

# Pandemia, excepción y presencialidades: reponer la palabra como escuela

**Gabriel Brener**

## **Irrupción de lo inesperado**

Podríamos aseverar que la escuela, como sistema educativo y herramienta de construcción de modernidad, se ha erigido y afirmado en ideas y representaciones que la asocian a una institución con certezas absolutas, sólidos respaldos, una férrea distribución de tiempos y espacios, y una obsesiva planificación y control: una poderosa herramienta para la constitución de los estados nacionales modernos y la consolidación del capitalismo industrial.

Finalizando el siglo xx, advertimos que este modelo educativo entra en una zona de fuerte debilitamiento, lo que el sociólogo François Dubet señala como el declive de la institución educativa, donde confluyen innumerables factores, entre ellos, un proceso inédito de expansión escolar, en especial en el nivel secundario que, entrado el siglo xxi, podríamos definir como de masificación escolar. Irrumpieron en la escuela, en particular en el nivel secundario, adolescentes que eran los primeros de sus familias en ingresar a este peldaño del sistema, cuya presencia en las aulas puso al descubierto diversas aristas de una institución con un diseño

selectivo y excluyente, expresado en sus normas de funcionamiento, en los modos de organizar espacios, tiempos y responsabilidades, en el tipo de relación con el conocimiento.

Alfredo Carballeda –profesor de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM)– propone pensar en la irrupción de un sujeto inesperado,<sup>1</sup> en alusión a este cambio en la composición social del nivel secundario. Pero también podemos afirmar que, tanto el celular como la *netbook*, son otra irrupción de lo inesperado en el territorio escolar. Los años del cambio de siglo nos ofrecen muy diversas escenas donde estos dispositivos tecnológicos se constituyen en una verdadera disrupción de la vida cotidiana en las escuelas, como caja de resonancia de lo que también ocurre en cualquier otra parte de nuestra sociedad. Al mismo tiempo, expresan la encrucijada en la que se encuentra la escuela, la tensión entre la alfabetización de la imprenta y de la cultura digital, y el desafío que implica el trabajo pedagógico con ambas tecnologías como pasaportes para traspasar diversas fronteras del recorrido personal y social de los y las más jóvenes.

Lo que resulta una verdadera paradoja es que estos dispositivos tecnológicos, que han provocado toda una conmoción en las escuelas o, mejor dicho, una gran interrupción frente a la pandemia –otra irrupción inesperada en esos días de marzo de 2020– se transformaron en la única y más poderosa herramienta de continuidad de la relación entre

1 Cf. Alfredo Carballeda, "La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones", *Fénix*, n.º 62, 6/1/17 [en línea], disponible en: <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-irrupcion-de-un-sujeto-inesperado-en-las-instituciones/> [consulta: agosto de 2022].

estudiantes, familias y escuelas. Aquello que era aparentemente obstáculo, aquello que entorpecía, de un momento a otro ha transmutado en puente o principal facilitador para sostener lo que se nominó como continuidad pedagógica.

La pandemia significó una *frenada en seco*, que no solo nos afectó individual y colectivamente, sino que también puso de manifiesto el estado de desigualdad como rasgo crucial del dolor y de la injusticia que vivimos como sociedad. Por eso es vertebral destacar la dimensión política del cuidado y señalar la importancia del rol y las políticas de Estado en la protección de nuestra sociedad. En nuestro país, el Estado asumió la responsabilidad indelegable de la protección sanitaria del conjunto con las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), con el fortalecimiento del sistema hospitalario y, luego, con una campaña inédita de vacunación universal, que continúa hasta hoy. En este contexto resulta necesario advertir que una política de Estado sin precedentes, como fue el programa Conectar Igualdad, ha sido y sigue siendo un acto de justicia e inclusión escolar, que ha permitido a enormes sectores de nuestra sociedad el uso de la tecnología digital con fines educativos, a la que no hubiese logrado acceder de otra manera. Del mismo modo, es preciso considerar que un gobierno que, hace algunos años, ha discontinuado dicha política, lo que ha logrado es *desconectar igualdad*, y generar, así, grandes retrocesos en el derecho a la alfabetización digital y profundizar las desigualdades. Las consecuencias de la interrupción de esa política han quedado expuestas de forma aún más severa en la situación de pandemia.

