

## La asistencia ponderada y la obsesión por representarla en la nota

### The weighted attendance and the obsession with representing it in the note

Cándido Chan-Pech<sup>1</sup>  
Gloria Ivonne Muñoz Olivera<sup>2</sup>

#### Resumen

La insistencia de considerar la presencia en los espacios virtuales como elemento a ponderarse en la calificación, y como condición necesaria para acreditar una asignatura, resulta un insumo ineludible para dilucidar sobre las nociones subyacentes en las prácticas docentes de la educación superior en este tiempo de pandemia, confinamiento y específicamente en la migración hacia los entornos virtuales. Este ensayo pretende abordar la obcecación de elevar el acto presencial como garante del aprendizaje, además de ser síntoma del tradicionalismo virtualizado. La intención es la de comprender la paradoja de la cámara apagada como referente inmediato de la ausencia-presencia en las contradicciones que se dan en los espacios de aprendizaje; asimismo se asume que la reflexión sobre la verificación del “presente” remite ineludiblemente a la obsesión por vigilar la presencia como parte de la tendencia de datificar la conducta de lxs alumnxs para el control individual tal y como se alimenta la *big data*. En consecuencia, estas reflexiones pretenden dilucidar el poder en la exigencia de hacerse presente expresada en la obediencia como normativa que en esencia son en sí una sustitución de la formación axiológica.

**Palabras clave:** Educación virtual; Pandemia; Ausencia-presencia; Práctica docente.

## Summary

The insistence of to consider the presence in virtual spaces as an element to be weighed in the qualification, and as a necessary condition to accredit a subject, is an inescapable input to elucidate on the underlying notions in the teaching practices of higher education in this time of pandemic and confinement and specifically in the migration to virtual environments. This essay aims to address the stubbornness of elevating the face-to-face act as a guarantor of learning as a symptom of virtualized traditionalism. The intention is to understand the paradox of the camera off as an immediate reference of the absence-presence in the contradictions that occur in learning spaces; it is also assumed that the reflection on the verification of the “present” inevitably refers to the obsession with monitoring the presence as part of the tendency to datify the behavior of students for individual control as big data is fed. Consequently, these reflections seek to elucidate the power in the requirement to be present expressed in obedience as a regulation that in essence are in themselves a replacement for the axiological formation of the student.

**Keywords:** Virtuality; Pandemic; Absence-presence; Teaching practice

Fecha de Recepción: 07/10/2021
Primera Evaluación: 26/10/2021
Segunda Evaluación: 18/11/2021
Fecha de Aceptación: 02/12/2021

## Introducción

Nadie se imaginó que el futuro nos alcanzaría tan rápido, la pandemia y el confinamiento nos empujaron a migrar hacia la virtualidad, donde el mundo digital estaba a la espera con todas sus herramientas. Aunque la mayoría de las comunidades docentes no sabían qué hacer frente a la pantalla cuando accedieron a las distintas plataformas, sólo acertaron a seguir dando clases como se daban vivencialmente; con la única preocupación en cómo trasladar o adaptar su clase presencial. Es en este espacio de metamorfosis situada en la virtualidad donde están emergiendo nuevos objetos de estudios sobre la tecnologización, la digitalización, la entrada al mundo del teletrabajo, de las redes digitales, y de la datificación de la vida humana; donde la pedagogía ha iniciado el acercamiento desde múltiples miradas y lecturas; generado un *corpus* teórico para comprender las realidades que emergen en los contextos escolares y en actos educativos. Uno de estos sumarios, es el estudio de las cotidianidades<sup>3</sup> emergentes -en donde se sitúa esta reflexión-; pues se considera un espacio privilegiado, no sólo por la cercanía con los actores y sus necesidades, sino porque en ella se traducen los aspectos más significativos para comprender la metamorfosis de este tiempo pandémico.

Dentro de las muchas prácticas generadas en esta migración, existe el requerimiento del profesorado para que el alumnado se “conecte”: prenda su cámara, active su audio y esté atento a las indicaciones verbales mirando continuamente en pantalla. Cuando observan que se apaga la cámara sienten que existe una desatención y se interpreta como señal de ausencia; aludiendo significados morales como la falta de atención, de respeto y de interés mostrado hacia la persona docente. Y con base a estos imaginarios se exige modificar tal conducta. Esto ha llevado a que se pase lista y se monitoree la atención al grado de ponderarla para otorgar un valor cuantitativo. Una pregunta que se hace al iniciar los encuadres es precisamente ¿Qué porcentaje de la calificación vale la asistencia a las sesiones sincrónicas y virtuales? Aunque parezca supuestamente superado, esto se ha convertido en debates acalorados en las reuniones y consejos de academia tratando de homogeneizar criterios para generar una calificación considerando la asistencia y la presencia virtual. Los porcentajes que van desde el 10 % al 20 % indican que existe la noción de considerar el acto de estar presente como indicador fundamental para ser representada en la calificación.

