

Voces de los docentes neuquinos en pandemia

Autores:

- Prof. Sandra Belladonna (FACE - UNCo)
- Lic. Lucía Di Camillo (FACE - UNCo)
- Lic. Francisco Suertegaray (FACE - UNCo)

Resumen:

Esta ponencia pretende dar cuenta de los avances preliminares del proyecto de investigación “Los sentidos de la educación neuquina en pandemia” dirigido por la Dra. Silvia Martínez, dependiente de IPEHCS con sede en la Universidad Nacional del Comahue. Esta exposición se propone divulgar los emergentes del análisis de 8 grupos focales realizados a docentes de nivel primario y secundario de la provincia de Neuquén dividida en cuatro zonas (Confluencia, Norte, Centro y Sur). Para que, desde sus voces, se reconstruya analíticamente el modo en el que se configura la escuela en este nuevo y complejo escenario. Sistematizando y generando un mapa de situaciones según nivel. Colocando el foco en el impacto de las brechas de desigualdad en el trabajo de garantizar la continuidad pedagógica en este contexto. Para problematizar su efecto en los diferentes niveles en relación a las funciones de la escuela.

1) Introducción:

A partir de marzo del 2020 se estableció desde el gobierno nacional el cese de las clases presenciales. Esta medida impactó tanto en la comunidad educativa como en toda la sociedad, *“mostrando el lugar organizador y regulador de la escuela, a nivel micro de las dinámicas familiares y a nivel macro de las sociedades”* (Bardoli, 2020: 182). Este primer momento estuvo plagado de incertidumbres, en parte porque en un inicio se pensaba que el retorno a las escuelas sería en breve. Con el correr del tiempo y la confirmación de que las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) continuaron, las incertidumbres y las preguntas se trasladaron de *¿cuándo volverían a las escuelas?* a *¿cómo garantizar la continuidad pedagógica en estas condiciones?*

La investigación “Los sentidos y posibilidades de la educación neuquina en pandemia” se realiza en el marco de la convocatoria del Programa de Articulación y Fortalecimiento Federal de las Capacidades en Ciencia y Tecnología COVID-19, desarrollado por la Agencia

Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación. Llevada adelante por los integrantes del proyecto que dirige la Dra. Silvia Martínez “Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles” (C-127), con sede en la Universidad Nacional del Comahue. Entre los objetivos de la investigación, está trabajar sobre las funciones y sentidos de la escuela secundaria y primaria en cuatro zonas de la provincia de Neuquén (Sur, Centro, Confluencia y Norte) en tiempos de pandemia.

La metodología de la investigación y el trabajo de campo, a partir de la cual se nutre esta ponencia, combina estrategias cualitativas y cuantitativas para la obtención y análisis de la información, para relevar y analizar la información sobre las escuelas y sus propuestas, así como el lugar de los estudiantes y sus núcleos familiares o cercanos en este contexto de aislamiento obligatorio, en relación con la escuela. El proyecto previó dos etapas: la ETAPA I se centró en el relevamiento y la sistematización del repertorio de funciones que adoptan las escuelas en esta nueva situación y las propuestas didácticas alternativas a la presencialidad en la actualidad. Para ello se realizaron grupos focales a docentes y directores de escuelas primarias y secundarias de todas las zonas de la provincia. También se realizaron encuestas a estudiantes de secundaria y familiares de estudiantes de escuelas primarias. Del total de este trabajo de campo realizado, para esta ponencia, se analizan 8 grupos focales con docentes de escuelas secundarias y primarias (cuatro por nivel, en total participaron: 32 docentes de primaria y 28 docentes de secundaria; total 60 docentes); en este momento, en la ETAPA II, se analizan las reconfiguraciones de la escuela a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio, para los equipos directivos y los docentes.

2) Configuraciones institucionales.

En consonancia con el marco teórico de la investigación “Los sentidos de educación neuquina en pandemia” se entiende que el análisis de los modelos institucionales ha cobrado relevancia en las últimas décadas. Para el cual se parte de la hipótesis de la imbricación entre la organización escolar, la cultura institucional, el contexto social y la población a la que se dirige como condicionantes para garantizar el derecho a la educación o las trayectorias escolares. La situación novedosa de la pandemia generó modos de hacer escuela que son objeto de exploración.

Se entiende que en este marco se constituyen expectativas, se generan condiciones específicas para las trayectorias educativas y para la experiencia de los actores que allí se desempeñan, asumiendo en mayor o menor medida el avance escolar como un problema

público que debe ser atendido por las escuelas, o como problema privado, de los estudiantes y sus familias. Según Dubet (2010), esas posiciones se fundan en dos concepciones político-educativas en tensión respecto de cómo entender y, por ende, intervenir sobre las desigualdades. Por un lado, destacan aquellas perspectivas fundadas sobre la igualdad de oportunidades que proponen ofrecer a toda la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático que garantiza la igualdad de puntos de partida para la competencia. Por otro lado, la igualdad de posiciones que se funda en garantizar la proximidad entre las posiciones que estructuran la sociedad, por ello este tipo de principio de igualdad asume una mirada relacional.

Para analizar los modelos institucionales en este contexto se los considerará, en esta ponencia, como configuraciones que se constituyen a partir de la conjunción de las siguientes cuatro dimensiones:

- Políticas educativas nacionales y Jurisdiccionales.
- Propuestas instituciones de organización.
- Relación con las familias y sus condiciones territoriales, económicas y educativas.
- Propuestas pedagógicas.

En la primera dimensión se dará cuenta de los efectos de las normativas nacionales y jurisdiccionales sobre las funciones de la escuela en este contexto, desde los relatos de los docentes respecto a su trabajo y su relación con las familias (primaria) y estudiantes (secundaria). Mostrando cómo la transmisión e interpretación de estas normativas, por parte de los integrantes de la comunidad educativa, tiene influencia en los modos en los que se desenvuelve la continuidad pedagógica. Las distintas normativas que se fueron promulgando y sus interpretaciones implican que los actores de las escuelas construyan diferentes configuraciones institucionales, para llevar adelante sus estrategias de sostenimiento del proceso educativo para todos los participantes.

En la segunda dimensión se expondrá el trabajo que realizaron los colectivos docentes, directivos y preceptores, desde la voz de los primeros entrevistados, para identificar cuáles fueron las acciones individuales y colectivas que se desarrollaron en las escuelas en función de sostener la continuidad educativa. La gestión y la coordinación realizada por los actores institucionales participantes para implementarlas. Es decir, en esta dimensión describiremos las formas de organización institucional constituidas para garantizar: el contacto con los estudiantes y la comunidad, la planificación de contenidos para la virtualidad en todas las áreas, la readaptación de tareas para los actores institucionales y las formas de comunicación intra e inter institucional.

En la tercera dimensión se dará cuenta de cómo influye el contexto familiar, socioeconómico, territorial y de nivel educativo en las trayectorias de los estudiantes en

pandemia. Y las estrategias utilizadas por los docentes para dar continuidad al vínculo pedagógico más allá de las circunstancias de cada familia e identificar las alteraciones que puedan haberse dado en el desarrollo de la función docente con respecto a esta tarea.

