

# Pandemia y narrativas en la educación secundaria para adultos: susurros que son historias

*The Pandemic and narratives in secondary education for adults: whispers that become stories*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.009>

**Jonás Bergonzi Martínez**

Universidad Nacional de Mar del Plata  
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-8944-0453>  
[jbergonzimartinez@abc.gob.ar](mailto:jbergonzimartinez@abc.gob.ar)

## Resumen

En tiempos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO) en el marco de la pandemia por el virus SARS-CoV-2/Covid-19, los ámbitos de educación de nivel secundario para adultos, en su afán por adaptarse a la educación remota de emergencia que exigía el giro a la virtualidad, y además luchar contra las limitaciones propias y contextuales que ello suponía, dieron lugar a espacios de deconstrucción institucional en tanto conjunto de dinámicas propias como quehacer de hospitalidad y encuentro. Volver sobre ello desde las posibilidades de la narración como representación biográfica, nos convoca a repensar las formas cristalizadas y verticalistas en las que pensamos la educación. Además, hacerlo sobre aquello que nos ha interpelado personalmente en el devenir cotidiano de la profesión, nos invita a (re) encontrarnos con las múltiples oportunidades de replantearnos las formas propias del converger del yo con rol docente. Y, a partir de ello, habilita por sobre todas las cosas la posibilidad de configurar qué futuros posibles aún quedan por gestarse como invitación hospitalaria a construir juntos ámbitos más amables y, por consiguiente, plenos.

**Palabras clave:** lengua y literatura, educación de adultos, narrativas, pandemia, ASPO

### Abstract

In times of Social, Preventive, and Mandatory Confinement (ASPO in Spanish, as used in Argentina) in the break of the pandemic caused by the virus SARS-CoV-2/Covid-19, the field of secondary education for adults, in its attempt to adapt to emergency remote teaching that demanded e-learning, and also fight against self and contextual limitations, has built spaces of institutional deconstruction as a set of practices that enable hospitality and encounter. Going back to that from the possibilities of narrative inquiry encourages us to rethink the crystalized and vertical ways we think of education. In addition, doing it about what has personally questioned ourselves in the daily path of our profession, invites us to (re) meet the multiple chances of rethinking our own ways of being as teachers. And, as a result of it, it allows the opportunity of setting what possible futures are still to come as a welcoming invitation to build kinder and, in turn, fuller spaces.

**Keywords:** language and literature, adult education, narrative, pandemic, ASPO

### Introducción

*[...] uno no se ausenta definitivamente de ningún lugar en donde haya vivido con el sentimiento. Uno se va quedando de a trozos en el camino; deja un pedazo de sí en el horcón de un rancho, en el recodo de un río, en un retazo de monte, en el afecto de la gente*  
Ábalos, 1984, p. 139

Volver sobre aquello que nos ha interpelado en el devenir cotidiano de la profesión, supone, *a priori*, encontrarnos con las múltiples **oportunidades otras**<sup>1</sup> a las que invita el ejercicio vital de replantearnos las formas históricas en las que concebimos el rol docente. Es, además, convocar a una urdimbre de experiencias-vidas por fuera de lo exclusivamente académico. Implica un quehacer de bienvenida a la posibilidad de, juntos,

---

<sup>1</sup> En este caso, la alteración del orden sintáctico convencional y el uso de negrita en la expresión “oportunidades otras” pretende dar cuenta de la importancia de poner en el foco del análisis aquello del orden de lo no evidente que, sin embargo, emerge como necesario en términos de una pedagogía de la hospitalidad.

evocar el encuentro de subjetividades como un canto de esperanza, como un volver a los sitios que supimos construir aún en la adversidad para así entender cómo lo hicimos y qué futuros posibles aún quedan por gestarse a partir de ello como invitación hospitalaria a configurar ámbitos más amables y, por consiguiente, plenos.

Es innegable que la pandemia por SARS-CoV-2/Covid-19<sup>2</sup> significó un antes y un después en la historia inmediata de la humanidad. De un momento a otro, acorde al quehacer de la eventualidad, el mundo conocido sucumbió ante la simplicidad devastadora de un virus mortal. Sin previo aviso, regiones enteras se rindieron ante la evidencia de que su propagación masiva era inevitable y de que la única medida viable de lucha era el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)<sup>3</sup>. Como tal, este fenómeno afectó de lleno la vida cotidiana de todos los habitantes del mundo; la educación y su consiguiente estructura presencial no fueron la excepción: sin mediar espacio de prueba alguno, se impuso la obligación de volcar el entero esquema institucional a la virtualidad entendida como educación remota de emergencia. Respecto de ello, el presente escrito se desprende de una investigación de tesis doctoral<sup>4</sup> que, a través de un estudio cualitativo de corte biográfico-narrativo e interpretativo, buscó explorar durante el aislamiento y en los meses inmediatos las propuestas didácticas gestadas en el Aula de Lengua y Literatura (Gerbaudo, 2013)<sup>5</sup> de

---

<sup>2</sup> Enfermedad causada por el nuevo coronavirus conocido mundialmente como SARS-CoV-2. La Organización Mundial de la Salud (WHO por sus siglas en inglés) rastrea la existencia de este nuevo virus hasta el 31 de diciembre de 2019 cuando se informaron una serie de casos de «neumonía vírica» declarados en Wuhan, República Popular China. Para más información, remitirse a la página oficial de la WHO: <https://www.who.int/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub>

<sup>3</sup> El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio fue implementado de diversas maneras según cada país. El presente trabajo contempla lo propuesto por la República Argentina según decreto 2997/2020 del Boletín Oficial de la República Argentina. Para más información, remitirse a: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

<sup>4</sup> El Aula de Lengua y Literatura en Centros de Educación de Nivel Secundario para Adultos de la ciudad de Mar del Plata. Un estudio interpretativo de las narrativas biográfico-reflexivas del ejercicio docente durante la pandemia por Covid-19.

