

Infancias confinadas: construyendo la escuela desde la educación artística

M. Victoria Martínez-Vérez¹; M. Dolores Vilas-Ares²; Antonio Montero-Seoane³

Recibido: 30 de junio de 2020 / Aceptado: 29 de diciembre de 2020

Resumen. El presente trabajo tiene por objeto mantener la comunicación emocional entre las educadoras de la Escuela Infantil “Carmen Cervigón” de A Coruña y las familias, durante la etapa de confinamiento derivado de la Covid-19, para ello, se crea un canal de interacción, que permite a las familias expresar los miedos, las expectativas, los aprendizajes y las vivencias, de modo que éstas sean escuchadas, simbolizadas de modo artístico y sirvan de punto de partida, en la organización escolar del curso 2020-2021.

Los mensajes obtenidos fueron analizados a través de la técnica cualitativa de panel Sun Woong (2008), adaptada por De Keulenaer (2008), para dar voz a la experiencia compartida por un conjunto de personas, de modo que, a partir del reconocimiento de la subjetividad individual nazca un relato común que ofrezca una descripción comunitaria de lo vivido. Dicha narración, una vez construida, se representó en una instalación de arte contemporáneo, con el fin de significar la memoria de lo acontecido y generar símbolo comunitario.

Palabras clave: Covid-19; educación artística; educación infantil; confinamiento; comunicación emocional.

[en] Confined childhoods: building the school from artistic education

Abstract. The purpose of this paper is to maintain emotional communication between the educators of the Infant School “Carmen Cervigón” in A Coruña and the families, during the lockdown stage derived from Covid-19, for this, an interaction channel is created, that allows families to express fears, expectations, learning experiences and life lessons so that they can be heard, symbolized in an artistic way so they can serve as a starting point, in the school organization of the 2020-2021 academic year.

In order to achieve this, the obtained messages were analyzed through the qualitative panel technique Sun Woong, (2008), adapted by De Keulenaer, (2008), to give voice to the joined experience shared by a group of people, so that, from the recognition of the individual subjectivity a common story is born, which offers a communal description of what was lived. This narration, once built, was represented in a contemporary art installation, in order to signify the memory of what happened and generate a communal symbol.

Keywords: COVID-19; Artistic education; early childhood education; lockdown; emotional communication.

¹ UNED - A Coruña (España)
E-mail: vita.martinez.verez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8417-5101>

² CIFP Anxel Casal (España)
E-mail: dolyvilas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7387-2836>

³ Universidad de A Coruña (España)
E-mail: antonio.montero.seoane@udc.es
<https://orcid.org/0000-0003-4595-8530>

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Objeto de estudio. 2.2 Principios Metodológicos. 2.3. Proceso Metodológico. 2.4. Aspectos éticos de la investigación. 2.5. La investigación – acción como marco para el análisis. 2.6. Participantes. 3. Resultados. 3.1. Ante la enfermedad, miedo. 3.2. Después del encierro, cuando esto pase, ¿qué? 3.3. Aprendiendo de la experiencia. 3.4. Vivencias familiares. 4. Discusión de los resultados. 5. Conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Martínez-Vérez, M.V.; Vilas-Ares, M.D.; Montero-Seoane, A. (2021) Infancias confinadas: construyendo la escuela desde la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad* 33(3), 837-858.

1. Introducción

Inmóvil, en el marco de la ventana, mi cuerpo se hace jardín y crece desafortadamente, como una selva de terciopelo vivo; como una voz, la del mirlo. Si te acercas, canto. Vita Martínez-Vérez (2020 s.p.).

El límite físico de aquello que somos, vida y muerte, a veces, resulta inapreciable. Vivimos para vivir y cuando morimos, simplemente, lo hacemos. Punto y final. En un mundo expandido en la virtualización, que simula cercanías y eternidades (imposibles), tocar la frontera entre el ser palpitante que habita los días y el ser silencioso que espera la fila del entierro, no resulta sencillo.

Ciertamente, desde que venimos al mundo, contamos con una única certeza, la muerte, y aunque convivimos con ella, jugamos a evitarla, hasta el punto de sentirla ajena, dócil, incluso, a veces, domesticada. ¿Qué nos puede suceder a nosotros...? Apenas nada. La vejez es nuestro destino.

En este sentido, para los europeos, las infecciones virulentas tienen el sabor de otras latitudes, que no nos tocan, ni de lejos (Badiu, 2020). Aquí, todo funciona bien, “cómo debe ser”, somos “más avanzados”, “menos sucios”, “más ordenados”, “menos violentos”, (y en ocasiones, entrecomillando doblemente la expresión, nos decimos “más humanos”). Por eso, si hemos de morir, situamos el acontecimiento siempre más tarde, y la causa, en una enfermedad razonable.

Y así fue, hasta que con la aparición de la Covid-19 en China, se desencadena una terrible crisis sanitaria y económica a nivel mundial que, tras vivirse con estupefacción y distancia, invade la frontera de la Unión Europea y la traspasa. La infección se presenta de la mano de la muerte, que pasa de estar sacrificada y subcontratada por occidente (Byung-Chul, 2020), a imponer el orden del día. Entramos en pánico. Ahora, ya no observamos el virus, sino que más bien evitamos su mirada.

En el mes de marzo, la situación en nuestro país empeora de tal manera, que el gobierno español se ve obligado a decretar el estado de alarma, provocando una transformación radical e inmediata de la sociedad en general (Romero, 13 de marzo de 2020), la cual, acepta sacrificar voluntariamente, aquello que Byung-Chul (2020), define como “el buen vivir” y que comprende la sociabilidad, el sentido de la comunidad y la cercanía. Cercar al virus, se convierte en el principal objetivo de la salud pública y, como consecuencia, aparecen los confinamientos masivos en suelo europeo.

Esta realidad afecta, entre otros sectores, a las escuelas infantiles, que cierran inesperadamente sus puertas, sin tiempo para despedidas, ni para escuchar los miedos

o las dificultades generadas por la pandemia. Las niñas y los niños permanecen confinados en sus casas, que, a su vez, se convierten en centros de enseñanza y donde los progenitores tienen que asumir, de repente, el papel de los docentes, sin serlo (Díaz-Barriga, 2020).

En este contexto, todas las informaciones (y desinformaciones) penetran en las viviendas, y resulta prácticamente imposible aislarse de los datos, nefastos, que el virus arrastra a su paso. Se trata de un completo desconocido del que la medicina no sabe nada, “y lo ignoto, de repente, detiene la máquina” (Berardi, 2020, p. 37). Afloran los miedos, a la enfermedad, en las imágenes de los hospitales desbordados; a la muerte, en las nuevas morgues que se crean para albergar a tantos cadáveres; al otro, que es vector de contagio, ... pero en medio del caos, también existe cabida para las pequeñas alegrías, las anécdotas, o los deseos de esperanza asociados a vuelta a “la normalidad”, de alguna manera, “el buen vivir” busca resquicios para la supervivencia y habla con acento humano.

Atendiendo a estas cuestiones, resulta imprescindible encontrar un lugar para que la infancia y las familias se expresen, y lo hagan en relación con la escuela que, pese a estar físicamente cerrada, sigue siendo un lugar vivo, activo, continuo y comunitario (Abelleira y Abelleira, 2017).

Es imposible parar la voz. En cualquier circunstancia, ésta se alza habitando el pensamiento. Somos grillos con alas, que se hacen palabra y canto. Más que volar, somos el viento. La carga de palabras, qué decimos y qué nos dicen, da forma a lo que vivimos, viaja a través de nosotros y se hace mensaje. Todo intercambio es comunidad y es por eso que habitamos el mundo, significándolo. En este contexto nuevo de aislamiento social, hay que dar lugar a la palabra y a la escucha, pero... ¿Cómo hacerlo? ¿Es posible? Algún autor, como Díaz Barriga (2020), cree que sí. Es más, considera que el aislamiento familiar es una oportunidad para impulsar el trabajo por proyectos de tipo intergeneracional, que vinculen a toda la familia, en torno a un hecho, la vivencia de la pandemia.

