

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

Construir subjetividades en la escuela primaria en tiempos de pandemia.

Ormart, Elizabeth Beatriz y Taborda, Alejandra.

Cita:

Ormart, Elizabeth Beatriz y Taborda, Alejandra (2020). *Construir subjetividades en la escuela primaria en tiempos de pandemia. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/258>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etdS/gvv>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

CONSTRUIR SUBJETIVIDADES EN LA ESCUELA PRIMARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Ormart, Elizabeth Beatriz; Tabor, Alejandra

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En este espacio procuramos poner a trabajar preguntas sobre las instituciones educativas en interrelación con dimensiones éticas. ¿Cómo pueden las instituciones educativas poner en escena un programa para la construcción de subjetividad en tiempos de pandemia? ¿Qué del orden de la excepción decae luego de la pandemia y qué llega para quedarse? ¿Es posible pensar aspectos en crisis en la escuela, puestos en evidencia por la pandemia? Interrogantes que en su interior ponen en relieve diversas tensiones. Por un lado, establecer un programa supone fijar y prever una serie de pasos sucesivos racionalmente calculados y ordenados a la consecución de un fin. Mientras que los procesos de subjetivación infantiles invitan a salirse del camino trazado y hacer el propio. A partir de estos interrogantes generales nos propusimos darles a los niños y niñas la palabra. Para realizar un escrito que recoja los aportes teóricos psicoanalíticos y la exploración de relatos que realizan trece niños y doce niñas de 6 a 11 años de edad recogidos a través de una encuesta semi cerrada, elaborada ad hoc, administradas presencialmente o a través de la implementación de videollamada que delinean un programa exploratorio-descriptivo de investigación.

Palabras clave

Pandemia - Escuela - Ética - Infancia

ABSTRACT

CONSTRUCTING SUBJECTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL IN TIMES OF PANDEMIC

In this space we try to put questions about educational institutions in interrelation with ethical dimensions to work. How can educational institutions stage a program for the construction of subjectivity in times of pandemic? What about the order of the exception declines after the pandemic and what is here to stay? Is it possible to think about aspects of crisis in school, highlighted by the pandemic? Questions that inside highlight various tensions. On the one hand, establishing a program involves setting and foreseeing a series of successive steps rationally calculated and ordered to achieve an end. Whereas the processes of infantile subjectivation invite you to get off the beaten path and make your own. Based on these general questions, we set out to give the boys and girls the floor. To write a piece that includes the psychoanalytic theoretical contributions and the exploration of stories carried out by thirteen boys and twelve

girls from 6 to 11 years of age, collected through a semi-closed survey, prepared ad hoc, administered in person or through the implementation of video call outlining an exploratory-descriptive research program.

Keywords

Pandemic - School - Ethics - Childhood

Introducción

Hablar de niveles educativos planteados por la Ley Nacional de Educación N° 26.206 vigente implica el desafío poner en tensión la convivencia entre invariantes -en términos de funciones, derechos humanos y obligaciones- con las particularidades contextuales y subjetivas que habitan las instituciones. El derecho a ir siendo un ser humano, en el devenir de la vida, se construye paso a paso en el ser, hacer y estar en los diferentes territorios cotidianos, entre ellos el escolar, en los cuales vamos siendo sujetos.

En ocasiones en la bibliografía vigente se alude a la universalidad de los derechos, la igualdad, formulación que en palabras Puget (2019) es una idealización vacía de contenido empírico. En sí misma encierra un imposible que parte de la idea romántica que somos todos semejantes (iguales) mientras que, en realidad, somos todos visiblemente diferentes. Son precisamente la conjunción de estas diferencias las encargadas tanto de dar vida a las relaciones entre los seres humanos como de crear conflictos que, con diversos matices, pueden extenderse en el continuo definido entre ser enriquecedores/ arrasadores de la dignidad propia y de los otros. En este interjuego cada situación crea sus propios habitantes desde un hacer en la multiplicidad inherente a los conjuntos que requieren que se organice y legisle las diferencias para que se administre lo posible, lo permitido y lo prohibido, en pos de construir legalidades. Construcciones que operan en interdependencia de diversos poderes que requieren lecturas transdisciplinarias con respaldos filosóficos y éticos para pensar en términos de Derechos Humanos. En esta dirección, Castillo (2020) traza interrelaciones entre la evolución de los derechos de las/os niñas, niños y adolescentes, en sentido amplio y los derechos a la educación en la Argentina; Lewkowicz (2004), nos invita a pensar los devenires del habitar las significativas reducciones del estado suscitadas después de las instituciones modernas; por su parte Corea (2010) propone reinventar la pedagogía para el aburrido; Bauman (2007) brinda

sus teorizaciones sobre los tiempos líquidos, Guilly (2018) provee sus análisis de sobre la exclusión o los aportes de Lyotard (1987) al describir la condición posmoderna. Estas, entre otras, son relevantes lecturas de los discursos manifiestos y latentes sobre la realidad que atraviesan los diversos actores institucionales, en tiempos de modernidad líquida, en la que se emplaza la pandemia actual y quizás otras por venir. En este momento estamos atravesando una situación única en la que las mismas leyes se han puesto en suspenso, en un estado de excepción sanitario, Maristella Svampa (2020) sostiene que en la actualidad, casi un tercio de la humanidad se halla en situación de confinamiento obligatorio. Por un lado, se cierran fronteras externas, se instalan controles internos, se expande el paradigma de la seguridad y el control, se exige el aislamiento y el distanciamiento social.

