



Representaciones del lugar de la tecnología en la universidad de la pospandemia

ARNOUX NARVAJA, Aurelio
DNI 28.620.982

abnarvaja@gmail.com

Departamento de Ciencias Sociales-UNM

HERRERA, Eugenia

DNI 29.503.203

eugeniahh@gmail.com

Departamento de Ciencias Sociales-UNM

Eje 5: Comunicación y Educación

Resumen extendido

Si uno realiza un relevamiento de los trabajos publicados por las Ciencias Sociales desde la irrupción del COVID-19, una gran mayoría no sólo se interroga sobre las transformaciones (sociales, económicas, políticas y, principalmente, culturales) acontecidas a partir de este fenómeno sino que esboza representaciones sobre lo que se denomina la “pospandemia”. En este sentido hay que destacar que, más allá de los matices y las correspondientes especificidades, estos artículos giran en torno a dos grandes percepciones del futuro: catastrófica o utópica. Basta con nombrar en alguno de estos dos polos (aunque algunos se inclinen finalmente por un razonable término medio) al sociólogo Boaneventura de Sousa Santos (2020), al pedagogo Díaz Barriga (2020) o a los filósofos Byung-Chul Han (2020) y Slavoj Žižek (2020). Si nos corremos del discurso científico y nos trasladamos al ámbito periodístico estas dos miradas –tanto la apocalíptica como la esperanzadora– se acentúan con mayor claridad, posiblemente por no tener las limitaciones de un texto de académicos. Estas reflexiones son, por lo general, individuales y gozan de gran legitimidad por el peso específico de los intelectuales que las enuncian. No obstante, pocos son los trabajos que intentan recuperar la mirada de los actores anónimos y su percepción respecto al devenir tanto mediato como inmediato. En el plano educativo, es necesario entonces detenerse en



la perspectiva de los estudiantes. ¿Cómo piensan los estudiantes la universidad pospandemia? Especialmente, ¿cómo imaginan el lugar que tendrán las nuevas tecnologías de comunicación e información en los cursos universitarios? Partimos de que estas “imágenes” no son individuales sino que son representaciones sociales: el modo en que el sujeto interpreta su vida cotidiana y, en consecuencia, también su modo de actuar está condicionado por formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas (Moscovici, 1988). La exploración de dichas representaciones puede ser abordada a partir de diversas metodologías. En nuestro trabajo, nos proponemos explorarlas a partir de entrevistas y encuestas. Como señala Chartier (2021), a propósito de la pandemia y la lectura, tematizar la actualidad conlleva el riesgo de guiarse más por impresiones propias que por la evidencia que exigen las afirmaciones en cuestión. Ahora bien, la realización de entrevistas y encuestas se basa en la formulación de preguntas y por lo tanto implica una serie de decisiones no solo metodológicas sino también filosóficas. En efecto, hay que definir cuáles serán las preguntas que permitirán indagar en los imaginarios acerca de la universidad de la pospandemia. Pero, a su vez, tales preguntas portarán, necesariamente, presupuestos acerca de la realidad indagada. Las preguntas mismas si bien piden información al mismo tiempo inevitablemente aseveran (Anscombe & Ducrot, 1983; Ducrot, 1984; Sauerwein Spinola, 2000). No es posible construir una interrogación sobre las representaciones de la pospandemia sin realizar simultáneamente afirmaciones sobre la relación entre los estudiantes, la universidad y la tecnología. Por ejemplo, si le planteáramos a un o una estudiante, ¿crees que se impondrá la lectura virtual? ¿No estaríamos afirmando cierto determinismo? Es decir, ¿tal formulación no supone que la tecnología, en este caso de la lectura virtual, define su propio curso más allá de los sujetos? Efectivamente, las preguntas que realicemos a los estudiantes en entrevistas y encuestas exige una reflexión y una toma de posición previas acerca de la relación entre los estudiantes, la universidad y la tecnología. En este trabajo, recorreremos diferentes modos de pensar la relación entre lo social y lo tecnológico y analizaremos de qué modo se conceptualizaría la situación concreta que tomamos como objeto de estudio: la tecnología y la universidad en la pospandemia. ¿Qué factores definirán lo que suceda? Como se mencionó, de acuerdo a una perspectiva determinista, el desarrollo tecnológico es autónomo y en consecuencia, es la sociedad la que es definida por la tecnología que a su vez se determina a sí misma (Diéguez, 2005). De modo inverso, desde la perspectiva constructivista que elaboran Bijker y Pinch (2008), los



