

ARTÍCULO

La persistencia del aroma de los vínculos. Ser y hacer escuela en tiempos de emergencia, visitar lo vivido para volverlo experiencia

DESIREE TOIBERO | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
dtoibero284@unc.edu.ar | ORCID: 0000-0002-9593-8020

| 1

Recepción: 31/12/2022. Aceptación: 21/8/2023. Publicación: 19/9/2023

Resumen

A través de la escritura buscamos reconstruir los significados y sentidos construidos en la experiencia de sostener la escuela durante lo vivido en la pandemia por COVID-19. Una especie de intersticio profundo respecto de lo instituido. Tiempo en el que fuimos obligados a pensar nuevas formas de hacer escuela, a desarmar los paisajes inmóviles, a discutir ciertos mundos ya dados para posibilitar la aparición de otros territorios.

Desde ese modo de mirar buscamos dar un lugar a los afectos, a los vínculos e involucrarnos en las intensidades de nuestra época, leer los signos y significados de la experiencia transitada para componer la cartografía a modo de huellas de las inconformidades que guiaron el devenir del 2020 en el nivel secundario de una institución tradicional de la ciudad de Córdoba.

El enfoque se centra particularmente en el modo colectivo y singular de representar la tarea desde la perspectiva de los docentes; recogiendo algunos de los múltiples modos de habitar la experiencia, asumiendo las fracturas, los imprevistos, los conflictos, las contradicciones y rupturas.

El recorrido es una invitación a no perder de vista la persistencia de lo incierto e inacabado del mundo circundante, en la convicción de que este reconocimiento abre la posibilidad de recuperar la potencia de los sentidos para afrontar los desafíos en las instituciones educativas del presente y seguir haciendo escuela.

Palabras clave: instituciones, sujetos, historia

The Persistence of the Aroma of Ties: Being and Doing School in Times of Emergency. Revisiting what Has Been Lived to Turn it into an Experience

| 2

Abstract

In this article we seek to reconstruct the meanings and senses constructed in the experience of sustaining the school during the COVID-19 pandemic.

The figure of the cartographer is taken as a way of reading the transformation of the usual landscape of the school in an unprecedented time, that of the emergency that placed us in a kind of deep interstice with respect to the instituted. A time in which we were forced to think of new ways of doing school, to dismantle immobile landscapes, to discuss certain given worlds in order to make possible the appearance of other territories.

From this point of view, we seek to give a place to the affections and to the ties, and to get involved in the intensities of our time, to read the signs and meanings of the experience we have gone through in order to compose the cartography as a trace of the nonconformities which guided the evolution of 2020 in a traditional institution in the city of Córdoba.

The focus is particularly centered on the collective and singular way of representing the task from the teachers' perspective; gathering some of the multiple ways of inhabiting the experience and assuming the fractures, the unforeseen, the conflicts, the contradictions and ruptures.

The itinerary is an invitation not to lose sight of the persistence of the uncertainty of the surrounding world, in the conviction that this recognition opens the possibility of recovering the power of the senses to face the challenges in the educational institutions of the present and to continue making school.

Keywords: institutions, subjects, history

INTRODUCCIÓN

Observé largamente mis pies esta noche, y me parecieron más misteriosos que el universo entero (Saer, 2004, p. 31).

Decidimos comenzar con esta cita de J. J. Saer que pertenece al cuento «Ligustro en flor»¹ porque introduce la observación como proceso activo de búsqueda y al misterio como reserva de sentidos que alerta al lector sobre los límites del texto para comprender acabadamente la experiencia presentada.

A lo largo del escrito intercalamos otros párrafos del cuento con la intención de incluir un registro diferente en el relato, como dimensión de alteridad que contribuya a significar la acción de hacer escuela en la emergencia de la pandemia. El lenguaje poético se constituye en este caso como una puerta de entrada que abre la posibilidad de introducir lo inacabado de la vivencia a la vez que nos protege de la tendencia a encorsetar lo real a través del lenguaje conocido. Al respecto M. Persia se pregunta en *Una conversación en pandemia*: ¿Cómo pensar una lengua que sea a la vez desprendimiento de la misma lengua? La introducción del texto literario tiene esta pretensión. Lo elegimos también porque desde nuestra interpretación, el cuento convoca a plantear la distancia con lo vivido; a la vez que incorpora la persistencia de las experiencias previas que se cuelan en la interpretación, tal como lo hacen los aromas de la infancia.

Cuando nos referimos a la experiencia nos situamos buscando trascender lo vivido para poder comprender desde la escritura el sentido de la vivencia. Siguiendo a Skliar y Larrosa (2009) retomamos algunos principios que organizan la experiencia. El principio de alteridad que implica la presencia de un otro; de un exterior, de un algo que está fuera de lugar que es ajeno al sujeto y que sin embargo produce afectación. Precisamente, es esa afectación la que introduce el principio de reflexividad o transformación, en la medida que admite un movimiento desde y hacia el sujeto. De tal modo que, la experiencia no es general, es de alguien «es para cada cual la suya» y requiere para suceder de un sujeto abierto, sensible y dispuesto a la alteración. Finalmente, entendemos junto con el autor que la experiencia supone además, el principio de pasión según el cual la vivencia no pasa de largo sino que el sujeto la padece y es transformado; precisamente porque ese pasaje deja huellas en él.

Así, el punto de partida es una observación capaz de introducir la pregunta y el misterio en lo cotidiano y conocido. Desde este lugar, la relación que supone la experiencia se concreta desde una posición que la hace inteligible. Respecto de la perspectiva de nuestra observación, retomamos la palabra de Saer cuando dice: «Cualquiera sabe que el universo es un fenómeno casual que, aunque desde nuestro punto de vista parezca estable, en lo absoluto no es más que un torbellino incandescente y efímero» (Saer, 2004, p. 32).