A esta misma conclusión, llega la escuela infantil Carmen Cervigón de A Coruña, la cual, acuerda con el CIFP Anxel Casal, la posibilidad de realizar un proyecto de aprendizaje-servicio, dirigido a escuchar, con la oreja verde de Mari Carmen Díez, los acontecimientos cotidianos de las familias (Díez-Navarro, 1996), puesto que la educación también es eso que sucede cuando no se está enseñando y, sin embargo, se enseña (Santos-Guerra, 2002).

Así, lo que se pretende, en palabras de la directora de la Escuela Carmen Cervigón, es establecer un canal de comunicación sencillo con las familias, que permita a las educadoras formales escuchar los miedos, las alegrías, las anécdotas y los deseos de futuro para, cuando sea posible, empezar la escuela desde ahí, ya que, si existe un “después de”, es evidente que éste no puede continuar en “el día antes de”, sino que deberá partir de lo aprendido en este nuevo contexto (Romero, 13 de marzo de 2020).

Es decir, que se trata de llevar a cabo un proyecto, enmarcado en el ámbito de la comunicación emocional, para crear una comunidad, que aún en estas condiciones de aislamiento, sea capaz de empatizar con las dificultades, generando un relato humano, que posteriormente, pueda significarse a través del arte, ya que cuando éste se compromete éticamente, permite sembrar de símbolo, también aquello que da miedo.

2. Metodología

2.1. Objeto de estudio

El presente trabajo tiene por objeto:

Conocer y representar la cotidianidad de las familias durante la etapa de confinamiento derivado de la amenaza de la Covid-19, con el fin de simbolizar, mediante la expresión artística, el relato de todo lo acontecido.

Para ello se opta por un diseño mixto y exploratorio de proceso de investigación-acción- educativa (Reidl, 2012):

- Mixto, porque dispone la combinación de técnicas e instrumentos para acercarse a las familias, respetando la distancia social.
- Y exploratorio, en cuanto determina la creación de un canal comunicativo que, partiendo del aislamiento en el domicilio, recopile los relatos familiares acaecidos durante la fase aguda de contagio, de modo que el resultado derivado del análisis de éstos, oriente a la escuela al inicio del nuevo curso escolar.

2.2. Principios metodológicos

Para lograr el objetivo, este proyecto se organiza, a través de un conjunto de acciones educativas, asentadas en torno a tres ejes metodológicos:

1. El trabajo se organiza para responder a una demanda de la escuela: mantener el contacto con las familias, cuando el aula desaparece y la escolarización se traslada a los hogares.
2. Todas las acciones están diseñadas en relación con el contexto del confinamiento, que sitúa en el domicilio el peso de la escolarización.
3. Este aspecto “ad hoc” determina tanto el proceso educativo como el investigador, ya que las acciones han de adaptarse a lo que en realidad es y no a lo que pensamos que debería ser, y han de generar significado simbólico (Lekue, 2014), es decir, deben tener una conexión interior que enlace la experiencia del encierro en familia con la escuela y suponga aprendizaje, de ahí, la necesidad de jugar con lo artístico a la hora de representar la vivencia.

2.3. Proceso metodológico

La colaboración entre escuela, familias, proponentes y educadoras se desarrolla a distancia, a través de la indagación pública (Pink, 2014), método que permite escuchar diferentes voces que, como pinceladas impresionistas, dibujen un relato de lo acontecido.

Para ello, se creó un formulario Google que, a modo de canal de comunicación, recogió las respuestas de las familias, en relación con cuatro dimensiones que, como señala Ruíz-Olabuénaga (2012), comprenden el objeto de estudio: 1- los miedos asociados a la Covid-19; 2- las proyecciones de futuro; 3- los aprendizajes realizados en torno al confinamiento; y 4- las pequeñas vivencias, que han aliviado la monotonía del encierro.

Así, la indagación pública asociada a la utilización del cuestionario permitió registrar las opiniones de las familias participantes, sistematizándolas en torno a las cuatro categorías anteriormente mencionadas, y posibilitando su análisis posterior de modo que éstas sean accesibles a todos los públicos (Pink, 2014).

Tras analizar los mensajes, a través de la técnica de panel (Sun-Woong, 2008), adaptada por De-Keulenaer (2008), para dar voz a las personas que han compartido una misma experiencia o evento, se construyó un relato, que, partiendo de la diferencia reflexiva propia de cada familia, ofreciese una descripción comunitaria de lo vívido, durante la fase de confinamiento.

Finalmente, para simbolizar la vivencia, dicho relato coral se representó en una instalación artística colaborativa, entendida como una propuesta comunitaria de arte de acción, construida en base a las historias aportadas por las familias durante la crisis de la Covid-19 (Fig. 1).



Figura 1. La instalación: Voces. Imagen de los autores.

Desde un punto de vista didáctico, el arte de acción permite trabajar aspectos relacionados con la inteligencia emocional y la comunicación humana de modo simbólico y significativo; incluyendo a la ciudadanía como parte protagonista del proceso artístico por lo que, diferentes autores, proponen incluirla como herramienta mediadora, a nivel metodológico, para trabajar los contenidos transversales de los currículums educativos (Moreno, 2010; Mora, 2013; Tejo 2017; y Martínez-Vérez y Montero-Seoane, 2020).

En dicha instalación dialogan tres objetos simbólicos: 1- Botellas de cristal de distinto tamaño que representan el aislamiento individual de las familias, iguales en la obligación de confinarse, aunque diferentes en el modo de vivir el encierro; 2- Mensajes rotulados en etiquetas, ofrecidos por las familias (a través del cuestionario), que simbolizan la diferencia de lo vivido y; 3- La forma de la instalación, rodeando el edificio de la escuela, que representa la extensión o globalidad de la pandemia (Fig. 2).

El fruto de este diálogo se concreta en una metáfora de la vivencia familiar, que se hace comunitaria y significativa, al compartirse y representarse, en una propuesta artística.



Figura 2. La instalación rodeando el edificio. Imagen de los autores.

2.4. Aspectos éticos de la investigación

Con el fin de lograr la coherencia metodológica, se adopta un protocolo de buenas prácticas, concretado en las siguientes fases:

1. La escuela informa a las familias acerca de la naturaleza, el objeto y el procedimiento metodológico.
2. Y solicita, a las personas participantes, el consentimiento informado, el cual, precisa el tratamiento de los datos, limita la utilización de los mismos a la divulgación en los ámbitos académico y didáctico, y establece una responsabilidad personal y un lugar físico para su custodia.

2.5. La investigación – acción como marco para el análisis

El análisis de los resultados obtenidos, a través del cuestionario de preguntas abiertas, se enmarca en el paradigma de la investigación – acción educativa, atendiendo a tres razones:

1. Se trata de un proyecto educativo que incluye situaciones de enseñanza – aprendizaje, relacionadas no sólo con la comunicación emocional, sino también con la pedagogía de cuidado (Vázquez, 2010), en tanto que el confinamiento en sí, es una medida de protección destinada a cuidar al grupo social.
2. Plantea una metodología distinta, adaptada a una realidad diferente, nunca vista (si se quiere), que sitúa a la familia en el centro de la realidad educativa, tanto desde el análisis consciente de todo lo que sucede en casa, como desde la expresión libre de la vivencia del confinamiento.

3. Evalúa los resultados del proceso comunicativo, de forma que éstos generen un conocimiento: 1-Horizontal, creado por todos y para todos; 2-Significativo, en relación con la vivencia y; 3- Simbólico, en cuanto a la representación del mismo en una instalación de arte contemporáneo.

La investigación – acción como proceso de indagación, se acerca al objeto de estudio desde la perspectiva del actor social, teniendo en cuenta el papel que éste ejerce en el hecho investigado (Elliot, 2009) otorgando, de este modo, a la subjetividad del individuo, un lugar protagonista, al entender que el significado derivado del análisis, es fruto de la acción recíproca que lo objetivo ejerce sobre lo subjetivo y viceversa.

