

¿Qué está pasando con la convivencia espacio-temporal de la escuela y el hogar en tiempos de COVID-19? Notas para una reflexión sociopedagógica



 Pablo Nahuel di Napoli

Temporalidad escolar y hogareña

Durkheim (1987)¹ decía algo así como que la fuerza de los hechos sociales puede sentirse y percibirse cuando se intenta ir en contra de ellos. Pues en este contexto excepcional donde la rutina mundial se ha trastocado, se ocupe la posición social que se ocupe, donde los *habitus* están profundamente “histerizados” (usando la terminología de Bourdieu), es un momento propicio para empezar a “tocar” algunas de esas cosas llamadas *hechos sociales*.

Una de las preguntas que emergen es, ¿cómo se reconfigura la convivencia espacio-temporal de la escuela y el hogar en tiempos de coronavirus? Efectivamente se modificaron las dinámicas familiares: aparecieron nuevas presencias en tiempos que antes no existían, surgieron nuevas necesidades y cambiaron las prioridades y los deseos.

Sabemos, el tiempo de la escuela no solo rige la temporalidad del ámbito escolar sino también la familiar y marca la biografía de cada uno de sus integrantes (xadres, hijxs y abuelxs). Es decir, que la temporalidad escolar va más allá de la escuela. También es cierto que dicha temporalidad afecta de modo desigual las experiencias individuales y familiares en función de la clase, el género y el origen étnico. Los sectores sociales de mayores recursos económicos y culturales tienen más posibilidades de estructurar sus biografías con cuestiones escolares o valoradas por la escuela (doble escolaridad, escuelas con alta dotación tecnológica, actividades extracurriculares). En cambio, en los sectores sociales de menores ingresos, el tiempo escolar ocupa un porcentaje menor en las temporalidades vitales de cada unx de ellxs, hay otras cuestiones que le compiten (el tiempo para llegar a la escuela, las tareas hogareñas, el trabajo). Esto lo pude ver claramente en dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en las que realicé trabajo de campo el año pasado. Es lo que Gonzalo Saraví (2015) llama *escuela total* y *escuela acotada* en el marco de la fragmentación social que atraviesa la experiencia de lxs jóvenes.

1. Podría realizar la misma analogía recurriendo a Marx, pero permítanme, esta vez, posicionarme del lado de la anomia y no de la contradicción, desde el orden y no del conflicto.

La escuela no se limita a la enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares, sino que también interviene en la estructuración de tiempos, espacios, comportamientos y personalidades. Como diría Tenti (2011), construye subjetividad. El orden del tiempo y el espacio forman parte de una *coacción civilizadora*. Sin embargo, hoy cuando se habla de “continuidad pedagógica” se pone el foco solo en uno de los aspectos escolares (o de la escuela): la continuidad, cueste lo que cueste y caiga quien caiga, de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos prescritos en la currícula. Cabría la pregunta por el *currículum oculto de la virtualidad*.

Con la pandemia del COVID-19 y la cuarentena forzada en varios países no desapareció la escuela, pero sí se trastocaron dos de sus pilares fundamentales: la arquitectura y el calendario escolar. Como dice Escolano (2000: 40), “los cronosistemas del almanaque y el horario encuentran su soporte y acomodo en los escenarios físicos que dan cobertura y viabilidad a los tiempos y movimientos”. Desde ya que la relación de estos dos pilares veían en tensión y modificándose al son de las transformaciones estructurales del último siglo, lo que Martín Barbero (2008) definió, por ejemplo, como el pasaje de una *sociedad con sistema educativo* a una *sociedad educativa*. Sabemos, el modelo escolar fue rebasado tanto espacial como temporalmente por otros procesos de formación característicos de la era informacional. Ahora bien, el edificio escolar y los recreos estaban, rebasados pero estaban, se podía “tocar”.

Al desaparecer el escenario físico se trastocó el *cronosistema* escolar, familiar, laboral y de ocio. Se podría decir que adquirió mayor preponderancia el tiempo sobre el espacio. De hecho, una de las (pre)ocupaciones de los xadres, de aquellos que disponen de tiempo, radica en cómo construir los espacios para el *tiempo de la virtualidad escolarizada*. A su vez, esta supremacía del tiempo sin espacio definido o con “espacios flexibles”, acelera lo que Escolano ya hace veinte años llamaba *alienación educativa*. Hoy día, sin salir de sus hogares, todos los actores de la comunidad educativa (estudiantes, maestrxs, xadres y directivxs) expresan estar agotados. ¿Qué está pasando con nuestra corporalidad que moviéndonos menos estamos más cansados?

