



ESCOLARIDAD Y PANDEMIA. NIÑAS Y NIÑOS ANTE LA URGENCIA DE APRENDER EN EL MARCO DE LA CATÁSTROFE NATURAL SOCIAL POR COVID-19

AUTORAS:

Esp. Lic. Ana Bernardi anacbernardi@gmail.com
Esp. Lic. Analía Emmerich analiamer@gmail.com

INSTITUCIÓN DE REFERENCIA:

Facultad de Psicología. UNLP

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca dentro de nuestro desempeño como docentes investigadoras de la Facultad de Psicología de la UNLP, y se desarrolla en el actual proyecto de investigación del cual formamos parte. Puntualmente, el Proyecto I+D “Exploraciones sobre la producción de subjetividad en niños, niñas y adolescentes en tiempos de pandemia. Efectos de desubjetivación ante una catástrofe natural-social”, dirigido por la Especialista Lic. Roxana Gaudio.

Desde nuestro recorrido profesional, la temática del “Fracaso Escolar” nos ha convocado en diferentes oportunidades y ha sido objeto de diferentes producciones. No obstante, podemos decir que el interés en el tema se ha visto renovado por la reciente Pandemia por Covid-19, con las consecuentes medidas oportunamente establecidas de aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio.

Las consultas por diferentes órdenes del llamado “Fracaso escolar”, configuran un escenario permanente en el que fuimos y somos demandadas como profesionales de la Salud Mental en general y desde la Psicología Clínica con Niños/as y Adolescentes en particular, para su evaluación, diagnóstico y tratamiento.

Consideramos la escolarización como una situación problemática, crítica, conflictiva, como un momento de tensiones y contradicciones no fáciles de resolver. Un nuevo síntoma del mundo moderno marcado por el desarrollo de la ciencia y del capitalismo, aparece como la contracara de una sociedad que se ha vuelto cada vez más tecnificada, que requiere mayores capacitaciones y acreditaciones.

La urgencia de los tiempos actuales no atiende a las particularidades de la estructuración psíquica, sino que por el contrario privilegia la puesta en marcha de medidas paliativas desde una mirada puesta en el déficit.

El problema que subyace a los motivos de consulta que aluden a dificultades significativas en el rendimiento escolar, en su riqueza y complejidad, se escabulle detrás de siglas y nomenclaturas diagnósticas que en su potencia descriptiva no nombran al sujeto en su condición de tal, así como tampoco ponen en consideración la causalidad histórica de dichos problemas y a la producción de subjetividad en su enlace con las diferentes condiciones epocales.

Los tiempos signados por la pandemia por Covid-19 trajeron aparejados renovados desafíos para aquellos que debían adaptarse a una modalidad de aprender diferente, tiempo en el que vimos recrudecer la perspectiva patologizadora y medicalizadora en referencia a aquellos niños/as o adolescentes que no lograban adaptarse a las nuevas exigencias en torno a la escolaridad.

Desde un abordaje clínico psicoanalítico, resulta necesario tener en cuenta cuando abordamos estas problemáticas, los distintos actores intervinientes en el proceso de aprender y de habitar el espacio escolar, a saber: los representantes del sistema educativo (escuela, maestros, pares), la familia (los diferentes significados que se ofertan al aprendizaje), y fundamentalmente la historia libidinal del sujeto en sí misma, dado que aprender involucra la dimensión intersubjetiva, dimensión solidaria de la constitución de lo pulsional y sus destinos. En estos términos, resulta insoslayable para su abordaje remontarnos a los tiempos tempranos de la constitución subjetiva, dado que allí el aprender encuentra sus precursores.

En esta oportunidad compartiremos algunas reflexiones acerca de la problemática seleccionada a partir de algunos de dichos y expresiones recolectados en nuestra propia práctica clínica con niños/as y adolescentes sobre su escolaridad en tiempos atravesados por la declaración de la pandemia por COVID-19.

Para concluir, reflexionaremos sobre las marcas que lo imprevisto y lo inesperado comporta, evidenciando la relevancia que asume lo histórico-social, en tanto eje central que atraviesa y anida en la producción de subjetividad.