Así como el cuaderno de clases es un objeto de la cultura material escolar que históricamente ha conferido identidad en

el nivel primario,<sup>2</sup> es posible imaginar que la *netbook* pueda convertirse en un objeto de la cultura material con la que se construya identidad en el nivel secundario en cuanto derecho. Durante la pandemia, el teléfono celular quizás haya sido el dispositivo que devino en un objeto clave de la vida en las escuelas, que, además, ofició como indicador, en la medida que su presencia suele desenmascarar las dificultades para enseñar, para aprender, para prestar(nos) atención y para comunicarnos. En este sentido, conviene recordar que el celular es, al mismo tiempo, prolongación del pulgar y prótesis identitaria, pero también poderosa herramienta de comunicación. Un informe sobre la etapa de suspensión de presencialidad en pandemia realizado por el Ministerio de Educación de la Nación señala que “el teléfono celular fue el medio más usado para la comunicación” durante la continuidad pedagógica.<sup>3</sup>

2 El cuaderno escolar como objeto de la cultura material de la escuela parecería persistir más allá de las desigualdades económicas, sociales, geográficas, en la medida que revela o evidencia la presencia y la identidad del nivel primario del sistema educativo en las muy diversas familias a lo ancho y largo de nuestro país.

3 Ministerio de Educación de la Nación, *Informe Preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por covid-19* [en línea], disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_preliminar\\_encuesta\\_a\\_docentes\\_enpcp.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf) [consulta: agosto de 2022]. El Informe, que forma parte de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, señala que el medio de comunicación más utilizado en nivel inicial y primario fue el teléfono celular, ya sea para enviar mensajes de texto vía SMS o WhatsApp (81 % y 89 %) o para realizar llamadas (50 % y 65 %). En el nivel secundario, el celular también fue el medio más usado, pero solo para mensajes de texto o WhatsApp (75 %), seguido por el correo electrónico, cuestión que puede asociarse a la edad de los y las estudiantes y al manejo autónomo de este tipo de herramientas. En el mismo nivel educativo, se destaca el uso de plataformas educativas como Google Classroom o Moodle, señalado por el 59 % de los y las docentes.

## Desromantizar el retorno a la presencialidad

Con bastante razón, suele afirmarse respecto de los campeonatos deportivos que es muy poco audaz hablar el día lunes de los partidos disputados el fin de semana y *hacer leña del árbol caído*, es decir, señalar los errores de un equipo y dictaminar qué debería haber hecho para no incurrir en ellos. Algunos discursos que han demonizado al Estado por sus acciones tanto de prevención y cuidado sanitario como educativo podrían ser objeto de la misma afirmación. Mas aun cuando se inscriben en un permanente *fuera de contexto* y adquieren cierta impronta de especulación periodística o electoral.

Sin lugar a dudas, existieron errores en la gestión de las políticas sanitarias y educativas, lo que ameritó rectificaciones y cambios de vital trascendencia en dichas áreas. El ASPO, como mecanismo de protección sanitaria, si bien evitó perjuicios mayores, tuvo claramente efectos nocivos en la población, en especial en niños, niñas y adolescentes, y generó un estado general de malestar e intolerancia, que se percibió en los diversos modos de intercambios entre la escuela y las familias, tanto en la virtualidad como en el acercamiento personal de docentes y directivos.<sup>4</sup> La escuela es el primer ámbito por fuera de las familias donde los chicos y chicas acceden al encuentro con otros; suele ser su primer

4 En mi caso particular, esta afirmación expresa una síntesis de lo percibido durante 2020 y 2021, en un encuentro de formación con equipos directivos de las escuelas secundarias de Hurlingham, realizado durante la pandemia. También pude relevar percepciones similares de directivos y docentes de otras regiones del país (Tierra del Fuego, Santa Cruz, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, entre otras), con quienes mantuve encuentros de formación de manera remota.

contacto con el Estado y el lugar donde comienzan a constituirse como ciudadanos y ciudadanas. Justamente, durante la pandemia ese pasaje de lo familiar a lo escolar cambió en forma abrupta. Ante el impedimento de mantener el vínculo tal como se conocía, se transformó en otro tipo de relación, más difícil, impersonal, virtual, intermitente, irregular, que, en muchos casos, derivó en la pérdida de esa relación. Sin dudas, la escuela es primordialmente el encuentro de cuerpo presente, pero la pandemia nos enseñó que debemos prepararnos para sostener el vínculo escolar más allá de los edificios y la presencialidad física. Nuestra colega Marcela Martínez, en una reciente publicación, nos dice que la pandemia instaló un pasaje de la escuela edificio a la escuela territorio y, con ello, produjo la apertura de un escenario tan novedoso como confuso y resbaladizo. Algunas de sus hipótesis resultan especialmente potentes para intentar evaluar y aprender de esta experiencia tan difícil. Ella afirma que

la escuela como territorio abre un escenario, en principio, indeterminado. La imagen aquí ya no es clara. ¿A qué refiere la escuela territorio? ¿Al contexto en el que está emplazado el edificio escolar? No, la transferencia espacial no está determinada de antemano. Porque el territorio no es una locación, es una trama relacional. No se sabe cuál es el territorio de una escuela. El territorio de una escuela se define por las relaciones que con su comunidad es capaz de desplegar.<sup>5</sup>

