



Alicia de Alba*

La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica¹

PALABRAS CLAVE: Postpandemia ▪ presencialidad virtual ▪ prácticas docentes ▪ vínculo pedagógico ▪ tlamachtía

El coronavirus cayó de manera inesperada sobre una educación que no había incluido entre sus prioridades a la educación ambiental (...) el problema del medio ambiente no había sido atendido plenamente por las sociedades.

Adriana Puiggrós, 11 junio de 2020

PRESENTACIÓN

En este artículo se expone y desarrolla la tesis de la construcción de la presencialidad virtual a partir de las prácticas docentes, entendidas como prácticas político-pedagógicas, desarrolladas por maestras y maestros en la región latinoamericana.

* IISUE UNAM

1. Equipo docente y estudiantes de México, Argentina, Costa Rica y Ecuador, tuvimos la experiencia de la construcción grupal de la presencialidad virtual en la Tlamachtía, a través del vínculo pedagógico, en nuestras prácticas político-pedagógicas, en los tres semestres signados por la pandemia covid-19. A los y las participantes de esta significativa experiencia dedico este artículo: Laura García Landa, María Marcela González Arenas, David Pérez Arenas, Esau Arzate, Jesús Flores Rodríguez, Celso Rivera Rojo, Lucero López Guzmán, Aída Rivera Cristóbal, Hatsuko Nakamura Matus, Camelia Sánchez Martínez, Omar Nava Barrera, Efraín Zamora Domínguez, Felipe de Jesús Rivera, Omar Ibáñez Aguilar, Ma. de los Ángeles Santos Barreto, Norma Patricia Bertello, Silvana Lyons, Priscilla Hurtado Hernández, Beatriz Quesada Calderón, Shirley Vallejo Tapia.



El contenido se ha organizado en una introducción y tres apartados.

En el primer apartado se presenta el planteamiento del problema con las preguntas ¿En toda virtualidad se construye la presencialidad? y ¿Cuáles son los elementos esenciales para la construcción de la presencialidad virtual en la educación? Y se plantean como elementos constitutivos del tema al carácter constitutivo de Internet de los sujetos del siglo XXI, la falacia del *mainstream* acerca de la oposición presencialidad versus virtualidad y la construcción conceptual a partir de la praxis de las maestras y los maestros de América Latina en la pandemia de covid-19.

En el segundo apartado se desarrolla el papel de la tlamachtía en la construcción de la presencialidad virtual. Se expone la tesis que sustenta al trabajo, la constitución del vínculo pedagógico como condición de posibilidad para la construcción de la presencialidad virtual y el carácter cronotrópico de la tlamachtía.

El tercer apartado se dedica a la exposición de las nociones como ejercicio técnico-conceptual. Inicialmente se desarrolla la noción básica de presencialidad virtual (PV) y enseguida como nociones que contienen a la PV, se exponen la presencialidad virtual sincrónica (PVS) y asincrónica (PVA), la presencialidad virtual diacrónica (PVD) y la presencialidad virtual híbrida o blender (PVB).

A manera de cierre y apertura se plantean algunas reflexiones que articulan al giro ambiental y tecnológico-virtual, con las voces de las luchas y los movimientos por un mundo más justo y la superación de la pobreza, el feminismo, las perspectivas de género, los derechos humanos, la interculturalidad, el contacto cultural y las perspectivas decoloniales, como las más relevantes.

INTROITO: LA PANDEMIA HA CERRADO UN MUNDO

“La pandemia ha cerrado un mundo” es la afirmación con la que inicia su exposición Alberto Constante (2021) y a lo largo de esta afirma la preeminencia de la tecnología y la inteligencia artificial en el mundo que, en sus palabras, se cerró y que en nuestras propias palabras, se abre y ha iniciado su constitución frente a y con nosotros y nosotras mismas en nuestro hacer pedacitos de presente-futuro día a día, los cuales tienen una direccionalidad político-pedagógica inmanente, sea que la reconozcamos o no. Ese es el punto de arranque en este artículo, el analizar y comprender hacia donde apuntan nuestras prácticas y acciones educativas y pedagógico-políticas en el *tiempo-espacio*² del acontecimiento³ de la pandemia

2. El espacio es conceptualizado [...] desde una doble dimensión: además de configurarse como un topos o lugar, se constituye en un campo de significación que los sujetos construyen simbólicamente y dotan de sentido, rearticulando, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal, precariamente constituido (Gómez Sollano, 2003, p. 97).
3. En el acontecimiento Foucault reconoce tres elementos, tres principios que tienen que ver con una inteligibilidad “que permite introducir en la misma raíz del pensamiento, el azar, el discontinuo y la materialidad” (1970, p. 59). “Claro está que el acontecimiento no es ni sustancia, ni accidente, ni calidad, ni proceso; el acontecimiento



de covid-19 y de la dislocación⁴ por ella provocada. Para, en tal tiempo-espacio analizar la cuestión de la oposición presencialidad-virtualidad enfocándonos a nuestras prácticas docentes, a nuestras prácticas político-pedagógicas, durante 2020 y hasta mayo-junio de 2021, como corte o momento simbólico en el cual de diversas formas y a partir de las condiciones materiales de posibilidad y de las políticas de nuestros países, se inicia el regreso presencial-corporal a la escuela.

Si bien los avances de la ciencia y la tecnología han operado en todos los ámbitos de la sociedad, surgen hace décadas en nuestro campo educativo y pedagógico como una cuestión emergente, con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero es en esta prominente crisis coyuntural de la pandemia, como acontecimiento y dislocación, al interior de la crisis estructural generalizada (CEG)⁵ que la tecnología, la digitalización y la virtualidad han cobrado un carácter de imperativo social, histórico y pedagógico. Porque, si como lo afirma Constante (2021), “la pandemia ha cerrado un mundo” y “prácticamente la totalidad de nuestros hábitos y costumbres pasan por el universo *online*”, como lo afirma Puiggrós, “la tecnología nos ofrece su doble cara, la que puede complementar la enseñanza-aprendizaje basada en derechos y amor, y la que solo busca ganancia” (Puiggrós, 2020a), significa, como lo señala González Gaudiano (2020, p. 54) que “no solo han cambiado nuestros modos de hacer, sino nuestros modos de ser, nuestras formas de ver”.

