

# Detenerse y encontrarnos en la fisura. La educación en pandemia, una narración posible<sup>1</sup>

**Silvia Martínez y Verónica Ferreira**

Vivir es detenerse con el pie levantado,  
es perder un peldaño, es ganar un segundo.  
Cuando se mira un río pasar, no se ve el agua.  
Vivir es ver el agua; detener su relieve [...]

Rafael Guillén, "Ser un instante"

Me pongo el guardapolvo y voy a las casas y pregunto: ¿cómo están?

Docente de Primaria, Zona Sur

Nos encontramos en la fisura, no en la dureza.

Hugo Mujica, 2021

Según ciertas creencias, lo negativo en la vida puede ser un error a subsanar (cultura judeocristiana), o parte del equilibrio de la vida (interpretaciones del Tao) u otras opciones que pueden ponernos un horizonte deseable y un mundo por entender. En este caso nos detendremos en algunos aspectos relevados durante la pandemia en una investigación del sis-

<sup>1</sup> Este texto se basa en el informe final del proyecto "Sentidos y posibilidades de la educación neuquina en tiempos de pandemia", realizado en el marco del Programa de articulación y fortalecimiento federal de las capacidades en ciencia y tecnología COVID-19, organizado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, del Ministerio de Ciencia y Tecnología

tema educativo de la norpatagonia, que ofrece aspectos de lo social y lo humano y de lo cooperativo y lo solidario que queremos poner en valor. Quizá porque “los humanos somos una pura narración, somos palabras en busca de sentido”,<sup>2</sup> es que ponemos un foco intencional a partir de los *decires*, especialmente de directores y docentes de escuela secundaria y primaria durante 2020-2021.

La pandemia por COVID-19 afectó a la población mundial a partir de comienzos de 2020. En nuestro país, en ese momento, la emergencia sanitaria fue enfrentada principalmente con la medida de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Esto implicó la interrupción y reorganización de la vida en general, es decir del mundo del trabajo, la producción, el abastecimiento, la circulación, la educación, etcétera. Específicamente, para la escuela el confinamiento social modificó uno de los sostenes principales del formato escolar: la presencialidad. Las escuelas debieron recurrir a distintos recursos, como, entre otros, los digitales, cuadernillos, radios, en el intento de sostener el vínculo pedagógico necesario para la transmisión.

La imposibilidad de que el alumnado asistiera a la escuela impidió otra de las características que la definen, que es la suspensión del tiempo de la vida cotidiana. La instrucción

de la Nación. Dirección: Dra. S. Martínez; coordinación: Dra. D. Garino y Esp. G. Miñana; equipo: Dra. N. Fernández, Mg. Noemí Bardelli, Esp. Micaela De Vega, Lic. Lucía Di Camillo, Lic. Francisco Suertegaray, Prof. Sandra Belladonna, Lic. Irene Buchter, Lic. Andrea Properzi, Prof. María Verónica Ferreira. Este escrito forma parte del proyecto FACE-UNCO 164 y proyecto de unidad ejecutora “La (re) producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional (2019-2024)”, financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

2 Rosa Montero, *El peligro de estar cuerda*, Barcelona, Anagrama, 2022.

simultánea de la escuela moderna, que permitía delinear una frontera temporal y espacial para contar con *otro* espacio para la enseñanza y el aprendizaje, en este tiempo fue solapada con otras tantas ocupaciones necesarias para la vida de cada miembro de la comunidad escolar. Durante la pandemia, tanto estudiantes como docentes vivieron una superposición de tareas y dimensiones de la vida en un único espacio: el lugar que habitaban con los convivientes. Las propuestas de enseñanza se desarrollaron en los hogares y necesitaron muchas veces la incorporación de padres, madres o convivientes como partícipes necesarios para mediar, acompañar, habilitar y generar condiciones que posibilitaran que niñas, niños y jóvenes pudieran ocupar el rol de estudiantes. La escuela como institución, lugar socialmente legítimo de la transmisión humana, vivió un cambio inédito, rápido y traumático, que ya constituye parte de nuestra experiencia social y comunitaria.