Los argumentos docentes exhiben las concepciones de evaluación y de aprendizaje, pero sobre todo las ansiedades y angustias por legitimarse y ser legitimados frente al alumnado bajo el poder otorgado institucionalmente. Durante la revisión de estas concepciones y prácticas se pueden rastrear simbólicamente elementos heredados por el tradicionalismo didáctico y pedagógico pero que han transitado a la virtualidad. En este artículo se plantea una reflexión de las posibles interpretaciones a los discursos que pueden estar subyacentes en las prácticas

docentes. Se acude a la fenomenología-hermenéutica, para dilucidar el significado de dichas intersubjetividades. Esto permite asumir que las representaciones simbólicas están en interjuego en los procesos de formación de profesionales.

### **La obsesión por elevar el acto presencial a un aprendizaje**

El paisaje de un salón de clases se había mantenido intacto por siglos: un espacio con la figura docente visible y audible en oposición al grupo estudiantil, con un mobiliario que obligaba estar sentado y tomar apuntes. La evolución fue mínima: en lugar de sillas-paletas aparecieron sillas y mesas colectivas que posibilitó el movimiento de acuerdo con la dinámica sugerida, pero con el orden y práctica habitual. Hay quienes asocian los recuerdos con el gis (tiza), el borrador y el pizarrón verde; años posteriores aparecieron los plumones de colores y el pizarrón blanco de acrílico, que junto a los “acetatos” era los recursos disponibles; en estas dos últimas décadas se incorporó el proyector de diapositivas y las *lap*, (actualmente están emergiendo las *smartTV*). Este paisaje cambió en marzo del 2020; despojados del aula - símbolo histórico de cátedra- y “reemplazado” por la virtualidad; hoy se enseña a través de dispositivos conectados a la web con sujetos distantes. La imagen docente es la de una figura *on line* conectado a varios dispositivos capaces de producir información: audífonos con micrófono inalámbrico, un equipo de cómputo con conexión a wifi; router, bocinas, pantallas y cableado para conectarse a la televisión y tener mejor imagen, etc. El aula fue “sustituida” por la virtualidad y la digitalización; se cambiaron los cuadernos, libros físicos por archivos digitales y se desplazó hacia las recámaras, salas, o cualquier espacio donde se pueda conectar un dispositivo. Todavía se cree que lo único que cambió fue el escenario y que la única diferencia es que los procesos de aprendizaje están vinculados por la tecnología, como fue vinculado por el espacio presencial. Contrariamente, el cambio implicó cuestiones culturales, emotivas, ideológicas y nuevos procesos estructurantes de hipercognición que están reestructurando la morfología de la atención y de la interacción en la representación virtual de los objetos y procesos. (Siemens, 2004). La tecnología y el confinamiento ha reorganizado el cómo vivimos, cómo nos comunicamos y por ende cómo aprendemos. En este contexto emerge la teoría de aprendizaje llamada Conectivismo cuyos principios se sustentan en la teoría del caos, la complejidad, redes neuronales complejas y auto organización; en consecuencia, el aprendizaje es en sí una formación de conexiones en una red y la enseñanza es “la creación de conexiones entre personas, conceptos, ideas y cosas diferentes”. El concepto de redes sociales emula al de las redes neuronales y esta tesis es el punto de partida del conectivismo planteado por Siemens y Downes (2014). En este sentido el aprendizaje y el conocimiento es la conexión mediante nodos de información hospedados y conectados a través de dispositivos, así como la capacidad de conocer selectivamente

aquello que no se sabe en cierto momento por lo que se propone la habilitación de las conexiones como condición necesaria para suministrar el aprendizaje, así como la habilidad de descubrir conexiones como una competencia clave.

Aun así, en la era del conectivismo, la virtualidad y la digitalización, las prácticas y rituales docentes han sido transferidos y como tal se continúa promoviendo las prácticas del pase de lista, de exposiciones, exámenes fastidiosos, conferencias aburridas, trabajos por equipos presenciales, y por lo mismo la exigencia de la presencia en la sincronización. Hay un tradicionalismo virtualizado o bien una virtualidad del tradicionalismo, cuyo modelo caracterizado por la unidireccionalidad: la presencia de quien habla y la presencia de quien escucha; pretende no alterar las tradicionales relaciones: maestrx/alumnx, documento/tarea, presencia/evaluación.