5 Marcela Martínez, *El problema de la atención*, Buenos Aires, Red editorial, 2021.

Claramente, vivimos mutaciones en los modos de vincularnos, con fronteras difusas entre escuela y hogar (y también entre adultos familiares y escolares), manifestadas en alteraciones de los tiempos, espacios y roles, que impactaron en forma muy significativa en nuestras biografías y en nuestra construcción de subjetividad escolar.

Me interesa señalar un fenómeno que podríamos llamar *distorsión subjetiva* y que quizás fue estimulado por algunos medios de comunicación, cuando afirmaban a viva voz que “finalmente, los chicos vuelven a tener clases”. Dicha afirmación puede comprenderse, por un lado, como la expresión de un alivio frente al hastío del encierro de apariencia eterna y, a la vez, un reconocimiento implícito de lo que antes afirmábamos, de que la escuela es centralmente el encuentro de cuerpos presentes; pero, por otro lado, revela en algunos casos un desconocimiento o destrato hacia miles de docentes y directivos que, con esfuerzos increíbles, sostuvieron y cuidaron el vínculo entre escuela y familias, incluso, poniendo su conectividad a disposición de grupos escolares. En este tiempo las escuelas fueron (y siguen siendo) ámbitos que amortiguan el dolor social: las pérdidas de seres queridos y el padecimiento de la enfermedad y de sus secuelas (tanto en el plano de la salud como en la constitución de las subjetividades).

Sin la intención de comparar ni de trasladar en forma mecánica otras vivencias sociales, creo que puede servir de orientación recuperar otros hechos que nos han marcado en forma indeleble como sociedad y tuvieron como elemento crucial el dolor social. Me refiero a la situación que vivieron miles de escuelas en los albores de 2002, luego de la explosión de la crisis social de finales de 2001. Cuando las cámaras de televisión, después de transmitir casi en cadena nacional

las imágenes de la crisis, se iban retirando, allí quedaba en pie, como podía, la escuela, para amortiguar el dolor social de la crisis de gobierno y de representación, y las consecuencias trágicas de la pobreza, la desigualdad y la represión. Una escuela con dificultades para dar respuesta en lo educativo recibía reclamos que excedían su función, aunque también la ponía en evidencia como una de las muy pocas instituciones que permanecían abiertas a la comunidad cuando tantas otras se habían desplazado del centro de la escena. Unos años más tarde, en 2003, las terribles inundaciones en Santa Fe volvieron a situar a la escuela como lugar de cuidado y alojamiento del dolor. Cuando las aguas se fueron retirando también lo hicieron los medios de comunicación con sus titulares, de manera que dejaron al descubierto las heridas de las pérdidas, las enfermedades y la desolación.

¿Cómo aprender de la experiencia de esta pandemia, que aún está en retirada? ¿Cómo aprender a partir de cada uno de estos padecimientos recientes? Será un aprendizaje como sociedad fortalecernos para amortiguar el dolor social; en el caso de las escuelas, se trata de fortalecerlas en términos materiales y en acompañamiento y formación, para asumir el desafío de transformar el dolor en preguntas que nos ayuden a comprender, en renovar fuerzas y esperanzas para los necesarios reencuentros y, centralmente, para reparar ausencias e intermitencias, para reponer la enseñanza como asunto nodal de nuestras instituciones escolares.

## **Reponer la palabra, jerarquizar la enseñanza**

Una de las cuestiones que aparecieron en muchas jornadas de trabajo con docentes y equipos de conducción escolar

está ligada a una característica que se torna muy recurrente en los relatos sobre el retorno a la presencialidad: *el silencio en las aulas*. Si bien existían multiplicidad de situaciones, un denominador común en nuestros intercambios fueron los y las estudiantes que retornaban más silenciosos. En uno de los encuentros, una docente planteó que había que “aprender a escuchar esos silencios”, que debíamos intentar decodificar en clave pedagógica esta manera de retorno, a fin de generar mejores condiciones para afrontar el trabajo y la convivencia escolar.<sup>6</sup>

