



EscriVid ²⁰/₂₀

Reflexiones y escrituras en
torno a pandemia(s) y
aislamiento(s).

EscriVid 2020. Reflexiones y escrituras en torno a pandemia(s) y asilamiento(s) / Paula Vega ... [et al.]; compilado por Guadalupe Reinoso; Alicia Vaggione.- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1614-6

1. Pandemias. 2. Aislamiento Social. 3. Ciencias Sociales. I. Vega, Paula. II. Reinoso, Guadalupe, comp. III. Vaggione, Alicia, comp. CDD 303.48

Publicado por el Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC | Córdoba - Argentina

1° Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de tapa y portadas interiores: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interiores: María Bella

Corrección de contenidos: Florencia Colombetti y Lucía Bima



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

EscriVid 2020

Reflexiones y escrituras en
torno a pandemia(s) y
aislamiento(s)

Compiladoras:

Guadalupe Reinoso

Alicia Vaggione

Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

AUTORIDADES FFyH-UNC

DECANA

Lic. Flavia Andrea DEZZUTTO

SECRETARÍA ACADÉMICA

Secretaria: Lic. Vanesa Viviana LÓPEZ
Subsecretaria: Lic. María Luisa GONZÁLEZ

SECRETARÍA DE COORDINACIÓN GENERAL

Secretario: Prof. Leandro Hernán INCHAUSPE

SECRETARÍA DE ADMINISTRACIÓN

Secretaria: Cra. Graciela del Carmen DURAND PAULI

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN

Secretario: Dr. José María BOMPADRE
Subsecretaria: Prof. Virginia CARRANZA

SECRETARÍA DE POSGRADO

Secretario: Dr. Andrés Sebastián MUÑOZ
Subsecretaria: Dra. María Laura FREYRE

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA

Secretaria: Dra. Carolina ÁLVAREZ ÁVILA

SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES

Secretaria: Lic. María MARTÍNEZ
Subsecretaria: Dra. María Eugenia GAY

PROSECRETARÍA DE RELACIONES INTERNACIONALES E INTERINSTITUCIONALES

Prosecretario: Dr. Guillermo Javier VÁZQUEZ

OFICINA DE GRADUADOS

Coordinadora: Lic. Carolina RUSCA

ÁREA DE PUBLICACIONES

Coordinadora: Dra. Candelaria DE OLMOS

PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS

Coordinador: Dr. César Diego MARCHESINO

**PROGRAMA GÉNERO, SEXUALIDADES Y
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL**

Coordinador: Lic. Carlos Javier LÓPEZ

ÁREA DE CULTURA

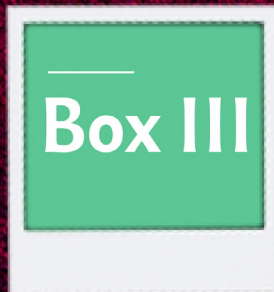
Coordinador: Dr. Claudio Fernando DÍAZ

SECRETARIA PRIVADA DEL DECANATO

Prof. Ramiro PEREZ

PROGRAMA UNIVERSITARIO EN LA CÁRCEL

Coordinadora: Lic. Flavia Romero





Pedagogía de la presencia:

*cuando el educador no
puede estar ahí, “presente”.
Reflexiones en torno al acto de
enseñar en tiempos de pandemia*

*Santiago Marcelo Álvarez**

(...) la presencia no es algo que se pueda aprender solo en el nivel de la mera exterioridad. Ese aprendizaje es una tarea de alto nivel que requiere de la implicación del educador en el acto de educar.

(Gomes Da Costa, 1995, p. 31)

* Profesor de Educación Tecnológica (ISPT-Córdoba capital), Técnico Superior Operador Socioterapeuta con orientación en Recreación y Educación Popular (CEV). Especialista Doc. Superior en Políticas y Programas Socioeducativos (INFOD). Tesista de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FFYH-UNC).

 santiago.ma.alvarez@gmail.com

¿Cuántos/as de nosotros/as necesitamos la compañía, la presencia y el encuentro en el caminar de nuestra vida? ¡Cuán importante es el apego y el vínculo en las relaciones que configuramos en nuestra cotidianeidad! ¡Cuán importante es la presencia!