Desarrollo

El Aprendizaje y sus dificultades constituyen un campo que no parece tener una definición unívoca. Diferentes autores lo han abordado intentando cercarlo, y poniéndolo en relación a diferentes perspectivas para su estudio.

Entendemos que el diagnóstico de las Dificultades de Aprendizaje no puede reducirse a constatar un rendimiento escolar insuficiente. Es necesario puntualizar variables que aluden al contexto escolar en el cual se presentan, aunque muchos casos tengan su origen en alteraciones del desarrollo psicológico. Desde nuestro punto de vista, la vertiente ambiental no puede elu-

dirse, más aún en nuestro medio, en el que día a día constatamos las profundas desigualdades en el acceso a oportunidades educativas que padecen las infancias contemporáneas.

Puntualmente en la consulta vemos que el significativo “Dificultades de Aprendizaje” aparece ligado a obstáculos en adquisiciones escolares que permiten leer, escribir, y /o calcular (Trastorno Específico de Aprendizaje), pero también aparece vinculado al diagnóstico de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) y en presentaciones donde es la conducta el objeto de atención clínica (Trastorno Oposicionista Desafiante).

Sin embargo, nos situaremos en las Dificultades para Aprender desde una perspectiva psicológica/psicoanalítica en la cual el aprendizaje se vuelve síntoma y por ende convoca a su interpretación, remitiendo a determinaciones que involucran el entramado familiar, y transfamiliar. Vamos a excluir de este escrito, las particulares presentaciones clínicas en las que hay un déficit sensorial en juego, así como también los casos en los que la dificultad para aprender es solidaria del campo de la deficiencia intelectual en el cual la organicidad está presente.

El aprendizaje, siguiendo el legado freudiano, está enteramente vinculado al deseo de saber que aparece muy tempranamente en la vida psíquica del niño, vinculado con el desarrollo de necesidades y de pulsiones sujetas a sus conocidos destinos: represión, inhibición o sublimación.

En “Tres ensayos para una teoría sexual” (1905), S. Freud introdujo la noción de pulsión de saber a la que considera como el motor de la actividad de pensamiento. La describe como aquello que motoriza y sostiene a la investigación sexual realizada en la primera infancia, a la que considera como un primer paso hacia la orientación autónoma en el mundo ya que implica poner en duda los dichos de los adultos de su mayor confianza, investigar por su propio camino y formular sus propias respuestas respecto de las dudas que lo aquejan. En este sentido, la pulsión de saber sería condición y prerequisite para la conquista de la autonomía de pensamiento.

En este punto, Freud resalta algo fundamental y es que el sujeto no puede mantenerse en su lugar de sujeto deseoso de saber, sin que esto implique transgredir lo ya conocido y establecido. Podemos entonces situar allí la posibilidad de los niños de diferenciarse del otro, emprendiendo la conquista de la autonomía de pensamiento.

Siguiendo a S. Freud, en *Inhibición síntoma y angustia* (1926), el término inhibición puede asignarse a la limitación de una función, una simple rebaja de una función y no necesariamente designar algo patológico. Reserva en cambio el término de síntoma para una desacostumbrada variación de una función, es decir, se da una nueva operación habiendo una transformación de la función. Esto constituye una diferencia importante: la inhibición exclusivamente es una restricción a nivel yoico, mientras que el síntoma supone procesos que no tienen lugar en el yo.

Para P. Aulagnier “todo acto de conocimiento está precedido por un acto de catectización” (1980. 61), es decir, en el desarrollo del Yo, este se descentraliza y puede dirigir su libido a un objeto, en este caso el conocimiento o el saber. Sin embargo, no todos los niños pueden hacer

la transferencia de sus objetos primarios hacia la propuesta escolar. Muchos de ellos permanecen no logran el contacto con lo diferente ni tampoco ven en la escuela un espacio de enriquecimiento.

El ingreso a la escolaridad puede ser considerado como una oportunidad privilegiada para el encuentro con la novedad o como un escenario atacante. Las experiencias simbólicas precarias, donde ha primado la vivencia del desamparo, pueden generar la retracción del deseo de saber, escenario de vacíos representacionales en los niños/as que retardan sus aprendizajes.

