



Universidad de Oviedo

Facultad de Filosofía y Letras

LA CONDICIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA EN EL CURSO DE LA PANDEMIA

Elena Martínez Montes

Tutora: Noelia Bueno Gómez

Grado en Filosofía

Curso 2023-2024

Mayo 2024

Los Christoffel y los Riemann

y los Ricci, me los digan.

Calcule S , determine S ,

¿en 4D o en 3D?

Y eso que sin darme cuenta estoy quemando las naves
en la fragua, la llave.

Cuanto más sabes, menos sabes, menos sabes.

A estas alturas, delirante, estoy delirante.

(Circa, 2018: 4:00)

Eso no es vida.

Quiero cinco horas al día,

queremos treinta horas semanales.

En la izquierda hemos olvidado esa demanda,
pero yo no trabajo ni una puta hora más.

Salir a las seis en invierno, eso es ilegal, ilegal,
anticonstitucional.

Eso va contra el amor.

Abajo el trabajo.

Abajo el trabajo.

Abajo el trabajo.

(Circa, 2023: 1:39)

Introducción	4
Tecnología, salud y educación	5
Sufrimiento social y organización universitaria	8
Metodología	12
La condición estudiantil	13
La virtualización de la enseñanza	15
<i>Nuevas herramientas de trabajo</i>	16
<i>Control</i>	19
<i>Resignificación de espacios y tiempos</i>	28
<i>Nuevas formas de relacionarse</i>	33
Falta de reconocimiento	37
El futuro de la educación universitaria	42
Conclusiones	45
Bibliografía	48
Anexos	Documento adjunto

Introducción

Como persona que fue (y es) alumna universitaria durante la crisis de la pandemia en 2020 me surge la necesidad de analizar las dificultades que se presentaron durante este periodo en el ámbito de la educación superior. Plantear la problemática desde la mirada del estudiantado nace de la percepción, tal vez errónea, de que el alumnado, sobre todo universitario, a pesar de ser un colectivo ampliamente estudiado, no lo ha sido tanto desde una perspectiva cualitativa que, además, ponga en el centro la visión de los propios estudiantes¹. Es por eso que a lo largo de este texto trataré de analizar la experiencia de algunos alumnos y alumnas de la Universidad de Oviedo, desde sus necesidades, sensaciones y experiencias; análisis que espero sirva para complementar otros estudios que se han hecho sobre este tema.

La universidad se presenta como un espacio en que el estudiantado ya no depende ni del control de sus padres ni del control de la institución, sino que son ellos mismos quienes deben organizarse, motivarse y exigirse. Se convierten de esta manera en un colectivo que, como señala Byung-Chul Han en *La sociedad del cansancio* (2016), representa a la sociedad del rendimiento. Ahora bien, esta característica de la educación universitaria se vio agravada durante la pandemia. El hecho de no tener que acudir a las aulas diariamente, de no tener una relación directa ni con compañeros ni profesorado más allá del ámbito telemático, cierra aún más la burbuja, bosquejando la educación universitaria como una habitación pequeña en la que en una esquina se coloca una cama de 90, seguida de una mesita con una lámpara, y justo enfrente, en el mejor de los casos bajo la ventana, un escritorio con un ordenador encima. La tecnología, por tanto, jugó un papel clave a lo largo del curso de la pandemia, hecho que trataré de analizar apoyándome en Heidegger y Winner.

Si el aprendizaje es social y una de las bases de la enseñanza es la confrontación de ideas y el diálogo, esta situación no es la más favorable si lo que pretendemos es formar personas con conocimientos y buenos profesionales, y aún más importante, una

¹ A lo largo de todo el texto se tratará de utilizar lenguaje inclusivo, utilizando palabras como “alumnado” y “profesorado”, ya que se considera inapropiado el uso de un lenguaje sexista. Ahora bien, en ocasiones, por beneficio de la prosa y no caer en redundancias, se utilizarán palabras con marcador de género, como “los estudiantes”, entendiéndolas como palabras que incluyen a todo el espectro del género.

ciudadanía con capacidad de decidir. Este hecho, como no podía ser de otro modo, tuvo sus consecuencias, que se dejan atisbar en las entrevistas a estudiantes que se presentan en este trabajo y que yo misma comparto. La formación durante la pandemia fue caótica y deficiente, y el alumnado la recuerda como uno de los años más livianos en cuanto a exigencia y dificultad, y cómo no, aprendizajes adquiridos. Además, esta nueva forma de organización universitaria, sobrevenida y radicalmente opuesta a lo que estábamos acostumbrados, generó sufrimiento social, hecho que abordaré partiendo de *La condición obrera* (2010) de Simone Weil.

La pregunta, entonces, teniendo todo esto en cuenta, es la siguiente: ¿es el modelo *e-Learning*, adoptado por las universidades durante la pandemia, capaz de cumplir con el objetivo de la educación? ¿Es un modelo deseable?

Tecnología, salud y educación

A lo largo del siglo XXI, el desarrollo de la tecnología ha propiciado un cambio en el sistema de enseñanza, al igual que en otros ámbitos, como el trabajo. La tecnología, lejos de ser neutral, “condiciona nuestras relaciones persistentes con nuestro medio y nuestra organización social” (Rendueles, 2013: 42). No quiero caer, con esta afirmación, en una suerte de determinismo tecnológico:

“la idea de que la innovación tecnológica es la causa fundamental de los cambios sociales y que los seres humanos no tenemos otra posibilidad que sentarnos a observar el despliegue de este proceso inevitable” (Winner, 2008: 16).

Más bien prefiero situar el discurso dentro del sonambulismo tecnológico, en palabras de Winner (2008: 12):

“Si la experiencia de la sociedad moderna nos muestra algo es que las tecnologías no son simples medios para la actividad humana, sino también poderosas fuerzas que actúan para remodelar dicha actividad y su significado. La introducción de un robot en un puesto de trabajo industrial no solo aumenta la productividad, sino que a menudo modifica de forma radical el proceso de producción, redefiniendo el significado de trabajo en ese lugar. Cuando se adopta una nueva técnica o instrumento sofisticados en la medicina, se transforma no solo lo que los médicos hacen, sino también la manera de pensar de las personas acerca de su salud, la enfermedad y la atención médica. Las alteraciones generalizadas de este tipo en las técnicas de comunicación, transporte, fabricación, agricultura, etcétera, son en gran medida lo que distingue nuestra época de los periodos

anteriores de la historia humana. La clase de cosas que tendemos a considerar meras entidades tecnológicas se hacen mucho más interesantes y problemáticas si comenzamos a observar la gran influencia que tiene las condiciones de vida social y moral.”

Dicho de otro modo, la tecnología no es neutral ni amoral, el bien o el mal que de ella devienen no radica solo en el uso que el sujeto le da, sino que forma parte de su propia esencia, desde el modo en que es diseñada. En *La ballena y el reactor* (2008), Winner pone un muy buen ejemplo para comprender esto. En Nueva York durante el siglo XX, se construyeron unos puentes que atravesaban la principal autopista de la ciudad por encima. Lo curioso de estos puentes es que la altura que tienen no es suficiente para que un autobús pase por debajo, por lo que los autobuses no pueden utilizar esa autopista. De esta manera, se impide que las personas de estratos más bajos, pobres, racializadas, que son las que normalmente utilizan el transporte público, no puedan desplazarse a las playas más populares. Es un claro ejemplo de cómo la tecnología en sí tiene consecuencias a nivel social, al margen de quién y cómo la utilice, y desde el modo en que es diseñada.

En el ámbito de la educación ocurre lo mismo. Gracias a la tecnología, hemos pasado de una educación centrada en el profesorado y la clase magistral a una educación centrada en el alumnado y la construcción del propio conocimiento. Si bien, este cambio se agravó notablemente en 2020, a raíz de la pandemia de la COVID-19. Durante ese curso académico, se transicionó del común modelo del *b-Learning*, caracterizado por la combinación de la enseñanza directa y presencial y la enseñanza telemática, al *e-Learning*, un modelo totalmente virtual, por el cual la comunicación entre alumnado y profesorado se efectúa a través de una plataforma virtual, en la que se plantean los temarios, las tareas y se presentan las calificaciones. Este nuevo modelo, esta nueva relación con la tecnología, trasciende las fronteras de la academia y se traslada a los propios sujetos. “Al cambiar la forma de los elementos materiales, señala Marx, también cambiamos nosotros” (Winner, 2008: 21).

“Los hábitos, las percepciones, el concepto de uno mismo, las ideas de espacio y tiempo, las relaciones sociales y los límites morales y políticos, se han reestructurado fuertemente en el curso del desarrollo tecnológico moderno” (Winner, 2008: 15).

Este nuevo método de enseñanza, de relacionarse en el ámbito académico, exige nuevas capacidades al alumnado (y al profesorado), como son una mayor autonomía y una mejor regulación del aprendizaje. La gestión del tiempo es otro de los factores clave en este nuevo contexto, ya que ahora es el alumnado el que tiene que decidir cómo, cuándo y dónde trabajar, procurando adaptarlo a su vida personal.

Esta virtualización de la enseñanza, esta nueva organización, conlleva ciertas consecuencias sociales tanto a estudiantes como a profesorado. La mayor necesidad de autonomía y autogestión favorece un cambio en el paradigma social, como diría Byung-Chul Han (2022: 107):

“En la sociedad del trabajo y del rendimiento actual, que muestra los rasgos de una sociedad coercitiva, todo el mundo porta consigo un almacén y un campo de trabajo. La peculiaridad de este campo de trabajo consiste en que uno es al mismo tiempo prisionero y vigilante, víctima y criminal, señor y vasallo. Nos explotamos a nosotros mismos. El explotador es al mismo tiempo el explotado. Ya no cabe distinguir entre criminales y víctimas. Nos matamos a base de optimizarnos para poder funcionar mejor”.

Pasamos del contexto de la sociedad disciplinaria a la sociedad del rendimiento, donde cada uno es su propio jefe y es él mismo el que establece cuánto, cómo, dónde y cuándo, y qué se exige (al margen de la regulación burocrática, que del mismo modo que muchos capitalistas la ignoran, también es ignorada por algunos trabajadores). Según el autor, esta autoexigencia impide cualquier forma de rebelión contra el sistema, ya que ya no existe una figura externa ante la cual alzarse, sino que el yugo se lo pone uno mismo. Esto enlaza con la psicologización de los problemas que de esta circunstancia devienen (ansiedad, depresión, *burnout*...). El malestar se individualiza, achacándolo a sujetos concretos. Lo cierto es que, cuando estos sufrimientos individualizados se derivan todos de un ente común, a saber, la organización a la que pertenecen los sujetos, el malestar deja de ser individual y pasa a ser colectivo. Ya no hablamos de sufrimiento individual, sino que hablamos de sufrimiento social.

Sufrimiento social y organización universitaria

El teletrabajo se incrementó notablemente durante la pandemia de la COVID-19. Muchas personas tuvieron la “opción” de seguir trabajando durante el confinamiento en modalidad telemática, y en ocasiones este modelo se mantuvo tras la crisis. Se presenta el teletrabajo como una gran oportunidad para la conciliación, pero acaba convirtiéndose en una trampa, sobre todo para ciertos colectivos, como las mujeres, tal como presentan Sara Moreno Colom y Vicent Borràs Catalá en *Que teletrabajen ellos: aprendizajes de la pandemia más allá de lo obvio* (2021). Las barreras entre trabajo remunerado y trabajo reproductivo se difuminan, creando una esfera única en que se escriben informes y se asiste a reuniones a la par que se vigila el cocido en la cocina y se ayuda a los hijos con las tareas del colegio. No existe una barrera que separe trabajo de tiempo libre, sino que ambas cosas se entremezclan en una vorágine de producción constante. Vivimos por y para el trabajo, sea del tipo que sea. Y los espacios y los tiempos se fusionan, convirtiéndose el hogar en el centro de trabajo productivo y reproductivo, y en el centro de ocio, tiempo libre y relaciones sociales.

Esta nueva organización del trabajo en general, en que son los propios sujetos quienes se exigen una productividad exacerbada, genera sufrimiento, que se individualiza, presentándolo como trastornos psicológicos particulares. Las posibilidades de rebelión son por tanto inexistentes, dado que la figura ante la que cabe levantarse es uno mismo. “Libertad y coerción se identifican” (Han, 2022: 98). Pero el todo no es la suma de las partes; los árboles no dejan ver el bosque. Entender el sufrimiento como la suma de los malestares individuales impide que lo entendamos como un sufrimiento generalizado, que afecta de manera similar a todo el mundo y que tiene unas causas de tipo social. Esto es, el problema real no es el trastorno psicológico individual, sino el sufrimiento social que este tipo de organización del trabajo provoca. “Negar la posibilidad del sufrimiento social supone negar la posibilidad de abordajes estructurales para problemas que no se pueden resolver de manera individual” (Bueno, 2021: 171).

El enfoque del sufrimiento social plantea la idea de que las formas de organización que tenemos pueden provocar sufrimiento.

“Parte de los sufrimientos causados por instituciones, estructuras sociales y/o culturales o formas de organización, y se refiere, por tanto, a sufrimientos compartidos por un grupo de personas afectadas” (Bueno, 2021: 171).

Las diferentes organizaciones humanas juegan con dos fenómenos: por un lado, provocan sufrimiento a las personas, y por otro presentan los medios para paliarlo. En la sociedad actual del capitalismo tardío, en la sociedad del rendimiento de la que habla Byung-Chul Han, surgen nuevas formas de control y dominación que se ocultan tras una apariencia de libertad. Las personas se explotan a sí mismas, pensando así que son eminentemente libres. Como el autor de *La sociedad del cansancio* (2022) señala, “el hombre depresivo es aquel animal *laborans* que se explota a sí mismo, a saber: voluntariamente, sin coacción externa”. (Han, 2022: 29). “Las enfermedades psíquicas de la sociedad del rendimiento constituyen precisamente las manifestaciones patológicas de esta libertad paradójica” (Han, 2022: 31) que las instituciones otorgan a sus títeres.

Al igual que ocurrió con la explosión del teletrabajo, la enseñanza universitaria amparada en el *e-Learning* acarrea consecuencias similares para los estudiantes. Sus espacios y tiempos se fusionan en un mismo ambiente, generando un bucle infinito de responsabilidades, tareas, ocio, relaciones... que no permite barreras entre los diferentes aspectos de una vida. La falta de definición de los diferentes espacios y tiempos derivada de la nueva organización provoca sufrimiento, de la misma manera que ocurre con el teletrabajo.