Por consiguiente, en las siguientes líneas abordaré de manera reflexiva la importancia de la *presencia* en nuestras prácticas pedagógicas. Para ello, me situaré en los aportes de Antonio Gomes Da Costa (1995) en uno de sus textos titulado *Pedagogía de la Presencia*. Tomaré aspectos característicos de su teoría y esbozaré ideas clave que nos permitirán mirar nuestra situación actual. El carácter analítico de este escrito se llevará a cabo interrelacionando conceptos de diversos autores, buscando aclarar el panorama de la educación en tiempos como estos.

Comenzaré explicitando las nociones de apego y vínculo, para luego profundizar en estos términos más adelante. El *apego* puede ser definido por Bowlby (1983) como: “cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo” (Bowlby, 1983, p. 40).

Desde nuestra niñez hasta la adultez, exploramos nuestro mundo, buscando tramas vinculares que nos cobijen y nos hagan madurar como sujetos humanos. El apego es este tipo de conducta que desarrollamos en las etapas de nuestra vida, más específicamente en aquellas circunstancias adversas, de fatiga o enfermedad. De tal manera, logramos el alivio en el consuelo y el cuidado de un/a otro/a. La “relación de apego actúa como un sistema de regulación emocional, cuyo objetivo principal es la experiencia de seguridad” (Repetur y Quezada, 2005, p. 5) que se da en ciertas ocasiones. Esta disposición cambia lentamente con el tiempo y no se ve afectada por situaciones del momento. La conducta de apego se adopta de vez en cuando para obtener esa proximidad (Bowlby, 1976, 1983, 1988).

Sin embargo, el *vínculo* es entendido como un lazo afectivo que una persona o animal forma entre sí mismo y otro, lazo que los junta en el espacio y que perdura en el tiempo (Bowlby, 1988). Vemos una diferencia sustancial, que se va esclareciendo en el devenir de la proximidad que se establece entre personas. Lo vincular presupone la búsqueda para conseguir y mantener un cierto grado de acercamiento

hacia el objeto de apego. Va desde el contacto físico cercano bajo ciertas circunstancias hasta la interacción o la comunicación a través de la distancia, bajo otras situaciones.

El apego y el vínculo son dos factores relevantes para pensar la educación en la actualidad. Hoy, se encuentra permeada por la pandemia del COVID-19 y atravesada por el distanciamiento social que esta situación provocó.

De allí, es que pretendo reflexionar sobre la importancia de la *presencia* en nuestros actos educativos. Allí, convergen el enseñar y el aprender, como procesos que acontecen potencialmente en el encuentro, la mirada, la corporalidad, el apego y el vínculo.

En nuestros escenarios educativos, la *presencia* tanto de educadores como estudiantes ha sido reconfigurada, por medio de la educación en línea o virtual, tanto sincrónica como asincrónica.

La organización del lenguaje escolar ha tomado otra significación desde la emergente pandemia que nos ha azotado tanto a nivel nacional como internacional. Por consiguiente, el énfasis presentado en este escrito en relación con la “pedagogía de la presencia” se debe a los aportes de Gomes Da Costa (1995).

Este pedagogo brasileiro, sosteniendo el trabajo socioeducativo con adolescentes difíciles, nos acerca un concepto central para interpelar las acciones educativas en este entramado sociocultural que estamos viviendo. Sostiene el autor que “hacerse presente en la vida del educando es el dato fundamental de la acción educativa (...)” (Gomes Da Costa, 1995, p. 29).

Nosotros/as, los/as profesionales de la educación, nos encontramos transitando, no solo hoy, sino desde hace un tiempo ya, una transformación de nuestras construcciones didácticas (Edelstein, 2005). En este contexto, nos encontramos en crisis por *estar presentes* en nuestros escenarios educativos.