Desde este lugar entendemos que el acontecimiento vivido a partir de la pandemia por COVID-19 dislocó algunas de las certezas cotidianas como la irrupción de algo exterior que estaba fuera de lugar. Sobre la afectación que introdujo en la perspectiva de la vida escolar ensayamos la siguiente metáfora para representar parte de esa vivencia: En la escuela como en la vida cotidiana ocurre que por momentos construimos y habitamos ciertas islas de estabilidad tramada con rutinas que brindan la apariencia de asequibilidad, de seguridad y de previsibilidad necesarios para sostener la convivencia social cotidiana y la confianza en que vamos a seguir vivos. En esas islas, lo complejo, incierto y diverso del universo no desaparece sino que continúa rodeando el suelo firme como lo hace el mar con la fuerza de las olas. Sin embargo, la perspectiva acotada al territorio conocido hace posible la percepción de seguridad que reduce lo incierto del devenir. La amenaza del virus y la decisión de implementar el distanciamiento social irrumpió en el cotidiano de la vida provocando un cambio en la mirada que nos sumergió en la perspectiva de la incertidumbre; de modo que el torbellino incandescente y efímero se constituyó en coordenada del espacio que habitábamos. En este contexto: ¿La escuela podría continuar? Seguir haciendo escuela obligaba a pensar y proponer otros modos de producir y de administrar la vida en común, requería de nuevos encuadramientos para acoger y configurar las existencias de los sujetos donde poder tramitar de manera particular el contexto social ampliado².

Guattari y Rolnik (2007) nos proporcionan la figura del cartógrafo como modo de leer la transformación del paisaje habitual de la escuela en un tiempo inédito; el de la emergencia que nos colocó en una especie de intersticio profundo respecto de lo instituido³. Tiempo en el que fuimos obligados a pensar en lo instituyente, a desarmar los paisajes inmóviles, a discutir ciertos mundos ya dados para posibilitar la aparición de otros.

En este texto procuramos compartir lo vivido durante la pandemia observando particularmente el devenir y la tramitación del malestar expresado desde la palabra y las acciones de los docentes a partir de este cambio de perspectiva que nos trasladó desde el lugar conocido de la escuela hacia un lugar incierto. La intención es revisitar la experiencia desde una narración que habilite alternativas para afrontar los desafíos en la institución educativa del presente. Es una invitación a no perder de vista la persistencia de lo incierto e inacabado del mundo circundante, en la medida que este reconocimiento abre la posibilidad de recuperar los sentidos más profundos para seguir haciendo escuela desde la producción de nuevos territorios. Dicho de otro modo; se trata de recoger la potencia de la experiencia en la que nos sumergió la pandemia.

Desde esa mirada buscamos involucrarnos en las intensidades de esa época, leer los signos y significados asignados a la experiencia transitada para componer la cartografía a modo de huellas de las inconformidades y posibilidades

que guiaron el devenir del 2020 desde el nivel secundario de una institución tradicional de la ciudad de Córdoba.

En el recorrido encontramos que la experiencia social y colectiva atravesada como humanidad estuvo nombrada, vivida y significada como una novedad radical; la expresión «nunca antes había pasado algo así» devela la vivencia de cancelación de la normalidad conocida. El acontecimiento, no dio tregua y de una semana a la otra nos encontramos zambullidos en la extranjería, en varios de los sentidos aportados por Sandra Nicastro:

«como un acto de llegada que rompe con las cronosofías, las herencias prolijas, el devenir automático [como] lo provisorio». (Nicastro, 2006, p. 102)

Desde estos posicionamientos y con la distancia del tiempo transcurrido que nos proporciona la perspectiva que la proximidad oculta, nos proponemos recorrer retrospectivamente el camino transitado para esbozar una aproximación sobre los modos, los ritmos e intensidades de los pasos que nos condujeron hasta aquí.

EL ACONTECIMIENTO, EN CONTEXTO

...la proximidad de la luna, no mejoraba mi conocimiento sobre ella, sino que la volvía todavía más extraña y lejana. (Saer, 2004, p. 32)

En Marzo del 2020 el acontecimiento irrumpió y develó la incertidumbre vital que provoca el reconocimiento de un universo inestable, efímero, solo selectivamente ordenado y estremecedoramente diverso. En ese momento, el cambio de perspectiva volvía al conocimiento sobre la escuela como extraño y lejano. La misma extrañeza de la Institución escolar⁴ hacia sí misma, es la que se constituye en contexto de posibilidad tanto para desplegar la fuerza de la conservación como para habilitar la construcción de alternativas de texturas capaces de producir nuevas formas de reconocernos haciendo escuela.

La suspensión de la corporalidad de la experiencia escolar irrumpió como un límite que interpeló a la escuela por la ausencia del espacio de producción de subjetividad conocido y cotidiano. Los timbres, los horarios, las aulas, el patio no estaban disponibles para ser habitados. La falta y el extrañamiento provocaron la emergencia de preguntas vinculadas al sentido de afrontar el desafío de continuar haciendo escuela ¿Sería posible enseñar y aprender en esas condiciones? ¿Cuál sería el sentido de enseñar frente a la amenaza de la enfermedad y de la muerte que acechaban?

