



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

González, Gastón Leonel

La presencialidad educativa en disputa



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

González, G. L. y González, G. G. (2020). *La presencialidad educativa en disputa. Sociales y virtuales*, (7). Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3762>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La presencialidad educativa en disputa

 socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/s-y-v-nro-7-sumario/articulos/la-presencialidad-educativa-en-disputa/

por Gastón Leonel González y Georgina Guadalupe González



Resumen

El presente ensayo parte de una nueva conceptualización de la idea de presencia, considerada necesaria para indagar sobre el ámbito educativo, más específicamente el ámbito de los aprendizajes.

En primer lugar, se trabajará en los preconceptos que poseen los docentes al pensar en la presencia de sus estudiantes en las trayectorias de aprendizaje. Se verá allí que la *presencia* se la percibe solo si el estudiante realiza una trayectoria de aprendizaje *completa y continua*, trayectoria que se caracteriza por ser teórica, rítmica y homogeneizante.

En segundo lugar, se abordarán las trayectorias *reales* que se presentan como arrítmicas y heterogéneas, las cuales nos llevan a pensar en presencias nuevas y diversas (presencia auténtica, presencia ausente, presencia difuminada, no-presencia). Desde este punto de vista, aportaremos categorías de análisis para abordar lo que consideramos formas generales en las que se manifiesta la presencia en el ámbito escolar, espacio de encuentro con los otros y posibilitador de experiencias.

Finalmente, se verá que el presente trabajo aborda, en definitiva, el problema del ausentismo de los estudiantes, pensándolo desde la positividad de las presencias comprometidas.

Palabras clave: presencia, ausencia, trayectorias educativas, experiencia, aprendizaje.

Notas preliminares

Nos parece de suma importancia resaltar que este trabajo fue escrito en el año 2018^[1]. En aquel entonces nos preguntamos y preocupamos por el problema del ausentismo estudiantil. ¿Cómo pensamos o cómo abordamos ese “ausentismo”? desde su antónimo

positivo, es decir, desde las presencias comprometidas. El resultado de dicho análisis desembocó en la elaboración de categorías analíticas para pensar los modos en que se da la presencialidad de los estudiantes.

Hoy, julio de 2020, en el marco de un aislamiento social preventivo y obligatorio, producto del COVID-19, se pone en evidencia la necesidad de repensar los sentidos que conforman los conceptos de “ausencia” y “presencia” de los actores que conforman el campo educativo. La abrupta ausencia física que encontramos en las instituciones educativas puso en evidencia ciertos supuestos en torno a la relación “presencia” y “trayectorias de aprendizaje y de enseñanza”. Es por todo esto que consideramos que aquel trabajo realizado en 2018 no solo sigue teniendo vigencia hoy, sino que además puede ser de gran utilidad para pensar las problemáticas de, llamémoslo, las presencialidades virtuales. Considerando que toda interpretación de carácter investigativo debe poder dar cuenta de ciertas problemáticas sociohistóricas, al final de este trabajo dedicamos un apartado a estos nuevos modos de ser en las trayectorias educativas o como nosotros preferimos llamarlo: la necesidad de nuevas ontologías.

A modo de introducción

La presencia está, la presencia se encuentra siempre, la presencia se manifiesta de múltiples maneras. Caso inmediato es el de usted lector/a. En el momento en que este escrito fue desarrollándose teníamos una representación mental suya, una presencia sin cara, una presencia que impulsa el sentido y el orden de cada una de estas palabras. En la medida en que usted se comprometa a seguir con la lectura de este trabajo, nos encontraremos.

En toda actividad humana se supone la presencia de un otro, hasta el acto más solitario, como puede ser el acto de escribir, supone otra presencia que regula la velocidad e intensidad de las palabras de quien escribe. Es a partir de esta idea de presencia (necesaria para pensar cualquier actividad humana) que nos permitimos llevar esta indagación al ámbito de la educación, más precisamente, al ámbito de los aprendizajes.