Múltiples factores obstaculizan el interés de la presencia en nuestras enseñanzas. Creo que en esta temporada aún más. La multiplicidad de tareas de los/as docentes y la inmediatez con que se desarrolla la práctica educativa, también, transforman la aptitud de *hacerse presente*.

Otro factor es la brecha digital, que condiciona el *encuentro* con nuestros/as estudiantes. El concepto de brecha digital se “refiere a las

diferencias socioeconómicas entre aquellas comunidades que tienen acceso a los beneficios de la sociedad de la información y las que no” (Fernández y Urbas, 2020, p. 8). Nuestras comunidades destinatarias de la enseñanza de diversas asignaturas, organizadas en una estructura curricular, se encuentran en desigualdad de condiciones para acceder a la información y el conocimiento, la socialización con pares, la visibilidad y el manejo de herramientas básicas para desempeñarse en esta sociedad contemporánea.

Otro factor condicionante tiene que ver con *la conducta de apego* en las configuraciones familiares actuales. La soledad que apremia a nuestra adolescencia hoy tiene sus orígenes en el debilitamiento vincular que se vive en los hogares, sumado a ello la pobreza que atraviesan en estos núcleos. El doctor Orschanski (2018) nos aclara el panorama, considerando que “los chicos que viven en núcleos con necesidades insatisfechas sufren la versión más despiadada de la soledad (...)” (p. 83).

De la misma manera, es posible seguir nombrando un sinnúmero de condicionantes que se interponen o sirven de *distanciamiento* en el acto potente de educar. De allí, que es primordial *hacerse presente*.

Gomes Da Costa (1995) nos invita a “aprender a hacernos presente” (p. 31). El autor dice que: “La capacidad de hacerse presente en forma constructiva en la realidad del educando no es, como muchos prefieren pensar, un don, una característica, personal intransferible de ciertos individuos, algo profundo e incommunicable” (p. 31).

Convoca a los/as educadores/as a disponernos a aprender. Sostiene que es una aptitud posible de ser aprendida, mientras haya disposición interior por quien pretende educar. Esto es en la medida que exista apertura, sensibilidad y compromiso para ello. Además, es importante destacar que se trata de una aptitud que puede ser aprendida en forma conceptual parcialmente: “saber hecho de experiencias” (Gomes Da Costa, 1995, p. 34), es decir, se adquiere, fundamentalmente, en el trabajo social y educativo.

Ahora bien, en estos tiempos, cuando la *virtualidad* es un vehículo esencial para el transporte de nuestras enseñanzas, ¿es posible *hacerse presente* en este contexto? ¿La presencia como símbolo de vínculo, de relación, de intercambio, tiene las mismas características? La presencialidad en el acto de enseñar, ¿qué otros matices nos arroja?

Esos son algunos de los interrogantes que conducen esta reflexión. Intentaré esbozar algunas construcciones que nos permitan repensar y reinventar la práctica de la enseñanza hoy.

La enseñanza puede ser entendida como “un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otro” (Basabe y Cols, 2007, p. 126). En el enseñar, hay una transmisión que se produce, al decir de Philippe Meirieu (1998). Es un acto de pasaje (Terigi, 2004), donde se requiere de un otro (Alliaud y Antelo, 2014).

Por lo tanto, enseñar es una intervención destinada a mediar en la relación con un aprendiz y un contenido que se deberá aprender. Allí, la aptitud intencional de *hacerse presente* por parte del/a educador/a es sustancial. Por más que no se logre el aprendizaje que el intento de transmisión persigue, la *presencia* del maestro/a, docente o educador/a es necesaria.

Esta implicación del/a educador/a en la tarea de educar (Gomes Da Costa, 1995) convierte las relaciones educativas en actos enriquecedores para la vida de los/as estudiantes. Esta *presencia* logra *hacer escuela* desde la relación. “La atmósfera, la concentración, la interlocución, la risa, las miradas... el peso de una presencia que parece sospechar que allí hay algo que vale la pena investigar” (Duschatzky, 2020, p. 2).