Planteo del problema y metodología

En este espacio procuramos poner a trabajar preguntas sobre las instituciones educativas en interrelación con dimensiones éticas. ¿Cómo pueden las instituciones educativas poner en escena un programa para la construcción de subjetividad en tiempos de pandemia? ¿Qué del orden de la excepción decae luego de la pandemia y qué llega para quedarse? ¿Es posible pensar aspectos en crisis en la escuela, puestos en evidencia por la pandemia?

Interrogantes que en su interior ponen en relieve diversas tensiones. Por un lado, establecer un programa supone fijar y prever una serie de pasos sucesivos racionalmente calculados y ordenados a la consecución de un fin. Mientras que los procesos de subjetivación infantiles invitan a salirse del camino trazado y hacer el propio. A partir de estos interrogantes generales nos propusimos darles a los niños y niñas la palabra. Para realizar un escrito que recoja los aportes teóricos psicoanalíticos y la exploración de relatos que realizan trece niños y doce niñas de 6 a 11 años de edad recogidos a través de una encuesta semi cerrada, elaborada ad hoc, administradas presencialmente o a través de la implementación de videollamada que delinean un programa exploratorio-descriptivo de investigación.

Esta metodología nos permite ubicar a los niños y las niñas en el lugar de sujeto de derecho y con ello sortear el paradigma tutelar. Darles voz en lo que sienten, piensan y creen de la escuela en contexto de pandemia, arroja luz sobre la escuela actual y permite trazar perspectivas a futuro. Al tiempo que nos invita a co construir estrategias post pandemia de la mano de los que habitan durante gran parte del día la institución escolar.

Antes de la pandemia, ya resultaba complejo, poner en práctica un programa de educación lo suficientemente flexible como para operar con un cierto margen de libertad, ya que, la libertad nunca es totalmente abierta a toda elección. Pensar las instituciones educativas abre un abanico desde aquellas que hacen de la programación, el centro de la vida institucional hasta las que por falta de organización se ven impulsadas a la toma de

decisiones inmediatistas que generan incertidumbres allí donde debería haber un marco de certezas. Esta oscilación se mantiene de diversas maneras en el interior de las instituciones educativas y se profundiza o desbarata ante la emergencia de lo disruptivo.

Algunos de estos elementos son:

1. El espacio institucional: la cartografía de las instituciones y los espacios subjetivos de los cuerpos que habitan las instituciones. El espacio virtual
2. El tiempo institucional: la historia institucional, sus memorias y huellas y la construcción de la memoria situada. Las discontinuidades temporales que surgen con lo disruptivo
3. Lo más odiado y los añorados: las tareas escolares y el tiempo de recreación
4. Las relaciones entre pares y con los adultos en tiempos de aislamiento
5. La escuela ante la emergencia de lo disruptivo: redes de contención en época de pandemia. La presencia de la muerte y su metaforización

La huella institucional en los cuerpos singulares

Los derechos, entre ellos la educación para todos son construcciones que cobran significados contextuales específicos, al compás de los posicionamientos jurídicos éticos y filosóficos que los sustentan. La Ley “sin nombre” o impersonal con ambiciones de abarcar a “todos”, destinada a legislar los conflictos sociales, nace de lo múltiple y por lo tanto resulta imposible de ser generalizada, es epocal, es situacional, es cambiante y convocante de la puesta en juego de dialécticas éticas y filosóficas de los derechos humanos, proyectos que siempre entrañan imposibilidades que, en el mejor de los casos promueven nuevos movimientos. En otras palabras la ley, a la que le atribuimos universalidad, se aplica de diversos modos ante situaciones diferentes, se encarna en instituciones y sujetos diferentes.

Las escuelas, al igual que las demás instituciones, concretizan a nivel singular leyes, ideologías, mitos y valores vigentes en una determinada cultura. Esto imprimirá ciertos rasgos comunes con otras instituciones y a la vez, dada la función y el devenir cotidiano de cada grupo, características distintivas que delinean estilos particulares. Cada institución, en sus respuestas a los paradigmas establecidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 crea, -entre continuidades y discontinuidades históricamente construidas-, peculiares modos de organizarse, distribuir e invertir los recursos, de producir juicios e imágenes; de definir, enfrentar y resolver dificultades; de mantener ideologías y concepciones; definir metas; de relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico.

Desde este enfoque hablar de escuelas primarias, conlleva la búsqueda de focalizar la mirada en las dinámicas articulaciones que se trazan entre los escenarios institucionales (lo que sucede en la institución educativa) y las características personales (lo que les acontece a los estudiantes, docentes, no docentes,

equipo de gestión, padres), como procesos amplios y activamente operantes sobre esos sujetos, habitantes de una época, un tiempo, un espacio compartido.

Las instituciones educativas, en sus diferentes niveles, dejan sus huellas en la manera en que cada generación asume el proceso de humanización y pauta modos de inclusión-exclusión de sus descendientes. Las mismas, en tanto representan significaciones sociales contextuales e históricamente situados, operan como organizadores de sentidos y productoras de subjetividades.

En otras palabras, la constitución subjetiva no es sólo producto del inconsciente, es el efecto de la relación entre el inconsciente y las representaciones sociales (Bleichmar, 2016). ¿Cómo se construyen subjetividades en tiempos en los que la función de acogida y sostén de la escuela faltan? Porque los espacios comunes no son transitados, los tiempos estructurantes se han desmembrado. La mitad de los encuestados, tratan de pensar ese cambio, esa nueva escuela en y después de la pandemia, en estos términos:

“Si va a ser diferente los recreos y como nos saludemos, me gustaría que cuando volvamos a la escuela esté todo preparado con el cuidado de la distancia (Varón, 8 años).