Ya sea desde el preescolar, la primaria, la secundaria o el nivel superior, el sujeto se encuentra, en la mayoría de los casos, dentro de cierta trayectoria educativa a nivel formal. Dentro de esta trayectoria, para el presente trabajo nos limitaremos al nivel secundario y superior. Por otro lado, partimos de la idea de *enseñanza* como:

[...] práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza o a quien tiene iniciativas con respecto a ella [y que, en tanto] práctica social [...] responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores. (Contreras Domingo, 1994, p.16)

“

Creemos que el problema de la *ausencia* del estudiante en el aula es una cuestión ineludible para atender por parte del docente y el resto de la comunidad educativa en tanto sujetos comprometidos con la enseñanza. En la medida en que los sujetos se

encuentren dentro de una relación educativa formal, la *presencia*^[2] del estudiante es fundamental para que este lleve a cabo una trayectoria de aprendizaje de forma continua y completa.

Si bien el compromiso moral de las instituciones educativas, del cuerpo docente y de las familias es fundamental a la hora de asegurar a los chicos y las chicas sus derechos educativos, nos encontramos que algunas veces esto no es suficiente para un trayecto educativo “apropiado”, sino que son muchos los estudiantes que no terminan sus estudios escolares formales. Vale aclarar que aquí no se trata de eludir dichas cuestiones, porque creemos que es necesario que haya, por parte de los gobiernos y de las instituciones educativas, propuestas concretas que aseguren las condiciones tanto materiales como culturales para que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de realizar sus propias trayectorias de aprendizaje de manera digna y completa. Aclarado esto, lo que intentaremos es analizar las *ausencias* desde otro plano, es decir, desde el plano de las trayectorias de aprendizaje.

Ahora bien, partiendo desde nuestra propia experiencia docente, encontramos que el problema de la *ausencia* del estudiante hace eco en diversos interrogantes. ¿Qué problemas presenta la *ausencia* en las trayectorias formales de enseñanza? ¿Qué sucede con aquellos estudiantes que, a pesar de estar presentes, se expresan como *ausentes*? ¿Cómo adaptar los tiempos de enseñanza cuando la multiplicidad de *presencias* y *ausencias* escapan a lo planificado? ¿Qué tipo de *presencia* requerimos los docentes para llevar una trayectoria escolar continua y completa?

Trayectorias escolares: entre lo pautado y lo vivido

Para adentrarnos en el problema de la *ausencia* del estudiante o de los estudiantes deberíamos acercarnos a la ausencia de manera indirecta, es decir, pensando en su contrario: la presencia. ¿Qué significa esto? Que si alguien se *ausenta* es porque poseemos el presupuesto de que en toda trayectoria educativa hay una *presencia*, ¿y qué esperamos de esta? que cumpla con diversas normas. Presuponemos que dentro de la trayectoria escolar se requiere de una presencia continua y completa. Sin embargo:

Nosotros tenemos chicos que hacen trayectorias educativas continuas, pero no completan su escolaridad y tenemos chicos que realizan trayectorias educativas signadas por la discontinuidad. Así que continuas y completas son dos rasgos que esperamos poder imprimir a las trayectorias escolares. (Terigi, 2010, p.4)

“

Para adentrarnos en nuestro tema, primero debemos pensar en estas trayectorias escolares. Por un lado, tomemos la idea de “trayectoria escolar teórica” tal como propone Terigi. En esta trayectoria teórica encontramos un ideal regulativo en el que todo sujeto debe cumplir con un determinado proceso gradual, preestablecido, que “garantiza” un aprendizaje *completo*, el cual implicaría: ingresar a tiempo al curso, permanecer en el sistema, avanzar un grado por año y aprender. Es decir, se debe cumplir con una trayectoria educativa *continua y completa*, que presupone un tiempo homogéneo en el que todos los estudiantes aprenden lo mismo al mismo tiempo.

Por otro lado, y en contraposición a las trayectorias teóricas, encontramos en el aula una pluralidad de tiempos singulares que convergen en un mismo tiempo áulico. Pensar en ello, implica escapar a aquel tiempo monocrónico de las trayectorias teóricas para dar lugar a las trayectorias reales, en donde aquel *esperado* trayecto *continuo* y *completo* se quiebra constantemente por una diversidad de causas: desde aquel que llega sistemáticamente tarde a la primera hora de clase, ya sea porque viene de trabajar o porque los días de lluvias perjudican su viaje, el que falta por maternidad/paternidad varios días, quien va tres días sí y dos días no, etcétera.