De este modo, la investigación – acción genera un diálogo continuo entre teoría y práctica, adaptando el objeto de estudio a la realidad que vive el alumnado, de manera que las variables independientes, es decir, las circunstancias, ejerzan libremente su papel, sin necesidad de someterlas y/o anularlas para preservar intacto el hecho a investigar (Martín y De-Juanas, 2013). Así, gracias al proceso de investigar - haciendo, el objetivo pedagógico se convierte en “un aprender a hacer”, en lugar de “un aprendizaje que hay que hacer”.

Para ello, se produce una transformación de la enseñanza entendida como la actividad lineal, que determina que el aprendizaje del alumnado es consecuencia de la buena praxis del profesorado, hasta una educación plena, al reconocer que es la comunidad educativa en su conjunto, la que aprende enseñando y la que enseñando aprende (Latorre, 2003).

En este sentido, la investigación – acción se sitúa en la intersección entre los discursos pedagógicos y las experiencias educativas, logrando que aparezcan proyectos que cristalicen en una construcción común, contextualizada y plena de significación (Elliot, 2009), de modo que “las instituciones educativas sean un espacio de transformación personal, institucional y social” (Cabrera y de la Herrán, 2015, p.185).

2.6. Participantes

El proyecto “Conversando entre balcones” se concreta en la Escuela Infantil “Carmen Cervigón”, cuyo sello de identidad es el trabajo por proyectos; metodología que trata de lograr un aprendizaje global a partir de situaciones cotidianas, que despiertan el interés de los niños y las niñas. Esta metodología exige la implicación y la colaboración de las familias, así como la interacción con el entorno más próximo.

La dirección de la escuela infantil actuó como impulsora y facilitadora del proyecto, en este sentido, se encargó de presentar la propuesta a las familias, de solicitar su colaboración, y de obtener el consentimiento informado para el tratamiento de los datos.

El Centro Integrado de Formación Profesional Ánxel Casal, situado en la ciudad de A Coruña (Noroeste de España), acoge los estudios de técnico superior en Educación Infantil, los cuáles incluyen una formación práctica con carácter previo a la titulación, en escuelas infantiles, entre las cuales se encuentra “Carmen Cervigón”, motivo por el cual, este proyecto surge como respuesta colaborativa, entre ambas instituciones, en el marco de un modelo de aprendizaje – servicio.

En este sentido, ante la situación derivada de la Covid-19, la tutora del módulo de formación en centros de trabajo del Ciclo Superior en Educación, propone a la

Escuela, atender la demanda del contexto, articulando un puente comunicativo entre las familias y las educadoras formales, a través del citado módulo.

Así, la interacción se dibuja en dos caminos, el de la voz, que narra los pequeños acontecimientos ligados al domicilio en el que permanecen los niños, y el de la escucha, que recoge y analiza las voces de los padres y las madres, siendo la comunicación el resultado de tejer los relatos ofrecidos por las familias, durante la fase de confinamiento.

En el lado de la voz, participan un total de 95 familias con hijos/as matriculados en la Escuela Infantil Carmen Cervingón, que fueron narrando, en un espacio virtual, sus vivencias en torno a la pandemia. Con el fin de identificar las aportaciones de las familias, éstas aparecen señaladas con la letra mayúscula F (Familia) y número correlativo de persona que responde (del 1 al 96).

En el lugar de la escucha, participaron una graduada en terapia ocupacional, alumna en prácticas del Ciclo Superior en Educación Infantil y una experta en mediación artística en el contexto de la educación formal, quienes crearon un canal de comunicación; recogieron y analizaron los mensajes aportados por las familias, y compusieron un relato social de la vivencia de la Covid-19, el cual, a su vez, se representó en una instalación artística, pensada para simbolizar la memoria de lo vivido durante la enfermedad y para proyectar un devenir.

3. Resultados

*No sé si los virus se ríen, pero, aunque lo hicieran, no saben bailar.
En eso, les llevamos ventaja. Vita Martínez-Vérez (2020 s.p).*

A continuación, se presentan, organizados en torno a las dimensiones que dan forma al objeto de estudio, los resultados derivados del cuestionario, construyendo un relato (Fig. 3), narrado por diferentes voces, que aletean de balcón en balcón, como grillos o cigarras que, sin salir del jardín de su ventana, cuentan y cantan.



Figura 3. El relato. Imagen de los autores.

3.1. Ante la enfermedad, miedo

Conocerse a sí mismo, reconociéndose en los demás, “en ese Otro que hay en mí” (Ruíz, 2010, p.187), permite al educador que escucha, entender los presupuestos ajenos, generar diálogo y construir la educación desde la realidad concreta la cual, en este caso, se nos impone abruptamente, obligándonos a establecer mecanismos de adaptación a la misma (Muñoz, 2020). Por eso, escuchar al miedo hablar de Tú a Tú a las familias, no sólo es importante, sino que es necesario ya que, únicamente desde la aceptación de la fragilidad humana, es posible construir la educación en la incerteza del devenir (Zizek, 2020b).

En este sentido, la primera consideración a señalar es la coincidencia en el temor, la incertidumbre e incluso, en ocasiones, el pánico a la enfermedad (Byung-Chul, 2020); ya que, como señala Lázaro (24 de marzo de 2020), “esta pandemia me está obligando (...) a mirar de frente a ese acontecimiento al que siempre intento esquivar: la muerte”.

Esta visión temerosa parece ser compartida por más participantes, como una mujer quien señala que “mi miedo será el miedo de muchos” (F: 30). De dichos miedos, el centrado en la enfermedad aparece reflejado en las respuestas de casi todas las familias de la escuela, aunque “más en los seres queridos que en uno mismo (F:36)”. Desde el punto de vista de un profesional sanitario, Alfageme (6 de junio de 2020), en un reportaje experiencial, recoge el testimonio de la agonía y la recuperación del Doctor Moreno, jefe de servicio de enfermedades infecciosas relatando, precisamente, cómo el miedo a la enfermedad de los seres queridos le atenaza en la UCI: “no podría soportar que mi mujer, mis hijos, mis seres queridos estuviesen en una habitación, al lado, pasando lo que yo. Es lo único que llevaría mal”.

También el temor “a perder a un ser querido, a no poder acompañarle en la enfermedad y a no poder despedirme” (F: 52), es recurrente y hace referencia, por un lado, a la fuerza de la infección, transmitida diariamente por los medios de comunicación y, por otro, a las medidas de aislamiento necesarias para frenar el contagio. Habitados a acompañar a los familiares durante la hospitalización y a compartir el duelo de forma física y presente, la muerte sin despedida, sin adiós, en solitario, se hace especialmente difícil para algunos participantes, “es durísimo morir sólo, teniendo personas alrededor que te querían acompañar y que no pueden” (F:1). En este sentido, Byung-Chul (2020) considera que el coste social y humano de la soledad ante la muerte, es demasiado elevado y que choca de frente con la vida y la sociabilidad.

La pérdida de control sumada a la incerteza respecto al confinamiento, a las dificultades que éste acarrea para las familias, es señalada por muchos participantes, quienes consideran que se trata de “una situación nueva, jamás vivida, para la que no hay referente reciente” (F:40) y que implica que la población “tiene que aprender a sobrellevarla” (F: 4). Lo más terrible del virus es que, de él, no se sabe nada. Su verdadera magnitud es desconocida puesto que “nadie sabe cuantas personas están enfermas de coronavirus, cuántas morirán aún, cuando se habrá desarrollado una vacuna, entre otras incertidumbres” (Markus, 2020, p. 24). Y es que, como señala Kosminsky, una trabajadora social clínica del condado de Westchester, Nueva York, especializada en el duelo, la pérdida y el trauma, “hemos perdido esa sensación de

certeza, esa sensación de seguridad, esa sensación de previsibilidad, y por eso es lógico que todo aquello nos deje sintiéndonos desencajados e inseguros sobre lo que va a pasar ahora” (Hunter, 15 de abril de 2020).