En la última dimensión, se focalizará en la relación de las propuestas pedagógicas de los docentes, desde sus experiencias, con los estudiantes y las familias en el nuevo contexto. Relevando cuáles fueron las estrategias que construyeron para establecer y sostener el vínculo pedagógico.

3) Escuela secundaria

3.1) Políticas educativas: normativas nacionales y jurisdiccionales.

Con respecto a los efectos de las políticas educativas, los docentes de secundaria declaran las faltas de acompañamientos del estado para garantizar condiciones de trabajo acordes a las nuevas circunstancias. El pasaje a la virtualidad implica la disposición de mínimas herramientas técnicas para el trabajo, como: acceso a internet, computadoras, celular, etc. que no han sido garantizadas.

"El sistema nos dejó muy solos, el CPE, nos ha dejado un poco solos, yo me quede sin prácticamente dispositivos en mi casa todos están repartidos en un estudiante que o no tenía acceso, tengo cerca de 1200 llamadas hechas de mi celular, he pagado crédito a los chicos." (Doc-Sec-Conf)

"Si bien el estudiante su familia necesitaba un bolsón de alimentos o lo que sea, muchos docentes estaban en una situación crítica y es como que las escuelas también se abocaron mucho a los estudiantes, ¿pero tampoco preguntaron che vos tenés conectividad?, ¿Cuál es tu realidad como docente?" (Doc-Sec-Conf)

En segundo lugar, manifiestan una sensación de incertidumbre devenida por la falta de resoluciones sobre cómo trabajar en este contexto. También reclaman un atraso con respecto a las decisiones del Consejo Provincial de Educación para contrarrestar esta situación. Además, el dictado de normativas abstractas que habilitan a múltiples interpretaciones que no necesariamente se adaptan a los diferentes contextos y necesidades de saber cómo contactar a los estudiantes, que medios utilizar, como hacer el seguimiento y acompañamiento pedagógico, etc.

"Al principio era una incertidumbre desde la cabeza máxima, desde el Ministerio de Educación de la Nación, porque la realidad no se condice con lo que proponen, lo que vivimos nosotros en el terreno es contrario a lo que hablan en la tele." (Doc-Sec-Conf)

“Incierto por las reglas de juego que bajen de las esferas altas por que nosotros estamos en el terreno y sabemos hasta qué punto podemos aplicar todo lo que te dicen, hay estudiantes que viven en XXXXXX y no tienen conectividad, no tienen medios para comunicarse.” (Doc-Sec-Conf)

“En nivel medio no había como un marco legal que nos dijera cómo tenían que seguir, cómo iban a ser evaluados los chicos, cómo acompañarlos, era también prueba y error... No se sabía si repetían o no.” (Doc-Sec-Centro)

Por último, uno de los factores que más influyó en este nivel, fue el anuncio a través de los medios de comunicación por parte del Ministro de Educación sobre la no repitencia durante el ciclo lectivo en pandemia avalado por la Ministra de Educación de la provincia del Neuquén. En este caso, muchos docentes expresan que dicho comunicado provocó una desconexión masiva de estudiantes. En palabras de los docentes:

“Cuando se dio el mensaje todos los chicos aprueban el año, ahí se nos cortó la comunicación total con los chicos.” (Doc-Sec-Con)

“Creo que no hubo un mensaje claro por ejemplo de obligatoriedad a las conexiones o de la familia para mí y sobre todo cuando salió esta resolución de no se repite, que me parece que fue mal interpretada, mal redactada y mal interpretada y eso nos terminó de terminar de boicotear lo mucho o poco que estábamos haciendo...” (Doc-Sec-Sur)

“Ahora se me viene la lluvia de trabajos. Tengo chicos de quinto año que nunca estuvieron en contacto, aunque los tengo hasta en grupos de WhatsApp y trabajo en las plataformas. Hice de todo para poder contactarlos. Y ahora con la resolución empezaron a preguntar –¿profe que tengo que entregar ahora del año? - Empezaron a aparecer varios. Ahora van a empezar a llover los trabajos para poder alcanzar el aprobado en el proceso.” (Doc-Sec- Norte)

Como se observa en las citas, el trabajo docente se vio afectado por las declaraciones del Ministro de Educación, ya que produjo una desconexión masiva de estudiantes. Este abandono del estudiantado impidió el seguimiento y acompañamiento educativo por parte de los docentes. Por otro lado, esta situación puso en tensión las distintas formas de acreditación y evaluación tradicionalmente implementadas para garantizar la gradualidad de los procesos de aprendizaje, lo que favoreció la reflexión sobre el sentido de la escuela más allá de la pandemia.

“A los chicos los fue desgastando un montón y sostener el vínculo pedagógico era un trabajo cotidiano y había chicos que se fueron perdiendo en el camino. Ahora entregan los trabajos para aprobar, pero no sé si hay una construcción del saber.”(Doc-Sec-Centro)

3.2) Propuestas institucionales de organización.

En un primer momento, la incertidumbre fue la constante de las instituciones, independientemente de las distintas regiones de la provincia.

"Difícil, fue difícil al principio tomar una decisión tener que hacerte cargo porque nadie te respalda, ni directivos ni nadie." (Doc-Sec-Con)

"Desde la escuela no teníamos acompañamiento, la organización era una locura para la entrega de las tareas de los chicos." (Doc-Sec-Centro)

"Cada escuela es un mundo, yo que trabajo en 4, para una tenés que hacer una cosa, para otra tenés que hacer otra cosa, para otra otra... nunca hubo un direccionamiento." (Doc- Sec-Con)

Conforme avanzó el tiempo, según los testimonios, cada escuela logró organizarse de manera particular con diferentes alcances dependiendo de distintos aspectos como: el grado de conformación y antigüedad en el cargo de los integrantes de los equipos directivos, las escuelas cuyos equipos directivos poseían mayor tiempo en el cargo se mostraron con mayores ventajas para resolver las distintas situaciones que se presentaron en este contexto; en las escuelas en las que existían grupos docentes más consolidados, el proceso de comunicación intrainstitucional, la organización interna, el establecimiento y sostenimiento del vínculo pedagógico con los estudiantes durante el ciclo lectivo se dio de manera más fluida. Esto estaría demostrando que en esta situación el trabajo colectivo colaborativo fue fundamental para hacer frente a la incertidumbre; en relación a las TICs, las escuelas que ya contaban con el "Conectar Igualdad", con experiencias previas en el uso de plataformas y docentes capacitados en su utilización, el pasaje a la virtualidad se vio facilitado.

