

Invenciones en pandemia: reconfiguración del vínculo y construcción de nuevos colectivos

El presente trabajo describe las respuestas que en un primer momento se presentaron desde los estudiantes y desde la propia posición ante la Pandemia y la incertidumbre consecuente, que atentaban contra el sostenimiento del vínculo y la forma en que se trabajó para habilitar otras respuestas que posibilitaran la transmisión y la conformación de un colectivo que había sido desarticulado. Se describe la propuesta presentada a las y los estudiantes que tuvo como eje central el hacerla accesible a todas y todos, considerando los límites reales que la situación actual impuso.

Introducción

Este trabajo intenta puntuar algunos obstáculos que se presentaron como consecuencia de lo disruptivo de la Pandemia, que atentaban contra la posibilidad de sostener el vínculo pedagógico y las

soluciones propuestas desde la propia posición. A partir de los postulados de Zelmanovich (2020) sobre las modalidades de respuesta que desencadenó la Pandemia en el ámbito educativo, se describe el intento de orientar la incertidumbre inicial hacia una forma de trabajo que habilitara la transmisión, en el marco de la materia Psicología Educacional que se dicta en el Instituto de Formación Docente Continúa de San Luis, a estudiantes de segundo año. La experiencia muestra cómo la Pandemia y la virtualización de la educación desestabilizaron aquellos enunciados que sostenían la función docente e impulsaron a construir otros modos de hacer, que contemplaron la particularidad de los sujetos que, en ocasiones, queda invisibilizada frente a la tendencia homogeneizadora que imprime la institución. La desarticulación del

dispositivo escolar habitual puso en evidencia y primer plano la heterogeneidad del grupo y la necesidad de que cada uno pudiera realizar su propio recorrido. En este sentido, se propone como hipótesis que la situación actual puede dejar como saldo, finalmente, la convicción de que la inclusión o la exclusión son resultado del lugar que, desde el docente, se ofrece o no a los sujetos.

Algunas claves de lectura y reflexiones sobre la propuesta

El imperativo “Quedate en casa” desarticuló, abruptamente, aquello que ordenaba la vida institucional: el espacio, el tiempo, los reglamentos, leyes, medidas administrativas y discursos habituales resultaron obsoletos en la coyuntura actual. Zelmanovich (2020) plantea que la Pandemia tuvo un efecto traumático, en tanto

“Los objetos en los que se sostenían nuestras pantallas subjetivas tambalearon” (p. 329) y nos vimos despojados de recursos para simbolizar este acontecimiento. Los docentes sostenemos en lo cotidiano una determinada posición, en los términos en que Tizio (2003) define este término: “En el discurso corriente la posición hace referencia a la manera en la que una cosa o persona está situada, ubicada y también al lugar donde está ubicada. El uso de ese término implica no solamente la situación sino el conjunto de ideas que una persona tiene y que la sitúan en relación con otras personas.” Y agrega: “[...] la posición del agente forma parte del problema del que se ocupa en la medida que el profesional con su aparato conceptual contribuye a configurarlo y esto define el tratamiento a seguir” (Tizio, 2003. p. 178).

A su vez, la posición del profesional de la educación se encuentra en parte condicionada y sostenida en un determinado discurso, entendido como aquellos “[...] enunciados que estabilizan significados en una época, en determinado momento socio- histórico y en cada contexto en particular” (Zelmanovich, 2006, p. 4), y que posee una eficacia simbólica, en tanto incide en el modo en que el docente lleva a cabo su tarea. Teniendo en cuenta estas claves de lectura, podríamos pensar que una problemática inicial fue que los discursos que sostenían nuestra posición eclosionaron y dejaron de funcionar como brújula para orientar nuestra función. Frente a esta falta de orientación y la angustia emergente, Zelmanovich (2020) encuentra que se apeló a tres recursos: la acción, que se observó por ejemplo en la desmesura en cuanto a las tareas

destinadas a las y los estudiantes; la inhibición, tanto de docentes como de estudiantes; por último, el acto educativo, centrado en el deseo y la transmisión. (p. 326). Estas tres modalidades de respuesta se evidenciaron en dos tiempos en la propia experiencia. En un primer tiempo se observaron la acción y la inhibición. Se observó desde el inicio un empuje al hacer y al producir, característico de los tiempos actuales: circulaban innumerables cuestionarios de investigación buscando nuestras respuestas imposibles de formular por lo prematuro de la situación; ofertas de capacitación sobre cómo educar en Pandemia imposibles de convertirse efectivamente en propuestas ya que se desconocía el impacto de este hecho en las y los estudiantes y sus posibilidades reales de acceso a la educación; y comenzó la búsqueda de múltiples estrategias y recursos que se presentaban como indispensables bajo la premisa de que debíamos