Esta nueva organización, que altera notablemente la idea del yo que los estudiantes manejaban hasta el momento, genera inevitablemente un sufrimiento social. Han perdido lo que eran hasta el momento y se les exigen nuevas capacidades de gestión y organización a las que normalmente no están acostumbrados. La tecnología modifica quienes somos. Los estudiantes han de reinventarse, tratando de adaptarse a las nuevas circunstancias, tal como señala Winner en estos extractos de *La ballena y el reactor* (2008: 6):

“Cuando utilizamos términos como output, realimentación, interfase y conexiones en red para expresar las operaciones de la vida cotidiana, revelamos hasta qué punto, hoy en día, las cosas artificiales modelan nuestro sentido del ser humano.”

“La construcción de un sistema técnico que involucra a seres humanos como partes de su funcionamiento requiere una reconstrucción de los roles y las relaciones sociales. A menudo es resultado de los requerimientos operativos propios de un nuevo sistema: simplemente no funciona a menos que se modifique la conducta humana para adaptarse a su forma y proceso.” (Winner, 2008: 17).

Los estudiantes universitarios que hasta 2020 se alojaban en un modelo *b-Learning* se trasladaron a un sistema *e-Learning*. Pasaron de ser parte de un grupo heterogéneo de personas que, como ellos, trabajaban para lograr un objetivo común a ser un individuo aislado en una habitación. La imposibilidad de relacionarse personal y directamente con otros en circunstancias similares, con profesores, y la imposibilidad de acudir a su centro de trabajo normalmente modifica sus comportamientos. Si tenemos en consideración la máxima “todo es conducta” que se defiende desde el conductismo, es inevitable pensar que las modificaciones en nuestro comportamiento modifican quienes somos.

Ya no somos una parte de un todo que, apoyándose en los demás y colaborando, consigue aprobar unos exámenes y sacar una carrera. Ya no somos estudiantes que se atienden a unos horarios y unos espacios para realizar las tareas. Ya no utilizamos el ordenador (en el contexto universitario) únicamente para escribir trabajos y copiar apuntes. Ahora estamos solos, conectados a una pantalla durante innumerables horas al día, relacionándonos con recuadros en negro que se iluminan si la persona que hay detrás habla. Debemos aprender nuevas habilidades que nos permitan trabajar de manera eficiente en estas nuevas condiciones materiales. Ya no somos quienes éramos.

En *La pregunta por la técnica* (2017), Heidegger plantea la idea de que el ser humano es incapaz de mantener una relación libre con la técnica, ya que su existencia está dominada por la *gestell* (esencia de la técnica moderna). *Dasein* y *gestell* se identifican. Se presenta como un destino, el ser humano está tan presente en la *gestell* que deja de verse a sí mismo como el interpelado. El hombre ha sido abordado por la técnica en su esencia. Esto es peligroso, *unheimlich*, en la medida en que la *gestell*, entendida como desocultamiento, impide a su vez llevar a cabo un salir de lo oculto más originario. Esto es, al igual que señalaba Winner (2008), no podemos escapar de nuestro destino, no podemos escapar de la técnica moderna, aunque la solución tampoco es volver a una etapa pretecnológica. No podemos simplemente volver a la educación

analógica, dejando a un lado los beneficios que la tecnología aporta a la formación (más fácil acceso a la información, optimización de procesos burocráticos...) pero las modificaciones conductuales y esenciales que el ser humano sufre a causa de la tecnología no se pueden evitar y generan un sufrimiento, es *unheimlich*. Lo que sí podemos hacer es tratar de buscar una forma organizativa que limite ese sufrimiento, que lo reduzca.

Siguiendo la estela de Winner (2008: 61) que se preguntaba “qué formas de tecnología son compatibles con la clase de sociedad que queremos construir”, podemos preguntarnos nosotros ahora: ¿está el futuro de la educación en el *e-Learning*?; ¿es este modelo deseable?; ¿existe una alternativa mejor? ¿Qué clase de universidad queremos construir? Y más importante: ¿es la educación, concebida como un modelo *e-Learning*, capaz de cumplir con su cometido, es decir, capaz de formar ciudadanos libres que puedan tomar decisiones y no tan solo trabajadores?

Está claro que las circunstancias sobrevenidas que propiciaron el cambio de modelo provocaron que la infraestructura universitaria y sus actores no estuvieran preparados para tal cambio, y por tanto que no pudieran competir con organizaciones que llevan funcionando así desde sus inicios, como puede ser la UNED, con las consecuencias que esto acarrea. Pero que un caso concreto funcione de manera eficiente no implica que todas las demás opciones tengan que trasladarse a ese paradigma. El modelo deseable es aquel que genere el menor sufrimiento posible y que permita alcanzar unos objetivos dialogados con la comunidad universitaria y en un contexto ciudadano. Aunque todas las organizaciones producen sufrimiento, unas lo hacen en menor medida que otras. Se trata entonces de dilucidar si el *e-Learning* es “nuestro modelo deseable” o si por el contrario es posible una organización alternativa de la enseñanza superior más amable para con la existencia, una organización que disminuya el sufrimiento social al mínimo posible y permita formar tanto a nivel profesional como a nivel ciudadano. A lo largo del texto trataré de responder estas cuestiones.

Metodología

La metodología a seguir para lograr tal cometido se basa en plasmar cómo los propios estudiantes vivieron las circunstancias que se plantean más arriba. Cómo la nueva organización universitaria, el estar confinados en un espacio en que toda la vida ha de tener lugar, y ser ellos su propio jefe, afectó a sus vidas, si les generó malestar. Este sufrimiento no tiene que manifestarse necesariamente como un trastorno psicológico de ansiedad o depresión, padecimientos característicos de nuestra sociedad, y que como se expuso con anterioridad, Byung-Chul Han considera endémicos de la sociedad del rendimiento. Los pródromos a estos trastornos pasan por un “cansancio del crear y del poder hacer” (Han, 2022: 30), siendo, en este caso, ese sentimiento suficiente para determinar si la organización educativa durante la pandemia provocó o no en los estudiantes algún grado de sufrimiento social.

Para ello se realizaron entrevistas a tres estudiantes universitarios que durante la pandemia cursaban distintas titulaciones. Sus impresiones pueden ayudarnos a responder a las preguntas planteadas con anterioridad.

El tipo de entrevistas que se llevaron a cabo fueron en profundidad, individuales, monotemáticas y semiestructuradas de acuerdo con los criterios expuestos por José Ignacio Ruíz Olabuénaga en *Metodología de la investigación cualitativa* (2012). Los participantes fueron dos hombres y una mujer: Pablo Arias, Manel Fernández y Jéssica Rodríguez, todos estudiantes de la Universidad de Oviedo. Pablo Arias en 2020 cursaba Ingeniería Geomática y estaba en 2º; Jéssica Rodríguez estaba estudiando el grado de Pedagogía, ya en 4º; y Manel Fernández estudiaba Filosofía, también en 4º.

A continuación, se tratará de interpretar la información recopilada mediante las entrevistas para alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo, a saber: dilucidar si el *e-Learning* es un buen modelo de enseñanza, capaz de cumplir con los objetivos de la educación (formar profesionales y ciudadanos) generando el menor sufrimiento social posible; y, en caso de que no sea así, plasmar las sugerencias del estudiantado. A su vez, las entrevistas completas estarán transcritas al final del mismo, en los Anexos I, II, y III.

La condición estudiantil

Para Simone Weil, el ser humano ha nacido para ser libre porque tiene la facultad de pensar. Entonces, ¿cómo es posible que exista la opresión? Considera la desgracia como el mayor obstáculo para la justicia social. Para estudiar este fenómeno, decide empezar a trabajar en una fábrica como peón, de manera que pueda conocer la opresión que sufren los trabajadores de primera mano, sin apropiarse del sufrimiento ajeno. De esta manera puede hacerse consciente de la situación y pergeñar una acción política que cambie la situación. En uno de los textos que se incluyen en *La condición obrera* (1951), Weil llama a los trabajadores (y a los patrones) a dejar por escrito sus propias experiencias en la fábrica, para que todo el mundo se haga consciente y desde el conocimiento pueda mejorarse la situación.

De la misma manera, con las entrevistas que se llevaron a cabo para redactar este escrito, queremos poner de manifiesto la situación vivida por los estudiantes durante la pandemia, con el objeto de analizar si es o no un modelo deseable, y en caso de que no lo sea, valorar qué cambios podrían mejorarlo.

Para Weil, la causa del sufrimiento en las fábricas es la organización de las mismas. Del mismo modo, nosotros defendemos que el sufrimiento padecido por los estudiantes durante la pandemia se debe a la organización del trabajo. En las fábricas de la primera mitad del siglo XX, el modelo por excelencia era el taylorismo, un medio de control basado en dividir a la clase obrera y hacer del dinero el único móvil de sus vidas. La forma de conseguirlo es mediante un régimen de esclavitud. De hecho, a lo largo de los textos recopilados en el libro, Weil suele comparar ambos sistemas, taylorismo y esclavitud, llegando a tachar al taylorismo de peor, ya que es uno mismo el que se encarga de fustigarse, y no un hombre con un látigo. Esta afirmación es similar a la sociedad del rendimiento de la que habla Byung-Chul Han, donde cada uno es su propio jefe y no existe figura contra quien rebelarse.

Con el avance de la tecnología, las formas de dominación y explotación han cambiado. Lo vivido por Simone Weil en la fábrica a principios del siglo XX poco tiene que ver con la experiencia de los estudiantes universitarios del siglo XXI, sin embargo, como señala Winner (2008: 30):

“El cambio tecnológico expresa una gran cantidad de motivos humanos, muchos de los cuales están basados en el deseo de algunos de ejercer dominio sobre otros, aunque ello requiera un sacrificio ocasional de ahorro de costes y alguna violación del patrón común de tratar de obtener más con menos.”

Los obreros de la fábrica con los que habla Weil sostienen que llega un momento en que se deja de sufrir, lo que la autora llama “grado último de envilecimiento”. El motivo por el que se deja de sufrir es porque se produce una pérdida absoluta de la dignidad y el respeto por uno mismo. Lo único que se conserva es la vida. Esto termina por generar un estado de docilidad, en que se cree que no se tiene derecho a nada. Ser dócil es la única manera de no sufrir tanto. Luchar por mantener la dignidad es muy doloroso, porque te hace ser consciente de lo miserable que eres. Existe, por tanto, una necesidad de no pensar y de aceptar el sufrimiento, anulando así cualquier posibilidad de que se despierten sentimientos de rebelión. De nuevo, vemos aquí la similitud entre lo expuesto en *La condición obrera* (1951) y en *La sociedad del cansancio* (2016).

Para Weil, la única solución posible a esta situación es hacerse consciente de la misma, lo que implica conservar la dignidad y por tanto sufrir. Lo único que nos queda es la acción política, que Han (2022: 112) define de la siguiente manera:

“Actuar políticamente significa hacer que comience algo del todo distinto o generar un nuevo orden social. El conocido argumento de que no hay ninguna alternativa no significa más que el final de la política.”

De esta manera podrá encontrarse un nuevo método de organización. Este método debe conjugar orden y libertad, ya que es la única forma de conservar la dignidad humana. “Una vez que el ideal de libertad aparece en el mundo es completamente imparabile, ningún proyecto político puede excluirlo” (Rendueles, 2013: 16). Pero para ello, debemos modificar el concepto de libertad que inunda nuestra sociedad actual. “En el régimen actual neoliberal, la explotación ya no se produce como alienación y auto-desrealización, sino como libertad y autorrealización” (Han, 2022:108). “La flexibilidad espacio-temporal que va asociada a la virtualización del trabajo incluye estrategias burocráticas de control que dan lugar a una falsa sensación de libertad” (Bueno, 2021: 180). “Las enfermedades psíquicas de la sociedad de rendimiento constituyen

precisamente las manifestaciones patológicas de esta libertad paradójica” (Han, 2022: 31).

Al igual que Simone Weil analiza la opresión en las fábricas metiéndose de lleno en la experiencia y pide a los trabajadores que den sus propios testimonios al respecto, en este trabajo utilizaré mi propia experiencia y la de otros compañeros estudiantes para analizar la opresión en las universidades, enmarcándonos en el año 2020 y la crisis de la COVID-19, periodo durante el cual, como ya se señaló antes, la formación universitaria abandonó el modelo *b-Learning* para trasladarse al *e-Learning*. Este nuevo modelo, el *e-Learning*, aunque se ha dejado atrás una vez hemos superado la crisis sanitaria, presenta algunas características que probablemente hayan venido para quedarse, y quizá, en un futuro no muy lejano, sea el modelo que se imponga por excelencia. De hecho, existen multitud de universidades que trabajan desde este modelo exclusivamente, como puede ser la UNED o la UOC. ¿Pero realmente es un modelo deseable?

Trataremos de analizarlo, como ya dije, basándonos en la experiencia, e intentando dilucidar si es lo que queremos para nuestros futuros estudiantes.

La virtualización de la enseñanza

El modelo *e-Learning* presenta notables diferencias para con el ya tradicional *b-Learning*. A continuación, trataré de exponer las más relevantes, apoyándome en las entrevistas realizadas a mis compañeros. Estas diferencias no son más que consecuencias derivadas de la nueva organización universitaria que, aunque quizá no hubiera podido ser otra, sí hubiera podido gestionarse mejor, reduciendo las consecuencias negativas de la misma de forma considerable.

Podemos dividir este análisis en cuatro partes, cada una centrada en un aspecto clave del nuevo método de enseñanza: nuevas herramientas de trabajo; control; resignificación de espacios y tiempos; y nuevas formas de relacionarse.

Nuevas herramientas de trabajo

Con la transición al modelo *e-Learning* surgió la necesidad del uso y manejo de nuevas herramientas de trabajo, como pueden ser el *Teams* para la realización de las clases o los propios aparatos en sí, como las *webcams*. Dado que la mayoría de los alumnos de la universidad en 2020 nacieron en una etapa de explosión tecnológica, la adaptación a las nuevas herramientas informáticas no fue muy problemática. Todos saben manejar un ordenador de manera eficiente y son capaces de aprender a utilizar nuevos *softwares* para videollamadas o redacción de trabajos. A pesar de ello, las nuevas herramientas generaron cierta confusión o malentendidos. En este fragmento de entrevista puede verse como la adaptación al nuevo contexto no fue inmediata:

“De hecho, hay una cosa muy graciosa que yo que yo no sabía que cuando tú muteabas a alguien en el *Teams*, lo muteabas para toda la sala, y yo me acuerdo de que quería escuchar un audio que me mandaron de una amiga, y muteé al tío. Digo: “voy a mutearte un momento”, y luego como a los cinco minutos escucho a una compañera decir: “Enrique, creo que estás muteado”. Hostia, digo “no me jodas que...”. Porque caro, no, no sabían desmutearte digo “meca, qué lío”. Hostia, no me jodas que lo muteé pa tol mundo, tal, y tuve la audacia, porque soy muy listu y muy pícaro de decir “sí, yo creo que te muteaste sin querer”” (Anexo I).²

Si bien, el mayor problema que generaron las nuevas herramientas fue el mismo hecho de tener que adquirirlas. Con la irrupción de las clases *online* había muchos alumnos, y quizá profesores, que no contaban con el material necesario para seguirlas. Es de suponer que algunas personas de la comunidad universitaria no contaban en ese momento con ordenadores suficientes para el normal desarrollo de las obligaciones de todos los convivientes o que los que tenían en su poder no eran lo suficientemente potentes para correr todos los programas y tareas.