"Al principio fue un shock, ya que teníamos que pensar cómo dar clases a través de un medio digital. La primera semana fue medio caótica porque veníamos con el chip de los materiales y el trabajo áulico. Yo trabajo en una escuela pública y una privada, en la privada ya veníamos trabajando con plataformas y google classroom o sea que la adaptación fue más rápida. En la pública pudimos empezar a trabajar con la plataforma en mayo más o menos." (Doc-Sec-Sur)

"Valoro mucho la flexibilidad que han aceptado los directivos para que los docentes propongan cosas nuevas fuera del programa con el objetivo de lograr mantener la mayor cantidad de chicos conectados. En particular valoro que en nuestra escuela en XXXXXX tenemos conectividad. Tuvimos suerte con el programa pasado de Conectar Igualdad y pudimos acceder a computadoras para los alumnos." (Doc-Sec-Sur)

"En nuestra escuela nos organizamos de la siguiente manera, nosotros armamos trabajos que tenemos que subir cada 15 días. Nosotros los armamos y se los

pasamos a los jefes de departamento y ellos a los asesores que son quienes los suben a las plataformas de la escuela. Pero para todo eso nos teníamos que poner de acuerdo con todos los colegas. Entonces yo veo eso, como que aprendimos a comunicarnos de otra manera.” (Doc-Sec-Norte)

3.3) Relación con las familias y sus condiciones territoriales, económicas y educativas.

En este apartado se puso el foco en analizar cómo se vio alterado el trabajo docente en relación al vínculo con las familias. Ya que garantizar la continuidad de la escolarización en esta situación hizo que el trabajo docente se viera afectado por las desigualdades territoriales, económicas y educativas de las familias de los estudiantes. Una de las problemáticas más notorias es la desigual capacidad de acceso a las herramientas necesarias para estudiar en virtualidad -conectividad, computadoras, celulares, etc.-.

“Nosotras en el copen X tenemos la dificultad de que la nada de conectividad lo que dejó al descubierto la desigualdad, ‘no?¿la terrible desigualdad que tenemos entre las distintas escuelas y las distintas localidades, yo no me pude conectar con los estudiantes y eso me dio muchísima angustia porque recién, por ejemplo una alumna me hizo una pregunta y le mande dos mensajes de 52 segundos para explicarle un tema de biología que en presencialidad hubiera sido, hubiera hecho hasta bromas para explicarlo, y costo en dos mensajes de 52 segundos encima yo hablándole al teléfono, me resulto raro.”(Doc.Sec-Sur)

“También notando las desigualdades de muchos chicos que sabemos que no tienen la posibilidad de conectarse y bueno se les hace llegar el cuadernillo, pero no es lo mismo, sino está el profe que te explique algo de alguna manera, con un audio y tenemos muchos de esos chicos. Millones de razones de desigualdad social” (Doc-Sec-Sur)

“Sin duda esto hizo que cambiemos la forma de enseñar y de aprender. Si bien nosotros como docentes hemos aprendido de alguna manera a transmitir el conocimiento a través de la tecnología hay muchos chicos que quedaron en el vacío mismo. Porque viven en parajes donde no hay internet.” (Doc-Sec-Norte)

Frente a este panorama muchos de los docentes se encontraron frente a la necesidad de intervenir de diversas maneras con el objetivo de garantizar el acceso a la educación de todos sus estudiantes.

"Al final para una escuela terminas trabajando de muchas formas, mandando a la fotocopidora porque la escuela está poniendo plata para el que no tiene internet vaya ahí a buscar la fotocopia que le van a dar...armar cuadernillos, llevar bolsones

de alimentos a familias, por eso. Las escuelas se volvieron solidarias, tuvo que tomar otro rol, sumar otros roles."(Doc-Sec-Conf)

"Estamos como en el frente como si fuera una batalla, la batalla con la lucha con el derecho a la educación, me imaginaba como que yo estaba sosteniendo esa puerta de la escuela para mantener la puerta abierta y es muy difícil porque hay veces que la puerta se vuelve muy pesada." (Doc-Sec-Conf)

"Yo ya estoy cansada porque son muchas las cosas que uno hace. La verdad que enseñar en estos tiempos está siendo muy difícil para los docentes que trabajamos y le ponemos el pecho." (Doc-Sec-Norte)

En este sentido y dada esta situación particular de pandemia los docentes idearon diversas estrategias y adoptaron formas de relación diferente con los estudiantes y con sus respectivas familias. El nuevo contexto generó alteraciones respecto a las formas en que se establecía y desarrollaba el vínculo del docente con los jóvenes y sus realidades vividas en la pandemia. Muchos sumaron en su tarea docente el trabajo de acompañar tanto a los jóvenes como a las familias en las situaciones particulares que estos estaban viviendo. Es decir, el trabajo no solo se redujo a lo pedagógico, sino que también hubo un importante acompañamiento a los estudiantes y sus familias, intensificando el apoyo frente a las situaciones de mayor vulnerabilidad a causa del impacto que tuvo la pandemia en las familias: pérdidas de trabajo, ansiedad, incertidumbre, problemas de salud, etc.

"Pero con subir actividades no alcanzaba, nosotros no sabíamos si se conectaban o si necesitaban ayuda. Durante esta situación acabamos dando los teléfonos personales para poder conectarnos con los alumnos. Porque la verdad de otra forma no íbamos a tener noticias. También me paso de desencontrarme con los padres. algunos me escribieron incluso para decirme que no les mande más tareas a los chicos. Y se pierden el aprendizaje porque hay enseñanza mejor o peor, pero hay, y ellos se la pierden." (Doc-Sec-Sur)

"Una estudiante me decía: - yo lo que necesito es contarle a mi profe que mi papá perdió el trabajo, lo que necesito contarle es que estamos aislados, que me cuesta hacer las tareas, que no tengo un buen teléfono para sacarle foto, todo, todo lo que puedas imaginarte que pasa en una casa por ahí ellos han ido por ese lado, necesito Contar..." (Doc-Sec-Conf)

Este nuevo contexto y estas circunstancias, inclusive, promovieron alteraciones en las formas en las que se establecía y desarrollaba el vínculo del docente con los jóvenes y sus realidades.

"Empezamos a visibilizar al alumno, al estudiante como persona. Por qué no se conecta, no solo es porque no tienen internet, no, Hay familias que están pasando realmente situaciones muy difíciles, eso es encontrar al otro." (Doc-Sec-Conf)

"Fue un desafío poder llevar a la escuela a los hogares, muchos docentes nos vimos re-inventados al conocer la realidad que viven las familias."(Doc-Sec-Conf)

3.4) Propuestas pedagógicas

En cuanto a las propuestas pedagógicas por parte de los docentes en relación a la educación en este contexto, se observa que el proceso educativo al haberse mudado a los hogares, contribuyó a que los docentes se acercarán a las realidades de los estudiantes y sus familias. Se observa que los docentes reconocen haber modificado sus propuestas pedagógicas, proponiendo actividades que contemplan las vidas cotidianas de sus estudiantes, desde la comprensión de la situación en que ellos y sus familias se encontraban. En las voces aparece el esfuerzo que realizaron para ofrecer actividades que tuvieran en cuenta lo interdisciplinario y el contexto a fin de favorecer aprendizajes significativos.