Es en este cambio, en este cierre y apertura de mundo, en este quiebre, en el cual se ha impuesto y visibilizado de una manera por demás abrupta y definitiva, prácticamente de un día para el otro, el *uso*⁶ *online* y virtual de las tecnologías en

no pertenece al orden de los cuerpos. Y sin embargo no es inmaterial; es en el nivel de la materialidad, como cobra siempre efecto, que es efecto; tiene su sitio, y consiste en la relación, la coexistencia, la dispersión, la intersección, la acumulación, la selección de elementos materiales; no es el acto ni la propiedad de un cuerpo; se produce como efecto de y en una dispersión material. Digamos que la filosofía del acontecimiento debería avanzar en la dirección paradójica, a primera vista, de un materialismo de lo incorporeal” (p. 57). Esto es, si bien la pandemia se materializa en la enfermedad covid-19, el acontecimiento, en términos foucaultianos, implica el efecto paradójico en todos los aspectos, dimensiones y niveles de la vida, de la salud, de la sociedad, de la política, de la economía y desde luego, de la educación y de las prácticas político-pedagógicas.

4. Por dislocación se entiende a “la *disrupción* de una estructura por fuerzas que operan fuera de ella. Y este es un exterior radical, sin medida común con el interior” (Laclau, 1993, p. 66).
5. “Se entiende por crisis estructural generalizada (CEG) el debilitamiento general de los *elementos* de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura o sistema de significación mayor, el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, éticas, etc.; interrelación de estructuras atravesada por un código o sistema semiótico o por la confrontación de distintos códigos semióticos. Una crisis estructural generalizada se caracteriza por la desestructuración de las estructuras más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos de articulación, como los contornos sociales” (de Alba, 2007, pp. 98-99).
6. La noción, concepto, categoría y significante *uso* se trabaja en este artículo desde una perspectiva wittgensteniana. Para Wittgenstein (1953), el *uso* define el significado al interior del juego de lenguaje.



la educación por lo cual nos encontramos ante el imperativo político-pedagógico de confrontar, analizar y conceptualizar sus condiciones de posibilidad y hendiduras para la producción de elementos político-pedagógicos en la teoría y en la práctica. De ahí la importancia de hacer una pausa y analizar la fuerza demoledora y paralizadora de la oposición presencialidad-virtualidad, ya que la presencialidad es consustancial de la práctica político-pedagógica. Y entre otros aspectos demoledores, al propiciar e incluso provocar cierta parálisis en las prácticas escolares, en las prácticas educativas, se atenta en contra de lo que les es propio a la pedagogía y a la educación: la conformación, la creación, la constitución de seres humanos, de niñas, de niños, de adolescentes, de jóvenes, de adultos.

El impacto y el efecto de la concepción que considera como opuesta e irreconciliable a la presencialidad y a la virtualidad es de carácter político y se relaciona de manera directa con el segundo aspecto señalado por Puiggrós (2020a) cuando se refiere a la tecnología que solo busca ganancia como una de las tendencias nodales del neoliberalismo en la educación a partir de la pandemia.

En este artículo se expone y desarrolla la siguiente tesis: la construcción de la presencialidad en la virtualidad es un imperativo histórico y político-pedagógico para sostener y asumir la tlamachtía u operación pedagógica sí y solo sí, se constituye el vínculo pedagógico en el campo de la educación y la pedagogía en los países latinoamericanos, en todas sus dimensiones y modalidades, de manera nodal en los distintos niveles y modalidades de sus sistemas educativos. Se subraya, esta construcción se genera sí y solo sí se produce el vínculo pedagógico.

PLANTEAMIENTO

Si no habíamos caído en la cuenta acerca de la importancia del arribo permanente de la tecnología, la digitalización, la realidad *online* y la virtualidad en todos los campos sociales y en particular en el campo de la pedagogía y la educación, ahora con la pandemia de covid-19 no nos queda la menor duda de su importancia y eso es lo que se intenta exponer en este artículo: la trascendencia de la presencialidad en la que nos encontramos (2020-2021).⁷

7. Es importante señalar, enfatizar, subrayar la compleja y en ocasiones paradójica relación entre el momento de la escritura y el momento de la lectura en toda circunstancia y tiempo. Y de manera específica en esta crítica y compleja situación de pandemia la cual marca un antes y un después. Puede pensarse con ciertos elementos y fundamento que estamos cerca de superar la pandemia covid-19; las vacunas y el mayor conocimiento de la enfermedad, aunado al aprendizaje para “convivir” con la covid-19, operado a nivel social, familiar, profesional y personal nos permiten tener esta visión y esperanza de recuperación de espacios y actividades para el segundo semestre de 2021. ¿Cuáles serán las lecturas de este y de todos los artículos que conforman el primer número de la *Revista Argentina de Investigación Educativa*? Las conoceremos en breve a partir de su presentación en este junio de 2021 y en esas lecturas jugará un importante papel esta cuestión nodal del tiempo de la escritura y el tiempo de la lectura, tiempos trastocados con celeridad en la época de la pandemia y de la cercana era de la (post) pandemia.



Es innegable que si bien ya tenía una enorme pujanza y presencia, algo que se ha instalado con fuerza, visibilidad, cambios a una velocidad increíble y que opera en las prácticas sociales, profesionales, escolares, etc., es la potencia y el impulso de Internet en sus múltiples expresiones y usos. De ahí que la temática de la reflexión, el análisis y la construcción conceptual, objeto de este artículo, adquieren, como se ha señalado, un carácter de imperativo social e histórico proveniente de la pandemia, en nuestro caso, para el ámbito educativo y escolar y de manera específica para nuestras prácticas docentes.⁸

¿EN TODA VIRTUALIDAD SE CONSTRUYE LA PRESENCIALIDAD?