artefectos tecnológicos, su desarrollo es condicionado por los diversos modos en que diferentes actores sociales se apropian de dicho artefacto. Desde la posición de Feenberg (2005), los valores sociales se codifican en los artefactos. Bajo el velo de la eficiencia como criterio “objetivo” se difuminan los valores de un grupo. La tecnología está diseñada para perseguir sus intereses pero se muestra como neutral, como “objetivamente” eficiente. Desde una perspectiva afín, Winner (1987) llama a despertar del “sonambulismo tecnológico”. En otras palabras, a ejercer el control social de la tecnología. En tanto la tecnología condiciona el orden social, su control resulta indispensable para una sociedad democrática. Situándonos en este tipo de perspectiva, consideramos significativo que las preguntas que formulemos a los estudiantes supongan entonces la posibilidad de incidir en el desarrollo tecnológico. Así, las interrogaciones se orientarán no a una suerte de adivinación del futuro pensado como producto del devenir tecnológico controlado por la tecnología, sino que, por el contrario, presupondrán la posibilidad de que sean los valores de la comunidad educativa los que moldeen la integración de la tecnología a la universidad en la educación pospandemia.

Ponencia

Si uno realiza un relevamiento de los trabajos publicados por las Ciencias Sociales desde la irrupción del COVID-19, una gran mayoría no sólo se interroga sobre las transformaciones (sociales, económicas, políticas y, principalmente, culturales) acontecidas a partir de este fenómeno sino que esboza representaciones sobre lo que se denomina la “pospandemia”¹. En este sentido hay que destacar que, más allá de los matices y las correspondientes especificidades, estos artículos giran en torno a dos grandes percepciones del futuro: catastrófica o utópica. Basta con nombrar en alguno de estos dos polos (aunque algunos se inclinen finalmente por un razonable término medio) al sociólogo Boaneventura de Sousa

¹Eric Hobsbawn, en su famoso libro *Historia del siglo XX*, establece que luego de la segunda guerra mundial, los intelectuales occidentales, al no poder definir con precisión lo que estaba por ocurrir, utilizaron el prefijo post (es decir, “después”): postindustrial, postestructuralista, postmodernidad....



Santos (2020), al pedagogo Díaz Barriga (2020) o a los filósofos Byung-Chul Han (2020) y Slavoj Žižek (2020). Si nos corremos del discurso científico y nos trasladamos al ámbito periodístico estas dos miradas –tanto la apocalíptica como la esperanzadora- se acentúan con mayor claridad, posiblemente por no tener las limitaciones de un texto de académicos.

Estas reflexiones son, por lo general, individuales y gozan de gran legitimidad por el peso específico de los intelectuales que las enuncian. No obstante, pocos son los trabajos que intentan recuperar la mirada de los actores anónimos y su percepción respecto al devenir tanto mediato como inmediato. Esto es lo que ha ocurrido en el plano educativo; tenemos diversos trabajos que reflexionan desde el papel del docente pero pocos que recuperan la mirada/perspectiva de los otros actores: los estudiantes. Planteado en forma de pregunta, ¿cómo piensan los estudiantes la universidad pospandemia? O más específicamente, ¿cómo imaginan el lugar que tendrán las nuevas tecnologías de comunicación e información en los cursos universitarios? Partimos de que estas “imágenes” no son individuales sino que son representaciones sociales: el modo en que el sujeto interpreta su vida cotidiana y, en consecuencia, también su modo de actuar está condicionado por formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas (Moscovici, 1988). La exploración de dichas representaciones puede ser abordada a partir de diversas metodologías. En nuestro trabajo, que se encuentra en una etapa emblema, nos proponemos explorarlas a partir de entrevistas y encuestas. Ahora bien, como señala Chartier (2021), a propósito de la pandemia y la lectura, tematizar la actualidad conlleva el riesgo de guiarse más por impresiones propias que por la evidencia que exigen las afirmaciones en cuestión. Empero, como mostraremos en el desarrollo de este escrito, la realización de entrevistas y encuestas se basa en la formulación de preguntas y por lo tanto implica una serie de decisiones no solo metodológicas.

Tanto en las aproximaciones metodológicas cuantitativas como cualitativas, las preguntas son un recurso importante para la recolección de datos. Efectivamente, las encuestas o entrevistas (tanto individuales como grupales) giran en torno a las preguntas que direccionan la investigación. Ahora bien, a pesar de que uno trata de ser prudente en los enunciados y las formas de presentarlos, para quienes no somos estrictamente metodólogos, se nos pueden pasar por alto ciertos condicionantes que pueden incidir y manipular las respuestas. Por eso, tomarse el tiempo para reflexionar, más no sea sucintamente, sobre este asunto es una tarea necesaria y hasta obligatoria.