El temor al futuro adopta distintas formas (Muñoz, 2020). Por un lado, aparece el temor económico inmediato “a perder nuestros empleos, a no poder hacer frente a los gastos” (F: 13). Por otro lado, existe una gran incerteza ante las consecuencias sociales, educativas y económicas derivadas de la enfermedad, las cuáles, tal vez se expandan a nivel mundial (Markus, 2020). En este sentido, una madre señala “tenemos la sensación de que todo está parado y no sabemos cómo, ni cuando, va a arrancar de nuevo” (F:43), cuestión que también señala (Berardi, 2020, p. 38), cuando refiere que “el efecto del virus radica en la parálisis social que propaga”, y es que cuando un hecho social objetivo, en este caso una enfermedad infecciosa, provoca un cambio abrupto en la sociedad global, lo aprendido, lo concreto, lo normal, deja de tener sentido y se abre la puerta a una incertidumbre la del devenir inesperado (Muñoz, 2020). De modo similar, Villanueva (2020, p. 89-90), señala que “como humanidad, al menos en nuestro tiempo, nunca habíamos vivido nada igual. Podríamos decir que hemos tenido crisis y catástrofes, pero ninguna de la porosidad y el alcance de la actual, que no entiende de fronteras, credos, nacionalidades, ideologías o razas.”

Pero no sólo la enfermedad y el encierro suponen incertidumbre, sino que también la llamada “nueva normalidad” genera incerteza, “cuando veo las colas en el supermercado, el orden, me parece todo muy correcto, pero me da miedo pensar lo que es ahora nuestro mundo” (F: 5). Las familias tienen miedo al futuro, a cómo será y se concretará la vida, ya que las palabras “nueva y normalidad” dan a entender que “nada volverá a ser como antes” (F: 49). En consecuencia, tendremos que aprender a sobrellevar una existencia mucho más frágil (Zizek, 2020a).

No obstante, mientras que algunas personas añoran el pasado (F: 38), indicando que “éramos felices y no lo sabíamos (Domínguez, 19 de marzo de 2020)”; otras, esperan que la enfermedad provoque transformaciones personales, sociales y económicas favorables, “una vida nueva más humana y menos material” (F: 58), ya que, “este tiempo de reclusión forzada por el bien de todos, por tratar de salir adelante como sociedades, es tiempo de salir de nuestras cegueras personales y sociales” España, (2020, p.62). Ciertamente, resulta paradójico, que el virus que nos unió a todos, revele a la vez, lo desiguales que somos (Innerarity, 2020).

Otro aspecto que señalan las familias como inquietante, es el origen del virus, temiendo haya sido creado por el ser humano para alterar la economía occidental (F: 11), abriendo la brecha a un nuevo tipo de guerra, la biológica (F: 38), y es que, a veces, cuesta admitir, que “la crisis proviene del cuerpo (Berardi, 2020, p. 43)”. En este sentido, una relatora señala “desear y temer, a la vez, el conocimiento de la verdad” (F: 22). Así, se puede afirmar que la teoría de la conspiración está servida en la mesa de los relatos y que, aunque se dude de su veracidad porque “la ciencia indica que no es probable” (F:62), ya se detecta la presencia latente de “virus ideológicos” en nuestras sociedades (Zizek (2020b). En síntesis, la hipotética creación humana del virus, es un tema de debate en el seno de las familias participantes.

La pérdida del control, esto es, “no poder hacer nada por mejorar y/o cambiar la situación” (F: 62), hace que las personas se sientan “pequeñas y vulnerables” (F:

62), aterradas por “el caos del coronavirus” (F: 25), y es que nada perturba más al ser humano que carecer de recetas para aplicar a la vida cotidiana y tener que inventar otras; de ahí, que ante la ausencia de rutinas, pronto aparezcan ritos que ofrezcan, al compartirse, nuevas y pequeñas seguridades a quienes los realizan. Esta toma de conciencia respecto a nuestra vulnerabilidad como especie es valorada positivamente tanto por el Doctor Moreno (Alfageme, 6 de junio de 2020) como por Lázaro (24 de marzo de 2020), señalando este último que “es muy fecundo, porque toco el humus y la tierra de eso que soy realmente, un ser terrenal, finito, fragmentado.”

Tanto el trabajo fuera del domicilio, como el teletrabajo, provocan malestar en las familias participantes. En el primer caso, por el miedo al contagio, “a traer el virus”, “a llevar algo extra a casa” (F: 5), y en el segundo caso, por la dificultad de conciliación al compaginar el cuidado del hogar y la familia con las obligaciones laborales en el mismo espacio; así, una relatora señala que le preocupa “no poder dar el 100 % con mis hijos, me necesitan, pero me debo a mi empresa” (F: 4). De hecho, para Byung-Chul (2020), las condiciones de trabajo durante el confinamiento, han mostrado la desigualdad social, puesto que algunos trabajos, los menos cualificados, no es posible realizarlos a distancia.

También, algunas personas agradecen salir a trabajar (Alfageme, 6 de junio de 2020), para evadirse durante un tiempo, y al regresar a casa, poder atender a la familia, desde una posición más neutra y relativa (F: 35), ya que fuera de casa se conocen otras informaciones y se tienen otros problemas, “el empleo genera normalidad” (F: 8).

3.2. Después el encierro, cuándo esto pase, ¿qué...?

Si ha existido un día anterior a la enfermedad, existirá también un día después que, o bien nace de la experiencia, de lo vivido, o se perderá ya que, ante la inquietud que imana de la sociedad enferma, hay que tomar ventaja y aprovechar la vivencia para crear “una nueva cartografía pedagógico-ciudadana en un mundo por venir” (Tranier, Bazán, Porta y Di Franco, 2020).

El discurso belicoso propugnado por los gobiernos, de guerra abierta contra un enemigo invisible que nos impide reunirnos y fuerza el aislamiento, ha calado en el discurso social (Byung-Chul, 2020: 108). Así, además de vencer a la enfermedad (que se da por hecho), “cuando esto pase, saldré con toda mi familia a la calle y gritaré ¡¡¡Victoria!!!” (F:6), el anhelo más recurrente, durante el confinamiento, es el reencuentro con la familia extensa, “con que estemos todos me basta” (R: 60); así, abrazar, besar, tocar y pasar tiempo con los abuelos, juntarse todos, disfrutar de los amigos, son deseos comunes a los participantes; cuando se pone de relieve la necesidad social y de pertenencia de la especie humana (Byung-Han, 2020).

El encierro alarga la distancia física, la hace infinita, y cobra un nuevo significado, “mis padres viven a diez minutos de mi casa andando y los siento como si estuvieran a tres mil kilómetros” (F: 5). En esta situación, sólo internet, las nuevas tecnologías, que expanden y contraen el tiempo y el espacio social, facilitan la interacción, como relata una niña de 11 años, “a mi abuelita le doy abrazos telefónicos, abro su foto, rodeo el móvil y lo beso, mientras le digo, te quiero” (F: 16).

Retornar a lo cotidiano, al día a día, es decir, “volver a lo que creíamos que era rutina y realmente era vivir” (F: 40) es la aspiración de la mayoría de las familias.

Por ello, recuperar la vida, ir al trabajo, salir de casa, ir a la compra, en definitiva “hacer lo que se hacía” (F: 41), aparece reflejado en casi todas las respuestas. “Vivir el instante, tener vida, vivir” (F: 22), son frases que indican la necesidad de no dar por hecho el día a día, de proyectarse en un mañana diferente, donde lo pequeño cobre un nuevo sentido.

También “salir a la calle, pasear, en solitario y en familia, ir al parque, son acciones que antes no tenían especial valor de uso y que, sin embargo, ahora, son consideradas un lujo” (F: 25). En este sentido, unos padres relatan “nos encanta mojarnos bajo la lluvia y saltar en los charcos de barro con nuestras botas, así que, si el día que todo esto acabe no llueve, la crearemos” (F: 16).

Hacer planes familiares, “como comidas que se alargan” (F: 1) o “que se hacen cena”, “dar el primer paseo con mi bebé” (F: 33); “hablar con otras madres, tomando un café, mientras los niños juegan en la plaza” (F: 40), son deseos que expresan muchas relatoras, y que ponen de relieve la importancia de compartir la vida con la familia y los amigos ya que la naturaleza humana es social y tiende a establecerse en la interacción.