Esta es una pregunta básica en este tema. Precisamente la cuestión es que la construcción de la presencialidad en la virtualidad depende del posicionamiento docente, de los movimientos y luchas magisteriales, de los proyectos de nación en juego en América Latina y de todos aquellos aspectos que constituyen nuestras prácticas político-pedagógicas y por ello la importancia de dedicarle un espacio de análisis, de reflexión, conceptualización, de teorización que enriquezca nuestra propia y constante formación docente y nos permita enriquecer nuestras prácticas docentes, entendidas como prácticas político-pedagógicas, con una mayor certeza de nuestras capacidades, nuestras posibilidades, nuestros deseos y nuestro compromiso.

¿CUÁLES SON LOS ELEMENTOS ESENCIALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRESENCIALIDAD VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN, EN TODAS SUS POSIBLES MODALIDADES?

La tesis planteada en este artículo y su desarrollo pretenden aportar algunos elementos que se constituyan en elementos de respuesta a esta pregunta, a este interrogante, los cuales se encuentran inextricablemente vinculados con nuestras luchas y nuestros compromisos sociales, políticos y pedagógicos. Tales elementos se sintetizan en los tres aspectos señalados en el artículo: Internet como constitutiva de los sujetos del siglo XXI, falacia de la oposición irreconciliable presencialidad versus virtualidad y emergencia de las nociones aquí expuestas a partir de las prácticas de maestras y maestros en el espacio-tiempo de la pandemia, en donde el vínculo pedagógico en la tlamachtía es el motor y la condición de posibilidad de la construcción de la presencialidad en la virtualidad.

8. En esto se advierte el inminente retorno de la Didáctica, objeto de otros trabajos estrechamente vinculados con este. Me refiero en particular al capítulo “El inminente retorno de la Didáctica. De Neill, Freinet, Peralvillo, Freinet, ENEP-Aragón y Colegio de Pedagogía al posgrado y la Investigación Formativa” el cual forma parte del libro colectivo en preparación en el seno del *Seminario de Investigación Didáctica de la Educación Superior*, bajo la coordinación de la Mtra. Lourdes Chehaibar Náder.



LOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL TEMA

El tema se refiere al análisis y la crítica de la oposición entre presencialidad y virtualidad en las prácticas educativas a partir de la pandemia de covid-19, con especial énfasis en las prácticas docentes, consideradas como prácticas político-pedagógicas a partir de lo cual se postula la tesis de la construcción de la presencialidad virtual como exigencia político-pedagógica.

Para abordar el tema, se señalan tres cuestiones constitutivas e iniciales:

El carácter constitutivo de Internet de los sujetos del siglo XXI

El acceso a Internet es constitutivo de los sujetos del siglo XXI, en la medida en que el no acceso implica una exclusión radical político-social y político-pedagógica. El acceso a Internet se ha constituido como un derecho básico, constitucional y un derecho humano (ONU-IGF, 2015). Sobre el inesperado tránsito de las clases en el ámbito escolar a las clases *online*, en las distintas instituciones educativas, jardines de infantes, escuelas primarias, universidades e instituciones de educación superior, González Gaudiano (2020, p. 55) ha señalado “la brusca transición presupone efectos inmediatos en la calidad y la regularidad en el uso del tiempo, al tener que procederse con intervenciones para las que ni el sistema, ni las familias de los estudiantes, están preparados. Además, la medida excluye a todos aquellos –alumnos y docentes– que no tienen acceso a estas tecnologías, lo que hace que la brecha digital opere como un crudo espejo de la desigualdad social”. Esta desigualdad social es una marca que ha signado el arribo innegable y para siempre de las actividades *online* en las prácticas político pedagógicas y se erige como una tarea inmediata y nodal en todos los países del mundo-mundos⁹ y desde nuestro propio compromiso y posibilidades de acción, en nuestros países latinoamericanos.

Ante esta brusca transición, las maestras y maestros de toda América Latina han generado opciones que articulan una *convergencia de medios*¹⁰ para enfrentar la docencia en los tiempos de esta pandemia, asunto tratado por importantes analistas de la educación en nuestra región y en otras latitudes.

9. “Cuando hablo de mundo-mundos me refiero a la complejidad social actual y a las distintas formas existentes de concebirla, de nombrarla o enunciarla. Se habla de primer mundo, de tercer mundo, de derrumbe del bloque o mundo socialista, de países desarrollados, subdesarrollados o en vías de desarrollo. Sin dudas estas formas de concebir al mundo se vinculan con el espacio social de aquel que las concibe y de la particular forma en la cual organiza en su propia subjetividad la complejidad social señalada” (de Alba, 1993, p. 33).
10. El primer contacto que tuve con un proyecto que asumiera la convergencia de medios fue el coordinado por la Dra. Ana Laura Gallardo en los años 2005 y 2006 en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), *Modelo pedagógico de secundaria para América Latina hacia la convergencia de medios*. La convergencia de medios se entiende como la incorporación y articulación en una acción educativa de múltiples medios entre otros, cuadernillos, libros, teléfono, televisión, computadora, diversas modalidades de periódicos estudiantiles.



Dos ejemplos importantes en esta línea son los cuadernillos en Argentina¹¹ y las clases a través de plataformas y de televisión en México. Este aspecto de la convergencia de medios es nodal para comprender la importancia de la construcción de la presencialidad en la virtualidad de manera articulada y en estrecha relación con las múltiples opciones que han emergido en el tiempo-espacio de la pandemia.