Ante este conjunto de preguntas comenzamos revisando la decisión de sostener la escuela en la emergencia; es decir el por qué no cerrar la institución

hasta que se retomaran las condiciones habituales de funcionamiento. Sobre la cuestión buscamos rastrear algunas de las razones que llevaron a preservar la escuela en momentos donde el sistema educativo (Estado) se pronunciaba con escasas precisiones sobre el tema. Algunas de las frases que circularon en los momentos iniciales fueron: «Es importante mantener la pertenencia como referencia para los chicos y sus familias», «La institución es un refugio ante lo incierto», «No sabemos cuánto va durar, ni qué van a solicitarnos al regreso, algo hay que hacer», «No hay mandatos del sistema, es una oportunidad para implementar propuestas novedosas», «¿Qué vamos a hacer si no hacemos escuela...?» No resulta claro cuál de las razones tuvo más peso, pero todas ellas circularon al interior de la institución como justificación para continuar haciendo escuela, al menos hasta recibir el mandato del Estado. Razones que se apoyaban en los sentidos tradicionales de la escuela; los que permanecieron como sedimento para construir las nuevas propuestas.

| 6

A la distancia, interpretamos que quizás todas estas razones se combinaron con intensidades variadas según el momento para dar continuidad a la vida escolar; quizás por lo intolerable de «el nunca antes»; quizás porque la escuela siguió siendo representada como la última de las instituciones de acogida y contención; o por constituirse en referente para la organización de la vida social... Reuniendo todas estas aproximaciones cobra particular relevancia la dimensión del miedo, del peligro real que representaba la muerte por el virus, junto al riesgo de ruptura de los principales engranajes de la sociedad en la que vivimos. Lo cierto es que nuestra institución se sostuvo al igual que la mayoría de las instituciones educativas del planeta que permanecieron abiertas de formas distintas durante 2020.

En los momentos iniciales de la emergencia las acciones se definieron por aquellos que asumieron ponerse a cargo de la escuela. No alcanzaba el organigrama de roles y funciones; el equipo a cargo se constituyó en función de la disponibilidad de aquellos que tenían cargos en la escuela⁵, por la condición material de contar con conectividad en sus domicilios y por el conocimiento de la herramienta Moodle que había sido incorporada a fines del año anterior en la escuela. El núcleo inicial del equipo estuvo conformado por la vicedirectora, la secretaria, la bibliotecaria, el psicólogo institucional, un asistente técnico y dos preceptores. A medida que se prolongó la decisión de sostener el distanciamiento social desde el Estado, también se fue resolviendo la cuestión de la conectividad y se sumó el director y el resto de los preceptores. Transcurrido el primer mes, el equipo a cargo quedó consolidado en tres grupos: el equipo directivo, el equipo técnico y el pedagógico; articulados por la vicedirección y la secretaría. En principio a los docentes solo se los convocó para concretar las tareas en sus espacios curriculares, considerando que en su mayoría trabajan en más de una institución y no tendrían la disponibilidad del tiempo necesario para elaborar y acompañar la propuesta.

Así durante los primeros días, la escuela pudo sostenerse apoyada en la disponibilidad de los sujetos, en lazos vinculares pero también en los sentidos y significados sociales previos a la emergencia, por la articulación de la comunicación y hasta por la inercia del movimiento. De tal modo que la escuela como observable (tiempos, espacios, reglamentos, actividades, etc.) fue profundamente alterada, pero no fue paralizada.

El suceso desbordó el saber disponible en relación al orden de lo excepcional; desde esa vivencia el impulso inicial estuvo orientado a mantener lo escolar al modo de una huella impresa por años de funcionamiento. Interpretamos la experiencia, en palabras de F. Guattari y S. Rolnik, quienes sostienen que:

Muchas veces no hay otra salida. Cuando en el desmontaje, perplejos y desorientados, nos fragilizamos, la tendencia es a adoptar posiciones meramente defensivas, por miedo a la marginalización en la cual corremos el riesgo de ser confinados cuando osamos crear territorios singulares, independientes de las serializaciones subjetivas; por miedo a que esa marginalización llegue a comprometer la propia posibilidad de supervivencia (un riesgo real) [...] nos convertimos entonces en los propios productores de algunas secuencias de la cadena de montaje del deseo. (2006, p. 22)

Desde estas consideraciones y en retrospectiva podemos leer que las primeras reacciones, acciones y definiciones asumidas fueron defensivas y estuvieron orientadas a la conservación, casi por miedo a lo desconocido o a la desaparición. Tal como lo expresan los autores; reivindicar el territorio conocido fue tal vez un modo de salvar, proteger y de cuidar la vida.

Sin embargo, el acontecimiento de confinamiento pronto dejó al descubierto que para sostener la escuela no alcanzaba con conservar lo conocido, que era necesario reconocer la novedad y poner en movimiento los sentidos que convocaran a la tarea docente en otro contexto; era necesario recurrir y habilitar la interiorización de otros modos de ver, de valorar y de actuar construidos en el devenir de la emergencia. La permanencia de la escuela demandaba tomar decisiones en la inmediatez del suceso, habilitando otros vínculos, otros contenidos, otras rutinas y otras propuestas de hacer escuela. Desde este lugar las preguntas se dirigieron entonces hacia el contenido y a los modos de sostener la escuela ¿Cuál sería el sentido que nos convocaría? ¿Cómo sería hacer posible la institución escolar sin la materialidad de la presencia? ¿Cuál sería el espacio de encuentro? ¿Qué se ofrecería en esa propuesta? ¿Sería posible producir otros territorios donde fuera posible la escuela en este nuevo contexto?

Estaba claro que la ausencia de la presencialidad y la tensión sobre la simultaneidad, sobre el sistema de acreditación y la evaluación, provocarían la desaparición de la idea de aula como estructura material y comunicacional

en su forma conocida, por lo que era necesario construir «nuevas aulas» para un tiempo de aislamiento social. Las opciones fueron gestadas y articuladas desde el equipo a cargo que se fue consolidando a partir de la confianza en que era posible proponer formas alternativas de sostener la escuela. La apuesta por el diálogo verdadero fue el mecanismo elegido para confeccionar acuerdos desde la aceptación de los disensos y de sus consecuencias. Las decisiones tomaron la forma de definiciones provisionarias que se concretaron con la intención de construir lo colectivo y lo común como «lo no predeterminado», como aquello que se fue haciendo artesanalmente con la presencia interviniente de cada uno de los que se fueron sumando.