Asimismo, en la escuela secundaria muchos estudiantes no permanecen en la escolaridad, sino que la abandonan temporalmente o incluso de manera definitiva. Y para aquellos que se quedan, hay variados casos en los que no se avanza un grado por año. Todavía faltaría mencionar que “aun permaneciendo en la escuela, aun avanzando un grado por año, aún tenemos que ver la posibilidad de que el sujeto aprenda o de que no aprenda. Porque ya ni siquiera avanzar un grado por año es garantía de aprendizaje” (Terigi, 2010, p.7). A todo esto se le puede agregar otro nivel educativo: el superior o superior no universitario, donde los estudiantes ingresan o no ingresan, empiezan a cursar materias que no logran mantener, ingresan a “destiempo” o se van, empiezan, abandonan, aprenden o no aprenden.

Desde este punto de vista, se evidencia que el proceso de aprendizaje y la educación de los sujetos escapan de lo meramente institucional y se ven fuertemente afectados por diversas variables, propias de todo campo social. Además, lo que queda de manifiesto en este breve repaso por los tipos de trayectorias que se da en “lo escolar”, en definitiva, es la *presencia* del ausentismo que se refleja como una hendidura en nuestro presupuesto de presencialidad.

Este *ausentismo* presenta distintas problemáticas. Por un lado, pone al docente frente a la decisión de cómo modificar y trabajar con aquella trayectoria real en relación con la trayectoria teórica. ¿Cómo abrazar aquella trayectoria real de los estudiantes? ¿Cómo debe tomar asistencia el docente? ¿Cómo trabaja con el estudiante que se “ausenta” por maternidad/paternidad? Por otro lado, ese pensamiento de la *ausencia*... ¿no esconde una subestimación ante la autonomía de pensamiento del educando? ¿Es posible que el educador crea que si el educando “falta”, este, por sí solo, no retomará las lecturas y su trayecto de aprendizaje? ¿Cuál es la preocupación para con aquel estudiante de *presencia* intermitente, que va tres clase sí y dos clases no: que no realice su propia trayectoria de aprendizaje o que la realice sin nosotros, los docentes?

Por último, y de mayor consideración para quienes escriben: ¿cuáles son las condiciones que se tienen que dar para considerar a un estudiante *presente*? ¿Qué límites tiene, si es que existe tal cosa, la *presencia* en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Podemos pensar en otros tipos tipo de *presencias* en las trayectorias escolares?

Presencialidades (¿la presencia en disputa?)

Empecemos con una pregunta: ¿por qué pretendemos una *presencia* en la dinámica educativa institucional? Podemos decir, al menos de forma acotada, que si bien la cultura humana supone a la educación como una suerte de adaptación al medio que permite la supervivencia de cada sujeto; el niño, el adolescente, no se desarrolla de forma aislada. “El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla” (Contreras Domingo, 1994, p. 25). Es decir, si bien el niño se ve envuelto en diferentes *experiencias* de la vida diaria, esta asimilación informal no garantizaría ciertos elementos de la cultura que cada sociedad cree que sus conciudadanos deban poseer. Así, la escuela, pensada como un proceso de socialización que supera una instancia primaria de acercamiento al mundo, cobra relevancia. La escuela intentaría organizar y disponer, dentro de sus trayectorias planteadas, cierta transmisión cultural que permita la asunción y problematización de ciertos valores y formas de experimentar la convivencia con el otro. Esto es pensado a grandes rasgos y no eludimos por esto la cantidad de problemáticas y peligrosidades que esta trayectoria implica, por poner un ejemplo claro, la escuela como reproducción de las desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 2013).

Frente a lo dicho sumamos las palabras de Meirieu (1998) para quien la escuela:

[...] ha de tener por objetivo la autonomía de los alumnos en la gestión de sus aprendizajes, en la gestión de los métodos y los medios, del tiempo, del espacio y los recursos, de las interacciones sociales en la clase considerada como «colectividad de aprendedores», de la construcción progresiva del «yo en el mundo». (p.87) “

Claramente, buscamos que en la escuela se dé una *experiencia* educativa que encuentre una *relación* con el otro, que se piensen en conjunto las problemáticas sociales y que se conformen nuevas maneras de pensarse en comunidad; es decir, lo que buscamos es una construcción progresiva de un “yo en el mundo”, que va a ser ese mundo cultural en el que nos encontramos proyectándonos.

Sin embargo, para que pueda darse tal experiencia debe darse, como ya mencionamos, una *relación*. Pero, ¿qué entendemos por *relación*?

