

Relaciones pedagógicas extrañas en un escenario educativo inédito. Reflexiones en torno a la educación en tiempos de pandemia

Strange pedagogical relationships in an unprecedented educational setting. Reflections on education in times of pandemic

Sonia N. PEREYRA*

RESUMEN

Esta comunicación comparte algunas reflexiones generadas en el análisis de relatos de estudiantes del nivel superior, en el marco de una investigación narrativa referida a relaciones pedagógicas de autoridad y relaciones de las y los estudiantes con los saberes formativos. En esta oportunidad abordamos parte de la información obtenida y su interpretación, vinculadas a las relaciones pedagógicas que se desarrollan en los entornos de educación remota de emergencia. Los relatos se sitúan en la experiencia educativa excepcional generada por el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) definido a raíz de la pandemia de Covid-19, del presente ciclo lectivo. Para sostener la “continuidad pedagógica”, en la educación superior como en los otros niveles, se dispuso implementar la educación a distancia o remota, exclusivamente de manera no presencial, utilizando las tecnologías digitales. En este trabajo reflexionamos en torno a las relaciones pedagógicas que se despliegan en el nivel superior, como parte de este acontecimiento social y educativo, cuyas manifestaciones se desarrollan, en gran parte, mediatizadas por las tecnologías digitales. Nos enfocaremos en los sentidos que, en las relaciones pedagógicas, adquieren la presencia de los sujetos, las interacciones que los mismos establecen y las mediaciones que se despliegan en las prácticas de educación remota en entornos virtuales.

Palabras clave: educación remota; virtualidad-presencialidad; interacción; relaciones pedagógicas; autoridad.

ABSTRACT

This essay is based on some reflections generated by the analysis of stories from students attending higher education institutions. They arise from a narrative inquiry about the pedagogical relationships of authority and the relationships that students establish with formative knowledge. On this occasion, we address only a part of the information obtained and its interpretation, which are linked to the pedagogical relationships that are developed in remote emergency education environments. In this social context of exceptionality due to the Covid-19 pandemic, the school population has not attended classes since the beginning of the school year, and both teachers and students have had to develop our practices confined to our homes. As part of an educational policy aimed at guaranteeing the right to education, and

* Mgter. en Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: sonianpereyra@gmail.com

in order to sustain “pedagogical continuity”, it was decided to implement distance or remote education through the use of new technologies. We, the teachers, have been assuming the pedagogical political commitment that concerns us, and we have had to transform the teaching originally thought and organized to be delivered face to face to a non-face to face mode, especially using digital technology. In this work, we reflect on the pedagogical relationships that unfold at the higher education institutions, as part of the actions to ensure pedagogical continuity. We will focus on the senses that, in pedagogical relationships, the presence of the subjects acquire, the interactions that they establish and the mediations that are deployed in remote education practices in virtual environments.

Key words: Remote education; virtuality-presentiality; interaction; pedagogical relationships; authority.

Introducción

La presente comunicación se basa en algunas reflexiones que generó el análisis de relatos de estudiantes del nivel superior. Los relatos fueron analizados en el marco de una investigación en curso que forma parte una tesis de doctorado en Educación. Se trata de una indagación narrativa referida a las relaciones pedagógicas de autoridad y las relaciones que las y los estudiantes entablan con los saberes formativos. En esta oportunidad abordamos parte de la información obtenida y su interpretación, vinculadas a las relaciones pedagógicas que se desarrollan en los entornos de educación remota de emergencia.

Con el ASPO, transitamos por una situación crítica e inédita a nivel mundial, que ha generado diversos cambios sociales, especialmente en las relaciones sociales. Nos encontramos aisladas/os para cuidarnos y cuidar a los/as demás; ocasionalmente cuando hay proximidad física, hablamos y nos miramos usando tapabocas o una máscara; ya no nos saludamos estrechándonos las manos o dándonos un abrazo; incluso hay quienes sólo pueden verse y hablar a través del vidrio de una ventana, o mediante video llamadas. En los diferentes ámbitos de actuación (sociocultural, recreativo, sanitario, laboral y educativo) hay una marcada tendencia a relacionarnos y a comunicarnos, casi exclusivamente a través de las nuevas tecnologías de la comunicación.

En este contexto social de excepcionalidad, la población escolar no concurre a las aulas desde el inicio del presente ciclo lectivo, y tanto docentes como estudiantes tuvimos que desarrollar nuestras prácticas confinadas/os en nuestros hogares. Como parte de una política educativa destinada a garantizar el derecho a la educación, y con la finalidad de sostener la “continuidad pedagógica”, se dispuso implementar la educación a distancia o remota mediante el uso de las nuevas tecnologías.

En función de ello, las y los docentes venimos asumiendo el compromiso político pedagógico que nos atañe, y tuvimos que transformar la enseñanza pensada y organizada de manera presencial, a la modalidad no presencial exclusiva, usando tecnología especialmente digital.

Esta modalidad configura un escenario escolar inédito en todos los niveles del sistema educativo. En el caso de la educación superior, en general, toda la actividad académica de las universidades y de los institutos de formación docente, se desarrolla a través de entornos virtuales, principalmente a través de las plataformas institucionales y con las herramientas que cada docente pudo implementar, apelando a los instrumentos tecnológicos que disponían tanto las y los docentes como las y los estudiantes.

Durante el aislamiento, a medida que las actividades académicas se desarrollaban, se iban visibilizando y profundizando las desigualdades socioeconómicas y educativas existentes, en todo el sistema educativo, y creándose otras nuevas. Estas desigualdades se expresan en el

acceso al conocimiento y en el sostenimiento de las trayectorias escolares, pues en su seno, coexisten el pleno acceso a las tecnologías por parte de algunos/as, y, la precariedad o ausencia de conexión a internet, con escasa o nula disponibilidad de dispositivos tecnológicos, en otros/as (en muchos casos, con inadecuados aparatos o conectividad). Además, existe sobrecarga de trabajo docente, en especial si se considera la feminización de las tareas de cuidado familiar; la auto capacitación tecnológica simultánea a las actividades de enseñanza; la atención permanente a las consultas de estudiantes, (madres y padres en los niveles inicial y primario); la distribución de materiales educativos impresos a quienes no tenían conectividad, y, en numerosos casos, la colaboración en la asistencia económica con la entrega de alimentos a las familias; sumado a ello, las condiciones de salud en la que muchos/as docentes siguen desempeñando su tarea de enseñanza¹. En el colectivo de estudiantes también se produjo una sobrecarga de tareas educativas compartidas con actividades laborales, como el teletrabajo, o de cuidados familiares.