Diseñar un dispositivo en estas circunstancias, demandó comenzar por establecer acuerdos al interior de ese equipo, respecto de cuál sería el sentido que orientaría la tarea y sobre qué sería posible sostener institucionalmente como propuesta educativa en un escenario de emergencia. Todo ello, implicó revisar aspectos pedagógico didácticos (selección y secuenciación de contenidos, actividades, recursos); comunicacionales (vínculo entre escuela y docentes, escuela y familia, docentes y alumnos/as, alumnos/as entre sí); tecnológicos (acceso a internet, actualización de la plataforma, incorporación de nuevas herramientas); y organizativo-administrativos.

El acuerdo sobre el sentido de la tarea estuvo orientado a pensar el sostenimiento escolar como una experiencia de aprendizaje para todos; docentes, preceptores, alumnos y el propio equipo directivo. Las definiciones buscaron instalar la intención de aprender el uso de la herramienta Moodle como forma de una propuesta escolar; la inclusión de la tecnología para la escuela no sería solo un medio para seguir haciendo la escuela sino una oportunidad para seleccionar, jerarquizar y organizar desde cada espacio curricular una propuesta de enseñanza en el espacio virtual; donde docentes y alumnos debían afrontar el desafío de aprender el uso de la plataforma y de reconocerla como lugar de encuentro.

La decisión sobre qué sería posible sostener institucionalmente como propuesta comenzó planteando tareas de relevamiento de las condiciones materiales existentes en cuanto a disponibilidad de dispositivos y conectividad de cada uno/a de los actores institucionales, en especial los estudiantes, para diseñar la comunicación. También, en identificar docentes y preceptores que estuvieran formados en el uso de la plataforma remota para convertirse en apoyo de las capacitaciones a los/as colegas. Los datos recogidos en relación con los estudiantes arrojaban que todos los estudiantes podían acceder a conectarse al menos una vez a la semana, a excepción de catorce estudiantes⁶, y que los docentes también contaban con medios para hacerlo⁷.

A partir de esta información y la predisposición de docentes con experiencia en el uso de las tecnologías fue posible armar un nuevo grupo de apoyo a esta forma escolar. El grupo de referentes estaba formado por un docente por área

de conocimiento; la tarea se centraría en sostener y articular la comunicación a la vez que colaborar en el uso de las herramientas virtuales.

La construcción y la puesta en práctica de la propuesta escolar consistió en un nuevo dispositivo centrado en la enseñanza remota y asincrónica en torno de la plataforma Moodle como herramienta, donde la acreditación consideraba solo el criterio de la participación y la entrega de las actividades propuestas por los docentes, sin incluir las referencias vinculadas con la apropiación de los contenidos. La evaluación formativa buscaría el acompañamiento del proceso y se sostendría como instancia de retroalimentación de los docentes a cada uno de los alumnos.

De este modo, la ausencia de los engranajes tradicionales de la institución escolar planteó la necesidad de pensar individual y colectivamente otras formas de hacer escuela en un nuevo contexto. Formas que pudieran introducir la novedad en tanto reinención de sí y del colectivo. Esta alteración llevó a percibir los procesos de enseñar y de aprender desde formas distintas a las conocidas, y planteó la necesidad de reconocer y de aceptar la transformación de la tarea.

ENTRE EL MALESTAR, LA INCONFORMIDAD Y LOS VÍNCULOS

Probablemente también él, aunque no lo dijese, estaba cansado de ser, de los proyectiles que se lanzan en esas insensatas experiencias ... la munición que va adentro. Mientras lo observaba puntear con su palita el suelo ajeno de la luna, como la tierra en que sus antepasados vienen haciéndolo desde hace siglos, no podía dejar de preguntarme en qué momento iba a tirar la pala lo más lejos posible dando fin con ese acto significativo a su carrera de astronauta. (Saer, 2004, p. 32)

Este párrafo nos ubica en la tensión entre los mandatos y sentidos internalizados respecto del oficio de enseñar y las frustraciones de experiencias previas donde las propuestas no cuajaron, donde la complejidad de la tarea no fue contemplada... En fin, al conjunto de inconformidades y malestares previos.

La propuesta que emergió recuperó lo que permanecía, pero también se orientó a ofrecer aquello que no se tenía; al respecto Frigerio y Diker (2011) se preguntan: ¿Es posible dar lo que no se tiene? El despliegue de opciones dio cuenta de una reserva de posibilidades que no estaban explícitamente disponibles pero que se encontraban en una especie de zona de desarrollo próximo. De modo tal, que con la necesidad instalada, con el tiempo y con los recursos habilitados se construyó una alternativa.

A poco de caminar comenzó a expresarse el malestar, y al igual que J. J. Saer, mientras se hacía escuela no dejábamos de preguntarnos en qué momento

se cortarían la comunicación, dando fin con ese acto significativo a la enseñanza. A continuación profundizaremos sobre las manifestaciones de los docentes, sin desconocer que el malestar también involucró a otros de los sujetos de la institución.

En primer lugar, resulta significativo considerar las diferentes formas de expresión del malestar: ausencias en las aulas, desconexiones, mensajes contradictorios, expresiones de desconocimiento de los acuerdos, el uso de otros canales que no eran la plataforma establecida, el no responder consultas. La intensidad de las manifestaciones de resistencia crecía especialmente entre quienes tenían escasos vínculos previos con la tecnología. Discursivamente, se expresó en las reuniones de docentes por área y en las convocatorias personales a los docentes que no intervenían en la plataforma al modo que se había pautado en el dispositivo. La resistencia se dirigió especialmente a cuestionar los costos en tiempos y en dedicación por la necesidad de capacitación que exigía el sostener la propuesta. Todo ello, implicaba una alta dosis de trabajo que no todos estaban dispuestos a ofrecer.