Ahora parece ser la familia la responsable de construir la arquitectura escolar. Esa demanda de acompañamiento y compromiso que la escuela le pidió históricamente a la familia se hace presente, y su ausencia más notoria. La desigualdad, esa que la escuela ayuda a consolidar pero que también combate, se agranda y/o visibiliza aun más. Justamente el hecho de que la clausura física de la escuela (nunca espiritual y simbólica) haga más notoria la desigualdad, es una certeza para sostener que la escuela no solo la reproduce sino que también la atenúa e, incluso, brinda espacios para combatirla, aunque sea en su ideario.

Me pregunto qué pasa cuando lxs xadres no pueden hacerse cargo de esa responsabilidad. Aquellxs xadres que no están en la casa porque no pueden darse el lujo de encuarentenarse ya sea porque tienen que ir a trabajar para “ganarse el pan” o hacer largas colas para conseguirlo. O las casas donde están lxs xadres pero no hay espacio (una habitación, una mesa para...), materiales (un libro, una lapicera, una computadora, una hora para...) un tiempo (un silencio, un momento para...). O lxs xadres que están absorbidos por sus trabajos, que en algunos casos consiste en producir clases virtuales para otrxs hijxs, y no disponen de tiempo suficiente para gestionar la temporalidad escolar de sus hijxs.² La arquitectura escolar clásica, decimonónica, ese antro de encierro y disciplinamiento social y subjetivo, le brinda a muchos niñxs y jóvenes la posibilidad de tener un espacio, un tiempo y una persona adulta que le cuida, que no tendrían de otro modo. Se trata de un espacio-tiempo de enseñanza y aprendizaje que va más allá del contenido curricularmente prescripto, se trata de la posibilidad de vivir una experiencia escolar que de otro modo sería diferente o no sería escolar.

2. El escueto idioma inglés nos brinda una representación gráfica-morfológica del trastrocamiento del cronosistema social y su relación imbricada con las temporalidades escolares y laborales. Solo tres palabras distancian semánticamente dos actividades que hoy se ven obligadas a convivir a tiempo completo: *homeworking*.

El oficio docente en tensión

Pensemos en los xadres que tienen disponibilidad para construir/propiciar cierta temporalidad escolar, sea del modo que sea. Uno de los sentimientos que aparecen es el temor a no tener el suficiente capital cultural, la formación y/o ese saber pedagógico, muchas veces simplificado eufemísticamente en el término “paciencia”, para acompañar a sus hijos. Ese temor, producto del amor hacia lxs otrxs, nuestros hijos, nos brinda otra certeza: la labor docente es un trabajo profesional (no hay que olvidarlo) que requiere de un saber especializado que no puede ser reemplazado por “xadres voluntariosxs” o simples “voluntarixs” (como si la simple “v” de vocación y voluntad alcanzaran), tal como quiso hacer hace pocos años la ex gobernadora de la provincia de Buenos Aires frente a la suspensión de clases por conflictos gremiales.

La continua contraposición entre *profesión* y *vocación* que tensiona la identidad y el oficio docente (Dubet, 2013 y Tenti Fanfani, 2007) hoy se deja traslucir en diferentes discursos que socaban el reconocimiento social de los maestros y profesores. Aquí recupero una compilación de audios animados de “Gente rota”,³ del mes de abril, donde se escuchan algunas voces de xadres que se quejan de las actividades que proponen virtualmente lxs docentes y el trabajo que implica gestionar la temporalidad escolar: “Se hacen ahora los trabajadores”, “¿me van a dar parte de su sueldo?”. Una vez más, el trabajo que lxs docentes hacen cuando no están frente a curso (muchas veces no remunerado) queda doblemente invisibilizado (por el no reconocimiento social de dicho tiempo y su no remuneración). En el contexto actual podríamos mencionar un tercer aspecto de esta invisibilización: el tiempo que a lxs profesorxs les está llevando “reconvertir” sus clases presenciales a la modalidad virtual. Muchas veces se piensa como una mera transferencia, un “copiar y pegar” que no requiere de cierta transposición didáctica. Esa “adaptación” de las clases no solo requiere un tiempo para pensar nuevamente toda la clase, sino que también conlleva un tiempo de aprendizaje de lxs maestrxs en la apropiación de las herramientas informáticas; quienes en muchos casos no contaban con dicho saber, una expresión más de la desigualdad en la formación y el ejercicio docente.