Una participante señala que, pese a desear salir y recuperar en cierto modo la normalidad, echará de menos “el tiempo vivido en familia, pasar horas juntos, no tener prisa, compartir la vida, fue gratificante” (F: 62), como dice Guerrero, (2020, p. 107) llegar a “ser capaz de vivir por otra persona. De desvivirse por otra persona” es una prueba de amor. Y “si algo estamos presenciando en estos tiempos son pruebas de amor.”

Y es que el encierro, cuando existe una buena convivencia, permite aislarse del estrés propio de las sociedades postmodernas, y en este sentido, a pesar de la incertidumbre que supone el devenir, dejar atrás la carga del éxito social y laboral, y la proyección de un determinado “yo” infalible y perfecto, ha supuesto una liberación que cuesta dejar atrás.

El mar, como meta, como destino, como anhelo aparece en, al menos, tres cuartas partes de las respuestas; así, una madre dice “cuando esto pase, iremos a tocar el mar, somos gallegos y llevamos el mar en el corazón” (F: 19) (Fig. 4) y es que el confinamiento ha puesto sobre la mesa, “la necesidad de salir de casa, de disfrutar del medio abierto, de caminar sin medir los metros, sin percibir los límites” (F: 62) y, si existe una realidad ilimitada, es el mar, el mar-océano que transforma el horizonte en frontera inalcanzable, al difuminar el perfil de los continentes en su propia inmensidad (Escribano, 2016).

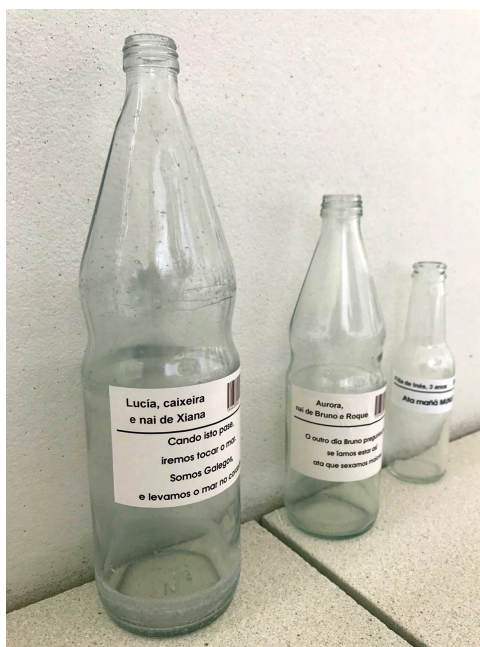


Figura 4. El mar como destino. Imagen de los autores.

Una propuesta que realizan las familias es aprovechar las circunstancias derivadas de la pandemia, para pensar y repensar el mundo, de modo que “sea más altruista, más humano” (F: 47); “desde una perspectiva ecológica y sostenible” (F: 56), donde “la justicia social tenga cabida, ya que todos tenemos derecho a pelear por vivir y a hacerlo dignamente” (F: 35), hay que “continuar hacia adelante, pero, sin perder de vista la solidaridad construida en este tiempo” (F: 7). De modo similar, Busto, (2020), ahonda en el fruto derivado de la vivencia, al señalar que “No estaría de más, que cuando la amenaza ya haya pasado, continuáramos con un compromiso en favor de la vida semejante al que tenemos ahora”. Esta necesidad de buscar sentido, de interiorizar lo acaecido, de forma que, implique un compromiso moral, es propia del “logos” y permite al ser humano avanzar moralmente (Tranier, Bazán, Porta y Di Franco, 2020).

Otra propuesta que tiene bastante eco en las familias es la necesidad de “invertir mucho más dinero público en las únicas cosas que nos están ayudando a salir de lo que yo ya denomino el apocalipsis, sanidad, material médico, ciencia, etc.” (F: 25), a la vez que se considera que “hay que gastar menos en lo superfluo, ya que, en casa, te das cuenta de que se necesita muy poco” (F:62). Es triste necesitar una catástrofe para repensar las características básicas de la sociedad en la que vivimos, pero también es una oportunidad moral (Zizek, 2020b, p, 24).

3.3. Aprendiendo de la experiencia

Para Sousa (9 de junio de 2020), “el virus es un pedagogo que nos está intentando decir algo. El problema es saber si vamos a escucharlo y entender lo que nos está diciendo”.

¿Es posible aprender juntos? Las familias participantes no sólo han escuchado a la experiencia, sino que le han dado forma y se han atrevido a compartirla.

Se puede decir que la etapa de confinamiento ha suscitado en las personas una reflexión (más o menos profunda), en relación con la jerarquía de necesidades; en este sentido, palabras, como sacrificio y alivio, apenas pronunciadas e incluso denostadas, en el marco de la sociedad hedonista (pre-pandémica), ahora, protagonizan el discurso público; en este sentido, Rodríguez-Olaizola, (2020, p.26) señala que, “en el contexto de la cuarentena y el confinamiento, palabras como ayuno, encerrarse en lo escondido, la importancia de la oración, o la limosna cobraban un nuevo sentido”. De alguna manera, la enfermedad ha situado al bien común en el centro ético de la ciudadanía, que ha debido realizar grandes renunciaciones para proteger la vulnerabilidad de la especie (Byung-Chul, 2020). Este sacrificio (individual y común) ha pasado de ser impuesto, a través de la coerción social, ha ser asumido, valorado y reconocido con orgullo en tiempos de excepción, dejando en nosotros algunos aprendizajes, donde la libertad de movimientos ha pasado de ser una obviedad jurídica, ya que “valoro más que nunca el placer de sentir el aire fresco, de caminar, de moverme libremente” (F: 53).

Otro eje reflexivo es la valoración de aquello que las familias consideran que como realmente importante (Tranier, Bazán, Porta y Di Franco, 2020), “que no tiene que ver con el verbo tener, con lo material, sino más bien con la salud, la unión de la familia” (F: 42); así, una niña, manifiesta la importancia del cuidado que recibe, por encima de otros factores que aún siendo apetecibles suponen un riesgo, “quisiera salir a jugar, pero tengo unos padres maravillosos, no quiero contagiarlos, si se mueren, ¿que será de mí?” (F:16), otra cuestión derivada de esta jerarquización de lo verdaderamente relevante es “la corresponsabilidad y la conciliación que, también en el teletrabajo, siguen siendo una utopía” (F: 50) y que, además, “añade estrés, al estrés del encierro” (F: 62) cuestión que también señala Díaz Barriga (2020).

Como consecuencia del confinamiento se produce un vuelco de realidad, en relación con cuestiones antes denostadas y que, ahora, al posibilitar el movimiento y al realizarse al aire libre, han pasado a ser deseadas, como “salir a trabajar cada día” (F: 21), “hacer la compra” (F: 53); “bajar la basura y pasear al perro” (F: 38).

Otra vuelta de tuerca que ha generado la pandemia es otorgar un mayor valor, no sólo a “la ciencia, que sin ser espectacular como el fútbol salva vidas” (F: 62); sino también a “las profesiones menos cualificadas” (F: 43), como los empleos que implican transportar o reponer mercancías y pago en caja, entre otras, siendo este cambio social, realmente performativo, aunque poco duradero y sin duda, desigual.

Las habilidades para la vida, es decir, aquellas conductas que favorecen la adaptabilidad de las personas al contexto social y humano (Giráldez y Prince, 2017), aparecen mencionadas como aprendizajes profundos e incluso como un descubrimiento interior, como un hallazgo personal que ha ayudado a las familias a sobrellevar mejor la situación; así, “mantener el orden externo” (F: 4); “respetar los tiempos de los demás” (F: 48); “autoconocimiento, viaje interior” (F: 14); “estar conmigo mismo, en soledad”; “paciencia” (F: 35); “controlar la ansiedad” (F: 28); “autocontrol ante una situación específica” (F: 8); “resiliencia” (F: 4) y “creatividad ante los problemas” (F: 29), son algunas de las destrezas que han adquirido o han descubierto las personas, durante esta etapa de confinamiento.