El *hacer escuela* del que habla Duschatzky se lleva a cabo a través de una *pedagogía de la presencia*. Allí, los/as educadores/as debemos tomar la posta y activar relaciones en donde la *presencia* —del latín *presentia*: “cualidad de estar delante” (Pérez y Merino, 2014)— se aloje en nuestras enseñanzas e intervenciones.

La pandemia, hoy, ha condicionado las lógicas que teníamos instituidas en nuestras acciones de enseñanza, lo tenemos que hacer desde casa. Necesitamos, en muchos casos, asirnos de las herramientas tecnológicas y digitales que tenemos más próximas y, en otras ocasiones, necesitamos alfabetizarnos para afrontar esta era digital que nos arrasa.

El desafío que trajo consigo esta crisis de salud pública mundial nos obligó a gestionar las expectativas de nuestros/as estudiantes en los saberes que tenemos que transmitir desde otro lugar: el de la *no presencia*. Es decir, no podemos estar corporalmente en nuestras aulas, no podemos transitarlas, no podemos vivirlas en su cotidianidad, con

todos los condimentos que tiene la *gramática escolar* (Tyack y Tobin, 1994) de una institución educativa.

A mi criterio, se necesita, para *estar presente*, la mirada, la escucha, la diversidad de posturas corporales, la emisión de la voz, el rostro, los gestos, etc. Es decir, todo aquello que es posible en el *estar ahí*, poniendo el cuerpo.

En este sentido, quisiera proponer una serie de ideas, adaptando las premisas que propone Gomes Da Costa (1995) en su texto *Pedagogía de la presencia*, intentando enriquecer el valor de la presencia en tiempos como estos y pensando de qué manera la tecnología digital nos puede ayudar a aproximarnos a estos caminos posibles.

La pedagogía de la presencia compromete al/a educador/a en un estar-junto con su educando

Hay una riqueza en esta premisa que puede ser pensada desde la *alteridad*, desde un/a otro/a que permite una conexión, una interacción o simple intercambio. O tal vez, se trate de “una pausa, un silencio, una paz que permita mirar y escuchar al Otro sin prejuicio y que le dé al sujeto una distancia en la que la alteridad radical no quede subsumida en los poderes del yo” (Orrego y Jaramillo, 2019, p. 91).

Existe una necesidad apremiante en educación con el imperativo *estar-junto*. Esta perspectiva pedagógica de la alteridad proporciona un reconocimiento y promoción del otro (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016).

Freire (2008), en una de sus “Cartas a quien pretende enseñar”, nos dice que “el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende” (p. 45). Es decir, hay un/a otro/a que necesita de mí, por lo tanto, es lo primero que importa dentro de la pedagogía de la presencia. Allí, es donde el/la educador/a debe estar pendiente y atento/a.

Hacerse presente, *estar junto* como educador/a, supone algunas ideas cruciales para pensar desde la corporalidad o, como bien dice Calméis (2011), a partir de la “gesta corporal”. Tomando nota de algunas ideas que plantea este psicomotricista, psicólogo social y escritor,

me atrevo a pensar el acto educativo desde la presencia corporal. De esa manera, luego podré pensar cómo hacemos hoy, en tiempos de pandemia, para subsanarlo.

Los rostros en el acto educativo

Daniel Calmés (2005) sostiene que “el concepto de rostro nos liga a la historia singular de cada sujeto y a la situación particular en la que se encuentra” (p. 8). Es decir, el rostro tiene que ver con una “producción social” (Deleuze y Guattari, citado en Calmés, 2005, p. 9) y está condicionado por el contexto en donde se forma.

El rostro en el estar presente entre educadores/as y educandos tiene un papel preponderante en la trama vincular que se construye en el contexto escolar. ¿Cómo nos acercamos hoy, en medio de la pandemia, a los rostros de nuestros/a estudiantes? ¿Cómo podemos conocer el contexto que configura ese *rostro*?

