



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Ese usuario (no) soy yo. Vínculos, trayectorias y subjetividades en tiempos de crisis y experiencias virtuales
María Florencia Seré
Letras, (9), e219, artículos, 2020
ISSN 2524-938X | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/letras>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Ese usuario (no) soy yo Vínculos, trayectorias y subjetividades en tiempos de crisis y de experiencias virtuales

Por **María Florencia Seré**

mf.sere@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-1741-829X>

Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE)
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata - Argentina

Resumen

Este trabajo se propone reflexionar sobre mi experiencia pedagógica en el espacio virtual, en tiempos de reconfiguraciones de los entornos y de las prácticas educativas, en función de la crisis mundial sanitaria a raíz de la covid-19. En este sentido, a través de la descripción de mi propio contexto particular en vinculación con las categorías conceptuales abordadas, me propongo analizar mi trayectoria en este momento histórico marcado por las propuestas de enseñanza-aprendizaje y, en esa trama, mis prácticas y vínculos.

Palabras clave

trayectoria, experiencia, pandemia, virtualidad, educación

Descripción situacional

Desde la propuesta de trabajo a partir de una experiencia pedagógica, no encuentro otro modo de posicionarme que no sea a través de la primera persona, ya que constituyo lx sujetx de la experiencia, junto con otrxs, con presencias reales y virtuales.

Como expone Corea (2004), el tiempo no es una idea abstracta, sino una experiencia vivida. En mi caso, el tiempo es compartido y vivido con mi hijo de cuatro años y mi marido. El espacio no es un escritorio de oficina aislado de otrxs sino en y con ellxs en una casa en construcción. Estas variables no se movilizan alrededor de mi práctica, sino que la atraviesan y la consolidan.

En primera instancia, la descripción de situación la encuentro muy ligada al artículo de Bleichman (2002) que movilizada por un contexto de crisis económica, política y social reflexiona sobre la inteligencia humana y la subjetividad marcada por la presencia de un otrx, en un mundo en donde los recursos naturales no garantizan el bienestar. Entonces, describe lo humano como producto de la humanización, como la inclusión dentro de la cultura y habla de un desfasaje, en donde el tiempo de vida no se trata sólo de asegurar la supervivencia sino de volcarse en la producción simbólica que genera representaciones.

De ese modo, la inteligencia humana es un producto social que transforma el mundo y produce nuevos. Ahora bien, dentro de la experiencia de aislamiento frente a un momento de profundas crisis simbólicas, en donde a priori la supervivencia está en juego, los humanos puertas adentro producen dispositivos cada vez más sofisticados para acceder a esa cultura que existe en un plano real, no solo virtual de la mente (Bleichmar, 2002), ya que el sentido de lo humano está puesto en la cultura. Así, no encontramos frente a una experiencia virtual educativa atravesada por este contexto impredecible, en

donde existen distancias no solo físicas, no solo técnicas sino también distancias que devienen frustraciones propias de las expectativas representadas en un momento inicial y la praxis cotidiana.

La ruptura de los modelos, la ruptura de los símbolos

Lewkowicz (2004) describe a la escuela como una institución apoyada en la metainstitución del Estado, en donde estas poseen una relación analógica, un encadenamiento que asegura la eficacia disciplinaria. Así, el Estado delega en sus dispositivos la (re) producción de la subjetividad ciudadana, organizada alrededor de la igualdad ante la ley. Aquí, el fundamento del lazo es la comprensión del ser común que deviene de un pasado común.

En este sentido el autor caracteriza la sociedad de vigilancia, que tiene una población homogénea en el encierro en el que se forma la subjetividad común, donde pertenecer implica estar dentro. En este esquema las redes del poder funcionan de manera tal que el control está introyectado en los propios afectados por él.