Cuando nos situamos ante la demanda de atención clínica referida a los problemas de aprendizaje en la infancia (o en la adolescencia) es imprescindible tener en cuenta de manera preliminar y para cada presentación las particularidades del sujeto en su dimensión inconsciente y deseante como así también las de su familia; las características de la institución escolar y del grupo de pares y del malestar que esto produce en cada uno de estos niveles involucrados (niveles en los que se trabajará de manera integrada). Asimismo, tener en cuenta que los contenidos de la enseñanza de cada época están atravesados por condiciones económicas, de clase, de género, políticas e ideológicas.

Escolaridad y Pandemia

En tiempos atravesados por la declaración de la pandemia por COVID-19, y bajo la consigna de continuar con la educación a distancia, se reformularon improvisada y aceleradamente las metodologías pedagógicas clásicas en el intento de sostener el vínculo enseñanza aprendizaje. Esta urgencia obligó a reconsiderar los típicos roles de la escuela, la familia y la tecnología en el proceso de aprehender conocimientos, situando y renovando interrogantes que buscan respuestas aún en proceso. Las marcas que lo imprevisto y lo inesperado comporta, evidencian la relevancia que asume lo histórico-social, en tanto eje central que atraviesa y anida en la producción de subjetividad.

Durante el año 2020 la pandemia por Coronavirus se instaló en nuestra cotidianeidad, transformando repentinamente la forma de habitar el mundo. De forma inédita y sin saber por cuánto tiempo, se decretó una pausa a la que dar imperiosa respuesta en tiempos acelerados (anti pausa) en los que no se concibe dejar de rendir y producir eficientemente.

A lo largo del tiempo en el que la población se vio obligada a permanecer en sus casas, la conectividad hasta el momento tan criticada resultó ser la ventana al mundo que sostuvo el encuentro entre pares y docentes. El recurso comunicacional brindado por la tecnología, antes enemigo y de pronto amigo, permitió que se generen encuentros virtuales que llegaban para quedarse.

Sin lugar a duda, circunstancias imprevistas reconfiguraron el emplazamiento de las coordenadas temporo-espaciales habituales, constituyendo cambios en la producción de subjetividad. En épocas donde la infancia está valorada mayormente por lo que se debe hacer o producir para insertarse de alguna manera en el mercado, comenzaba a instalarse el análisis de la des-

ventaja que ocasionaba la pérdida de la presencialidad en el terreno educativo en términos cuantitativos. Desde el marco teórico del Psicoanálisis sabemos, por el contrario, que es “en la pérdida del carácter lúdico de la infancia en la que se extravían todas las posibilidades de creación simbólica” (Bleichmar, 113). De ahí la preocupación por cuál sería el escenario para que se pudieran poner en marcha los recursos psíquicos necesarios para elaborar el momento que se vivía, cuando las escuelas habían quedado en suspenso como espacios de privilegio para que la simbolización pueda propiciarse.

Subrayamos el lugar esencial del docente durante el confinamiento, prácticamente único representante del mundo externo, la salida exogámica, el lazo social y la actividad grupal, reconfigurándose su presencia en coordenadas espaciales inéditas, intentando situar en la plataforma zoom todo lo trasladable de la clásica jornada escolar. La coyuntura vital atravesada, puso a cada docente junto a sus alumnos/as en situación de crear o recrear el trabajo propio de lo áulico, apelando a readaptar recursos que propicien nuevas escenas para el despliegue de lo subjetivo. Sabidamente, en la escuela no solo se transmiten contenidos curriculares, sino intercambios con otros que despierten la curiosidad y el pulsional deseo de conocimiento, a fin de investir la novedosa realidad y apropiarse de ella. Esta tradicional y compleja tarea educativa, obligada a “reinventarse”, sufrió un nuevo jaque tratando de considerar en tiempo récord las posibilidades propias de cada alumno/a y su entorno.