“A ver, el ordenador que tenía era un portátil viejín, entós costaba-y arrancar, a veces parábase, la señal iba rara... Eso, yo no sé si era por el internet o por el ordenador. Luego ya al año siguiente taba usando otro ordenador, mejoró un poco, pero...” (Anexo III).

² Las citas de las entrevistas, así como sus transcripciones completas en los anexos están escritas respetando fielmente las construcciones, palabras y expresiones de las personas entrevistadas y las más propias, que enmarcamos dentro del amestáo. Se considera que, por justicia epistémica para con aquellos de nosotros que hemos vivido y vivimos en una situación de diglosia, el amestáo es un uso del lenguaje con suficiente capacidad expresiva y riqueza lingüística como para no necesitar ser traducido al castellano.

“Eh... En mi casa hay dos ordenadores, uno de torre y otro portátil. El portátil alguna vez lo usaba mi padre pa trabajar en ese momento. Ahora tengo otro más chiquitín, barato, pero que también lo tiene usao pa trabajar pero eso... Eso no es a lo que vamos. Eh... A veces me lo quería perder y yo en plan “estoy en clase”. Entonces pues no se lo daba. Otras veces caro, que yo no iba a clase y me quedaba durmiendo diciendo total, pa lo que voy a hacer, pa no enterarme de na... Pues entós ya no había problemas de compatibilidad porque se lo daba pa él y... Y ya ves tú. Y se acabó” (Anexo III).

El trastorno más frecuente, sin embargo, fue probablemente la ausencia de una *webcam*. Aunque la mayoría tuviéramos ordenador, la *webcam* es un accesorio innecesario que no tenemos por qué tener, yo misma tuve que comprarme una para poder realizar los exámenes en 2020, al igual que algunos de los entrevistados:

“Ya empezando porque yo de aquellos no tenía webcam, nunca la necesité, nunca la utilicé, entós caro, yo no tenía webcam. Yo ya de por sí no podía entrar con la cámara, pero bueno, eso tampoco importaba porque los nuestros profesores no yos importaba que pusiéramos la cámara. Supongo que uno de los beneficios de ser cuatro en clase, que nos conoz a todos” (Anexo I).

“Y luego también la presión de tener que comprar los... Los cachivaches necesarios, de la cámara, o de tener que planteate comprar un portátil pa conectase y tal pues... Eso también te genera bastante ansiedad, que de eso nadie habla” (Anexo II).

“Y caro, sí que al tar la mi hermana también estudiando, sí que me llegué a plantear comprar la webcam o comprar un ordenador pa entre les dos pero caro, a ver qué economía lo mantién” (Anexo II).

“Y lo de la cámara, es que ya tas faltando al principio de equidad de la educación. Que nos llenamos mucho la boca con la educación pública y luego...” (Anexo II).

Como bien señala la participante del Anexo II, exigir este tipo de herramientas atenta contra el principio de equidad de la educación. No todo el mundo tiene o se puede permitir comprar todas las herramientas exigidas por el modelo *e-Learning*. La educación *online* aumentó las desigualdades entre el alumnado, generando a su vez malestar en los alumnos con mayores dificultades económicas. Está claro que esta situación no se puede permitir en la educación pública, que debería ser universal e igualitaria. Si las herramientas exigidas para seguirla no están al alcance de todo el mundo, la universalidad se desvanece. Es cierto que se prestaron materiales y herramientas para las personas más desfavorecidas, pero me aventuro a decir que no fueron suficientes ni se gestionaron con la celeridad necesaria. Afortunadamente, no en

todos los grados ni asignaturas se exigió adquirir una *webcam* a los alumnos, aunque no es mi caso. Adicionalmente, los gastos extra en conexión a internet y luz corrieron por parte de los alumnos, aumentando el gasto general doméstico.

Cabe mencionar también los problemas técnicos, que dificultaron el normal desarrollo tanto de las clases como de los exámenes. Páginas que se cuelgan, conexiones de internet que fallan, o cámaras y micrófonos que dejan de funcionar pasan a ser motivos suficientes para suspender un examen, como si fuesen cosas que dependen directamente de los alumnos. Yo misma suspendí un examen porque mi cámara falló durante unos minutos. En ese mismo instante le mandé un correo a la profesora explicándole la situación, pero no fue suficiente, porque según su parecer, podría haber copiado durante ese lapso de tiempo. A continuación, se incluyen experiencias de otros alumnos:

“De hecho, ese examen fue un poco jaleo porque a mí el portátil me funciona bastante mal. Entonces yo iba con el ordenador de mesa y para el examen pues estuve con la cámara, que se lo dije a los profesores y me pusieron un poco de pega al principio, pero luego me dijeron que vale. Yo estaba con el portátil y con la cámara apuntándome a mí y luego... Haciendo... Lo que tuviera que hacer con programas en el otro ordenador. Y después de eso, pues a ver, siempre había lo místico de que a uno no-y funciona el micro, uno no consigue entrar, el internet no va bien...” (Anexo I).

“Yo personalmente no. Los problemas técnicos que pudimos haber tenido sí que los profesores, en ese sentido, levantaban la mano. Y... Eso, exámenes hicimos muy pocos, no se nos exigió tener cámara a los que no teníamos, y a los que sí tenían tampoco. O sea, no se exigió tener la cámara encendida en ningún momento” (Anexo II).

“Para el TFG no sé cómo... Puse el móvil. Puse la cámara del móvil, o sea, hice el TFG con el móvil, y encima... Claro, de aquella Telecable... Tanto así, encima no tenía buena conexión porque bueno, la mi habitación está más lejos del router, entonces caro, sí que me acuerdo los días antes de hacer... De presentar el TFG, de estar con la mi tutora y con la cámara, y que se me parara. Entonces claro, planteate el quitar el WiFi y tirar con los datos, entonces... También me da mucha ansiedad el decir, hostia, no sé cuántos datos tengo conectados, debería saberlo pero... Pero bueno caro, si el WiFi no me va, no voy a ir a una zona común de la casa para molestar al resto de la gente o que me molesten a mí. Yo qué sé, estás haciendo el TFG, tan haciéndote alguna pregunta o lo que sea y que de repente entre tu madre a tender la ropa, o que te diga “oye Jéssica tal”, bueno, no. Entonces bueno, sí que era bastante estresante el buf, y si quedo colgada, y si me suspenden el TFG por...” (Anexo II).

La mala conexión y el mal funcionamiento de los dispositivos constituyeron una de las principales fuentes de estrés y ansiedad a lo largo del curso, sobre todo en momentos de evaluación como exámenes y Trabajos Fin de Grado. Se trata de factores que

podríamos habernos ahorrado si la educación hubiera sido presencial, pero dado que la situación sanitaria no lo permitía, quizá una mejor solución hubiera sido buscar otros métodos de evaluación. Puede ser que el problema de base no sea la sobrevigilancia acontecida durante la pandemia, sino el propio sistema educativo, que se construye sobre una perspectiva casi policial, de vigilancia y de atrapar al tramposo, olvidando que el objetivo es el trabajo conjunto de profesorado y alumnado, para así fomentar el aprendizaje. Quizá deberíamos dejar atrás el afán de control que tanto estudiantes como profesorado ostentamos, para centrarnos en una educación basada en la guía y el acompañamiento.

Control

En la enseñanza universitaria nos encontramos con tres ejes claros que actúan como elementos de control de la implicación y el esfuerzo del alumno: la asistencia a las clases, las tareas y los exámenes. Durante la crisis sanitaria estos tres ámbitos sufrieron cambios notables, que describiré a continuación.

Respecto a la asistencia a las clases, en el modelo *b-Learning* tanto alumnado como profesorado se ven impelidos a acudir a las instalaciones de la universidad, adentrarse en un aula, y relacionarse de manera directa unos con otros. Esto, aunque pueda parecer banal, no lo es. Implica ciertos comportamientos que con la pandemia de la COVID-19 se perdieron. Es necesario prepararse, vestirse (sí, vestirse), trasladarse hasta el centro de trabajo, buscar el aula, tomar asiento y compartir espacio con otras personas, de manera que se favorecen las relaciones personales. Se interactúa con los compañeros y los profesores antes, durante y después de la clase. Se pueden intercambiar impresiones sobre la materia, preguntar dudas sobre las tareas, compartir impresiones y debatir sobre diferentes puntos de vista. La comunicación es fluida y permite resolver dudas, hacer reflexiones colectivas y ver las caras de los otros. Además, la concentración en lo que se está haciendo, si bien todo el mundo puede distraerse y estar haciendo otras cosas mientras de fondo escucha al profesor, es reclamada y exigida.

Por otra parte, en el modelo *e-Learning* las clases funcionan de una manera totalmente diferente. En un principio, al poco de empezar el confinamiento, las clases se

suspendieron temporalmente (e indefinidamente en algunos casos), hasta que se encontró la forma de seguir llevándolas a cabo. Esta falta de clases fue sustituida por distintas tareas en el mejor de los casos, o por una ausencia total de pautas y una profunda incertidumbre de qué se iba a hacer con la asignatura en el peor. Si bien, entendemos que la universidad no contaba con un plan de acción preestablecido y probado para las circunstancias sanitarias sobrevenidas y que, por tanto, en caso de que el *e-Learning* fuera el nuevo modelo educativo a imponerse, habría un plan diseñado previamente para el normal desarrollo de las asignaturas.

En el momento en que la situación empezó a estabilizarse, las clases transcurrían de la siguiente manera. Por lo general, había dos opciones: o bien clases en directo a través de la plataforma *Teams*, o bien clases pregrabadas subidas a la misma.

En el caso de las clases en directo, alumnos y profesores debían conectarse a un aula virtual a una hora concreta, normalmente coincidente con el horario de las clases presenciales. Estas clases virtuales distan mucho de lo expuesto sobre las clases presenciales explicadas anteriormente. En general, a través de una pantalla vemos la cara del profesor, que explica la lección, y en pequeño vemos los rostros de los compañeros de clase. O bien vemos un *Power Point*, y en pequeño las caras de los participantes en la conferencia. Pero la teoría y la práctica no siempre son coincidentes, siendo la realidad que en la mayoría de los casos solo el profesor conectaba la cámara, mientras que los alumnos nos manteníamos ocultos tras un círculo de colores con nuestras iniciales. Poca era la diferencia entre un vídeo de *YouTube* explicando la lección y la propia clase en directo. Tras esas cámaras apagadas, los alumnos podían estar desarrollando otras actividades, o ni siquiera estar presentes, o estar durmiendo. Podían estar en pijama, metidos en la cama, o preparándose un café. A continuación, se intercalan algunas descripciones de las clases telemáticas hechas por los entrevistados.

“Sobre too con algunos profesores teníamos la misma clase pero por *Teams*. Ellos abrían la cámara y hacían la clase normal. Explicaban, ponían un PDF, o sea, compartían pantalla, compartían un PDF o... O lo que fueran haciendo. Normalmente no enfocaban ninguna pizarra ni na, era simplemente pues eso, un PDF o lo que fuera, iban explicando y así la gran mayoría, porque también en... En el segundu semestre teníamos... Creo que teníamos cinco asignatures de les cuales, si no recuerdo mal, mínimo tres... Eh... La cuarta es que ahora mismo no me acuerdo exactamente cuál era, pero sé que mínimo tres teníamos las clases así, por *Teams* normal, y había una que no teníamos clase. Simplemente nos... Nos

mandaba trabajos y los teníamos que tener pa X día. Y así, no había tampoco examen ni nada” (Anexo I).

“Sí, al principio sí que hubo un poco de jaleo pa cuadrar y pa instalar el *Teams*, pa que te llegaran las claves y too eso, sí que fue un poco jaleo. Pero sí que tengo el recuerdu de que en general tuve clase, menos de una asignatura que el profesor se negaba a dar clase online. Mandaba los apuntes, y ya está. Y amás, bueno, era hacer trabajos, entós... En esi sentíu sí, pero generalmente los profesores sí que controlaban bastante pa facer el *Teams* y se daban las clases. Pero claro, las clases eran compartir el *Power Point* y el profesor pues explicalo. Y entós caro, a ver, tampoco ye que haya mucho pie. Y luego también, la gente que no teníamos webcam, no podíamos poner la... La cámara ni podíamos hablar en clase na más que por el chat, entonces bueno, eso también...” (Anexo II).

“A ver, estuvimos, si no recuerdo mal, un par de meses a lo tonto en el que directamente no había clases y no había... Mucho apaño con *Teams* aún. Al año siguiente sí que se hacían por *Teams* pero... Ese... Ese semestre estábamos en nuestra puta casa, nos mandaban trabajos y tal... Y poco más. Casi como unas vacaciones en las que te quedabas loco, desquiciao en casa, encerrao” (Anexo III).

En la interacción con los demás también podemos ver notables diferencias. En el caso de las clases virtuales en directo, había a disposición de los asistentes un chat en que podían plasmar sus dudas, que muchas veces pasaban desapercibidas por no ver nadie la notificación. Otra opción era utilizar el micrófono, que en muchas ocasiones no funcionaba, o se escuchaba mal, o se dejaba encendido cuando no se debía, oyéndose en el aula virtual comentarios inapropiados o que poco tenían que ver con el tema que se estaba tratando. La interacción y la comunicación, en resumen, dejaban mucho que desear.

“Claro, si la gente normalmente no pregunta, que yo no soy de las que pregunta normalmente en clase pues... Guay, tas ahí como un mueble y ya está, o sea, yes una pantalla en negro. Pero claro, sí que te dificultaba mucho el preguntar. O... Que el profesor siga a su rollo, tú haces una pregunta por el chat y no vea las preguntas hasta final de clase pero claro, tampoco puedes alargate mucho más porque tienes otra clase dos segundos después. Entós... En esi sentíu sí, nada, pues eso, compartir *Power Points* y subir les cosas a UniOvi y ya está” (Anexo II).