Son interesantes estas preguntas para seguir pensando que no hablamos de *caras*, sino de *rostros*, con singularidades propias de la historia de vida de maestros/as y estudiantes. Calmés (2011) dice “nacemos con una cara y, sobre esa cara, construimos un rostro. (...) El rostro exhibe un aspecto nodal de nuestra identidad” (p. 6).

Considero, entonces, que todo acto educativo, a mi entender, necesita de un *estar-junto* que permita reconocer los rostros de educadores/as y educandos. Todos ellos están impregnados de historia, experiencias, vivencias adversas, dudas, inquietudes e incontables *decires* y *sentires*, que reflejan y constituyen nuestra identidad y subjetividad.

A la hora de enseñar en tiempos de pandemia, resulta complejo poder *leer* los rostros de nuestros/as estudiantes. Esas expresiones que, muchas veces en el aula, nos ayudaron a conocerlos/as, interactuar, percibir sus necesidades, saldar sus inquietudes, etc.

Por eso, cuando *el/la educador/a no está presente*, la realidad de la que estoy hablando se dificulta. Sin embargo, en muchas ocasiones, cuando las posibilidades están dadas, los medios digitales que usamos para saldar esta deuda en las clases nos aproximan, pero no del todo, ya que nos encontramos con estudiantes imposibilitados porque no han sido alfabetizados digitalmente para acceder, comprender y crear con los medios virtuales disponibles.

Las miradas en el acto educativo

Paul-Laurent Assoun (1997, citado en Calmés, 2011) reconoce dos sentidos del término mirar. Por un lado, “la mirada es la acción de dirigir los ojos hacia algo o alguien” (p. 8). Sin embargo —agrega—, “la mirada también es otra cosa. Vale decir, la expresión de los ojos, la manera de mirar y con ello de contemplar el mundo. Del mismo modo, no es únicamente percibir, sino ‘prestar atención’, ‘considerar’” (p. 8).

Dirigir los ojos hacia alguien supone mirar. Las miradas, en el vínculo pedagógico de estudiantes y docentes, son esenciales. La atención y la consideración que los/as docentes pueden generar en sus educandos, no puede reemplazarse desde otros medios. La mirada como productora de sentidos ayuda al aprendizaje. ¿Cómo achicamos la distancia (*no presencia*) que ha provocado esta crisis, esta pandemia? ¿A través de videoconferencias en diversas plataformas? ¿A través de imágenes? ¿Cómo?

Las miradas son importantes en todo proceso de interrelación. Y se relaciona directamente con la *rostro*cidad. Aquí, es donde acontece una acción tan sensible en cualquier acto en donde se establece una intención de enseñanza. Esta acción es la sonrisa. Mirar la sonrisa de nuestros estudiantes, en su proceso de aprendizaje, en su *vivir la escuela*: ¿no es un refuerzo a la tarea de educar que ejercemos?

En esto, Calmés (2011) nos dice que:

La sonrisa es una invitación a mirar al otro, nos indica que vale la pena conectarnos con los ojos de otra persona. La sonrisa produce en la cara un efecto de iluminación que compromete al rostro en su totalidad, es por eso que no es fácil fingirla, pues no se trata sólo del arqueamiento de la comisura de los labios: la sonrisa se divisa en la mirada. (p. 7)

Cuando el/la educador/a no puede estar presente, resulta difícil divisar las sonrisas. Hay una necesidad imperiosa por divisar esa iluminación del rostro de los/as estudiantes en su vida escolar.

En este sentido, cabe aclarar que, si nuestros/as estudiantes no pueden acceder a las plataformas para las videoconferencias, será difícil o hasta imposible mirar su rostro, divisar su sonrisa. Este gesto que “es vivida como una serena confluencia de miradas, como un acuerdo gestual que oficia de espejo de dos caras” (Calmés, 2018).