Nuestra intención es destacar brevemente aspectos que dan cuenta de la potencia y el compromiso de un gran grupo de docentes y directores del sistema educativo de la provincia de Neuquén,<sup>3</sup> a quienes queremos especialmente reconocer.

3 En este escrito se hace referencia a dieciséis *focus groups* que se realizaron en cuatro zonas de la provincia de Neuquén: Norte, Sur, Centro y Confluencia. Cuatro *focus groups* a docentes de primaria (32 docentes en total), cuatro *focus groups* a directivos de primaria (29 directivos en total), cuatro *focus groups* a docentes de secundaria (32 docentes en total) y cuatro *focus groups* directivos secundaria (23 directivos) durante el año 2020. Las citas en este escrito se refieren a lo expresado en los *focus groups* por zonas. La abreviatura *Doc.* corresponde a docentes; *Dir.* a directivos; *Prim.* a escuela primaria y *Sec.* a escuela secundaria. Así, por ejemplo, *Doc. Prim. Norte* se refiere a *focus group* de docentes de escuela primaria de zona norte; *Dir. Sec. Sur* a *focus group* de directivos de la escuela secundaria de la zona sur.

Nos referiremos al esfuerzo por sostener el lazo pedagógico desde una posición de protección y cuidado, junto con la manera de articularse hacia adentro y hacia afuera desde la cooperación como dinámica privilegiada para sortear la crisis.

### **Al amparo: el esfuerzo por sostener el lazo pedagógico**

La escuela moderna se constituye con un anhelo de igualdad. Así es como Masschelein y Simons se refieren a la función principal de la escuela:

El acto principal y más importante que *hace escuela* tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. [...] Lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio de la sociedad (de la *polis*) como del hogar (del *oikos*). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre.<sup>4</sup>

Esta idea constitutiva de la escuela normada por la igualdad, cuyo lugar es la escuela igualitaria junto con las tensiones y contradicciones que tiene desde su origen, va asumiendo formas diversas de *hacer escuela*.

¿Qué pasó en las escuelas durante la pandemia? Este período tuvo momentos de no presencialidad (al comienzo), y luego fue oscilando hacia espacios de presencialidad, dependiendo de la situación sanitaria. En todos estos momentos

<sup>4</sup> Jan Masschelein y Marten Simons, *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014, p. 28.

fueron los equipos directivos los responsables de articular la educación con una dinámica cambiante e incierta, que en general no contó con normativa ni acompañamiento provincial o nacional a tiempo. Esta nueva forma de *hacer escuela*, muy presente en sostener el vínculo pedagógico, aparece revitalizando su origen, en el que se anhela la construcción de la igualdad.

Cuando se indagó sobre qué habían realizado tanto docentes como directivos en este primer período, estos referían que, principalmente, se habían dedicado a sostener el vínculo con las familias, a contener, a escuchar, a alojar la demanda. A su vez, expresaban que tenían que lidiar con la incertidumbre y gestionar toda la materialidad que no estaba disponible para los estudiantes y sus familias, como alimentos, ropa, insumos, etcétera.

Se trata de una interesante y maravillosa función de *dar lugar*, en un momento en que la organización social estaba dirigida desde los poderes centrales hacia la atención de la enfermedad (si se podía). La institución abierta, sensible y permeable fue nuestra tan cuestionada escuela. Fue allí donde hubo un tiempo y un espacio de protección, a la vez de transmisión como pasaporte a la cultura, en el que se ofreció una referencia “de esos significados que le permiten al alumno construir su diferencia, que es su propia palabra [...], que constituye, en definitiva, el soporte de esa trama de significados que ampara y protege”,<sup>5</sup> “en donde aprender y cuidar van profundamente tomados de la mano”.<sup>6</sup>

5 Perla Zelmanovich, “Contra el desamparo”, en Inés Dussel y Silvia Finocchio (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de la Cultura Económica, 2003.