Los problemas técnicos, o más bien su combinación con el factor humano, también jugaron un papel clave.

“De hecho, había un problema que a mí me fastidiaba la de dios que era que... Que el tío, de los primeros días además, claro él, en el momento que avisaron de la pandemia dijo “me voy a mi casa en el monte, a estar ahí tranquilo, alejao de tal, y ya que voy a estar encerrao pues polo menos tengo un terreno por el que puedo salir a tomar el aire sin

necesidad de estar cerca de nadie, de contagiar a nadie y que nadie me contagie”. Qué pasa, que claro, el tío, pues llegaba y con sus dos cojones decía a las nueve la mañana, claro, a las nueve la mañana, casi abril, ya empezaba a dar el sol, ya empezaba a hacer bueno, entonces nueve, diez de la mañana el tío salía a la terraza y decía “no, es que hoy, os voy a dar la clase desde aquí que está bueno”, y claro, no le llegaba bien el WiFi, entonces la clase entrecortada, que si no se escuchaba bien, que si no sé qué. Y decía “ah, bueno, perdón, sí, es que estoy fuera”, y ya. O sea, no entraba ni na. Y bueno, los problemas técnicos un poco los míticos, los que suele haber. Creo que el *Teams*, como tal, falló igual una o dos veces solo, o sea, no era normal que fallase el *Teams*, y... Y nada más” (Anexo I).

Otra característica de esta modalidad son las interrupciones. Además de las ya comentadas por un micrófono encendido en un momento inapropiado (recuerdo una clase de Historia de la ciencia, a primera hora, en la que se oían ronquidos a través del micrófono de un alumno), existen multitud más. Un gato que se cuelga en la imagen y atrae la atención de todos los presentes, unos niños pequeños que tratan de entrar en la habitación en la que su madre está explicando a través del ordenador la teoría del lenguaje de Chomsky (este asunto, niños interrumpiendo a sus madres mientras trabajan daría para otro TFG, como puede intuirse en *Que teletrabajen ellos (2021)*), diversos problemas técnicos, como pérdidas de conexión, mal funcionamiento de la cámara y/o el micrófono. También la falta de atención y concentración del alumnado juega aquí un papel clave. La lista puede ser interminable, como se puede ver en los siguientes fragmentos.

“O de días de buf, eh, vaya chapa la clase, cuenta la asistencia porque... Es que encima eso, cuenta la asistencia, pero bueno, que tes ahí conectau... Asistencia entre muchos comilles, poque que tes ahí conectau nun significa que tes atentu, y a ver, toos tábemos con el móvil encima la mesita y echando la siesta” (Anexo II).

“Si de por sí seguir unas clases en la uni seis horas seguidas ye chungo, pues online era peor, desde luego. Quiero decir... Aparte de... Sí, de... De... Del tema informático, atender a una pantalla durante seis horas no es lo mismo que atender en clase. Perdías... Sentíaste, vamos... Descerebrau perdíu y... Sentíase como no estar atendiendo na” (Anexo III).

Volveremos sobre esto, los problemas de atención, en el siguiente apartado.

El mal funcionamiento de las clases *online* fue un factor determinante, al menos en el caso del siguiente alumno, a la hora de su implicación con los estudios, llegando incluso a achacarles parte de la culpa de su pasotismo durante el curso de 2020:

“A mí la verdad que me pilló en una época... El año que empezó ya con el COVID, me pilló en una época que ya prácticamente mis compañeros habían acabado la uni, y entonces me pilló una época en la que no... Estaba... Estaba sudando absolutamente de la uni. Tenía un poco la excusa de que era... Las clases online una puta mierda entonces me lo... Me lo... Excusaba un poco a mí mismo y no hacía una puta mierda así que no sabría decir, caro, que trabajo tenía, si era más o menos, porque, a esas alturas, me había bastante rendido con la puta uni. Mmm... Es que... Las clases online remataron muchísimo muchísimas carreras de muchos estudiantes. Yo estoy 100% seguro” (Anexo III).

Respecto a las clases pregrabadas, el funcionamiento era el siguiente: el profesor encendía su cámara en casa, se grababa dando lección, y lo subía a la plataforma para que los alumnos pudiesen verlo cuando quisieran. Este modo de hacer las cosas “cancela” prácticamente cualquier grado de interacción, por lo menos directa. Ni se pueden generar debates, ni se pueden preguntar dudas en el momento en que surgen. Quizá la ventaja frente al anterior es que se anulan las interrupciones inesperadas. Lamentablemente ninguno de los entrevistados tuvo este tipo de clases, por lo que no puedo ejemplificar más allá de mi propia experiencia.

Durante el curso de 2020 tuve alguna asignatura en que el profesor se grababa explicando el tema y lo subía a *Teams* para que lo viéramos cuando quisiéramos. Después, teníamos que contestar algunas preguntas como acto de confirmación de que lo habíamos visto y habíamos estado atentos. La realidad es que en muchas ocasiones el alumnado veía la clase al doble de velocidad para acabar primero, o simplemente la dejaban corriendo mientras hacían otras cosas y después buscaban la solución a las preguntas por internet. Quizá este método, cuyo objetivo es probablemente facilitar la comodidad de profesorado y estudiantes, es incluso más deficiente que el anterior, ya que se vuelve, si cabe, más sencillo no prestar ni la mínima atención a la materia.

Adentrémonos ahora en las tareas. Previamente a la pandemia, las tareas normalmente se comentaban en clase, donde se daban las pautas y se señalaban las fechas para su realización. Para hacerlas, los alumnos podían acudir a la biblioteca de la universidad en caso de ser necesario para conseguir bibliografía, durante el confinamiento no. Las tareas se plantean a través de una entrada en el Campus Virtual, se explican con un breve texto y se limitan las entregas al lapso de tiempo establecido. La posibilidad de comentarlas, recibir asesoramiento por parte de los profesores y los

compañeros se ve reducida, aunque no eliminada. Quizá este aspecto de la formación sea el que menos afectado se vio durante el confinamiento.

“Como no íbamos a clase y no podíamos como tal hacer las cosas en clase, nos mandaban muchas más tareas. Entós caro, teníamos la de dios de cosas que facer, en poco tiempu porque, caro, cada vez era menos plazo, y el que no tienes a nadie recordándotelo y lo tienes ahí que tal porque nadie te avisa, pues a mí a veces se me olvidaba. A veces se quedaba ahí un poco en el aire y luego me metía presión porque precisamente esa libertad de bueno, ya lo haré cuando yo quiera que tengo tiempo, llegaba el día anterior y digo “hostia, que pa mañana tengo cinco tarees, dos trabajos y... Y tengo que mirar un tema que ni abrí, que no me sé ni el nombre”. Entonces un poco por ahí” (Anexo I).

“Mmm... A ver, con eses asignatures justo no, porque usábamos Excel sobre todo, y usábamos un par de programas que sí que eran de pago pero que teníamos licencia, que no era que... Que fuera solo que... Que solo funcionara el ordenador de clase. Como nos daban la licencia, nosotros lo podíamos descargar en casa y utilizar. Y como la gran mayoría de trabajos los hacemos en ordenador pues tampoco hubo mucho problema, porque asignaturas había... No, esa era de tercero, me estoy liando. Creo que no había ninguna asignatura en ese momento que tuviéramos que hacer prácticas de campo, entonces tampoco hubo mucho problema” (Anexo I).

Por último, la evaluación. Normalmente, los exámenes de la universidad se realizan de forma presencial. Alumnos y profesores acuden a un aula concreta, en un momento concreto, y rellenan unos papeles respondiendo a las preguntas que se les han planteado en un tiempo límite preestablecido.

Durante la pandemia esto no funcionó así. Los exámenes se realizaron online (por lo general, ya que en algunos casos directamente se anularon, consistiendo la evaluación en otras tareas diferentes), con los problemas que esto acarrea. La mayoría de ellos eran subidos al Campus Virtual por el profesor, y a una hora concreta se abría la tarea, con un límite de tiempo preestablecido, para que los alumnos pudieran contestar. Paralelamente a esto, en la mayoría de los casos, se debía asistir a un aula virtual, con la cámara y el micrófono encendido, para reducir al mínimo las posibilidades de hacer trampa. El tiempo disponible fue notablemente reducido en muchas ocasiones, con el objeto de dificultar aún más las posibilidades de copiar. Había otras exigencias, como por ejemplo estar solo en la habitación en que el examen se iba a realizar, y hacer un barrido previo con la cámara por toda la estancia para hacer ver al profesor que ni apuntes ni personas se ocultaban en un rincón. También, en algunos casos, se utilizaron softwares

para bloquear el examen en caso de que un alumno se desplazase con el ratón a una pestaña diferente de la que tenía el examen.

A pesar de todas estas medidas, el ingenio humano es infinito y la mayoría (sí, la mayoría) de los alumnos, consiguieron de todas formas falsear los resultados. Por ejemplo, en un caso concreto que conozco, un grupo de alumnos se matriculó en una academia para superar una asignatura de las más duras de cierta carrera, y llegado el momento del examen, que se hacía a través del Campus Virtual, el profesor particular inició una videollamada paralela con sus alumnos, a la vez que uno le compartía pantalla para ir respondiendo las preguntas planteadas por el profesor oficial, y que así todos sus alumnos sacaran la nota más alta.

“Tol mundo copió. A ver, yo tenía una asignatura pendiente y a mí me ayudaron a hacela. Parte del examen, ye verdad, lu hice yo, pero tenías a alguien ahí de reserva diciendo “oye, si esto no lo sé, no lo encuentro, dímelo”. Pues tar conectau pero caro, yo tenía el WhatsApp al lau. Entonces... Ye como “oye, búscame a ver qué pregunta ye que mientras voy a hacer esto otro” o te saco una foto al examen, te la mando y eso, el profesor, por mucho que hubieras tenío la cámara nun te hubieras dao cuenta” (Anexo II).

“Y además, el que sea va a copiar sea presencial o nun sea presencial. Y es que encima luego el que saques carrera nun te va dar garantía de que trabajes o que esa asignatura la vayas a utilizar o lo que sea. Y si lo vas a necesitar ya te buscarás les castañes después pa sabelo. Y, además, los contenidos de les carreres tan super atrasaos... Entonces, a ver. Qué me tas contando” (Anexo II).

“Los que se hicieron online fueron más fáciles porque se podía copiar. El formato debieron... Se sintió que intentaron hacerlo un poco más chungo para... Para adaptar a la idea de que pudiesen copiar los alumnos, pero luego cuando fue presencial nos lo hacían más difíciles. No tanto en sí por el examen en sí, sino por la calidad de los cuatro meses, tres meses de clases de antes. Que era hacer algunos trabajos y ya está, ni siquiera podías tener el poder preguntarle al profesor cómodamente o poder ir a hablar a su despacho en algún momento, hablar con los compañeros para... No sé, como... Cementar las cosas...” (Anexo III).

En ocasiones excepcionales algunos exámenes se realizaron de manera presencial, cosa que tampoco agradó al alumnado:

“Pero yo me acuerdo de otras asignaturas que ahí ya empezaba lo que yo no me parecía bien, que era obligarnos a ir a la universidad a hacer el examen presencial, que es como, o sea, me tienes todo el año haciendo las clases aquí porque no se puede salir, pero pa hacer los exámenes voy. Qué es, que el virus no trabaja en los exámenes o... Dentro la universidad.... No, no lo sé. Pero eso, había unos cuantos exámenes, si no la mayoría, que eran... Eran presenciales. Íbamos allí, hacíamos el examen y nos íbamos a casa” (Anexo I).

“Luego caro, también hubo casos en los que el examen era ir a clase y estar... Cuando igual normalmente en clase presencial igual estabais veinte personas en un examen pues esto igual era cincuenta que estaban matriculadas, y claro, ahí ya no hay COVID. Ahí ya no hay COVID. Pal examen cincuenta encerraos, ahí ya no, pero pa que no copien ¿eh? Home... Hoy manda Kant” (Anexo III).

“Ahí fue cuando empezaron los exámenes presenciales que ya ves tú, que ahí ya no había COVID, quiero decir, una puta mierda. Te sentías como... Mmm... Si te tratasen de idiota, básicamente” (Anexo III).

Como conclusión podría decirse que los exámenes durante la pandemia, además de ser más exigentes (sobre todo por la reducción del tiempo para realizarlos) y tener en cuenta factores que no dependen de los que los realizan (conexión a internet, buen funcionamiento de todos los dispositivos...), también fueron mucho más falseables, y por lo tanto poco objetivos. A su vez, la opción presencial para la realización de los mismos tampoco tuvo buena acogida. Entonces, ¿habría sido posible una evaluación a gusto de todos? ¿O está el problema, como ya señalé antes, en que el mismo concepto de evaluación que tanto profesorado como alumnado practicamos se apoya en la premisa errónea de que la educación debe ser de carácter vigilante y represivo en lugar de una estructura basada en el acompañamiento y el desarrollo mutuo del aprendizaje?

Adicionalmente, añadiré aquí varios extractos de cómo fueron los TFGs durante 2020:

“Me sentí muy insegura a la hora de hacer el TFG porque nadie sabía cómo iba a ser. Había gente que decía que te tenías que conectar, había gente que decía que tenías que ir a la facultad a... A exponelo tú sola con treinta y cinco mascarillas, a veinte metros de los profesores, con un micro, con... Caro, bueno, luego puestos a inventar... Tos somos aquí fantasía. En esi sentí sí, me sentí bastante... Bastante insegura porque hasta última hora nun supimos. Entós caro, sí sí, haces el trabajo y... Y caro, yo a ver, yo la mi tutora me llevaba bien con ella, entonces sí que tenía confianza de llamala y decir “oye, tal” y me ayudaba ella y hacía. Pero caro, yo sé compañeros que los tutores cagaron pa ellos y si hubiera sío presencial te hubieras plantao un día en el horario de tutorías y ahí me atiendes sí o sí. Pro caro... Hay... La gente que tuvimos suerte muy bien por nosotros, pero hay mucha gente que no tuvo suerte. Y... Hasta última hora no saber cómo yera el TFG y que te digan “bueno, sí, tienes que... bueno, depende del tribunal, algunos sí que te van a pedir que te conectes pa verte la cara y pa hacete les preguntes, los ruegos y... preguntas, otros no”. Yo tuve la suerte, sí que tenía que tar conectá por si acaso, pasó la hora y a mí nadie me fizo ninguna pregunta. Pero caro, también te da la inseguridad de ¿leyeron el mi trabajo? ¿Tuve tres meses currando pa esto? ¿Pa que mi tutora me diga “na, muy bien, tienes un nueve, pero no tienes ninguna pregunta”? Vale, guay, tengo un nueve, genial,

pero bueno... A ver, yo creo que el mi tema dio pie... Daba pie a hacer preguntas. Pero caro, luego también te dices ¿me merece la pena que me hagan preguntas de mierda de "bueno, esta bibliografía de dónde la sacaste?" (Anexo II).