<sup>5</sup> Analía Gerbaudo define **Aula** (con mayúscula) - de Lengua y Literatura en este caso - a ese ámbito cuyas buenas prácticas docentes implican un ejercicio de introspección y retroalimentación constante. La importancia de dicha categoría para el presente escrito reside en su capacidad de definir y describir

la Educación Secundaria para Adultos de los Centros de Nivel Secundario (por sus siglas: CENS) de la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. A partir de dicha exploración, intentó identificar, interpretar y poner en valor la subjetividad docente en la constitución del espacio como quehacer de hospitalidad y la interacción profesor - estudiante en el ámbito propio de la virtualidad alrededor de las narrativas biográficas como propuesta que profundiza a un tiempo en el hacer como meta-relato y, por consiguiente, en el formar (De Laurentis, 2015).

### **Pandemia, Virtualidad y Educación Secundaria para Adultos**

La disrupción de la dimensión institucional y pedagógica que supuso durante el año 2020 la pandemia por Covid-19 y su correspondiente ASPO convocó con urgencia a la entera comunidad educativa a repensar, redimensionar y adaptar las dinámicas propias del entero sistema escolar. Volver sobre las formas de la clase presencial para así adecuarnos a las realidades impuestas por el **me quedo en casa**<sup>6</sup> como premisa se tornó en un brevísimo espacio de tiempo en una carrera por la optimización de los pocos recursos a nuestro alcance respecto de formas, materiales y soportes propios de la educación remota de emergencia. Dicha urgencia supuso en primera instancia habilitar un espacio de reflexión de manera tal de que tales contingencias nos interpelaran desde el rol docente y las formas en las que históricamente lo habíamos concebido: urgía preguntarnos dónde estábamos situados y porqué, cuál era el fin último de los procesos de construcción de esos espacios de educación remota, qué herramientas teníamos a disposición y un largo etcétera. Por consiguiente, también significó poner en tensión el devenir del espacio del Aula de Lengua y Literatura de la Educación de Adultos en tanto sus dinámicas propias y contextuales, aún desde sus necesidades históricas y presentes

---

el conjunto de elecciones que se llevan a cabo dentro de dicho espacio siempre que resultan en dinámicas contextualizadas y reflexivas, por fuera de recetas únicas y universales.

<sup>6</sup> **#MeQuedoEnCasa**: conjunto de palabras clave (del inglés *hashtag*) utilizadas en redes sociales durante el ASPO como recordatorio de la importancia de cumplir de forma efectiva el aislamiento impuesto por determinación gubernamental.

entendidas luego como el estar-siendo de docentes y estudiantes no sólo como actores institucionales sino también como sentí-pensares colectivos.

El deseo de habilitar formas otras por fuera de las construcciones urgentes y utilitaristas enfocadas en la funcionalidad de los procesos, abreva aún en la actualidad en la necesidad de desarticular las formas enquistadas en las que se piensa la institución escolar como un quehacer de desacople entendido como un mirar otro, mucho más curioso, comprensivo, hospitalario del entorno pedagógico (Goñi y Bergonzi Martínez, 2022). De allí la energía inmanente a preguntas que ponen en discusión cómo planteó el cuerpo docente las propuestas didácticas del Aula de Lengua y Literatura en y para la Educación de Adultos durante el ASPO; qué del encuentro se puso de manifiesto aún a pesar de la virtualidad (o quizás por ella); qué de la subjetividad propia como corporeidad gestó el vínculo como interacción, pero también como invitación, como oportunidad de futuros posibles, como posibilidad detrás de la responsabilidad de abrir puertas presentes y futuras en un acto de hospitalidad pedagógica.

A partir de esto último, la posibilidad de un mirar otro sobre el ímpetu propio del devenir diario de la clase convocó a repensar una vez más las formas enquistadas (cristalizadas como metáfora de lo que se ha endurecido) en el diseño escolar aún desde el caos propio de la urgencia, del aislamiento, del temor a la enfermedad (Ogeda Guedes & Ribeiro, 2019). Lo hace en el encuentro colaborativo con esa otredad que nos constituye como canto de esperanza, desde la amorosidad, el cariño y el aliento (Freire, 2005). Incluso desde la oportunidad de hacer sitio a quien llega (Murillo Arango, 2015) como un ofrecer-nos a volver a intentar, como soporte necesario y mutuo; un contener esa vida que, desde el momento que merece ser vivida (Bruner, 2003; Ricoeur, 2004; Dewey, 2008), merece también ser contada y escuchada. En palabras de Daniel Pennac (2008):

Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciadas acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. [...] En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido

pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo. Naturalmente el beneficio será provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor (*Op. Cit.*, p. 60).