También la prevención de riesgos, en relación con el ámbito de la salud, es un valor adquirido por las familias, “toser en el codo” (F: 14); “lavarse las manos para

evitar el contagio” (F: 15); “mantener la distancia” (F: 47); “cuidar y respetar para vivir” (F: 13) son conductas que los padres dicen haber aprendido y transmitido a sus hijos, ya que, como indica Rodríguez-Olaizola (2020, p.26), “el lavarse las manos se ha convertido, en este tiempo, en un signo de compromiso, de protección y de preocupación recíproca”.

Así mismo, se puede decir que las familias han descubierto la epidemiología, como especialidad médica “tenemos en casa a una pequeña epidemióloga” (F: 62) y la estadística como herramienta aplicada al estudio de las enfermedades, así, por ejemplo, unos padres se definen como “expertos en la curva del coronavirus” (F: 62).

Según Díaz-Barriga (2020, p.20) “en pocas ocasiones se experimenta la pérdida de la escuela, aunque nunca como un hecho mundial como el que ha provocado la crisis de la Covid-19”. De ahí, la conciencia de estar viviendo un tiempo histórico, que aparece en las respuestas ofrecidas por varias familias, en este sentido, una niña explica, “mi madre me ha dicho varias veces que esto es algo inaudito y que si alguna vez tengo hijos [...] les podré contar mi experiencia” (F: 16) y una madre narra como les dice a sus hijos en la hora del aplauso al personal sanitario, “¡¡¡algún día contaréis esto!!!” (F: 60), “y es que todo lo que parecía imposible e inimaginable ha sucedido (López Petit, 2020, p. 56)”.

Un capítulo aparte merece el descentramiento del “yo”, que sale de sí mismo, ya no para satisfacerse a través del consumo, sino para tomar conciencia del “Otro”, de su necesidad, de la vulnerabilidad humana, que sólo que se refuerza mediante una mejor gestión del “nosotros”; “nos creemos el ombligo del mundo y no es así” (F: 21).

3.4. Vivencias familiares

A menudo, los padres tratan de contar a sus hijos la realidad de la enfermedad, “pero ellos ya vienen de vuelta y te dan clase: intenté explicarle a mi hija que no podía ir al colegio porque había un bichito malo, y ella, ya enterada, me respondió con suficiencia – ya mamá... es el coronavirus...” (F: 5).

Ante el quebrantamiento de la norma, los niños responden de distinta manera, así, por ejemplo, una madre relata: “el otro día, vimos por la ventana, a una niña, con su padre en la calle, y yo dije en voz alta: - ¡de verdad, qué irresponsabilidad! - A lo que mi hijo de 4 años me contestó - yo creo que ese papá todavía no se ha enterado de que los niños se tienen que quedar en casa - Escuchándole, me di cuenta de que no se puede juzgar sin saber” (F: 4). Sin embargo, en una situación similar, otro padre, explica como su hija de 3 años, tras ver a un hombre paseando con su perro, desde la ventana, gritó: “- ¡Muy mal! - ¡No se puede salir! - Ese chico, muy mal. - Y el perro, también muy mal” (F: 20). Existen pues, pequeños policías de balcón, conviviendo en el mismo barrio, con ingenuos tolerantes.

Algunos niños, en cualquier caso, quieren salir y adoptan diferentes estrategias para conseguirlo, que oscilan desde la presión hasta la insinuación descarada. Así, una madre cuenta como sus hijos “formaron una especie de manifestación en la puerta de la calle, aporreándola, ¿querrían decirme algo?” (F: 2); en el extremo contrario, el de la insinuación, se encuentra una niña de 19 meses, quien, según su madre, “en cuanto la vistes por la mañana, coge las llaves de casa y se las da a su padre para que le abra” (F: 54).

Cuando, por fin, los niños y las niñas pudieron salir a la calle, una madre expresa que siempre recordará: “la cara de felicidad que traían y lo responsables que fueron” (F: 52).

En todos los casos, los niños están muy concienciados con la necesidad de protegerse del contagio: intentan levantar muros “- ¡mamá cierra rápido la puerta que entra el bicho ese!” - (F: 18); buscan respuestas en la magia, y piden a sus padres que les tatúen “el símbolo de Harry Potter para poder ser el elegido” (F: 36); proponen ingenierías, como un pequeño de 3 años, que “se ha hecho su propia mascarilla con papel de cocina y celo” (F: 43); y teorizan sobre los besos como origen del contagio, así, mientras un niño se preocupa por el beso de buenas noches (F: 38), otro explica que “mientras que no beses a desconocidos y chupes el suelo, no pasa nada” (F: 24).

Por si lo de protegerse no funciona, las niñas y los niños buscan al virus en el horizonte, así, una madre cuenta que sus hijos “se pasan los días en la ventana buscando el coronavirus, y que cuando creen que lo ven, lo espantan con un matasuegras” (F: 17); mientras que otra explica que su hija se muestra preocupada y pregunta “- si ese coronavirus ya está llegando al barrio – cómo si de un bicho se tratase” (F: 39).

La extrañeza (de los padres) ante lo desconocido repercute en los hijos, quiénes se indignan “con la gente que come murciélagos” (F: 38), mostrando cómo el etnocentrismo y los prejuicios siguen presentes en los discursos de los mayores y se expanden a través de la socialización.

La incerteza, respecto al tiempo que durara esta situación, se cuele también en los discursos de la infancia, “mi hijo Bruno, el otro día, me preguntó, si íbamos a estar así hasta que seamos mayores” (F: 48).

Las explicaciones que las familias ofrecen a los niños respecto a las respuestas comunitarias ligadas al confinamiento son variadas, así una abuela explica que les dice a sus nietas de 3 años que “el aplauso de las 8 es para ellas y para todos los niños y niñas” (F: 59). Ver a las profes de la escuela en el móvil, causa extrañeza en los niños, “cuando vio un video de la profe Sara en el móvil, en lugar de los dibujos, se sorprendió” (F: 6). Otra realidad propia del confinamiento es el teletrabajo, que para los niños supone una oportunidad de estar con sus padres: “mi hijo, al saber que me quedaba en casa con Él, comentó que era muy feliz” (F: 45); sin embargo, mantener la distancia social con los seres queridos es difícil de comprender: “Simón no entiende, que el abuelo aproveche el paseo con el perro, para saludarlo desde la calle, y se marche sin abrazarle” (F: 13).

Un punto aparte merece el juego, que puede manifestarse de modos diversos:

1. Como recurso mágico, para dar forma a las horas y por supuesto para favorecer el aprendizaje: “mi hijo, cuando se pone la mascarilla para ir a la calle dice que es un superhéroe” (F: 49).
2. Es expresión pura: “las paredes de nuestra casa empiezan a tener forma de cueva de Altamira, tenemos una pintora de dos años estupenda. ella dice que no pasa nada, que luego ya se borrará” (F: 46).
3. Aparece de modo simbólico: “cuando estábamos cansados de estar en casa, nos íbamos al camping, que estaba en la cocina, o al parque, que es la habitación de los juguetes” (F: 11).

4. También cobra fuerza como medicina contra el aburrimiento: “cuando mis hijos se aburren, yo les digo que eso está muy bien, porque los grandes inventos se hicieron así. Hasta que un día, montaron una especie de casa en el salón con sillas y mantas. Cuando entré, les dije: - Esto de dónde salió – Y Pedro, de 3 años, me contestó – De nuestros aburridos cerebros” (F: 60).
5. Y como forma de acercarse a otros iguales que, pese a estar a distancia, se vinculan al mismo juego: “mi hija llamó, a gritos, al niño del portal de enfrente, y desde las ventanas, se pusieron a adivinar números” (F: 35).

Las personas - niñas, cuando juegan, creen que los otros también son grandes jugadores, capaces de proezas imposibles en el mundo de la adultez responsable y científica, así, por ejemplo, Hugo, de 3 años, al encontrar un cofre de madera, preguntó: “- ¿mami, de quien es este cofre?” “- Era de madrina”. Y él, altamente interesado, continuó preguntando “- ¿De cuando la madrina era pirata?” (F: 16).