Con la intención de sostener la escuela, desde el equipo directivo se buscó recoger y significar el malestar desde la palabra de los sujetos. Con el propósito de habilitar la participación, se convocó a conversatorios en grupos reducidos y a un encuentro general con una propuesta de trabajo grupal antes del receso escolar de julio; todas estas instancias se realizaron en el marco de la virtualidad en formato de reunión por Meet. Las preguntas que orientaron la indagación en esos encuentros fueron: ¿Cómo fue afectada y alterada la tarea de enseñar? ¿Cuáles formas de lo escolar pueden ser evocadas como constitutivas de la escuela? ¿Qué posibilidades y limitaciones encuentran en el dispositivo desplegado?

En este punto, a modo de rastros desde los cuales sería posible interpretar el impacto que provocó en los docentes la experiencia, resulta esclarecedor considerar que, previo al distanciamiento social, mucho de lo escolar presencial se encontraba tan naturalizado que no era visible. La emergencia produjo el develamiento de lo oculto y generó incomodidades e interrogantes donde la forma conocida de lo escolar comenzó a tener significados más potentes y amigables que los habituales. Para profundizar en la interpretación, retomamos algunas de las reflexiones de los docentes sobre la cuestión, en particular la significación que le otorgaron al contexto⁸ y su relevancia para afectar la práctica docente en el escenario de la virtualidad obligada. En tanto que desde los aportes de Marcelo Percia (2011) incluimos algunas interpretaciones de esas intervenciones con la intención de delinear la traza del camino recorrido.

Comenzamos con dos testimonios compartidos por los docentes al interior de los conversatorios:

Lo que me hace sentir esta profesión que amo es el vínculo con otros y con el saber [...] En este contexto es difícil porque pone en jaque el vínculo,

el diálogo y la conversación [...] el afecto trasciende el aula y la presencia-
lidad y la ausencia deja la evidencia de la falta [...] Nos falta la posibilidad
de dejarnos afectar por el otro. (Profesora de Lengua y literatura)

[...] quizás lo que tiene que ver con el contacto humano de la enseñanza
se ha perdido, me pasa que sostener las propuestas de enseñanza se
vuelve una cuestión más ligada al orden del deber y el trabajo, sin
desconocer que este es un trabajo y que la actividad presencial en el
aula lo es también. Al estar despojado esto de todo eso otro que hace
a la enseñanza, y que creo que en definitiva es de lo más gratificante,
ya sea con pares o con el alumno [...] esto lo vuelve como más una
norma, ya fijarse un cronograma de tales días subir una actividad y
esto o aquello [...] es la experiencia que estoy teniendo. Yo parto de la
idea de que hay un saber específico con el que yo tengo una relación
si se quiere afectiva con ese conocimiento, yo soy profe de Historia, y
ahí hay una pasión por el saber no transmisible a otras áreas, pero
también hay una relación afectiva con el otro y creo que esa parte es
la que este contexto ha afectado más, pues si bien la plataforma puede
garantizar una transmisión de determinados saberes (es decir yo los
puedo llenar a los pibes de cataratas de textos, de recursos, videos,
fuentes, etc), siento que falta eso otro que tiene que ver con lo afectivo
de la enseñanza, que este contexto para mí lo ha eliminado, yo no sé
lo que pasa del otro lado por más mensajes que me manden, hay una
cuestión corporal de estar ahí físicamente que se perdió [...] Y creo
que son complementarias y este contexto eliminó una de esas partes.
(Profesor de Historia)

| 11

En estas expresiones advertimos cómo el contexto afecta centralmente
al vínculo que aparece como constitutivo del oficio, un vínculo que se esta-
blece con el saber pero que también refiere a un afecto que trasciende el aula.
El vínculo se enuncia como necesidad de un diálogo que requiere de ciertas
condiciones ligadas a la presencia y que el contexto de distanciamiento ha inte-
rrumpido. Profundizando la cuestión, en la experiencia remota los participantes
de un espacio virtual pueden establecer relaciones, pueden proponer interro-
gantes y compartir sus deseos sin necesidad de que haya alguien del otro lado;
mientras que para que haya conversación se requiere la posibilidad de afecta-
ción. La palabra de los/las docentes refieren a que lo educativo requiere de un
vínculo que excede la mera relación e implica la mutua transformación. Pero,
además, las reflexiones interpretan que las condiciones para que el vínculo
se concrete se identifican como propias del escenario real (en oposición a lo
remoto o virtual) y de la presencia material.

En este sentido, desde los aportes de M. Percia (2011) se puede interpretar que en las expresiones docentes se manifiesta una inconformidad desde la nostalgia de la forma escolar; en tanto existencia de condiciones para el vínculo, un tiempo y un espacio que incluso remiten a un fuera del aula, es decir a experiencias que suceden en las márgenes de las formas escolares que se añoran pero también introducen una dimensión de lo escolar que no está reglado pero que sucede en esos intersticios que aportan al sentido de la tarea.

En la misma línea, otras intervenciones de los/las docentes expresan nostalgia pero de otro signo, incluyendo aquellas formas que provocan malestar en el pasado pero que aportan la fuerza de evocar lo conocido. Así, lo apropiado desde la experiencia previa es representado como confortable aún como experiencia padecida. En palabras de los/las docentes:

«Extraño que no me hagan caso y retarlos.. porque ahí vos te das cuenta de lo que pasa, ahora hasta que yo no leo las respuestas de los chicos no sé si me entienden o no» (Profesora de Geografía).

«La presencia de un tiempo compartido aparecen cosas que te hacen olvidar los enojos» (Profesor de Biología).

«Prefiero estar, que haya presencia.... olor a transpiración cuando vuelven del recreo... bullicio en el trabajo en grupos.... todo antes que corregir una pantalla» (Profesora de PCI).