¿Cuánto, entonces, del deshojar dicha *cebolla* como metáfora del encuentro hay detrás de esas historias-mundo propias de la Modalidad Adultos entendida como comunidad? ¿Cuánto de ese encuentro entre la vivencia y la narración emerge como invitación a configurar mundos posibles? ¿Cuánto nos constituye en el rol aún en el devenir diario de la escuela como territorio? ¿Qué de la potencia del hacer sitio como conjuro de hospitalidad se hace presente allí? Estas preguntas, como ofrecimiento al replanteo recursivo de nuestras propias prácticas, adquieren particular relevancia en términos de la educación de adultos siempre que esta muchas veces es percibida como **segunda oportunidad** para quienes por motivos diversos no pudieron terminar sus estudios en tiempo y forma. Ante ello, la escuela asume la enorme responsabilidad de constituirse orientadora en el camino hacia aquello que el propio estudiantado llama “la concreción de un anhelo, de una deuda pendiente”. El cuerpo docente, entonces, aceptan de buen grado la comisión de transitar juntos dicho sendero, de acompañar y sostener, de potenciar la energía personal que motiva la búsqueda y construcción de un saber que “se gesta desde la práctica, desde el hábito, desde la dinámica que conlleva el vínculo, desde la cercanía entre educador y estudiante que transmite la confianza necesaria para intentarlo, aún para equivocarse y seguir” (Bergonzi Martínez, 2024, p. 107).

Luego, volver sobre el eje de lo íntimo como forma de recuperar la identidad propia de ese momento histórico en el Aula de Lengua y Literatura de la Educación de Adultos conlleva hacerlo incluso en y para la performatividad de la herida (Han, 2015, 2017, 2020) como razón de ser, afectada y afectante, del tránsito por la anormalidad pandémica. La herida como aquello que provoca dolor aún en la alteración de la normalidad

cotidiana, no es tal en el estancamiento de la vida. Por el contrario, es en la performatividad recursiva del cambio donde emerge con todo su potencial como una invitación a un ser alguien más; en este caso, en las intermediaciones de la escuela como institución, pero también como ámbito de cobijo. Allí, en esos espacios de aprendizaje gestados desde la seguridad del sentirse parte aún en el caos, la oralidad como representación de sí da lugar al grito (Skliar, 2015) como manifestación plena de lo que acontece, como conjuro vívido que invita desde el relato a habitar otra piel (Auster, 2012) que nos presenta y representa desde la pregunta que interpela, desde el encuentro, desde otras miradas cada mirada. De esta manera, el transitar juntos los caminos sinuosos propuestos por las contingencias del ASPO, supuso consolidar puentes que permitieran atravesar aquello que *a priori* parecía demasiado complejo por la falta de tiempo, la escasez de recursos o la poquísima voluntad personal de unos cuantos hacia la consolidación de espacios hospitalarios de responsabilidad comunitaria hacia la otredad como compromiso propio del rol, pero también como deseo arraigado en el vínculo, en el quehacer de oportunidad como “utopía” (Muñoz, 2020:335): la materialización de aquello que puede ser aún desde el deseo.

Una vez más, volver sobre cada uno de esos momentos en los que el encuentro supuso la posibilidad del cambio personal y colectivo, a la manera de **momentos-fotografías** (Sontag, 2012)<sup>7</sup>, implica inevitablemente arribar a la síntesis pedagógica por la cual concebimos la escuela como una institución entendida únicamente desde la hospitalidad, desde la urgencia de hacer sitio al que llega a como dé lugar. El cambio por el cambio mismo, *ergo*, la oportunidad. La Educación de Adultos es una manifestación viva de esto último: nada, siquiera la edad, es definitivo al

---

<sup>7</sup> En *Sobre la fotografía* (2012), Susan Sontag sostiene que la dimensión temporal de la experiencia humana presente en la fotografía sostiene formas de interpretación que exceden lo ético-político toda vez que la multiplicidad de escenas detrás de la escena representa, a través de la narración, un desplegar significantes otros en tiempo y espacio. Luego, incluso a pesar de no ser necesariamente objetivo y transparente, lo vivido se reencuentra con sí mismo en el relato como posibilidad de re-vivir (Delory-Momberger, 2012; 2015; Sontag, 2018), circunstancia que inevitablemente entraña una otra construcción del yo: un detenerse con el propósito de ver qué pasa, un atravesar puentes hacia márgenes posibles.

momento de emprender un sueño. Lo que en un principio bien pudo haber sido del orden del “a mis años, no puedo, ya es tarde” con los que se justifica no volver a estudiar, muta en la posibilidad propia de la determinación personal de aprovechar cada oportunidad que aparezca. Oportunidades que se convierten, a como dé lugar, en un pasaje de ida al futuro aquel que se pregona como posibilidad indisoluble de esa escuela como institución y como comunidad. Siempre que ser y estar en el mundo implica el deseo innato de hacer más plena de vidas posibles nuestra inmediatez, es menester construir –en el tránsito de esa vuelta a la institución– una memoria personal, y a la vez colectiva, como registro e incentivo hacia ese portal de futuros posibles que nos ofrece una escuela aún en la excepcionalidad pandémica (Bergonzi Martínez, 2024). Volver sobre la importancia de dicha memoria como quehacer de reflexión, es el propósito de este escrito.