La falacia del *mainstream* acerca de la oposición presencialidad versus virtualidad

¿Cómo es eso de la virtualidad, realmente hay una oposición, un antagonismo entre presencialidad versus virtualidad? Desde la perspectiva asumida en este artículo, tal oposición implica la obturación de la posibilidad de la construcción de la presencialidad en la virtualidad y con ello, la obturación misma de significativas, en este momento, de la pandemia hacia la era pospandemia, lo cual puede producir, y en algunos casos ha producido, una suerte de parálisis en la iniciativas de las y los docentes.

Es precisamente el propósito de este trabajo afirmar la posibilidad que se nos presenta como imperativo político-pedagógico, de la construcción de la presencialidad en la virtualidad.

Construcción conceptual a partir de la praxis de las maestras y los maestros de América Latina en la pandemia de covid-19

La construcción de las nociones formuladas en este artículo se han producido a partir de las enseñanzas de la práctica docente en distintos países de América Latina. En este tiempo de pandemia, han sido las maestras y los maestros de todos los niveles en nuestros sistemas educativos quienes han construido la presencialidad en la virtualidad. Esto es, han surgido en la práctica docente experiencias que nos permiten ser parte de este mundo que se abre y empezamos a construir al ser inscriptos y reinscriptos en él. Estas experiencias nos muestran (en sentido wittgensteiniano) la riqueza de las prácticas político-pedagógicas de maestras y maestros de América Latina, así como la inextricable relación entre estas y la producción conceptual y teórica en la región.

En la práctica docente han surgido estas *experiencias enseñantes* las cuales permiten, propician y exigen ejercicios de análisis, reflexión y elaboración conceptual sobre lo que ha sucedido y sucede en ellas mismas, en cuanto a la construcción

11. "El Ministerio de Educación de la Nación ha entregado ya veinte millones de cuadernillos, de 48 páginas cada tres semanas, para todos los años del sistema obligatorio y la educación inicial. También 16 horas de televisión y 8 de radio semanales coordinadas con los cuadernillos. Muchas provincias replicaron localmente esas acciones, sumándolas a las de carácter nacional. La situación de pandemia abrió el espacio para la producción de contenidos por parte de un Estado responsable" (Puiggrós, 2020b).



de la presencialidad en la virtualidad. Y al recuperar conceptualmente la enseñanza de estas prácticas político-pedagógicas, análisis, reflexión y elaboración conceptual regresan a las mismas prácticas político-pedagógicas para permitir y propiciar una mejor comprensión de los procesos pedagógicos generados en la pandemia.

En esta línea, este artículo es un ejercicio inicial de elaboración conceptual sobre las prácticas político pedagógicas generadas en el ámbito latinoamericano durante la pandemia (2020-2021), a través de la conformación de la noción de *presencialidad virtual*, la cual se pone en la mesa de análisis y discusión para propiciar y enriquecer el uso de la teoría¹² en nuestras prácticas, reflexiones y elaboraciones pedagógicas.

EL PAPEL DE LA TLAMACHTÍA U OPERACIÓN PEDAGÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRESENCIALIDAD VIRTUAL

La *tlamachtía*, como invitación-interpelación a un proyecto de vida familiar, comunitario, regional, nacional o mundial, se hace desde un espacio cronotrópico, esto es, situado. En donde tiempo y espacio han sido investidos de sentido en cuanto a formas de ser, de vivir, de percibir, de sentir, de inscribirse o reinscribirse en la naturaleza. La respuesta a la interpelación-invitación construye seres humanos y tejido social. Moviliza las subjetividades de niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores subjetividades, construye vínculos e identidad.

TESIS

Se expone en este artículo la siguiente tesis: la construcción de la presencialidad en la virtualidad es un imperativo histórico y político-pedagógico para sostener y asumir la *tlamachtía* u operación pedagógica a través del vínculo pedagógico, en el campo de la educación en los países latinoamericanos, de manera prioritaria en los distintos niveles y modalidades de sus sistemas educativos. Esta construcción se genera sí y solo sí se produce el vínculo pedagógico.

SÍ Y SOLO SÍ SE PRODUCE EL VÍNCULO PEDAGÓGICO...

La construcción de la presencialidad en la virtualidad en el seno de la *tlamachtía* u operación pedagógica “se genera sí y solo sí se produce el vínculo pedagógico”. Cuando se habla de la llegada definitiva de la virtualidad a la educación y de la

12. Sobre los usos de la teoría, consultar el libro *Usos de la teoría en la investigación educativa*, coordinado por Marco Antonio Jiménez (2006).



digitalización de nuestras prácticas, nuestros hábitos y nuestros *habitus*,¹³ el vínculo pedagógico se ha dejado de lado y al hacerlo se obtura su potencialidad, su valor y su productividad en la enseñanza y el aprendizaje, en el moldeamiento, formación y constitución de seres humanos, mujeres, hombres, niñas, niños, adolescentes, adultos y mayores.

El vínculo pedagógico se ha invisibilizado en los discursos propios del neoliberalismo en donde se ve la oportunidad de la ganancia económica a través de la llegada de la vida *online* al campo de la educación.