No se trataría de cualquiera, sino de aquella en donde algo que no estaba es creado a partir de un espacio “entre dos”. Extraño espacio de subjetividad no definido ni por uno ni por otro, sino por el lazo que los reúne y los separa ya que permite ser desatado cada vez. (Toscano, 2008, p. 77) “

La *relación*, entre dos o más, es lo primero que debe asegurarse para que exista una *experiencia* educativa, tanto de enseñanzas como de aprendizajes. Es a partir de la *relación* que puede surgir “algo” que no estaba antes. A través de la *relación* aparece lo inhabitual, un sentimiento, una mirada, una forma de leer la realidad o de escribirla, que son para los sujetos *relacionados* novedosas.

Ahora bien, partiendo de la necesaria *relación* para que aparezca una *experiencia*, detengámonos brevemente en esta última. ¿Qué es la experiencia? En una de sus conferencias, Jorge Larrosa (2006) habla de la *experiencia* como “eso que me pasa”. Justamente, analizando la frase “eso que me pasa” se revela la necesaria *relación* con el/lo otro. Detengámonos en esta pequeña frase. En el “eso” la *experiencia* supone un acontecimiento; que pase algo que no soy yo, que no depende de mí. No existe *experiencia* sin la aparición de un alguien o de un algo, es decir, de un “eso”. Ahora bien, si nos detenemos en el “me” vemos que “eso” que pasa es en mí. “La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser” (Larrosa, 2006, p. 7). Así, la *experiencia* implicaría una transformación por parte del sujeto que la vive. Por último, con relación al “pasa”, dice Larrosa: “Significa pensar la experiencia no desde la acción sino desde la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión” (p. 4). El autor hace referencia a una cierta apertura del sujeto que experimenta, entendida desde la receptividad y disponibilidad, sin las cuales no habría una transformación de sí mismo que es, en última instancia, lo significativo de la *experiencia*.

Hemos intentado señalar cierta importancia de la *presencia* del estudiante en las trayectorias escolares para que este alcance una *experiencia*. Por ello, creemos que para poder pensar en estrategias didáctico-pedagógicas que vinculen las trayectorias teóricas con las trayectorias reales de los estudiantes, tenemos que reconocer qué tipo de *presencias* se presentan en el aula y recién desde allí tomar iniciativas concretas de trabajo. Por todo esto, se presentarán a continuación algunas *presencias* que hemos detectado y hemos intentado conceptualizar, desde nuestra breve trayectoria como docentes. Seguramente la lista no acapare todas las manifestaciones de *presencias* posibles, pero creemos que el lector encontrará al menos un acercamiento a las *presencias* que habitan nuestras aulas.

A. Presencia auténtica

Comencemos por la *presencia auténtica* que servirá de marco para pensar, a su vez, en las otras *presencias*. Los procesos de enseñanzas y de aprendizajes quedarían vaciados de experiencias si en el aula no se establece una “*relación del sujeto con el mundo*”, como dice Meirieu en su libro *Frankenstein educador* (1998). La tarea del educador, para el autor, es “movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes [...] y los subvierta con respuestas propias” (p.70). El educador debe acompañar al otro al mundo posibilitando su conocimiento. Esto implica reconocer, por parte del educador, a un otro capaz de construirse a sí mismo como *sujeto en el mundo*. Sin embargo, para que tal relación exista, es necesaria la *presencia* del educando y para esto: “Nadie puede tomar por otro la decisión de aprender” (Meirieu, 1998, p.78). Es a partir de aquí donde podemos comenzar a reflexionar en torno a la *presencia auténtica*.

Lo primero que debemos señalar es que una *presencia* implica un compromiso del estudiante con su propia trayectoria educativa. Este principio de compromiso queda en estrecha relación con la palabra *autenticidad* o *auténtica* que decidimos utilizar para la

conceptualización de este estilo de *presencia*. Usamos *auténtico* como lo piensa Carlos Cullen (2016), “como estado de resuelto y decisión de vivir la singularidad” (p. 166). Es decir, es el ámbito del proyecto, del poder ser, del compromiso del estudiante con su existencia.

Solo el sujeto puede decidir aprender^[3] (Meirieu, 1998), esto es un paso de vital importancia ya que nadie puede tomar por otro la decisión de aprender. Aprender es un ejercicio dificultoso porque implica *aprender hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo*. Es decir, implica embarcarse en la existencia, al estar en el mundo, para transformar no solo la propia forma de ser, sino también las formas en la que se presenta el mundo. Desde este punto, la *presencia auténtica* tiene, como primera característica, el *compromiso de hacerse obra de sí mismo*.