En este ámbito social de desigualdad y heterogeneidad, las y los docentes del nivel superior, además de replantear nuestras clases de manera exclusiva mediante entornos virtuales, nos vimos en la necesidad de buscar los modos de establecer y mantener los vínculos con nuestros/as estudiantes, apelando a los recursos tecnológicos disponibles.

En este trabajo, reflexionamos en torno a las relaciones pedagógicas que se despliegan en el nivel superior, como parte de las acciones para asegurar la continuidad pedagógica en emergencia sanitaria. Especialmente nos enfocaremos en los sentidos que adquieren la presencia de los sujetos, las interacciones que los mismos establecen y las mediaciones que se despliegan en las prácticas de educación remota en entornos virtuales.

Los nuevos escenarios educativos y la continuidad pedagógica

Para abordar esta problemática, consideramos que la continuidad pedagógica alude a la persistencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se iniciaron en el presente ciclo lectivo, en todos los niveles del sistema educativo, con el fin de no interrumpirlos durante el período de aislamiento social.

Desde el inicio de la cuarentena, se prescribió la implementación educación a distancia mediante el uso de las nuevas tecnologías, para lo cual, se indicó que lo fundamental era establecer y sostener la conexión, manteniendo el vínculo con las y los estudiantes.

Al principio percibimos cierto desconcierto o ambigüedad sobre el requerimiento del uso exclusivo de las tecnologías para que cada docente enseñara recluso/a en su propia vivienda, lo que, a su vez, se retroalimentaba con la incertidumbre en torno a la pandemia y al temor sobre sus efectos en la salud de las personas.

En el marco del desconcierto y la incertidumbre y ante la necesaria e inevitable inclusión de la nueva modalidad de educación a distancia o remota, en entornos de virtualidad, cada profesor/a procedía de manera particular. En algunos casos, se intentaba replicar la clase presencial en la virtualidad, y en otros, se adaptaba la enseñanza a los medios tecnológicos digitales disponibles. Mientras algunas prácticas de enseñanza se realizaban en total soledad y real aislamiento, otras pudieron tejer redes de ayuda tecnológica y orientación pedagógica para afrontar las dificultades que significaba diseñar e implementar clases con herramientas digitales.

Esta situación, generó la adopción de diversas estrategias docentes, algunas de ellas, en base a la intuición, mediante ensayo - error, y otras fueron realizadas desde la reflexión durante la acción misma, y basadas en las propias convicciones pedagógicas. En muchos casos, esta situación inédita se consideró como una oportunidad para desplegar la creatividad y los

¹ En el momento de escribir este texto, nos llega la triste noticia de que una profesora universitaria contagiada de Coronavirus que se encontraba desarrollando su clase virtual, se descompuso en plena sesión frente a sus estudiantes, y luego, falleció.

saberes basados en la propia experiencia didáctica, vinculada o no, con el uso de las nuevas tecnologías.

En este sentido, las estrategias desplegadas por los y las docentes revelaron una variedad de interpretaciones sobre lo que se entendía por vínculo pedagógico o relación pedagógica, y dieron cuenta de las posibilidades y limitaciones que surgían durante el uso de los medios digitales. En algunos casos, se consideraba que establecer conexión implicaba mantener contacto permanente a través del uso de la tecnología, es decir estar en línea, de manera sincrónica, a fin de sostener vínculos socio afectivos con las y los estudiantes. En otros casos, se entendió como mantener un trabajo de tipo cognitivo con los y las estudiantes.

Así, las variadas acciones oscilaban entre, enviar una tarea a ser resuelta con algunas orientaciones sobre su realización, hasta plantear presentaciones frecuentes con transmisión en línea, de explicación de los temas con la asistencia y participación del grupo de estudiantes, actividades con consignas y guías de realización, con tiempos acotados y consultas permanentes realizadas por diversos medios según la disponibilidad tecnológica².

El abanico de acciones oscilaba entre garantizar el contacto virtual con las y los estudiantes priorizando lo subjetivo, con diversas fundamentaciones como, por ejemplo, el supuesto de la existencia de habilidades tecnológicas y capacidad de conexión y dispositivos adecuados; hasta la certeza de que la enseñanza virtualizada no debía disminuir el nivel de calidad de los contenidos ni bajar la intensidad de los aprendizajes a promover.

Con el transcurrir de la cuarentena, mediante el intercambio con colegas y desde la reflexión en y sobre la acción, las y los docentes fuimos aunando criterios de trabajo que, en algunos casos fueron generados por las instituciones y en otros, fueron propuestos por los/as propios/as docentes. En este sentido, se tornó necesario tomar decisiones respecto a la selección de los contenidos que se consideraban esenciales para enseñar y a los modos más adecuados de ofrecerlos mediante la nueva modalidad. En ese marco, las relaciones pedagógicas se fueron desarrollando mediadas por la mayor o menor proximidad y nivel de interacción que permiten las nuevas tecnologías.

Educación remota de emergencia y relaciones pedagógicas

Para abordar esta problemática, no pretendemos generar un debate sobre las ventajas y desventajas del uso de las tecnologías para enseñar, ni plantear un antagonismo entre educación a distancia y educación presencial. Pues, es necesario desmitificar la supuesta condición de exclusión y contraposición entre la presencialidad física y la virtualidad, y aceptar la convivencia de ambos entornos como parte de nuestra propia realidad personal y social, y especialmente, la realidad educativa. Por ello, y considerando los condicionantes sanitarios y económicos a los que actualmente está sometido el ámbito escolar, y mientras la población permanezca en ASPO, es evidente que se requiere adoptar la educación a distancia con el uso de las nuevas tecnologías.

Entendemos que la continuidad pedagógica requiere que podamos desplegar prácticas de enseñanza que brinden las condiciones apropiadas para promover aprendizajes significativos, interviniendo a partir de inclusión de todos y todas los y las estudiantes en los entornos educativos adecuados para garantizarles el derecho a la educación. Para ello, considerando la notable brecha digital y las desigualdades socioeconómicas, y para que la demandada continuidad pedagógica sea una auténtica estrategia de inclusión, entendemos que se debe favorecer la ciudadanía digital. Por ello, es imprescindible que las políticas educativas aseguren el acceso de la totalidad de los y las estudiantes y de los y las docentes, mediante la liberación de los servicios de las plataformas y faciliten los dispositivos electrónicos y los recursos necesarios para uso escolar, tanto de estudiantes como de docentes.