En este escenario, frente al agotamiento del Estado, el mercado prevalece en el centro social. El suelo (con las condiciones cambiantes del mercado) en donde se apoyan las instituciones se desintegra y se pasa del encadenamiento a la segmentación, si no hay transferencia, hay interferencia. Al no haber normativa compartida, hay malestar. Hay, además, dispersión simbólica por la precariedad de la regularidad. El autor, así, entiende a las escuelas como galpones, como un mero coincidir de los cuerpos.

Frente a esta caracterización nos encontramos en pleno estallido simbólico. Si antes había que, como dice Lewkowicz (2004), generar normas, generar conjuntos de validez; hoy estamos en un momento en donde no solo los

símbolos están dispersos sino también los cuerpos. Pero, además, lo complejo es la yuxtaposición institucional.

Es decir, no solo debo cursar desde casa, con las dificultades que implica para un equipo docente adaptar sus contenidos a una plataforma sin anticipación, no solo debo generar un usuario y lograr descargar materiales, leerlos y hacer trabajos, sino que esas dinámicas se encastran y fusionan con los correos que llegan del trabajo —actividad que también tuvo que ser trasladada a una plataforma de modo repentino—, con las actividades que llegan por *WhatsApp* desde el jardín para realizar en familia, con el sonido de la mezcladora de cemento, con el nene que está aburrido y quiere tocar el mouse, con la incertidumbre de lxs otrxs cercanxs, con la conectividad técnica de los dispositivos. En este escenario, me animo a sostener la importancia de dos factores: la producción y cumplimiento de acuerdos de trabajo en el contrato vincular docente-estudiante y sostener experiencias pedagógicas asincrónicas.

Destaco desde una mirada positiva, a partir el planteamiento de Lewkowitz un fortalecimiento de la metainstitución del Estado como articulador que delega en sus instituciones de seguridad y salud el bienestar de la población.

La pedagogía del aburrido, ¿cómo educar al usuario?

Corea (2004) plantea que la comunicación como dispositivo de producción de subjetividad se ha transformado porque las comunidades hoy son virtuales hacia lo informacional en donde se percibe la ausencia de un código que es también un instituido. La autora identifica que estas son condiciones para el agotamiento de la subjetividad pedagógica.

La caída del código implica la caída de un signo perdurable que requiere de la solidez institucional, la permanencia y la repetición, implica eficacia del

funcionamiento de implícitos (no objetivables) que nos hacen transitarlo. Como en la ley, somos semejantes ante el código. En contraposición, frente a los flujos que impone el mercado, el hablante es un punto de conexión con la red, prima la fragmentación, no hay un sentido común, no hay parámetro instituido de reconocimiento de los signos; la información barre los lugares del emisor y del receptor.

En esta línea, la autora diferencia la subjetividad pedagógica de la mediática. La primera se organiza sobre elementos que pueden ser recuperados por la memoria, implica concentración, la interiorización del mensaje; el tiempo aquí es experimentado como ascendente, evolutivo, progresivo, acumulativo. La segunda posee una configuración inestable y precaria apoyada en discursos que producen imágenes y opinión, esta requiere la exterioridad y el descentramiento, la desconcentración es un efecto de la hiperestimulación; el tiempo es un transcurrir de la actualidad (sin presente ni futuro).

Este agotamiento implica, además, una destitución de los lugares de recepción. Al caer el código, cae también la figura del destinatario y aparece la del usuario, que es una figura producida por el discurso mediático. En tiempos de fluidez, la recepción no es un lugar sino unas condiciones que no están dadas, es activa porque supone la producción de operaciones. Así dice que el receptor interpreta y decodifica, mientras que el usuario actualiza (lee) y programa (produce).

Dentro del planteo de Corea, la palabra y la enunciación son superfluas porque no están ancladas a prácticas, no refieren. La experiencia del aburrimiento (por desolación) es la experiencia de un discurso que no anuda, en donde la saturación produce desconcentración y el aburrido se desvanece.

En este escenario de virtualidad y aislamiento, lx educandx y lx educadorx son, fundamentalmente, un usuario, una foto de perfil, una escritura en un foro, un ícono en el *Drive*, un número en *WhatsApp*, el aviso de un nuevo *e-mail*.

