

Aulas virtuales: del miedo a la fascinación y viceversa

Ingrid Sarchman
UBA



Repensar la distancia - presencia en la virtualidad - apocalípticos o integrados

Palabras
Clave

Permítanme empezar esta ponencia haciendo referencia a un prejuicio acerca de la distancia: solemos pensarla como un escollo. Déjenme agregar algo que también puede ser pensado como un prejuicio: si bien la virtualidad acorta las distancias –especialmente en lo que refiere a las comunicaciones–, no puede recuperar aquello que la distancia ha clausurado: el contacto directo, las miradas en tiempo y espacio, los matices del tono de voz y otros tantos aspectos en los que no me voy a detener porque son conocidos por todos/as.

Estos dos prejuicios están tan arraigados en nuestras sociedades, y tan ligados el uno con el otro, que incluso a la hora de pensar estrategias para capacitaciones a distancia se hace hincapié en las formas de sortear estos escollos. Como si la falta de contacto real obturara el proceso de transmisión de saber.

¿Por qué digo que son prejuicios? Aún más, ¿por qué sostengo que son malos prejuicios? Porque parten de la idea de que existe una verdadera comunicación (la que se establece cara a cara) y que toda mediación con cualquier dispositivo, aunque sea el de mayor sofisticación, no haría más que obturar algo de lo que podría ocurrir sin él. Abundan este tipo de ejemplos, y no solo en el ámbito educativo. Lo vemos en los análisis de las redes sociales, en todas sus versiones: desde la crítica a las tradicionales hasta las aplicaciones creadas para cualquier objetivo. No hablo solo de las que se usan para conocer gente –como Tinder y Happn– sino también de las que ayudan a bajar de peso, las que aconsejan qué comer, qué beber, cómo y cuándo caminar e incluso cuándo mantener relaciones sexuales para quedar (o no) embarazada. Todas las críticas están orientadas a la misma idea: las nuevas tecnologías, que buscarían simplificar la vida cotidiana, pierden, en esta conexión constante, algo de lo supuestamente humano.

No voy a detenerme en ejemplos porque creo que la idea está clara: experimentamos la técnica y los avances tecnológicos con una ambigüedad inusitada. Por un lado, nos maravillamos con lo que podemos hacer con ella y, por el otro, nos espantamos con estas mismas posibilidades. A esta ambigüedad, el filósofo alemán Peter Sloterdijk (2011) le dio el nombre de “his-

teria antitecnológica". Él se refiere a quienes se posicionan en contra de las nuevas tecnologías aplicadas al cuerpo, especialmente a la manipulación genética. En nuestro caso el concepto nos sirve para pensar la encrucijada en la que estamos ubicados/as. Si, por un lado, existe una técnica que nos permite hacer determinadas cosas, por el otro, existen efectos (morales, sociales, contextuales) que nos limitan en las acciones. Todos estos límites se enmarcan en lo que Solterdijk llama "humanismo", una especie de marco de comprensión que toma al ser humano como medida de todas las cosas y que asume, además, que existe una especie de esencia. Cualquier cosa que exceda esa esencia implicaría un desborde que podría tener consecuencias no previstas en el organismo y en el medioambiente. La ciencia ficción –especialmente en las primeras décadas del siglo pasado– se ha nutrido de este miedo. Ray Bradbury, Philip Dick y Aldous Huxley nos brindan un fehaciente panorama del tipo de literatura al que nos estamos refiriendo. En otras palabras, cuando pensamos la virtualidad no hacemos más que pendular entre la fascinación y el rechazo a la Máquina. Pienso la palabra en mayúscula, en el mismo sentido que le daba Lewis Mumford (1982): un entramado de relaciones y maneras simbólicas de hacer y de pensar el mundo y el cuerpo que habita ese espacio.

Si esto es así, me gustaría pensar en los efectos de esta ambigüedad, de esta relación paradójica, pero también en las razones del miedo a las máquinas. Más específicamente, me gustaría detenerme en las causas del prejuicio al que nos referimos al inicio: los dispositivos virtuales obturan algo de la naturaleza humana. Pero, además, como esta mesa que nos convoca intenta reflexionar acerca de la subjetividad en la educación a distancia, educación mediada por dispositivos tecnológicos, quisiera pensar esta mediación desde la contradicción "fascinación / miedo (o desconfianza)".