En otras palabras, la *presencia auténtica* asume un compromiso auténtico con su trayectoria de aprendizaje real: este sujeto autónomo tiene una presencia activa en su trayectoria educativa y se abre al otro. De esta manera, podemos reconocer otra característica de la *presencia auténtica*, que es la abertura al mundo, más precisamente, la abertura al *otro* (pares, docentes, directivos, familia, etc.). Si bien reconocemos aquí a un *yo* que está en el mundo, este *yo* escapa del solipsismo para abrirse hacia las otras presencias y a una *experiencia* propiamente dicha. En relación con lo que se estuvo explicitando, sumamos el aporte de Splitter y Sharp hecho en su libro *La otra educación* (1996). Dicen los autores:

Si bien el pensar por sí mismo puede implicar el pensar solo (sin ayuda), este surge como resultado de una práctica (práctica de la indagación) que implica pensar con otros. El impulso a pensar por nosotros mismos surge en proporción a nuestra disposición a discutir y deliberar con otros. (p.34)

“

Así, esta práctica de *indagación* a la que se alude se da necesariamente dentro de una comunidad, en nuestro caso, la comunidad áulica, la cual se encuentra dentro de ciertas trayectorias que aúnan y conforman externamente al grupo, con sus propias reglas y fines. Sin embargo, encontramos en la *presencia auténtica* un pensar que surge de la *indagación* con otras presencias, con un otro que invita a la escucha atenta, a construir ideas, a formular preguntas y a ampliar los puntos de vista.

B. Presencia ausente

El problema de la *presencia ausente* en el aula lo vamos a pensar desde la alienación en lo anónimo del “se” (Cullen, 2016). Este tipo de presencia se contrapone directamente con la *presencia auténtica* antes mencionada. Este “se” (o *das man* en el original alemán) es un concepto desarrollado por el filósofo Martín Heidegger y lo tomaremos para pensar esta nueva *presencia*.

En este “se” no hay quien, no es este ni aquel, no es uno mismo, ni algunos, ni la suma de todos, el quien es el impersonal, el “se” o el “uno” (Heidegger, 2016). Dice el filósofo, “esta forma de convivir disuelve completamente al Dasein^[4] propio en el modo de ser «de los otros» y esto hasta tal punto, que los otros desaparecen aún más en cuanto distinguibles y explícitos” (Heidegger, 2016, p. 146). En esta *presencia ausente* los

estudiantes no se reconocen a sí mismos como sujetos activos de su trayectoria de aprendizaje, no reconocen al sí mismo del otro, ni pueden reconocerse como comunidad de indagación, sino que su presencia se alza como ausente en este modo de ser del “se” o del *uno*.

¿Qué significa entonces estar presencialmente ausente y perdidos en el “se”? Perder la autenticidad y alienarse en lo anónimo del se significaría: pensar lo que se piensa, decir lo que se dice, divertirse como se goza, estudiar lo que se enseña. Es decir, habría una tendencia a comprender el mundo según la opinión común, a proyectarse sobre la base del anónimo se de la mentalidad pública. Se transita la escolaridad, en última instancia, como “se espera” que lo haga un estudiante.

De este modo, la *presencia ausente* aparenta un compromiso de manera superficial, ya que actúa como se espera que actúe. Esta *presencia* posee cierto “disciplinamiento” o, por decirlo de otro modo, una “escolarización”; es decir, va a la escuela, falta poco o nada, no “molesta” ni al docente ni a sus pares, entrega los trabajos solicitados, pero se *presenta* de manera *ausente* jugando al juego de lo escolar. Esta presencia no se *expone* con todo lo que esto significa para la *experiencia* (*ex* como referencia directa de lo exterior, abrirse a eso que *me pasa*), sino que esta *presencia ausente* aparece ante la vista como al que “nada le sucede”, “a quien nada le llega”. Ante todo lo dicho podemos preguntarnos: ¿Qué ocurre con el diálogo en la pretendida comunidad de indagación ante la *presencia ausente*?