Cuando uno formula preguntas tiene que reparar tanto en el contenido como en las formas. En las encuestas como en las entrevistas se recomienda, generalmente, que las primeras preguntas sean claras, no tan comprometedoras y estén orientadas a cuestiones ligadas a la presentación general (género, edad, datos socio-demográficos). Esto facilitaría, evidentemente, entrar en confianza y permitir, posteriormente, respuestas más amenas del entrevistado. No obstante, esto que a simple vista puede parecer un mecanismo idóneo para lograr buenos datos, en algunos casos puede tornarse contraproducente en la medida de que el entrevistado/encuestado, al buscar también él la empatía, podría optar por decir lo que queremos escuchar y evitaría ser completamente reflexivo, sincero y, en algunos casos, despojado de prejuicios. Así, una alternativa que hemos puesto en práctica en nuestra investigación es mantener el completo anonimato, no sólo en lo que respecta a la carrera a seguir sino en la edad y el lugar de procedencia, solo preguntando el género, cuestión importante si damos lugar a la diversidad de identidades. Otra cuestión que hay que reparar es sobre la forma en cómo se toman las entrevistas/encuestas; efectivamente, no es lo mismo si las preguntas son presenciales, telefónicas o autoadministradas. En el caso de la presencialidad, por ejemplo, la acentuación a la hora de preguntar puede condicionar la respuesta; pero en las autoadministradas aquel/lla que contesta no tiene posibilidad de aclarar alguna duda. A esto se le suma el problema que hemos tenido de la pandemia, en donde no había forma de realizar algo cara a cara. En cualquiera de los casos pueden ocurrir condicionamientos; en uno, con la imposibilidad de repreguntar, en los otros en no tener el suficiente tiempo para reflexionar la respuesta. A su vez, una cuestión que no hay que pasar por alto es respecto a la grabación o no de las entrevistas (tanto individuales como grupales). El contexto pseudo-artificial que genera una grabación, en donde no solo el entrevistado sino el entrevistador modifica ciertas posturas, puede incidir notablemente en las preguntas que uno formula y cómo las formula. Por ejemplo, no solo va a reparar en el contenido sino también en los gestos, la forma de llevarla adelante. En este aspecto se pueden perder muchos matices que pueden ser reveladores a la hora de formular las preguntas. Por último, no es menor lo que ocurre en los grupos focales. En estos casos, las preguntas sensibles cobran mayor notoriedad ya que hay varios entrevistados; el peso de lo social y el estar expuestos a las respuestas llevan, muchas veces, a generar cierta reactividad.



El contenido de las preguntas es, también, un aspecto necesario para reparar. Si bien uno intenta ajustarse a ciertos formularios pre-establecidos o, mismo, a formas de preguntas estandarizadas, estas no siempre pueden servir y están supeditadas al tema a investigar y a aquellos que van a servir como informantes. En este aspecto es frecuente naturalizar ciertas preguntas (con una escritura/vocabulario/lectura, en principio cuidado) características del ámbito académico. Efectivamente, se intentan utilizar fórmulas propias del espacio que uno transita y se desenvuelve sin reparar que, el entrevistado/encuestado, muchas veces pertenece a otro grupo de pertenencia, con otros códigos lingüísticos, otras formas, otros hábitos discursivos, etc. Una manera de subsanar este problema es intentar utilizar, como bien señalan los antropólogos, un lenguaje o categorías nativas, entendidas estas como conceptos propios del ámbito de pertenencia y socialización. En nuestro caso, si bien trabajamos con estudiantes universitarios (que se supone que tendrían que tener incorporado un vocabulario propio del ámbito que transitan), lo cierto es que, muchas veces, pesa la distancia generacional que, inevitablemente, condiciona las respuestas. Tratar de utilizar, entonces, conceptos/categorías propias de los entrevistados/encuestados sería una forma de acercarnos a ese universo simbólico sino también de empatizar con ellos. Pero, para ello, es fundamental conocer más en profundidad la comunidad o el público que uno va a utilizar como referencia. Otra cuestión importante es lo que respecta a cómo formularlas. Muchas veces las preguntas pueden prestarse a la confusión y, no siempre, el interlocutor está al tanto de lo que uno quiere preguntarle. Una forma de subsanar este problema es no solo ser simples en las preguntas, sino claros, evitar preguntas que supongan sentimientos de culpabilidad y, en particular, no utilizar mucho la fórmula del “por qué” que podría ser interpretado que tendría que haber una respuesta lógica. Ahora bien, y como incipientemente mostramos más arriba, las formas de formular preguntas para un grupo focal difieren sustancialmente de un formulario de encuestas. Mientras estas últimas buscan obtener información consisa y directa, aquellas de los grupos focales tienen que ser abiertas para lograr que los entrevistados contesten en detalle. Por último, es importante tener cuidado en las repreguntas. Cuando se realizan entrevistas individuales o grupos focales, esta estrategia es frecuente. No obstante, al calor de la situación uno tiene tendencia a querer profundizar en algo que percibió o le interesa sin dejar fluir lo que el propio entrevistador quiere mostrar.