“Que sea más divertida y más colorida, si pensé que tenemos que cuidarnos más y jugar lejos o hacer actividades lejos unos de otros” (nena 6 años).

“Sí que va a estar más distanciados, nos vamos a poder abrazar y no sé qué va a pasar con la cocina porque nosotros comemos ahí, desayunamos y merendamos (comemos frutas). Y van a tener que poner mucho alcohol en gel” (nena, 9 años).

Los cambios son proyectados en el plano sanitario y no en las tareas escolares. Es más frente a la pregunta ¿Cómo te gustaría que fuera la escuela cuando vuelvas después de la pandemia? mayoritariamente responden que les gustaría reencontrarse con la misma escuela de antes, expresado en términos “no le cambiaría nada”. Anhelos que dan cuenta de la tensión entre extrañar y dificultades para evaluar que cambiará y qué permanecerá de un pasado reciente perdido. De este modo se anuncian emergentes por venir en instancias de pos pandemia que demandarán peculiares trabajos psíquicos en torno de encuentros/ desencuentros con lo perdido para su representación y simbolización.

Discontinuidades en tiempos de pandemia

La progresión de la vida humana supone una continuidad en el tiempo que incluye fracturas, momentos de cortes, que marcan un antes y un después. El ingreso a la escuela primaria, se erige como un pasaje a nuevas formas de comportamiento social que conmueven la identidad tanto del niño como su familia. Un nuevo calendario organiza los tiempos de vacaciones, los horarios cotidianos de estadía fuera del hogar y de estudio, por mencionar algunos. Involucra también nuevas costumbres, formas de relación, vestimentas, manejo de útiles personales

con pertinentes diferenciaciones entre lo mío, lo tuyo y no nuestro. Cambia su status social: como egresado de nivel inicial, se incluye en las aulas con mobiliarios y exigencias diferentes que plantean los cambios en los ritmos, la manera de enseñar, aprender y evaluar. Es decir, se ganan algunas posiciones, se pierden otras y en su conjunción se tienden las incertidumbres que involucra aventurarse a la nueva y desconocida posición ha ser desarrollada en la exogamia que trazan las instituciones escolares que, a su vez, reflejan las contradicciones e incertidumbres de la sociedad en las que están incluidas.

Las instituciones educativas pueden ser pensadas como un dispositivo que propone una cierta economía, una cierta organización de espacio, tiempo, recursos y roles. (Trilla; 1985:20) (Baquero; 1996) En relación con el tiempo Husti (1992) distingue dos dimensiones del tiempo escolar: por un lado, la repetición, la regularidad, la redundancia y por otro, la variedad, la complejidad, y la improbabilidad y sostiene que aunque ambas dimensiones deben estar presentes en la escuela. Sin embargo, a lo largo de los años “la estructura escolar ha tomado partido por la rigidez” (Husti; 1992: 283).

“El tiempo en la escuela debe ser uniforme” (Baquero; 1996). Desde la consolidación de los calendarios escolares (Escolano; 1992) hasta la estructura de los horarios semanales desde la planificación anual, mensual y semanal hasta la hora cátedra, parece que Chronos se ha apoderado de las instituciones educativas. La diferencia entre Chronos, tiempo entendido como realidad mensurable, y kairos, en tanto tiempo interior, singular e irreductible ya estaba presente en el pensamiento griego. Y sin embargo, hay una tendencia a la resignación de Kairos en función del Chronos compartido. Esta opción por la rigidez temporal, se pondrá en cuestión con la pandemia.

Las escuelas en tanto entes artificiales y temporales suponen un quiebre con las prácticas y contexto de crianza. A los que tampoco podríamos llamar naturales, debido a que este carácter o estado natural se halla irremediamente perdido en el sujeto humano. Oponer en este sentido desarrollo natural a escuela como instancia artificial no es conducente. Sin embargo, en las instituciones educativas se evidencia la necesidad de instaurar patrones colectivos de disciplinamiento en vistas al cumplimiento del mandato social recibido que produce un quiebre con los tiempos familiares. Es evidente y hartamente estudiado que el mandato social de la modernidad se ha modificado sustancialmente en la época actual y que las instituciones educativas respondían más plenamente a las demandas sociales en el momento de su creación que en la actualidad. (Obiols, 1993; Sarlo, B. 1994; Lipovetsky, 1994 entre otros.)

Para la dimensión técnico-racional el tiempo aparece como una variable objetiva y se presenta regulado por tres principios: uniformidad, parcelamiento o fragmentación del tiempo del aprendizaje y de las disciplinas y la organización estática del tiempo. El tiempo así concebido pone en evidencia una consideración unilateral del mismo, desde un pensar calculador. Quedando so-

brevaluada la dimensión administrativa por sobre los tiempos del aprendizaje. Este tiempo administrativo hoy está roto, hay una discontinuidad que deberá ser reestructurada pos pandemia. En ese sentido, es preciso establecer que no se trata de plantear que el tiempo no debe ser regulado de ningún modo. Sino de rever *cómo* regulamos el tiempo y de considerar no una única forma de regulación sino la posibilidad de regulaciones diferenciadas. Al tiempo monocromático (Poggi 1999) de la concepción administrativa es preciso oponer un tiempo centrado en lo pedagógico y lo subjetivo, un tiempo vivo, que atienda a la policromía, a la complejidad, en el que haya espacio para lo imprevisible, lo inmediato y lo simultáneo.