El discurso comunicado puede ser comprendido en buena medida sin que el que escucha se ponga en una originaria versión comprensora hacia aquello sobre lo que recae el discurso. Más que comprender al ente del que se habla, se presta oídos solo a lo hablado en cuanto tal. Él es lo comprendido; el sobre-qué tan solo a medias, superficialmente. (Heidegger, 2016, pp. 186-187)

“

Para nosotros esta comunicación, que escapa al diálogo de la comunidad de indagación, muere precisamente en el mero dato, en la información superficial, queda en la repetición de aquello dicho. Este sujeto no podría discernir entre lo que se ha aprehendido y lo meramente repetido, la responsabilidad en torno a su trayectoria de aprendizaje se pierde en su estudiar como se estudia.

C. Presencia difuminada

Para hablar de la *presencia difuminada* debemos hacer una aclaración no menos problemática, ya que esta es pensada desde aquellas comunidades áulicas que superan las 50 o 60 personas. ¿Por qué esta aclaración es problemática? Porque revela una cuestión de fondo: ¿hay una cantidad límite de personas para que la *presencia auténtica* sea posible? Pasado ese límite, ¿la presencia se difumina? Si ese es el caso, ¿qué ocurre con las trayectorias de aprendizajes cuando la presencia se pierde en una “masa de estudiantes”?

La *presencia difuminada* podría ejemplificarse en aquellas trayectorias que se dan, mayoritariamente, en los niveles superiores; esto contraponiéndolo a la población estudiantil que se puede encontrar en la secundaria (lo cual no quita que se puedan

hallar espacios donde hay una superpoblación de estudiantes por aula). El problema de la dinámica de un curso cuando las presencias se difuminan en la superpoblación áulica comparte las mismas características de la *presencia ausente*. Sin embargo, se podrían nombrar dos características que harían de la *presencia difuminada* una categoría más en nuestro análisis.

En primer lugar, si creemos que el contenido de enseñanza debe ser construido partiendo de las pretensiones teóricas del docente, que a su vez se ajustan y modifican según las problemáticas e intereses que aparecen dentro de la comunidad de indagación, creemos que dicha *relación* (docente-estudiante) queda escindida por la difuminación de las presencias en la masa. Así, en palabras de Heidegger (2016), “el Uno ya ha anticipado siempre todo juicio y decisión, despoja al mismo tiempo a cada Dasein de su responsabilidad” (p. 147). En este sentido, podemos pensar que ese *uno* o “se”, mirado desde el lado del docente, se anticipa al curso. Es decir, ante la abrumadora masa el docente arma su planificación como se espera para dicha trayectoria y prosigue con lo planeado sin poder *oír* a las presencias que necesitan otros tiempos de aprendizaje. En segundo lugar, desde el lado de los estudiantes, al no tener un diálogo abierto y sincero frente a las problemáticas planteadas en un curso, corren el riesgo de retraerse a meras *presencias ausentes*, cayendo así en una lógica reproductivista o, como decía Freire (2010), en una concepción *bancaria* de la educación.

D. No-presencia

La *no presencia* es ausencia en su sentido más llano. Sin embargo, se prefiere hablar de *no presencia* porque se considera que hay, por parte de los presentes, una conciencia comprometida ante la falta de una presencia. Dice U. Eco (1986): “La ausencia oposicional vale solamente en presencia de una presencia que la hace evidente” (p. 340). Es decir, la ausencia se hace presente, vale o significa, cuando hay una/s presencias que la solicitan. Hablamos de *no presencia* ya que el que no está se muestra como en una *relación* suspendida, es decir, las *presencias* que saben de la falta de un integrante de la comunidad de indagación reclaman su *presencia*.

Si nos detenemos en primer lugar en la posición del docente, este encuentra –por poner como ejemplo– una planilla con nombres que representan a los sujetos con los cuales va a compartir una trayectoria de aprendizaje y de enseñanza. El profesor, comprometido con su tarea, escuchará el silencio de esa *no presencia* en la ausencia del popular “*presente*” o “*acá*” que responde ante la “toma de asistencias”. La *no presencia*, así, se hace *oír* en el banco vacío.

Por otro lado, debemos pensar que esta *no presencia* no se limita solamente a una materialidad ausente, sino que también habla de una ausencia total del estudiante en torno a su trayectoria de aprendizaje. Asimismo, ese aprendedor *no presente* llama y necesita de un oído atento que lo oiga. He aquí una instancia primordial para luego pasar a determinar y proyectar nuevas trayectorias para aquel que no está, ya que se necesitarán acciones pedagógicas concretas y particulares para acomodar aquellas

trayectorias de enseñanzas con la trayectoria real y particular del aprendiz. En este punto, podríamos decir que no hay trayectoria de aprendizaje posible cuando las presencias son incapaces de oír la *no presencia* de aquel otro.