² En muchos casos la clase era grabada y se subía a una plataforma para poder verla en diferido, e incluso existen combinaciones de algunas de estas estrategias.

Por otra parte, cabe pensar cómo se resuelve la continuidad pedagógica al interior de la educación superior, especialmente, si consideramos la población de primer año, entendiendo que no se trata de la permanencia en el mismo nivel escolar, sino del paso de un nivel a otro. Pues, en el nivel superior los y las estudiantes ingresan a una cultura institucional y académica totalmente nueva y claramente diferente a la del secundario. En este sentido, creemos que los modos mediante los cuales se configuran las relaciones pedagógicas, pueden influir en las trayectorias educativas y afectar la inserción y la permanencia de los y las estudiantes en dicho nivel.

Por ello, creemos que es necesario interpelar nuestras prácticas en función del proyecto político pedagógico y la propuesta didáctica que desarrollamos y en ese marco, considerar qué relaciones pedagógicas propiciamos en las clases, ya sean presenciales o mediadas por las nuevas tecnologías, a fin de dotarlas de sentido.

En relación a ello, Steiman (2020) advierte que el problema de pensar la clase no reside en su virtualidad o presencialidad sino en definir las elecciones apropiadas para la asignación de sentido y la adecuación del mejor formato sobre el cual sostener las decisiones para acompañar ese camino.

Por ello, orientamos el análisis desde el compromiso ético-político vinculado a la intencionalidad pedagógica de la tarea de enseñar. En este sentido, las decisiones que los y las docentes tomamos para construir la clase, reflejan las intenciones pedagógicas de nuestras propuestas didácticas. Steiman (2020) considera que los y las docentes adoptamos decisiones antes y durante la clase. Las primeras son decisiones que se toman al pensar la clase, y se sustentan en el sentido que le otorgamos a lo que enseñamos, dando lugar a los propósitos de la misma, en función del contenido para plantear desafíos cognitivos-afectivos³.

Al pensar la clase también decidimos sobre el formato de la enseñanza, es decir las actividades, recursos didácticos y medios tecnológicos, y es aquí donde entran en juego el uso de las tecnologías para enseñar, vinculado con el sentido que le otorgamos a la clase.

Por otra parte, según el autor citado, las decisiones que se toman durante la clase, o, al vivir la clase, son las que resultan de la inmediatez y están vinculadas fuertemente a los supuestos internalizados, no tan fácilmente revelables. Es en este ámbito que situamos a las relaciones pedagógicas, pues las mismas forman parte del corazón de los procesos educativos, desarrollándose, fundamentalmente, al momento de vivir la clase. Es decir, se manifiestan durante la experiencia propia de la enseñanza y el aprendizaje, y se vinculan fuertemente con las tecnologías (tradicionales o nuevas⁴) que hemos decidido utilizar para trabajar con los desafíos cognitivos-afectivos.

Desde esta perspectiva, creemos que las relaciones pedagógicas son parte inherente de la vida de la clase, ya sea presencial o virtualizada. Por ello, deben ser atendidas para orientar las acciones propias de la intencionalidad que la enseñanza asume. Así, haremos foco en las relaciones pedagógicas que propiciamos a partir de las decisiones que tomamos en función del formato didáctico adoptado y el sentido otorgado a la clase.

Entendemos que las relaciones pedagógicas se producen a través de los vínculos intersubjetivos que se entablan entre docentes y estudiantes, en torno al saber que les convoca. La particularidad de las relaciones pedagógicas reside en que, se trata de un vínculo que se establece entre sujetos educativos con la intencionalidad de apropiarse de un saber.

³ Steiman (2020) considera que los desafíos cognitivo-afectivos, son dominios propios de la cognición y de la afectividad, que el/la docente propone para activar en sus estudiantes, se vinculan directamente con el sentido de la clase y las categorías conceptuales, y están ligados a las actividades de la clase.

⁴ Entendemos por tecnologías tradicionales a los artefactos que históricamente se usaron o se usan en el ámbito educativo, por ejemplo, el pizarrón, el rotafolio, el retroproyector, etc.) y las nuevas tecnologías, a las herramientas que se sustentan en la digitalización y se despliegan en entornos virtuales (plataformas educativas como zoom o jitsimeet, redes sociales como facebook, WhatsApp, etc.

Es esto justamente, lo que la distingue de otro tipo de relaciones como pueden ser las de amistad, o aquellas que se producen entre jefe/a y empleado/a, etc.

Ponemos el foco en las relaciones pedagógicas y en el modo en que éstas se construyen como parte de las condiciones necesarias de todo acto educativo, tanto en la virtualidad como en la presencialidad. Pero, frente a las condiciones actuales de educación remota de emergencia, es necesario considerar la potencialidad que tienen las relaciones pedagógicas para motorizar los desafíos cognitivos y afectivos que proponemos al enseñar en estos entornos.

En este sentido, abordamos la significación que adquiere la presencia de los sujetos pedagógicos, la interacción que se establece entre ellos y las mediaciones que se ponen en juego, en el seno de las relaciones pedagógicas. Estos aspectos cobran importancia especialmente, cuando el acto educativo se realiza de manera exclusiva en entornos virtuales y cuando la frecuencia y la conectividad tecnológicas, son escasas o nulas. Pues, puede gravitar en el modo en que se disponen los saberes formativos para ser aprendidos en entornos y contextos tan particulares como los que hoy estamos experimentando.

Desde esta perspectiva, interpelaremos los sentidos que asumen las relaciones pedagógicas que configuran el propio ambiente⁵ del aula, mediado por la presencialidad o por la virtualidad.

El término “presencia”, etimológicamente deriva de “praesentia” que en latín significa “cualidad de estar delante”, aludiendo al estado de la persona que se halla delante de otra/s o en el mismo sitio que ella/s. Esto nos remite a pensar en la co-presencia de cuerpos, pues el prefijo “co” significa, “con”, “con otro/a”, connota reunión, unión de ambos sujetos, es decir, estar juntos, para entablar un vínculo pedagógico e interacción.

Pero, los ámbitos educativos tal como lo vivenciábamos antes de la cuarentena, se configuraban en espacios materiales, y tiempos sincrónicos, y con la presencia física de los sujetos, mediante una cierta proximidad entre los cuerpos. Los sujetos se reconocen mutuamente y desde ese lugar, pueden establecer interacciones comunicativas caracterizadas por la inmediatez y simultaneidad, que se retroalimentan a través de las miradas, los gestos y las palabras.