### **Las narrativas como hermenéutica de la interacción**

Más allá del juego estético que muchas veces conlleva la narración como método y metodología, como un estar siendo aún desde la oralidad, la investigación biográfico-narrativa supone desde la elección onto-epistémica un encuentro con el aluvión de posibilidades que se conjuran detrás del poder poner en palabras el porqué de ese primer deseo de volver a estudiar. Como invocación a mundos posibles, toda vida vivida merece ser contada (Ricoeur, 2004, 2009; Dewey, 2008). Y es en ese contar donde la intimidad del corazón emerge desde la simplicidad de lo cotidiano hacia la complejidad de lo que se desconoce en un espacio-territorio reclamado como propio. Como registro y experiencia de inmersión, pero también como historia de vida, como *estar-siendo* junto a la otredad, volver sobre dichas historias sobre el aislamiento, conjura un habitar individual y colectivo como parte del espacio entre los espacios que supo ser la escuela e impone amablemente un agasajo al abrazo contenido, al deseo de superación y de resignificación de ese aquí y ahora que nos permitió (y permite) crecer aún en su complejidad.

Jerome Bruner, en *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida* (2003), sugiere que nuestras historias, al mismo tiempo que narran, fuerzan la interpretación de la experiencia dentro de una realidad estructural irresistible con su respectiva actitud filosófica ante la vida: modos de ver y significar<sup>8</sup>. De ahí la importancia, antes y ahora, del quehacer biográfico narrativo como ejercicio de aprehensión de mundo. Volver sobre la premura de la experiencia pasada que aún hoy nos reúne alrededor de lo biográfico, implica posibilitar ese pasaje del silencio al relato como destino que tiembla, como grito a viva voz que propone un cambio. Para Carlos Skliar (2015), lo cotidiano y su complejidad convergen en la necesidad del grito como pulsión, como desahogo: como catarsis última en el devenir del estar siendo todavía en soledad. Y qué es ese grito sino la palabra propia contada como un concebir la vida incluso desde la desesperación que supuso la pandemia:

Lo humano está extenuado, no puede más: es aquí donde la fragilidad se quiebra en cien pedazos y, aunque parezca un hilo de voz, se sabe que no se recompondrá la historia de la vida, porque esa historia no existe como tal, es una composición descompuesta desde el inicio, el artefacto de un lenguaje pulverizado por la norma, por el embate de lo nuevo sobre lo viejo, por la pérdida progresiva de las buenas razones, porque, en fin, no hay una única narradora ni una única narración. [...] Un grito puede acabar o cambiar una vida. Cambiar, sí, pero no el trueque de mercancías. Cambiar como el riesgo que corre la belleza de destrozarse, cambiar como el peligro que asume la insensatez del amor, cambiar como desorden nuevo. Moverse desde un rostro que calla hacia un destino que tiembla (*Op.Cit.*, 2015, p. 61).

La metáfora del grito, maravillosa en lo vívido de su representación, evoca un paisaje de lo extremo en la vastedad de las emociones humanas. En la trémula posibilidad del temblor habita el alma agazapada lista para el salto: un rostro que muta, la metamorfosis del cambio aún por el cambio mismo.

---

<sup>8</sup> Sobre estos menesteres, el autor (2015) adscribe a la condición propia de la narración por la que nutre a través de su relato la escena desde el momento en el que lo sucedido se pone en contexto e interpela en la emotividad de la significación propia; a la manera de un bailarín que nunca es ajeno a la danza, mucho menos a la música. Aún en su subjetividad, o quizás por ella, convida a una danza que es también una forma otra de construir el objeto.

Luego, ya no hay lugar para el silencio; a viva voz, las vidas vividas conquistan los espacios institucionales para así dar cuenta de tantos mundos el mundo como narraciones existen en él. El grito no es otra cosa que la capacidad de arrogarse el derecho a ser escuchado, de una buena vez y por todas.

En **Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida** (2014), el escritor Guillermo Saccomanno narra la historia de Santiago *Nano* Balbo, un joven argentino que cumple el Servicio Militar Obligatorio en un paraje del sur patagónico y es asignado a cumplir tareas de maestro en una escuela rural para adultos dependiente del ejército. En la novela, Balbo relata cómo él y sus compañeros hacían uso pedagógico de las más diversas estrategias; entre ellas la investigación auto-biográfica:

Salíamos a grabar historias de vida. Las desgrabábamos y las transformábamos en lectura, una lectura que retornaba a quienes habían sido los emisores de los relatos. Ilustrábamos los materiales con fotos y dibujos. De esta forma los alumnos aprendían a leer la cultura popular recuperando su propia historia. Al principio les costaba reconocerse. Pero después decían: “Esto es como lo que me pasó a mí”. El reconocimiento despertaba un entusiasmo contagioso. Y entonces se borraba el “como”. En síntesis, la realidad que vivían nuestros alumnos era el punto de partida del proceso de aprendizaje, su mundo, su relato, su propia historia, pero también el punto de llegada del proceso educativo (*Op. Cit.*, 2014, p. 70).

“Su propia historia”. Como tal, dicha expresión no es inocente aún en el relato como ficción, oficia de punto de partida de un complejo proceso de aprehensión de lo que se supone desconocido incluso cuando es parte de uno mismo. En ese caso, y en muchos otros, los estudiantes-entrevistados no pueden reconocer su yo oral en lo escrito y, sin embargo, sí se identifican con lo que allí se relata. La potencia de ello reside en el ida y vuelta del devenir textual como convite a leer lo que un otro contó: luego involucrarse en la historia que ese otro vivió es reconocer que se parece un poco (bastante) a la propia y, por lo tanto, al hogar. El entusiasmo que todo esto provoca da lugar a la supresión del “como”: la vivencia deviene propia,

y, acto seguido, el aprendizaje ya que todo quehacer de deconstrucción y reconstrucción autobiográfica implica una re-significación del yo cotidiano anclado en un recuerdo que evoca a un narrador de otro tiempo.