"Con los chicos de quinto de año lo que hemos optado para hacer es tratar de recuperar más que nada cosas de lo cotidiano de los jóvenes para que se sumen y compartan y tratar de sostener el vínculo. Sobre todo, pensando en estos jóvenes que egresan y en este año tendrán su acto y otros eventos." (Doc-Sec-Norte):

"Algo positivo del trabajo en este momento de pandemia es que nos permitió relacionar con otras materias, al tener como base las perspectivas. Y además de que nos dejaron salirnos un poco del programa. Como que nos permitieron acercarnos a actividades más cercanas a los cotidianos de los jóvenes. Por ejemplo, hicimos actividades relacionadas a la Trashumancia, acá muchos chicos hacen el arreo y la veranada y la invernada entonces como que pudimos tocar temas más cercanos a ellos." (Doc-Sec-Norte):

Este acercamiento también pone de manifiesto la importancia de los vínculos para promover procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, muchos docentes resaltaron el valor de sostener el vínculo en primera instancia realizando propuestas de encuentro, reconociéndolo como la base sobre la cual se puede construir el proceso pedagógico.

"Lo que me paso como experiencia muy positiva tenemos en general pocos estudiantes que se conectan a las clases por zoom y que llevan como al día, entonces con unas compañeras de tercero que tenemos un taller de argumentación hicimos un zoom con una temática y un debate y juntamos a los 4 terceros. Se

generó una cosa re linda: ¿profe y hoy no nos vamos a juntar? Se re engancharon, pensamos siempre en no dejar afuera a nadie, porque tiene que ver con no dejar afuera a nadie.” (Doc-Sec-Sur)

“Me encontré con una compañera asesora, en un conversatorio que tuvimos y salimos de ahí las dos y dijimos me parece que tenemos que armar un espacio de escucha y de participación que sea de los chicos y pensamos las mateadas, se hicieron mateadas con todos los primeros, todos los segundos. fue una experiencia sumamente estupenda, armamos juegos, trabajamos el eje de ESI de la afectividad, y después dimos la palabra y todos querían hablar.” (Doc-Sec-Con)

4) Escuela Primaria

4.1) Políticas educativas: normativas nacionales y jurisdiccionales.

En las escuelas primarias, al igual que en la escuela secundaria, se manifiesta la falta de acompañamiento por parte de las autoridades estatales. Indicando que las resoluciones y políticas de acompañamiento del trabajo docente se encontraron fuera de término de las situaciones problemáticas que se estaban viviendo. Además, expresan sentirse sobre exigidos por los pedidos burocráticos que no contemplaban las circunstancias en las cuales se desarrollaba su trabajo.

“Este año ha sido todo un desfase, y nos piden que evaluemos a los chicos. La verdad que nos dejaron muy solas a las docentes, por parte del gobierno, ciertas instituciones. Lo más doloroso es ver después las resoluciones y que tengan como inicio que el estado ha garantizado el derecho a la educación y bien sabemos que no ha sido así, teniendo todas las herramientas para poder hacerlo. Porque 7 meses ya transcurrieron de esta situación, no haberlo resuelto, creo que es una falta de voluntad.” (Doc-Pri-Centro)

“Lo tengo que decir, tengo mucha pena por la ausencia del Estado en la educación, como en la salud, como en la seguridad, a los 3 rangos. Me ubico en el primero como educadora, porque a todos los que están en el primer nivel en la batalla, a los médicos y enfermeros, segundo a seguridad y nosotras. Pero es una ridiculez, y yo lo siento así, que pongan que la educación es pública y gratuita, porque en este momento está sostenido sobre los docentes que pagamos nuestro internet y ayudamos a los papás. Si alguien lo puede saber del gobierno, me gustaría saberlo.” (Doc-Pri-Centro)

Frente a esta situación, los docentes declaran un estado de “soledad”, auto-afirmándose como los únicos garantes del derecho a la educación. Es decir, la capacidad de

la escuela para garantizar un acceso igualitario de los niños se dio en gran parte por la voluntad y esfuerzo de cada maestro.

“Y, sin embargo, ¿quiénes son los responsables? Los docentes de sostener la educación pública, no importa cómo. La realidad es que nosotros durante todo este año ¡somos los que hicimos las actividades, los que hicimos las propuestas, contenidos, y sostuvimos el vínculo, y sabemos de cada uno de nuestros alumnos, ¡cómo están, ¡qué hacen, que necesitaron, ¡qué no necesitaron, ¡qué pensaron, ¡qué sintieron! Y hasta los llevamos al médico a aquellos que se descomponían, porque viven en zona de chacras, porque no tienen acceso. ¡Fuimos nosotros! ¡Nadie más, solamente los docentes! Fuimos caminando o no, con el medio que tuviéramos, a dejar tareas en formato papel.” (Doc-Pri-Centro)

“Y bueno, aquellas cosas buenas que siempre hemos tenido los docentes, yo creo que es esto: pase lo que pase, nosotros seguimos, somos, junto a las familias, las que sostenemos la educación, sobre todo la educación pública. Creo que cada vez peor, creo que salió cada vez más a la luz la falta de acompañamiento, de recursos, desde lo humano, desde lo edilicio, desde todos los aspectos, desde el gobierno o desde el Estado, o la palabra que quieran utilizar, o acciones políticas, la que quieran utilizar, cualquiera de ellas.” (Doc-Pri-Centro)

“Entonces como que tenemos que lidiar con un montón de cuestiones que son ajenas a nosotros, pero nos ponemos en esta mochila de docentes toda esta carga y por ahí vamos más allá de nuestras responsabilidades.” (Doc-Pri- Sur)

3.2) Propuestas institucionales de organización.

Según los docentes en el comienzo de la pandemia los canales institucionales de comunicación con la comunidad educativa fueron escasos, lo que hizo que tuvieran que brindar sus teléfonos personales para mantener el contacto. En un principio, el docente sintió invadida su privacidad además de una sobrecarga en las horas de trabajo para la institución. El contacto directo entre docente y familia dificulta la delimitación entre los espacios-tiempos laborales y el personal.

"Me parecía que no iba a poder, pero si se puede, de a poquito ya se fue organizando también la escuela porque por ahí recibimos los trabajos a las 10 de la noche o un llamado que no entendía la tarea y la explicamos a las 9 de la noche."
(Doc-Pri-Nor)

“Para mi particularmente WhatsApp me costó mucho brindar mi número de teléfono, perder la privacidad, que te escriban a cualquier hora, entonces diseñe una plataforma virtual.”(Doc-Pri-Nor)

El trabajo en este contexto fomenta la interacción entre los colectivos docentes. Muchos entrevistados declaran que ante la adversidad optaron por fortalecer el trabajo con sus compañeros para encontrar nuevas estrategias y nuevas soluciones a los desafíos que se fueron presentando y de esta manera poder enriquecer las propuestas.