Actualmente, y en especial en el nivel superior, la presencia y las interacciones se están configurando, casi exclusivamente desde la virtualidad, y con formatos didácticos y vías de comunicación que claramente difieren de la modalidad presencial a la que estamos habituadas/os antes de la pandemia.

En esta nueva versión de la escolaridad, la presencia adquiere una significación particular ya que, en los entornos virtuales las personas no están en el mismo sitio a nivel físico, y no hay proximidad física de los cuerpos dentro del espacio material del aula. La presencia en la virtualidad suele mostrarse frente a la pantalla, con una figura casi estática de las personas que consideramos “están presentes”, pues el campo visual se restringe a enfocarse en el rostro y, ocasionalmente, una parte del torso de la persona.

En este sentido, cabe pensar cómo los y las docentes nos situamos, nos presentamos en las relaciones pedagógicas que desarrollamos en entornos virtuales, considerando que nuestros/as estudiantes se hacen presente a través de una pantalla, que a veces se trata de una presencia física, en simultáneo y a la distancia; otras veces, sólo vemos una imagen con la identificación de sus iniciales y muchas otras veces, se encuentran realmente ausentes, al no tener la posibilidad de conectarse. También, nos preguntamos si la asistencia “virtual” puede convertirse en presencia genuina que pueda convocar subjetivamente.

⁵ Para Davini, el ambiente incluye tanto los recursos materiales y apoyos para enseñar, como el flujo de interacción y participación de los actores, especialmente, las formas de intercambios del grupo, entre docentes y estudiantes. También influyen las formas de participación en el desarrollo de la enseñanza, el seguimiento grupal e individual personalizado. (...) El diálogo, los debates, los intercambios horizontales entre los aprendices, los grupos de trabajo activo, construyen la posibilidad de aprender.

Una estudiante universitaria advierte sobre las dificultades experimentadas en las clases virtualizadas, ya que, además de las limitaciones derivadas de la deficiente conectividad, las mismas se tornan monótonas por las vicisitudes de las tecnologías, a pesar de que la profesora brinda sus clases de manera organizada:

La materia se cursa en dos clases semanales que se desarrollan por la plataforma google *meet* de la universidad y un grupo de WhatsApp para mensajes organizativos y de consultas. Se nota el trabajo de las profes, porque las clases son organizadas y claras, con una planificación previa, (...) pero la dificultad es que, al ser virtual, dependemos de internet, que en mi caso lo comparto con un vecino, y es un desastre... para tener buena señal debo tener la Tablet o el celular pegado a la pared del vecino. Se nos dificulta la interacción, la profe explica el tema de la clase mostrando un power point, nosotres apagamos las cámaras y los micrófonos, para no consumir tantos datos, y no escuchar los ruidos propios de cada casa, y así, la profe queda sola hablando, lo que parece un monólogo, (ella misma lo dice, que se siente mal por eso) (...) por suerte los power point son muy claros, se graban y se suben a la plataforma para que los consultemos.

Consideramos que el trabajo docente tiene que ver con la presencia (Larrosa, 2019; Recalcati, 2016). Una presencia que se hace a través de la palabra y en torno a una materia sobre la que hablar con la/os estudiantes, y a través de ella, conversar sobre los temas del mundo (Larrosa, 2019). En este sentido, surge el interrogante en torno a la posibilidad de generar presencia en la educación virtualizada y promover las interacciones y mediaciones necesarias para poder conversar en torno a los saberes formativos. En el mismo sentido, nos preguntamos sobre cómo establecer relaciones pedagógicas que contribuyan a generar y mantener encuentros de conversación. ¿Cómo plantear las relaciones pedagógicas y proponer desafíos cognitivos-afectivos a los y las estudiantes? En este sentido, Benvegnú y Segal (2020) se preguntan: ¿De qué modo un docente consigue convocar emocionalmente e interpelar intelectualmente a los estudiantes? ¿Qué vínculos horizontales (capaces de producir intercambios cognitivos suficientemente potentes) son posibles entre los estudiantes?

Al respecto, Larrosa (2019) refiriéndose a Pennac, en su obra “Mal de escuela”, afirma que, la batalla por la presencia es una batalla contra la indiferencia (...) Convocar la presencia es convocar una cierta reciprocidad, una cierta responsabilidad, una cierta respuesta. Sólo la presencia es capaz de convocar la presencia (Larrosa, 2019). El autor alude al encuentro en términos de reciprocidad, lo cual implica que hay, al menos, dos presencias vinculadas, que conformen una relación de co-presencia. Refiriéndose a la obra de Zambrano, “La mediación del maestro”, el autor considera que, el aula es un lugar en el que los y las estudiantes y los profesores son llamados/as a com-parecer, a a-parecer en la presencia de los otros, a estar presentes. Por ello, entendemos la significación del término presencia como disposición de ambas partes, de quienes se disponen a hablar y a escuchar, se prestan atención mutuamente, reconociendo al otro a la otra, desde una atención sensible, considerándole en su necesidad y voluntad de comunicarse, de aparecer con el/ella, de estar presentes en la relación para entablar el diálogo.

Tanto en la presencialidad como en la virtualidad, es fundamental considerar la significación que tiene la presencia, la co presencia, pues puede suceder que, aunque los cuerpos de los y las estudiantes estén físicamente presentes, estén ausentes mentalmente. Por otra parte, la disposición de un sujeto en la clase digital puede no estar, incluso evidenciar su inexistencia, por ejemplo, apagando la cámara.

Por ello, consideramos que la presencia genuina (física o mediada por la tecnología) de ambos sujetos educativos, constituye una condición necesaria para que se produzca el acto educativo, ya que según Zambrano (el texto citado por Larrosa) “la mediación del maestro se

muestra ya en el simple estar en el aula” y advierte que la presencia del estudiante frente al docente invita a la palabra. Pero es una presencia hecha de gestos, de palabras, de silencios.

En el relato de la estudiante, podemos observar que la profesora dispone el saber formativo, de manera organizada, para facilitar el aprendizaje, pero las condiciones tecnológicas dificultan la relación de la alumna con el contenido.