Todo ello requiere, por parte de los niños de un sostén singular enclavado en el deseo de ser grande, en los devenir del yo puedo y la capacidad para dar sentido a lo que se hace y piensa. En circularidad, el incremento de tareas organizadas demanda la complejización del desarrollo de la capacidad para hacer cosas sin ganas por solo el deseo de ser grande, emplazado en los sueños y progresiones futuras del “quien quiero ser”. Procesos que, tal como señala Rodolfo (2012), comenzaron a desplegarse en el transcurso del nivel inicial, que ponen en juego el amor a sí mismo y al otro, a modo de un conjunto fragmentario de enunciados que pautan aquello que se querría llegar a ser. Esperanzas individuales, que adquirirán nuevos sentidos en el encuentro con instituciones escolares que tomen a su cargo la producción de subjetividades, emplazadas en proyectos futuros sobre realidades que hay que crear en construcciones conjuntas. Producciones que den sentido al hacer que implica conocer con el sustrato del preguntar, pensar, transcribir, en términos de procesos inacabados. Los deseos de ser grande, en articulación con el ideal yo, el yo ideal y las dimensiones intersubjetivas contextualmente situadas ponen en juego y de relieve el reconocimiento del otro. El aislamiento que impone la pandemia de algún modo pone en suspenso ese exogámico reconocimiento del otro. Suspenso que señalamos para ser puesto en consideración a la hora de considerar proyectos educativos. Al respecto en las encuestas los niños expresaron:

“No me gusta que no me prestan mucha atención en las clases por videollamada y que mandan demasiada tarea que es aburrida” (Niña, 8 años)

“Solo quiero jugar y estar con mis amigos y con mis abuelos” (niña, 6 años)

La escuela es un vector hacia el futuro que se hace hilando los pequeños trozos de memoria singulares. Futuros por venir que los tiempos de pandemia desordenan con su atroz incertidumbre, los torna inimaginables y se emplazan en status quo que impide trazar puentes entre pasado presente y futuro. Encontrar modos de simbolizar este transcurrir es otro de los desafíos actuales escolares. La dificultad por pensar un futuro temporal luego de la pandemia, hace que los niños y niñas detengan el tiempo y vean a la escuela como el lugar ideal, al que quieren volver.

En las encuesta ocho de los niños/as expresan “no cambiaría nada de la escuela está todo bien” (nena 8 años)
“Creo que no va a cambiar nada, solo más prevención en higiene quizás.” (nena, 11 años)
“Creo que no va a cambiar nada” (nena 10 años)

Otra cuestión interesante a pensar es la temporalidad lineal propia de la razón calculadora que rige las instituciones educativas y la temporalidad *apress cup* que configura la dinámica subjetiva. El encuentro de estas direcciones temporales también es punto de conflicto y desajustes. En tiempos de pandemia los tiempos también se trastocan, los ordenamientos burocratizados del tiempo escolar se desarman en un continuo intrafamiliar en donde no hay límites ni ordenamientos. Tiempo, espacio y exogamia necesita de nuevos ordenamientos simbólicos. Los niños han pasado de la cronometría escolar a un tiempo continuo, esto es vivido en la prolongación de la jornada, sin horario de sueño regulado. La mayoría de las niñas y los niños encuestados refieren que se duermen después de la medianoche, se acuestan tarde porque a la mañana siguiente no hay tarea. La escolaridad en el turno mañana regulaba toda la vida familiar, ahora que el imperativo de la asistencia desaparece, los tiempos se vuelven flexibles, laxos e inciertos.

Representaciones de la muerte en los niños y niñas que atraviesan el contexto de pandemia

Una función primordial de las escuelas es que constituyen ámbitos de interacción social y redes de soporte para las situaciones vitales disruptivas (Ormart & Fernández: 2020). La escuela es el punto de referencia en inundaciones, terremotos, desastres naturales. Es el lugar donde se estudia principios centrales de vida y muerte con sus continuidades históricas no lineales, efectos del calentamiento global y cómo preservar el planeta transversalizado por principios de ecobioética. Es el espacio en donde muchos niños sin recursos reciben alimentos.

El coronavirus (Ormart & Michel Fariña 2020) se nos presenta como un evento disruptivo que viene a cristalizar ciertas tendencias en proceso, que podríamos llamar positivas o subjetivantes y otras que promueven la segregación y exclusión. Tendencias presentes en las escuelas antes de la aparición de la pandemia. La opción ética está en promover el desarrollo de las tendencias positivas y poner límites a la agresividad humana bajo la forma de egoísmo, individualismo y exclusión a través de lo que llamábamos antes mediaciones normativas.

Los colegios permiten recibir poblaciones heterogéneas que afrontan a lo largo del ciclo escolar diversas situaciones, como mudanzas, divorcios, enfermedades, crisis económicas, etc. Las instituciones educativas pueden constituirse en agentes de salud mental ante situaciones imponderables, ofreciendo espacios de contención y tramitación de estas crisis. Pero hoy la pandemia las ha cerrado. Hoy la pandemia las emplaza en familiarizaciones que acotan sustancialmente las salidas exogámicas.

Una nena de 6 años comenta "extraño jugar con mis amigos que son vecinos y visítalos o quedarme en sus casas"

Todos los niños y niñas encuestados señalan que extrañan a sus amigos, jugar, salir al recreo. Algunos agregan también extraño a la seño.

En lo individual y colectivo los descubrimientos de la finitud de la vida, que requieren ser tramitados, es uno de los sustratos que delinea el asumir la incompletud ontológica y el reconocimiento de la alteridad del otro e imprimen un cariz particular en los deseos de independencia, ubicación intergeneracional, emplazamientos temporales y los emplazamientos del ser como sujeto con un presente, pasado y futuro.