Lo expuesto sintéticamente hasta aquí ha tenido como propósito dar cuenta de ciertos problemas -hasta limitaciones- metodológicos que se plantean cuando uno lleva adelante un trabajo de campo que implica entrevistas/encuestas, es decir preguntas. Mostramos que existen muchos condicionantes que uno, como investigador, no cuestiona; y sugerimos algunas formas de subsanarlos. Como veremos en los párrafos siguientes, las palabras elegidas para formular también implican una complejidad que excede lo metodológico.

En efecto, para estudiar los imaginarios acerca de la universidad de la pospandemia, es necesario definir cuáles son las preguntas adecuadas. Pero, a su vez, tales preguntas portarán, necesariamente, presupuestos acerca de la realidad indagada. Las preguntas mismas si bien piden información al mismo tiempo inevitablemente aseveran (Anscombe & Ducrot, 1981; Ducrot, 1968, 1984; Sauerwein Spinola, 2000).

El sentido de un enunciado implica siempre ciertas afirmaciones sin las cuales devendría absurdo. Por ejemplo, si decimos que “Juan volvió a la Universidad”, el sentido del verbo volver presupone que alguna vez se fue de la Universidad. En el marco de su teoría polifónica de la enunciación, Ducrot (1984) denomina presupuestos a dichas afirmaciones. De acuerdo a su análisis, cuando se complejiza un enunciado, el elemento presupuesto queda excluido. Pues, el lazo de subordinación atañe solo al resto del contenido. Además los presupuestos tienen la particularidad de persistir, es decir de continuar siendo afirmados cuando los enunciados que los contienen son negados o bien transformados en una interrogación. Así, una pregunta tiene los mismos presupuestos que el enunciado afirmativo correspondiente.

Un enunciado presenta sus presupuestos como afirmaciones evidentes, o sea, como incuestionable. Así, los presupuestos crean un marco e inscriben la conversación en determinado universo de discurso: “Al introducir una idea en forma de presupuesto, actúo como si mi interlocutor y yo mismo no pudiéramos hacer otra cosa que aceptarla” (1984: 22). De este modo, en el marco de una investigación, las preguntas formuladas en las encuestas y entrevistas, aunque procuren ser neutrales, no pueden sino imponer cierta visión del mundo en tanto no pueden no tener presupuestos. En el caso que nos ocupa, las representaciones de los estudiantes sobre el lugar de la tecnología en la universidad de la pospandemia, necesariamente implicarán una relación entre lo social y lo tecnológico.

No es posible construir una interrogación sobre las representaciones de la pospandemia sin realizar simultáneamente afirmaciones sobre la relación entre los estudiantes, la universidad



y la tecnología. Por ejemplo, si le planteamos a un o una estudiante si piensa que se impondrá o no la lectura virtual, ¿no estaríamos afirmando cierto determinismo? Es decir, ¿tal formulación no supone que la tecnología, en este caso de la lectura virtual, define su propio curso más allá de los sujetos? En efecto, de acuerdo a una perspectiva determinista el desarrollo tecnológico es autónomo, es decir, se autoregula y, al mismo tiempo, determina la realidad social (Diéguez, 2005). La sociedad es moldeada por la tecnología y, por lo tanto, no puede controlarla. Formular una pregunta con presupuestos deterministas, además, no solo impone una visión del mundo, sino que también contribuiría a producir una profecía de autocumplimiento. En su crítica al determinismo, Diéguez objeta, por una parte, una inconsistencia empírica con la evidencia que presenta la historia y, por otra, ciertas implicancias de orden ético. Si creemos que no es posible controlar a la tecnología entonces no haremos nada para intentar controlarla y esto tendrá como consecuencia precisamente que la tecnología no sea controlada. Es decir, aquello que se afirma, más allá de que corresponda o no a un orden de cosas, es decir, más allá de su condición de afirmación verdadera o falsa, produce en el futuro aquello que afirma en el presente.

