbo.

García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (7). Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/209/noticias-recientes-sobre-la-hibridacion>

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, España: Gedisa.

Huergo, J. (1997). *Comunicación / Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata, Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Huergo, J. (2008). La relevancia formativa de las pantallas. *Comunicar*, 15(30), 73-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/158/15811864012.pdf>

Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Kap, M. (2018). La innovación en la enseñanza: propuestas y dispositivos alternativos. En AA.VV. (2018), *Narrativas, contenidos didácticos y disciplinares para la divulgación, enseñanza y aprendizaje de la historia con medios audiovisuales*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas Identidades de Aprendizaje en la Era Digital*. Madrid, España: Narcea.

McLuhan, M. (1967). *El medio es el mensaje*. Londres, Inglaterra: Penguin Books.

Martin, M. V. (2018). *Políticas públicas de formación del Profesorado en TIC* (Tesis de Doctorado). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68077>

Martín Barbero, J. (2003). *La Educación desde la Comunicación*. Bogotá, Colombia: Norma.

Orozco Gómez, G. (2002). Pedagogía de la tele-e-videncia (una propuesta mexicana de educación de las audiencias). *Cuadernos Ininco* (1). Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Postman, N. (1998). *Las 5 advertencias del cambio tecnológico*. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20150904023009/http://www.globalizacion.org/desarrollo/PostmanCambioTecnologico.htm>

Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires, Argentina: Katz.

Scolari, C. (2015) (Coord.). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona, España: Gedisa.

Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona, España: Universitat Pompeu Fabra.

Vizer, E. (2007). *Procesos sociotécnicos y mediatización en la cultura tecnológica*. En De Moraes, D. (coord.), *Sociedad mediatizada*. Barcelona, España: Gedisa.