Hoy la pandemia restringen estos encuentros entre pares y aún cuesta crear otros espacios sustitutos que favorezcan el tramitar estos temores propios del desarrollo suscitados por el descubrimiento de la muerte como dimensión humana. Precisamente es en el transcurso de la escuela primaria que los niños y niñas progresivamente descubren la dimensión de infinito y, con ello, las diferencias entre abandonos voluntarios y la muerte, en términos de ausencia sin retorno, con las peculiaridades que el desarrollo imprime. Alrededor de los 6 años, las partidas mortuorias sin regreso aún tienen ubicaciones concretas, frecuentemente en el cielo, las estrellas desde donde las personas fallecidas nos miran, protege, tal como lo muestra la película el Rey León o Coco (Ormart, 2020). Son numerosas las películas que abordan el tema de la muerte de los progenitores, la presencia de niños/as huérfanos, la vida en el más allá.^[1]

Aproximadamente entre los 7 y 9 años, -propulsados por la ampliación de la comprensión de lo infinito y los movimientos progresivos en la configuración de los territorios de quien quiero ser como sujeto diferenciado- emerge un sustancial incremento de las preocupaciones por el fallecimiento de las figuras parentales y cuidadores/as principales. Si bien la propia muerte se vislumbra, aún es percibida como lejana, ubicando a la orfandad como angustia primordial.

Un niño de 8 años comenta; "Me da miedo por lo que dice en la televisión, me fijo cuántos infectados hay, la seño no me habla nada de eso y lo hablo con mi mamá."

Otro varón de 9 sentencía: "es lo peor, mata mucha gente, y asusta mucho"

Los interrogantes sobre dónde se va después de la muerte, qué pasa después de morirse, se multiplican y tornan reiterativas. Entre los 9 y 11 años, se configura una percepción realista de la muerte y lo irrecuperable de la misma, la desaparición es "para siempre" y el destino resulta ser indeterminado, imprevisible.

Las siguientes representaciones gráficas sobre la muerte ilustran elocuentemente lo señalado^{[2] [3]:}



Los nuevos descubrimientos sobre la finitud de la vida se acompañan de preocupaciones por su cotidiana imprevisibilidad y peligros que ofrece el mundo externo. Riesgos que pueden ser evaluados con mayores visos de realidad en interdependencia con las amenazas fantaseadas y la indefensión frente al poder de otro. La dimensión lúdica, con su multiplicidad de lenguajes, pone en escenas los esfuerzos intergeneracionales para abandonar la ilusión omnipotente de ser protegidos de todo peligro por sus padres y/o cuidadores/as. La pandemia abre nuevas formas de dar presencia al persecuidor: "el otro un semejante puede ser el peligroso portador sin saberlo ni quererlo" y puede ser el portador del agente de ataque en expansión sin intención, ni control. La voluntad, intención y con ello las propias restricciones construidas en torno al amor al semejante quedan en suspenso y, tanto en lo individual como en lo colectivo, abren múltiples interrogantes en sus destinos de simbolización.

Los sentimientos de pérdida y peligros se abrochan también con las nuevas organizaciones intrapsíquicas que derivan del crecer y los pasajes a etapas del desarrollo, entre ellos: -la que disminución de la dependencia y el gozar de una autonomía mayor; -el descubrimiento de la privacidad de la mente en el que se renuncia a que otros piensen por mí y en mí con las concomitantes responsabilidades de los devenires del elegir; -los cambios del propio cuerpo, tan acentuados por los movimientos puberales; -el conquistar el extenso mundo extrafamiliar. Complejizaciones intra e intersubjetivas que convocan los temores de perder en

lo real y simbólico a los adultos que proveen protección y cuidado. La peligrosidad de la pandemia amplifica estos temores y concomitantemente en cierto sentido pone en suspenso estos movimientos del desarrollo mientras va creando modos de representación y simbolización.

Encontramos en la voz de los niños/as el temor a la pérdida de las figuras parentales:

“Me da miedo que le pase algo a mi familia,” (nena, 6 años)

Otra nena de 7 años, sostiene que tiene miedo porque “cada vez hay más casos y se va muriendo más gente”.

Otra nena de 9 refiere “me da miedo que a mi familia le agarre covid 19 y también por que no se cuanto tiempo nos vamos a quedar encerrados.”

Desde temprana edad surgen diversas posibilidades de simbolizar la lucha entre vida y muerte, para configurarnos en sujetos activos que busca, en la medida de lo posible dominarla. Aquí una niña dibuja un coronavirus preso, una forma de poner límites y acotar el avance de lo temido.



Los niños llevan adelante importantes procesos de subjetivación, socialización y desarrollan redes de contención ante catástrofes sociales en la escuela. ¿Cómo garantizar el cuidado de las niñeces actuales de forma integral en tiempos de pandemia? ¿Cómo tomar medidas que contemplen no solamente la salud física sino también su salud mental? ¿Cómo propiciar encuentros entre pares para proveer la especificidad que ellos aportan en los procesos de tramitar las peculiaridades que impone el desarrollo?

Los recursos tecnológicos diversifican las posibilidades de creación de espacios virtuales de interacción. Espacios que las nuevas generaciones han conquistado con sus celulares y sus tablets y que la escuela, aún se resiste a implementar en forma plena.