Esta perspectiva de lx sujetx pedagógico tiene un correlato con el planteo de la autora.

Sin embargo, la enunciación de Corea parte de una peligrosa postura conceptual que implica dos cuestiones: la descripción de las prácticas educativas y de las prácticas en entornos virtuales como partes de mundos irreconciliables; y en la misma línea, partir de una noción de saber que solo está ligada a las prácticas pedagógicas, en donde no cabe al planteo que los saberes también circulan por la red. ¿Acaso no puede el usuario ser puesto en relación con la subjetividad pedagógica? ¿Eso solo cabe al receptor que está inmerso en el código? La experiencia que estamos atravesando implica la iniciativa de una reformulación del planteo.

La conexión a la red implica no solo la actualización permanente del *feed* de *Instagram*, por ejemplo, el clicken la siguiente historia, el compartir un meme en *WhatsApp*. También implica el acceso a la bibliografía, a videos educativos y explicativos, la apertura a poder trabajar con otrxs, incluso sin conocerlxs, a escribir textos colaborativos, a reunirnos, a vernos, a forjar lazos.

En este marco, es interesante pensar en la posibilidad de una subjetividad mediático-pedagógica en donde el usuario tiene abiertas varias ventanas en su pc, algunas con redes sociales, otra es un PDF con la teoría de Piaget, otra es la versión web de *WhatsApp* en donde dialoga con su familia, con sus compañerxs de la Facultad, con amigas; otra es la plataforma virtual, otra es un video con música. Paralelamente, este usuario es un sujetx que tiene la televisión prendida con dibujos animados, que tiene un perro ladrando atrás suyo, que tiene un nene saltando y hablando, que tiene una pareja que cocina y canta.

Es decir, este entrelazamiento implica una idea en donde es posible la concentración, en donde es posible la abstracción y el aprendizaje en diálogo con otras prácticas, saberes y vínculos. Entonces, la experiencia del aburrimiento

no implica desvanecimiento, también puede ser la posibilidad para aprender, para ser y estar con otrxs en la conjugación de un nuevo lenguaje.

Subjetividad académica

Mariani y otras autoras (2013) plantean que la subjetividad se constituye en la dimensión de las prácticas concretas, la de los sentidos que los sujetos atribuyen a dichas prácticas, como operaciones y formas de acción destinadas a habitar la institución. Así, en primera instancia, dan cuenta de lo problemático que resulta hablar en términos de lo singular/individual, ya que implica una interioridad con base inamovible y, justamente, la subjetividad se inscribe en un campo de matrices histórico-sociales de tiempos y espacios particulares.

La definen, en este sentido, como formas históricas de hacer y pensar que nos permiten habitar los dispositivos sociales, la definen en ligazón a la institución. Y, asimismo, particularizan en la situación histórico-social (SHS) como transformaciones ancladas en los sentidos y las prácticas, identificando las sólidas –prácticas que reprimen lo diferente y generan efectos de homogeneidad subordinadas a una lógica común, de ideales que dan sentido a las prácticas– y las fluidas –en donde no hay práctica dominante, pura contingencia y volatilidad de sentidos ante una falta de articulación simbólica–.

Dentro de la subjetividad académica se designan efectos de identificación con las prácticas que determinan la pertinencia o impertinencia de las acciones y se visibilizan e invisibilizan procesos bajo la premisa de igualdad como ideal de progreso personal y social.

Frente al planteo, la subjetividad que opera en las representaciones de lxs sujetxs presenta el peligro de internalizar esos supuestos articulando una versión de estudiante y de docente única y no reconociendo las trayectorias

reales y los procesos particulares que se homogenizan bajo el guión producido en la institución escolar.