"O sea, tenía que tar conectá en el *Teams* mientras supuestamente ellos leían mi *PowerPoint*, mientras ellos supuestamente me ponían una nota y mientras supuestamente muchas cosas. Yo tenía que tar ahí, pero..." (Anexo II).

Como consecuencia de todos estos factores, el aprendizaje percibido por los alumnos durante el curso de 2020 fue menor que el adquirido durante un curso normal.

"Menos. Menos porque... Lo que te decía antes, se pierde la concentración mucho más rápido. Y... Hablar... Si ya una hora y media de clase de universidad se fai pesá, una hora y media escuchando a un tío estando tú en tu casa, tranquilo, a lo tuyo y además con sueño que no te da, porque tú a clase pues ir con sueño, pero por lo menos ya saliste de casa. [...] Yo había muchos exámenes que los sacaba porque estudiaba y porque más o menos me hacía una idea de lo que podían poner, pero muchas cosas que yo decía "vale, esto me lo creo, esto ye así pues porque me dijeron que ye así y me lo creo". Creo que aprendí bastante menos de lo que podía haber aprendido" (Anexo I).

"Sí, un cachu menos, porque encima eso, no tienes los apuntes... Que puedas... Que los profesores... Por ejemplo, hay una asignatura que yo elegí una... [...] Pero había una asignatura que a mí me habían dicho que era más complicá, que la había cogío pues un poco por... Por amor al arte. Y caro, yo comparaba los apuntes de años anteriores a los apuntes que yo había tenío y caro, era un cuarto del temario. Como bueno, pue es que igual esto me hubiera interesao aprendelo, igual si hubiera tao en clase hubiera dao tiempo a..." (Anexo II).

"Eh, menos. Menos... Es que no aprendí nada. Es que... Es que de hecho... Acabé no yendo al... 70% de las clases acabé dejando de ir porque no... No valía para nada. Era solo saber lo importante pa la nota pa hacer un trabajo o bueno, mira, pues hago un trabajo, como todo, no me estoy enterando aquí en la clase online... Me leo el libro, porque es filosofía, me leo el puto libro y a tomar por culo. Y ya está. Sudando pollas. ¿Qué tengo un cinco? De puta madre, me vale. Pero aprender, lo que era querer aprender, interesase y decir "coño, este libro ye interesante, coño, lo que me ta diciendo el profesor ye interesante", cero. Eso de haberlo antes se perdió totalmente online" (Anexo III).

"Dos meses tiraos a nivel... A nivel educativo siento que fueron tiraos. No recuerdo haber aprendido nada en esos dos meses, no recuerdo nada que se me ha quedao de esos dos meses, de lo que dimos en... No recuerdo nada de ninguna clase online. Que ya de... Tengo yo mala memoria pero es que recuerdo cosas de cualquier asignatura de cualquier tal. En online nada" (Anexo III).

Como se puede apreciar, fue una situación bastante caótica y estresante, aunque finalmente pudiera resolverse. En estos recortes se pueden intuir los sentimientos

percibidos por el alumnado durante el curso de 2020, que ya dejan claro que el sufrimiento social del que hablábamos antes, entendido como aquel que afecta a un colectivo y es causado por una forma de organización que llegó a institucionalizarse, estuvo presente a lo largo de todo el curso.

Resignificación de espacios y tiempos

La resignificación de espacios y tiempos acontecida durante la pandemia es evidente. Hablando en primer lugar de los espacios, el hogar ahora se transforma en el sitio de trabajo, de vida y socialización. Y en el caso de los estudiantes, esto se hace aún más patente. La habitación en que normalmente dormían, ahora se convierte en la habitación donde duermen, trabajan, estudian y mantienen relaciones sociales, a través de un ordenador. Ya no existen espacios diferenciados para cada uno de los ámbitos de su vida. Ya no se acude a la universidad para recibir clases ni al centro de estudios para preparar las tareas y los exámenes, ya no se sale a la cafetería a hablar y relacionarse con los compañeros y amigos, y ya no se conserva la habitación como un centro de descanso y ocio. Esta resignificación afecta al modo en que la vida se organiza, y difumina las barreras entre trabajo, estudio, ocio y socialización.

Así lo exponen algunos de los estudiantes entrevistados para la realización de este trabajo:

“Sí, porque tú al final en casa tienes unas rutinas. Sabes que llegas a las tres de la tarde, o a las cuatro, comes y vas a ponerte a hacer los trabajos o a adelantar apuntes o lo que sea. El día todo me metía, a ver, ya con la presión de la pandemia, que eso ya era una puta mierda, que no puedas salir a esparcer un ratito por ahí, ya tienes como el... Asimilao que casa ye... Una rutina y sales de casa pa ir a un sitio específico pa tal. Entós, sí que en ese sentío, sí que me... Yo el nivel de concentración también de aquella manera, pero sí que lo noté de eso. Porque al final, tú vas a clase, sabes que vas... Te vas moviendo de aulas pero bueno, sabes que vas a estar en un sitio, que va venir el profesor de turno y que estás con los compañeros y que tienes que sacar X cosas. En casa no. En casa entre que tienes... Tienes la cama ahí que llama mucho... Llama. El día con los compañeros, el no poder hablar con los compañeros y comentar... Oye, esto no lo entendí. A ver qué apuntes cogiste tú, después vamos a tomar un café. Eso sí que... Te quita mucha motivación pa muchas cosas. Y caro, eso, estás en casa. Yo mi madre costó y entender que yo estaba en clase y a la mi hermana también, o sea que estábamos los dos en clase. Dices sí, estamos en casa, y que nos seguimos levantando a las nueve, o sea, bueno, a las nueve. Nos levantamos pa... Seguimos madrugando que tenemos que ir a clase. Y entós caro, que ella entrara y... Porque caro, por ejemplo mi madre nunca iba a trabajar. Si hubiera día a trabajar pues sí que yera de otra manera porque tiene sus horarios y sus cosas, pero caro, tando de baja...

Al final tienes a les tus fíes en casa y dices, por qué coño nun sales a tomar el café conmigo. O sea, a tomar el café en casa pero claro, tas encerrá ahí cinco hores, qué cojones faes. Yera eso, tío, el bueno, Jéssica vete a... Mama, toi en una clase. Pero pues tar escuchando. Entós sí, te conectas, vas con el móvil escuchando la clase mientras tiendes la ropa o, venga fai la comida, que la tu hermana va a..." (Anexo II).

Además de los problemas que se pueden intuir a raíz de la lectura de esta respuesta, como pueden ser compartir espacio con otras personas que no entienden que, aunque estés en casa, estás trabajando, los problemas no acaban ahí, y se agravan en los casos en que ni siquiera se dispone de un espacio propio para trabajar:

"Sí, sí, porque... A ver, yo no cocino en mi casa, cocinan mis padres, y se cocina en la cocina. El salón también solía estar ocupao, la habitación también... Me quedaba la cocina y... No era... Óptimo, desde luego. Si ya de por sí era difícil atender, era más difícil atender cuando taba tu ma ahí, haciendo ruido, no sé qué. Tu pa no sé cuánto, que si te viene a preguntar no sé qué... Y es como "pero déjame, que toi en clase, coño" (Anexo III).

Al margen del que es nuestro propio espacio, los espacios de los demás se fusionan con los nuestros:

"Yo me acuerdo de una... Me acuerdo de una, en plan, yo cerraba la puerta pa no molestar, pa que no se juntara la clase, la mía, con la de la mi hermana, y de abrir la ventana porque yera de esos días que ya hacía calor y tar escuchando por el patio de luces la radio de una vecina. O sea, taba escuchando Britney Spears y taba más atenta a la canción de Britney Spears que de... Que de la clase. Y el profesor ahí diciendo, pues la metodología... Calla la boca hombre, que no escucho a Britney Spears, por favor, me estás molestando. Pero sí, sí, sí." (Anexo II).

Las interrupciones ya no se presentan únicamente en el espacio que nosotros habitamos, como se contaba en el fragmento anterior, que explicaba que su madre quería tomar el café con ella mientras estaba en clase, sino que se derivan de las actividades que los demás realizan en sus propios espacios, como es el caso de la vecina que escuchaba Britney Spears. Las interrupciones que se presentan dificultan el desarrollo normal del trabajo, problemas que no tendrían lugar si las clases fueran presenciales y, en el caso de la pandemia, si se tuviera la libertad de acudir a la biblioteca o a la universidad para estudiar o hacer las tareas.

Este tipo de problemas no son exclusivos de los estudiantes, los profesores, al igual que el resto de teletrabajadores, aunque en especial las mujeres, como bien se expone

en *Que teletrabajen ellos* (2021), también fueron víctimas de percances de este tipo: niños pequeños que aporrean la puerta porque quieren ver a su madre que está dando clase, tareas domésticas que no pueden esperar... Esto a su vez afecta al desarrollo de las clases, ya que en ocasiones a través de los micrófonos y las cámaras se ven y oyen cosas que no tendrían cabida en un aula ordinaria.

La resignificación de los espacios va unida a una resignificación de los tiempos. Cuando antes se levantaban para ir a la universidad y al centro de estudios o a la biblioteca a estudiar, siendo estos el centro de reunión con el resto de la comunidad educativa, y volvían a casa, su lugar de descanso, para prepararse para salir al gimnasio o a ver a los amigos en la calle, ahora todo esto ha de concentrarse en una misma habitación. Los tiempos ya no están definidos. Ahora pueden levantarse tarde, hacer gimnasia, encender el ordenador y ponerse alguna clase pregrabada mientras hablan con los amigos por *Discord*, y todo sin un límite temporal, sin un horario. Las barreras que antes separaban el momento de estar en clase atendiendo, tomando apuntes o realizando tareas, del momento de jugar a videojuegos, escuchar música o hablar con la familia ya no existen. Todas las actividades pueden realizarse simultáneamente, sin que haya ninguna consecuencia efectiva, dado que nadie más que tú se va a enterar.

“Yo prefiero hacerlo en la uni. Yo, pero claro, en mi caso personal... Porque yo soy una persona que se distrae fácilmente. Y... Y en la universidad me resulta fácil distraeme, pero bueno, si me distraigo como mucho tengo el móvil pa mirar Twitter o hacer lo que sea. En casa, con el ordenador y el tío que no me ve porque no hay cámara, me muteo. Es que ye tan fácil... Y lo tengo hecho en alguna clase, de mutear y poneme a ver Twitter en el ordenador, a jugar a un juego así de fondo o hacer lo que sea” (Anexo I).

“Al principio encendías el ordenador... Ye verdad que al principio sí que me esforzaba de levantame cinco minutos antes pa que el ordenador arrancara y tal, y llevar el desayuno a la habitación, pero luego ya llegó un momento que me conectaba con el móvil y entós andaba con los cascos y el móvil por casa, y taba desayunando y sí, sí, lo siento, yo... No pueo conectame, no tengo cámara. Y entós caro, tas silenciá y con el móvil ahí, y el profesor dando la turra, o de silenciar directamente o bajar el volumen y tar hablando con mi madre mientras que el profesor... Y desayunando claro. O de días de buf, eh, vaya chapa la clase, cuenta la asistencia porque... Es que encima eso, cuenta la asistencia, pero bueno, que tes ahí conectau... Asistencia entre muchos comilles, poque que tes ahí conectau nun significa que tes atentu, y a ver, toos tábemos con el móvil encima la mesita y echando la siesta” (Anexo II).

“Eso, las veces que lo hacía, que iba a clase online, era literalmente eso. Me despertaba con la lagaña todavía en el ojo, ponía el ordenador en la cocina, con suerte de tener la cocina pa mí, y ese espacio pa mí pa atender, que obviamente no porque tampoco hay mucho más espacio en casa pa mí. Yo comparto habitación entonces no tenía yo espacio pa poder dir a clase como tal, pero vamos, desayunando un yogur y... Con los ojos cerrados casi” (Anexo III).

Además del problema de la fácil distracción, que dificulta en gran medida la adquisición de nuevos aprendizajes que se supone debe tener lugar durante una clase, los nuevos tiempos conllevan otro tipo de consecuencias. Quizá la más importante de ellas sea el aumento de la carga de trabajo, bajo la premisa de que como estás en casa tienes más tiempo para hacerlo y total, tampoco hay nada mejor que hacer, por lo menos sé productivo. De nuevo, este es un fenómeno que afecta por igual a ambos actores del sistema educativo. A continuación, diversos fragmentos de artículos y entrevistas pondrán esto de manifiesto:

“Igual que los espacios, también los tiempos se vuelven simultáneos, y al trabajar por objetivos o proyectos con plazos concretos, la sobrecarga de trabajo queda disimulada, puesto que el tiempo requerido para cada tarea no aparece contabilizado; solo se contabiliza la tarea finalizada, y siempre parece posible realizarla en menos tiempo, o el tiempo deja de importar frente a la realización de la tarea, de modo que parece posible dilatar las horas” (Bueno, 2021: 178).

“La virtualidad multiplica los planos de presencia: es posible, y al volverse posible, parece necesario, asistir a varias reuniones a la vez en una o varias pantallas, asistir a cursos a la vez que se responden correos electrónicos o escribir mensajes en el móvil mientras se hace deporte” (Bueno, 2021: 175).

“Sí, yo creo que un poco sí, porque además... Yo creo que está un poco la creencia esta de pa hacer el vago haces más, y pa hacer lo que podrías hacer vas a tener más tiempo porque no pues salir de casa, qué vas a hacer, tienes más tiempo. Pues en vez de dedicarlo pa ti, dedicarlo pa hacer más cosas de esto. Bueno, ¿me va a servir de algo? Porque si me sirve de algo me lo pienso, pero cuando son tareas vacías que lo único que buscan es que rellenes cinco páginas de un *Word* que no digan na, pues me parece un poco absurdo” (Anexo I).