6 Aina Tarabini, “¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global”, *Revista de Sociología de la Educación (Rase)*, vol. 13, n.º 2, especial COVID-19. ISSN: 2605-1923.

En palabras de directores, directoras y docentes:

[Procuramos] sostener el vínculo con las familias, ver quién tenía conectividad y quién no [la] tenía. Ver cómo podíamos hacer para llegar [...]” (Dir. Prim. Centro).

Priorizamos el buen vínculo con las familias y lo didáctico pedagógico (Dir. Prim. Sur).

[Nos centramos en] poder seguir trabajando y generando el vínculo, primero lo socioafectivo con las familias y la contención, y lo pedagógico alternado (Dir. Prim. Sur).

Creo que también empezamos a visibilizar al estudiante como persona. Porque nos tuvimos que acercar, tuvimos que encontrar al *otro*” (Doc. Sec. Sur).

En muchas de las experiencias relevadas aparece un gran esfuerzo por alojar a quienes estaban padeciendo situaciones de emergencia y se alude a realidades extremas de dolor e incertidumbre desde una mirada humana, empática y solidaria:

[En lo que se refiere al] acompañamiento a las familias, nosotros organizamos donaciones de alimentos para sumar a los módulos que ya se repartían de parte del consejo, porque sabíamos que había familias que estaban muy complicadas con el aislamiento, con padres que se han quedado sin trabajo. Si bien no nos corresponde, nosotros sabemos que eso les hace bien a los niños (Dir. Prim. Centro).

## La cooperación para construir comunidad

En algunos relatos las y los directivos confirman que parte de su tarea fue sostener a quienes también sostenían: las y los docentes. A su vez los docentes reconocen la gran importancia que tuvo el haberse sentido contenidos, sostenidos por colegas. La falta de alimentos, el frío, la pérdida del trabajo, no poder salir de las casas... Estas situaciones, también vividas por muchos docentes y directivos, no impidió que la escuela estuviera presente. Ni siquiera un día se planteó cerrarla: fue solicitada permanentemente su apertura, su presencialidad, su virtualidad, con existencia plena durante toda la pandemia. Se sostuvo el acto generoso de transmitir y se afianzó la cooperación como herramienta humana necesaria para desarrollarnos como individuos.<sup>7</sup> Esta última, en palabras de Sennet

puede definirse como un intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios del encuentro. [...] Y es reconocible al instante porque el apoyo mutuo está inserto en los genes de todos los animales sociales, que cooperan para realizar lo que no pueden hacer solos [...] Lo más importante en lo relativo a la cooperación rigurosa es que requiere habilidad.<sup>8</sup>

Así, en relación al trabajo con el equipo docente una directora menciona que

7 Erik Erikson, en Richard Sennett, *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*, Barcelona, Anagrama, 2012.

8 Sennet, *ibíd.* El autor habla de habilidades dialógicas.

lo que más nos ayudó fue conectarnos durante la semana dos o más veces por Zoom y poder hablar, poder decir lo que nos estaba pasando (Dir. Prim. Sur).

Mientras que un docente reflexiona:

Una vez, en mi escuela –digamos, como compañeros–, propuse que hiciéramos una mateada virtual de catarsis, porque ya no dábamos más [...]. Hemos podido sostener esto gracias a un gran esfuerzo, y que ese gran esfuerzo no solamente son ojeras, sino toda una reorganización [...]. Entonces, si no nos tuviéramos nosotros y nosotras para sostenernos y contenernos sería muy difícil (Doc. Prim. Norte).

Hubo una dinámica sensible, que se fue ajustando al contexto cambiante tanto de la pandemia como de las condiciones territoriales y los hechos que ocurrían día a día. En relación con los equipos docentes, esto generó estrategias situadas, como la del trabajo en equipos en las escuelas, y que se compartieran estrategias entre diferentes escuelas, e incentivó la cooperación a partir del diálogo:

Entonces, armamos equipos con los jefes de departamento, que son fundamentales (Dir. Sec. Norte).