Al tiempo que privamos a los niños/as del espacio de contención del colegio, es importante pensar en inéditos espacios de aprendizaje, de interacciones académicas y afectivas entre los niños/as. Que las funciones subjetivantes de los colegios perduren a través de renovados escenarios de interacción mediadas por las tecnologías actuales que con sus particularidades cumplan el objetivo de mantener la relacionalidad, más allá de las distancias corporales impuestas, más allá de las transformaciones espaciales con sus pérdidas de tridimensionalidad. Un más allá

que, en pos de ser simbolizados, no busquen aplanar las múltiples diferencias que surgen en ritmos, toma de turnos, vivencia de grupalidad, regulaciones/ desregulaciones inconsciente, procesos de mentalización implícitos y explícitos.

Recreos virtuales en tiempos de pandemia

El pedagogo italiano Tonucci, comenta lo que dicen los niños de la pandemia

“Lo principal: les faltan los amigos. Esto ha sido mal interpretado, creyendo que decían “me falta la escuela”. Pero no: les falta la escuela porque es el único lugar donde se encuentran sus amigos. Décadas atrás, se los encontraban en la calle, en el tiempo libre, para hacer otras cosas, inventar, jugar, y en la escuela estaban los compañeros de clase. Ya no es así: se perdió la calle. Lo segundo que dicen en las encuestas es que les gusta pasar tiempo con sus padres. Es un regalo de la pandemia. Muchos niños o no los conocían o los veían casi de casualidad. Ahora tienen que compartir y participan de las cosas de la casa. Lo tercero: todos manifiestan que están hartos de la tarea de manera virtual.” (Tonucci, 2020)

Las voces de los/as niños/s, siempre cargadas de verdades, nos muestran que ellos/as extrañan de la escuela fundamentalmente los recreos, el encuentro con el/la amigo/a para jugar, para mirarse y crear un mundo de situaciones dramatizadas y vividas en el “como si” del tiempo de jugar. ¿Cómo recrear un espacio de recreo en el aislamiento?

Antes de la pandemia, ¿cómo se subsanaba este sentimiento de separación de los otros significativos? La madre de una paciente de 6 años contaba que la niña fue a dormir a la casa de una amiga, se despertó a las 3 de la mañana y se encontró con que todos dormían, necesitaba hablar con su mamá, se levantó buscó el teléfono marcó el número de la casa. La mamá preocupada por escuchar a su hija a esa hora le respondió y la niña le dijo que la extrañaba y que quería que la pase a buscar, entonces la madre, luego de pensar en lo inviable de la demanda, le propuso a la niña: “vamos a ver los dibujos que te gustan juntas, pone la tele en el número 45 y nos sentamos a ver juntas” Así, empezaron a reírse y hablar de los dibujos que veían y al rato, la niña se había dormido. “Mirar con el otro” un programa de televisión, jugar con el compañero a las cartas por video llamada, charlar de las cosas que les pasan en formato virtual son los recursos que los niños van encontrando para reproducir estos espacios de esparcimiento virtual, inclusive ir al cumpleaños de una amiga por zoom y encontrarse ahí con todos los amigos, no para una clase sino para disfrutar del encuentro con el otro.

Y en relación con el encuentro con el adulto, esta época nos ofrece una maravillosa oportunidad de construir vínculos fuertes entre padres e hijos, de aprender a cocinar, leer, mirar la tele, pintar amasar juntos, darnos como adultos en casa, aun trabajando en forma remota, también un recreo para pasarlo con nuestros hijos/as y hacer oportunidad, de la crisis.

La multiplicidad de pantallas cotidianas en tiempo de virtualidad educativa

Michel Fariña (2020)^[4], con la apoyatura de estudios recientes, refiere que diariamente tres mil millones de personas, un tercio de la humanidad, consumen series, novelas, películas, recursos artísticos que modela la subjetividad y, con ello sus modos de ser y estar en el mundo. Lo histórico epocal imprime su propio sello, la niñez se ve transversalizada por múltiples discursos coherentes y contradictorios que pautan como un sujeto debe constituirse para poder integrarse socioculturalmente. El lugar de consumidor, que tal como señala Chomsky (2007) debilita entre otras cosas la participación democrática, los vertiginosos cambios dan un cariz especial al azar, instantaneidad e imprevisibilidad.

Las múltiples pantallas que pueblan el cotidiano vivir inauguran nuevas modalidades de relación. En la era virtual las distancias se neutralizan y convocan necesarias reconfiguraciones; una primordial concierne al cuerpo, sus límites dejan de acotarse a lo anatómico porque los espacios virtuales son habitables sin la presencia corpórea; escrituras y redes que rediseñan la dimensión grupal más allá de lo familiar, del barrio, clase social. Espacios que imponen re Trabajar tanto el lugar del amigo, del amigo virtual, como del perseguidor presencial y virtual. En este marco, el flujo de imágenes que el consumo instaure como nueva habla social se basa en la seducción y se dirige a una dimensión estético, entre el ser y tener, que promueve la búsqueda de la seguridad en la imagen corporal (Cuanto mejor me veo más seguro/a me siento). En el actual contexto del Covid 19 lo virtual se convierte en el espacio de interacción privilegiado.

Los sitios en línea ofrecen nuevos modos de expresiones saludables o patológicas, según la singularidad relacional que cada niño puede establecer con los objetos que están a su alcance. Lo virtual es uno de los fragmentos de la realidad, por lo tanto está atravesada por el deseo de unirse con el objeto sin perderse y a la vez el deseo de separarse sin perderlo. La dinámica fusión/separación es un eje constitutivo de la dinámica relacional y de los diversos espejos que operan en la instrumentación de las múltiples pantallas. Tal como señalan Álvarez y Cantú (2012) se requiere un funcionamiento sustentado en procesos de diferenciación entre lo interno y externo que permita tanto la inmersión en la escena virtual a salvo de la amenaza de no poder salir de ella, como al mismo tiempo la toma de distancia y la ausencia, sin amenaza de pérdida. Cuando esta dinámica está obstaculizada, el deseo de fusión lleva al sujeto a indiscriminarse del objeto con pérdida de la distancia. Una suerte de dependencia del objeto con incapacidad de dejar la actividad y con debilitamiento o ruptura de los lazos significativos. Es decir, el uso lejos de estar determinado por las características del dispositivo, concierne a la posibilidad de cada sujeto de producir simbólicamente mediaciones e intercambios entre los espacios psíquicos y los objetos que demanda posicionamientos subjetivos e intersubjetivos específicos.