“Yo diría que la cantidad de trabajos que nos mandaron, porque era ya muy cansado y muy repetitivo. Era... Era cada día nos mandaban cinco cosas, y había un punto en que tenías el campus saturado, tenías cincuenta tareas en cada asignatura y pa... En plazos bastante cortos. Y era como... Vale que yo tenga más tiempo pero, coño, que sigo teniendo las mismas capacidades. Que a mí no me puedes de repente mandar el triple de carga de trabajo y esperar que lo haga igual que lo estaba haciendo antes. Creo que eso” (Anexo I).

La sobrecarga de trabajo amparada bajo la idea de que tenemos todo el tiempo del mundo para realizarlo no tiene en cuenta las limitaciones de capacidad y energía, que aunque estuviéramos en casa, seguían presentes:

“Claro. Por lo menos antes si ibas a clase, sí que podías diferenciar la vida académica de... Nueve a dos, que tas en la universidad o del horario que tengas, pero luego tienes el horario en casa. Entós sí que pues decir, dos horas... Venga, voy a hacer dos horas mierdes de clase y luego ya... Faigo mi vida como a mí me dé la gana, voy al gimnasio o voy a tomar un café o voy a dar un paseo por ahí, pero caro, tando en casa no. Eso, presuponen que tenías tol tiempo del mundo pa hacer to les mierdes, entós caro, sí que los tiempos pa entregar les cosas eran más pequeños. Ya bueno, pero es que igual esti trabajo nun me apetez hacelu ahora porque tar cinco horas en el ordenador, yo me quedaba la cabeza a les tres de la tarde como un bombo, y la vista super cansá” (Anexo II).

En esta sociedad, donde la hiperproductividad es vendida como la forma más deseable de trabajo (no hay más que visitar una librería y fijarse en las cabeceras de las estanterías, donde probablemente se encuentren libros como *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva* (2015) o *El club de las cinco de la mañana* (2018)), no existe momento para el descanso. A pesar de que la desconexión digital es un derecho que todos ostentamos y que nos permite no contestar *e-mails* y no conectarnos a dispositivos ni *softwares* corporativos fuera de la jornada, la realidad es otra. Las continuas distracciones y las tareas domésticas que se han de realizar, y que normalmente recaen sobre las mujeres, altera la jornada laboral o de estudio, sobre todo la de ellas, alargándola durante todo el día y dividiéndola en fragmentos cortos de concentración.

“Ahora igual ye importante un poco también de ocio porque si no tienes ocio o tienes tiempo libre, que el tiempo libre no tienes que ocupalu con cosas de clase. Caro, el tiempo libre nun ye pa eso, nun ye pa que yo faiga cosas de clase. O los correos que te mandaban a las diez de la noche, tío... Yo si te mando un correo tienes el derechu de contestame al día siguiente en horario laboral, pero si tú me mandas un correo yo tengo que contestate en esi mismu momento. No me sal del forro los cojones, yo también tengo derechu a la desconexión digital. Igual que tú” (Anexo II).

En palabras de Noelia Bueno (2021: 176): “la disponibilidad puede constituir una forma de explotación y la indisponibilidad se convierte en un privilegio”. En el fragmento siguiente podemos ver resumidos todos los puntos que he tratado de exponer en este apartado: la difuminación de espacios, la dilatación de tiempos y las consecuencias que todo ello conlleva.

“Sí, sí, sí, sí, un cachu más. El... El querer ser tol ratu productivu y... Hacer les cosas y tal, sí. Te fai ser más esclava. Amás ye eso, no desconectas porque... Si tas heciendo el trabajo, el TFG, o el prácticum... O lo que coño sea que faigas en esi momento en el ordenador, de la universidad, luego... ¿Qué tengo que salir de la mi habitación que ye el mi espacio, venir pa la cocina o dir pal salón pa poder desconectar de mi espacio, que se supón que ye ahí donde normalmente desconecto? Entós, sí que ye... Sí... Y eso que yo tampoco tenía mucha carga de trabajo. Pero sí que te sientes más esclavu por eso, porque... Además... Mensajes que te mandaban los profesores de “bueno, ye que ahora tais en casa, tenéis más tiempu, podéis hacer más cosas”, o no. Tú qué sabes lo que faigo yo. Igual tengo que seguir trabajando o tengo que... Facer cosas en casa. O me quiero tocar el higo. Entós caro, esa parte de los profesores de... Es que claro, además ellos... Vale, ellos taban en casa también y taben trabayando, pero hacían su clase y cortaban, pero yo no. O sea, tengo que ir a tu clase y a la vez tengo que hacer tu trabajo pero también tengo que ir a la clase del otro y hacer su trabajo, y tais presuponiendo que yo tengo tol tiempo del mundo” (Anexo II).

Nuevas formas de relacionarse

Como no podría ser de otra manera, las relaciones entre alumnos y profesores sufrieron cambios notables a raíz de la crisis de la COVID-19. Cuando antes lo normal era acudir presencialmente a la facultad y allí verse con los compañeros y los docentes, durante la pandemia el contacto se establecía íntegramente a través de internet.

Discutir con los compañeros, estudiar en grupo o quedar para realizar los trabajos grupales se convierten en tareas imposibles, prohibidas. La comunicación debe realizarse a través de WhatsApp, las clases virtuales u otras plataformas de comunicación. Esto conlleva algunas consecuencias negativas, como pueden ser un peor rendimiento o una falta de motivación, que se suma a la que ya tienen de base la mayoría de los universitarios.

“Hubo en la carrera varios años, sobre too segundo y tercero que tuve muy desmotivau, y a mí lo que me devolió la motivación en cuarto y hizo que me gustase ir a clase en el último año, que hice un par de asignaturas que me quedaban, fue, precisamente, los compañeros. Fue tener esa gente ahí, que yo iba a clase y yo me lo pasaba bien, porque yo estaba con gente que me caía bien y con gente que a día de hoy son muy amigos míos y me llevo muy bien con ellos. Entonces yo... Yo creo que eso es algo esencial, porque... Lo que te quieren contar te lo van a contar igualmente, y lo que tienes que hacer lo vas a hacer de una forma u otra, claro, está la diferencia de hacerlo solo en casa o hacerlo con otros cuatro que están igual de perdíos que tú y que por lo menos te puedes reír un poco de eso. Dices, bueno, yo no sé dónde voy pero este que tengo al lao tampoco y entre los dos igual hacemos... Hacemos uno” (Anexo I).

“Sí, sí, sin duda. En lugar de ir a clase con... Con compañeros, con una vida universitaria, con una vida social, con un tal, te sentías aislado en casa delante de una pantalla, en la que de por sí no podías conectar apenas porque es una pantalla en la que es imposible atender. La mitad del tiempo como míni... Como mucho... Y eso, era como sentise aislado en tu casa durante dos meses” (Anexo III).

En ocasiones, la comunicación con los compañeros facilita la asimilación de la materia, ya que pueden ayudar a comprender cosas que de otra manera llevarían mucho más trabajo: “el tar con los compañeros, el no poder hablar con los compañeros y comentar... Oye, esto no lo entendí. A ver qué apuntes cogiste tú, después vamos a tomar un café” (Anexo II). También pueden ser útiles en la medida en que ciertas conversaciones en clase recuerdan a otros esa tarea o ese trabajo de, por ejemplo, Filosofía de la Ciencia, que habías olvidado.

Aun así, a mi juicio, el factor más importante es el de la motivación. Encontrarse día a día cara a cara con personas que están viviendo la misma situación que tú en lo que a lo académico se refiere puede facilitar en alguna medida el proceso. Me gustaría decir que estas interacciones “motivadoras” se encarnan en frases como “tú puedes”, “no te preocupes que lo vas a sacar”, pero la realidad es que normalmente las oímos más en el siguiente formato: “no te rayes que estamos todos igual”, “si te sirve de consuelo yo también lo llevo fatal” o “si suspendemos salimos de fiesta”. Sea como sea la materia, la forma se mantiene: compañeros que te hacen sentir parte de algo.

“Sí, sí, sí. Yo creo que sí. Porque al final somos... Somos animales sociales, ¿no? Somos gente que, yo creo, yo en mi caso sobre todo. Yo... No sé, creo que somos gente que necesitamos de otra gente pa hacer las cosas lo mejor posible. Quieras que no, estar aislado durante mucho tiempo, eso te... Lo notas, directa o indirectamente. Y... Eso se ve mucho porque... Claro, tú en... Tú en la pandemia, yo por ejemplo en la pandemia terminábamos las clases y era como “vale”, y me ponía a lo mío. Me ponía que si a ver una serie, a jugar a un juego o a hacer lo que yo quisiese. Incluso había veces que me levantaba justo pa la clase, no desayunaba, y pues en el descanso de las doce a las doce y media yo me iba a desayunar, pero eso se nota mucho cuando... Cuando ves la diferencia de lo haces un día vale, dos, bueno, una semana se puede aguantar. Pero tolos días, claro, pierdes eso de termina la clase pues me quedo hablando con este, me voy a la cafetería a tomar algo con este, nos vamos a por el pincho, hablamos de la siguiente clase. Y que... Eso... Esos momentos que te quitan mucho la tensión y que te... Que te relajan mucho y te hacen desconectar un poco de la clase pues se pierden, entonces... Yo creo... Yo, desde mi punto de vista, eh... Yo creo que perjudica bastante, que es mucho peor quedarse en casa siempre” (Anexo I).

La pertenencia a un grupo es un factor decisivo para los seres humanos, igual que para otros animales. Está ampliamente estudiado que formar parte de un colectivo beneficia y mejora las tareas que a ese tema se refieren, así como la salud psicológica en general. Con la pandemia, esta sensación se desvaneció un poco en los grupos de estudiantes ya formados durante años anteriores, y se vio anulada casi totalmente en los alumnos que cursaban primero durante 2020. Estar solo ante “el peligro” no es gratificante.

“Sí, sí, sí, claro. Nosotros que tábamos en cuarto, pos... Bien, tienes el grupo medio afianzau. Al final hables tamién en privao con ellos y tal, entós bueno. Con los que no tienes contacto, con los que no yes amigu mejor, porque no yos-ves más el gepeto. A mí hasta cierto punto me vino bien. Pero yo por ejemplo vilo por la mi hermana, que empezó el primer semestre en la facultad y no volvió más hasta segundo. Entós caro, ye como, y la mi hermana cómo va facer trabajos con gente que no conoce... Vístelos media hora y ya está. No, no... Con la mi hermana sí que lo vi de eso de, hostia... Y ahora yo qué faigo, con quién hablo, cómo tal” (Anexo II).

Por otro lado, las relaciones con el profesorado también cambiaron, reduciéndose aún más que las interacciones entre los alumnos. Con anterioridad al confinamiento, se podía acudir al despacho de los docentes en la facultad en caso de tener alguna duda o necesitar orientación, se los podía abordar por los pasillos o se podía preguntar en clase. Incluso, a veces, se podía compartir un café. Con el confinamiento estas relaciones se redujeron a, en el mejor de los casos, algunas interacciones a través de las clases virtuales (muchas fallidas ya que la opción de levantar la mano en *Teams* no funciona tan bien como debería) y a hilos de correos (que podían pasar desapercibidos con facilidad, me imagino, entre la marabunta de correos institucionales y de otros alumnos que tendrían). Evidentemente esto no es suficiente para mantener una interacción fluida y rica, capaz de solucionar todas las dudas y problemas que puedan surgir, sobre todo en momentos de tanta incertidumbre académica como la pandemia.

“Sí, claro, porque al final por internet... Tú por correo nun te comunicas igual. Yo el... El poder explicate tú con les tus palabres o el poder tar ahí discurrendo el cómo te lo explico, y poner ejemplos o dibujar o tal, también. O sea, tener que intentar explicar en un correo, encima de manera formal, tu pregunta, que no parezca que yes borde, el hacelo correctamente, el esperar a que y-llegue, el que te conteste, volver a responder... Hostia. Sí que mandé alguna pregunta y tal, de tener buen rollo con los profesores, sí que te contestaban rápido. Y como... Y porque los conoces y sabes el tono que pues utilizar y tal. Pero otras veces, yo es que a esta persona no la conozco y...” (Anexo II).

“Llegar ahí, indagar más, y que te expliquen y que te cuenten cosas, no como en... Por el ordenador, que al final el profesor ye eso, pues, nadie pone la cámara, nadie te va a decir na. En clase tienes como la presión del profesor que te mira, que te pregunta. Igual sientes la presión de voy a... Voy a... Preguntar algo que igual sí que me interesa, o no, por salir del pasu. Pero claro, durante la pandemia...” (Anexo II).

“Bueno, los profesores no respondiendo a correos hasta dos o tres meses después era la norma... Vamos, lo más común del mundo. Si no pasaba ya antes en... En la versión normal de la uni, en online... Debían tener más correos de lo normal que estaban acostumbrados y vamos, depende del profesor... La mayoría, espérate tres meses a que te respondan. Cero coñas. Era la norma” (Anexo III).

Aun así, parece que la fluidez de la comunicación entre alumnos y profesores depende en gran medida de las características de la clase en cuestión. En grupos con pocos alumnos, la comunicación a penas se vio afectada durante la pandemia, siendo prácticamente igual de eficiente que en las aulas ordinarias. Lamentablemente, en la mayoría de los grados las aulas no son de cinco alumnos, sino de cincuenta, por lo que poco importa que para grupos pequeños las relaciones docente-alumno no se vean alteradas.

“A ver, en mi caso sí que era fluí pero porque éramos muy pocos. Éramos cuatro o cinco... Cinco en clase, entonces quieras que no preguntando por el chat... De hecho, no había ni que preguntar por el chat, como éramos tan pocos en el momento en que uno quisiera hablar, “oye, perdona, que tengo aquí una duda” o ya, con la propia opción esta de levantar la mano del *Teams*... Eh... Por eso no hubo problema, pero bueno, porque éramos muy pocos. Yo entiendo que gente con... De hecho, amigos míos de Civil y de bueno, el doble grado de Civil y Minas que ahí ya eran unos cuantos, sí que tenían problemas de que claro, cuando uno tenía una duda igual eran cuarenta y no... No lo veía. O a la hora de pasar lista, que eran unos jaleos porque no... Eh... Te decían “cuando diga vuestro nombre dadle al botón de levantar la mano”, que si uno no se enteraba, que si uno le daba pero no salía. Así que... Sí que había problemas un poco por esa parte” (Anexo I).

Durante el curso de 2020, se trataron de paliar este tipo de problemas fomentando la interacción entre el colectivo universitario por otros medios que no fueran la comunicación directa, pero que a la postre no resultaban muy efectivos. El foro del Campus Virtual se convirtió en un hilo inconexo de entradas de estudiantes que, tratando de utilizar un lenguaje académico, hablaban de temas de los que apenas tenían conocimientos, repitiéndose hasta la saciedad y dándose la razón unos a otros. Esta

medida, que podría haber sido muy enriquecedora, no lo fue finalmente, quizá por la poca práctica en este ámbito de los participantes.