Se evidencia un retroceso de las nociones de aprendizaje; que todavía cree que la monotonía locutiva en la videollamada incluso en leer diapositivas es sinónimo de ejecución tecnológica; no es necesariamente acudir a la neurociencia que -bajo ciertas condiciones sentencia- que la atención se dilapida con facilidad. Esta práctica olvida la docencia centrada en el aprendizaje referida por el cómo estudian y aprenden. En la obsesiva defensa del “presente”, se corre el peligro de que se enseñe, pero que no se aprenda. Michael Sain-onge en su libro “Yo explico, pero ellos ¿aprenden?” Exhibe las prácticas más comunes donde supuestamente se enseña, pero no se promueven aprendizajes. En tal sentido se afirma que existe un error en creer en la dependencia ontológica entre los conceptos “enseñanza” y “aprendizaje”, pues todavía se profesa que no hay aprendizaje sin enseñanza; y que se da de manera causal y correlacional (Fenstermacher 1979, citado por Clavijo). Otras concepciones invitan a representar la presencia docente y su imagen tras la cámara, olvidando que la representación virtualizada es la de procesos y objetos de aprendizaje.

La obligatoriedad y la exigencia del alumnado frente a la pantalla como forma de hacerse presente es ya desde entrada una noción sobre la condición *sine quan non* para aprender; pero es más arriesgado la afirmación que se “aprendió porque estuvo presente” como premisa cuando se exige ser ponderada en la calificación o la nota final. Traducir a un indicador cuantitativo del aprendizaje con solo estar presente es una tergiversación del orden de la pedagogía y de la teoría del aprendizaje. Es como pisotear los cientos de tinta que se han derramado para explicar los procesos activos de aprender desde las teorías del constructivismo.

Aprovechando las bondades semióticas -y con el perdón de Boaventura Dos Santos- es un epistemicidio de las concepciones básicas del aprendizaje. Es la destrucción de saberes -propios de la teoría pedagógica- causada por el tradicionalismo bajo un razonamiento pseudo axiológico como garante de la objetividad que protege de la subjetividad y de lo irracional, y de allí la exigencia a ser normativa o consensuada en las discusiones y reuniones de academia para elevar el

criterio como lineamiento institucional. Así es como lo tradicional suprime las formas de conocimiento significativo y esto es algo que nos debe preocupar.

La exploración de estas nociones es ineludible entenderla desde la semiótica para situar la correspondencia con un discurso crítico sobre el cosmos sónico que la pedagogía propone sobre el aprendizaje. No hay que obviar que existe la tendencia clara de una pedagogía tradicional que se niega a morir, que resulta complicado advertir que la manera tradicional de aprender es una obcecación hacia ciertas maneras de conocer, de observar y transmitir conocimiento, constantemente cuestionados por su validez teleológica.

Tras la llegada del constructivismo nos imaginamos una reconvencción de dichos significantes; sin embargo, estas prácticas demuestran que dichas epistemes siguen vigentes como nociones elementales, aunque también demuestran la resistencia a una búsqueda de respuestas en una dimensión tanto filosófica como técnica. Hoy, nadie puede negar el profundo y sorprendente conocimiento que las teorías constructivistas poseen del desarrollo cognitivo y sus procesos lo que ha propiciado una búsqueda de formas alternativas y estratégicas de aprendizaje. Esto no debe estremecernos pues, al contrario, señalarlos es ya una capacidad que se construye para tener conciencia. La lectura a estas prácticas que se observan en los patrones asumidos por docentes y discentes invitan a considerarse con una perspectiva crítica del conocimiento en las relaciones de poder involucradas. Aunque esta contradicción en torno a la riqueza epistémica en ciertos espacios no es propia de la educación, hay ejemplos en la literatura sobre esta idea de mirirlas; a manera de ejemplificar Levi-Strauss, escribía camino a las selvas de Brasil: “cuántos menores eran las posibilidades de las culturas humanas para comunicarse entre sí y, por lo tanto, corromperse por mutuo contacto, menos capaces eran sus respectivos emisarios de percibir la riqueza y la significación de esta diversidad.” (1955).

Esta reflexión propone una puesta del significado en las concepciones aparentemente válidas para diluirlas bajo la lente de lo fenomenológico hermenéutico, e intencionalmente dar cuenta de la constitución de la pedagogía en su apuesta comprensiva. En tal escenario, Cruz y Chaurra (2014) afirman que “La pedagogía es la teoría de una experiencia; es la reflexión superior que condensa la capacidad de dar cuenta de la historia de la humanidad en torno a su constante ocupación en la acción del educar. De este modo la experiencia contiene estructuras básicas que la correlacionan con el mundo de la vida llevada a las percepciones y acciones intersubjetivas en un espacio-temporalidad inmanente”.

Que no se malentienda, este ensayo no es una apología al ausentismo a la decidía o desfachatez del estudiantado, porque sesgadamente, puede que la crítica se lea como apología del contrario, y en ese sentido el discurso apologético se convierte en dispositivo retórico central de las ideologías (Rojas, 2013). No se trata de

argumentar en pro y contra, se trata encontrar el sustrato fenomenológico, bajo la lente hermenéutica y por lo mismo hay que “ir cerrándola” para descubrir el sentido y significado de la realidad. Tampoco se trata de ir buscando una ubicación moralista de lo bueno y lo malo. La reflexión va hacia la crítica sobre el apelativo despectivo docente ante una actitud del educando; aunque en el fondo esa actitud sea una expresión axiológica.

### **Las contradicciones entre la ausencia y presencia**

La virtualidad trajo consigo una serie de paradojas, interacciones complejas y contradictorias; ¿Puede alguien estar presente, sin “estar allí”? ¿Puede alguien “estar allí” y estar ausente? La respuesta depende de lo que se crea o se desee que esté presente; el conflicto no es “si se está” o “no se está”, el conflicto estriba en ¿qué es lo que deseamos que “este”? Generalmente se quiere que lxs alumnxs “estén”, pero ¿quieren “estar”? La docencia puede argumentar que no es cuestión de querer, es cuestión de deber y aquí es donde se inicia el alegato sobre el “deber ser” y es donde gravita el sentido de la presencia; no obstante, entre el deber ser y el ser hay un trecho que lxs estudiantes aprovechan para “ser” o “estar ausente”. Este debate ético nos remite a lo legal, en tanto que el “deber ser” es lo ideal y el “ser” es lo real; lo ideal es la norma y el ser es la voluntad. Para “imputar” o “acusar” hay que hacer referencia al desajuste de la voluntad a la normatividad (Delgado; 1999). En tal sentido, la obcecación docente, por el “deber ser”, o “que esté presente”, se resuelve con un pase de lista (norma) y con la cámara encendida; lamentablemente ello no indica que “este presente” (voluntad); puede que esté más ausente de lo que se imagina. Por ello, hay quienes les interesa que se norme, aunque sea consensualmente, para imputar la falta. Muchos recurren a esa normatividad escrita en los lineamientos y reglamentos universitarios que sentencia que se tiene que cumplir con el 85 % de asistencia para acreditar.

Por otro lado, la presencia se entiende como un acto inherente a las actividades sincrónicas y es allí donde existe una dialéctica. Entre lo sincrónico y lo asincrónico hay una delgada línea, sirve como frontera intangible de las paradojas y las contradicciones en dos espacios y tiempos. Generalmente se asume que la comunicación sincrónica se genera al mismo tiempo entre dos o más personas, con distinta ubicación, de tal forma que se manejan dispositivos de manera sincrónica y se tratan cuestiones muy puntuales que ameritan la interacción inmediata. En la comunicación asincrónica se tiene como idea de no ser atendida instantáneamente para ello se utilizan plataformas con procesos más complejos, en tal vía la asincrónica se da en y para equipos trabajando a distancia con mayor utilidad puesto que da mayor margen para explicar una tarea que requieren precisamente de la asincronía en varios horarios y medios. Desde la programación, lo sincrónico básicamente es la ejecución de un

proceso único y desde lo asincrónico son varios procesos ejecutándose de manera simultánea. Esta definición es muy significativa para la pedagogía pues precisamente el aprendizaje no puede ser sincrónico ni asincrónico; esta tendencia a separar lo presencial y lo no-presencial, emulando un tipo de comunicación, es una insistencia en el reflejo de lo escolar que no puede alejarse de la institucionalidad educativa y la tipificación administrativa de los procesos. Si consideramos lo sincrónico como la sintonía cara-cara hay una reducción de estar presente al acto simplista de mirarse, de ser observado y ser mirado. Freire atinadamente nos anuncia que estar presente es más que eso: “es estar en el mundo”, es detentar la voluntad en la palabra ejercida en la necesidad de dialogizar la presencia.

La noción tradicional de considerar la presencia responde a una “lógica pedagógica”, que define el desempeño del alumno en el marco de parámetros que responden exclusivamente a la especificidad de la actitud. Las nuevas tendencias son -desde la pedagogía- una lógica contrapuesta: el aprendizaje ya no depende de estar o no estar, es cuando el conocimiento se necesita con la conciencia de que no se es conocido y nace la habilidad de conectarse a las fuentes del saber experiencial humano. En tanto que el conocimiento va cambiando y complejizándose aún más, el acceso a las fuentes de conocimiento es vitales para el aprendizaje.

### **Algoritmizar la presencia**

La insistencia de pasar lisa al principio y al final o de manera inesperada, para comprobar la presencia, exigir que prendan la cámara o bien participen cuando se les requiere, especialmente al lanzar preguntas de manera sorpresiva, todo con el fin de obligar estar activo frente a la pantalla; convierte a la docencia en vigilancia de la presencia y un monitoreo constante, es además una forma de control. Y hay argumentos que sugieren que deben considerarse los minutos de estancia, de entrada y de salida, para ganar la confianza de la autoridad docente que está allí.

En tal sentido la vigilancia de los movimientos implica recuperar datos cuantitativos y por lo mismo estamos hablando ya de algoritmos que detectan el tiempo, y van más allá del revisar la mirada, la respiración, los ojos y los movimientos inusuales. Existen ya, métodos digitales instrumentados para recoger datos sobre el comportamiento de alumnxs en espacios de aprendizaje los cuales permiten formar actitudes y destrezas, que luego pueden ser útiles cuando posteriormente acudan a sesiones de evaluación y certificar habilidades, conductas y actitudes. De esta manera se alimenta la Big Data y se le da vida a la Inteligencia Artificial (IA), la cual ya se puede distinguir las emociones de las personas frente a la pantalla, los posibles aprendizajes y cómo condicionarlos o bien potenciarlos para el éxito. Los monstruos digitales como Google, Facebook, Instagram, e incluso Netflix continuamente generan y recuperan datos que ocupan -a través de algoritmos- para conocer los gustos y comportamientos



que identifiquen y propongan elementos para tomar decisiones. Los dispositivos inteligentes con aplicaciones recreativas que traen instaladas cámaras y micrófonos reconocen las experiencias sensoriales, utilizadas como tecnologías de la educación que convierten en un número -que un algoritmo programable- utiliza para predecir y determinar su futuro laboral en función de en qué ámbito puede ser más productivo.

En el desarrollo del aprendizaje en línea, está presente la inteligencia artificial y la analítica de aprendizaje que recogen, almacenan y tipifican los datos generados en las estancias virtuales. Existen muchos laboratorios de investigación, donde continuamente se registran estos datos; la etnografía digital, es un ejemplo de estudiar cualitativamente el comportamiento datificado. Para estos centros de investigación, esos datos son la materia prima para el futuro diseño de entornos virtuales. Un ejemplo es Edul@b un centro de investigación que agrupa en un sistema llamado data mart donde grandes volúmenes de datos -debidamente anonimizados- con el perfil, actividades y conductas en la universidad y su relación con resultados académicos (Romeu-Fontanillas, et.al.; 2020).

Un ejemplo de esta tecnología es el proyecto LIS: Learning Intelligent System, impulsado desde el eLearn Center por David Bañeres, del grupo de investigación Systems, Software and Models Research Lab (SOM Research Lab), del Internet Interdisciplinary Institute (IN3), que tiene como objetivo detectar a estudiantes en riesgo de suspender y ofrecer soluciones personalizadas para mejorar su rendimiento académico (Bañeres, 2009).

Se recomienda, si existe el interés de vigilar la presencia, el uso de decenas de aplicaciones, entre ellas las siguientes: Alexia, Dinantia, Esemtia, Gestión aula, iEduca, Additio App, Agora, ApliAula, Aula1, DocCF 3.0, Gescola, Goombok, GQdalya, lesFácil, iTeacherBook, entre otras. Es interesante lo que propone este software netsupportschool, solo falta que ofrezca leer el pensamiento.

#### La paradoja de la cámara apagada

La queja de que no se encienden las cámaras, equivale a decir que nadie presta atención; se piensa en la ausencia o el absentismo. La cámara apagada no solo es cuestión de conectividad, o bien del dispositivo en desperfecto, es una resistencia a “ser visto”, es un deseo de pasar desapercibido conscientemente. La molestia docente es que se está hablando ante una comunidad de pantallas oscuras, sordas y ciegas; además que no se está seguro de que estén allí y aunque se detenga para esperar algún indicio de reciprocidad, de duda o entendimiento, es el silencio el que ofende.

Hay una sensación imaginaria de que los dispositivos se conectan con alumnx en silencio, que no necesariamente equivale a una ausencia estudiantil; pero que, conforme a los cánones no escritos de lo áulico, se sienten despreciados al asumir el silencio detrás de una pantalla. Esto es claramente un síndrome de

soledad de la docencia virtual, porque como dice el psicoanalista René Rousellon (2015) que entender la dialéctica ausencia-presencia es remitirse a la percepción y representación como oponentes, ya que la representación se presenta como alucinación (imaginación) de lo ausente; es así como la percepción de la ausencia y la exigencia de la presencia es una negativa para no alucinar (imaginar), y una exigencia por encontrar al alumnado como objeto.

Dar clases frente a una computadora, es una cuestión de alucinación (imaginación) que hay “alguien” que escucha, aunque esto genere una especie de “sin sentido”. Es un tipo de sentimiento incómodo que la virtualidad y el tiempo actual provoca: hay que recordar que ocurre lo mismo en la docencia presencial; y esa frustración ante las cámaras y micrófonos desactivados es porque se aprendió a ser docente siendo “visibles” y “audibles” y que la exposición pública es el rol principal y para muchos equivale ser “docente”. Sin embargo, es imposible tener evidencia y la seguridad de que lxs alumnxs estaban viendo y escuchando de manera ávida en las clases presenciales.

Es interesante que esta paradoja se observe en la opción de encender la cámara y desactivarla al mismo tiempo; esto alienta a interactuar con los demás, pues mientras la cámara desactivada permite tanto maestrxs y alumnxs mirar otras pantallas o bien escribir y platicar intensamente en WhatsApp. Lo que ambos ven, miran, así como lo que escuchan y hablan son diferidos por numerosos objetos, metalenguajes y opciones de conexión. Paradójicamente generan un flujo complejo de miradas reservadas a no encontrarse, pero mediadas por una atención descentrada o flotante. Mientras lxs alumnxs miran de frente, lxs maestrxs observan desde un tercer ángulo: captan el esfuerzo de mirarlx sin que haya contacto.

El aula es el escenario donde ser “vistos y oídos” es lo importante para la mirada docente, en tal condición toma sentido la clase “pública”. Existen quienes escogieron la docencia, porque supieron o les hicieron saber que tenían habilidades para hablar en público y en muchos casos el estar frente a otros es parte de un placer o una autorealización; contrariamente, ser y llegar a la docencia es más que estar frente a una audiencia ávida de oír. En la virtualidad se revierten los escenarios, no es necesario ser una persona vista ni oída, tampoco tener habilidades excepcionales para comunicarse en público y mucho menos realizarse como tal; paradójicamente la figura docente puede ser visto sin ser escuchado o al revés, o bien aprender sin hablar mucho. Esta dialéctica del habitar en la virtualidad revierte y contradice muchos principios de la presencialidad.

La paradoja de la cámara apagada nos viene a develar lo inaparente de esta realidad: está prendida pero desactivada. Se está allí pero no... es así una presencia de la ausencia, es como estar en el “aula” pero “sin conexión”. Realizar un monólogo es común en el aula presencial, pero en la virtualidad parece raro y extraño, equivale

hacer un soliloquio. Aunque presencialmente también suele pasar, se vive engañado por el grupo de educandos que hacen creer que no se está solo, -pero se nota menos- pues puede ser disimulada con actos de simulación, engaño o disfraz. Literalmente se emula al personaje principal del cuento de Andersen: “el Rey va desnudo”: todos sabían que estaba desnudo menos él; en la docencia la autoceguera hace creer que con tener la cámara encendida los demás están presentes.

El constructivismo dejó en claro que el proceso de aprendizaje no es un acto unidireccional y vertical. El concepto tradicional de una buena clase ya no es tener solo una buena presentación, como si se tratase de dotes de oratoria, mostrando habilidades para exponer un tema. Por consecuencia, ni el salón de clases, ni la cámara apagada, son indicadores problemáticos, sino el sentido y significado que se tiene de la docencia antes, durante y después del confinamiento. La cámara apagada, demuestra la necesidad que la docencia es una práctica básicamente en colectivo donde quien enseña es sencillamente unx facilitadorx que moviliza aprendizajes. Quien habita el espacio de aprendizaje es con quien se aprende a enseñar en las interacciones que sobre el conocimiento se dan.

Una buena clase no es la que todxs encienden su cámara, al contrario, eso es lo que menos importa. Es esencialmente el interjuego de la interacción, reflexión colectiva, comunicación grupal. Es pensar con ellxs, interpelar el conocimiento, evocar encuentros con las experiencias, abreviar sobre las dimensiones teóricas, en constante miedo, retrocesos, avances y preocupados por mejorar nuestra humanidad.

La paradoja de la cámara apagada es la paradoja de la docencia, y solo puede ser entendida cuando se responde ¿Para quién enseño? Ya lo decía Jerome Bruner y David Ausubel, cuando el alumnado descubre lo significativo del conocimiento, enciende su interés y conecta sus estructuras cognitivas, analógicamente, es como si estuviera activando cámara y micrófono para transformar el espacio virtualizado en sitios de comunicación y aprendizaje compartido.

### **El poder y resistencia en la presencia-ausencia**

Hacerse presente es una demostración de obediencia, y en tanto signifique eso, se exige estar del otro lado como evidencia; ante ello, se demuestra con la vista fija frente a la imagen docente. Se habilita la mirada para ser observadx de esta manera, el cual es resultado de muchos años de práctica. Al mismo tiempo aprenden a evadirse mentalmente mientras mantienen los ojos fijos; han aprendido a mostrar imágenes corporales para esconder las verdaderas intenciones. El ego docente asume que la atención es como el aplauso para el artista: mientras el alumnado exprese más atención más inspira; ingenuamente ignora que se ponen en marcha artilugios para soportar el aburrimiento: lo único que interesa es la presencia como obediencia, cumplir para merecer.

Esto también muestra que el poder no solo es de la figura docente hacia el grupo de alumnx; Foucault argumentó que el poder no existe por sí solo; se observa en las múltiples relaciones de fuerza que se dan entre dos o más personas; en ocasiones son lxs otrxs que despliegan un poder inaparente porque aprenden a ejercerlo. Hernández y Reyes (2011) afirman que lxs discentes son lxs adversarixs en las relaciones de poder que, aunque es otorgado institucionalmente a lxs maestrxs, también son poseedores de un poder “no otorgado”; “aparecen como puntos de resistencia en la interacción didáctica; son los contendientes, el otro lado de la balanza, quienes también recurren a una diversidad de mecanismos para neutralizar la autoridad de lxs maestrxs”. La cámara apagada, la incertidumbre de estar y no estar, la contradicción de la ausencia y la presencia es precisamente un espacio de resistencia y poder, es una demostración que la dominación nunca es completa como para que se experimente como una fuerza totalizante, siempre existen espacios de resistencia.

Estas imprints generan ansiedades, angustias e incertidumbres. Mercedes Avila (2005) explica la incertidumbre recurriendo a las categorías de pedagogía visible e invisible acuñadas por Basil Bernstein, para ello deja claro que la pedagogía visible es una clasificación y enmarcación fuerte que aumenta el poder del profesorado en lo que al control del alumnado se refiere dejando totalmente claro el sitio de cada unx. Este sistema es rígido y autoritario tiene una prerrogativa: reduce la incertidumbre, pues deja claro el sitio de cada quien. La pedagogía invisible, al contrario, es una clasificación y enmarcación débiles, “donde ni lo que debe transmitirse, ni la forma, ni las posiciones están claras, tienen que fijarse” (2005). Esto promueve la incertidumbre en la comunidad docente y en consecuencia puede ser negativa o bien positiva; negativa porque aumenta el riesgo de perder la posición, o bien de no tener el control; positiva porque puede ocurrir todo lo contrario.

Lo que hacen para reducir la incertidumbre a su favor, es precisamente “Saber jugar en la cancha”, sabiendo que ese espacio es un campo de fuerzas donde jugadorxs se enfrentan, con medios y fines diferenciados, con tal de ganar, pero esencialmente conservar o transformar la estructura. Lo pluridimensional de las relaciones áulicas se expresa en la relación maestrx-alumnx. En la virtualidad la exigencia de la presencia y la cámara prendida es solo un atenuante para evitar la incertidumbre en las figuras docentes o cuando menos tener el poder y detentarlo.

La presencia puede significar obediencia, pasividad, dominación y opresión (García, 2005), siempre unida al concepto de autoridad. Mauri y Elton (2017) “sostienen que la relación autoridad-obediencia se da en un contexto de intereses compartidos, en el que cada una de las partes del binomio ejerce el papel más adecuado a su propia condición”, en tal situación, obedecer tiene sentido si hay una recompensa para quien obedece. Para la moral, la obediencia a la autoridad

es una virtud ejercida mediante la razón y la voluntad; no hay que sorprenderse que muchos argumentos docentes plantean que es la referencia moralista. En esta premisa, asumen que el alumnado debe ser obediente moralmente en el presente para en un futuro puedan autogobernarse como parte de la autonomía moral. Ahora bien, hay que distinguir quienes son constituidas y cómo se asume la autoridad moral y lo que es autoridad de poder, puesto que, aunque la autoridad moral y poder de gobernar deberían ir siempre juntos, no es siempre así; pueden existir personas con poder de gobierno y sin autoridad moral; en tal vía, se produce un abuso de poder. Aquí, el alumnado se presenta a un dilema ético cuando tiene que obedecer, ¿a qué tipo de autoridad debe obedecer? ¿moral o de poder?, En este caso, cuando se exige el “presente”, es moral o simplemente de poder. Ahora bien, cuando no existe la autoridad moral las exigencias son un abuso de poder. Desde el orden de la formación axiológica, al referirnos a la necesidad de obedecer a quienes, teniendo poder y no tienen autoridad moral: la decisión de estar ausentes y presentes puede ser una decisión del libre ejercicio de la autonomía moral, en casos, puede estar supeditada al consentimiento de los juicios de la autoridad.

## Conclusiones

Bajo estos razonamientos, “la presencia” como condición sine qua non integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje no es admisible y mucho menos ponderable para traducirla en una calificación diferida. La evaluación no puede realizarse con base en la exigencia de situaciones precisas e independientes, sino de un proceso integrador y sistemático, que intente promover procesos de valoración que induzcan al diálogo reflexivo.

En suma, la virtualidad se ha convertido en un lugar de resistencia donde las antiguas maneras académicas mueren y nacen nuevas formas de relación y aprendizaje que caracteriza la posibilidad de que sea un lugar donde lxs alumnxs se sientan liberadxs del yugo docente y puedan estar ausente o presente, o bien, con la cámara prendida o apagada. La asistencia a la virtualidad debe ser por las motivaciones axiológicas, esto se logra consintiendo que se promuevan situaciones solidarias para dialogar, admitir ideas, intercambiar opiniones, cimentar significados, trabajar efectivamente y acordar acciones positivas a favor de una meta u objetivo; suponen en tanto que asumirlos implique ofrecer experiencias formativas en valores socioculturales y los de convivencia.

La presencia en los procesos virtuales se asume como la formación en valores haciendo conciencia en lxs alumnxs; ofreciendo un sustrato para asumir que el proceder, el aprender, el operar no se puede enseñar con neutralidad, puesto que cuando se exige la presencia se forma para algo más cuyo significado se tiene que desentrañar en su sentido axiológico.

## Notas

Escuela de Humanidades. Universidad Autónoma de Chiapas.c.chan@live.com.mx

<sup>2</sup> Escuela de Humanidades. Universidad Autónoma de Chiapas

<sup>3</sup> Los planteamientos de este ensayo se anidan a los estudios sobre la cotidianidad en espacios universitarios, el cual es una línea de generación del conocimiento (LGC) que se realiza en cuerpos colegiados de investigación en la Escuela de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas.

## Referencias bibliográficas

Bañeres, D., Cortadella, J., y Kishinevsky, M. (2009, April). Variable-latency design by function speculation. In *2009 Design, Automation & Test in Europe Conference & Exhibition* (pp. 1704-1709). IEEE.

Clavijo, G. A. (2020). Una mirada crítica al proceso de enseñanza-aprendizaje. *Observatorio de Innovación Educativa*. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/mirada-critica-al-proceso-ensenanza-aprendizaje>.

Cruz, J. I., y Chaurra, J. T. (2014). Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía. *Folios*, (39).

Delgado, J. J. I. (1999). La oposición entre "ser" y "debe ser" en el análisis de la norma jurídica de Hans Kelsen y Norberto Bobbio. In *Anales de Derecho* (Vol. 17, pp. 125-142).

Downes, S. (2014) Connectivism as a Learning Theory. <http://halfanhour.blogspot.mx/2014/04/connectivism-as-learning-theory.html>

Francés, M. Á. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 159-174.

García, A. G. S. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, diciembre de, 7.

Hernández Méndez, G., y Reyes Cruz, M. D. R. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles educativos*, 33(133), 162-173.

Lévi-Strauss, C., y Bastard, N. (1970). *Tristes trópicos*. Buenos Aires: Eudeba.

Mauri, M., y Elton, M. (2017). Autoridad moral y obediencia. *Tópicos (México)*, (52), 355-374.

Rojas, R. (2013). De la crítica a la apología: La izquierda latinoamericana entre el neoliberalismo y el neopopulismo. *Nueva sociedad*, (245), 99-109.

Romeu-Fontanillas, T., Guitert-Catasús, M., Raffaghelli, J. E., y Sangrà, A. (2020). Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(62), 31-42.

Roussillon, R. (2015). La dialéctica presencia-ausencia: para una metapsicología de la presencia. *Rev. Soc. Argent. Psicoanál*, 93-116.

Siemens, G. (2004) Conectivismo: Una teoría de Aprendizaje para la era digital. Traducido

La asistencia ponderada y la obsesión por representarla en la nota

por Diego E. Leal. <http://www.fce.ues.edu.sv/uploads/pdf/siemens-2004-conectivismo.pdf>