Los recursos virtuales además, exigen articular el desarrollo de

los procesos lógicos asociativos (establecer sentidos, representaciones, causaciones) que hasta la aparición de las dimensiones digitales reinaba con su primacía, con los procesos lógicos conectivos (desplazamientos a través de automatismos que transitan por una red externa al sujeto. Los senderos de la conexión -como los invariables pasos de los videojuegos- existen por fuera de quien los conecte). El mundo de la robótica, el manejo de programas de computación y de maquinarias requieren cada vez más de esta lógica por conexión. Según Balaguer Prestes (2015) las tecnologías de un modo u otro operan como un cerebro externo, un tercer hemisferio, ya que los archivos se guardan en la “nube”, los números de teléfono en el celular. Hoy la escuela ha entrado, sin elegirlo a ser una oferta virtual más para los niños. Y los docentes se encuentran compelidos a planificar estrategias de enseñanza virtual cuando muchos de ellos no se encuentra a gusto, ni manejan estas herramientas. Las familias se abocan al acompañamiento de los procesos de aprendizaje muchas veces como decía Serrat “sin saber el oficio y sin vocación” Sin embargo, es la escuela la institución que alberga y da cobijo a los niños en la pandemia. Abrigo virtual y prestado, que se sostiene en el vínculo pedagógico.

A modo de cierre

La década que viene nos ofrece la oportunidad, y requiere de nosotros la responsabilidad, de reconsiderar y reescribir nuestras comprensiones teóricas de la subjetividad, intersubjetivamente emplazada en contextos específicos. Así se procura acotar lógicas binarias y/o centradas en patologías definidas a priori, que puedan diferenciar entre lo disruptivo y lo traumático, para dar lugar a nuevos trayectos de inclusión en un mundo signado por la exclusión. Toda una problemática que demanda repensar nuestros propios prejuicios y resistencias al cambio y dilucidar los posicionamientos transdisciplinarios, éticos y filosóficos que operan como no pensados y sin embargo habitan los modos de ver, ser y estar en el mundo. La escuela tendrá la responsabilidad de pensar el mundo futuro con plena supremacía de la globalizada ley del mercado, futuros inciertos, presentes signados por la inmediatez y el consumo, instituciones que frente a la profunda metamorfosis socio cultural y expresiones subjetivas, tiene dificultades para visualizar la dirección de las modificaciones a promover. Futuro en el que la desigualdad genera el acceso o privación a los recursos de salud destinados a transitar esta pandemia y las futuras.

Según Tonucci (2020) “Cuando el mundo se amplíe de nuevo fuera de las casas, me gustaría que la escuela no perdiera este descubrimiento: que se puede trabajar sobre el mundo, el barrio, las historias, la naturaleza y los problemas ambientales, y no sobre los libros de textos.”

En este escrito hemos querido situar las traslocaciones temporales, las huellas en el cuerpo que nos traen el aislamiento social, la necesidad de abrazos y contactos con otros que expresan los niños y rechazo de las tareas virtuales. La necesidad de espacios

que alojen la tramitación de la muerte en tiempos de pandemia. Sólo si nos detenemos a pensar la complejidad y peculiaridad del ser niños/as, púberes, adolescentes o adultos hoy, podremos deconstruir y reconstruir paradigmas que permitan captar interjuegos entre sufrimiento psíquico, los recursos internos con los que se cuenta para elaborarlo, los que proporcionan los otros en ese espacio del nosotros y aquellos que proveen las instituciones educativas, todos ellos activos promoviendo nuevas inscripciones psíquicas.

NOTAS

[1] Al respecto se sugiere el ebook Enseñar ESI con cine, en el que hay un apartado especial de películas para trabajar con niños referidas al tema de la muerte. Capítulos 15, 16 y 17 En línea: <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/ESI-para-nin%CC%83os.pdf>

[2] Imagen recuperada de

<http://www.seom.org/seomcms/images/stories/recursos/sociosyprofs/documentacion/manuales/duelo/duelo11.pdf>

[3] Imagen recuperada de <https://www.univision.com/noticias/tiroteos/tiroteo-en-una-escuela-en-torreon-mexico-deja-al-menos-dos-muertos-autoridades>