Gran parte de la historia de la fascinación y admiración sobre y hacia las máquinas se sostiene en la pregunta cartesiana acerca de las fuentes del conocimiento. Al fin y al cabo, cuando Descartes encuentra a la Razón como fuente última, no hace más que separar al sujeto de su entorno, de manera de poder objetivar al mundo, entendido como un vasto conjunto de objetos al servicio del ser humano. Si la pregunta por excelencia de la técnica moderna está dada por el "cómo", cualquier cosa que encontremos en la superficie terrestre tendrá una razón de ser, una lógica bien establecida para su uso posterior. Aún más, la máquina por excelencia debería ser aquella que contenga su manual de instrucciones en presente y su reensamble en el futuro. En definitiva, el origen de la admiración y la fascinación por las máquinas está dado, en principio, por la admiración y la fascinación por la razón humana que ha podido pensarlas. Visto desde cierta perspectiva, este sentimiento no deja de ser un tipo de narcisismo primario, una especie de declaración de principios que gira alrededor del yo, antes del genial descubrimiento freudiano, pero con los mismos mecanismos.

Quisiera plantear –y espero que no haya en la sala ningún/a psicoanalista que pueda ofenderse– que el "el amor a las máquinas" puede ser pensado como el pasaje del narcisismo primario, cuando "todo lo que sucede está referido a mí", al narcisismo secundario, cuando ese amor se traslada a un objeto externo que conserva rasgos propios. Si esto es cierto, la máquina queda entonces instalada en ese lugar objetual que muestra lo que el ser humano puede hacer con el entorno. En ese exterior queda instalado el cuerpo físico: un ensamble de órganos funcionando más allá de él, con una lógica maquínica envidiable. Al fin y al cabo, la

primera máquina descubierta por el hombre fue el cuerpo humano. Esto gracias a las primeras autopsias, que solo pudieron ser realizadas cuando el cuerpo dejó de ser creación divina y pasó a ser un envase para contener el alma. La pregunta cartesiana dividió aguas y dejó al cuerpo del lado de las máquinas. Frágil y corrompible, pero máquina al fin.

Esta idea podría explicar el primer acercamiento a la invención maquínica y, además, aquello que Mumford (1982) identificó como el sentimiento del siglo XIX: el de “inventar por inventar”. ¿Qué había detrás del afán moderno por inventar y planificar mecanismos que funcionaran? Mumford asocia este espíritu inventor al ideal del automatismo, que también es solidario con el capitalismo. A mayor posibilidad de automatismo crece la confianza en la máquina como entidad autónoma, eficiente y con más capacidades que el frágil cuerpo humano. Notemos la primera paradoja: la máquina creada desde la razón humana, y a partir de su imaginación técnica, se piensa, sin embargo, como un ideal autónomo que no solo exima al hombre de tareas que no quiere realizar (tareas relacionadas con la fuerza) sino que además lleve a cabo acciones para las cuales el cuerpo no está capacitado (las de fuerza, pero también las de almacenamiento de datos y de razonamiento lógico). En este combo, las computadoras, y después los *smartphones*, son los que mejor explican ese amor y esa dependencia. Si hiciéramos un viaje imaginario desde los tecnócratas del siglo XIX hasta los programadores del siglo XXI, encontraríamos mecanismos similares. Estamos en condiciones, entonces, de trazar un arco que vaya desde el reloj mecánico, pasando por la máquina de vapor, las grúas y las computadoras inventadas por Turing, hasta nuestros *smartphones* con aplicaciones que “nos hacen la vida más fácil”. Pero si siguiéramos el viaje imaginario, ahora desde lo más externo hasta lo más interno, no podríamos dejar de mencionar a los dispositivos intradérmicos que se ensamblan con el cuerpo, como las prótesis de los órganos faltantes, los *stents* o los corazones artificiales, por mencionar algunos. Desde cierta perspectiva, lo que se diluye es la separación cartesiana entre un afuera y un adentro. Las consecuencias están a la vista y tal vez sean las que permitan pasar de la fascinación al espanto. Después de todo, aquello que puede ser visto, tocado, analizado y, en última instancia, controlado da mucha más tranquilidad que lo que no se ve pero se presiente.