La voz y la escucha en el acto educativo

La voz y la escucha son dos componentes que se suman para reflexionar en torno a la importancia de *estar-junto* entre educadores/as y educandos. Es decir, poder ejercer una *pedagogía de la presencia* que nos permita implicarnos en el universo de nuestros/as estudiantes para enseñarles. Porque sabemos bien, al decir de Meirieu (1998), que “no hay dos alumnos que aprendan del mismo modo” (p. 10), por lo tanto, nuestra voz y escucha como educadores/as y también la de nuestros/as aprendices son elementos importantísimos para *individualizar la enseñanza* y prestar atención a sus ritmos de aprendizaje.

La voz es el aspecto corporal del lenguaje verbal. Cuando emito, muestro la voz, pongo el cuerpo (Calméls, 2011, p. 5). Hay una necesidad de volver a emitir la voz desde el *estar-junto*, desde la presencia, como componente insustituible del desarrollo educativo. Los/as docentes y los/as estudiantes necesitan emitir sus voces habitando el espacio escolar, ya que “la voz es parte de nuestra identidad” (p. 5).

La construcción colectiva de la escuela se produce en la emisión de voces. Se logra desde la polifonía, desde la pluralidad y la diversidad. Sumado a ello, la *escucha* es una acción que también debe ser aprendida, una destreza que requiere de un ejercicio intencional. Carkhuff¹, científico social, define “la escucha como la habilidad para recordar y retener los contenidos verbales presentados por nuestro interlocutor, así como el tono emocional en el que son dichos” (citado en Alemany, 2001, p. 4)

Por lo tanto, podemos decir que una de las manifestaciones corporales tan necesarias en nuestras intervenciones didácticas de hoy es la escucha. Está claro que escuchar no es lo mismo que oír. Daniel Calméls (2011) nos aporta que:

Son dos fenómenos diferentes. Cuando escucho al otro estoy dispuesto a recibir su palabra y su voz, a darle un lugar en mi pensamiento, y para que esto suceda debo disponerme. El que escucha está receptivo, dispuesto a recibir al otro a través de la voz. (p. 3)

¹ Robert R. Carkhuff, Ph.D., es un científico social de renombre mundial que ha estado generando la *Ciencia de la Generatividad Humana* durante más de cinco décadas. Fue uno de los científicos sociales más citados en el siglo XX. Discípulo de Carl Rogers, su teoría se basó en la *escucha activa* como componente importante en una terapia.

En tiempos de emergencia sanitaria, nos encontramos imposibilitados a *estar ahí* para poder generar este espacio de escucha. Esto sucede porque los medios de los que disponen docentes y estudiantes en estos contextos no terminan de solucionar la distancia pedagógica que ha ocasionado la pandemia.

Hay un esfuerzo por acercarse a los/as estudiantes a través de diversos medios tecnológicos, como WhatsApp, Facebook, Zoom, entre otros. Los/as docentes están reinventándose constantemente para intentar desarrollar sus clases, como si estuvieran ahí: en la escuela, en el aula.

Sin duda, la vuelta a las aulas será un proceso de reconfiguración para todas estas acciones, tan necesarias en nuestras clases y experiencias educativas.

La pedagogía de la presencia se compromete a viabilizar un paradigma emancipador

En relación con la propuesta de emancipación, Meirieu (2013) tiene aportes potentes para pensar esta *pedagogía de la presencia* que estoy intentando aclarar. Sostiene que la escuela debe transmitir saberes emancipadores. Es decir, promover una emancipación para el ser humano. Meirieu (2013) nos dice que:

(...) hay que reabrir el camino del saber dándoles al saber de estos jóvenes un camino emancipador. Deben entender que no es en la transgresión social como se van a emancipar, sino a través de una transgresión mucho mayor; la transgresión de la inteligencia en contra de los prejuicios. (p. 9)

Para que nuestros/as adolescentes logren emanciparse, es decir, que puedan adquirir su capacidad de autonomía en la vida, al decir de Meirieu (2013), la escuela necesita volver a colocar, en el centro, saberes escolares que no sean solamente utilidades escolares. Deben agregar herramientas de formación de los/as ciudadanos/as. De esta manera, nuestros/as estudiantes podrán emanciparse por medio del conocimiento.