Por otra parte, consideramos que la presencia del/de la docente alude a algo más que el cuerpo físico en sí mismo, en tanto que, al enseñar, un/a profesor/a habla remitiéndose a un texto, a una materia o un tema de estudio. Su presencia tiene que ver con hacer presente algo que no es su persona, sino presentar en el saber, ponerlo a disposición de sus estudiantes. Es evidente que la presencia del/de la docente, es importante y necesaria, pero no se centra en la persona física como tal, sino que remite a algo del orden de la re-presentación, es decir a la presencia de quien representa a otro, ya sea una idea, un a teoría, un/a autor/a, un texto, etc. a quienes representa, a quienes hace presente. Es en este sentido, que entendemos se produce la mediación docente, pues el profesor o la profesora, con su presencia, hace presente el saber ante sus estudiantes, en tanto que lo ofrece, lo coloca frente a ellos/as, lo pone a disposición para ser aprendido. Davini, confirma esta idea aludiendo a la mediación: “La idea de mediación pedagógica es fértil para comprender que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar, por más sabia que la persona sea. Por el contrario, quienes enseñan son efectivamente mediadores entre el contenido cultural a transmitir (conocimiento, habilidad o práctica) y las características de los sujetos que aprenden y del contexto particular”. Por eso, la presencia en la relación pedagógica no alude tanto al cuerpo físico del/de la docente en particular, ni tampoco supone su negación, sino que refiere a la representación del saber formativo que el/la docente asume con su presencia. En este sentido, Larrosa (2018) afirma que, sólo si se reconoce la autoridad del texto se puede reconocer la autoridad del mundo, que es el mundo el que nos habla, el que nos da a pensar, el que nos da a ver. el protagonista es el texto, el asunto que da que hablar, que da a pensar, aquello hacia lo que el texto señala, no implica una aceptación dogmática sino con un cierto agradecimiento, algo del orden de la cortesía que se resuelve en una actitud de prestar atención.

Es oportuno pensar que la dificultad a la que alude la estudiante del relato, se centra en el hecho de no poder conformar una relación de co-presencia, de diálogo, pues habría una presencia que protagoniza la docente desde el monólogo, como contrapuesto al diálogo. Pero al mismo tiempo, la profesora plantea mediaciones adecuadas, por ejemplo, al ofrecer una presentación de power point con la organización visual de la estructura de los conceptos del tema abordado en clase.

Si consideramos la educación en entornos virtuales, donde la presencia física está más limitada que en el espacio del aula convencional, surge el interrogante de cómo construir mediaciones que procuren representar el saber, es decir cómo lo hacemos presente (independientemente de que nuestro cuerpo se haga presente, de forma física o virtual) y de cómo ofrecemos el contenido, de modo sincrónico, en el caso de que todos y todas los/as estudiantes estén conectados/as, o bien, de manera asincrónica, cuando la disponibilidad es parcial. También nos preguntamos cómo promover las interacciones necesarias para favorecer los intercambios y la construcción colectiva del conocimiento. Una estudiante devela estas preocupaciones desde su experiencia en las clases virtuales:

No hay tanto espacio para vernos bien o escucharnos, pues se superponen las caras y las voces, o sólo vemos los logos de cada uno/a...ni hablar cuando tenemos dificultades técnicas, suele haber interferencias, se escuchan ecos, se tilda la imagen, se traba el teclado o se anula el audio, etc. todo eso entorpece la interacción. Si bien las explicaciones de la docente son claras y con ejemplos reales, es difícil aportar o preguntar algo que puede no ser tan importante, y directamente no participo, porque es complicado (comunicarse). De todos modos, sabemos que las clases quedan grabadas para volver a escucharlas, y eso está muy bueno, pero creo que la experiencia de

aprendizaje se entorpece, aunque después podemos intercambiar comentarios con los compañeros mediante el grupo de WhatsApp, que es un poco más dinámico, son aportes enriquecedores, pero no se produce lo mismo que cuando debatimos en grupo en las clases presenciales.

La estudiante alude a las dificultades para interactuar con la docente y con sus compañeros/as. Entendemos la interacción, como la relación o influencia recíproca entre los sujetos. En las clases presenciales, habitualmente las interacciones se producen entre docentes y estudiantes y también, al interior del grupo de estudiantes, y se manifiestan como intercambios que los sujetos realizan en torno al contenido. A partir de la experiencia de virtualización en el contexto actual de emergencia, advertimos que las interacciones son más difíciles de concretar que en las habituales situaciones de presencialidad y proximidad física, pues no sólo nos condicionan la disponibilidad y calidad de la conectividad y del equipamiento tecnológico, sino también el tipo de formato que admite el entorno virtual. Es por ello que, los modos de vincularnos que se configuran en estos entornos difieren de los modos propios de la presencialidad habitual.

Uno de los modos diferenciales es la dimensión sincronía-asincronía, ya que los entornos virtuales permiten vías de comunicación con menor nivel de simultaneidad que en los espacios físicos, donde coexisten y se entrelazan múltiples modos de comunicación (oral, escrito, visual, gestual) en el mismo tiempo y espacio. En la educación virtualizada, esto puede limitar el flujo de intercambios entre los sujetos, por ej. las imágenes de los sujetos son parciales, las voces se escuchan en diferido a los gestos de quienes las emiten y las palabras tienden a superponerse. Aunque, también se diferencian porque en los entornos virtuales, existen múltiples posibilidades de conectarse con diversos sitios, con redes hipertextuales y multimedias que incluyen una gran cantidad de textos, imágenes, audios y vídeos, vinculados mediante enlaces, los que se limitan en el aula presencial. Pero, esto no significa que los sujetos utilicen esas redes, o que logren establecer las interacciones necesarias para integrar la información y comprenderla.

Francia (s/f) afirma que el hipermedia está disponible como interactivo⁶ de forma flexible a los objetivos y necesidades de los usuarios y las usuarias, y la información queda abierta a todo tipo de configuraciones. Sin embargo, advierte que la interactividad no debe ser confundida con la interacción comunicativa que se produce en los contactos personales, tal y como los hemos conocido hasta ahora.

En este sentido, nos preguntamos si el aula que construimos en entornos virtuales, sigue siendo un aula; qué es lo que legitima su existencia, es decir, ¿Qué hace que un aula sea un aula? Larrosa (2018) advierte que un aula no está dada, ni es un objetivo a conseguir, sino que hay que hacerla cada día, que el o la docente, además de tener la responsabilidad con la materia de estudio y con sus estudiantes, tal vez su responsabilidad esencial sea con el aula misma, desde la tarea de hacer aula.