capacitarnos en forma urgente para poder sostener una propuesta. También en este primer momento se presentó la inhibición, formulada como impotencia, tanto desde los docentes como desde los estudiantes, entendiendo como impotencia “[...] una posición subjetiva que asume como imposible algo que es del orden de una dificultad.” (Zelmanovich, 2009, p. 302). Acción e inhibición alternaron en este primer tiempo, tornándose necesario poner un freno a estas modalidades de respuesta que se presentaban desde la propia función y desde las y los estudiantes, teniendo en cuenta la idea anteriormente citada de Tizio (2003) de que la posición que asuma el agente determina el problema a tratar. Este freno, esta pausa, dio paso a un segundo tiempo en el que emergieron las preguntas que guían habitualmente nuestra tarea: ¿cómo ocupar nuestro lugar?, ¿cómo instalar una oferta educativa?, ¿cómo no

perder una posición que permitiera ofrecer un lugar a los estudiantes? Hubo que preguntarse ¿cómo no caernos todos de nuestros lugares?, ¿cómo operar allí cuando cada uno de los elementos del dispositivo institucional estallaron frente significante “aislamiento”? La imposibilidad de contar con los espacios y tiempos institucionales habituales hicieron que el formar parte del colectivo que implica la institución sea un desafío para todas y todos, incluidas/os las/los docentes. Nos vimos en la necesidad de inventar otros modos de sostener nuestra función. El aislamiento visibilizó desde el comienzo la denuncia que realizan aquellos que quedan excluidos del sistema educativo: que el dispositivo escolar es un artificio y que la posibilidad de incluir depende de los lugares que se ofrezcan, de las propuestas que se realicen. La coyuntura actual puso en evidencia que el vínculo educativo, hay que

reconstruirlo permanentemente. Apareció en primer plano la necesidad de contemplar la particularidad de cada sujeto. No fue posible dejarse guiar por prácticas que intentan homogeneizar. Sabemos que la homogeneización se produce a costa de la expulsión de aquel que no se ajusta a un ideal, dejándolo fuera del colectivo que entonces queda constituido por quienes pueden responder a él. No habiendo ahora un colectivo al que incluirse o del cual quedar fuera por la pérdida de las referencias habituales, nos vimos interpelados y obligados a construir un colectivo bajo otras lógicas. Por la caída del dispositivo escolar todos fuimos los que perdimos nuestro lugar. Todos quedamos fuera, porque ya no había un adentro al cual incluirse. Hubo que tomar una posición distinta frente a lo que no funciona y hubieron otros tiempos para los estudiantes y para los docentes, otros modos de enseñar que a su vez

promovieron otras formas de aprender. No fue producto de la reflexión sobre la práctica a la que apelamos habitualmente la que impulsó a revisar y cambiar la propia posición, fue la realidad que nos agujereó los enunciados, nos expulsó de nuestro lugar habitual y nos enfrentó al vacío.

La respuesta a las preguntas, traducida en propuesta

Las preguntas que dieron paso a un segundo tiempo se tradujeron en una propuesta concreta que se fue configurando poco a poco. La propuesta tuvo como eje desde el inicio lograr el acceso igualitario a las y los estudiantes, ya que la virtualización ponía en peligro la posibilidad de continuidad en los estudios. Dussel (2020) señala este aspecto cuando sostiene que el ASPO dejó entrever cómo el tiempo y el espacio de la escuela y el aula son indispensables para organizar los encuentros en condiciones igualitarias para las y los estudiantes,

en tanto la virtualidad pone en jaque esta posibilidad de acceso a la educación para aquellas y aquellos que no disponen de los medios tecnológicos necesarios.

Los espacios y los tiempos institucionales para muchas y muchos estudiantes, trabajadores y/o madres o padres resultan

fundamentales, en tanto les permiten contar con un lugar discriminado respecto de sus otras ocupaciones.

En este sentido, era fundamental considerar que no sólo el tiempo y el espacio institucional se vieron trastocados, sino el espacio y el tiempo familiar y cotidiano. Por lo que tener en cuenta estas dos variables era indispensable para pensar una propuesta viable.

Si tomamos en cuenta que el primer momento tuvo como característica la acción, se requirió poner un freno a esta modalidad que se evidenciaba en la demanda imperiosa y urgente de respuestas por parte de las y los estudiantes respecto de la nueva modalidad de trabajo, demanda que

evidenciaba la búsqueda de certezas en un escenario que era incierto para todas y todos: cómo íbamos a trabajar, cómo iba a estar formulada la propuesta, cuánto tiempo duraría esta modalidad de trabajo, cuándo volveríamos a encontrarnos. La circulación de mensajes por distintos medios, y en todo momento tornó necesario acotar el espacio y el tiempo para los intercambios, que se tradujo en establecer el trabajo a través de un aula virtual y en algunos horarios determinados. Esto sirvió para poner un freno a esta modalidad de respuesta que tenía como resultado la desorganización y malos entendidos y atentaba con la posibilidad de parte de los estudiantes de hacerle un lugar a la propuesta y organizar el trabajo.