Así, si formulamos preguntas con presupuestos deterministas estaríamos no solo imponiendo una perspectiva según la cual los sujetos no decidimos qué hacemos con la tecnología sino que además estaríamos contribuyendo a crear esa realidad. Si creemos que la tecnología en la educación tomará su propio curso más allá de nuestras voluntades entonces renunciaremos a pensarla y controlarla. En este sentido, desde una posición como la de Feenberg, estaríamos creando una realidad de la tecnología educativa dirigida por los grupos que sí ejercen el control del desarrollo tecnológico.

Desde la posición de Feenberg (2012), en la construcción de los artefactos tecnológicos se codifican valores sociales. Los intereses de quienes toman decisiones relativas al diseño y construcción de los objetos tecnológicos se inscriben en los propios objetos. Así, el código técnico de un objeto condiciona la realidad de acuerdo a reglas impuestas por quienes participan de su producción. Ahora bien, esta asimetría de poder se invisibiliza bajo el velo de la “eficiencia”, en tanto muestra al objeto como el producto de decisiones objetivas que supuestamente persiguen fines no particulares de “eficiencia”. Sin embargo, la eficiencia no es absoluta sino relativa. La eficiencia se define como tal en función del modo en que se alcanza cierto objetivo. Ahora bien, cuáles sean los objetivos perseguidos no es sino una decisión y por lo tanto depende de los valores que la guían. Así, al igual que toda producción



tecnológica, la tecnología educativa cristalizará valores del grupo social que incida en su desarrollo. En este marco, entonces, si formuláramos preguntas que presuponen la imposibilidad del control de la tecnología estaríamos obstruyendo que el desarrollo de la tecnología educativa utilizada en las aulas codifique los valores e intereses de los estudiantes.

¿Cómo deberíamos formular las preguntas? ¿Es inevitable que impongamos cierto marco filosófico, es decir, cierto modo de pensar y construir la relación entre los estudiantes y la tecnología educativa? ¿Cómo escapar de este destino de la pregunta? Quizá la única salida sea no formular preguntas; que sean los estudiantes quienes la formulen. Así, ellos podrían pensar la cuestión en el marco de sus propias perspectivas. Y, al mismo tiempo, nosotros podríamos conocer más exhaustivamente sus representaciones sin imponer determinado modo de pensar la tecnología. De este modo, dejaríamos abierta la posibilidad de transformación.

A modo de conclusión, podemos decir que el recorrido hecho muestra que la indagación de las representaciones exige una serie de decisiones metodológicas, filosóficas, políticas y éticas que es imposible eludir. En primer lugar, analizamos una serie de precauciones metodológicas a la hora de estudiar las representaciones sociales. Y, en segundo lugar, en relación con los presupuestos de las preguntas del investigador, pusimos de manifiesto que su formulación impone presupuestos filosóficos que tienen implicancias éticas y políticas. Esto lleva a una situación compleja que, tal como analizamos, podría resolverse con un cambio metodológico: pedirle a los estudiantes entrevistados o encuestados que sean ellos quienes formulen las preguntas. Esta propuesta tiene un doble efecto deseable. Por una parte, da lugar a que los estudiantes piensen la cuestión desde sus propias perspectivas. Y, al mismo tiempo, propicia la reflexión crítica en tanto el sujeto es posicionado en una actitud interrogativa que seguramente lo lleve a desnaturalizar su propio modo de pensar lo tecnológico y lo social.

Bibliografía citada

Anscombe, Jean-Claude y Ducrot, Oswald (1983). *L'argumentation dans la langue*. Brussels: Pierre Mardaga.

Chartier, R. (2021). *Lectura y pandemia. Conversaciones*. Buenos Aires: Katz.



Díaz Barriga, Ángel (2020). "La escuela ausente, la necesidad de plantear su significado" en Aguilar *et al* *Educación y Pandemia. Una visión académica*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

De Sousa Santos, Boaventura (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires, Clacso.

Dieguez, Antonio (2005). El determinismo tecnológico: Indicaciones para su interpretación. *Argumentos de Razón Técnica*. 8. 67-87.

Ducrot, Oswald (1984). *Le dire es le dit*. Paris: Minuit

Feenberg, Andrew (2012). *Transformar la tecnología. Una nueva visita a la teoría crítica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Han, Byung-Chul (2020). *La desaparición de los rituales*. Mexico: Herder.

Hobsbawm, Eric (1994). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Moscovici, Serge (1988). Introducción: el campo de la psicología social. En *La psicología social: Vol. Tomo 1* (pp. 17–37). Paidós.

Sauerwein Spinola, Sibylle (2000). *La représentation critique du discours de l'autre: le questionnement oppositif*. Münster: LIT Verlag

Zizek, Slavoj (2020). *Pandemia. La covid-19 estremece al mundo*. Barcelona, Anagrama.