De todas las respuestas ofrecidas por las familias, hay una que cierra capítulo: “Mi hija, en lugar de aplaudir, grita: - ¡Ánimo! Y al terminar, se despide diciendo: - ¡Hasta mañana Mundo!” (F: 51).

Estas palabras premonitorias, centradas en una realidad diferente, que ya está aquí, cierran el balcón de este relato, para abrir la puerta a la nueva realidad.

4. Discusión de los resultados

A lo largo de la vida, se hace necesario contar aquello que remueve el interior y hace surgir un yo-nuevo, en relación con esos otros, (personas y circunstancias) que lo habitan, generando una identidad encarnada en un relato, el del yo. En este sentido, Ortega (2016, p. 243) considera que “nadie está donde está porque un buen día decida dar una vuelta por la vida. Todos venimos de una tradición y traemos encima una historia”. Este cuento personal va a acompañar al “yo”, en el tránsito por las diferentes etapas de socialización, diferenciándolo; por ello, es importante que la escuela, en su etapa infantil, escuche las voces de las familias ya que, como señala (Errázuriz, 2015, p. 96), “escuchar la voz de la comunidad (...) puede constituir no sólo un valioso ejercicio, desde el punto de vista educativo, sino también una instancia enriquecedora para contribuir a establecer un diálogo más fluido”.

La voz de la comunidad es la voz de muchos, y para escucharla sin caer en la cacofonía, es importante plantear un proyecto colaborativo, que se gesticione no en el vientre de la investigación, sino en el cuerpo a cuerpo, en el roce con las historias que las familias ofrecen para dar lugar al proyecto común (Collin, 2006, p. 267).

Así pues, este trabajo nace en un tiempo histórico, el de la Covid-19, como respuesta a una necesidad de la escuela, crear contacto social en la distancia (Díaz Barriga, 2020), para mantener viva la idea de comunidad educativa (Tranier, Bazán, Porta y Di Franco, 2020), la cual se forja en un compartir de sueños, anhelos, miedos, vivencias y aprendizajes que, siendo únicos, al trenzarse en la rueca de la educación, se convierten en tejido. En este sentido, Ortega (2013, p. 409) señala que “la educación como proceso no se inicia con una pregunta ¿qué tengo que enseñar?, sino cómo debo responder a éste y a ésta, a aquel y a aquella, en concreto y en su situación concreta”, y es evidente que, en este momento, la situación concreta y el otro concreto han cambiado, tanto..., que es necesario crear un paréntesis para

generar un nuevo contexto de relación. En este sentido, se podría decir que este proyecto, más que un trabajo de aula es una respuesta ética, todavía en desarrollo, que compromete al arte, y que no nace de aplicar un principio o dogma universal, como, por ejemplo, “quédate en casa”, sino más bien de la necesidad de compartir y de aprender de una experiencia: “estamos en casa, ¿y ahora qué?”

En cuanto a los miedos, se observa que la enfermedad causada por una infección desconocida, un virus diminuto, que ha trastocado todo (Innerarity, 2020), genera temor, no sólo a la muerte, sino también a la transformación inmediata de la vida y al devenir que se intuye a largo plazo (López Petit, 2020) ya que, como dice Arbina (2018, p. 89), “vivimos con un sólo temor y es a que las cosas cambien”. Así, en el relato de los resultados, se observa como el futuro, lo que sucederá tras la crisis, genera incerteza e inquietud, a las familias participantes (Zizek, 2020a). Casi no importa que las transformaciones sean buenas o malas, basta con que sean imprevistas y/o incontrolables, para que las personas deseen volver “al punto cero”, “a la casilla de salida”, “al día antes de” (Hunter, 15 de abril de 2020). Resulta casi indiferente que la rutina fuese poco o nada apetecible para que, la varita mágica del cambio social, la transforme, de repente, en deseable (Muñoz, 2020). En este sentido, el nombre político otorgado a ese futuro, “nueva normalidad”, resulta contradictorio (y hasta molesto) para las familias, ya que consideran que la palabra normal, le resta al adjetivo nueva, toda la novedad.

No obstante, el futuro está ahí, al doblar el folio del calendario, y en el aparecen proyectados tanto el sueño de transformar aquello que parece ser la causa de la enfermedad humana y social, el liberalismo (López Petit, 2020), como la ansiedad del presente, es decir, el reencuentro con la familia, el movimiento libre y compartido, la calma de la rutina y el placer de toda sensorialidad que contempla (Byung-Chul, 2020). Implica pues, una toma de conciencia en dos vertientes, lo que no funciona y lo que sí, y actuar en consecuencia (Zizek, 2020b), ya que, “aunque las personas, debamos morir, no hemos venido a este mundo para eso, sino para comenzar algo nuevo” (Ortega, 2016, p. 260).

Y para hacerlo, hemos de aprender, no sólo de los libros sino también de la propia vivencia; así, la necesidad de cuidarnos los unos a otros, para cuidar el nosotros colectivo, es el principal aprendizaje que han realizado las familias, tanto desde un punto de vista corporal como emocional. De modo que, el cuidado individual, que protege al yo del Otro, protege al Otro del yo, generando fuerza en el acto común de cuidarnos (Vázquez, 2010).

La reflexión acerca de las capacidades necesarias para sobrellevar el confinamiento constituye una parte importante de lo aprendido, y a pesar de que la gestión emocional es abordada en todas las etapas escolares, mediante un conjunto de aprendizajes cognitivos propios de un sistema tecnócrata de enseñanza (Ortega, 2013), es la experiencia, la que realmente, permite a las personas desbrozar semánticamente los conceptos (Giráldez y Prince, 2017).

También se observa un cambio performativo en torno a lo deseable, así, acciones y profesiones que antes no lo eran, en virtud del encierro, se convierten temporalmente en admirables y viceversa. Aparece una “cultura” propia del confinamiento (Winnicott, 1971), centrada en nuevos ritos, el aplauso, la “teleclase”, los dibujos de balcón y los lemas, así como, en nuevos símbolos, como los héroes sin capa, por ejemplo. Aunque esta cultura, más que popular, parece manufacturada. Ciertamente, entretiene y da forma al encierro, pero su sustrato carece de base social.

En relación con el impacto de la Covid-19, las familias comparten la sensación de estar viviendo un tiempo histórico (López Petit, 2020), que será recordado y que dejará huella en la historia personal y social de las personas que lo han vivido, puesto que “el relato de la identidad no puede edificarse sobre el vacío sino sobre la memoria” Ortega (2016, p. 416).

Resulta agradable, por lo que supone de esperanza (Ortega, 2016, p. 260), escuchar como el yo, poco a poco, se va descentrando de sí mismo, para llegar a propuestas sociales más humanas (Byung-Chul, 2020), basadas en la solidaridad, en el cuidado ambiental y en el incremento del gasto público en torno a la salud, la ciencia y la medicina (Tranier, Bazán, Porta y Di Franco, 2020).

Por último, contemplar como el juego se abre camino también en el confinamiento, nos permite abrigar a la incerteza con la vida, y es que también en la enfermedad, es cierto, que “el pez nada, el pájaro vuela y el niño juega” (Huizinga, 2008, p.20).

5. Conclusiones

Desde un punto de vista metodológico, este proyecto de aprendizaje servicio nace para dar respuesta a la distancia social derivada de la situación de confinamiento, y para ello, propone un proceso colaborativo de indagación pública, en torno a cuatro dimensiones: miedo, deseo, vivencia y aprendizaje; que sitúa a las familias en el epicentro de la escuela, ya que, en una situación de encierro social, el contexto es otro y las propuestas educativas han de adaptarse.

El principio pedagógico de “aprender a aprender”, también jugando, se desarrolla a lo largo y ancho de todo el proyecto, de manera que, las habilidades para hacer frente al encierro, la jerarquía de necesidades, el descentramiento del yo y la demanda de propuestas solidarias son los principales aprendizajes que han compartido las familias participantes.

En cuanto a los miedos, las familias sienten temor no sólo ante la enfermedad y sus consecuencias físicas, sino más bien ante los cambios que el confinamiento provoca en el presente y anticipan el futuro. Así, se puede afirmar que las palabras “nueva” y “normalidad” ofrecen grietas que enfrentan al ser humano con una realidad quebradiza y desigual.