Cuando la nueva modalidad escolar comenzó a acceder a los espacios domésticos de los/as alumnos/as, en la medida en que fue posible servirse del recurso de la virtualidad, nuestra observación clínica se topó con nuevos escenarios. Ante la suspensión de clases de forma presencial, lo inédito nos invitó a reconsiderar interdisciplinariamente no sólo el lugar de la conectividad, sino particularmente el lugar del entorno conviviente. Padres, madres, abuelos, todos encerrados en un mismo lugar, convocados al desafío de propiciar materiales y ser garantes del aprendizaje, encontrándose lógicamente carentes de recursos didácticos y de todo tipo de disponibilidad y competencia para semejante fin.

Las posibilidades de creatividad en tiempos de aislamiento develaron los recursos psíquicos de cada singularidad subjetiva. Mientras que para algunos sujetos lo ocurrido resultó oportunidad de elaborar originalmente la novedad (inventando recursos para sus producciones, manejar sus tiempos y encontrar sus ritmos, participar activamente, etc.), para otros tantos generó el refuerzo de particulares restricciones al acceso al aprendizaje (la imposibilidad de quedarse quieto, esperar su turno sin frustrarse, sostener la atención, hablar y ser mirado de frente y por todos/as sin inhibirse, etc.). Mientras que algunos/as se mostraron plásticos e inventivos, otros/as denotaron formas precarias para adaptarse y resolver satisfactoriamente los desafíos, acompañados de un hondo padecimiento psíquico.

“Me gusta la pandemia porque la hora de clase dura menos. Para Educación Física no voy al campo de deportes a morirme de frío. También voy al baño cuando quiero y para no perder tiempo las tareas se hacen fuera del zoom y entonces no me apuran.”

También me gusta que estoy en pijama o descalzo o puedo usar el celular y hablar con mis compañeros de lo que pasa, con cuidado porque estamos todos en los cuadraditos del Zoom y se nota demasiado si justo no miramos y no damos bola cuando nos hablan". (Nicolás, 13 años).

"Será que soy perfeccionista pero me parece una taradez que apaguen la cámara, no estamos de vacaciones. No será lo mismo que antes, pero yo el año de clases no quiero perderlo. Los profesores tampoco tienen la culpa de lo que pasa, ni en mi casa que pagan la cuota igual". (Joaquina, 16 años)

"En casi todas las materias ando bastante bien, pero matemáticas no la entiendo mucho sin el pizarrón ahí y sin que pase la profesora por al lado mío y entonces mire, y no tengo que preguntar delante de todos. Uso una pizarra vieja en mi casa y hago que les explico a mis papás a ver si entiendo". (Milagros 10 años)

"Estamos todos conectados a una computadora diferente, nosotros trabajando y los chicos con sus clases. La casa parece un cyber, ¿cómo van a volver al cuaderno después? (Padre de Ramiro, 8 años)

"Tipo medio que no laburan porque la maestra pasó a ser una secretaria, pasa lista, marca quien entrega las cosas y avisa a quien le falta, dice me mandan un mail por si tienen dudas pero explicar no explica. Hay que mandarle fotos de la tarea y para mí las mira así nomás. Por lo menos tenemos algo que hacer peor sería no hacer nada nada". (Malvina, 12 años)

"No logro que se siente en la computadora. La escuela exige que estén horas conectados y él se niega, quiere jugar. Yo quiero saber si tiene un problema o lo dejo" (Madre de Juan, 6 años)

"Si antes no prestaba atención en clases ahora menos. Yo creo que este año lo pierde. La maestra nos envió a consultar porque no se adapta. La estoy poniendo a practicar oraciones y cuentas que bajo de internet, pero no se si es suficiente" (Madre de Micaela, 7 años)

Consideramos que la pandemia por Covid-19 puso a prueba los recursos psíquicos de las infancias y adolescencias, de lo que resultó el despliegue de herramientas frente a la irrupción de lo imprevisto, herramientas que podían resultar ser suficientes o bien insuficientes. También puso a prueba a los adultos en su capacidad de sostén. Del despliegue de potencialidades resultó en cada aprendiente el modo de expresar sus sentimientos y sufrimientos. Las situaciones propuestas para la creación transformadora fueron supeditadas a una pantalla que bien podía ser membrana de intercambio o bien rígido caparazón para los recursos de cada aprendiente.