Continuando con el recorrido: otro grupo de docentes expresa vivencias ligadas a la insatisfacción frente a la propuesta de escuela remota, en este sentido sostendrán:

«Esto de la nueva presencia es algo para ponerlo como interrogante, decir bueno: ¿qué es estar presente? y como ahora el concepto de presencia que conocemos todos, que es estar frente al aula, se ha transformado en un espacio virtual nuevo, que es una presencia que está pero pareciera que no sabemos» (Profesora de Lengua y literatura).

«No es virtualidad, es distancia [...] Lo técnico no solo redefine la relación sino a lo que podemos proponer a los alumnos [...] es importante incorporar la lectura del contexto para pensar la propuesta y luego seleccionar qué de lo técnico usaremos» (Profesora de Historia).

En estas participaciones vuelven las referencias a lo perdido, pero se asume la transformación desde el malestar, interpretando lo vivido como deseo que no puede concretarse. Es decir, habría conciencia de haber salido de las formas conocidas de lo escolar y se advierte la posibilidad de otras formas pero sin la expectativa de la potencia, siguiendo a M. Percia (2011): como un deseo que se suelta de lo existente.

Mientras que otros docentes la vivencia se asocia con el malestar que genera esta situación obligada e impuesta a una nostalgia que los ha arrojado a lo irremediable y que los paraliza en sus acciones:

«Antes no había preguntas, ya sabíamos. Había rutinas, ya lo sabías, y listo. Algunos docentes no necesitaban preguntarse tanto sobre esto» (Profesora de Ciudadanía y participación).

«Para poder ofrecer una propuesta de enseñanza antes necesito aprender a usar la herramienta, formarnos en tecnología» (Profesor de Ciudadanía y participación).

En estas expresiones advertimos la conciencia de una ajenidad y una extrañeza no buscada sino impuesta por el acontecimiento. La vivencia remite a la presencia que no es, al vínculo que no está y a la tecnología que no se conoce y que modifica la relación. Profundizando en las expresiones, podemos inferir que dan cuenta también de la incertidumbre que genera el salirse de las formas desde un hacer lo que no se sabe.

En busca de interpretar las narraciones llama la atención la idealización de lo perdido, el desplazamiento de la crítica hacia las formas previas, limitando la energía disponible para proponer o construir lo nuevo. Incluso se percibe una huida o fuga de la posibilidad de construir territorios de singularización y apropiación de la propuesta. Al respecto, hipotetizamos que el peso del miedo y la fragilización de la relación colocan al territorio conocido como un lugar para salvarse del naufragio, provocando resistencias ante lo nuevo y el apego a la antigua forma comfortable que pese a los malestares contenía en el quehacer de lo cotidiano. Si bien emerge una propuesta alternativa; esto es la forma remota en torno a la plataforma Moodle; era una forma desconocida y dejaba en desfase la experiencia develando la incertidumbre. Desde el aporte de F. Guattari y S. Rolnik (2007) estas vivencias, sentires, angustias y anhelos, enunciarían y denunciarían el impacto del acontecimiento en la producción de la subjetividad docente a partir del desinvertimiento de las cadenas de montaje conocidas, mientras que la emergencia de formas nuevas o creativas no lograría instalarse. Entre tanto; en el entre de lo institucional: lo que se ama, lo que apasiona y lo que se desea, no se encuentra.

Por último, sin desconocer el malestar, cabe considerar que algunos docentes identificaron potencialidades en la experiencia, habilitando la posibilidad de formas nuevas:

«Lo positivo es la posibilidad de que hablen todos, en el aula a veces los líderes son los que portan la voz y acá están todos en la misma condición» (Profesora de Lengua y literatura).

«Pude trabajar contenidos que en la presencialidad no podía por no contar con los recursos... otros tiempos» (Profesora de Matemática).

«Como comenzamos fue bastante caótico, pero también fue positivo; pues se me abrió un abanico de posibilidades y plataformas para usar [...] Dentro de todo me estoy llevando bastante bien con los contenidos [...] lo que sí, yo creo, que depende de las unidades que voy trabajando, trato de que las unidades sean más bien prácticas» (Profesor de Música)

«Pude proponer una actividad con alumnos de distintos cursos» (Profesora de Historia).

En estos dichos surge cierta audacia hacia adelante, donde el malestar permite vivir la experiencia como potencia que aún no contiene nuevas formas pero que puede delinear algunas posibilidades.

En el conjunto de relatos de los/as docentes, más allá del modo de transitar y significar el malestar, se identifica la afectación de la tarea de enseñar a partir de la pérdida de un vínculo que no puede ser sino en el encuentro presencial con el otro, otorgando gran relevancia a la dimensión afectiva de la experiencia escolar. Profundizando en esta dimensión de la afectividad, A. Abramowski (2010) aporta que lo afectivo es esencialmente relacional, representacional y situado. De manera que, desde esta línea, cabe considerar a la enseñanza como un encuentro entre personas donde la afectividad se construye en el entre de lo institucional. Siguiendo a la autora podríamos inferir que en las significaciones asignadas por los docentes a su tarea se pondrían en juego dos versiones antitéticas del lugar del amor en la pedagogía: por un lado aquella afirmación que dice que «educar es una cuestión de deber y no de amor» y por el otro, aquella que sostiene que «no hay práctica educativa posible sin demostración afectiva». Esta antítesis resultaría de una conjunción de los rasgos afectivos del modelo docente de diferentes épocas, plano antagónico que puede ser trascendido si reconocemos que más que ante una antinomia estamos ante una mixtura de racionalidades y mandatos acerca de la tarea que, sin dejar de ser opuestos, coexisten y conviven. Desde este lugar, la crisis que supone la pérdida del encuentro presencial, deja en evidencia esta tensión provocando la afectación de la tarea docente al punto de cuestionar sus sentidos más profundos.

Desde esta interpretación, la pregunta por el sentido de la tarea recoge la denuncia por la falta de condiciones para la construcción del vínculo con los otros (con el estudiante y con los otros docentes) vínculos que son percibidos como constitutivos del oficio de enseñar. No se trata solo del encuentro con los estudiantes y docentes, sino de esa manifestación simbólica capaz de conectar, anudar y sostener, controlar, o atrapar esos vínculos; es decir, en vínculo con la escuela en tanto institución.