[4] <https://youtu.be/9X6kAxqsAT4>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P. y Cantú, G. (2012). Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica. *Anuario de Investigaciones*. Vol XVIII, 153-160.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En *Apuntes pedagógicos* nº 2, Bs. As.
- Balaguer Prestes, R. (2015) La práctica psicoanalítica en el universo digital. *Psicoanálisis para un mundo líquido*. Buenos Aires: Noveduc
- Bauman, Z (2007) *Tiempos líquidos*. Buenos Aires: Tusquets
- Bleichmar, Silvia (2006). *No me hubiera gustado morir en los noventa*, Buenos Aires, Taurus.
- Bleichmar, Silvia (2008), *Violencia social-violencia escolar*, Buenos Aires, Noveduc.
- Bleichmar, S. (2016). Vergüenza, culpa, pudor. *Relaciones entre la psicopatología, la ética y la sexualidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Blestcher, F. (2018). Transidentidades, transexualidades, transgéneros: Una lectura sintomática de la clínica psicoanalítica. *Revista Topia*. Disponible en <https://www.topia.com.ar/articulos/transidentidades-transexualidades-transgeneros-una-lectura-sintomatica-clinica>.
- Benyakar, M. (2016) *Lo disruptivo y lo traumático Abordajes posibles frente a situaciones de crisis individuales y colectivas*. Compilado por: Ramos, E.; Taborda, A.; Madeira, C Argentina. Nueva Editorial Universitaria. Disponible en <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Disruptivo-traumatico.pdf>
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Chomsky, N. (2007). *Of minds and language*. *Biolinguistics*, 1, (pp. 1009-1027).
- Coderch, J. (2012). *Realidad, interacción y cambio psíquico: la práctica de la psicoterapia relacional II*. Madrid, España: Ágora Relacional.
- Corea, C & Lewkowicz, I (2004) *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós <https://es.scribd.com/document/343006994/LIBRO-PEDAGOGIA-DEL-ABURRIDO-C-Corea-I-Lewkowicz-pdf>
- Escolano (1992) Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar en *Revista de educación* N° 298 págs. 55- 79.
- Frigerio, G y otros. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ed. Novedades educativas, 1999
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel, Bs.As., 1996
- Freud, S. (1930). "El malestar en la cultura". *Obras completas* Amorrortu. Buenos Aires.
- Guilluy, Ch. (2018) *No sociedad. El fin de la clase media occidental*. Madrid: Taurus. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=V5HrKYrsJU&feature=youtu.be>
- Grassi, A. (2010). Metamorfosis de la pubertad: el hallazgo (?) de objeto. En A. Grassi y N.C. Córdova (Eds.), *Entre niños, adolescentes y funciones parentales* (pp.7-44). Bs. As: Entreideas.
- Lanza Castellí, G. (2011) Mentalización: aspectos teóricos y clínicos. *Psicología.com*. 2011; 15:76. Disponible en <http://hdl.handle.net/10401/4934>
- Lacan, J. (1998) *Seminario 3*. Buenos Aires: Paidós
- Lypovetsky, G. (1994) *El crepúsculo del deber*. De. Anagrama, Barcelona, 1994. Cap:1.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657.
- Maroño, M.R (2017) La pubertad. De lo disruptivo a lo traumático. "Revista de Psicología y Psicopedagogía". N° 2(2017). Disponible en <https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/4576>
- Maristella Svampa (2020) La fiebre. Compilado en línea <https://www.elextremosur.com/files/content/23/23821/la-fiebre-aspo.pdf>
- Ormart, E. (2020) *La construcción de los límites en niños pequeños*. Editorial SB.
- Ormart, E. & Taborda, R (2020) Las vicisitudes de la función subjetivante. en Taborda et al (2020) *Inter-versiones en la clínica socioeducativa*. San Luis: NEU.
- Ormart, E. & Fernández, O. (2020). *Esi con cine para niños*. San Luis: Neu
- Ormart, E. & Michel Fariña (2020). Cuando el coronavirus cierra la escuela En *La ética en la escuela según los Simpsons*. San Luis: Editorial NEU
- Puget, J. (1987). "En la búsqueda de una hipótesis. El contexto social", ponencia en el 35° Congreso Internacional de Psicoanálisis (Canadá).
- Puget, J. (1989). "Formación Psicoanalítica de Grupo. Un espacio o tres espacios. ¿Son superpuestos?, en *Revista de Psicología y Psicoterapia* de Grupo, Tomo XII, N° 1 y 2, B.A., 1989.
- Puget, J. y Berenstein, I. (1997). "Lo vincular". En: *Clínica y Técnica Psicoanalítica*, B.A: Paidós, 1997.

- Puget, J. (2019) "Diversidad y homogeneización". En *Psicoanálisis. Espacio para la transdisciplinariedad del ser y nacer epocal*. Argentina. Nueva Editorial Universitaria.
- Rodolfo, R. (2012). Cinco instancias de Subjetivación en la infancia y niñez contemporáneas. En *La Psicología Educativa en el contexto de la clínica socioeducativa*. Compilado por Taborda y Leoz. Argentina. Nueva: Editorial Universitaria.
- Stern, D. (1991). "El mundo interpersonal del infante". *Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. México - Buenos Aires: Paidós.
- Taborda, A. y Toranzo, E. (2017). "Psicoanálisis relacional de las dificultades atencionales" *Diagnóstico y Psicoterapia de niños y padres*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Taborda, A. y Labin, A. (2017a). "Tramas de la constitución subjetiva desde un enfoque relacional". *Premio Mención Especial en el marco del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, las XXIV Jornadas de Investigación en Psicología y el XIII Encuentro de Investigación en Psicología del MERCOSUR. http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio21_3/taborda.pdf
- Taborda, A. & Labin, A. (2017b). Matrices conceptuales para pensar los entramados subjetivos. En A. Taborda y E. Toranzo (Comps). *Psicoanálisis relacional. Espacios intersubjetivos e interdisciplinarios de creación de significados para la salud mental*. Recuperado de <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Psicoana0%CC%82lisis-Relacional.pdf>
- Tonucci, F (2020) El virus cambio todo la escuela no puede seguir igual. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/francesco-tonucci-si-virus-cambio-todo-escuela-nid2356227>
- Waserman, M. (2011). Condenados a explorar. *Marchas y contramarchas del crecimiento en la adolescencia*. Bs. As.: Editorial NovEduc.