Nuestras clases han cambiado en su modo y en su hacer, pero debemos seguir ponderando la clase a partir de una concepción de relación pedagógica (Sanjurjo, 2003, 2019). Es decir, como una tríada: docente/estudiante/contenido.

Por ello, existe una necesidad de *estar presente*, una urgencia de la mirada, por la sonrisa, por establecer vínculos sólidos, desde la corporalidad, a través de la voz y la escucha. ¿Podrán los medios tecnológicos acercarnos a esta realidad? Sigo pensando si será posible favorecer a nuestro estudiantado estableciendo saberes emancipadores: ¿Cómo? ¿De qué manera? ¿Bajo qué lógicas?

La pedagogía de la presencia se compromete desde una actitud empática a abordar el proceso de enseñanza

La empatía puede ser entendida etimológicamente como “sentir-en, sentir-desde dentro (...). Requiere una introducción, pero una introducción que no anula jamás la distancia, que no sea una disolución del yo personal en el ajeno, o a la inversa, del yo ajeno en el personal” (Alemany, 2001, p. 9).²

La actitud empática es uno de los condimentos necesarios en nuestras intervenciones de enseñanza en procesos de crisis como los que estamos viviendo. Comprometernos y sostener que “la empatía es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar y de esta manera poder responder correctamente a sus reacciones emocionales” (Balart Gritti, 2013, p. 86). Esto nos posiciona como educadores/as que deseamos reivindicar los *actos presentes* que he mencionado con anterioridad.

Hay una urgencia, en la actualidad, de docentes que empaticen con sus estudiantes, que puedan *sentir en*. Es un trabajo emocional que requiere un gran esfuerzo de quien está predispuesto a enseñar. En el escenario actual, no podemos ignorar esta conducta tan rica, que permite provocar el deseo de aprender, mostrar interés, reconocer el compromiso y la responsabilidad que tenemos como educadores/as.

² Concepto abordado por Carkhuff.

Gomes Da Costa (1995) nos dice que:

Ser empáticos significa, ante todo, meterse en el mundo subjetivo del otro, participando en su experiencia como si fuese la nuestra y, en segundo lugar, transmitir al interlocutor la certeza de que ha sido comprendido. Se trata de una actitud exigente, que llega a ser espontánea sólo mediante el adiestramiento. (p. 29)

La pedagogía de la presencia se basa en la reciprocidad como una verdad de la relación educador/a-educando

La reciprocidad se refiere a correspondencia mutua entre personas. Es decir, se trata de la forma más común de intercambio; dicho de otro modo, es el proceso de *feedback* o retroalimentación de toda relación humana.

Gomes Da Costa (1995) explica la reciprocidad como “una interacción en la que dos presencias se revelan mutuamente, una a la otra, una nueva consistencia, un nuevo contenido, una nueva fuerza (...)” (p. 61). Añade también que: “la esencia de la relación entre dos persona, donde una se inclina hacia la otra, donde una, ocupa un espacio de la vida de la otra, todo esto constituye un tipo de reciprocidad” (Gomes Da Costa, 1995, p. 63).

Todo/a educador/a debe pretender construir un proceso de reciprocidad. Las enseñanzas suponen una transmisión de conocimientos, que necesariamente es dada, repartida a otro/a. Se espera que ese/a otro/a responda, es decir, la correspondencia de ese acto educativo.

Hoy, en época de aislamiento, es bastante difícil implicarse, tanto para docentes como para estudiantes, en el proceso de *feedback*. Este último entendido como “procesos dialógicos mediante los cuales los estudiantes dan sentido a la información que tienen proveniente de diversas fuentes y, todo ello, lo utilizan para mejorar sus estrategias de trabajo y de aprendizaje” (Carless, 2016, p. 15).

Sin embargo, los diversos medios de comunicación utilizados desde las diferentes instituciones tienen intenciones de promover la retroalimentación, la reciprocidad. Se busca que nosotros/as, los/as docen-

tes, superemos las barreras y nos conectemos —como si estuviéramos *presentes*— con nuestro/as estudiantes.