En *La invención de la soledad*, Paul Auster (2012) advierte que en el ejercicio de narrar existe la peligrosa idea de convivir con un yo otro de manera tal de habitar una segunda piel como invitación al encuentro. Para el autor, la narración es a un tiempo catarsis y metáfora de la reconstrucción posible ya que traspasa los límites de lo impuesto y construye en cada reflexión un habitáculo de representaciones posibles y por lo tanto de oportunidad. De allí que, en la premura de contar lo que la nueva normalidad pandémica había vuelto invisible (quizás por la capacidad de adaptación inherente al ser humano), apareció (y aparece) la oportunidad única de habitar por segunda vez un quehacer pedagógico de lo introspectivo que permitió volver a vivir en el volver a aprehender: detenerse en el detalle, mirar lo que antes no se había visto, ser junto a la otredad. Su importancia como método y metodología residió, entonces y ahora, en la vasta posibilidad de constituir espacios amables donde hacer sitio al que llega como conjuro indisoluble de hospitalidad, como oportunidad de hacer que suceda (Bruner, 2003, 2015).

En esto último radica la urgencia, entonces, de redefinir las lógicas *a priori* utilitaristas de la escuela como dispositivo pedagógico (Pineau, 2001) al resignificar el rol de quienes la componen y definen desde sus propias corporeidades (Da Rocha, 2019) en articulación fenomenológica con su entorno - entendido como territorialidad - y con el conocimiento. Habitar dichos territorios de la Educación Secundaria de Adultos durante el ASPO por Covid-19 supuso reconsiderar juntos las formas en las que históricamente estos fueron concebidos y en cómo influyen en las corporeidades adultas (Bergonzi Martínez, 2024) entendidas como una manifestación viva del cuerpo tras - en este caso - la pantalla. La escuela como comunidad, como eje de la resistencia curricular y pedagógica, es por y para dichos cuerpos; por ello la vitalidad de reconsiderar las dinámicas cristalizadas de un saber institucionalizado y universal hacia una pedagogía de la hospitalidad sita en la comodidad de sentirse parte. Y a partir de esto

último la valía de interrogarnos desde lo biográfico como intervención dialéctica respecto de qué hizo (y hace) la escuela por el futuro como oportunidad aún en la incertidumbre del ASPO, qué rol asumió el cuerpo docente para no caer en recetas enquistadas en modelos estandarizado de educación, cuánto del *correrse* de esos modelos hacia un paradigma de lo hospitalidad significó recuperar la visibilidad de la voz en lo no dicho (o incluso no contemplado). Luego, el texto resultante conlleva desde dicho análisis biográfico y auto-biográfico una práctica en la que la narración (necesariamente intra-subjetiva) visibiliza el itinerario personal como conjunto de elecciones que permiten arribar a la síntesis del estar siendo del yo entendida como el aquí y el ahora, aún en comunidad. La importancia de transformar el mundo de la memoria en palabras reside, fundamentalmente en el caso que nos convoca, en la oportunidad de reconstruir el yo desde el sentí-pensar que provocó volver sobre el pasado pandémico no ya como apología del pesimismo, de la catástrofe *per se*, sino como un ofrecer a construir universos propios de sentidos otros que luego replicar, aún en la actualidad, en y para la escuela. La palabra nombra: significa, abre puertas a realidades posibles, *ergo* cambia. Como evocación de esas palabras representativas de los encuentros propiciados durante el ASPO en el Aula de Lengua y Literatura, este trabajo de investigación-vida en clave biográfico-narrativa no es otra cosa que un relato de sí en el encuentro de la otredad como portador de significados contextuales, pasados y presentes; con ansias de futuros posibles. Por la carga emotiva que porta desde lo epistemológico, por la particularidad del contexto de referencia y producción, por el compromiso de quienes prestan su cuerpo y su voz, volver la mirada a las dinámicas propias de la clase en la Educación de Adultos interpela aún al presente como quehacer de reafirmación de lo ya hecho en términos de identidad y, por lo tanto, de crecimiento. Reafirma incluso, en la invitación extendida de repensar las formas personales, la posibilidad de futuro como oportunidad entendida desde el encuentro amable con la otredad a través de una pedagogía de la hospitalidad. Eduardo Galeano, en *El arte y el tiempo*, (1989a) se interroga sobre quiénes son nuestros contemporáneos como un convidarnos a reconsiderar respecto de quienes ejercemos en el aquí y ahora el privilegio

de investigar comprendido como posibilidad de encuentro con esa otredad que nos significa y a quien debemos la voluntad de la vocación. ¿Cuánto de dicho encuentro pone en tensión el quehacer diario del rol y lo resignifica? Para Michel Foucault (1970, 1996), hablar de la realidad que nos es inmediata implica significarla aún desde la representación subjetiva: el cambio en el cambio, lo individual en lo colectivo. Y viceversa.