Desde la perspectiva que aquí se enuncia, desarrolla y sostiene, se asume esta llegada de la virtualidad y la digitalización en la vida escolar y educativa pero, al mismo tiempo, se reconoce, subraya y valora la responsabilidad y el compromiso de maestras y maestros en la región latinoamericana para construir en la virtualidad la presencialidad a través del vínculo pedagógico. Esto es, de ninguna manera la construcción de la presencialidad en la virtualidad se produce de manera necesaria y directa, requiere de esfuerzo, compromiso y visibilidad de las prácticas político-pedagógicas. En estas prácticas, el vínculo pedagógico es el motor de la *tlamachtía*. Ese vínculo pedagógico se produce cuando existen procesos complejos de identificación entre maestras, maestros y estudiantes, en esta compleja, productiva e inextricable relación señalada por Freire (1967, 1970), educando-educador, educador-educando, en la cual el conocimiento tiene un lugar importante y el saber se constituye como el espacio emocional, psíquico y social a partir del cual se produce el vínculo, se posibilita el conocimiento y la construcción misma de seres humanos. Elgarte (2009, p. 325) señala “al conocimiento lo ubica entre lo imaginario y simbólico, incluye la dialéctica de yo a yo que alude a la ilusión de totalidad cerrada; tentación de arribar a un lugar de certeza y a un supuesto sujeto acabado y absoluto (...) El saber es concebido entre lo simbólico y lo real, queda sujeto al orden signifiante y, a su vez, su dimensión de real presupone lo inabordable e indecible. Habrá saber que no se sabe, saber desconocido, dimensión de ignorancia, de no comprensión, que podrá abrir las puertas de la interrogación y la indagación, del deseo”. Desde esta perspectiva el vínculo pedagógico en la *tlamachtía* se sostiene en el saber y posibilita el conocimiento y es en esta línea que se afirma: la construcción de la presencialidad en la virtualidad se sostiene en el vínculo pedagógico en la *tlamachtía*, posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y la apropiación del conocimiento.

EL CARÁCTER CRONOTRÓPICO DE LA TLAMACHTÍA

Se parte de las nociones y categorías *juegos del lenguaje y formas de vida* de Ludwig Wittgenstein (1953), quien, en la primera etapa de su vida escribe el *Tractatus*

13. El *habitus*, desde la perspectiva de Bourdieu et al. (1973), se refiere a la incorporación en la subjetividad de la estructuralidad social en la que se es inscripto. Está conformado por los esquemas que generan las formas o maneras de inteligir, percibir y actuar, son estructuras estructurantes.



Lógico-philosophicus (1921) en el cual señala como problema de la humanidad la múltiple interpretación o significados en el lenguaje y postula la necesidad de un lenguaje unívoco. Esta postura es la del primer Wittgenstein vinculado al Círculo de Viena. Escribe este tratado entre 1914 y 1916 en el contexto de la Primera Guerra Mundial, sostiene que si tuviéramos un lenguaje unívoco, con un solo significado para cada palabra se acabarían los problemas de la humanidad porque entonces no se prestaría a confusiones. Posteriormente, entre otras experiencias, como lo expone Conrad Vilanou (1995), Wittgenstein impartió clases a nivel básico. Vilanou afirma que esta experiencia fue nodal para la conformación de su segundo sistema de pensamiento (de inteligibilidad) y filosófico, en el cual se produce un cambio epistémico¹⁴ consistente en afirmar la imposibilidad de un lenguaje unívoco y en su lugar la existencia de los juegos de lenguaje. Cada juego de lenguaje tiene su lenguaje, sus reglas. Los juegos de lenguaje están conformados por todos los elementos que tienen significado en su interior. El lenguaje oral y escrito, así como todos los elementos de significación que lo constituyen. Wittgenstein (1953) expone el ejemplo de una construcción en donde el albañil hace una seña con la mano y el brazo y en ese juego de lenguaje esta seña o gesto corporal significa que le pasen un tabique pero si sacamos la seña corporal de ese juego de lenguaje puede no tener significado o tener un significado diferente. Son elementos de significación los colores, los rasgos arquitectónicos, en nuestro caso en el ámbito escolar, la distribución del escritorio de la maestra o maestro, los mesa-bancos. Los escritorios en las escuelas y universidades son parte del juego de lenguaje escolar o universitario en cuanto a qué tipo de lenguaje pedagógico estamos empleando.

Una categoría nodal en esta línea es la de discurso de Ernesto Laclau y un componente esencial en esta, el de juegos de lenguaje. Para Laclau, el cambio nodal en las corrientes filosóficas y de pensamiento del siglo XX fue el pasar de la ilusión de la inmediatez a la mediación discursiva (2014); en este paso, el concepto de discurso es nodal en su pensamiento. El discurso es la “totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora” (Laclau y Mouffe, 1985, p. 119). En otro momento enfatiza a “la noción de ‘discurso’ como una totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico (Laclau, 1993, p. 15). La posibilidad de hablar sobre la realidad misma implica una mediación discursiva. “El hecho de que todo objeto se constituya como objeto de discurso no tiene nada que ver con la cuestión acerca de un mundo exterior al pensamiento, ni con la alternativa realismo/idealismo. Un terremoto o la caída de un ladrillo son hechos perfectamente existentes en el sentido de que ocurren aquí y ahora, independientemente de mi voluntad. Pero el hecho de que su especificidad como objetos se construya en términos de «fenómenos naturales» o de «expresión de

14. Conrad Vilanou señala que Wittgenstein, para poderse comunicar con las niñas y los niños, en la medida en que no se podía comunicar y se desesperaba, creó un diccionario. Vilanou afirma que a partir de la experiencia docente en educación básica, Wittgenstein llega a un cambio epistémico en su sistema filosófico y a una tesis ética pero en este artículo interesa la parte epistémica.



la ira de Dios», depende de la estructuración de un campo discursivo. Lo que se niega no es la existencia externa al pensamiento de dichos objetos sino la afirmación de que ellos puedan constituirse como objetos al margen de toda condición discursiva (Laclau, 1985, p. 123).

La presencialidad virtual ha sido y es un elemento constitutivo de las prácticas docentes –político-pedagógicas– del discurso y de los juegos de lenguaje de maestras y maestros latinoamericanos en la pandemia covid-19 y exigen para su mejor comprensión el abordaje del carácter cronotrópico de la tlamachtía y su importancia en esta construcción de la presencialidad en la virtualidad.

El concepto de cronotopía o cronotropo significa tiempo, espacio, circunstancias, movimiento y sentido. La tlamachtía u operación pedagógica es lo que sucede en un tiempo, en un espacio en circunstancias específicas dotadas del sentido o sentidos propios del discurso en el cual se genera, se inscribe y se constituye el vínculo pedagógico.