De hecho, los mayores anhelos, el reencuentro con los familiares y amigos, la libertad de movimientos y la vuelta a una rutina que se prevé difícil de alcanzar, constituyen el reverso de los costes humanos que implica todo aislamiento.

Referencias

- Abelleira, A. y Abelleira, I. (2017). *Os fios de infantil*. Vigo: Galaxia.
- Alfageme, A. (6 de junio de 2020). Agonía y resurrección del doctor Moreno. *El País Semanal*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2020/06/03/eps/1591176610_393962.html
- Arbina, A. (2018). *La sinfonía del tiempo*. Barcelona: Ediciones B.
- Berardi, F. (2020). Crónica de la psicodéfación, en Pablo Amadeo (Ed.) *Sopa de Wuhan*, (pp.35-54). La Plata-Buenos Aires: ASPO. Disponible en <https://redclade.org/wp-content/uploads/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>

- Busto, J.R. (2020). 25 de marzo de 2020. Fiesta de la anunciación. En J. M^a. Rodríguez Olaizaola, *La palabra desencadenada. Creer en tiempos de pandemia*, (pp.77-78). Maliaño, España: Sal Terrae.
- Byul-Chul Han (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana, en Pablo Amadeo (Ed.) *Sopa de Wuhan*, (pp.297-111). La Plata-Buenos Aires: ASPO. Disponible en <https://redclade.org/wp-content/uploads/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>
- Cabrera, J. y de la Herrán, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 505-526. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43876
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado, en Jonathan Girón (Ed.) *Educación y Pandemia*, (pp.19-29). México: UNAM.
- Collin, F. (2006). *Praxis de la diferencia. Liberación y libertad*. Barcelona: Icaria.
- De-Keulenaer F. (2008). Panel survey. En Paul Lavrakas (Ed.). *Encyclopedia of Survey Research Methods*, (pp. 570-573). Thousand Oaks: Sage.
- Díez-Navarro, M.C (1996). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: La Torre.
- Domínguez, I. (19 de marzo de 2020). Éramos felices y no lo sabíamos. *El País*. Recuperado de: <https://elpais.com/sociedad/2020-03-18/eramos-felices-y-no-lo-sabiamos.html>
- Errázuriz, L.H. (2015). Calidad estética del entorno escolar: el (f) actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861.
- Escribano, F. (2016). *Desenterrando el silencio: Antoni Benaiges, el maestro que prometió el mar*. Barcelona: Blume.
- España, A. (2020). 22 de marzo de 2020. Buscadores de Luz en tiempos de ceguera. En J. M^a. Rodríguez Olaizaola, *La palabra desencadenada. Creer en tiempos de pandemia*, (pp.61-64). Maliaño, España: Sal Terrae.
- Giráldez, A. y Prince, S. (2017). *Habilidades para la vida: aprender a ser y aprender a convivir en la escuela*. Madrid: SM.
- Guerrero, P. (2020). 31 de marzo de 2020. Lo que descubrimos al mirar a la cruz. En J. M^a. Rodríguez Olaizaola, *La palabra desencadenada. Creer en tiempos de pandemia*, (pp.106-110). Maliaño, España: Sal Terrae.
- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Hunter, M. (15 de abril de 2020). Ese sentimiento incómodo en tiempos de coronavirus podría ser un duelo. *CNN en Español*. Recuperado de: <https://cnnespanol.cnn.com/2020/04/15/ese-sentimiento-incomodo-en-tiempos-de-coronavirus-podria-ser-un-duelo/>
- Innerarity, D. (2020). *Pandemocracia. Una filosofía de la crisis del coronavirus*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Lázaro, S. (24 de marzo de 2020). ¿Víctima o testigo del coronavirus?. *Infosj: información de la Compañía de Jesús en España*. Recuperado de: <https://infosj.es/vida-en-compania/16227-victima-o-testigo-del-coronavirus>
- Lekue, P. (2014). Comprensión, competencia y logro en la educación artística escolar. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 401-418. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42618
- López Petit, S. (2020). El coronavirus como declaración de guerra, en Pablo Amadeo (Ed.) *Sopa de Wuhan*, (pp.55-58). La Plata-Buenos Aires: ASPO. Disponible en <https://redclade.org/wp-content/uploads/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>

- Markus, G. (2020). El virus, el sistema letal y algunas pistas para después de la pandemia, en Pablo Amadeo (Ed.) *Sopa de Wuhan*, (pp.129-134). La Plata-Buenos Aires: ASPO. Disponible en <https://redclade.org/wp-content/uploads/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>
- Martín, R. y De-Juanas, Á. (2013). La valoración de los maestros sobre la utilización didáctica de las ideas de los alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 267-285. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42079
- Martínez-Vérez, M.V. y Montero-Seoane, A. (2020). La Voz del lugar, el lugar de la voz: cartografías ciudadanas, *Eure*, 46(138), 175-190. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612020000200175>
- Martínez-Vérez, M.V. y Jiménez, E. (2020). La educación desde la ventana. Urban Living Lab. Recuperado de: <http://www.urbanlivinglab.net/la-educacion/>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. 52, 2. DOI: 10.35362/rie5221797
- Muñoz, J.P. (2020). COVID-19: El miedo, el efecto silencioso de las epidemias. *The Interdisciplinary Journal of Epidemiology and Public Health (iJEPH)*, 3(1), 1-3. DOI: <https://doi.org/10.18041/2665-427X/ijeph.1.6256>
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 401-422. Disponible en URL: <https://revistadepedagogia.org>
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 243-264. Disponible en URL: <https://revistadepedagogia.org>
- Pink, S. (2014). Digital – Visula – Sensory – Desing – Anthropology: ethnography, imagination and intervention. *Arts and Humanities in Higher Education*, 13(4), 412-427. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474022214542353>
- Rodríguez-Olaizola, J.M^a. (2020). *La palabra desencadenada. Creer en tiempos de pandemia*. Maliaño, España: Sal Terrae.
- Romero, J. (13 de marzo de 2020). El gobierno anuncia el estado de alarma en toda España y durante los próximos quince días. *El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/espana/2020-03-13/pedro-sanchez-comparecencia-estado-alarma_2496668/
- Ruíz, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 173-188. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120173A>
- Ruíz-Olabuénaga, J.L. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos-Guerra, M.A. (2002). Escuelas fuera de la escuela. En Varios: *Escuela y exclusión social. Perspectivas organizativas*. Actas de ponencias de las VII Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas, (pp. 43-58). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sousa, B. (9 de junio de 2020). *El virus es un pedagogo que nos intenta decir algo, el problema es saber si vamos a escucharlo*. Red Iberoamericana de Docentes. Recuperado de: http://redesib.formacionib.org/blog/boaventura-de-sousa-santos-el-virus-es-un-pedagogo-que-nos-intent?xg_source=msg_mes_network
- Sun-Woong K. (2008). Panel survey. En P. Lavrakas. (Ed.) *Enciclopedia of Survey Research Methods*, (pp. 564-566). Thousand Oaks: Sage.

- Tejo, C. (2017). Proyectos de arte de acción: análisis de una experiencia pedagógica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 203-217. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.47320>
- Tranier, J., Bazán, S., Porta, L. y Di Franco, M.G. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y Covid-19. *Praxis educativa*, 24(2), 1-18. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203>
- Vázquez, V. (2010): La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13(1), 177-197. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.282>
- Villanueva, D. (2020). 28 de marzo de 2020. Nadie ha hablado como Jesús. En J. M^a. Rodríguez Olaizaola, *La palabra desencadenada. Creer en tiempos de pandemia*, (pp.89-93). Maliaño, España: Sal Terrae.
- Zizek, S. (2020a). *Pandemia. La covid-19 estremece al mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Zizek, S. (2020b). El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo "Bill Kill" y podría conducir a la reinención del comunismo, en Pablo Amadeo (Ed.) *Sopa de Wuhan*, (pp.21-28). La Plata-Buenos Aires: ASPO. Disponible en <https://redclade.org/wp-content/uploads/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>