"Para mi es importante el vínculo que construimos con otros y otras porque en las soledades creo que lo que hacemos es seguir por un camino ya andado, pero cuando empezamos a compartir se enriquecen las propuestas." (Doc-Pri-Nor)

"El compañerismo fue algo que se vio muy presente, porque el que no se llevaba bien con la tecnología estaba el compañero que por ahí sí, que podía hacer un videíto de apoyo que te sirva y que sirva a la institución. Se vio muy presente el tema del compañerismo, si no había compañerismo en las escuelas, el trabajo fue muy difícil, si no hay compañerismo es muy difícil trabajar de esta manera, porque es parte de complementarme y decir -yo te hago el Drive, yo te hago un video, yo genero la sala de ZOOM. Es el equipo en juego." (Doc-Pri-Sur).

Los docentes se ocuparon de garantizar la continuidad pedagógica de aquellos niños que no tenían posibilidades de conectividad, tratando de llegar a los hogares con dificultades o mayores necesidades mediante otros elementos (cuadernillos, clases grabadas y llevadas en pen drives, visitas a hogares, programas de radio, etc.)

"En muchas ocasiones me encontré llegando a sus casas porque no recibía respuestas. (Doc-Pri-Norte)

"Tuve la posibilidad de entregar los cuadernillos que llegaban de nación, y fue una oportunidad para dar las clases, y que me ubiquen, que ubiquen mi cara, por así decirlo, porque me habían escuchado en audio y demás. Familias también me contaron sus vivencias." (Doc-Pri-Sur)

"Así que el tema de manejo de actividades, yo planifico en mi carpeta, tengo que hacerlo todo en letra imprenta mayúscula, para que los padres puedan ellos entender también la letra, yo les saco fotos a mis planificaciones y se las envío lo más claro posible mediante fotitos al WhatsApp. Es la única manera, y a veces el teléfono no les funciona bien o la memoria se les llena y les cuesta descargar." (Doc-Pri-Centro)

También se fortalecieron lazos ya existentes y se generaron nuevos entre la escuela y otros actores/instituciones sociales, habilitando la conformación de otros espacios de intercambio y construcción de conocimientos.

"Los actores sociales que han contribuido a este aprendizaje, yo he trabajado con instituciones sociales como bomberos, el hospital, guarda parques, guarda faunas no he trabajado de manera aislada."(Doc-Pri-Norte)

"Mediante la delegación municipal articule como para que puedan venir a retirar a mi casa las actividades esas, más los ingredientes que necesitan, o los diferentes elementos para elaborar las cosas. Ellos lo pasaban a buscar y lo repartían a cada casa." (Doc-Pri-Sur)

4.3) Relación con las familias y sus condiciones territoriales, económicas y educativas.

Una de las grandes problemáticas que enfrenta la escuela primaria -al igual que la escuela secundaria- para garantizar la continuidad pedagógica es la desigualdad en los hogares, ya sea por: sus condiciones materiales, educativos familiares, territoriales, de capital cultural o social. Todos factores cuyos efectos adversos se vieron acentuados en este contexto de pandemia. Uno de los obstáculos más destacados por los docentes refiere a las posibilidades de acceso a herramientas para el trabajo virtual y la conectividad de los estudiantes.

"A mí también me costó un poco adecuarme a esta situación, más que nada porque a los chicos yo los tengo súper alejados, y en el campo no hay señal de internet, corre viento o hay lluvia y se pierde todo, la comunicación total. Ni siquiera nos podemos llamar por teléfono, por celular, nada. Yo a los chicos nos los veo desde marzo. No nos podemos ver, no tenemos contacto, por el tema que no se ha podido viajar para allá, ni nada. La única comunicación que tengo es que todas las semanas nos hablamos por teléfono, yo los llamo por celular, porque a veces ellos no tienen crédito, y lo más cercano para cargar crédito, tienen que ir a Zapala a buscar las cosas, porque Cutral Co les queda más lejos todavía. Pero no van casi nunca." (Doc-Pri-Centro):

"Hijos, digamos estudiando en diferentes niveles tiene que compartirse un solo celular, yo creo que la brecha, esa división que se ve en el aula esto la acentuó mucho más...el niño o niña que no accede a un celular hoy en día se queda afuera." (Doc-Pri-Norte)

"Esa división que se ve en el aula esto la acentuó mucho más...el niño o niña que no accede a un celular hoy en día se queda afuera y cuando nos prohibieron que entregáramos material impreso, ¿cómo llegábamos a esas familias? La verdad que el vínculo fue muy complicado de volver a recuperarlo." (Doc-Pri-Norte)

En lo que respecta al capital educativo si bien las condiciones desiguales de cada hogar siempre existieron, a partir de la pandemia y de la necesidad de que las familias se

transformaran en acompañantes pedagógicos estas diferencias tuvieron mayor impacto. A pesar de estas grandes desigualdades la mayoría de las familias se mostraron interesadas en dar apoyo a sus hijos de acuerdo a sus posibilidades y a los saberes con los que contaban.

"Hay una familia muy puntual que me rompió el corazón porque yo decía pobres están viviendo en una situación económica muy mala, y además ellos no saben leer, por lo que la mamá y el papá, les pedían a los vecinos que los ayudaran a usar la tecnología." (Doc-Pri-Norte)

Al esfuerzo realizado por los docentes para lograr establecer el vínculo con los alumnos, para generar propuestas que logran aprendizajes significativos a pesar de las dificultades en la conectividad, se le sumó el esfuerzo por atender a las problemáticas que atravesaban los hogares frente a esta nueva realidad y que tenían que ver con tareas de asistencia social.

"Nos dimos cuenta que damos mucho más de lo que parece y que somos capaces de hacer de todo, de sacar adelante con una sonrisa alguien que está pidiendo para comer y ver la manera de ayudarlos, realmente me sirvió para valorar mi profesión mucho más de lo que ya la valoraba."(Doc-Pri-Norte)

"costó entrar entramos en parte con la nieve casi en la trompa de la camioneta y entramos porque bueno él me decía allá al fondo maestro dice hay una casa de una señora con dos nenes, y yo decía pero no entra nadie acá, si tienen que salir, si tienen entrar la ambulancia, si tiene que salir esta señora con los nenes...vamos a tratar de entrar, logramos entrar demoramos un montón porque era pechar, volver a salir, volver a pechar, volver a salir y así hasta que llegamos, llegamos allá obviamente felices , los nenes conocían más bien al portero a mí no me conocían, entonces bueno yo me presento, yo soy el maestro de música que por ahí mando audios, venimos a entregar los cuadernillos de nación, uh bueno muchas gracias maestro y me dicen maestro ¿usted no sabe cuándo van a entregar los módulos alimentarios?."(Doc-Pri-Sur)

Este acercamiento con las familias generó cambios en la manera de vincularse, esta mirada más integral de la situación particular de cada hogar favoreció el conocimiento de las realidades en que se encontraban los alumnos, situación novedosa y valorada por muchos docentes.