3. Canal de youtube: <<https://www.youtube.com/channel/UCqz-SuSBqST6kuWqYhorZ1tw>>. El humor constituye un calidoscopio interesante para la crítica social.

Cuarentena escolar y patriarcado

Estos audios nos permiten “tocar” otro hecho social: el patriarcado. Allí, solo se escuchan voces de madres, quienes aparecen como las responsables (salvo en un caso que se aclara la tarea compartida) de recrear la temporalidad escolar. Asimismo, las únicas voces de varones que aparecen son de estudiantes (no hay voces de estudiantes mujeres). Por otro lado, el sujeto docente al que refieren es mujer; puede resultar lógico porque se trata de una profesión feminizada (Morgade, 1993) pero da cuenta, una vez más, del rol de cuidado asignado a la mujer en la sociedad patriarcal. Ahora bien, los improperios que las madres les dedican a las maestras apuntan a su femineidad, no hacia el labor pedagógico que critican: “que se vayan a la concha de su madre las maestras estas del orto”; “acá tuvimos la ola de calor, el día de la mujer y la reconcha de la lora”; “maestras hijas de remil putas”; “son unas conchudas, ¿me van a dar parte de su sueldo?”. Una vez más, el patriarcado en su mayor expresión.

El formato escolar omnipresente

El contexto de incertidumbre y desconcierto actual nos propicia otra certeza: el éxito del, muchas veces considerado perimido, *formato escolar*. Tanto Dubet (2013) como

Vincent, Lahire y Thin (2001) afirman que las críticas del *programa institucional*, en un caso, o la *forma escolar*, en el otro, es producto del éxito y crecimiento que ha tenido ese formato a lo largo de la historia. Considero que se trata de un éxito (no de eficacia) objetivo, simbólico y subjetivo.

Me refiero a un éxito objetivo porque dicha forma escolar hoy hegemoniza el funcionamiento de las escuelas y el cierre de sus edificios materializa la existencia de algo que hoy está enclenque. Le falta uno de sus pilares, esa arquitectura escolar que sostenía una determinada temporalidad. Pero no está desaparecida, varios de sus pilares están intactos.

Hablo de éxito simbólico porque pareciera ser la forma socialmente más legitimada a la hora de dar rienda, no tan suelta, a la “continuidad pedagógica”. Toda forma alternativa puede generar la sospecha de no ser continuidad pedagógica y, por ende, socavar el oficio docente.

Hablo de éxito subjetivo porque en este período excepcional volvemos a recrear, sin querer queriendo, el formato escolar: enviamos videos de cuarenta minutos o más, tomamos lista por Zoom, dividimos en espacios de teóricos y de prácticos las aulas virtuales universitarias, etcétera. Es lógico; por un lado, en tiempos de incertidumbres necesitamos apoyarnos en certezas, y el formato escolar nos brinda una de ellas, aunque seamos conscientes de su pérdida de eficacia pedagógica. Por otro lado, dicho formato estructuró nuestra forma de ver y pensar el mundo y actuamos en consecuencia. No se trata, como muchos creen, de hacer lo que es más fácil, ¿saben cuánto tiempo lleva pensar, realizar y subir un video de cuarenta minutos?

Esto no solo le pasa a lxs docentes, sino también a lxs xadres. Interpelados ahora a cumplir su parte del nuevo contrato pedagógico para sostener la virtual continuidad pedagógica, algunos intentan recrear el cronosistema escolar al interior de la arquitectura hogareña. No sólo el espacio áulico ingresa a los diferentes domicilios, sino que la casa es el aula. Nuevamente recurro al audio de Gente rota. Una de las madres idea una estrategia: “va a hacer lo mismo que el horario labo... del colegio”. No es casualidad que lo primero que se le venga a la cabeza es el “horario laboral”. Continúa: “a la una nos sentamos tipo escuela, yo le doy la consigna, tengo los horarios de los recreos y que haga lo que haga”. Es decir, la estrategia es replicar la temporalidad escolar en la casa, incluso con los mismos recreos.

Virtualidad, autorregulación y desigualdad

La virtualidad escolar forzada trae un plus de exigencia para lxs estudiantes (y xadres). Requiere de una mayor autonomía y autorregulación individual. Desde ya que los gradientes van a variar en función del nivel educativo al que asistan. No es lo mismo reconstruir la temporalidad escolar de niñxs que asisten al prescolar o de jóvenes que cursan el nivel secundario. Lxs primerxs van a necesitar una presencia más intensiva de lxs xadres que lxs segundxs. Pero cada unx en su respectivo nivel, va a requerir de un mayor autocontrol para responder a las exigencias de la educación virtual.