### **Corporeidad Adulta, ASPO y Comunidad Escolar: fuegos que encienden**

Como breve esbozo de análisis posibles, las categorías que siguen (inicialmente propuestas en la tesis doctoral de la que se desprende este escrito) se gestan como el deseo potencial a un estar-siendo conscientes en la performatividad de la herida (Han, 2015, 2017, 2020)<sup>9</sup>. Este deseo se manifiesta en el ser presente (contemporáneo del ASPO y de la Nueva Normalidad Institucional) y aún futuro sostenido en el cruce que supone el aula de Lengua y Literatura de la Educación de Adultos y la investigación en clave biográfico-narrativa. Esta última, no ya desde el saber académico por sí, sino como quehacer onto-epistémico, concibe dichas categorías como oportunidad de repensar espacios de manera tal de habitarlos de formas mucho más amables sitas en la permeabilidad a la que nos invitan las actuales contingencias, a saber: *corporeidad adulta* como convite a asumir la conciencia del propio cuerpo siempre que entidad viva afectada y afectante junto a la otredad<sup>10</sup>; *hacer sitio al que llega* (Murillo Arango, 2015) desde esa *su* propia corporeidad en el acompañar y sostener el tránsito hacia la concreción de la meta entendida como anhelo; y, por último, la potencia de *fuegos que encienden* en la posibilidad de rendir

---

<sup>9</sup> Para el autor, el mundo globalizado concibe el paso del tiempo como un devenir desorientado de las cosas. La vida ya no es necesariamente la suma de metas cumplidas, sino abandonadas. Muchas veces, la imposibilidad de concretar un proyecto específico impide empezar de cero emprendimientos nuevo desde el momento en que lo antiguo condiciona lo nuevo al fracaso. Para una gran parte del estudiantado adulto, volver sobre ese supuesto fracaso escolar inicial de lo narrativo implica un resignificar la potencia del sentido de logro presente, mucho más en los términos que el ASPO impuso.

<sup>10</sup> Ese cuerpo adulto (que incluso muchas veces apenas puede acomodarse en el mobiliario mínimo pensado para la escuela primaria que cede su espacio vespertino a la Educación de Adultos) asiste con su propia historia a cuestras como un canto a la esperanza que convive, como evocación de futuro, en la potencialidad del anhelo y la oportunidad.

amable tributo a lo que supimos construir desde nuestra propias narraciones como evocación de futuros posibles en el ponerse a disposición a través del abrazo, de la escucha atenta propia de una pedagogía de la hospitalidad, esto es el compromiso adquirido de arder la vida (Galeano, 1989b) como invitación a quienes todavía no se animaron, como compromiso de una escuela de puertas abiertas a la oportunidad.

Así, a la manera de surcos en el camino-vida de la memoria en el que abrevan los recuerdos como expectativa de poder revivir, nace el propósito de investigar las dinámicas del Aula de Lengua y Literatura a partir de un proyecto que articula los Centros de Educación de Nivel Secundario para Adultos (CENS), las clases de Lengua y Literatura durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por Pandemia por Covid-19. Cada una de las categorías propuestas (en cuyo desarrollo no se extiende el presente escrito porque prioriza el análisis sucinto de los resultados obtenidos) convidaron a la investigación a transportarse a otros mundos dentro del mundo, no ya desde una mirada romantizada de la realidad inmediata, sino con la predisposición de entender que cada espacio que el encuentro habita nos cobijan en el estar siendo en comunidad. Esos espacios del Aula, todavía en el marco de la educación remota de emergencia, signados por la virtualidad y el frío destello de las pantallas, confirman que el lugar no es otro que el sitio donde las ideas y el sentido convergen. Huecos de entre semana, en la monotonía propia del encierro, convidaban con mate en mano alrededor de una mesa, al calor de una salamandra, en una plaza cualquiera a quedarnos en casa y no por ello dejar pasar la oportunidad de concretar ese anhelo de volver a estudiar. Y a partir de ello, las preguntas necesarias, hasta inevitables: ¿qué caminos del pasado nos han traído hasta este presente como posibilidad aún en el terror del aislamiento y el miedo a la enfermedad? ¿Qué escuelas antes de la escuela que adoptamos como última oportunidad? ¿Qué yo antes de mí, antes de nosotros?

Retornar sobre la secuencia metodológica conlleva hacerlo sobre el quehacer de cuestionamiento estructural detrás de los supuestos de la investigación: cómo hicimos/ hacemos del espacio del aula de Lengua y

Literatura un ámbito de buenas prácticas como sinónimo de hospitalidad entendida no como mérito personal sino como construcción comunitaria. Toda vez que “composición descompuesta desde el inicio” (Skliar: 2015:61), facilita, aún en la imposibilidad de volver objetivamente al pasado, ámbitos despojados de todo prejuicio en su afán de entender lo acontecido en el aspo concebido como nueva normalidad; y capitalizar así aquello que supuso el transitar con mayor o menos éxito tales contingencias. Desde lo biográfico, descompuesto en la narración como sinónimo de potencias otras incluso en la subjetividad presente, se pone en evidencia como lo acontecido en las aulas de la Educación Secundaria para Adultos dio lugar, desde la pasión de cada quien, al encuentro significativo en los recursos y dinámicas implementados como un validar el estar siendo del yo en la otredad.