[Valoro] la importancia de lo emocional, de la contención y del acompañamiento del equipo de trabajo, y hablo de todos los actores institucionales (Dir. Sec. Sur 13).

Nos reunimos los profes de las tres escuelas secundarias de la localidad. Esto [es un ejemplo de lo] que te decía yo,

de que hay mucho trabajo en red y en coordinación (Dir. Sec. Sur).

No es fácil ser generoso en esta profesión... Hay mucho miedo de compartir, y “que esto es mío” y “que lo hice yo”. Bueno, en este caso no sucedió, todo lo contrario. Nos abrimos un montón a compartir estrategias metodológicas, modos, formas nuevas (Doc. Prim. Sur).

Las acciones realizadas desde los equipos de las escuelas fueron multifacéticas, abiertas y permeables, y crearon lazos con diferentes instituciones de la comunidad. Es decir, se fue construyendo comunidad desde la cooperación, “la comunidad como un proceso de ingreso al mundo”, donde se valoran las relaciones, sus límites y posibilidades.<sup>9</sup> En palabras de un docente:

[Fuimos] fortaleciendo los vínculos con las instituciones, porque necesitábamos de las instituciones locales. Porque solos no podíamos avanzar, necesitábamos apoyo logístico de todas las instituciones (Doc. Sec. norte).

Trabajaron con los bomberos, el hospital, guardaparques, guardafaunas, miembros del Concejo Deliberante, de comisiones de fomento, de equipos de salud y de destacamentos policiales. A pesar del cansancio por la demanda y la incertidumbre, en todos hubo un compromiso con la comunidad, sostenido con saberes construidos con otras personas, y el trabajo cooperativo:

9 Sennet, *ibíd.*, p. 383.

A mí me genera mucha tristeza, como directivo, no poder llegar como institución a la mayoría de los estudiantes, por la situación económica que esto ha generado. (Dir. Sec. Centro).

[La sensación es la de] la incertidumbre, [la de] estar sobrecargados y tratando de dar respuestas, porque es lo que hacemos desde la escuela (Dir. Sec. Centro).

Estamos muy cansados, pero seguimos con el compromiso (Dir. Sec. Confluencia).

Somos los que hicimos las actividades, los que hicimos las propuestas, [los] contenidos y [los que] sostuvimos el vínculo, y sabemos de cada uno de nuestros alumnos, cómo están, qué hacen, qué necesitaron, qué no necesitaron, qué pensaron, qué sintieron [...] ¡Fuimos nosotros! (Doc. Prim. Centro).

Nos queda de este tramo de nuestra historia –trágico para muchas personas e intenso para todas– la tarea de reflexionar y seguir construyendo. En lo que se refiere a la escuela, la tarea consiste, según Contreras y Pérez de Lara, en vivir el encuentro educativo como una experiencia.<sup>10</sup> De esta manera, las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la *alteridad*, la posibilidad de descenderse para permitir que el otro se manifieste. Dar lugar a la experiencia, reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir: de esto se trata.

10 Cf, José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, 2010.

Parte de esa experiencia es también rechazar lo que somos cuando se intenta cosificarnos, lo que implica promover nuevas formas de subjetividad. ¿Qué significa ser humanos? No tenemos una identidad fija, somos esa narración que nos contamos para sabernos, y nos sabemos eso que estamos contando.<sup>11</sup> Así, el conocimiento se produce en el encuentro entre la realidad y nosotros y nosotras narrándonos. En ese encuentro se genera eso nuevo. “A diferencia de otros animales, el ser humano es capaz de habitar en mundos ficticios, apartarse del presente fenomenológico e imaginarse a sí mismo en otro lugar”.<sup>12</sup> Esa imaginación quizá sea la que nos permita ahondar en lo vincular por sobre la “cosificación de las personas”.<sup>13</sup>

Nuestra intención con este texto es visibilizar algunas de las situaciones vividas por grandes colectivos de la comunidad educativa y poner en valor lo que significa para nuestra sociedad contar aún con un sistema educativo público, comprometido y solidario. Tal como lo sintetizó un docente:

Escuelas cerradas, pero aulas más abiertas que nunca  
(Doc. Prim. Norte).