Nuevas presencialidades (o, de la necesidad de nuevas ontologías)

Hoy, julio de 2020, el espacio virtual ha avanzado de tal manera que ha alcanzado las trayectorias educativas. Lo dicho no es ninguna novedad, pero sí lo es en el marco de una pandemia mundial tan delicada como la que nos atraviesa, en donde los nuevos medios informáticos han modificado hasta el propio vocabulario escolar. En los labios y en los “grupos de WhatsApp” resuenan palabras como “videollamada”, “Zoom”, “Jitsi”, “Meet”, “Classroom”, hasta espacios como “YouTube” y “Anchor”, que han penetrado en cada espacio de la cotidianidad escolar. Esto ha sido de forma tan abrupta que, como siempre, la reflexión en torno a los acontecimientos del mundo, al parecer, se realiza una vez que estos ya están entre nosotros. Por ello es necesario invocar la serenidad del pensar y, así, oír las preguntas que resuenan en estos tiempos de velocidades intensas: ¿De qué manera afecta la continuidad pedagógica en las experiencias educativas de los y las estudiantes? ¿Qué efectos dejará la pandemia en la concepción de la propia escuela? Y también, ¿qué efectos dejará en la vida de los actores educativos? Hasta podemos agregar las propias preguntas que surgen del encuentro con los y las estudiantes: ¿Por qué necesito de usted profesor/a? ¿Para qué sirve la escuela? -Y otra pregunta, que no podemos oír porque la virtualidad no llegó, es: ¿Dónde está la escuela?

-

Sin embargo, en algo tenemos que estar de acuerdo y es que “en este tiempo se ha revalorizado el lugar de la escuela como espacio de encuentro, de reconocimiento, de convivencia” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020). Y aquí reafirmamos la siguiente pregunta en conjunto con los autores: “¿Existe acaso en las sociedades otra institución capaz de eso, que no sea la escolar?” Y si se nos permite el juego, desde esta propuesta de las presencialidades en disputa, esto nos lleva a pensar justamente en la presencialidad de la escuela.

Ahora bien, como docentes nos encontramos arrojados dentro del espacio virtual donde visualizamos viejas formas de pensar a la presencialidad educativa, pero que ya no concuerdan con las formas de ser de lo educativo, es decir, con nuevas ontologías. No hay duda de que estamos atravesando una época compleja y que conllevará cambios paradigmáticos, sobre la base de los cuales debemos seguir pensando en nuestras propuestas pedagógico-didácticas. Por todo esto, es sumamente importante dedicar al menos unas últimas palabras a esta presencia virtual que nos acontece.

La presencia virtual rompe, al menos de forma aparente, el tiempo y espacio de lo propiamente áulico. Los tiempos de la trayectoria teórica se mezclan con los tiempos reales de los individuos, pero a su vez se interconectan y cruzan con este nuevo espacio y esta nueva forma de ser del estudiante. Sin embargo, hemos encontrado que este nuevo modo de ser, esta nueva presencia virtual, tiene la particularidad de poder ser afectada por las mismas problemáticas mencionadas a lo largo de este trabajo. ¿Qué significa esto? En la presencia virtual podemos encontrar, por ejemplo, presencias

ausentes, es decir, presencias que participan desde la mera opinión o desde el mero intercambio de información, pero que no alcanzan a conformar un espacio de pensamiento como lo requeriría una comunidad de indagación.

Por otro lado, podemos encontrar aulas virtuales con infinidad de participantes que se difuminan en la masa. También podemos encontrarnos con no-presencias, desde el que no ingresa al grupo virtual, ya sea porque acusa que nunca se notificó, ya sea porque nunca intento sumarse; hasta el que pertenece al grupo pero nunca entra ni participa. Pero, así como existen dificultades similares, podemos esperar también una presencia auténtica virtual. Como hemos señalado, la presencia auténtica tiene como principal condición el compromiso del estudiante para con su propia trayectoria de aprendizaje. Es dentro de este compromiso que podemos pensar a la presencia virtual auténtica. Vemos de nuevo que la responsabilidad del estudiante para con su propia existencia es inalienable en toda trayectoria educativa. Dice Cristina Corea (2010) al respecto:

Hablar de la responsabilidad del hijo, del alumno o del paciente indica un cambio sustancial en las condiciones, que abre la posibilidad de pensar nuevas formas para los vínculos. [...] El aprendizaje no está asegurado en la transmisión sino en las operaciones responsables que hace el alumno con las herramientas que se le ofrecen. (Corea y Lewkowicz, 2010, p.77).