Por ello, creemos que la mediación docente es siempre necesaria, para promover espacios de encuentro entre los y las estudiantes, y regular las interacciones entre los sujetos y las tecnologías y entre los sujetos mismos. Pero, sabemos que los entornos virtuales condicionan la mediación, pues, resulta más difícil, al menos no se da con la misma facilidad a la que estamos habituados/as en el entorno presencial. Ya que en la presencialidad habitual, los y las docentes, mediante las regulaciones⁷, podíamos advertir las reacciones gestuales o verbales, que indicaban como se iba desarrollando la clase y en función de ello, nos dábamos cuenta cuando surgían las dificultades o cuando había necesidades, y así, generábamos

⁶ La interactividad refiere a la relación entre los sujetos y los sistemas informáticos.

⁷ Davini: Los actores mantienen relaciones dinámicas y mutuamente influyentes. (...) reguladas, conforme al ajuste de intercambios entre los miembros, a un orden de acciones y a reglas dinámicas de juego en tomo a las actividades y a los propósitos que se persiguen. La regulación implica el permanente ajuste e influencia de cada parte, de los aspectos visibles y también de las intenciones educativas y las disposiciones internas.

estrategias para orientarles, haciendo revisiones o adecuaciones con el fin de sostener y acompañar.

Para entender la importancia de las mediaciones docentes en estos entornos, apelamos a Francia (s/f) quien considera que la forma en que se produce la comunicación ordena el espacio, es decir que la tecnología sólo dirige la forma y que lo social lo produce el contenido de esa comunicación. En este sentido es que creemos que las tecnologías condicionan, pero no determinan la interacción, y que las mismas requieren de alguien que las promueva, y ese/a alguien es el/ la docente con las mediaciones que pondrá en juego.

En este sentido, tal como lo venimos experimentado en esta cuarentena, las relaciones pedagógicas que se desarrollan en entornos virtuales tienen diferencias respecto a los entornos presenciales habituales, en cuanto a la presencia de los sujetos, las posibilidades de entamar interacciones y de construir mediaciones. Pero, sabemos que, si bien los entornos operan como condicionantes de las relaciones pedagógicas, no determinan su desarrollo.

Merieu (2020) nos advierte que, al asegurar la «continuidad pedagógica», es necesario comprender que el acto pedagógico no es una simple yuxtaposición de intervenciones individuales, por muy afinadas que sean, sino una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo: aprender juntos gracias a la figura tutelar del profesor que, al mismo tiempo, crea algo común y acompaña a cada uno en su singularidad. Esta dialéctica entre el colectivo y el individuo, el descubrimiento de lo que une a los alumnos y lo que especifica a cada uno, es lo que “hace una escuela”, y podemos agregar “lo que hace una universidad”. De acuerdo a lo planteado por el autor, entendemos que, para lograr la continuidad pedagógica en estos tiempos de asilamiento, aunque los entornos educativos estén condicionados por la virtualización exclusiva, también podemos promover espacios de enseñanza y aprendizaje en común, para seguir haciendo universidad.

Entonces, si la interactividad no está determinada por la tecnología, y sólo está condicionada, nos preguntamos: ¿cómo generar espacios de mayor interacción considerando los límites que los entornos virtuales tienen en cuanto a la sincronidad? ¿cómo configurar mediaciones que favorezcan genuinas relaciones de los y las estudiantes con el saber formativo? ¿cómo promover relaciones pedagógicas que permitan construir encuentros con potencialidad formativa?

En este sentido, a pesar de los condicionantes de cada entorno, creemos que, lo que gravita para promover las interacciones y las mediaciones necesarias, son las relaciones pedagógicas que se pongan en juego en el aula. Considerando que las mismas se desarrollan en el marco del formato didáctico derivado del proyecto pedagógico que cada docente sostiene.

Aunque sabemos que el encuentro educativo no necesariamente llega a lograrse en los entornos de presencialidad física, es decir que, no siempre los sujetos se permiten entrar en relación, la experiencia actual nos muestra que la interacción, también puede dificultarse en el entorno exclusivamente virtual, en especial cuando se trata de algo nuevo e imprevisto, como es el caso de las condiciones que ha impuesto la cuarentena obligatoria. No obstante, creemos que en la educación virtualizada, aunque no sin dificultades, también es posible, promover interacciones.

Pero, consideramos que no es suficiente con que se produzcan interacciones, sino que éstas deben conformar relaciones o vínculos intersubjetivos, es decir, entablar relaciones pedagógicas que sostengan el encuentro, entre docentes y estudiantes en torno al conocimiento.

La enseñanza implica vínculo y el vínculo se entrelaza desde lo subjetivo, tanto afectiva como cognitivamente.

Por ello creemos que los modos de interacción que puedan ponerse en juego, en gran medida dependerán de cómo cada docente configure su propuesta educativa, y en ese marco, será

fundamental el tipo de relaciones pedagógicas que promueva, especialmente en las condiciones actuales.

Entendiendo que la clase es un hecho colectivo, los posicionamientos que adquieren las presencias y los modos en que se despliegan las interacciones de los sujetos pedagógicos pueden variar conforme a las relaciones pedagógicas que se entablen en el marco de las propuestas pedagógicas, pero vinculadas al entorno en el que éstas se desarrollen.

Es decir que, si las propuestas se centran en el protagonismo de la presencia del/de la docente, cuya finalidad es transferir o modelizar el contenido, la interacción se limita a la explicación del/de la docente, y sus estudiantes se hacen presente sólo desde la escucha, limitando el intercambio, la relación pedagógica que se establece, tiende a ser unilateral y de subordinación. Mientras que, si la enseñanza se configura como una guía del/de la docente a la actividad participativa de sus estudiantes, la presencia de ambos sujetos es más equitativa y la interacción es fluida, la relación pedagógica sin dejar de ser asimétrica, se centra en el intercambio mutuo.

Cabe preguntarse ¿qué tipo de relaciones pedagógicas que propicien encuentros podemos entablar en los entornos virtuales, y qué mediaciones como docente podemos desplegar para configurar encuentros? Y en este sentido, ¿Se pueden entablar relaciones de autoridad en estos entornos?

Entendemos que en todo acto educativo es necesario entablar relaciones pedagógicas de autoridad, pues este tipo de relación involucra vínculos intersubjetivos centrados en el reconocimiento y el respeto mutuos, que operan como condición necesaria para que la transmisión educativa tenga lugar.