Todo cambio, mucho más si parte desde la urgencia de un cambio de paradigma, es complejo y oneroso al individuo. Sin embargo, si es motor de nuevos horizontes como oportunidad, si es la puerta a mundos entre los mundos a la manera de utopías que convidan a grietas otras que resignifiquen el rol docente, bienvenido sea. Para el pedagogo Paulo Freire, en *Cartas a quien pretende enseñar* (2005), la amabilidad como cualidad indispensable de quienes habitamos este doble rol de quien aprende para luego enseñar y así seguir aprendiendo, es el motor que proyecta momentos de encuentro en los que convergen experiencias/vida como invitación al estar siendo en compañía (Ricoeur, 2004): las didácticas de la amabilidad por sobre la - necesaria - destreza técnica. En el proceso, entendemos como investigadores la importancia de los espacios que habitamos junto a la entera comunidad educativa no sólo respecto de sus vidas, también de las nuestras. La Educación de Adultos es para los estudiantes una manifestación viva que nada, siquiera la edad, es definitivo al momento de emprender un sueño. También es la muestra del abanico de posibilidades que trae consigo el encuentro con quien nos sostiene y acompaña. Ricardo Piglia (2005) nos convida a hacer eco de aquello que la ausencia, entendida como lo no dicho, lo que se vuelve invisible en la reiteración o el sinsentido, sugiere en la potencia de la narración: lo

inmediato se sostiene desde la necesidad constante de contar lo acontecido. Como tal, dicho relato se sustenta en el interés que suscita en la otredad como significación, como escucha atenta que habita el subtexto de lo contado en la comprensión provocada por un mirar otro aquello que, *a priori*, se ignoraba. Luego, la importancia de la investigación narrativa como pretensión de abreviar en la huella se materializa en la consolidación de significantes que emergen en el discurso e incentivan la aventura de ponerse en movimiento.

Además, como impresión subjetiva, pero no sesgada de la realidad en la que está impresa, de dicha huella emana como recurso la invitación a constituir en el relato una realidad otra mucho más hospitalaria. Esta, que inicialmente no existe como tal por fuera de las palabras, da entidad a quien narra al conferir un sentido personal a su vivencia desde el momento que visibiliza aquello que el resto desconoce. La dimensión temporal de la experiencia humana, y en mayor medida si el contexto de producción está condicionado por las contingencias propias de la pandemia, está ligada íntimamente a la capacidad individual de contar lo que nos sucede como representación a través de palabras e imágenes (Delory-Momberger, 2015). Aunque la relación respecto de vivido no necesariamente sea directa y transparente por la condición subjetiva de todo narrador, volver sobre lo vivido como conjuro de un pasado que necesita ser resignificado, urge en la coyuntura propia del ASPO ante la evidencia que, en muchos casos, el aislamiento detuvo el tiempo de lo cotidiano con la pretensión de ver qué pasa; ese lento transcurrir de la incertidumbre implicó una suspensión provisoria de la significación propia.

Luego, contar desde lo acontecido en la escuela como comunidad, desde el aula como conjuro de hospitalidad, fue (volver a) hacer que suceda desde la celebración de la oportunidad, ya desde la realidad misma (presente y futura) o desde el recuerdo. Si “con el relato, el hombre crea el propio personaje de su vida y le procura una historia” (Delory-Momberger, 2015:59), contar desde el recuerdo que repregunta es también habitar una segunda piel (Auster, 2012), un segundo proceso de vivencia que permite desde la introspección volver a vivir, volver a aprehender. Si el mundo en

su inmensa complejidad no es otra cosa que un susurro permanente (Merleau Ponty, 1994), la narrativa como un ejercicio constante de aprehensión de ese mundo se convierte en un valioso recurso para la conformación de sentido que hace a la constitución del yo. Quien cuenta hace de lo narrado una herramienta, confiere autenticidad a la vivencia personal –y, por lo tanto, colectiva– toda vez que la interpela desde ese relato como documento testimonial: una fotografía oral y escrita cuyo eje vertebrador es la mirada. Esta, no ya como reproducción mecánica, sino como obligación a detenerse en el detalle, permite **mirar** lo que antes no se había visto. Es por ello que la escuela como institución, y por sobre todas las cosas, como comunidad, nunca es una escucha sin consecuencias, mucho menos una corporeidad individual: parte del encuentro, cada uno de quienes convergen en ella, emergen otro, mucho más plenos en abrazo hospitalario que supone el aula.

## Conclusión

Sí, la Educación de Adultos es una significativa segunda oportunidad para quienes no terminaron sus estudios en tiempo y forma, una puerta hacia el deseo de futuros posibles como evocación cierta de la utopía (Muñoz, 2020). La escuela adquiere, entonces, la obligación moral y ciudadana de hacer posible el acceso irrestricto, y a la vez amable, a dichos espacios. El docente como anfitrión, como guía, posee también la enorme responsabilidad de acompañar el tránsito por los senderos del saber y la vocación, de potenciar la energía personal en la motivación y promoción de la construcción no sólo del saber, sino también de la identidad personal con la que cada quien llega el primer día. Urge repensar los condicionantes puramente académicos en la invitación a construir puentes de articulación hacia sentidos otros (Southwell y Storino, 2007), propios de la intimidad propia como un canto de esperanza, como un volver consciente a los sitios que supimos construir para entender qué futuros posibles aún quedan por gestarse. Conmovernos desde la acción y para la acción: con-movernos en el poner en tensión cómo la razón y la emoción se complementan en el quehacer ético de la conformación individual y luego colectiva. En dicho

complementar, lo íntimo como parte de lo público deja de ser una intromisión innecesaria para devenir en un aliado de la intervención de lo social: la urdimbre gestada a partir del tejido-vidas que dio lugar al encuentro entre el registro personal del yo, la escuela como institución y la comunidad educativa en su conjunto, nos invitó a deconstruir formas y prejuicios y aún hoy nos hermana en el vínculo sostenido en el tiempo. Parte de ese telar, también es un llamado al compromiso de pregonar la urgencia de optar por ámbitos más hospitalarios, abiertos a la nostredad en toda su dimensión.