“

La presencia virtual trae a escena y pone de manifiesto esa posición primordial del que aprende ante su propia educación, que antes quedaba invisibilizada en la lógica bancaria y repetitiva de lo escolar. Es el mismo estudiante quien debe generar su propio usuario, es el mismo estudiante quien debe darse su propio espacio de participación, es el mismo estudiante quien decide en qué momento del día ingresa al foro, es él mismo quien decide cuánto quedarse, qué entradas leer, qué opiniones omitir, qué reflexiones aportar, es él mismo el que sube o descarga material, es él mismo frente a su propia educación.

Nos encontramos ante un nuevo modo de *ser* del estudiante en las trayectorias educativas y para esto necesitamos nuevas formas de pensar estas expresiones (quizás, nuevas ontologías). Lo dicho se hizo con la intención de remarcar algunos problemas, que antes de admitirlos como obvios, preferimos resaltar. Sin embargo, cabría preguntarnos sobre las posibilidades de una “comunidad de indagación” dentro de los espacios virtuales. ¿Cuáles son los límites y alcances de los espacios virtuales para que se dé una comunidad de indagación? ¿Existe la *relación* y el *diálogo* entre las presencias virtuales o quedan individualizadas, ensimismadas? ¿Qué tipo de experiencia educativa transitan?

Hemos pretendido, a lo largo del trabajo, tener un acercamiento a la problemática de las *presencias*, limitándonos a pensar las *presencias* de los estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje. Claramente, queda mucho por trabajar aquí, cuestiones y niveles de *presencias* como, por ejemplo, la *presencia* del docente en la trayectoria de enseñanza, la *presencia* de la institución escolar, la *presencia* de las instituciones estatales, la *presencia* de las familias, etc. Cada una de estas *presencias* afectará de distinto modo las dinámicas educativas. Por último, socializamos la inquietud en torno a las propuestas

didáctico-pedagógicas concretas para alcanzar estas pretendidas *presencias auténticas*, pensar cuáles son los obstáculos por vencer para generar un compromiso del estudiante para con su trayectoria de aprendizaje.



Notas



[1] El presente trabajo es una versión ampliada y actualizada de una anterior presentada en las III Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, realizadas en septiembre de 2018 en la Universidad Nacional de Quilmes. En aquel momento bajo el título: “Las presencias en las trayectorias de aprendizaje”.

[2] El problema de la *ausencia* toma mayor relevancia cuando se la enmarca dentro de la Ley de Educación Nacional 26.206, en cuyo artículo 16 se destaca la obligatoriedad escolar hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria.

[3] Tampoco se intenta decir que los “fracasos educativos” dependen o radican en una falta de compromiso existencial o ético del estudiante para con su aprendizaje.

[4] Podríamos agregar aquí a nuestra *presencia auténtica*.

Referencias bibliográficas



Baquero, R., Pérez A.V. y Toscano A.G. (comps.). (2008). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2013). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.

Cullen, C. (2016). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel I., Ferrante P. y Pulfer D. (2020). Coronavirus y educación: La escuela de pasado mañana. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/272990-coronavirus-y-educacion-la-escuela-de-pasado-manana> (consultado el 31/07/2020).

Eco, Umberto (1986). *La estructura ausente*. Barcelona. Editorial Lumen.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Heidegger, Martín. (2016). *Ser y tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.

Larrosa, J. (2006). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Conferencia llevada a cabo en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.

Splitter, L. J. y Sharp, A. M. (1996). *La otra educación*. Buenos Aires: Manantial.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia llevada a cabo en la Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa, La Pampa.

¿Cómo citar este artículo?

González, G. G. y González, G. (2020). La presencialidad educativa en disputa. *Sociales y Virtuales*, 7(7). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/la-presencialidad-educativa-en-disputa>



Ilustración de esta página: Rigourd, R. (2020). Sin fin. [Dibujo]. En *Sociales y Virtuales* y Programa de Cultura (Coords.), exposición artística #YoMeQuedoEnCasa. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Clic en la imagen para visualizar la obra completa