Finalizando, pero a la vez abriendo un panorama de debate y discusión, considero, tal como lo describió Nicastro (2020) en una de sus conversaciones en el ISEP, que el “ir a la escuela dejó de ser normal, en tanto la presencialidad fue interrumpida por el aislamiento de forma brusca e intempestiva” (p. 3). Por ello, mis interpelaciones a lo largo de este artículo de reflexión recorrieron ciertos aspectos que suponen el abismo de la *virtualidad* y la *presencialidad* desde la pedagogía de la presencia.

Los nudos conceptuales abordados dan cuenta de un entramado de lecturas y relecturas de referentes que nos posicionan como educadores/as en un naufragio. Como podemos, estamos *surfeando* para garantizar la educación a todos y todas.

Estamos experimentando la incertidumbre, tal como dice Larrosa (2009), del “modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros” (p. 17).

Estamos *presentes*, pero mediados por tecnologías, por pantallas.

Bibliografía consultada

- Alemany, C. (2001). *14 Aprendizajes Vitales*. Deselee.
- Alliud, A. & Antelo, E. (2014). *Gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Balart Gritti, M. J. (2013). La empatía: La clave para conectar con los demás. *Observatorio de recursos humanos y relaciones laborales*, 13, 86-87. http://www.gref.org/nuevo/articulos/art_250513.pdf
- Bowlby, J. (1983). *Attachment and Loss. Volumen III, La Pérdida Afectiva*. Paidós
- Bowlby, J. (1988). *Una Base Segura: Aplicaciones Clínicas de una Teoría del Apego*. Paidós.

- Calméls, D. (2005). *Rostros*. Asociación Argentina de Psicomotricidad. <https://www.aapsicomotricidad.com.ar/assets/archivos%20descarga/publicaciones/10-rostros.pdf>
- Calméls, D. (2011). La gesta corporal. El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. *Desenvolupa*, (32), 2-13. <http://www.desenvolupa.net/Ultims-Numeros/Numero-32-2011/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calméls>
- Calméls, D. [Daniel Calméls]. (2018, 22 de julio). *Sonreír - Reír, por Daniel Calméls* [Publicación de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/243919225651741/posts/1892159804161000/>
- Carless, D. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En N. Cabrera & R. M. Mayordomo (eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 13-29). LMI.
- Duschatzky, S. (2020). No hay escuela en su nombre, sino en su relación. *FLACSO*. Diplomatura Superior en Gestión Educativa.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio & G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 139-152). Estanque editorial.
- Fernández, E. & Urbas, A. (2020). Módulo I: Contexto de época latinoamericana. Brechas y desigualdades. *Diplomatura Educar en la Cultura Digital*. Aula Abierta. Universidad de Villa María.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ed. Siglo veintiuno.
- Gomes Da Costa, A. C. (1995). *Pedagogía de la presencia*. Ed. Losada.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar & J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Ed. Leartes.

- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Mínguez Vallejos, R., Romero, S. E. & Pedreño P. M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la educación*, 28(2), 163-183.
- Nicastro, S. (2020, 28 de mayo). *Una mirada al trabajo de dirigir las escuelas en el escenario actual* [conversatorio]. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Ministerio de Educación de la Pcia. de Cba.
- Orschanski, E. (2018). *Intemperies. Una mirada pediátrica sobre la soledad infantil y adolescente*. Ediciones Recovecos.
- Pérez, P. J. & Merino, M. (2014). *Definición de presencia*. Definición. de. <https://definicion.de/presencia/>
- Repetur, S. K. & Quezada, L. A. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria*, 6(11), 1-15.
- Sanjurjo, L. (2003). *Volver a mirar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Ed. HomoSapiens.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio G. y Diker G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. (pp. 191-203). Ediciones Novedades Educativas.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it been so Hard To Change? *American Educational Research Journal*, 3(31), 453-479.