La historia acerca del espanto que produce el imaginario tecnológico de la modernidad puede encontrar su ejemplo perfecto en los ludditas de principios del siglo XIX (aunque el movimiento tiene su origen mítico un siglo antes). Este movimiento de artesanos reclamaba algo que no parece sorprendernos: la proliferación de las máquinas acabaría desplazando al obrero. Mejor dicho, acabaría desplazando a la subjetividad del obrero, lo que tendría consecuencias obvias: el fin del trabajo. Por cuestión de tiempo nos detendremos solo en las generalidades del caso para rescatar su idea central: el miedo a que, en el futuro, la extrema automatización del mundo desplace al ser humano ya no solo de los espacios que no puede o no quiere ocupar, sino de todos. La máquina de coser o los primeros telares fueron el puntapié perfecto para pensar este reemplazo y el rechazo a la automatización. Ya entrados en el siglo XXI cabe preguntarnos cómo convivir en la contradicción: ¿cómo hacer cosas en un mundo conformado por redes virtuales de conexión pero que al mismo tiempo es resistente a abandonar la supuesta subjetividad extra maquínica?, ¿cómo seguir pensando los contratos de transmisión de saber en las condiciones actuales?

Estas preguntas nos obligan a hacer otras, sin promesa de respuesta inmediata y, menos aún, completa. La primera cuestión que no podemos soslayar es la del modelo tradicional de educación. Este se sostenía en la figura del panóptico, que Michel Foucault (1976) toma de Jeremy Bentham, y cuyas bases son las de una visibilidad constante de un punto hacia muchos. Una economía de la mirada que desde un solo punto de vista permite controlar al resto. Un modelo que aún hoy, y con las innovaciones del caso, asume que la distribución del espacio físico centrado en uno solo y diseminado a muchos es garantía de poder/saber. La mirada, y también la voz (efectiva o posible), desde el lugar del escritorio del/a maestro/a completa la escena pedagógica tradicional. Incluso en este espacio en el que estamos ahora, aun cuando las sillas no estén dispuestas exactamente como en el clásico modelo, la escena sigue siendo efectiva para ambos lados. Ustedes, desde sus sillas, también suponen que de este lado hay alguien que posee un saber y debe transmitirlo. De lo contrario, debería cambiar mi silla por otra. La pregunta que sigue es más o menos obvia: ¿se sostiene este modelo de poder/saber cuándo se traslada a los ámbitos virtuales?

Permítanme usar un ejemplo personal, que no por su especificidad pierde sentido general. Durante cuatro años formé parte de “Nuestra escuela”, un proyecto del Ministerio de Educación de la Nación orientado a capacitar en todo el país a docentes de nivel primario y secundario. En ese espacio fui tutora de dos aulas de una capacitación en Ciencias Sociales. El módulo se llamaba “Industrias corporales” y estaba orientado a reflexionar sobre lo que estamos analizando aquí: las maneras en las que se había modelado el cuerpo en la modernidad, cómo se lo había concebido como una máquina y se había separado a la Razón de la Naturaleza. La pregunta que rodeaba a los contenidos era cómo transmitir esa objetivación del mundo a docentes, de manera virtual, para que ellos/as, a su vez, pudieran usar esos contenidos como herramientas en el aula real. Un desafío múltiple en la medida que se sorteaba el primer escollo: el de que los/as docentes/estudiantes virtuales logran pensarse a sí mismos/as como parte de ese proceso. Después de todo, ellos/as y yo formábamos parte de un entorno virtual donde, en primera instancia, debíamos construir un contrato de enseñanza que funcionara. Uno de los primeros requisitos era presentarse, contar de dónde era cada uno/a, que hacía, qué había hecho, qué esperaba del curso. Además era requisito obligatorio subir una foto. Esta fue una de las mayores resistencias. ¿Por qué costaba tanto? Una de mis primeras hipótesis acerca de esa resistencia fue sobre el tema de la mirada. Si en el aula no podemos evitar estar a “cara descubierta”, tal vez la virtualidad permitía la posibilidad de no aparecer siempre y de la misma manera. Pero era una estrategia engañosa porque no se podía evitar dejar huellas constantemente. Incluso más, la huella del “estar presente” estaba dada por un servidor central que registraría todos nuestros ingresos. Estudiantes, tutores/as, coordinadores/as, responsables de contenidos, programadores/as, etc. formaríamos parte de un enorme panóptico que, aunque invisible, no dejaba nunca de evidenciar su presencia.