El panorama que se vivió en el sistema educativo durante la pandemia ha hecho visibles procesos, tensiones y debates que, en la medida que puedan tornarse objeto de revisión y

11 Hugo Mujica, “Odisea de la identidad” (curso virtual) en Fundación Centro psicoanalítico argentino, 2021.

12 Siri Hustvedt, *Vivir, pensar, mirar*, Barcelona, Anagrama, 2013.

13 Rita Segato, en Irene Buchter, Lucía Di Camillo y Andrea Properzi, “Los centros de formación profesional como espacios de (re)construcción de los lazos sociales”, en Silvia Martínez y Delfina Garino (comps.), *Investigaciones en Educación Técnico-Profesional en Argentina*, Buenos Aires, Teseo, 2021.

análisis, podrán resignificar estos años lectivos, y colaborar, así, en la toma de decisiones en los procesos de enseñanza, para vislumbrar caminos comunitarios y de cooperación. Al respecto, vale un testimonio:

Tener un equipo es lo que ha permitido toda esta construcción que hemos llevado adelante. No es que nos quedamos con el problema de la conectividad y, bueno, como no hay conectividad, listo, y el gobierno no te da la computadora y los pibes no tienen esto, los pibes no tienen lo otro... O sea, no nos quedamos estancados en el problema, seguimos laburando, pensando en los chicos. [...] Siempre trato de hacer [mi trabajo] con esa responsabilidad, pensando que todo lo que podamos hacer va a cambiar a cada una de esas personitas que vienen a la escuela y que, bueno, ese es el objetivo, ¿no? (Dir. Sec. Confluencia).

Queremos detenernos en la fisura, en lo que sucedió en un momento de crisis que permitió que emerjan acciones y sentimientos que tienen que ver con la solidaridad, la empatía, la generosidad, el cuidado, el compromiso por el otro, aquello que nos humaniza. Queremos hacer un reconocimiento especial a las comunidades educativas que pudieron entender las necesidades y a partir de ellas generar propuestas, aún en situaciones de cansancio, con falta de recursos, con agobio e incertidumbre, y, por sobre todo, porque estuvieron disponibles para albergar a ese *otro/a*.



## Bibliografía

- BUCHTER, Irene, Lucía DI CAMILLO, Andrea PROPERZI, “Los centros de formación profesional como espacios de (re)construcción de los lazos sociales, en MARTÍNEZ, Silvia y Delfina GARINO (comps.), *Investigaciones en Educación Técnico-Profesional en Argentina*. Buenos Aires, Teseo, 2021.
- CONTRERAS DOMINGO, José y Nuria PÉREZ DE LARA, *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata, 2010.
- HUSTVEDT, Siri, *Vivir, pensar, mirar*, Barcelona, Anagrama, 2013.
- MASSCHELEIN, Jan y Marten SIMONS, *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014.
- MONTERO, Rosa, *El peligro de estar cuerda*, Barcelona, Anagrama, 2022.
- MUJICA, Hugo, “Odisea de la identidad” (curso virtual) en Fundación Centro psicoanalítico argentino, 2021.
- SENNETT, Richard, *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*, Barcelona, Anagrama, 2012.
- TARABINI, Aina, “¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global”, en: *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 13, n.º 2, especial COVID-19. ISSN: 2605-1923.
- ZELMANOVICH, Perla, “Contra el desamparo”, en DUSSEL, Inés y Silvia FINOCCHIO (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de la Cultura Económica, 2003.