Así como en diferentes trabajos previos hemos propuesto que la mera novedad situacional no determina la estructuración psíquica de un sujeto, en todo caso mayormente revela lo que

previamente hay en él, asimismo entendemos que la incidencia de este nuevo contexto pandémico no determinó unilateralmente la subjetividad de un niño/a; algo fundamentalmente importante a tener presente a la hora de evitar la ya instalada estigmatización de “los niños post pandemia” y los “obvios” efectos sufridos en el campo del aprendizaje. Insistimos que la pandemia supuso un aislamiento físico, complejo y significativo, pero no aisló a cada sujeto de su propia capacidad creativa que resulta de condiciones constitutivas que exceden lo meramente ocasional y coyuntural y que fundamentalmente dan cuenta del bagaje de recursos simbólicos de cada sujeto, heredados de tiempos tempranos y reactualizados en cada nuevo encuentro que supone la escena escolar.

Conclusiones

En tanto sujetos en constitución, ningún niño/a o adolescente tiene su historia cerrada. Por el contrario, nuestra intervención conlleva el deber ético de intervenir propiciando posibles transformaciones y cambios que den por resultado reducir el sufrimiento psíquico en juego, salvaguardando a quien llega a nosotros de las etiquetas estigmatizantes.

Los diagnósticos en la infancia no nombran al sujeto. No poder seguir el ritmo escolar o sus exigencias no define al sujeto, pero lo condiciona en su diario vivir y lo puede llevar a ser el objeto de miradas parciales y fragmentarias.

Desde el campo de la práctica, rescatamos la necesaria interlocución con otras disciplinas que se hacen presentes en el trabajo alrededor de las formas fallidas de aprender, a saber: psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, acompañantes terapéuticos, entre otros, con quienes, desde una mirada interdisciplinaria, acompañamos las trayectorias escolares de nuestros pacientes

Las dificultades para aprender, y por ende para pensar, aceptar, cuestionar, crear e invertir la novedad, en el contexto de la pandemia vivida y más allá de esta, se ordenarán siempre como resultado de la indagación previa de los recursos psíquicos con los que cuenta cada niño/a o adolescente en cuestión, en directa relación con su familia, la escuela y el entorno social. Esta debería ser nuestra primera tarea en la clínica al abordar las desafiantes presentaciones que se ubican en el ámbito escolar.

Es así que coincidimos con los valiosos aportes de M. Mannoni en el libro “El niño retardado y su madre” de 1964, respecto de la importancia de *“descubrir con claridad el sentido de la adaptación escolar mucho antes de concebir sus remedios.”*

Bibliografía

- American Psychiatric Association (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), 5ª Ed. Madrid. Médica Panamericana.
- Aulagnier, P. Los destinos del placer. Alienación, amor, pasión. (1980) Madrid, España: Ediciones Pretel.
- Aulagnier, P. La violencia de la Interpretación. (1975). Buenos Aires. Amorrortu. 2010.
- Bleichmar, S. La fundación de lo inconsciente. (1994). Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. y otros. (2004). Primer panel "Conceptualización de catástrofe social. Límites y encrucijadas". En Waisbrot, D. *Clínica Psicoanalítica ante las catástrofes sociales. La experiencia argentina*. (pp. 34-82). Buenos Aires: Editorial Paidós
- Freud, S. Tres ensayos de teoría sexual (1905). Obras Completas. Buenos Aires. Amorrortu. 1993.
- Freud, S. Inhibición, Síntoma y Angustia (1925). Obras Completas. Buenos Aires. Amorrortu. 1993.
- Mannoni, M. El niño retardado y su madre (1964). Buenos Aires. Paidos.
- Morin, E. Introducción al pensamiento complejo (1990). Gedisa. Barcelona.
- Winnicott, D. Escritos de pediatría y psicoanálisis. (1952) Buenos Aires. Paidos.
- Winnicott, D. Realidad y Juego. (1971) Barcelona. Gedisa.