"Fue una recarga de tareas, sí, porque pese a que nosotras aparte de llevar adelante un proceso de enseñanza-aprendizaje también cubrimos muchas betas de las cuestiones sociales, familiares, culturales, de inclusión, que bueno que, en realidad, la formación docente nada de esto nos prepara. Tiene que ver con una postura creo yo más que nada humanizarte de nuestras prácticas." (Doc-Pri-Con)

4.4) Propuestas pedagógicas

En lo que refiere a la continuidad pedagógica en este contexto el vínculo con las familias se convirtió en un pilar fundamental. Los docentes notaron que para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizajes el acompañamiento y la ayuda mutua con los familiares de los niños sería imprescindible.

“Creo que acá fue fundamental, por lo menos desde lo que puedo observar yo, es el rol de las familias en esta experiencia, y como pudieron ellos ayudarnos y acompañarnos en cuanto a las explicaciones.” (Doc-Pri-Sur)

“¿Fue una discusión tremenda con los papás y con las mamás fue un tirar y tirar de cada lado, de parte de la familia y de parte mía y aquellos que no respondieron a ver que paso? entonces era esto también, para mí no es solamente el trabajo con los docentes o desde el punto desde el docentes sino también desde el punto de vista de todo lo que pudo dar la familia y lo acompañó a ese chico o a esa chica.” (Doc-Pri-Norte)

Se estrecharon en algunos casos los lazos entre la escuela y los hogares. Se pudo observar, que los responsables familiares se involucraron aún más en los procesos pedagógicos de los niños. Además, los docentes incorporaron a sus prácticas pedagógicas propuestas de trabajo que aprovecharan las realidades cotidianas de cada casa.

“Recibir esos audios de los papás mire “Seño” como está leyendo mi hijo es, yo le decía eso es lo que siente una seño, ahora lo estaban experimentando ellos y lo estaban grabando”. (Doc-Pri-Norte)

“Eso del laboratorio vivo en la casa me movilizó a las experiencias porque... si tuviera que elegir una la verdad que no podría, pero me voy a referir a algo que ellos aun quieren que es la cocina “seño cocinemos”, porque desde cocinar adaptando y adecuando no sólo al contexto, a la realidad social y económica, pero la idea de volver a lo que hacer, aprovechar ese tiempo en casa para preparar nuestras propias comidas, recuperar recetas de generaciones pasadas, incluso de la comunidad y de la cultura mapuche, por decir y nombrar algunos casos.” (Doc- Pri-Norte)

“Entonces, bueno, surgió un programa de radio donde le narrábamos cuentos todos los días, y teníamos una comunicación que la manteníamos a través de audios, o a través de dibujos que ellos nos hacían en relaciona lo que nosotras contábamos, bueno, distintas etapas que tuvo ese programa de radio. Los chicos contaron, las familias contaron (Doc- Pri- Sur)

Este contexto también generó que los maestros alteren la forma en que realizaban su propuesta pedagógica, por ejemplo, debieron ajustar ciertas características de las actividades que proponían a sus estudiantes.

"Y también esto de buscar el equilibrio entre darles los contenidos que teníamos planificados para este tercer grado, y también poder darles el tiempo a las familias, de respetar sus tiempos, sus desganos, sus cansancios, su ansiedad, y también controlar esto de la incertidumbre. La misma incertidumbre que tenemos todos, ellos también." (Doc-Pri-Sur)

"Al principio mande trabajos re largos con un montón de actividades y después fui modificando la forma trabajamos con mi compañera de área de forma interdisciplinaria busque actividades que sean entendibles que sean claras busqué muchas actividades que tengan que ver con los 5 sentidos. Actividades lúdicas." (Doc-Pri-Norte)

"No era, hacer tarea, hacer tarea, y la parte humana no estaba. Eran sus tiempos, sus ganas, las ganas de los papás. Yo no quería ver tareas buenas y nenes sufriendo. Yo no quería ver tareas completas, porque cada maestra conoce a sus chicos, y nenes que han estado 3,4,5 ha sentado escribiendo algo que le copiaban los padres. La historia era, o yo planificaba para los papás, o planificaba para los nenes. En este caso en primaria yo planifico para un grupo, para el grupo que trabajo con figuraciones, y trabajo para una nena que es Down, también configurando todas las tareas que hacemos. Entonces 3 tipos de planificaciones. Y lo otro sigo con conectividad." (Doc-Pri-Centro)

"Si. Diciéndoles también que no había evaluación, que no había obligación. Yo trabajo por proyectos, y el primer proyecto que hay fue, nos convertimos en productores, entonces la propuesta era que cada uno pudiera elaborar con su familia, en casa distintos elementos que usamos diariamente. Al principio fue el jabón, yo hacía llegar los ingredientes para elaborarlo, que es ese caso fue jabón blanco y bicarbonato. Era una receta bastante simple, de poder obtener jabón líquido, y justo era el elemento que en ese momento más se usaba, y todavía se sigue usando. Fue bastante enriquecedor para mí, porque las devoluciones fueron positivas, también esto me permitió, estaba muy relacionado con mi posicionamiento pedagógico." (Doc-Pri-Sur)

Los maestros se vieron condicionados a incorporar no solo nuevas herramientas para el trabajo virtual, sino que también debieron aprender a cómo usar y transmitir estos nuevos saberes a las familias. También adaptar los contenidos y las formas de desarrollar sus clases al modo de trabajo en la virtualidad, apelando muchas veces a la creatividad.

"Tuve que convertirme un poco más en actriz, porque yo filmaba las clases, involucre a toda la familia, marido, hijo, no sabíamos cómo hacerlo, le mandaba los videos con las clases sobre todo el área de matemáticas, donde la nueva matemática los papás los confunde mucho". (Doc-Pri-Norte)

"Decía yo está bueno implementar las Tics, pero a ver en qué condiciones las estoy implementando, previamente mis alumnos tendrían que haberlas conocido como para poder implementarlas para mí fue muy complejo el abordar las planificaciones, ver que se daba y que no se daba, que era importante, para mí fue como ensayo y error, porque fue como que me caía y decía yo a ver como empiezo de nuevo y volvía les consultaba a mis compañeras les consultaba a los directivos." (Doc-Pri-Norte)

La nueva forma de participación de las familias también generó incomodidades a los docentes que en algunos casos vieron invadidas sus clases por los responsables familiares de los estudiantes.