Llegados a este punto el interrogante del comienzo sobre si sería posible sostener la institución sin la materialidad de la presencia, nos interpela en cuanto posibilidad de proponer formas de coexistencia en condiciones de enseñanza remota. Pregunta de difícil respuesta; los aportes de L. Cornu (2007), aportan ciertos indicios sobre las dificultades a enfrentar, al respecto la autora refiere:

qualquier tipo de coexistencia se da en un espacio y un tiempo, e implica una calidad de los espacios y los momentos, es decir, a la vez

un arte de los lugares y de los instantes y de lo que los une: las situaciones. (Cornu, 2007, p. 54)

El tiempo de lo remoto es un tiempo desplazado, con límites difusos y mediado por condiciones previas que lo posibilitan y que son externas a la propuesta. En el contexto de distanciamiento social, la situación ha sido puesta en tensión en cuanto a tiempo y espacio, privando al encuentro del enseñar y aprender de los márgenes de las formas. Desde las voces de los docentes, la falta de corporalidad de los encuentros deja en evidencia lo constitutivo del vínculo que se construye en esos márgenes para el ser y el hacer escuela.

| 15

APROXIMACIONES A UNA CARTOGRAFÍA

Supé que si el conocimiento tiene un límite, es porque los hombres, adonde quiera que vayamos, llevamos con nosotros ese límite. Es más: nosotros somos ese límite. Y si vamos a Marte o a la luna, las dos o tres cosas más que sabremos sobre Marte o la luna, no cambiarán en nada, pero en nada, la extensión de nuestra ignorancia. (Saer, 2004, p. 32)

La cita del cuento nos interpela en torno a la pregunta sobre ¿Cuáles son nuestros límites habiendo transitado la experiencia? Luego del camino recorrido como institución escolar ¿Estamos en otro lugar? ¿Seguimos siendo los mismos? ¿Cómo fuimos afectados?

Volver sobre los pasos dados y trazar un recorrido narrativo nos permite trasladarnos desde la vivencia a la experiencia. Desde la alteridad del suceso, buscamos seguir las huellas de la afectación de los docentes a partir de los significados asignados por ellos mismos en los relatos donde narraron los males-tares y las posibilidades frente a lo acontecido.

A modo de cartografía se evidencia también el sentido de la experiencia, en tanto dirección; esto es, hacia dónde se dirigieron las intervenciones y las propuestas en la búsqueda de construir lo común de lo escolar. En este sentido, los vínculos, los cuerpos, las presencias, lo no reglado, lo gratuito, el don de la relación institucional se nombraron y se vivieron como constitutivos de la experiencia escolar, y lo fueron también en la experiencia de pandemia por la falta.

Somos conscientes que no es posible completar los significados del conjunto de vivencias transitadas porque algunos rasgos permanecen ausentes y se resisten a ser dichos, o bien no son visibles desde nuestra perspectiva, tal como lo expresa J. J. Saer «nosotros somos el límite» (2004, p. 32). Sin embargo, creemos que desde el reconocimiento de estas limitaciones, es posible procurar reconstruir un bosquejo de los senderos transitados recogiendo los fragmentos narrativos compartidos por los docentes en los espacios institucionales propuestos.

A modo de reconstrucción del camino advertimos que, al comienzo del acontecimiento, la experiencia se tradujo en perplejidad, desacomodo y expectación junto a un movimiento intenso por sostener lo escolar y lo conocido como expresión de estar vivos en un escenario atravesado por el cierre y la clausura. Lo particular y distintivo fue que el impulso inicial, no fue la parálisis sino la acción que se orientó y se des/orientó al fragor de los desafíos y en pos del reconocimiento y el sostenimiento de ese espacio común. Ese movimiento inicial develó la presencia de lo institucional escolar por fuera del establecimiento como edificio, del patio, de la sala de profesores, de las preceptorías, de los saludos de buenos días, de las formaciones e izamiento de bandera.

La extensión temporal del confinamiento social condujo a pensar y a proponer la escuela desde la posibilidad de producir nuevos territorios. Al respecto, la formación y consolidación de un equipo a cargo constituido desde los saberes, las habilidades y los tiempos ofrecidos por los sujetos con disponibilidad material de conectividad resultaron en una novedad, en cuanto a una ruptura respecto de la gestión tradicional de la institución. La construcción de lo común fue posible a partir de los lazos que emergieron de las redes vinculares como recuerdos de presencias compartidas pero también como necesidad y energía que comenzó a circular en este nuevo contexto desde la virtualidad en la búsqueda de proyectar, conectar, anudar, amparar, transmitir, insistir. La trama de relaciones vinculares hizo posible que no se renunciara a la potencia que ofrecía el acontecimiento.

La construcción y puesta en marcha de un dispositivo escolar capaz de sostener la escuela en contexto de confinamiento social albergó modos distintos de habitar la propuesta remota. Entre los docentes emergieron tensiones que se tradujeron como inconformidad, nostalgia, insatisfacción, sublimación, resignación, pero también como potencia para ensayar nuevas formas. La manera de tramitar el malestar y la inconformidad en espacios institucionales habilitados para expresarlos se constituyeron también en una experiencia alternativa de hacer y cuidar lo común.

Al final del recorrido, el camino nos condujo hacia el reconocimiento de la relevancia de los rituales de encuentro cotidiano constitutivos de los vínculos: vínculos con el saber, con los estudiantes, entre docentes, con las familias, con los representantes del sistema, con la sociedad. Vínculos significados históricamente, atravesados por la complejidad, la estandarización y también por la posibilidad de construir experiencias singulares desde la creatividad.