Como se ha señalado, la tlamachtía es una interpelación que implica un proyecto-promesa. Como educadoras y educadores de México, de Argentina, de América Latina y del mundo-mundos, ¿qué proyecto-promesa comunicamos a nuestras y nuestros estudiantes en este momento histórico de la pandemia covid-19 y hacia la era de la pospandemia? ¿Les estamos interpelando a través de las tecnologías, a través de la presencialidad, a través de la virtualidad? El cómo estamos posicionadas y posicionados en la transformación que vivimos es esencial para comprender el carácter cronotrópico de la tlamachtía y de la constitución del vínculo pedagógica en ella.

En nuestros países latinoamericanos nos encontramos con movimientos sociales y políticos importantes, entre otros, este 2021 signado por elecciones. Y sí, tenemos proyectos de nación (y en algunos casos tenemos ausencia de proyecto), luchas, movimientos, dudas, incertidumbres, de tal forma que es muy difícil tener una absoluta certeza en cuanto a señalar el rumbo y la dirección del proyecto-promesa que sostenemos y ahí se encuentra la médula del carácter cronotrópico de nuestra interpelación político-pedagógica en este tiempo de pandemia. Es un tiempo histórico complejo y difícil, y es desde este espacio cronotrópico que esbozamos el contorno o los contornos del mundo en construcción al cual pertenecemos y sobre el cual SÍ podemos afirmar deseos y luchas. ¿En dónde se encuentra la posibilidad de hacer visibles esos deseos y luchas? En el ejercicio cronotrópico de cada quien, de cada maestra, maestro, estudiante, del grupo cercano, de los espacios colegiados, de los grupos políticos y en nuestro caso, de manera fortísima en el espacio del encuentro con nuestras y nuestros estudiantes a partir de la constitución del vínculo pedagógico. Entonces, sí tenemos un espacio que podemos describir, enunciar, nombrar: el espacio de la docencia. Y es ahí en donde reconocemos un tiempo, un espacio (virtual en la mayoría de los casos en el quehacer docente en la pandemia), un horario, sentido y significaciones, encuentro de educandas-educandos con educadoras-educadores, en los cuales en los acercamientos, intercambios, reflexiones, dudas e inquietudes se encuentra el carácter cronotrópico de la tlamachtía.



Es en la tlamachtía en donde se encuentra y se construye el proyecto-promesa en este momento histórico, es en nuestra práctica docente, en una presencialidad virtual sincrónica o una virtual diacrónica o una presencialidad físico corporal. Aquí estamos de pie, a través de nuestra práctica docente, formulando la interpe-lación-invitación al proyecto-promesa en construcción, a partir de nuestra his-toria y nuestras luchas signadas por el compromiso y la capacidad de asumir el peso de la llegada de la vida *online*, la certeza de nuestra fuerza, nuestro poder, nuestro compromiso, nuestros deseos, nuestras prácticas político-pedagógicas, nuestra historia y nuestra mirada utópica.

LA CONSTRUCCIÓN TÉCNICO-CONCEPTUAL. LAS NOCIONES

A partir de estos tres aspectos: el carácter constitutivo de Internet en la confor-mación de los sujetos sociales y políticos del siglo XXI, la falacia de la oposición presencialidad versus virtualidad y la emergencia de la construcción de la pre-sencialidad virtual, a partir de las prácticas político-pedagógicas de maestras y maestros en el espacio-tiempo de la pandemia, se produce el ejercicio técni-co-conceptual, que consiste en construir y nombrar estas nociones con el propósi-to de que funjan como herramientas, para su *uso* teórico en las prácticas docentes y para su desarrollo e incorporación en las teorizaciones sobre la relación entre presencialidad y virtualidad.

En los sistemas de educación abiertos y a distancia se tiene una amplia ex-periencia en estas prácticas docentes y político-pedagógicas a las cuales se dedi-ca este artículo. Aún sin nombrarlas o enunciarlas como presencialidad virtual, este es un asunto que ya se trabaja hace algunas décadas, cada vez con mayores elementos de innovación tecnológica, capacitación, formación y especialización docente. El diseño, y principalmente el uso de una plataforma, es central para poner en marcha la construcción de la presencialidad virtual una vez constituido el vínculo pedagógico o para obstaculizar tal construcción si no se constituye tal vínculo.

Es importante apuntar y subrayar lo siguiente: en la medida en que este es un asunto pedagógico, también en el salón de clases con la presencialidad físico-cor-poral, se produce o no la tlamachtía y, por tanto, la *presencialidad pedagógica*, esto es, la presencialidad virtual implica la presencialidad pedagógica.¹⁵

Enseguida se expone la construcción de lo presencial virtual, noción básica en este tema y a partir de ella algunas nociones derivadas y vinculadas que la contienen.

15. La presencialidad pedagógica se refiere a la relación que se establece a través del vínculo pedagógico en la tlamachtía, noción que exige un tratamiento y desarrollo particular por su complejidad, tropicidad, extensión y modalidades.



PRESENCIAL VIRTUAL (PV)

Se observa una interpretación expresada como *mainstream* en la cual se presenta como oposición presencialidad versus virtualidad. Esto es, o se está en la presencialidad o se está en la virtualidad. Existe de manera implícita y explícita la negación de la posibilidad de la presencialidad virtual y con ello se obtura la importancia de la presencialidad virtual para el establecimiento del vínculo pedagógico en las prácticas pedagógicas *online*. Es importante apuntar la existencia de distintos matices y densidades de las diversas formas de presencialidad para asumir los esfuerzos realizados por maestras y maestros en nuestros sistemas educativos a lo largo de la pandemia covid-19, quienes se han esforzado por sostener el vínculo pedagógico en la virtualidad *online* y han construido a través de sus prácticas pedagógicas la presencialidad en la virtualidad.