Para Rivera (1999) la subjetividad se constituye como un haz abierto de relaciones. Y al ser la autoridad una cualidad de las relaciones, sólo puede haber autoridad si existe relación en la que materializarse. Advierte que la autoridad no es de nadie, sino que se pueden sostener relaciones que pueden ser de autoridad; pero sólo mientras que haya alguien que la reconozca. Puede perderse y volver a recuperarse en la misma o en otra relación.

Así, la autoridad implica una obediencia voluntaria mediante la cual se le concede la autoridad a esa/e otra/o, a diferencia de las relaciones de poder, que se manifiestan como dominio sobre otras/os para obtener obediencia, prescindiendo de su voluntad, por ejemplo, al imponer ideas o definir unilateralmente las acciones.

En este sentido, Larrosa (2019) afirma que, la fuente de la autoridad, no reside tanto en el dominio del conocimiento sino en aceptar la responsabilidad de mediar entre la cultura y cada alumna/o, garantizando la conservación del mundo de la cultura, asegurándose de que se revivifique con la incorporación de la novedad que las y los jóvenes introducen.

Blanco (2002) plantea la noción de relaciones pedagógicas de autoridad, entendiendo que las mismas se expresan en las acciones que la figura adulta favorece desde la práctica docente. La autora refiere a posicionamientos propios de profesoras y profesores, que asumen y favorecen la diversidad y singularidad del grupo áulico; buscan el encuentro personal, el contacto directo, el espacio para la palabra y la comunicación; partir de, y valorar, la experiencia, el conocimiento vivo que cada cual tiene. Creemos que, estos posicionamientos son posibles, y totalmente necesarios en las relaciones pedagógicas que se desarrollan tanto en entornos presenciales como en entornos exclusivamente virtuales, pero especialmente lo son en las condiciones actuales de existencia.

En este sentido las relaciones pedagógicas de autoridad, desde una dimensión ético política, implican el reconocimiento recíproco de la presencia del otro, al reconocerse como sujetos de enunciación. Así, el/la estudiante reconoce y habilita al/a la docente como poseedor/a del saber y su capacidad de transmisión; y por su parte, el/la docente reconoce y habilita a los/as estudiantes como poseedores/as de saberes previos y capaces de construir saberes nuevos. Además, esta dimensión es emancipatoria, pues esta modalidad de relación pedagógica posibilita la autorización por parte de las y los estudiantes que depositan su confianza en las

y en los docentes, y también, se produce la autorización por parte de las y los docentes, quienes depositan la confianza en sus estudiantes. Es decir, que ese reconocimiento mutuo de saberes y capacidades posibilita que el/la estudiante admita la guía del/de la docente y se abra al aprendizaje.

En este sentido, el reconocimiento mutuo supone presencias genuinas y posibilita las interacciones necesarias que propicien el encuentro educativo entre docentes y estudiantes, como condiciones para que el conocimiento se construya colectivamente y circule entre todos/as.

Las relaciones pedagógicas de autoridad requieren de la mediación docente, que promover el encuentro, a fin de responder por nuestras/os estudiantes, dando respuesta y haciéndonos garantes de su educación, en términos de responsabilidad pedagógica. Una mediación que ponemos en juego desde el acompañamiento y la guía, especialmente en este momento crítico. Frente a algunas mediaciones de sus docentes en situaciones de acompañamiento y control, la estudiante expresa:

por un lado ha sido de contención, en algún momento he estado muy cansada (trabajo y atiendo mi hijo pequeño) las profes lo notaron y me dijeron que no me preocupe, que recurra a la clase grabada, también reconocen las dificultades que tenemos por la tecnología. Por otro lado, la imposición de las condiciones del parcial sin considerar las situaciones personales (...) El recuperatorio eran sesiones individuales para exponer oralmente el tema con cámara y micrófono prendidos durante 15 minutos... se me complicó, mi hijo me llamó algunas veces y tuve que ir a atenderlo (...) no contemplaron las interrupciones involuntarias y no pararon de contar el tiempo asignado.

En este contexto tan particular, Dussel (2020) propone generar y acompañar los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes, haciéndolo de manera colectiva pero también singular, entendiendo que el aula se organiza pedagógicamente como un espacio de conversación en torno a un trabajo en común simultáneamente para todos y para cada uno. Una estudiante plantea esta necesidad:

estuvo bueno que la profesora haya enviado por whatsapp, un audio semanal a modo de devolución, con las ideas fundamentales que surgían a partir de las dudas y preguntas que teníamos sobre el tema de cada clase...eso nos sirvió para el parcial.

... siempre las profes estuvieron dispuestas a responder las preguntas y consultas que hacíamos, a veces directamente en la clase de forma oral, o, por escrito, en el chat del zoom. Eso alivió la ansiedad... aunque, a veces respondían las consultas al otro día, por correo electrónico, pero servía para aclarar y comprender el tema.

Para Zambrano (2007) la tarea mediadora del maestro debe «enseñar a mirar» el mundo, a interpretarlo, conformando un proceso en el que el/la estudiante participa activamente. Por eso afirma que el/la docente, no transmite «doctrina» sino que insinúa, enseña aludiendo, indicando algo, no diciéndolo todo; es más bien el que inicia a alguien en un camino que ha de recorrer en primera persona, es una guía, un/a acompañante.

Entendemos que la mediación centrada en el acompañamiento, es una tarea vinculada fuertemente al cuidado del otro/de la otra, cuidado no sólo en términos de salud sino más bien como algo del orden del resguardo, que involucra la hospitalidad para promover un espacio y tiempo compartido para el encuentro. Al respecto, dirá Larrosa que no hay transmisión del saber que no sea también trasmisión del deseo del saber. El autor advierte que el objeto del deseo es el objeto de atención, y se vincula con el cuidado porque todo lo que pasa en el aula

tiene que ver con el arte de los cuidados. En ella aprendemos a tener cuidado y a poner cuidado, con el lenguaje y las palabras, con las miradas y los sentidos, con las lecturas y los libros, con lo pensado y lo conversado.

Creemos que, aunque el espacio de cada sujeto no esté compartido físicamente y el tiempo comunicacional transcurra en diferido, las relaciones pedagógicas sustentadas en la presencia genuina, la interacción mutua y la mediación como acompañamiento, son condiciones fundamentales, para generar ámbitos de encuentro, de conversación e intercambio, para poder construir significados compartidos tanto en el aula presencial habitual como en el aula virtualizada.