Camino y destino, nadie vuelve a ser el mismo luego de que la performatividad de la herida lo ha interpelado (Han,2015, 2017, 2020): lugares, personas, meses y miles de palabras después, no somos los mismos, somos el surco de esa huella, el registro alfabético como un juego de sujeto sujetado a la palabra. Y desde allí la certeza, de que la escuela quizás sea el único lugar donde todos los mundos son el mundo, donde las ideas posibles y el sentido propio convergen. Escribir respecto de ella es desandar un camino que siempre está por empezar; como una invitación a no rendirse nunca, un pasaje de ida a la aventura de la vocación en el encuentro. Nos dice Jorge Luis Borges (1994):

Somos el tiempo [...].  
Somos el agua, no el diamante duro,  
la que se pierde, no la que reposa.  
Somos el río y somos aquel griego  
que se mira en el río. Su reflejo  
cambia en el agua del cambiante espejo,  
en el cristal que cambia como el fuego.

Conjuramos un fuego que nos construya un mundo de a pedazos, a la manera de Galeano (1989b); un fuego que nos encienda, que ilumine encuentros posibles como una trama de oportunidades, como un hacernos disponible al encuentro cálido con la otredad a la vera de la lumbre. Y tornamos luego la mirada sobre ese camino que supimos conseguir y entendemos que es tiempo de seguir. De partir para volver, como aquel que deja un pedacito de sí en aquellos que supieron escucharlo,

acompañarlo, interpelarlo. Y en aquellos a quien escuchó acompañó e interpeló: un educar-poner-se a disposición que funda un lugar con reglas propias, la escuela parte de la escuela y la escuela misma.

## Referencias

Ábalos, J.W. (1984). *Shunko*. Losada.

Auster, P. (2012). *La invención de la soledad*. Seix Barral.

Bergonzi Martínez, J. (2024). El Aula de Lengua y Literatura en Centros de Educación de Nivel Secundario para Adultos de la ciudad de Mar del Plata. Un estudio interpretativo de las narrativas biográfico-reflexivas del ejercicio docente durante la pandemia por Covid-19 [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Rosario.

Borges, J.L. (1994). Son los ríos. En *Los conjurados. Obras Completas III*. Emecé.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

ID. (2015). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.

Da Rocha, A. A. (2019). Corpo-Território como argumento curricular de resistência. En *Revista Teias* (V. 20. N. 59).

De Laurentis, C. (2015). Identidad Docente: Herramientas para una aproximación narrativa. En *Revista Entramados. Educación y Sociedad* (A. 2. N. 2. Septiembre 2015. P. 67-74).

Delory-Momberger, C. (2012). Experiencia y profesionalización en los campos de formación, de la educación al trabajo. En *CIREL. Lille* (26 al 28 de setiembre de 2012. Trad. Alba Fedde).

ID. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (P. 57-68). CLACSO.

Dewey, J. (2008). El acto de expresión. En *El arte como experiencia*. Paidós Estética.

Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

ID. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* Ediciones La Piqueta.

Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. En *Revista Álabe* 7.

- Goñi, G. & Bergonzi Martínez, J. (2022). Virtualidad y Pedagogía del desaprender: Un camino entre narrativas. En Revista Argentina de Investigación Narrativa (V.2 N°4. P. 85-94). UNMDP.
- Han, B-C. ID. (2015). La salvación de lo bello. Herder.
- ID. (2017). La sociedad del cansancio. Herder.
- ID. (2020). La emergencia viral y el mundo del mañana. En Pablo Amadeo (Ed). Sopa de Wuhan. Aspo.
- Merleau-Ponty, M. (1994). Fenomenología de la percepción. Planeta - De Agostini.
- Muñoz, J. E. (2020). Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa. Caja Negra.
- Murillo Arango, G. (2015). Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros. En: Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. CLACSO. P. 173-204.
- Ogeda Guedes, A. & Ribeiro, T. (2019). Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa. En Pesquisa, alteridade e experiencia. Metodologías Minúsculas. Rio de Janeiro, AYYU.
- Pennac, D. (2008). Mal de escuela. Literatura Random House.
- Piglia, R. (2005). El arte de narrar. En: Revista Universum (2007) V.1 N. 22 P. 343-348.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En Pineau, P.; Dussel, I. & Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós.
- Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. Siglo XXI Editores.
- ID. (2009). Tiempo y narración III. El tiempo narrado. Siglo XXI Editores.
- Saccomanno, G. (2014). Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida. Planeta Booket.
- Skljar, C. (2015). Alteridades. En: Desobedecer el lenguaje. (Alteridad, lectura y escritura). Miño y Dávila. P. 153-197.
- Sontag, S. (2012). Sobre la fotografía. Debolsillo.
- ID. (2018). Contra la interpretación y otros ensayos. Debolsillo.
- Southwell, M. & Storino, S. (2007). Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes. En Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

## **Nota biográfica**

**Jonás Bergonzi Martínez.** Doctor en Educación por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Profesor del área de Lengua y Literatura. Docente regular de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Miembro del Grupo de Investigación Estudios Antropológicos (CESyS) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED); Universidad Nacional de Mar del Plata. Jefe de Departamento de Comunicaciones de Escuela de Educación Media. N°5 “Nicolás Avellaneda”, Dirección General de Cultura y Educación, Mar del Plata.