En segundo lugar el acceso limitado a medios tecnológicos y de conectividad aparecía como una preocupación central y se expresaba como impotencia.

Butamante Zamudio, G (2010)

define la impotencia como un sentimiento, producto de una determinada posición subjetiva frente a la cual se requiere pensar qué cosas sí se pueden, dentro de los límites reales. La impotencia podía transformarse en lo concreto en inhibición, renuncia y finalmente abandono.

Por lo que, respondiendo a la premisa de lograr el acceso igualitario, era necesario considerar estos límites reales: debía abandonarse la idea de llevar la propuesta diseñada para la presencialidad a la virtualidad, había que discriminar claramente qué y cómo era pertinente trabajar y transmitir a las y los estudiantes la idea de que, en este escenario se había lo posible, en función de las condiciones reales. Traducido esto a la práctica, se decidió apelar a aquellos recursos del aula virtual que fueran de fácil acceso por medio de cualquier dispositivo y que no requirieran de buena conectividad. Los contenidos se presentaron a

partir de distintas propuestas, que implicaban la posibilidad de contar con recursos tecnológicos más o menos complejos y también la posibilidad de trabajar individualmente o en grupos. Se dio lugar a que cada uno pudiera hacer un recorrido particular en cuanto a actividades y lecturas. Esto permitió un cambio de posición en los estudiantes, al verificar que había distintas alternativas de trabajo y que cada una y cada uno podía elegir aquella que se ajustaba más a sus posibilidades. Teniendo en cuenta referencias de otros años, y contra el pronóstico inicial, finalmente fueron más estudiantes los que pudieron sostener la cursada.

Saliendo del lugar de impotencia, poco a poco, el aula se fue configurando como un espacio de encuentro en el que, cada una y cada uno en sus tiempos, pudiera formar parte. Allí podríamos pensar que finalmente hubo acto educativo y se constituyó la tercera

respuesta planteada por Zelmanovich (2020) frente a la angustia, dando lugar a la transmisión.

Reflexiones finales

La experiencia actual evidenció que el espacio compartido en la institución y en el aula, como plantea Dussel (2020), permite ofrecer condiciones igualitarias a todas y todos los estudiantes. Sin embargo, este aspecto muchas veces sostiene la ilusión de una supuesta homogeneidad en los grupos. En este sentido, la ausencia de ese espacio evidenció la heterogeneidad e implicó realizar propuestas diferenciadas, teniendo en cuenta las particularidades que, muchas veces, quedan veladas por el formato escolar.

Tal vez esta experiencia permita sostener en el futuro prácticas presenciales que consideren aún más esta heterogeneidad.

Conmovidos en nuestra posición podamos tal vez sostenernos en otros discursos, diferentes a los

que habíamos construido e interrogar aquellos discursos dominantes que muchas veces conducen a la segregación.

La situación actual puede constituirse para nosotros en una invitación a romper determinados sentidos coagulados que obstaculizan la posibilidad de que el vínculo educativo tenga lugar.

Retomando la experiencia y sus dificultades, podemos pensar que hacer lugar a la pregunta es lo que posibilitó el paso del primer al segundo tiempo.

Aromí (2003) sostiene: “En el ejercicio de la pedagogía la función de la pregunta, de cierto no saber, resulta estructurante. No se puede pensar la función educativa si no es bordeando preguntas.” (p. 124) En este sentido, la pregunta puede funcionar como una brújula que permita encontrar sentidos distintos a aquellos que, cristalizados, atentan contra la posibilidad de inventar modos más pertinentes de intervención.

Bibliografía consultada

- Aromí, Anna (2003). *¿De dónde parte el psicoanálisis?* En Tizio, Hebe. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona: Gedisa
- Butamante Zamudio, G (2010). *¿Escuela en crisis? ¿o educación imposible?* Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227078005.pdf>
- Dussel, I (2020). *La clase en pantuflas*. En Dussel, Ferrante y Pulfer (comp). *Pensar la Educación en tiempos de pandemia*. Editorial Universitaria, pp.337-350.
- Tizio, H. (2003). *La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma*. En Tizio, H. (ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, pp. 165-183.
- Zelmanovich, P. (2006) *Conferencia “Apostar al cuidado en la enseñanza”* en el marco de Lecturas para el Fortalecimiento de la tarea educativa en instituciones maternas. CePA- Ministerio de Educación- Gobierno de Buenos Aires.
- Zelmanovich, P. (2009 b). *La formación de educadores bajo una modalidad virtual. Abordaje de un falso dilema*. Educação Temática Digital. (ETD). <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/login> Disponible el 29/07/2013
- Zelmanovich, P. (2020) *Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente*. En Dussel, Ferrante y Pulfer (comp). *Pensar la Educación en tiempos de pandemia*. Editorial Universitaria, pp. 325- 336.