Algún tiempo después, *irrupieron* en nuestras charlas de capacitación diversas situaciones relativas a agresiones e impulsos violentos en nuestras escuelas. Este pasaje de un repentino estado de silencio a la irrupción de violencias nos ofrece algunas pistas para la reflexión entre colegas y en las instituciones. De algún modo, este contraste entre silencio y

6 Resulta interesante recuperar aquello que Walter Benjamin escribía sobre el estado de los combatientes que regresaban de la Primera Guerra Mundial enmudecidos, sin la posibilidad de decir palabras para procesar semejante vivencia. Salvando las distancias y el contexto, es un puente para reflexionar. Erika Lipcen sostiene que “[...] el traumático silencio de los combatientes que retornaban de la guerra indica, entonces, la imposibilidad de elaborar y comunicar el acontecer al que habían estado expuestos. Los soldados no podían convertir sus *Erlebnisse* [vivencia] en *Erfahrungen* [experiencia]. Las transformaciones habían sido tan radicales que no lograban ser cognitivamente asimiladas y tornarse una experiencia. No era posible articular los acontecimientos en una narrativa que transmitiera a otros aquello que se había vivido en el campo de batalla, pues todo relato requiere una cierta estabilidad y regularidad que permita aprehender y elaborar aquello que sucede, a la vez que el mismo hecho de contar lo sucedido retroalimenta y asegura esa permanencia” (Erika Lipcen, “Crisis de la transmisión y montaje de citas en Walter Benjamin”, *Pilquen*, Sección Ciencias Sociales, vol. 21, n.º 4, Viedma, diciembre de 2018 [en línea], disponible en: <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/2156> [consulta: agosto de 2022].

violencia es indicio de un retorno a la presencialidad que instala un estado de tensión o conflicto que supone la complejidad y las dificultades de vivir juntos, y de lo que esta pandemia nos ha provocado, asunto que debemos indagar mejor. Hay señales en este retorno que nos advierten sobre la necesidad de reaprender muchas habilidades sociales y escolares, incluso algunas que dábamos por obvias o por aprendidas,<sup>7</sup> y hacerlo en la escuela – ¡para la escuela lo que es de la escuela! –, en el despliegue de mediaciones culturales y pedagógicas, que permitan procesar experiencias sociales. Es probable que el silencio, pero también las violencias, pongan en evidencia la dificultad de simbolizar, y entonces la escuela tiene allí una desafiante oportunidad.

Quizá se trate de explorar muy diversas maneras de procesar las vivencias y los recorridos en este tiempo excepcional de pandemia, lo cual nos avisa –nos demos o no por aludidos y aludidas–, que retornar a la presencialidad significa volver a aprender o reaprender a vivir juntos luego de permanecer separados, y que en ello reside la potencia de la convivencia escolar como fuente de construcción y formación de ciudadanía democrática. La experiencia de la pandemia también nos advierte que este pasadizo entre silencios y violencias reclama en forma imperiosa la necesidad insustituible de reponer la palabra allí donde impera el impulso.

Las escuelas presentan en forma incesante situaciones difíciles, malestares, cuya traducción más inmediata a veces

7 “Tengo que explicarles a mis preceptores algunas cuestiones que son obvias, que antes de la pandemia resolvían en forma autónoma. Cosas que tienen que ver con lo más básico de distribuir y cumplir con los tiempos, con los recreos, con sus funciones básicas, etcétera”, nos decía una directora en uno de los encuentros de formación directiva.

son las quejas, que complican el terreno para concretar el trabajo escolar. Así como resulta necesario tomar distancia de las nostalgias moralizantes para pensar y construir la autoridad pedagógica, es primordial el desafío de transformar esas situaciones en la formulación de problemas que repongan el sentido de la enseñanza, los aprendizajes y la convivencia democrática como ordenadores de la institución escolar. Interrogar esas situaciones difíciles, aprender de ellas, formular nuevos problemas son operaciones clave en la construcción del trabajo colectivo, que potencian las habilidades profesionales que exige el sistema educativo en estas horas.



## Bibliografía

- LIPCEN, Erika, “Crisis de la transmisión y montaje de citas en Walter Benjamin”, *Pilquen*, Sección Ciencias Sociales, vol. 21, n.º 4, Viedma, diciembre de 2018 [en línea], disponible en: <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/2156> [consulta: agosto de 2022].
- MARTÍNEZ, Marcela, *El problema de la atención*, Buenos Aires, Red editorial, 2021.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, *Informe Preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19* [en línea], disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_preliminar\\_encuesta\\_a\\_docentes\\_enpcp.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf) [consulta: agosto de 2022].