Esto es, la cuestión en este aspecto y como se ha apuntalado es el enfrentarnos a una exigencia de tipo histórico y político-pedagógica, consistente en el esfuerzo de sostener y mantener las acciones y prácticas educativas y pedagógicas en nuestros sistemas educativos latinoamericanos a partir del acontecimiento de la pandemia covid-19 y de la dislocación por ella provocada, en las modalidades con las que se pueda contar y concibiendo nuestros esfuerzos en una perspectiva de convergencia de medios, en la cual, en este momento de la pandemia y de manera muy probable, en el momento de la era pospandemia por venir, las prácticas *online* y virtuales juegan y jugarán un papel articulador de esta convergencia de medios.

Esta situación de pandemia ha acelerado de manera increíble lo que Constante (2021) ha denominado el cierre de un mundo, en donde este autor coloca en un lugar predominante a la digitalización de prácticamente todos los aspectos de nuestras formas de vida, a la preminencia de la tecnología y de la inteligencia artificial, a lo cual habrá que incorporar la inminente presencia, cada vez más visible y perturbadora del cambio climático, articulados estos dos grandes acontecimientos a la lacerante injusticia en el reparto de la riqueza, de los bienes simbólicos y de los bienes materiales en el mundo-mundos, entre las problemáticas más acuciantes.¹⁶ En este espacio-contexto problemático de los años 2020 y 2021, la virtualidad se presenta no como una opción si no como el *point de capiton*, capaz de articular desde una perspectiva de convergencia de medios (televisión, radio, cuadernos, cuadernillos, libros de texto, etcétera) la posibilidad de sostener y mantener en cierto nivel de operación, funcionamiento y sentido pedagógico a

16. La cuestión ambiental, hoy como cambio climático, es una problemática que amenaza a la sobrevivencia de los seres humanos y de otras especies en el planeta y la tecnología en sus expresiones virtuales y *online* ha llegado para quedarse, por eso se señalan junto con la injusticia social, en la cual se encuentran voces como las del feminismo y las perspectivas de género, la interculturalidad y el contacto cultural, la colonialidad y las perspectivas decoloniales y los derechos humanos, entre las voces más relevantes.



los sistemas educativos y a la educación en toda la sociedad. Y en este espacio-contexto problemático, el *mainstream* de la interpretación social y política de la oposición irreconciliable entre presencialidad y virtualidad juega un papel de obturación de esta posibilidad.

¿Qué nos han enseñado las prácticas, las iniciativas y el compromiso de maestras y maestros en todos los niveles educativos? Como se ha expuesto y se ha mostrado, maestras y maestros nos han enseñado la construcción, a través de la práctica docente, de la presencialidad en la virtualidad. De esta enseñanza emerge esta noción nodal: presencialidad virtual (PV).

La presencialidad virtual se refiere a la praxis pedagógica en la cual se encuentran de distintas formas estudiantes y docentes de los diversos niveles educativos a través de las plataformas *online* con el fin de llevar a cabo una actividad educativa o académica que por su naturaleza misma es una práctica político-pedagógica. Esto es, la presencialidad virtual es la construcción de la presencialidad pedagógica a través del establecimiento del vínculo pedagógico propio de la *tlamachtía* a través de diversas plataformas, desde la perspectiva de la convergencia de medios.

Enseguida se abordan dos tipos de presencialidad virtual y sus combinaciones en algunas de las modalidades en nuestros sistemas educativos.

PRESENCIALIDAD VIRTUAL SINCRÓNICA (PVS) Y PRESENCIALIDAD VIRTUAL ASINCRÓNICA (PVA)

La presencialidad virtual sincrónica (PVS) es el encuentro de docentes y estudiantes a partir de una tarea educativa en el mismo tiempo y en distintos puntos remotos de la misma localidad, de distintas localidades de un país o de varios países. Lo característico es la interacción cara a cara en el espacio virtual *online* en la misma temporalidad. A este tipo de presencialidad virtual sincrónica pertenecen, entre otras, las conferencias, las asesorías y tutorías a estudiantes de posgrado, una clase de un curso o una sesión de un seminario.

La presencialidad virtual asincrónica (PVA) se refiere al encuentro de docentes y estudiantes en torno a una tarea en donde la relación pedagógica se da en distintos momentos sin la coincidencia del encuentro cara a cara. La misma plataforma propicia este tipo de presencialidad virtual. Estas plataformas se caracterizan por ser muy exigentes en su dimensión didáctica.¹⁷

17. Una gran parte de cursos, seminarios y programas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) se imparten en esta modalidad de PVA. Para quienes hayan tenido la oportunidad de participar en alguno de estos programas académicos podrán constatar la riqueza de la relación pedagógica, a través del establecimiento del vínculo pedagógico en la cronotropicidad de ese tipo de *tlamachtía*, así como la exigencia que implica este tipo de modalidad.



PRESENCIALIDAD VIRTUAL DIACRÓNICA (PVD)

La presencialidad virtual diacrónica (PVD) se refiere a una sucesión de encuentros en presencialidad virtual sincrónica (PVS) o asincrónica (PVA) que implican un todo organizado como seminario semestral, curso anual u otra organización académica que tenga un inicio, un final y un tipo de organización con propósitos, objetivos, actividades y productos. Esto es, la PVD se refiere a una serie sucesiva de actividades que pueden llevarse a cabo a través de plataformas en donde no se da la presencialidad virtual sincrónica o por ejemplo en los cursos y seminarios de los programas de educación básica, media, bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado que pasaron de las clases y sesiones presenciales a las realizadas por *zoom* u otras plataformas e implicaron la asistencia y participación diaria, semanal, quincenal, etcétera, de forma presencial virtual sincrónica, esto es, en encuentros cara a cara.