Los vínculos evocados tuvieron como centralidad la relación entre docentes y alumnos, donde la corporalidad de la relación fue evocada por el potencial de ofrecer variadas oportunidades de reconocimiento del otro. En especial, como espacio en común donde la convivencia cotidiana obliga a sostener la presencia en las dificultades, las inconformidades y las contradicciones pero que también habilita el disfrute y la alegría en la coincidencia del deseo.

Buscando trascender lo vivido, encontramos que el conjunto de los significados asignados a la experiencia por los sujetos estuvieron vinculados con el conocimiento que tenían disponibles acerca del ser y hacer escuela. En este sentido, retomamos la pregunta por los límites, considerando que: «el conocimiento tiene un límite y los hombres, adonde quiera que vayamos, llevamos con nosotros ese límite» (Saer, 2004, p. 32) Un límite construido en la experiencia escolar previa, en las biografías de los docentes y en las trayectorias de los estudiantes que necesitaban la presencia para ser y hacer la escuela.

| 17

Cerramos provisoriamente el recorrido parafraseando a Saer (2004) en su cuento «Ligustro en flor», buscamos retomar el cruce con el lenguaje literario, ese que habilita a interpretaciones abiertas y a las palabras que no tenemos para nombrar la experiencia.

Acá el ser y hacer escuela sigue siendo un enigma, pero un enigma familiar como el de mis pies, de los que no podría asegurar si existen o no, o como el enigma... de que haya una planta a la que le dicen ligustro y que, cuando florece, despida ese olor, y que cuando se la huele, es el universo entero lo que se huele, en la flor presente del ligustro. (Saer, 2004, p. 34)

Vueltos a la presencialidad, con los engranajes institucionales tradicionales, transitamos territorios conocidos y misteriosos con la experiencia de reconocer la relevancia y la persistencia del aroma de los vínculos como constitutivos del ser y hacer la escuela.

Notas

1. Juan José Saer, escritor argentino, es autor del cuento que lleva el nombre de «Ligustro en flor» que pertenece a la recopilación *Lugar*. Aquí el autor retoma desde una conciencia perceptiva poética el envolvente e inolvidable aroma de sus flores que traen recuerdos del pasado, de su infancia junto a una serie de reflexiones que nos ayudan a tramar el sentido de esta experiencia que ponemos a disposición en el escrito.

2. Para introducir la dimensión institucional tomaremos los aportes de Marcelo Persia (2020) y Félix Guattari (2007), quienes entienden a las instituciones y en particular las educativas como un espacio intermedio entre lo singular y lo colectivo. Desde esta perspectiva, la normalización semiótica plantea que en más de una ocasión nos hallemos en crisis porque «Vivimos siempre en desfase con respecto de la actualidad de nuestras experiencias. Somos íntimos de ese incesante socavamiento de modos de existencia promovidos por el mercado que hace y deshace mundos: en-

trenamos, día tras día, nuestro juego de cintura para mantener un mínimo equilibrio en ese todo y adquirir agilidad en la producción de territorios». (Guattari, 2006, p. 21)

3. Desde Rousillon. R. (1989). El intersticio definido en términos de espacio se define como un lugar común, de encuentro. en el cual se desarrollan actividades institucionales, pero que no necesariamente están dentro de las paredes de la institución. mientras que en términos de tiempo, está dado por la diferencia entre el tiempo estipulado formalmente para la realización de la tarea en cada puesto de trabajo, regulado por los contratos laborales. Siguiendo a Sandra Nicastro (2006) el intersticio tiene la cualidad de estar entre los tiempos y los espacios.

4. Con la intención de comprender lo acontecido, recuperamos la noción de Guattari, sobre la escuela como institución en cuanto a que, «constituye un espacio donde se inyectan representaciones, nociones de semiotización en el campo

social normalizado» (2007, p. 31); dice el autor: Se trata de un tipo de espacio que pese a pertenecer a la maquinaria de producción capitalista, tolera márgenes donde pueden ocurrir experiencias de singularización y como productora de subjetividad no sólo es una estructura material sino que también implica modos de ver, de valorar y de actuar que son interiorizados por los agentes sociales que forman parte de ellas. (2007, p. 75)

5. Los cargos tienen una carga horaria aproximada que se corresponde a seis horas diarias los cinco días de la semana. Los docentes, salvo escasas excepciones, trabajan al menos en otra institución.

6. El número total de estudiantes era de quinientos trece. Para los estudiantes sin conectividad se propuso una comunicación de las propuestas, vía

WhatsApp a cargo del preceptor.

7. De un total de docentes de cincuenta y siete, incluyendo todos los cargos, sólo cuatro tenían dificultades de conectividad. Tres se fueron resolviendo luego de los primeros meses, en tanto que un docente sostuvo que no correspondía que el realizara el trabajo en estas condiciones por lo que no realizó propuestas virtuales.

8. Siguiendo a Kaminsky (2010) denominamos *contexto social* no al fuera del escenario de interpretación sino como productor del material escénico mismo. Los determinantes socio políticos de una época no son de orden causal sino que son constitutivos de la superficie de escena y producen significados. En este sentido, el contexto pasa a ser texto institucional.

Referencias bibliográficas

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.

Cornu, L. (18-19 de junio de 2007). *Lugares y compañías [Conferencia]*. Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones, pp. 51-65. Fundació Viure i Conviure, Barcelona, España. <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/viure-entrenosotros-01.pdf>

Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Novedades educativas.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2007). Deseo e historia: El Esquizoanálisis. *Micropolítica. Cartografía del deseo*, pp. 274-291. Tinta Limón.

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la Escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones.

Persia, M. (2020). *Una conversación en la pandemia* [Video]. FLACSO. <https://www.flacso.org.ar/noticias/una-conversacion-en-la-pandemia/>

Saer, J. J. (2004). Ligustros en flor. En *Cuentos completos*. Seix Barral.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en Educación*. Homo Sapiens.