"yo en mi caso no estoy tan a favor de que la familia esté detrás de la pantalla, yo no pasé un buen momento en mi experiencia, tuve que poner límites a las familias porque encima te apuran situaciones que no están tan buenas porque si vos estarías en el aula ellos, ellas, no entran a no ser que vos permita. En este caso esto vos ingresas a las casas y las familias están atrás y yo lo que pude ver en bastante tiempo que lo vengo haciendo al zoom es que los nenes y las nenas no son ellos, están condicionados porque: contéstale a la seño, quédate quieto, presta atención, a ver qué te dice que te escuche la seño." (Doc-Pri-Sur)

5) Análisis entre niveles

En este apartado nuestro objetivo es realizar un breve análisis comparativo de las configuraciones institucionales que se dieron tanto en el nivel primario como en el secundario. En un principio fue notorio en ambos niveles educativos el reclamo de los docentes por la ausencia y la falta de acompañamiento del estado en todos sus niveles. Muchos de los participantes de las entrevistas grupales declararon una falta de claridad y de orden en la gestión gubernamental educativa. Esto generó mucha confusión e incertidumbre desde las escuelas en cada uno de los actores institucionales, hasta las familias. Estas situaciones dejan en evidencia la escasa preparación del sistema educativo para hacer frente a estas nuevas problemáticas asociadas a la educación a distancia. Los esfuerzos políticos, previos a la pandemia, para garantizar las herramientas tecnológicas necesarias para la educación en el siglo XXI no alcanzaron para asegurar el acceso a la educación. Esta situación que se dio en la provincia del Neuquén no es solo una problemática de la región o del país. Siguiendo

a Batthyány y Arata (2020), en América Latina el coronavirus puso aún más de manifiesto las grandes desigualdades sociales y las pocas capacidades de los estados para dar respuesta a las inequidades de sus sociedades. Estas circunstancias regionales, sumado a las dinámicas estatales hacen que las respuestas y propuestas de los gobiernos para enfrentar condiciones como las actuales, en la mayor parte de los casos, están desfasadas de la realidad.

La brecha tecnológica, que ya era un problema previo a la pandemia, se ha evidenciado y agravado todavía más a partir de la crisis sanitaria. Muchas instituciones educativas no cuentan con la infraestructura de tecnologías digitales necesaria para dar continuidad a la enseñanza, sumado al hecho de que existe una profunda desigualdad en el acceso a computadoras y a internet. (Karina Batthyány y Nicolás Arata, 2020: 260)

Desde las voces de los docentes del nivel secundario uno de los hechos que más impactó en este nivel, fue el anuncio del Ministro de Educación acerca de la no evaluación para el ciclo lectivo 2020 que generó una gran desconexión de los estudiantes. Esta situación conduce a reflexionar acerca de los sentidos de la escuela secundaria para los jóvenes y su condición vinculada a la obligatoriedad. Evidenciando la tensión que existe en los estudiantes entre la obligatoriedad y el interés, invitando a preguntar sobre: ¿Cuáles son las motivaciones de los jóvenes para aprender más allá de la acreditación? ¿Qué nos dice esto acerca del sistema educativo? Para algunos fue una invitación a replantearse los sentidos de la escuela:

“¿Qué es la educación? Yo me sentí con la oportunidad de volver a empezar la historia de la educación, como que estamos en una oportunidad única en el tiempo, y creo que entra lo natural, entra no sé todo. Hasta las paredes ¿para que las paredes? Todo, todo, todo, todo. Es como un replanteo y un, como que se detuvo el tiempo para nosotros, para que nos podamos ver y podamos ver lo que estamos haciendo y lo que tenemos.” (Doc- Sec-Sur)

Con respecto a las propuestas institucionales de organización, en ambos niveles las iniciativas fueron muy variadas. En los inicios la incertidumbre caracterizó la situación de la mayoría de las escuelas. La diferencia en cuanto a la eficacia en la organización institucional en pos de garantizar el funcionamiento escolar varía en relación al grado de consolidación de los colectivos de los actores institucionales. Demostrando que el trabajo en equipo se vuelve un factor fundamental en los momentos de crisis para encontrar soluciones. Otro factor que influyó fueron los vínculos preexistentes de redes comunitarias.

A la relación que establecen las escuelas con la comunidad, fundamentalmente con las familias, se observan nuevas complejidades que alteraron el vínculo entre ambas. Por ejemplo, una de las grandes modificaciones tiene que ver con la relación entre lo público y lo privado, ya que la escuela fue a las casas y las casas a la escuela. En primera instancia, esto

generó una tensión en la relación entre los docentes y las familias con distintos efectos. Por un lado, las privacidades se vieron invadidas generando incomodidades, pero, por otro lado, conforme avanzó el tiempo esta situación generó que se estrechen los lazos entre ambas partes.

Ahora bien, aunque la escuela -como planteamos al inicio del apartado- ya venía con los «muros debilitados» y quedando, en cierta forma en la intemperie, la «escuela en casa» como «consigna que signa» la vida escolar en la pandemia hizo estallar ese rasgo singular y definitorio de esta institución moderna, que en tanto construcción socio-histórica se ha visto obligada a una transformación contingente, quizás, pero profunda. Las fronteras entre lo interno y lo externo se desdibujan estableciendo continuidades y rupturas por las que los sujetos construyen vínculos, trayectorias y lazos que posibilitan encuentros o desencuentros. (Bedacarratx, 2020: 16)

Retomando a Skliar (2020), este acercamiento transformó el vínculo generando gestos educativos más humanizados. Asociados al cuidado, hospitalidad, la compañía, la conversación sobre el mundo y la vida, la protección, el dolor, el riesgo, la incertidumbre. Se volvió fundamental el estar juntos y no necesariamente “ocupados”.

“Aprendí desde, de las familias, de lo que ellos me pudieron aportar a mí, enriquecer, desde la crisis como una posibilidad porque yo lo veo así, como que se rompieron finalmente las paredes del aula que tanto nos limitaban, y que tanto estábamos ahí, como al paso para darlo y hoy por hoy fue así, un sacudón, y decir bueno si, definitivamente se cayeron. Esa aula no está y no va a volver por un tiempo.” (Doc-Pri-Sur)

Esta suspensión del espacio escolar público e igualitario alteró las formas en las que se constituía y desarrollaba el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. En primer lugar, se hizo notorio cómo las desigualdades socio-económicas atraviesan las posibilidades de garantizar una educación equitativa. La brecha tecnológica asociada a la disponibilidad de herramientas digitales y conectividad, sumada a las capacidades desiguales de las familias para su uso, son algunos de los obstáculos que impiden el acceso a la educación. Además, la pandemia impactó económicamente en muchos hogares y la escuela, al ser en muchos casos la institución estatal más cercana a los hogares, asumió otras funciones asistenciales. Desde las experiencias aquí relatadas se organizaron: entrega de bolsones de comida, realización de rifas para comprar insumos para las familias, búsqueda y distribución de dispositivos digitales, etc. Incluso muchos docentes relatan el haberse convertido en soportes de contención emocional de estudiantes y sus familias.