En este escenario, como docentes nos encontramos frente a estudiantes-usuarios que se supone que tienen disponibilidad horaria, que se encuentran en sus casas, que son jóvenes, que poseen conocimientos sobre el uso de las tecnologías, que no tienen hijos o personas a cargo, que no tienen un trabajo porque se dedican al estudio. Y, a su vez, como estudiantes suponemos el que docente tiene todas las respuestas, que conoce la plataforma que está utilizando, que no tiene dudas o incertidumbres, que toma todas las decisiones, que su única actividad es la docencia, que su práctica no dialoga con otras.

Pero, además, como plantea Flavia Terigi (2008) la igualdad fue entendida históricamente como terreno de lo común, lo cual no implica justicia, no implica iguales posibilidades en la práctica real y concreta. Es, justamente, a partir del reconocimiento de las trayectorias que podremos construir procesos con horizonte de igualdad.

Abrir para cerrar, un campo de preguntas

Eva Mariani decía en el video algo que me hizo mella, «La escuela produce guiones que se activan al entrar al aula». Ahora, ¿qué pasa cuando no hay aula? ¿Qué pasa cuando el aula no es un espacio territorial definido por muros?

Me animo a sostener que en este pasaje o, tal vez, desfasaje existen muchas dificultades. Los espacios no están tan claros, la comunicación no siempre fluye de la manera esperada, hay interferencias, no hay un verdadero coincidir temporal, ni espacial, ni tampoco igualdad en el acceso. De ningún modo, la virtualidad podría reemplazar la presencialidad.

Por eso, este contexto nos invita a reflexionar en que la institución escolar formal no es un galpón, no es un mero coincidir de los cuerpos, es un proceso relacional con profundos rasgos de humanidad y, además, el solo hecho de coincidir es una práctica trascendente e irremplazable.

Pero, además, esta experiencia nos pone frente a grandes preguntas que podrían ser potencialidades que, lxs que estamos inmersxs en el territorio educativo como sujetx colectivo, hemos criticado y reclamado históricamente. Y esto es, frente a la crítica de los roles y distribuciones de espacios construidos como legítimos desde el saber-poder, del profesor, su escritorio, el pizarrón, lxs alumnxs calladxs y sentadxs. Ahora estamos frente a una comunidad de usuarios, todxs tienen las mismas posibilidades de pronunciamiento de la palabra –claro que eso depende del acceso–, la experiencia educativa desborda los límites físicos del aula en cuanto espacio, pero también tiempo, es posible escucharnos y dialogar en momentos no designados por los fijados según horarios. Los saberes, además, dialogan en una plataforma en donde la imagen y el texto conjugan un lenguaje para aprender y enseñar. La práctica pedagógica dialoga con las de la vida cotidiana.

Es aquí que recupero a Eva Mariani y pienso que hay algo del guión escolar que se activa en la plataforma en donde los usuarios son más actualizadores que programadores, en términos de Corea (2004). Hay un *habitus* que aun en pleno corrimiento de las condiciones de habitar el dispositivo institucional, espera que el docente hable, espera que el docente proponga, espera cumplir con los requerimientos, espera alcanzar la regularidad, espera la pregunta para responder. La pregunta aun con estas posibilidades configura un modo de consultar sobre los modos esperados, no siempre un motor de curiosidad o de inquietud teórica.

Entonces, más allá de las críticas que pueda esbozar a esta experiencia que transito y que me transita, prefiero concentrarme en la apertura a posibles

transformaciones de los modos de hacer y de decir, de estar, de relacionarse, de ser, de conocer y de reconocer.

Referencias

Bleichmar, S. (22 de agosto de 2002). La inteligencia humana y el osito para poder dormir. *Página/12*.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-9171-2002-08-22.html>

Lewkowicz, I. y Corea, C. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Paidós.

Mariani, E., Morandi, G. y Ross, M. (2013). Nuevas subjetividades y transformaciones en las prácticas cotidianas en la universidad. En *Universidad y transformaciones. Imaginarios, instituciones y prácticas*. EDULP.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante.