

## LA PRESENCIA AUSENTE O POR UNA PEDAGOGÍA DE CUERPOS PRESENTES

*The absent presence or for a present bodies pedagogy*

**Emilio López**, Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina  
emilio.f.lopez@gmail.com

Lopez, E. F. (2020). La presencia ausente o por una pedagogía de cuerpos presentes. *RAES*, 12(21), pp. 14-28.

### Resumen

Este trabajo se aboca a reflexionar, desde un punto de vista filosófico, sobre las prácticas docentes tradicionales y hegemónicas, en el nivel superior, a través del prisma de la obligatoriedad de la asistencia de las alumnas. En efecto, el eje que lo estructura lo establece una pregunta que pone en cuestión esta regla a la vez que se detiene en el modo en que ésta configura las prácticas docentes: ¿por qué estamos juntas acá? Esta pregunta se asienta, por un lado, en la dificultad que se registra para mantener la asistencia de las alumnas y, por el otro, en el modo en que efectivamente se produce la forma de asistir a las clases, bajo el supuesto que sostiene que los cuerpos garantizan la presencia. A partir de estas líneas de indagación, se analizan críticamente las prácticas educativas en relación con sus aspectos reproducibles y cómo éstos impactan sobre la forma de habitar los espacios educativos y sus significados, a la vez que moldean la subjetividad docente e inciden en la construcción del oficio de la alumna. Más concretamente, se explora la conexión entre este tipo de clases y sus aspectos existenciales, éticos y pedagógicos. Finalmente, se interpelan los sentidos de lo educativo vigentes y se propone una resignificación de la presencia, en clave de cooperación.

**Palabras Clave:** Presencia/ asistencia/ cuerpos/ rol docente/ tecnología/ pedagogía/ texto/ sentidos de lo educativo/ cooperación.

### Abstract

This work reflects, from a philosophical point of view, on traditional and hegemonic teaching practices, in post-secondary education, through the prism of the compulsory attendance of students. In effect, the axis that structures the argument is established by a question that inquires into this rule at the same time as it attends in the way in which it configures teaching practices: why are we here together? This question is based, on the one hand, on the difficulty that is registered in maintaining the attendance of the students and, on the other hand, in the manner of which the way of attending classes is actually produced, under the assumption that bodies guarantee presence. From these lines of inquiry, educational practices are critically analyzed in relation to their reproducible aspects and how they impact on the way of inhabiting educational spaces and their meanings, at the same time that they shape the teaching subjectivity and influence the construction of the student's trade. More specifically, the connection between this type of class and its existential, ethical and

---

pedagogical aspects is explored. Finally, the current educational senses are questioned and a resignification of presence is proposed, in the key of cooperation.

**Key words:** Presence / attendance / bodies / teaching role / technology / pedagogy / text / senses of education / cooperation.

## Introducción

En el año 1641, Descartes publica las *Meditaciones metafísicas*. Mientras considera la debilidad del espíritu y su inclinación insensible hacia el error, en la Meditación segunda, revela: “desde la ventana, veo pasar unos hombres por la calle: y digo que veo hombres, [...] sin embargo, lo que en realidad veo son sombreros y capas, que muy bien podrían ocultar meros autómatas, movidos por resortes” (2001: 81).

¿Qué es lo que Descartes ve, entonces? La respuesta dependerá de qué ojos utilice para mirar por la ventana: si los del cuerpo, si los del alma. Porque, justamente, la información que proveen los sentidos –unos hombres que pasan por la calle- es, por fuerza, falible (los sentidos nos engañan –sostiene el filósofo- y no es cosa prudente confiar en aquellos que nos han engañado alguna vez). En cambio, si atendemos a los ojos de la razón, lo obvio del panorama se reconfigura: quizás esos hombres no sean más que complejos mecanismos, cubiertos por sombreros y capas. No podemos decir mucho más, con certeza.

La perspectiva que abre la observación de Descartes nos invita a extrañar la mirada. Nos conmina a demorarla en aquellos lugares que lo cotidiano volvió impermeable a las preguntas (Shklovski, 2004). En este caso, interrogarnos acerca de lo que sucede en el aula, en las clases en el nivel superior y así desautomatizar sus ritmos, sus inercias. En función de ello, vamos a volver la óptica sobre el rol de la docente y de las alumnas en clave de lo que sucede con el cuerpo y con el alma. La pregunta que hará síntesis y se constituirá en el hilo conductor de nuestro trazo -y que es directa y en algún punto perturbadora, ya que discute un nudo de nuestra práctica cotidiana, fuertemente sedimentada a lo largo de los años- es: ¿por qué estamos juntas acá?

Naturalmente, la pregunta admite una pluralidad de aproximaciones. Por esta razón, nuestro abordaje no propone anclarse en algunas cuestiones de hecho vinculadas a la psicología de los miembros de la comunidad educativa o inaugurar alguna senda para la investigación empírica que, a modo de un relevamiento general, indique un conjunto de causas que oficien como explicación. Sin desechar y dejar de estimular este tipo de enfoques, optamos por centrarnos en el análisis de las constelaciones de representaciones, en los modos de organización institucional que envuelven la práctica docente y la forma de ser alumna, en el alcance de las expectativas que crean los escenarios de lo esperable. En vez de pretender dar cuenta de las actitudes y acciones de un campo de sujetos prácticamente inabarcable, acercarnos a la arquitectura del dispositivo escolar (Souto et al, 1999) con el objetivo de indagar su relación con el mandato que pesa inalterado sobre un arreglo de ausencias y presencias que se libra en manos de cuerpos juntos acá.

Para ello, seguiremos un esquema en el que se vinculan tres eslabones. El primero se desarrolla alrededor de la pregunta ¿hay allí una profesora? Para abordar este interrogante, se presentan algunas escenas ficticias -construidas a partir de observaciones de clase-, que sintetizan las prácticas educativas habituales, en las que predomina el “modelo frontal” (Flechsig y Schiefelbein, 2003). El segundo, de predominio crítico, se ocupa de la pregunta ¿qué hay de irreproducible en las clases? Finalmente, con este recorrido, el último retoma la pregunta central, ¿por qué estamos juntas acá?, desde una impronta propositiva.

### ¿Hay allí una profesora?

Tomemos en serio este ejercicio ficcional y miremos por la ventana del aula de una clase. ¿Estamos seguros de que allí delante hay una profesora?

### Pedagogía textual

Veamos. La profesora T. comienza la clase de Gnoseología. Se para al frente y habla sobre la fenomenología de Husserl durante dos horas, prácticamente sin interrupciones. Sólo contesta algunas pocas preguntas que, con el tiempo, tienden a ser ninguna porque se asimilan a trabas al flujo de la exposición (impoluta, hay que decirlo). Asisten más de cien alumnas y la desgrabadora de la clase (una persona de la casa de fotocopias de enfrente que graba la clase y, luego, la desgraba, volcándola a papel o a un archivo de texto). Cada clase es una réplica de la anterior. El contenido de la exposición va copiando el despliegue del programa; éste se anuda a la trayectoria del pensamiento y la obra de Husserl. Como les cuesta seguir el parlamento con atención, muchas alumnas dejan de ir a la clase, pero no se ausentan del todo.

Sus cuerpos no se trasladan a la facultad, en parte, porque no les hace falta, en parte, porque el sistema que controla su asistencia –obligatoria- deja algunos poros de complicidad para no cumplir con ésta del todo. Además, una tecnología muy básica la sustituye. O, al menos, sustituye de ella lo esencial, es decir, lo que de ella se demanda en la evaluación: lo que la profesora dijo (acerca de lo que Husserl escribió, básicamente). La clase -esa clase, al menos- es el lugarteniente del texto. La clase presencial de T. es una dramatización de una clase virtual: no se oponen en sus diferencias irreductibles, sino que expresan caras del mismo fenómeno. Y en este juego de espejos, la clase presencial imita con pobreza a la clase virtual.

(Por eso, para muchas resulta más fácil, más útil, más productivo, esperar una semana y comprar la clase desgrabada. Allí, la fluidez del habla se fija en palabras escritas que esperan. Se subvierte la relación con el tiempo. En efecto, ese “darse tiempo” que es el aprendizaje se materializa en una oportunidad mucho más concreta. Porque el texto escrito es más paciente/presente que su remedo oral, que su enunciación presencial. Está presente cuando se lo busca. Y se lo busca cuando se lo requiere. No obliga).

¿Por qué una copia más pobre? Copia, porque ambas modalidades se ajustan a la reproducción de un texto (el texto que conforman los apuntes que T. armó sobre la filosofía de Husserl). Más pobre, si reparamos en sus diferentes modos de apropiación. Evidentemente, la voz de T. compite con desplazamientos irrecuperables: se cruza con los textos de otras pantallas, con las palabras de otras palabras, con una voluta que flota plácida, amortiguada por un rayo de luz que viene de un pedazo de cielo de la calle. Así, la voz se desvanece sin estelas. Se alejan los ecos y queda, en medio de la presencia, el reverso que es su ausencia. En cambio, las derivas del texto fijo no son irremediables. A éste se vuelve sin pérdida.

En definitiva, la clase-texto se torna reemplazable por el texto mismo que produce mediante su enunciación. Esto, a su vez, se reedita año a año, casi sin variaciones, ya que lo que pensó y escribió Husserl no se ha modificado del todo. De este modo, con el correr de las clases disminuye la asistencia de las alumnas. Sin embargo, esto no significa, necesariamente, que hayan abandonado la materia, sino que simplemente no están in corpore en el aula. Evidentemente, se trata de un caso extremo, aunque no irreal. Con modulaciones de mayor o menor longitud, un número significativo de clases abundan en esta clase de dinámica (trátase de la fotosíntesis o de cómo se resuelve una ecuación con dos o tres incógnitas). Y, en ésta, el intercambio de las alumnas con la docente se juega –cuando se produce- en disipar alguna duda, atender alguna consulta casi siempre instrumental (algo que no se entendió bien, una fecha importante, las características del trabajo que hay que hacer, los temas para el parcial). Poco más cabría en el orden de lo no excepcional.

Entonces, ¿qué nos garantiza que T. sea una profesora? Pocos rasgos parecerían distinguirla de un autómata que -veo desde la ventana, sin capa y sin sombrero-, profiere las lecciones acerca de la filosofía de Husserl ininterrumpidamente, indefinidamente cada vez. De hecho, siguiendo el ejercicio de extrañar la mirada, lo que se ve es una persona que habla prácticamente sola durante dos horas y gente que la observa en silencio:

En el fondo, nada se diferenciaba aquí de las clases más aburridas a las que había asistido. El profesor hablaba como un libro, como uno de esos viejos libros manoseados que había dejado tras de sí a lo largo de su escolaridad. Los alumnos escuchaban atentamente, e incluso tres de ellos tomaban notas de modo febril. (Meirieu: 1997, 52).

Observemos con un poco más en detalle las clases.

### **Pedagogía textual y oral**

Naturalmente, esta caracterización general puede ponerse en duda. Sin embargo, vale remarcar que no nos proponemos retratar lo que fácticamente sucede en cada clase. Más bien, apuntamos a desmontar los modos en que éstas se estructuran y los roles que se llevan a cabo. Es decir, nos plegamos a la imputación que Meirieu (1997), nuevamente, arroja contra la vigencia mayoritaria de las clases magistrales impositivas.

Por su parte, Michel Serres (2012: 18) abona esta línea y señala que

Hasta esta mañana, un profesor en su clase o en su auditorio, entregaba un saber que en parte yacía ya en los libros. Oralizaba lo escrito, una página-fuente. Si como cosa rara inventa, mañana escribirá una página-resumen. Su cátedra lo que hacía escuchar era a esta bocina. Para esta emisión oral, pedía silencio. Ya no lo logra.

Detengámonos en este punto donde la docente habla como un libro u oraliza lo escrito. Justamente, este predominio del régimen oral junto al protagonismo del docente configura un modo de habitar las clases que se administra en una lógica de dos partes: dado que el docente “oralizaba lo escrito”, se “pedía silencio” así las alumnas podían “escuchar con atención”. A través de esta combinación de una pedagogía textual con un régimen oral, se promueve una dinámica análoga a la de la lectura en voz alta –por parte de la docente-, que se complementa con la escucha de la lectura –por parte de las alumnas-.

Uno de los problemas es que la escucha puede traducirse e intercambiarse como silencio, y convertirse en condición de posibilidad de la emisión y la circulación de la palabra de la docente. Complementariamente, el rol primordial de las alumnas se reduce registrar las palabras de la docente. Con todo, la pluralidad de notas de las alumnas contradice la economía de la clase, dado que hay un registro más completo que los otros. En rigor, el texto desgrabado es el correlato lógico de la pedagogía textual y oral, en su versión ideal.

Asimismo, esta prevalencia del régimen oral (mediante su enunciación presencial) redundando en una serie de efectos. Principalmente, la oralidad como medio para la puesta en acto de la enseñanza destierra la multiplicidad como oferta. Justamente, el flujo de la voz autorizada de la docente necesariamente le propone a todas lo mismo y se despliega en una temporalidad lineal y homogénea: cuando la docente habla, las alumnas deben callarse para poder escuchar. En contraposición, y sin que esto indique la elección de un régimen y la anulación del otro, el régimen de la escritura permite trabajar sobre propuestas multidimensionales en simultáneo, que habiliten desplegar diferentes actividades, recursos y ritmos.

En pocas palabras, si la clase se ocupa centralmente de proferir un texto, hay formas más fértiles y eficaces de hacerlo. En efecto, esta perífrasis por la voz no presenta alternativas frente a la dispersión ni se muestra sensible ante las diferencias: fluye y sólo queda lo que la porosa red de la atención alcanza a retener frente a la posibilidad de disponer de todo y administrarlo según opciones más afines a la singularidad de cada piba. Por ello, en lugar de apresurarnos a bregar con drones y robots, es imprescindible que nos atengamos a las posibilidades a las que la primitiva tecnología de la reproducción nos abre. Antes de empujarnos al siglo XXI, deberíamos explorar las posibilidades que en el siglo XV inauguró la imprenta, como paradigma del régimen escrito fácilmente reproducible (obviamente, de la mano de las expresiones técnicas del presente).

Por supuesto, de este recorrido no se desprende que debemos cambiar de régimen, sin más. Tampoco pretendemos la exclusión absoluta de las clases magistrales, ni que éstas constituyan una opción válida y poderosa. Hasta acá sólo nos proponemos problematizar y enriquecer la diagramación de las clases a partir de pensar alternativas que resultan ocluidas por el excesivo protagonismo de la oralidad como canal de vinculación privilegiada con las alumnas y del texto como soporte de las clases.

Se trata de ser coetáneos de las posibilidades existentes y los sentidos que impulsan. Esto es, interpelar prácticas que encontraban lugar y justificación en mundos que ya no existen (sin la circulación de libros o internet, donde el docente portaba, en la materialidad de su cuerpo y en la emisión de su voz, el conocimiento).

Veamos un poco más de cerca qué sucede, entonces, con las alumnas y las docentes.

### **Pedagogía textual y oral y corporal**

Este tipo de dinámica deriva en dos roles y disposiciones complementarias para las alumnas y las docentes. Ciertamente, dado que la profesora lee en voz alta, las alumnas se constituyen como tales a partir de la escucha. Ése es el pacto implícito que habilita su funcionamiento. Lo exige el diseño sobre el que se imprime la clase: y éste desubjetiva la práctica.

En este acto, la lectura marca el ritmo y las potencialidades de la clase. En virtud de este esquema, la docente no puede tomar demasiada distancia con respecto al texto base, aunque puede adoptar una pluralidad de inflexiones: repetición, selección, ampliación, recuperación de los contextos de producción, exégesis, etc. No obstante, el reenvío al mentado texto base y la producción de un texto (sobre éste) aportan la legalidad estructurante que mojonan el camino. Su práctica se convierte en rutina y la repetición se alza como la antagonista de la creación.

Paralelamente, esta forma de estructurar la clase modela la subjetividad (Frigerio y Dicker, 2005) y el oficio de las alumnas (Perrenoud, 2010). Espera como correlato una carta de comportamientos gestionada por el ideal de alumnas devenidas escuchantes o, peor, silenciosas (que no hagan ruido). Junto a esto, las identidades singulares, de nombre propio, de las alumnas son relegadas. Se amalgaman en una idiosincrasia colectiva y sustituible. Las alumnas son reemplazables en calidad pero no en número: mientras haya una cantidad suficiente, bien podrían ser otras, pues sus historias y contribuciones no son esenciales. De esta manera, este armado invita a la docilidad y a la obediencia (Devalle De Rendo, 2013), así como mengua el interés de las alumnas, algo que Serres (2012: 19) observa como una consecuencia lógica. En efecto,

¿Por qué Pulgarcita se interesa cada vez menos en lo que dice el altoparlante? Porque, ante la oferta creciente de saber en capa inmensa, por todas partes y siempre accesible, una oferta puntual y singular se vuelve irrisoria.

Asimismo, el desinterés encuentra numerosas aristas en esta sintaxis de la clase, cimentada en la escucha de la lectura. De esta forma, la clase se independiza de su destinatario y coconstructor, se escinde de cualquier emergente o acontecer colectivo y la alumna es forzada a ceder esta iniciativa a la escucha del texto que la profesora expone. Se articula la exigencia del cuerpo sin la presencia: quietud y silencio, pasividad y docilidad, individualismo, desingularización.

Por último, es necesario hacer una aclaración y atender a una posible objeción en cuanto al rol de las alumnas y al esquema activo-pasivo que lo sostiene. Ésta concierne a discutir la inacción de las alumnas, en una clase de estas características. A propósito de esto, se señala que la recepción de un discurso –por ejemplo, cuando leemos un libro, asistimos a una conferencia o vemos una película- puede ser hondamente activa. Ciertamente, esta observación es pertinente. Con todo, cabe recuperar un aspecto central, omitido: que a la base de esta lectura atenta, que impresiona y moviliza al lector, existe la condición previa de su voluntad de iniciar la lectura, de asistir a esa conferencia o mirar aquel video. La tracción de ese deseo que configura la recepción del discurso y da forma a nuestra experiencia es algo que no podemos presumir de forma generalizada por parte de las alumnas, en el entorno de las clases descriptas. Bien por el contrario, este piso de placer e inquietud es algo a elaborar y recrear. Anudado a esto, cuando leemos, lo hacemos en el marco de una aspiración de placer, de búsqueda (aspiración porque puede no llegar a producirse, pero sirve de horizonte para facilitar el encuentro, la permanencia y la presencia: placer por saber, por compartir algo, por entretenerse, distraerse, etc.). En cambio, la clase cada vez se aleja más de ser concebida como una elección y menos una placentera. Esto comporta –posteriormente lo retomaremos- una razón más para incorporar la dimensión existencial al hecho educativo y no correrlo siempre para después.

Por otro lado, la aclaración. No afirmamos que las alumnas no hagan de hecho nada, sino simplemente que no tienen necesidad de hacer nada para que la clase se constituya como tal y se desarrolle. Al leer un libro es necesario hacer algo para que el libro avance. Lo mismo sucede con las películas: tenemos que prestar atención, interpretar, conectar los puntos de la trama, prever posibilidades, recordar detalles. En cambio, en la clase no sostenemos que no haya que hacer todas estas operaciones de lectura, vinculadas con la atención. Simplemente que no es necesario hacerlas para que la clase se constituya y se desenvuelva igualmente. La diferencia reside en esa intención que motoriza: difícilmente alguien se acerque hasta el cine y pague la entrada si no está dispuesto a atender lo que allí sucede. Y, otra vez, esto es algo que no podemos dar por sentado en la experiencia de las alumnas, en este tipo de clases.

En definitiva, el centro es el texto, la información, y la dramatización de la clase el medio para acercarlo. Pero éste se codifica en un régimen que recompone su materialidad visual y fija en un medio oral y evanescente, por tanto, susceptible de pérdida. Predomina así un formato fluido y de fuga en vez de uno de permanencia. Como resultado, la profesora se hace cuerpo textual. Su presencia y ausencia establecen el grado de proximidad

con respecto al conocimiento. Por su parte, las alumnas se convierten en erratas de la desgrabadora, encarnación de la alumna ideal. De esta forma, la exigencia de cuerpos en lugar de presencias es una consecuencia del modo de estructurar la clase.

Pero si el centro es el texto, ¿por qué este rodeo por el flujo de lo oral? ¿por qué la clase se estructura a través del mismo tiempo y espacio, en un horario específico e inamovible, en la misma aula? Debe haber algo que no quepa en este esquema, algo irreproducible que justifique que estemos juntas acá.

Entonces, indagemos en lo irreproducible.

### **¿Qué hay de irreproducible en las clases?**

Es necesario que nos preguntemos si en las clases se realiza algo que se abstenga o no pueda ser abarcado por la lógica de la reproducción. Ciertamente, aquello que sea irreproducible marcará la justificación de la presencia en las clases. De lo contrario, si lo que se propone en éstas cabe enteramente en su reproducción, o aún más, si la posibilidad de su reproducción es provechosa, la insistencia en la presencia conjunta merma su sentido: entrañaría la contradicción de un formato irreproducible para un contenido fundamentalmente reproducible.

### **La clase en la época de la reproductibilidad técnica**

La pregunta por la reproductibilidad es formulada por Walter Benjamin en 1936, en el terreno del arte, cuando éste puede ser reproducido por la tecnología a gran escala. ¿En qué se distingue la Olympia, de Manet, que contemplamos colgada en el Musée d'Orsay o Sin pan y sin trabajo, en el Bellas Artes, de las que podemos apreciar a través de una pantalla, en internet? No se trata de una mejor calidad de la imagen, sino de algo, por definición, inasible para la reproducción. Algo que se conjura en la experiencia que se produce entre la obra misma y el sujeto que la enfrenta o que se encuentra envuelto por ella. Es algo que pertenece a su aquí y ahora: Benjamin lo llama "aura".

Naturalmente, la reproducción es algo que siempre ha acompañado a las obras de arte (ejemplos de ello son la litografía, el grabado). Pero si bien toda obra es susceptible de ser reproducida, la reproducción técnica es un recurso propio en ciertas artes o disciplinas, como la fotografía y el cine, donde ésta deviene un procedimiento artístico. En efecto, carece de sentido preguntarse acerca de la foto original en el contexto de sus múltiples reproducciones. No obstante ello, por más que la obra pueda ser reproducida de innumerables modos, lo que no puede ser reproducido es el contexto –tiempo y espacio– en el que fue producida. Se puede, entonces, copiar una pintura pero no se puede copiar su "aquí y ahora", su autenticidad. Según Benjamin (2003: 42), "Incluso en la más perfecta de las reproducciones una cosa queda fuera de ella: el aquí y el ahora de la obra de arte, su existencia única en el lugar donde se encuentra". En efecto, del aura, entendida como "la manifestación irreplicable de una lejanía", no hay copia.

Sin pretender extrapolar abusivamente –ni reconstruir con exhaustiva fidelidad– el marco teórico de la estética de Benjamin al campo de la educación, es fértil su utilización en la medida en que nos invita a pensar seriamente en los aspectos reproducibles de nuestras prácticas educativas y en aquello inasible a éstas. Nos conmina a pensar seriamente en las clases en la época de la reproductibilidad técnica. Como sucede con las obras de arte, ¿tiene sentido interrogarse acerca de la clase original en el contexto de la posibilidad de sus múltiples reproducciones? ¿las clases poseen aura, es decir, algo significativo, irrecuperable en su reproducción?

La respuesta que podamos elaborar brindará un acercamiento a la pregunta por qué estamos juntas acá. A través de este vector, podremos adelantar que si las clases se despojan de cualquier remisión a su original, entonces, la insistencia en el formato presencial (que en realidad es interpretado como corporal, reunión de cuerpos en un espacio común) es, cuanto menos, incoherente. Por el contrario, si el despliegue de la clase genera una forma de interacción y de experiencia irreproducibles, es decir, que trascienden su reproducción, su persistencia goza de una convincente razón de ser.

## Teatro, deporte, escuela

Comparemos lo que sucede en las clases con otras actividades que comparten una estructura semejante. En efecto, si, otra vez, miramos por la ventana hacia la clase, podemos reconocer en ésta un conjunto de rasgos compartidos con las obras de teatro o las competencias deportivas, actividades que se encuadran bajo la narrativa del espectáculo. Concentrémonos alrededor de algunos aspectos centrales derivados de sus formas de organización y del ejercicio de su transcurrir, con sus correspondientes repercusiones en la modelación de la subjetividad.

En principio, podemos afirmar –afirmación que más adelante matizaremos- que estas actividades se estructuran a partir de una lógica activo-pasivo, plasmada en cierta distribución del espacio y en roles específicos para los sujetos. Esquemáticamente, el espacio se divide en un arreglo de oposiciones y complementos: un centro (escenario, campo de juego, tarima) donde la acción central acontece y se irradia; y una periferia (butacas, tribuna, pupitres,) desde donde la acción es contemplada. Complementariamente, se establece una asignación de papeles que se desdobra en dos actitudes básicas. Una función activa, a cargo de las actrices, las futbolistas, las docentes; una opción más pasiva, que moldea a las espectadoras, las hinchas, las alumnas.

Hasta aquí las semejanzas. Las desavenencias brotan cuando examinamos estas prácticas según el prisma de su reproductibilidad, principalmente su impacto sobre el costado pasivo. En el teatro, cualquier forma de reproducción (supongamos, una audiovisual) se hace al costo de una pérdida sensible: se lesiona algo del punto de vista (se licúa la posibilidad de hacer foco en otros ángulos, ejercicio de libertad que da complejidad a la densidad de la trama). Otra merma significativa anida en la supresión de cuestiones ambientales (la temperatura y la forma de la sala, ciertos sonidos sólo audibles o no desde algunas ubicaciones, detalles visuales que sin poder fijarles la atención no alcanzarían a discernirse, olores, etc.) que no pueden separarse de la experimentación de la obra ni de su concepción. De hecho, la obra se forja en función del espacio y las condiciones en donde se va a representar, esto es, establece un diálogo forzoso con sus coordenadas de inserción. Por eso, la descontextualización de la misma, en su reproducción, resiente su experiencia de modo irreversible. Justamente, porque esos detalles son constitutivos de la percepción de la obra; hacen a la obra.

Por su parte, lo que sucede en la cancha adolece de ser reproducible sin un menoscabo semejante, incluso mayor. Si bien, desde hace tiempo, el espectáculo deportivo es pensado para ser reproducido, se suprime también algo del punto de vista y con éste, de la libertad del hincha (naturalmente, esto no significa desconocer que la reproducción visual comparta algunos puntos que merecen atención). En rigor, cuando uno está en la tribuna, puede atender a aspectos –cómo se para la defensa de un equipo cuando éste ataca- que no son tomados por la cámara y así decidir qué ver (con el límite que impone la distancia: difícilmente pueda identificar algunos detalles de los jugadores). Asimismo, al igual que en la asistencia al teatro, la presencia en el estadio resulta invadida por un sinnúmero de fenómenos intransferibles, que exacerban la corriente emocional y se involucran en nuestra captación, en lo que allí ocurre: la mezcla de olores, de ruidos, de roces y calores y lluvias, el camino hacia el estadio que va rearmando y nutriendo la expectativa y que hace que la experiencia desborde el juego hacia su antes y después. Un cúmulo de intensidades indescriptibles que acercan y consustancian con los jugadores y las otras hinchas presentes. Después de todo, esto forma parte del relato sobre el partido y de su sentido. Por otra parte, hay un plus en relación con el teatro: la hinchas no es una mera asistente que se entrega a la observación de lo que allí sucede. La hinchas hace cosas, en un sentido eminente. Hace cosas que se meten en la cancha y borronean el adentro y el afuera. Hace cosas con otras, provoca y compone algo del orden de lo colectivo: alienta, canta, celebra, baila, anticipa, induce al error, presiona para torcer una decisión, empuja, festeja, sanciona, inclina, todo eso sin traspasar la frontera del alambrado: metáfora de una barrera agujerada. En algunos casos se llega a decir, no sin sentido, que la gente gana los partidos. Por eso, la gente tiene un rol importante: se nota cuando se juega un partido “a puertas cerradas”. Algo falta, no es lo mismo. Es parte del asunto. (Acá uno de los grises que la lógica activo pasivo encubre).

Evidentemente, en estos dos casos, tiene sentido la actividad original, puesto que existe algo que no cabe en la copia, en las formas de reproducción. De cualquier modo, esta comparación también nos advierte que la alternativa producción o reproducción no es excluyente. Cada una tiene su nicho de virtudes que pueden combinarse, alternarse, aprovecharse de forma más consistente y rica.



Ahora bien, en el tipo de clases a las que hacemos referencia, las tensiones se imponen y, a brocha gorda, no parece suceder nada opaco a la reproducción. Es más, como señalamos más arriba, la reproducción de las mismas redonda en más ventajas que pérdidas. En efecto, si este tipo de clases se grabaran en video y se compartieran a través de internet (esto es, sin que fuera necesario asistir a la facultad o al profesorado), ¿se producirían cambios sustantivos?

Prácticamente no habría pérdidas. Bien por el contrario, la reproducción –aquí en video- es incluso más provechosa que la clase presencial, dado su lugar en la secuencia didáctica: su rol de medio para un bien primordial, proyectado en la evaluación. En efecto, si el despliegue de la clase se resume en conformarse en un medio para afrontar la evaluación, la reproducción de la clase como posibilidad acrecienta su rentabilidad.

En función de esta caracterización, la clase debería volverse reproducción antes que producción. Al menos, esta alternativa sería más congruente. Contribuiría de modo mucho más eficiente al fin que se le encomienda (la preparación de la evaluación). De hecho, permitiría repetirla tantas veces como sea necesario, así como otorgar la opción de elegir el tiempo y el espacio de su recepción: cuando una está más tranquila, menos cansada, sin necesidad de atravesar distancias muchas veces infranqueables. Y esto, en consonancia con las investigaciones llevadas a cabo por Corea y Lewkowicz (2010: 92), podría contribuir a reforzar el “sostén del vínculo pedagógico”. De esto se trata, en parte, la recuperación del régimen de la escritura como posibilidad.

De cualquier forma, este examen no nos compele a desterrar las clases presenciales/corporales para refugiarnos en las bondades, sin fisuras, de las herramientas de lo virtual. Por supuesto, no es nuestra aspiración elaborar un alegato a favor de la incorporación de la tecnología ni de las clases virtuales. Eso significaría asumir que estar juntas acá no tiene sentido o no cumple ninguna función esencial. No se trata de eso, aunque tampoco se trata de darle la espalda a un estado de cosas actuando como si no estuviera allí. Se apunta, más bien, a urdir interrogantes acerca de la concepción de la educación que está en juego. Y esta apertura nos conduce a problematizar sus sentidos, cuestionar sus objetivos y, en función de éstos, movilizar los mejores medios para concretarlos.

Desde un horizonte más vasto, la presencia de todas acá sí tiene sentido, aún más, es irreproducible, por ende, irremplazable. Pero esto no ocurre espontáneamente, sin esfuerzo, deseo, ni planificación. Es necesario trabajar sobre las condiciones de lo irreproducible. Hacer de las clases algo que exceda y que no pueda ser replicado por otros medios porque justamente hay cosas valiosas que sólo pueden hacerse si estamos juntas acá. Porque la educación y las clases desbordan este mecanismo de transmisión examinado: encarnan y motorizan significados políticos. En línea con el planteo de Cullen (1997), Perrenoud (2007: 122) afirma que “toda clase es un lugar [...] en donde se aprende la vida en común”. Y esto es indiscernible de pensar en serio qué nos junta acá y qué podemos –y debemos- hacer juntas.

Entonces, volviendo a la pregunta del inicio de este apartado, ¿qué pasa con la clase textual en la época de su reproductibilidad técnica? ¿Tiene sentido que nos juntemos acá?

### **¿Por qué estamos juntas acá?**

En virtud del paisaje que venimos reconstruyendo, afrontemos directamente la pregunta que conforma el hilo conductor de esta reflexión: por qué estamos juntas, juntas acá. Sobre todo cuando podríamos no estar acá. Tal como demostramos, para transmitir una información o un corpus de conocimiento prístino no es necesario que nos reunamos acá, en esta aula. Entonces, ¿por qué seguimos haciéndolo?

### **Algo más que obligación**

Entonces, debemos preguntarnos directamente por qué las alumnas asisten a las clases, esto es, si vienen por algo más que para saldar una obligación que le permitiera seguir en carrera. Una manera de encarar esta cuestión es a través de la realización de un experimento mental (Reiner, M. y Gilbert, J.K., 2000). Escuetamente, imaginemos que en las instituciones educativas no fuera obligatoria la asistencia de las alumnas, ¿qué sucedería? Esta conjetura se bifurca para comprometer tanto a alumnas como a docentes: ¿qué harían las alumnas? ¿Asistirían igual? ¿Asistirían con la misma frecuencia? Vale recordar que con el formato de la

asistencia obligatoria se hace bastante complicado mantener la regularidad real de todas. Por su parte, ¿qué sucedería con las docentes? ¿Darían las clases del mismo modo? ¿Podrían hacerlo? ¿Se arriesgarían a afrontar un éxodo de alumnas?

Independientemente de que podamos aventurar una predicción acerca de lo que de hecho sucedería, la obligación de asistir aporta una clave. Evidentemente, la existencia de esta coerción imposibilita juzgar el grado de libertad, de elección que las alumnas manifiestan con su asistencia. En este sentido, más allá de los motivos que inspiren a cada una de las alumnas, lo único que podemos saber con certeza es que, al no disponer de alternativa, asisten porque tienen que asistir. La asistencia no es materia discutible: así lo establecen las normas. Y esta apelación a su obligatoriedad impregna la forma de las clases, al punto de que la inquietud por hacerlas atractivas, deseables, deja de ser necesaria en este entramado: sean como sean las clases, las alumnas deben asistir igual.

Por supuesto, la fuerza de la obligatoriedad de la asistencia forma parte de una malla, principalmente, junto a la costumbre y el oficio de la alumna y de la docente. A grandes rasgos, el peso de la costumbre es decisivo en casi todas las prácticas y ámbitos. En efecto, la automatización de ciertos procesos y acciones nos alivia de tener que pensar cada vez y reconsiderar nuestra situación (no pensamos cada vez que abrimos la canilla cómo es posible que de ella salga agua; esta tarea sería abrumadora). Con todo, su contrapartida conlleva menguar la capacidad de cuestionamiento y la reafirmación de conductas habituales que, con el correr del tiempo, cada vez son más difíciles de reconocer, desafiar y, por fin, cambiar. Asimismo, la tracción de los oficios expresa la sedimentación de una larga biografía escolar. Ésta precipita expectativas acerca de los roles que docentes y alumnos deben encarnar y genera una complicidad que mantiene el orden. En atención a esto, una docente que no expone de corrido la lección muchas veces siente que algo faltó o falló (y la alumna que no se dio la clase). Por su parte, en este esquema, las alumnas no necesitan hacer nada. Simplemente trasladar los cuerpos a la clase y la clase ocurre, se proyecta. Este orden cuenta con una clientela fiel.

En definitiva, esta conjunción modela y posibilita la dinámica de las clases. De hecho, las alumnas replican la obligación y la demandan: esperan órdenes, fechas precisas, eliminación de la ambigüedad, incluso sanciones, todo a cargo de la docente. Desde este prisma, la actitud preponderante frente a opciones que no se erigen a partir de la obligación, es decir, que dan margen a algún grado de libertad creativa y de democratización de las decisiones, es muchas veces asimilada al descontrol. Entonces, ¿puede convocarnos algo más que la obligación?

Antes de abordar los modos en que esto podría pensarse, es preciso atender a una cuestión todavía más apremiante: es imprescindible ofrecer algo más que la fuerza de la obligación porque, si no lo hacemos, no puede plasmarse un sentido de la educación más abarcador y complejo. Y esto implica pensar en formas de organización donde las alumnas no asistan porque tienen que asistir sino porque asistir hace sentido y se puede escribir en las páginas del deseo. Donde traer el cuerpo se convierta en presencia y durante el encuentro suceda algo que no pueda ser plasmado en el lenguaje de la reproducción.

Para ello, es indelegable refundar nuestras prácticas en un nuevo pacto que ponga en suspenso este modo de organización. Esto significa repensar las clases desde una perspectiva comprometida con la dimensión del placer y la experiencia, que replantee los aspectos éticos de su mismo accionar (que tienda a la creación de un ambiente de hospitalidad –Skliar, 2008- en el que se postergue la pregunta que fija la admisión porque se apunta a la creación de opciones para todas y porque se trabaja en la imprescindible agenda de la vida en común), al mismo tiempo que resubjetive la tarea docente.

Dediquemos unas breves líneas a presentar estos puntos.

### **Placer y experiencia**

Cuando apreciamos que la cantidad de horas en las que se despliega el plan de estudios de una carrera es tiempo de nuestra propia vida, la silueta del placer hace crecer su tamaño. En verdad, 3300 horas de cursada son 3300 horas de vida. También son 3300 horas que le sacamos a otras cosas que consideramos valiosas. Con esto no se quiere decir que el gusto y el placer tengan que sobreponerse a todo y que el resto se devalúe.

Tampoco se insinúa que no haya que hacer sacrificios ni que el trabajo del conocimiento se transforme en un juego o en un entretenimiento. Sólo esbozamos que, si no podemos contar con el auxilio de la obligación como reclutador y de la sanción como amenaza, asciende el pulso existencial y con éste la invocación a la experiencia, en su aspecto transformador (Larrosa: 2006), como ingrediente del menú.

En otros términos, experimentar algo valioso per se en el desarrollo de la clase, cuando estamos acá, independientemente de sus consecuencias o los fines que ayuda a alcanzar (cumplir con el porcentaje estipulado de asistencia, aprobar los exámenes, promocionar la materia, acreditar, avanzar, recibirse). Es ocuparse y colocar este talante existencial en la agenda de lo educativo para que éste no se adscriba únicamente a una gramática de remisiones donde lo bueno o feliz está más allá, en un tiempo que se escapa inexorablemente del presente. Es intentar que el paraíso de la educación no esté siempre en la otra esquina. De lo contrario, se apaga el torrente de la experiencia educativa, tal como lo refleja Perrenoud (2007: 63):

¿Qué es una experiencia educativa? ¿Estar sentado en un aula, en medio de un público, para escuchar a un orador que muestra diapositivas, es una experiencia educativa? Por supuesto que no para todo el mundo. Percibimos aquí la inmensa simplificación que representa el currículo formal: es una ficción, pero permite tratar como idénticos a alumnos obligados a seguir el mismo programa. Desde el momento en que consideramos las situaciones y las experiencias efectivamente educativas, esta ficción se hace añicos.

Por su parte, el impulso de esta aspiración comprende un movimiento de subjetivación. Cuando la tarea del docente excede la recitación de la lección y el papel de las alumnas conjura la espera de cuerpos silenciosos, irrumpe la creatividad como marco, la inquietud como actitud de transformación, el diálogo como herramienta para la elaboración de encuentros y pactos, la búsqueda constante acerca de quiénes somos y quiénes queremos ser como docentes y alumnas. Cuando nos desprendemos de los apoyos –asociados a la obligatoriedad- sobre los que descansa una parte importante de nuestra práctica, tienen que asomarse las semillas de la invención. Sumariamente, y como horizonte de regulación, en vez de apoyarnos en que las alumnas tienen que venir, -parafraseando el inicio del imperativo categórico de Kant- querer que las alumnas quieran venir a la clase.

### **Ética y desigualdad**

Por otra parte, esta pedagogía textual, oral y corporal que examinamos comporta un posicionamiento ético a discutir. Basta reparar en que este modelo espolea varias desigualdades. Principalmente, las clases ancladas en la emisión unilateral -a través de un lenguaje oral, que es el mismo para diferentes- contribuyen a transformar las diferencias en desigualdades escolares cuyo precio pagan siempre las mismas.

En esta línea, Meirieu (1997) señala que no se puede obviar que la elección del método de enseñanza, las herramientas y situaciones de aprendizaje que se ponen en juego, seleccionan a las vencedoras, aquellas que ya traen incorporadas las facultades y disposiciones que este tipo de clases escenifican. Pues, más allá de la cuestión social, de las afinidades y distancias que marcan las prácticas de la escuela con las de las familias y proveniencias de las alumnas, la clase magistral impositiva condena al fracaso siempre a las mismas, en tanto obtura la emergencia de otras formas de organización más apropiadas para quienes no se avienen a su esquema monolítico. Sin descartar la influencia de otros factores, difícilmente las propuestas unidireccionales puedan tener en cuenta y atender las diferencias (que se finge que no existen) que hacen a la singularidad de cada estudiante (Anijovich, 2004). En efecto, este tipo de propuestas bloquea la puesta en acto de medios y canales para aquellas que podrían requerir una atención más específica o diferenciada.

Por estos motivos, resulta improrrogable potenciar y colmar de sentido el acá. Una forma de hacerlo es no ceñir la presencia conjunta acá a las cosas que podemos hacer en ausencia, aisladas, allá. (Ésta es otra forma de nombrar lo irreproducible). Se trata de preguntarse genuinamente cuál es el mejor modo de potenciar que estamos juntas acá. Sin que esta búsqueda pueda zanjarse con una fórmula única y desencarnada, puede señalarse con bastante confianza que una modalidad en la que se desarrollen procesos cognitivos de mayor complejidad que la escucha y la atención a la palabra hegemónica de la docente (sin desconocer ni desmerecer sus aportes) conforman un horizonte imprescindible para reordenar la práctica. Sintéticamente, recuperar y crear los entornos de aprendizaje donde es imprescindible estar acá y hacer cosas con las otras (los debates; los intercambios basados en el trabajo previo con el material, de modo que el tiempo juntas se use para

profundizar, problematizar, pensar situaciones concretas, sólo por nombrar algunas, resultan inspiradores y no debemos menospreciarlos).

Desde este marco, el aula adopta la forma de un taller, un espacio de aprendizaje colectivo, con la guía de la docente, en constante interacción. De esta manera reverdece lo común y se incluye en la paleta el vínculo con las otras, que dejan de ser espectadoras y pasan a formar parte indispensable del ritual del aprendizaje. En este sentido, vale recordar que la calidad de los intercambios no se produce espontáneamente: la escucha, así como el trabajo en grupo no son cosas que sucedan por vía natural. Requiere un trabajo largo y continuo, desplegado en acciones que cuentan con el reconocimiento de la otra, con la disposición amorosa de asumirla valiosa e igual por principio.

¿O estos asuntos no forman parte de los sentidos de la educación?

### **Vida en común y robots**

En el año 2018, en Japón, presentaron robots encargados de enseñar inglés en las escuelas. Si pasáramos por una de esas aulas y miráramos por la ventana, ¿qué es lo que veríamos?

Proponemos reformular la pregunta. En lugar del miedo y la resistencia a que los robots ocupen nuestros puestos o seamos desplazados por alguna tecnología, ir más allá e interrogar qué supone pensar que un robot pueda ocupar el rol docente. Es decir, qué representaciones circulan acerca de nuestra tarea que autorizan a pensar –y de hecho fabricar– un robot que podría emprenderla. Y esto es inescindible de replantear qué sentidos de la educación se dan por descontados, ergo, cómo son concebidas las prácticas docentes y los sentidos de estar juntas acá.

Como ya señalamos, Perrenoud (2007), así como Cullen (1997) y Siede (2013), entre otras, asigna un rol a lo educativo que nos brinda una clave: asevera que en la escuela se aprende la vida en común. Esto nos coloca en una senda que debemos ahondar. Por ello, añado que en la escuela, en el profesorado o en la facultad no sólo se aprende la vida en común sino que se hace la vida en común. Y en esta transición del estar juntas al hacer cosas juntas es imprescindible estar juntas, acá. Esta dimensión es constitutiva de nuestra tarea, concierne sin dilaciones a la acción educativa.

La importancia de este enfoque se exalta en contraste con las aristas que alientan los modelos fascinados por la transmisión textual, oral y corporal. Éstos corroen el sentido del acá, al mismo tiempo que resultan solidarios con la promoción del individualismo -se espera quietud y silencio-, con el hecho de no hacer cosas juntas ni interesarse por las otras. Dentro de este esquema, la carrera es solitaria y la presencia se transfigura en una aproximación de cuerpos donde lo colectivo no cuaja. Es decir, se anula la dimensión del encuentro con las otras a favor de la ocupación del espacio en clave de indiferencia o competencia (Père Pujolas, 2002). De esta manera, se entorpece un aprendizaje fundamental y queda mutilado un sentido irrenunciable de la educación, puesto que es inherente a los fines de la educación como praxis.

Ahora bien, ¿qué es lo que podemos aprender a hacer juntas acá? La cooperación. Como señala Sennett (2012: 10), si bien se encuentra "... inserta en nuestros genes, la cooperación no se mantiene viva en la conducta rutinaria; es menester desarrollarla y profundizarla. Esto resulta particularmente cierto cuando se trata de cooperar con personas distintas de nosotros". La importancia de este asunto se amplifica por tres razones: el escaso y deficiente ejercicio de ésta en las instituciones que atravesamos; el contexto de descualificación que impregna nuestras sociedades; el tiempo y el trabajo que su desarrollo requiere.

De acuerdo con este planteo, la cooperación, en tanto habilidad social, no encuentra una promoción adecuada en la mayoría de las instituciones, entre ellas, las educativas (Dubet: 2015). En adición a esto, Sennett (2012) sostiene que en las sociedades modernas las desigualdades que se expanden (desigualdades sociales, dinámica del trabajo moderno, la ansiedad que se produce contra las diferencias, la homogenización cultural y del gusto) "descualifican" a las personas para la cooperación.

Vale aclarar que la cooperación es entendida como una habilidad social que se gesta y se nutre mediante su ejercicio, esto es, no se produce espontáneamente (Père Pujolas: 2002). Dentro de la semántica de Aristóteles

(1993), ésta se define como una *tekhné* que cubre un amplio catálogo de habilidades sociales que solicita de cada una la voluntad y la capacidad de comprenderse. Incluye también sentirse interpeladas y responder a las necesidades de las demás, con el designio de actuar conjuntamente. Además, abarca “habilidades dialógicas” relacionadas con la escucha atenta, la gestión de los desacuerdos, o atenuar los sentimientos de frustración frente a situaciones difíciles. En rigor, las “habilidades dialógicas” designan la atención y la sensibilidad en relación con otras personas, que se produce cuando el fin de un intercambio no se resuelve en el hallazgo de un fundamento común. Aun cuando no hayan llegado a acuerdos, los interlocutores pueden haber tomado mayor conciencia tanto de los puntos de vista propios así como haber incrementado su comprensión mutua. Efectivamente, saber escuchar requiere cierta gimnasia: prestar cuidadosa atención a lo que dicen las demás e interpretarlo antes de responder, apreciar el sentido de los gestos y los silencios tanto como el de los enunciados proferidos. Paralelamente, esta acción se corresponde con una cualidad emocional donde se distingue y predomina la empatía por sobre la simpatía. Ciertamente, ambas expresan reconocimiento y forjan una suerte de conexión. No obstante ello, mientras la simpatía busca saltar las diferencias a través de actos imaginativos de identificación, la empatía atiende a la otra persona en su singularidad irreductible. Por eso, la empatía es un ejercicio sumamente exigente en la escucha, dado que quien escucha tiene que salir fuera de sí mismo, al encuentro de la otra.

En suma, estas competencias sólo pueden ser ejercitadas si estamos juntas acá porque implican la intervención de ciertas destrezas que se desarrollan en la interacción con otras: no alcanza con reunir los cuerpos bajo un mismo techo y una misma voz; es imprescindible que estemos juntas, acá, en cuerpo y alma.

### Conclusiones provisionarias

¿Qué debemos concluir de todo esto?

La diana de estas reflexiones no apunta a promover un paquete tecnológico o a desechar de plano ciertas modalidades. Por el contrario, busca interpelar las prácticas docentes tradicionales –y hegemónicas–, a través de las múltiples opciones que abre el eje que plantea la pregunta por qué estamos juntas acá y su lazo con la idea de que los cuerpos per se hagan presencia. La solicitud de esta pregunta se acelera cuando abundan las ofertas y registros que prescindan de la asistencia y que, de algún modo, exploran alternativas y posibilidades en relación con las prácticas que desarrollamos habitualmente. Por otro lado, el vigor de esta interrogación se expande cuando percibimos que esta exigencia para compartir el espacio y el tiempo entraña posicionamientos éticos, existenciales y pedagógicos que no podemos desdeñar. En este sentido, no buscamos defender una modalidad concreta de trabajo o derribar en bloque la historia que informa nuestras prácticas. En lugar de ello, se descubren dos opciones: de un lado, la exigencia de coherencia; del otro, el replanteo consciente de los propósitos de lo educativo que se desgajan al examinarlos.

La coherencia no implica más que emplear los medios y las formas más convenientes y productivas en función de las metas que definen nuestra práctica y juzguemos deseables. En términos prácticos, si las clases que hacemos (y la mayoría de las clases son así, en virtud de la organización analizada) se ocupan fundamentalmente de la exposición magistral impositiva de un tema (tema que, en general, se repite año tras año y curso tras curso), sería más provechoso adherir a formas y medios más idóneos (texto escrito, grabación, video) y dejar liberado el deber de estar allí a las alumnas (además de que esta repetición puede ser desgastante para el docente, que se copia inexorablemente una y otra vez). Como analizamos más arriba, no se gana nada con estar allí, sino que se pierde.

Complementariamente, esto no significa que deban abolirse las clases presenciales, que éstas carezcan de sentido, sino todo lo contrario. En realidad, al ser liberada la asistencia para abordar cuestiones que caben en la reproducción (a la docente la exime de repetirlo una y otra vez y a la alumna de ir hasta allí para escuchar algo que podría aprovechar más si lo leyera o viera en su casa, cuando está más entera, cuando no se pierde unos minutos por no llegar a tiempo o tener que marcharse antes de tiempo), se reorganiza el tiempo y el espacio para que la presencia conjunta se piense para hacer cosas más potentes y convocantes. Por ejemplo, si ya se cuenta con la presentación del tema (a través de un video, grabación, etc.), durante el encuentro presencial, éste se puede desarrollar a través de diferentes recursos y propuestas, problematizar ciertos

aspectos, despejar dudas, vincularlo con problemas concretos, instaurar debates, dedicar tiempo a la calidad de la discusión (mejorar sus bases, trabajar sobre la escucha, el diálogo, la exposición, etc.).

Junto a estas consideraciones que apuntan a la coherencia entre prácticas, sentidos y objetivos, sobresale una razón de peso a favor de estar juntas acá: la tarea docente. Es lo que nos arrostra la posibilidad de imaginar que haya robots dando clases. Debería llamarnos la atención acerca de qué sentidos se hacen y convalidan a través de nuestras prácticas. Por eso, desde un encuadre más amplio, estar juntas acá es indispensable porque un sentido impostergable de la educación concierne a aprender y hacer la vida en común. Y esto no se aprende únicamente mediante la exposición del pensamiento de algunas autoras, sino que la acción educativa misma transmite y encarna una red de valores, normas, etc., incluso a su pesar o voluntad de neutralidad. En rigor, la presencia conjunta acá resulta insustituible cuando se la reinterpreta desde la óptica de lo irreproducible. Y es capital e irreproducible lo que podemos hacer y aprender por lo común, y en común. Esto implica rediseñar los dispositivos y la forma de habitar el aula, en clave de que nuestros cuerpos hagan presencia.

Dice Skliar, en nota a Página 12:

–Yo he visto las escuelas del futuro en el presente, porque ya están, son los *lofts* inteligentes, con niños solitos haciendo su tarea en las *tablets*, casi sin maestros, abonándose la idea de que no hacen falta los maestros porque ya está todo disponible adentro de la red. Esto también es una forma de estar y de hacer. Y la escuela del futuro ya gana la partida, porque están en funcionamiento en varios países de Europa. A mí me dejó helado la sensación de que vamos a una escuela sin maestros, donde la programación es exterior a la escuela, la deciden los técnicos que en este momento son tanto del Ministerio de Educación como del de Economía, parece lo mismo, porque ejecutan y sub ejecutan de la misma manera.

A diferencia de Skliar, no creo que nos dirijamos hacia una educación sin maestros porque éstos vayan a ser reemplazados por alguna invención de la tecnología, en un futuro que se nos viene asfixiantemente encima. La lógica se expresa invertida: como dice la canción, el futuro llegó, hace rato.

Quizás el rol de la tecnología simplemente se limite a prestar materialidad y recursos a algo que ya ocurre, ahora mismo, de un modo menos evidente, cuando los docentes imitan a los robots y a la tecnología. Cuando miramos por la ventana del aula y vemos docentes, pero, si miramos con los ojos de la razón, “muy bien podrían ocultar meros autómatas, movidos por resortes.”

## Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Editorial de Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Aristóteles (1993). *Ética Nicomaquea*. Madrid: Gredos.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México D. F.: Itaca.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Descartes, R. (2001). *Meditaciones Metafísicas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Devalle De Rendo, A. y Vega, V. (2013). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Flechsig, K. y Schiefelbein, E. (2003). *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Colección INTERAMER.

Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de la educación i de l'esport Blanquerna*, 19.

Meirieu, P. (1997). *La escuela. Modo de empleo. De los "métodos activos" a la pedagogía diferenciada*. Barcelona: Octaedro.

Pujolàs Maset, P. (2002). *Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación*. Documento de Trabajo. Laboratorio de psicopedagogía. Universidad de Vic Zaragoza. Noviembre de 2002

Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.

Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Reiner, M. y Gilbert, J.K. (2000). Epistemological resources for thought experimentation in science learning. *International Journal of Science Education*, 22(5), pp. 489-506.

Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Anagrama.

Serres, T. (2012). *Pulgarcita*. París: Manifiestos le Pommier.

Shklovski, V. (2004). El arte como artificio<sup>1</sup>. En Todorov, T. (comp.) (2005). *Crítica de la crítica*. Buenos Aires: Paidós.

Sklar, C. (2008). «Estos jóvenes de ahora». Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. *Ensayo y error. Revista de Educación y Ciencias Sociales. Nueva Etapa*, XVII(34), 13-37.

Souto, M. y otros (1999). *Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. Grupos y dispositivos de Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

### Fuentes electrónicas

<https://www.sdpnoticias.com/sorprendente/2018/08/21/robots-ensenaran-ingles-a-ninos-en-japon>  
(consultado: 21/08 2018)

[https://elpais.com/internacional/2018/08/27/mundo\\_global/1535359575\\_504840.html](https://elpais.com/internacional/2018/08/27/mundo_global/1535359575_504840.html)

(consultado:28/08/2018)

<https://www.pagina12.com.ar/144153-la-rebeldia-de-lo-bello-lo-lento-lo-humano> (consultado: 24/09/ 2018)

<https://www.facebook.com/cefyl/photos/a.112276032156723/1823695637681412/?type=3&theater>

<https://grupopoiesis.wordpress.com/desgrabados/>

<https://www.noveduc.com/noticia/1036>

**Fecha de presentación: 07/08/2019**

**Fecha de aprobación: 17/07/2020**