Es parte de la responsabilidad docente pensar la clase para lograr el encuentro y la conversación, y, vivir la clase, desplegando las mediaciones necesarias para orientar las secuencias de pensamiento y acción, que dispongan a trabajar colectivamente para reflexionar y construir conocimientos en torno a un contenido sobre la realidad⁸. En ese sentido, las relaciones pedagógicas albergan el vínculo entre los sujetos educativos convocados por el contenido a enseñar y aprender.

Integrando las reflexiones para seguir pensando, sin concluir:

Hemos reflexionado sobre el papel que juega la educación remota de emergencia implementada en un contexto de aislamiento social obligatorio, como es el caso de la experiencia que actualmente nos atraviesa como sociedad.

En ese marco planteamos que las y los docentes nos hicimos cargo de nuestra responsabilidad pedagógica, poniendo en juego nuestros saberes y experiencias y usando nuestros propios recursos tecnológicos en un contexto de marcada diversidad y desigualdad socioeconómica y tecnológica.

En función de ello, hemos reclamado la garantía del pleno acceso a las tecnologías de la mano de la liberación de datos, como prueba de una real inclusión social, ya es necesario para lograr la democratización del conocimiento de todos/as os/as ciudadanos/as.

Nuestras reflexiones giraron en torno a la importancia de las relaciones pedagógicas para asegurar la continuidad pedagógica, considerando que son parte del proyecto pedagógico que cada docente implementa, y que las mismas dependen de las decisiones que tomamos al pensar y vivir la clase en el seno de nuestra propuesta didáctica.

Consideramos que promover relaciones pedagógicas de autoridad, es una forma de situarnos como docentes desde la presencia genuina, y las interacciones necesarias para desplegar las mediaciones adecuadas que acompañen a nuestros/as estudiantes en su relación con el conocimiento.

Así las relaciones pedagógicas responden a un posicionamiento ético político pedagógico desde el cuidado y la hospitalidad, para favorecer los aprendizajes desde la construcción compartida del conocimiento.

Por ello, consideramos que, para asegurar la continuidad pedagógica en términos de inclusión y garantía de la educación, basada en la construcción de conocimientos desde la participación colectiva, necesitamos configurar propuestas pedagógicas cuyos formatos didácticos promuevan relaciones pedagógicas de autoridad.

Frente a la incertidumbre de los que nos depara la pospandemia o la “nueva normalidad”, escuchamos algunos discursos que consideran la oportunidad para exhortar a innovar con las

⁸ Davini (2010) denomina contenido a los conocimientos a asimilar y habilidades a desarrollar, como también modos de relación con los otros (interactuar, cooperar, desarrollar acciones colectivas, participar), modos de pensamiento (formular y sostener afirmaciones razonables, llegar a conclusiones, resolver problemas), modos y formas de expresión (comunicación oral, escrita, gráfica, del pensamiento y las emociones), actitudes y valores sociales, etc.

nuevas tecnologías dejando de lado las prácticas anteriores supuestamente perimidas, incluso vaticinando la transformación educativa con el uso exclusivo de estas tecnologías, relegando o excluyendo la presencia docente, promoviendo el autodidactismo a través del uso de paquetes tecnológicos. Otras voces, desde el rechazo a las nuevas tecnologías, exaltan las virtudes de la presencialidad habitual, deseando volver a la anterior normalidad. Merieu (2020) afirma: Temo que la prisa por «salir» de la crisis nos haga olvidar las condiciones en las que entramos en ella y que el «regreso a la normalidad» sea, según la lógica de la pendiente más pronunciada, un «regreso a lo anormal».

En este sentido, apostamos a la continuidad educativa, al pensar y vivir la clase desplegando relaciones pedagógicas de autoridad, independientemente que la llevemos a cabo mediante aulas presenciales, virtuales o mixtas. Pues, entendemos que los ámbitos educativos virtualizados o presenciales constituyen condicionantes, pero no determinantes del acto educativo, desde la convicción de que podemos considerarlos no como obstáculos sino como oportunidades para desplegar nuestra responsabilidad educativa.

Apostamos a promover espacio-tiempos de respeto, cuidado y hospitalidad para compartir desde lo común y lo singular, disponiendo y construyendo el conocimiento para todos y todas, a fin de garantizar el derecho a la educación, como opción necesaria para sostener la continuidad educativa en términos de inclusión.

Referencias bibliográficas

BENVEGNÚ, María A. y SEGAL, Analía (2020). “Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla?” en DUSSEL Inés, FERRANTE, Patricia y PULFER, Darío (Comp.) (2020) *Pensar la educación en clave de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe: Editorial universitaria.

BLANCO, Nieves (2002). *Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en educación*. España: Universidad de Málaga.

DAVINI, María Cristina (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As.: Paidós.

DUSSEL, Inés (2020). “La clase en pantuflas”, en DUSSEL I. FERRANTE, P. Y PULFER, D. (Comp.) *Pensar la educación en clave de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe: Editorial universitaria.

FRANCIA, Alicia (s/f) *Desde la subjetividad pedagógica tradicional a la virtual*. Revista *Iberoamericana de Educación*. España. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/issue/archive>

LARROSA, Jorge (2019) *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Noveduc. Argentina.

----- (2018) *P de Profesor. (con Karen Rechia)*. Argentina: Noveduc.

MEIRIEU, Phillipe (2020) *La Escuela Después... ¿Con La Pedagogía De Antes?* Mcep De Madrid. (Traducido De <Http://Www.Meirieu.Com/Actualite/Cafe-Pedagogique-Ecole-Dapres.Pdf>)

RECALCATI, Massimo (2016) *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

SOUTHWELL, Myriam (Comp.) (2012) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Bs. As.: HomoSapiens.

STEIMAN, Jorge (2020) Conversatorio: “¿Pensar la clase virtualizada es igual que pensar la clase presencial?” UNSAM. Recuperado de: <https://www.youtube.com/channel/UCeligOcdmtL1NSGWNLpAOiQ> (26/08/20).

ZAMBRANO, María. (2007) “Filosofía y educación”, en *Manuscritos*. Málaga (Ágora): A. Casado y J. Sánchez-Gey.

Cita sugerida: PEREYRA, Sonia N. (2020). "Relaciones pedagógicas extrañas en un escenario educativo inédito. Reflexiones en torno a la educación en tiempos de pandemia" en *Revista Argonautas*, Vol. 10, Nº 15, 46-60.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 19 de octubre de 2020

Aceptado: 17 de noviembre de 2020