“O mandar correos a los tus compañeros, a mí eso me parecía muy... Muy... Intrusivo. No sé. Bueno, muy intrusivo. No sé, sí. Intrusivo, porque ye como... Por qué tengo que mandar yo un correo a esti pa que quede registrao en una plataforma oficial, que WhatsApp no pueo manda-y... O hablando por el foro... Eso y que encima luego te obligaban a participar en cosas que... O sea, tú a mí en clase no me obligas a participar, no me obligas a preguntar cosas, ¿por qué me tas obligando a preguntar algo públicamente? ¿Por qué tengo que poner yo mi opinión de una cosa... Y que luego no se repita? Que luego vas viendo... Nadie quier ser el primeru en contestar, nadie quier ser el primeru en abrir... Caro, que era como venga, quién empieza, quién empieza. Pinchando unos a otros. Pos no... O que te envía un correo el profesor de “oye Jéssica, es que tovía no... Eh... Participaste en el foro”. Es que igual nun quiero... Igual no tengo opinión, porque no sé lo suficiente porque no ye un tema que me guste. Y luego al final las participaciones en los foros era “sí, sí, estoy muy de acuerdo porque...” y citabas una puta mierda y decías... Yo qué sé, Bisquerra, 2015. Hala, ya está, y la participación muy guay, muy espontánea” (Anexo II).

Además, probablemente debido al forzado cambio de un modelo presencial a uno telemático sin apenas tiempo para prepararse, se mantuvieron tareas basadas en la interacción, que hechas de manera telemática pierden su razón de ser.

“Y me acuerdo de una asignatura que habíamos tenido que era hacer un debate. Y yo con los mis compañeros decía, cómo vamos a hacer un debate por internet, o sea, en el *Teams*, que ye un debate entre dos personas, que tú normalmente... Vale, ye un debate entre dos personas, pero normalmente hay más gente al tu alrededor y éramos dos, literalmente, yo hablando con otru chaval y con el profesor. Ya, pero es que, igual, si lo hubiéramos hecho en clase... Es que... Una persona que estuviera atendiendo al debate hubiera preguntao alguna cosa y entós sí que salen más cosas, pero claro. Yo miraba pa con el que hablaba y era como... Tío, es que no sé. O sea, tengo que esperar yo a que hables tú, luego, hablo yo, te escribo mis preguntas por el chat, y tú vas a ir diciendo “primera pregunta: tal tal tal”, a mí no me vas a dejar rebatir porque caro, yo tengo que tar silenciá mientas que tú hablas. Eso nun ye un debate. Yera muy absurdo” (Anexo II).

Falta de reconocimiento

A la hora de plantear un nuevo modelo de enseñanza nos encontramos con un problema de base: el estatus de la educación. Analizar la educación universitaria desde una óptica normalmente empleada para estudiar el trabajo, como hemos hecho hasta ahora, puede resultar poco ortodoxo a ojos de algunos lectores, que empleen una mirada dicotómica al dirigirla a estos ámbitos. Por eso, antes de hacer nuestra propuesta,

la mía y la de los estudiantes entrevistados, trataré de demostrar que trabajo y formación no son conceptos tan diferentes, y que por tanto pueden mirarse bajo un mismo prisma.

Estudiar no se considera un trabajo. Estudiar es esa cosa que hacen los jóvenes y los niños mayoritariamente, con el objeto de formarse para más adelante conseguir un trabajo. Por esto, algunas de las categorías empleadas habitualmente para hablar del trabajo, como por ejemplo “explotación”, rechinan si se aplican a los estudios. Sin embargo, “la explotación es una forma de opresión y consiste en la infravaloración de un trabajo, tanto en términos económicos como de reconocimiento social” (Bueno, 2021:181). Los estudios están infravalorados y normalmente no se reconoce el esfuerzo que conllevan. Esta infravaloración podemos conceptualizarla en una sola frase que toda persona que ha estudiado ha obtenido como respuesta si alguna vez se ha quejado de lo duro que es estudiar, a saber: “pues si eso te parece duro verás cuando empieces a trabajar”. Se trata, pues, de una idea general compartida por toda la sociedad y que, aunque cuando se es estudiante no se defiende, parece volver a imponerse en el momento en que se abandona la formación para sumergirse en el mercado laboral. La experiencia de mis compañeros junto con la mía propia, que ha sido expuesta anteriormente, pone de manifiesto que esto no es así. Las sensaciones y circunstancias experimentadas por los estudiantes durante la pandemia, las de los profesores y las del resto de teletrabajados son similares, por lo que utilizar términos como explotación para hablar de la formación universitaria no está tan desencaminado. Trataré a continuación de exponer demás diferencias y similitudes entre las dos instituciones.

La principal diferencia que podemos encontrar entre estudiar y trabajar son los ingresos. Cuando una persona vende su fuerza de trabajo a cambio de dinero está trabajando, pero cuando los estudiantes gastan su tiempo a cambio de un papel que certifique que saben algo, no. ¿Pero qué es la fuerza de trabajo más que tiempo? De hecho, no son pocos los países en que los estudiantes cobran por estudiar. En Dinamarca, por ejemplo, los estudiantes reciben un pago mensual de aproximadamente 1000 euros para sufragar los gastos que del estudio se deriven.

Otra de las diferencias es la producción. Un trabajador de una fábrica participa en la producción de un objeto tangible que va a ser vendido. Pero un estudiante, en la mayoría de las ocasiones, no. ¿Pero qué pasa con los trabajos intelectuales? Los

escritores, los periodistas, los profesores, ¿qué producen? Información. Los estudiantes también producen (y asimilan) información, y se forman para ser fuerza de trabajo.

Los estudiantes, al igual que los trabajadores, tienen unos horarios, unos plazos, unas tareas, unos deberes. La organización es la misma. También pueden ser despedidos si su rendimiento no es el adecuado, y son juzgados, como es el caso de este escrito.

Hay menos diferencias que similitudes. Estudiar es un trabajo más. Y debe ser reconocido como tal. Ya que el hecho de que estudiar no tenga el mismo estatus que el trabajo es negativo y acarrea serias consecuencias. El estatus que los estudios ostentan ahora mismo recuerda en cierta manera al que tenían los trabajos que comúnmente realizaban las mujeres a principios del siglo XX, desde casa, sin ser reconocidos, tal y como se describen en *Que teletrabajen ellos* (2021).

Volviendo a la pandemia, todos estaremos de acuerdo en que fue una situación excepcionalmente dura para muchas personas. Miedo, incertidumbre, encierro, familiares enfermos y lejos, amigos enfermos, el propio padecimiento de la enfermedad. Cuando un trabajador está enfermo, tiene derecho a baja. Por tanto, durante la pandemia, aquellos trabajadores que enfermaron por la COVID-19, tuvieron la posibilidad de solicitar la baja médica y ausentarse de su puesto de trabajo sin ver afectados sus ingresos. Con los estudiantes no ocurre lo mismo. Cuando un estudiante enferma, tiene que seguir adelante con sus tareas, aunque las condiciones sean completamente desfavorables. Ya que en este trabajo hablamos de experiencias, me voy a tomar la libertad de narrar dos situaciones vividas en mis propias carnes que creo que pueden ilustrar lo que aquí quiero decir.

En enero de 2020 me puse enferma. Muy enferma. No obtuve un diagnóstico certero, pero tenía mucha fiebre y dolores corporales. Puede que fuese ya la COVID-19. Como todos sabemos, en enero tienen lugar los exámenes de la universidad, y yo, que estuve enferma casi un mes, tuve que presentarme igualmente en mi estado, porque era eso o tener que trabajar el doble en junio. Recuerdo un día en concreto. El médico me había recetado unos antibióticos, y me había dicho que si en unos días no mejoraba, a la semana siguiente debería volver a que me pusieran inyecciones de penicilina. Pasaron los días y acudí a la consulta para recibir las inyecciones, ya que no había mejorado, y

acto seguido, pálida como un muerto, me fui a la facultad de psicología a hacer un examen. Todo el mundo sabe que estando enfermo, cuando si más teniendo fiebre, estudiar (y trabajar) es muy difícil, pero aun así tuve que hacerlo.

En otra ocasión tenía que entregar un trabajo, cuyo plazo de entrega se extendía solamente durante unas horas en un día concreto. Por supuesto a través del campus virtual, no se podía entregar en mano. El día del envío me puse enferma y tuve que ir al hospital a urgencias. Acudí por la mañana y estuve allí todo el día, cuando volví a mi casa vi que se había agotado el plazo para entregar el trabajo que llevaba semanas haciendo. Le mandé un correo a la profesora explicándole la situación, y su respuesta fue que debía haberlo enviado antes de ponerme enferma, como si la enfermedad fuera una cosa que nosotros decidimos (o no) padecer.

En el caso de un trabajador, quiero pensar, y por mi propia experiencia, que, aunque no muy larga sí bastante extensa, sé que esto no habría sucedido. Existen unos derechos que amparan situaciones como estas y que protegen al trabajador cuando sus circunstancias personales le impiden desempeñar su trabajo. Es cierto que la precariedad laboral es un hecho, y todo el mundo conoce a alguien al que han despedido de manera improcedente durante una baja médica, pero esto puede reclamarse legalmente. No así el estudiante, que pase lo que pase, se sienta como se sienta, padezca lo que padezca, si quiere conseguir su objetivo tiene que trabajar, sin pausa. Siempre puede abandonar y retomarlo, pero los gastos y plazos que esto conlleva en muchas ocasiones no son asumibles.

Estas circunstancias se incrementan en la pandemia. El estudiante enfermo durante la crisis sanitaria, con ansiedad, triste, tiene que acudir a clases sí o sí, porque, aunque está enfermo está en su casa, y encender un ordenador y conectarse a una clase virtual, o redactar un trabajo sentado en la cama mientras bebe un caldo de pollo es, a priori, asumible.

El problema radica en que cuando un estudiante no cumple con su trabajo, no respeta los plazos ni las exigencias, pierde su dinero, o pierde la posibilidad de estudiar, ya que las becas también tienen unos mínimos. El trabajador, si está enfermo, puede no cumplir con su trabajo, porque tiene unos derechos que lo amparan.

Estas situaciones son muy frecuentes. Recientemente he tenido que pedir un permiso en el trabajo para acompañar a mi hermano al hospital, que no puede ir solo, y nadie más de mi familia puede acompañarlo. Se me ha concedido sin ningún problema, sin embargo, si en vez de al trabajo tuviera que asistir a una clase obligatoria, me computaría la falta, con las consecuencias pertinentes.

Si lo que defendemos es que la organización universitaria, y en concreto el *e-Learning*, genera sufrimiento social, aunque habitualmente solo se contemple este sufrimiento o malestar de manera individualizada, no podemos pasar por alto los mecanismos que se ponen en marcha, o más bien la ausencia de mecanismos, que se da cuando un estudiante enferma. Al igual que precisamos una organización más amable para con la existencia, necesitamos también unos protocolos que, habiendo sufrimiento, permitan actuar ante él para reducirlo sin consecuencias negativas para el doliente.

Otro de los problemas, en este caso introduciéndonos ya de lleno en la virtualización de la enseñanza, son los medios materiales. Cuando un trabajador trabaja desde casa, la empresa ha de proporcionarle los materiales necesarios para desempeñar sus tareas: un ordenador, los periféricos pertinentes en caso de ser necesarios, incluso una silla apropiada para estar sentado muchas horas. Además, normalmente reciben una compensación económica, aunque sea pequeña, para suplir los gastos extra de electricidad y conexión a internet. Los estudiantes no gozan de este privilegio. Durante la crisis sanitaria, los estudiantes que se vieron abocados a la teleformación tuvieron que afrontar los gastos derivados de la misma. El ordenador, los periféricos, el espacio, la conexión, la electricidad... Todo corría a cargo de ellos o de sus familias. Y si no podían permitírselo, tuvieron que abandonar. Es cierto que había becas por las que se podía solicitar el material necesario para seguir formándose, pero era un largo proceso y los recursos disponibles no satisfacían todas las necesidades. Muchos estudiantes tuvieron que enfrentarse al nuevo modelo educativo sin los recursos necesarios, teniendo, quizá, que compartir ordenador y espacio con otros miembros de la familia. Lo que, evidentemente, no constituye una forma óptima de trabajar.

El futuro de la educación universitaria

Una vez expuesto todo lo anterior, podemos concluir que la educación universitaria en el contexto del *e-Learning* no fue eficaz a la hora de formar trabajadores, ya que los conocimientos adquiridos durante el curso de 2020 distan mucho de lo que la costumbre dicta, y tampoco a la hora de formar ciudadanos libres dado que, para que esto sea posible, han de tenerse en cuenta las necesidades y percepciones de los estudiantes. Podemos concluir entonces que la universidad no cumplió con su cometido durante la pandemia y por tanto que el modelo *e-Learning* no debe ser el futuro de la educación universitaria, al menos en aquellas universidades en las que no lo es ya, como la UNED, que por supuesto deben existir. Además, generó sufrimiento social en la comunidad universitaria, tanto en alumnos como en profesores. Como señalaba Simone Weil en *La condición obrera* (2010), hacerse consciente del problema, aunque duela, es la única forma posible de actuar políticamente para cambiarlo, y es lo que se ha pretendido lograr con este trabajo. Si queremos diseñar una formación eficaz, más amable con la existencia y que reduzca al mínimo el sufrimiento social, que sea realmente universal, justa y equitativa, y que además cumpla con su objetivo, hay muchas cosas que debemos tener en cuenta.

En primer lugar, respecto a la formación en sí, cabe señalar que, aunque el modelo *e-Learning* no haya satisfecho esta necesidad, la solución para que los estudiantes estén bien formados no es volver al modelo analógico. Como señalaba Heidegger (2017), no parece posible ya volver a una etapa pretecnológica. La tecnología puede facilitar a la vez que potenciar la formación, pero debemos saber cómo utilizarla. Como señala Simone Weil en *La condición obrera* (2010: 171), “cosas que desempeñan el papel de los hombres, hombres que desempeñan el papel de las cosas; es la raíz del mal”. Debemos buscar la manera de integrar la tecnología en la formación sin que nos perjudique, sin que incremente en sufrimiento social que deviene de la institución universitaria. Debemos ser nosotros quienes controlemos la tecnología y no al revés.