En un punto, este modo de enseñanza, en el que casi nunca se ocupa el mismo espacio presencial, acaba por constituir una presencia mucho más omnipresente –valga la redundancia– a los fines del control. Si el aula tradicional aún presenta estrategias de invisibilización, las aulas virtuales se constituyen a partir de la clausura de esta alternativa. Es interesante marcar la paradoja, porque lo que en apariencia podía parecer algo más laxo, menos suscep-

tible a los controles de la mirada externa y por eso menos efectivo a la hora de aprender, terminó transformándose en algo mucho más cierto a la hora del disciplinamiento, en la medida que cada una de las acciones (lectura de clases, participación en foros, envío de trabajos) quedaba indefectiblemente registrado: no existía forma de sortear y burlar al sistema. Pero la paradoja es aún más evidente cuando se retoman las ideas iniciales de este trabajo. Si la virtualidad, en primera instancia, es concebida como un mecanismo que borra elementos de la subjetividad y, en consecuencia, reduce las probabilidades de establecer lazos (lo que en Psicoanálisis se denomina *transferencia*), queda en evidencia que a menor presencia física, los mecanismos de conexión se potencian en otro espacio. ¿En cuál? En uno que, en principio despojándose de los prejuicios iniciales acerca del deterioro del mundo real en función de uno real/idealizado, reconozca dos cuestiones:

- ▶ Pendular entre lo real y lo virtual forma parte de nuestro entorno tecnológico y, contrario a lo que se piensa, las tecnologías no hacen nada con nosotros, por lo menos nada que no querramos que hagan. La contradicción entre apocalípticos e integrados (Eco, 1965) debería haber quedado saldada hace unos cuantos años y su planteo se vuelve obsoleto en la medida en que los dispositivos de conexión remotos son las formas en las que nos desarrollamos (nadie concebiría andar a caballo en el medio de la ciudad de la misma manera que nadie se negaría a tener dirección de mail o un celular casi siempre conectado). Una fascinación absoluta estaría ligada a la patología, igual que su rechazo absoluto.
- ▶ Desde esa misma concepción podrían pensarse los contratos pedagógicos virtuales donde, en el mismo gesto de aceptación de la presencia constante, se piensen nuevas formas de habitar el aula tanto para docentes como para estudiantes. Si el punto del panóptico queda borrado, o no tan visible, será momento de aprovechar este juego de simulación para poner en cuestión tanto el lugar de absoluto saber del ojo que todo lo ve, como también el de tabula rasa del que es mirado. Superando el requisito del espacio absoluto de los/as otros/as, tal vez logremos pensar en aulas con sujetos mucho más autónomos/as, autorreflexivos/as y hasta dispuestos/as a cambiar posiciones. Tal vez, en un futuro, el ser humano deje de pensar a las máquinas como problemas y admita, de una vez por todas, que, como dice Sloterdijk, el hombre, despojado de sus límites humanistas (de sus prejuicios antropocéntricos), se convierte en un “sujeto refinado, cooperativo, y con tendencia a jugar consigo mismo. Este sujeto se da forma a sí mismo por medio de la interacción con textos complejos y contextos hipercomplejos” (Sloterdijk, 2011: 151). Si esto sucede, el aula será un excelente campo de experimentación.

Referencias

- ECO, Umberto (1965): *Apocalípticos o integrados*. Barcelona: Lumen.
- FOUCAULT, Michel (1976): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- MUMFORD, Lewis (1982): *Técnica y Civilización*. Madrid: Alianza.
- SLOTERDIJK, Peter (2011): *Sin Salvación, tras las huellas de Heidegger*. Madrid: Akal.