Ya no hay un edificio, un aula, hay que recrearse el propio espacio. En aquellos casos en los cuales no se den clases sincrónicas ni siquiera hay un horario de llegada, un tarde, bloques de horas, recreos, hay que autoadministrarse el tiempo. Es decir, cada uno individualmente tiene que gestionarse el orden escolar (vale tanto para alumnxs como docentes). Para ello se requiere de una estructura psíquica con un alto grado de autocontrol (Elias, 2011). Y esto no se inculca con discursos morales como “tenés

que estudiar”, “la escuela es importante”; sino con condiciones sociales que posibiliten estudiar. Recuerdo una estudiante de secundario que el año pasado me contaba que por estar ayudando a sus padres en el taller de costura informal no había hecho una tarea y por eso la estaba haciendo en los recreos. Yo le pregunté por qué no les contó a los padres que tenía una tarea pendiente. Me respondió que se los había dicho pero que a la vez sentía que tenía que ayudarlos porque, aparte de que es su responsabilidad, tuvo un gran lapso de tiempo para hacer la tarea y no la hizo; por eso sintió que tenía que “joderse”. Al final de su respuesta rió. Me pregunto cómo estará atravesando hoy la virtualidad pedagógica. Lo que no me puedo olvidar es lo que me respondió cuando le pregunté qué era lo que más le gustaba de la escuela: la comida. A ella no le faltaba autodisciplina o comprender la importancia de estudiar; le faltaba un plato de comida.

Una vez más emergen las desigualdades de clase. Aquellos estudiantes de sectores económicamente más acomodados son quienes mayores posibilidades tienen de autogerenciarse el tiempo escolar. Muchas veces son los que despotrican contra el formato escolar obsoleto. Sin embargo, son los que generalmente asisten a escuelas con alta dotación tecnológica y cuentan con la posibilidad de recrear lo más fielmente posible la temporalidad escolar que critican. Tienen que levantarse al mismo horario que cuando van a la escuela. Tienen clases sincrónicas, los profesores le toman lista y no se pueden ir del aula virtual (su cuarto) hasta que termine la clase.

Justamente aquellos estudiantes que cuentan con menos condiciones objetivas de posibilidad para autorregularse son quienes más las necesitan porque el orden espacio-temporal de la escuela (que los sustraía durante unas horas de dichas condiciones desfavorables) ahora está interrumpido. Sin embargo, la continuidad pedagógica virtualizada, con todas sus dificultades, busca no perder el contacto con estxs estudiantes y mantener de alguna forma algún tipo de vínculo pedagógico. A veces no puede ser un ida y vuelta y sólo es la emisión de un mensaje. Hay docentes que dan las clases por radio, envían fotocopias o pendrives a los parajes rurales, se contactan con el vecino de unx estudiante que llegó al pueblo a comprar algo. La idea es que el mensaje llegue aunque no pueda haber una respuesta en línea, que ese o esa estudiante sepa que del otro lado hay alguien al que puedan recurrir si lo llegaran a necesitar y que va a estar esperándolos cuando la pandemia se termine.

Es sabido que esta experiencia excepcional nos va a dejar diferentes aprendizajes. Desde ya tendrá un impacto sobre el rol y el funcionamiento de la escuela, pero también sobre el vínculo entre escuela, hogar y familia. La evaluación de la continuidad pedagógica podremos hacerla una vez que se retornen las clases. Ahí veremos si permitió continuidad, si sostuvo vínculos o si resultó un como sí.

Bibliografía

- » Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- » Durkheim, É. (1987). *Las reglas del método sociológico*. Madrid, Akal.
- » Elias, N. (2011). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- » Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- » Martín-Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. Tenti Fanfani, E. (ed.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, pp. 65-99. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Siglo XXI.
- » Morgade, G. (1993). ¿Quiénes fueron las primeras maestras? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 2, pp. 52-60.
- » Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México, FLACSO - CIESAS.
- » Tenti Fanfani, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, pp. 119-142. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » _____ (2011). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, núm. 33, pp. 7-47.

El autor

Pablo Nahuel di Napoli

Doctor en Ciencias Sociales y Profesor y Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Sociales (UBA). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Actualmente se encuentra realizando una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México.