El punto fuerte que tienen las universidades presenciales, como la Universidad de Oviedo, respecto a las universidades a distancia como la UNED, es precisamente el acompañamiento y la comunidad que se forma alrededor de profesores y alumnos. La

tecnología no puede suplir de ninguna de las maneras estas relaciones que constituyen una parte esencial de la formación, ya que ni las clases virtuales ni las conversaciones en un foro pueden igualarse al apoyo y motivación, ni tampoco a los conocimientos, que nos aporta la interacción directa.

Además, debemos dar al estudio el reconocimiento que se merece. Todos nosotros invertimos muchas horas de nuestra vida en formarnos y ese esfuerzo debe ser tenido en cuenta. Una vez que esto se haya logrado, situaciones como las mencionadas antes (estudiantes enfermos que tienen que seguir trabajando, incompatibilidad de los estudios con otras circunstancias de la vida...) deberían solucionarse. De no ser así, la universidad seguirá siendo una institución opresora para con los estudiantes, ya que

“la opresión, en general, tiene que ver con la incapacitación o el impedimento de algunas personas para “desarrollar y ejercer sus capacidades y expresar sus necesidades, pensamientos y sentimientos”” (Young, en Bueno, 2021: 181).

De esta manera, también se solventaría uno de los objetivos de la educación: formar ciudadanos libres capaces de decidir. Si se respetan los sentimientos, opiniones, preferencias y, sobre todo, las necesidades de los estudiantes, la universidad podrá jactarse de lanzar al mundo personas preparadas para habitarlo. Es por esto que a lo largo del trabajo he tratado de poner en valor las voces de mis compañeros, que aunque probablemente nunca vuelvan a formar parte del alumnado universitario, también tienen cosas que decir respecto a cómo les gustaría que fuese la universidad en el futuro:

“Eh... Yo te diría que el tiempo. O sea, eso me lo decían incluso algunos profesores y a día de hoy me sigue pareciendo lo más... Lo más un poco... Exagerao. Y es que una hora y media de clase a mí me parece mucho, sobre todo cuando son clases intensas. Ya cuesta mantener la concentración una hora, estar una hora y media yo había muchas veces que en clase, los últimos veinte minutos no atendía, pero porque ya disociaba de una manera que... Es que intentaba atender pero no era capaz, porque ya se me iba la cabeza y claro, una clase vale, dos bueno, tres, toda la mañana, y eso todos los días de la semana, ya había un punto en el que por mucho que lo intentases no te daba. No te daba y no eras capaz a concentrarte, y se te iba, y había clases que no te enterabas de la mitad pues precisamente por eso. Yo bajaría un poco el tiempo” (Anexo I).

“Sí, y poner un tiempo de descanso. Porque bueno, una cosa es que la clase sea de dos horas, bueno, vale, guay. Y yo tenía profes que sí que daban, como en el medio, un poco de descanso, pero en el horario nunca taba. O descansos de... Una hora. Vale, muy bien, pero si tengo el descanso de una hora el lunes, pero martes, miércoles y jueves nunca tengo descansos y luego el viernes salgo tres horas antes, pues igual había que compensar un

poco el horario. O yo qué sé, el tener clases por la mañana y luego una hora de tarde. Eso sí que hay que cambiarlo” (Anexo II).

“Eso nun ta bien tampoco. A ver, tú si pa trabajar tienes un horario máximo... Unes horas máximas pa tar, igual pa clase también. Y tío, a mí faciame mucha gracia que te dijeran en clase, yo qué sé, de algo de dificultades o de... De psicología que te dijeran “bueno, es que claro, la concentración no se puede mantener más de una hora seguida, tal” y luego me tas poniendo clases de tres horas. Y amás clases teóricas de tres horas, si fueran prácticas bueno... Tampoco, porque oye, hay que descansar un poco, pero bueno... Pues hablar con la gente, pues tar haciendo mil cosas distintas... Pero claro, tas diciéndome eso, tengo que descansar cada media hora, que no puedo tar tres horas estudiando porque pues chiflar, pero me tas dando una clase de tres horas... Una chapa” (Anexo II).

“O que termines a las ocho la tarde una clase y al día siguiente entres a las nueve, eso laboralmente ye ilegal. Pues igual tienes que... Ponenos siempre el mismu horario de “venga, por las mañanas”, “esti día ye pa prácticas na más” o ponelo de tarde todo, pues si te toca horario de tarde te jodes y te aguantas. Y luego muchas veces dices, “vale, tien sentíu que solo tenga una hora por la tarde porque esti profesor ta dando clase en otra facultad” pero es que eso nun lo tenemos que pagar los estudiantes tampoco. Chico, si no tienes profesor pa dar... Tecnología, pues igual tendrás que meter otro diferente o dos. Luego dicen que... Entrar en la universidad ye como una secta. Normal, tan ahí siempre los mismos, la misma gente, igual tienes que sacar... Caro, saca bolsa de profesores” (Anexo II).

“Hostia, presencial, joder. O sea, me gustaría que alguna persona que quisiese hacerlo online, tuviese que hacerlo online o por la razón que fuese optase por hacerlo online, estuviese adaptao pa esa persona, para empezar. Pero yo, al menos yo, yo, me gustaría presencial pero sin putísima duda. Es... Era sufrir ir a veces a según qué clases según qué profesores, pero vamos, después del online s echaba de menos... Vamos, lo que no está escrito” (Anexo III).

“A ver, desde el egoísmo evidentemente ir a clase. Tas pagándolo. Tas pagándolo y... Y tienes que... Egoísmo de... Igual hay gente que vive a tomar por culo, que tiene que pagar mucho dinero pal transporte público. O ya nun ye pagar dinero, el tiempu que pierdes en el transporte público, que igual a esa gente sí que le vendría bien una educación online, y no van a pagalo una universidad privada pa poder sacar el mismu grado que yo. Entós caro, egoístamente sí que creo que ye mejor ir a clase por eso, porque tú, en clase ya tienes las relaciones que faes con la gente, ya ye de manera diferente, las explicaciones faense de manera diferente, los trabajos ya los faes de manera diferente... Too. A ver, sí, claro. Lo ideal igual sería una combinación, dar la opción a gente que no puede desplazase o que trabaja, porque... Al final, oye, hay gente que trabaja mientras estudia. Yo con los másteres casi chiflo. Hostia, y que te digan los profesores “no, es que sal primero”. No te jode, haz tú la clase más tarde. O que solo te den opción a un horario. Porque vale, sí, nosotros en primero teníamos dos horarios, por la mañana y por la tarde porque éramos muchos. Bueno, vale, la carrera... Y tampoco porque ya tas echando fuera a mucha gente. Pero en los másteres, ¿por qué solo tienes horario de tarde? Que igual hay gente que trabaja de tarde na más. Yo trabajaba de tarde. Entós caro, ahí sí que... Igual dai una vueltina... A ver, y dar opciones... Les dos opciones, el que mejor te cuadre. Pero caro, también te digo, los profesores tampoco tan preparaos pa eso. Evidentemente yo si volviera a empezar, si volviera a tener dieciocho años y tar en la universidad, elegiría

presencialidad, porque pienso en sacar otra carrera y sacala por la UNED y a mí me dan ganas de tírame pol patio luces. Pero caro, a ver, si nun tienes otra opción...” (Anexo II).

“Y sí que es verdad, aunque no me parece mal tener la combinación de presencialidad y online, sí que habría que organizarlo bien. Porque a mí me tiene pasao en tercero, de tener una asignatura presencial... O no... Una asignatura online y la siguiente presencial, y tener veinte minutos. Y yo por suerte porque vivía cerca de Mieres, y a una mala, incluso tenía que ir con prisas pero bueno podía llegar. Pero había gente de... De Gijón incluso, que claro en veinte minutos no les da tiempo a llegar a Mieres. Entre que se preparan, salen de casa y uno y otro, veinte minutos igual lo echan... Igual echan quince en salir de Gijón entre uno y otro. Entonces... Si quieres hacer una clase presencial y otra online, da igual cuál vaya primero, vale, me parece bien, pero da tiempo y entiende a la gente que llega tarde que... Llega un punto que dices, chico, yo no puedo estar en tolos laos a la vez” (Anexo I).

“Esto ya igual es más personal o más subjetivo pero... Siempre he hablao con to la gente de que hay muchísimos profesores, amás viejos, no tiene por qué tener algo que ver pero... Es casualidad, más viejos, que las clases que dan son el mismo PDF de hace cuarenta años. Y te repiten los mismos chascarrillos de siempre, te repiten los mismos tal, y si les haces una pregunta te responden lo mismo... Eso ya no es el sistema en sí pero es... Bueno, es parte de ello... Está oxidao. Se siente oxidao. Los engranajes... Que son... Bueno, al menos el profesorado, al menos, las clases, el formato de las clases... Por ejemplo, sé que en otros países filosofía por ejemplo es mucho más de diálogo, de conversaciones, y luego también dan menos teoría. ¿Qué prefiero? No sé qué prefiero pero... Igual sí que prefiero esto pero estaría bien que se ampliasen dinámicas para dar las clases, no turra, léete mi libro, cómpramelo, dame dinero, y el examen. Es como bueno, pues al uni... O sea, la filosofía siempre se ha dicho que es una carrera que se aprende estudiando por tu cuenta y que eso sea así en verdad es una puta mierda” (Anexo III).

He dejado para el final una de las reivindicaciones más importantes, una que probablemente comparta todo el alumnado, y que además reduciría considerablemente el sufrimiento social, al quitar de las espaldas de los estudiantes una presión extra que enreda y satura sus vidas: “hombre, ya que preguntas... Eso de universidad pública y luego pagar mínimo 700 pavos y da gracias, según la carrera... Eh... Pública mis cojones, ¿no?” (Anexo III).

Conclusiones

De esta descripción del curso de la pandemia, que he tratado de reconstruir siguiendo con fidelidad los testimonios, propios y ajenos, en el marco de una filosofía del sufrimiento social, podemos sacar varias conclusiones:

- (1) Las nuevas herramientas de trabajo generan malentendidos por precisar una curva de aprendizaje que no hubo tiempo suficiente para que tuviera lugar.

Además, los gastos extra e inesperados incrementan la desigualdad entre los miembros de la comunidad universitaria. Inevitablemente, esta situación provoca sufrimiento a los estudiantes: miedo e inseguridad en su utilización; rabia y preocupación por los nuevos gastos exigidos.

- (2) Los métodos de control empleados durante la pandemia no fueron satisfactorios. La nueva forma de llevar a cabo las clases combinada con la predisposición natural de los alumnos a distraerse favoreció que estas no fueran tan productivas como las clases presenciales y la sensación general fuera de un nivel menor de aprendizaje. La evaluación, sobre todo la hecha por exámenes, no fue justa para ninguna de las partes. Por un lado, la reducción de los tiempos para rellenar las preguntas y el hecho de tener en cuenta los problemas técnicos a la hora de evaluar la asignatura dificultaron el trabajo de los estudiantes y aumentaron los sentimientos de ansiedad y estrés, así como la indignación en caso de haber suspendido por una cámara que se cuelga o una conexión a internet que falla. Por otra, las pruebas a distancia facilitaron que muchos alumnos hicieran trampas y que por lo tanto el resultado obtenido no fuera del todo objetivo. Las tareas, como ya señalé, aunque en mayor cantidad, no sufrieron modificaciones significativas.
- (3) La resignificación de espacios y tiempos favorece la hiperproductividad. Hiperproductividad que, por otra parte, no es eficiente, ya que en este contexto también aumentan las distracciones. La sensación de no poder descansar ni desconectar en ningún momento genera cansancio y hartazgo de las tareas pendientes, provocando que los estudiantes se sientan esclavos de sus responsabilidades.
- (4) La digitalización de las relaciones con la comunidad universitaria produce una desmotivación general y sentimientos de soledad. En lugar de sentirse parte de un grupo que busca un mismo objetivo, aprender y aprobar, los alumnos se enfrentan solos al curso, lo que dificulta lograr su meta.
- (5) El estatus que actualmente ostenta el estudio se aleja mucho del que caracteriza al trabajo, cuando en realidad no son ocupaciones tan diferentes. Esta situación incrementa las desigualdades y el sufrimiento social entre los estudiantes, perjudicando sobremanera a aquellas y aquellos que pertenecen a los estratos

más bajos, al no poder permitirse estar enfermos, encontrarse mal, ni fallar en sus tareas por las consecuencias económicas y temporales que esto conlleva.

- (6) Son muchos los cambios que se podrían hacer para que la universidad sea una institución más amable para con la existencia: mejorar la relación que tenemos con la tecnología, procurando que esta sea solamente lo que es, una herramienta; dar al estudio el estatus que se merece, con las mejoras, especialmente en la salud psicológica del alumnado, que esto conllevaría; y sobre todo dar voz y atender a las necesidades y propuestas del estudiantado, que constituye la base de la pirámide de la formación universitaria y que debe poder opinar (e incluso decidir) sobre la institución de la que forman o formarán parte durante varios años de su vida.

El *e-Learning*, que llegó de forma abrupta a nuestras vidas, generó, por tanto, sufrimiento en la comunidad universitaria, que podemos tachar de social, al tratarse de una experiencia colectiva y no individual, aunque con diferentes matices según cada caso. Además, tampoco cumplió con el objetivo de la educación: la formación y el aprendizaje fueron deficientes, y más allá de generar ciudadanos libres con capacidad de decisión produjo personas esclavas del propio sistema productivo. Debemos buscar entonces un modelo que trate de reducir estos sentimientos y enmendar esta situación.

Bibliografía

- Bueno, N. (2023). La virtualización del trabajo académico universitario y la nueva explotación burocrática. *Bajo palabra. II Época*, (33), 175-190.
- Circa, E. (2018). Le tourbillon de la vie: toda la noxe me aburrí [Canción]. En *Circa Volumen II*. Cxdy.
- Circa, E. (2023). Abajo el trabajo [Canción]. En *En el bosque un claro*. Eddi Circa.
- Han, B. (2022). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Heidegger, M. (2017). La pregunta por la técnica. *Revista de filosofía*, 5(1), 55-79.
- Moreno, S. y Borrás, V. (2021). *Que teletrabajen ellos. Aprendizajes de la pandemia más allá de lo obvio*. MRA Ediciones.
- R. Covey, S. (2015). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós.
- Rendueles, C. (2013). *Sociofobia. El cambio político en la era de la utopía digital*. Capitán Swing.
- Ruiz, I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sharma, R. (2018). *El club de las cinco de la mañana: controla tus mañanas, impulsa tu vida*. Grijalbo.
- Weil, S. (2010). *La condición obrera*. El cuenco de plata.
- Winner, L. (2008). *La ballena y el reactor*. Gedisa.