LA PRESENCIALIDAD VIRTUAL EN LOS SISTEMAS HÍBRIDOS O BLENDED (PVB)

Hace algunas décadas existen las experiencias de presencialidad virtual blended o híbrida en algunos seminarios o cursos o en programas completos, y es a partir de la pandemia de covid-19 que han cobrado un lugar central en el campo educativo. La PVB se refiere a tener actividades presenciales físico-corporales y actividades *online* en diferentes tipos de combinaciones. Por ejemplo, que una sesión de seminario se realice de manera presencial-corporal y otra se realice de manera presencial virtual o bien que en una misma sesión se encuentren estudiantes o docentes de manera presencial-corporal y de manera presencial virtual.

A MANERA DE CIERRE Y APERTURA

Las formas de trabajo, de relación y de modalidades educativas en la virtualidad, en el *online* de hoy (2020-2021) han tenido un aterrizaje forzoso y complicado en esta pandemia de covid-19 y de acuerdo a los análisis más lúcidos y a las perspectivas provenientes de prácticamente todos los rincones de este, nuestro mundo-mundos. La realidad virtual y *online* ha llegado para quedarse, por lo cual se nos presenta el atenderla como un imperativo histórico-social.

El reto principal en el mundo de la pedagogía y de la educación es afrontar tal imperativo histórico-social de manera comprometida y desplegando la imaginación a partir de nuestras luchas, nuestros deseos, nuestros sueños y nuestro caminar firme en esta fluida e incierta transición hacia la era pospandemia, con el propósito de cerrar brechas generacionales, sociales, digitales, económicas, educativas, pedagógicas.



Nodal resulta entonces, asumir el reto del imperativo de la llegada de lo *online* y la virtualidad, con la certeza de la importancia del vínculo pedagógico en la tlamachtía que construimos entre estados y gobiernos que están con el pueblo y con los sectores más vulnerables, con todas y con todos, con sus sistemas educativos, con maestras, maestros, autoridades, niñas, niños, adolescentes, adultos, mayores y con la sociedad toda como educadora que es. En una lucha constante y firme por la escucha de todas las voces encaminadas a enfrentar el cambio climático, asumir de manera crítica, creativa y comprometida los imparables avances de la ciencia y la tecnología en la construcción de un mundo signado por la justicia social con la construcción de valores y prácticas contrarias a la destrucción provocada por el “progreso” mezquino, cruel e inhumano del capitalismo neoliberal. Con la capacidad de construir la presencia político-pedagógica de nosotros y nosotras en la virtualidad y en todo aquel espacio que surja en esta realidad de la complejidad.

Como lo señalara Sampedro (2009) sobre la crisis ambiental y la preminencia de la tecnología como dos aspectos nodales que trascenderán, en nuestros términos, a la crisis estructural generalizada, en relación con la idea de Adriana Puiggrós en el párrafo que abre el artículo acerca de que el medio ambiente no ha sido atendido plenamente por las sociedades y la insistencia de González Gaudiano de educar para el cambio climático a partir de la recuperación de las diversas voces que luchan por un mundo mejor y más justo, en la perspectiva del giro ambiental y tecnológico-virtual, cada vez tienen una mayor visibilidad los rumbos que tendrá que tomar la construcción del mundo que se abre en la pandemia y en el inminente arribo de la era pospandemia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Constante, A. [Alberto Constante] (2021). *La silicolonización de la subjetividad* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=4ALp2Jx6NhU>
- De Alba, A. (1997). El curriculum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular en *El curriculum universitario. De cara al nuevo milenio*, Ciudad de México: UNAM/Plaza y Valdés.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Ciudad de México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Elgarte, R. J. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6). <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/no6a16elgarte.pdf>
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.



- Gómez Sollano, M. (2003). La noción de espacio: concepción y potencialidad en de Alba, A. (coord.), *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacionales y Regionales*. Ciudad de México: COMIE/SEP/UNAM, pp. 95-103.
- González Gaudiano, E. (2020). La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático. Semejanzas de familia en *La educación entre la COVID-19 y el emerger de la nueva normalidad, Perfiles Educativos*, 42(170), suplemento 2020, pp. 54-62. http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60181
- Jiménez García, M. A. (coord.) (2006). *Los usos de la teoría en la investigación*. Ciudad de México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE)/Plaza y Valdés.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (2004). Discurso (traducción y revisión conceptual por Daniel Saur y Rosa Nidia Buenfil). *Estudios. Filosofía, historia, letras*, (68), primavera. <http://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositamx/files/068/068.pdf>
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- ONU-IGF. (2015). *Carta de derechos humanos y principios para Internet*. Foro para la Gobernanza de Internet de las Naciones Unidas. https://derechoseninternet.com/docs/IRPC_Carta_Derechos_Humanos_Internet.pdf
- Puiggrós, A. (11 de junio de 2020). Una educación humana, pese al coronavirus. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/271650-una-educacion-humana-pese-al-coronavirus>
- Puiggrós, A. [@apuiggros]. (22 de abril de 2020a). *El coronavirus infectó sociedades humanas enfermas de neoliberalismo. La destrucción ambiental llevada a cabo por...* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/apuiggros/status/1253151916298813440>
- Puiggrós, A. (2020b). “Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina”. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación. <https://www.maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2020/09/Balance-del-estado-de-la-educacio%CC%81n...Puiggros-1.pdf>
- Radio y Televisión Española. (15 de enero de 2009). Entrevista a José Luis Sampedro. *En noches como ésta*. [Video]. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/en-noches-como-esta/noches-como-esta-jose-luis-sampedro/383341/>
- Vilanou, C. y Ripolles, E. (1995). La pedagogía en Wittgenstein: a propósito de una posible lectura ética de aquellos años ‘perdidos’. *Perspectivas docentes*, 15, 9-19.
- Wittgenstein, L. (1987). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: UNAM/Editorial Crítica.