Con el paso del tiempo, la percepción de continuidad pedagógica quizá mutó hacia una discontinuidad o, para expresarlo con más nitidez: las comunidades escolares dejaron de asumir únicamente la ingeniería árida de

enseñanza/aprendizaje/evaluación y, como tantas otras veces en la historia reciente y pasada, tomaron para sí la responsabilidad de hacer resurgir de las cenizas a los dañados y rotos por la crisis sanitaria, económica, social y cultural, producto de la pandemia y de otras hecatombes recientes. (Skliar, 2020: 35)

En segundo lugar, las desigualdades educativas ya existentes de los hogares de los estudiantes, en este contexto se volvieron más condicionantes para garantizar aprendizajes equitativos. Al convertirse las familias, en un pilar fundamental para acompañar y asegurar los procesos educativos, sus capitales culturales se vuelven preponderantes en este contexto. Es decir, en palabras de Tarabini:

Porque la desigualdad social, antes y durante el confinamiento, se expresa sobre todo a partir del capital cultural de las familias; de su mayor o menor distancia con las normas, requisitos, conocimientos, dados por supuesto de la institución escolar. Delegar la responsabilidad de la instrucción a las familias agudiza –ahora y siempre– las desigualdades sociales. (Tarabini, 2020: 148)

Todas las transformaciones en la relación entre docentes y familias llevaron a una adaptación de las propuestas pedagógicas en muchos sentidos: selección prioritaria de contenidos, adecuación de propuestas a contextos educativos familiares, búsquedas de significatividad en los aprendizajes a partir propuestas pedagógicas cercanas a la realidad y cotidianidad de los estudiantes, priorización de lo vincular, incorporación de TICs, impulso del trabajo creativo individual e interdisciplinario. Todos cambios que suceden a partir de la interpelación de los docentes con las distintas realidades territoriales, socio-económicas, culturales, etc. Hecho que los y nos invita a reflexionar acerca de cómo pararse frente a las desigualdades. En otras palabras:

Sobrevino así –de un modo siempre parcial, en ciertas comunidades– aquello que podría denominarse como la entrada más filosófica y más artística de la acción educativa, es decir, la búsqueda de otros lenguajes y otros vínculos para socorrer y dar sostén a la población escolar, el deseo de encontrarse –virtualmente, sí– para que valga la pena una conversación a flor de piel sobre los miedos, los dolores, la rareza infinita de un tiempo que muchas y muchos sentían como congelado. Sobrevino, pues, el ejercicio de la pregunta, la poesía, el cine, el teatro, el juego, la música, el dibujo, los recursos audiovisuales vinculados, en fin, un tiempo de acompañarse haciendo cosas juntos, que también –y decididamente– es formativo y da cuenta de la esencialidad de las escuelas. (Skliar, 2020: 35)

6) Reflexiones finales: la escuela y la igualdad

“Este momento nos hizo encontrarnos con eso, con lo esencial, con lo que es el maestro y con el hecho de hacerlo, de hacer docencia, ese sentido común que tiene que tener el ser

humano, dónde tenemos que pensar en qué clase de ser humano quiero formar... eso también habla de un país, habla de un mundo.” (Doc-Pri-Sur)

A partir del análisis esbozado hasta aquí reflexionamos acerca de la escuela entendida como una institución social cuyo sentido primario es perseguir la igualdad. La relación entre escuela e igualdad es compleja y dinámica con variaciones a lo largo de la historia. Este contexto tan particular agrega un nuevo capítulo a la lucha contra los efectos de la desigualdad que enfrenta nuevos desafíos (Larrosa, 2020). Para la escuela como una de las pocas instituciones sociales que busca promover dinámicas con intenciones igualitarias al interior de una sociedad desigual y excluyente, la pandemia invita a problematizar y reflexionar acerca de cuáles son las funciones que contribuyen a garantizar el derecho a la educación (Tarabini, 2020). Pensando en que el “cómo” estas se desarrollen pueden fortalecer su tendencia a la equidad, como también contribuir a incrementar las brechas de desigualdad existentes en la sociedad. En este sentido, las acciones que relatan los docentes a favor de la lucha contra la desigualdad fueron desde: garantizar la vincularidad a través de todos los dispositivos disponibles -grupos de WhatsApp, visitas domiciliarias, programas de radio, llamadas, etc. - hasta repartir bolsones de comida, leña e incluso pagar internet; desde acompañar y escuchar las situaciones emocionales de las familias hasta llevar estudiantes al médico; desde modificar las propuestas pedagógicas para habilitar la mayor participación hasta ponerse el guardapolvo y repartir tareas o transformar sus casas en aulas.

En otras palabras, siguiendo a Larrosa: *“la tendencia a la igualdad constitutiva de la escuela, lo que podríamos llamar su isofilia: su amor a la igualdad, su tendencia igualitarista, su propensión a la igualdad, su anhelo de igualdad.” (Larrosa, 2020: 20)*. En función de poder alcanzar este sentido son necesarias condiciones tales como: políticas de redistribución, reconocimiento y cuidado entre y dentro de las instituciones educativas, factores que no necesariamente dependen de las escuelas y/o docentes a título individual (Tarabini, 2020). Todos elementos necesarios para que la escuela pueda constituirse como un espacio de protección y garantía de derechos educativos para los más jóvenes. Este sentido de la igualdad de la escuela permite pensarla con la utopía y el deseo de construir mundos mejores, sobre la base de una solidaridad que aspire a la equidad. En este sentido, coincidiendo con Skliar: *“la idea o la esperanza o la ilusión de un mundo mejor, de individuos y comunidades mejores, es digna de atención y de análisis.” (Skliar, 2020: 41)*

En este trabajo se pudieron identificar alteraciones en la forma escolar causadas por las tensiones entre la lucha por la igualdad y los nuevos desafíos surgidos por la pandemia.

La situación actual de confinamiento, amplía y refuerza estas formas de desigualdad. Amplifica la desigualdad de condiciones de familias, alumnado y

profesorado para hacer de la educación una herramienta de emancipación social. Dichas desigualdades, sin embargo, no se explican única ni exclusivamente por una brecha digital sino por una brecha de sentido; por una brecha de condiciones para que la escuela pueda ejercer su rol de transmisión de conocimientos y competencias profundas y relevantes para todo el alumnado. (Tarabini, 2020: 147)

Siguiendo a Flavia Terigi (2020), que define la forma de escolarización hegemónica a través de cinco supuestos con sus respectivas características constitutivas: presencialidad, simultaneidad, gradualidad, cronosistema y descontextualización de los saberes. Quién considera a la presencialidad como uno de los principales rasgos, caracterizada por el agrupamiento y distribución física en un mismo espacio geográfico social (edificios educativos). Este nuevo contexto, plantea el dilema de cómo continuar el proceso pedagógico sin presencia. En base a la primera aproximación al campo de este trabajo de investigación, es posible afirmar que no existió una respuesta unificada por parte de todo el sistema educativo a estas nuevas circunstancias. Si no, que existieron diversas iniciativas institucionales según las características de cada escuela, sus relaciones con el contexto e instituciones de la comunidad, el nivel, etc.

Siguiendo a Terigi: *“La alteración de la presencialidad arrastra consecuencias hacia los otros supuestos, precisamente porque la forma escolar es una combinación determinada de condiciones, y no un mero agregado”* (Terigi, 2020: 5). Por ejemplo: una de las principales problemáticas fue la conexión o desconexión de los estudiantes, dificultando el seguimiento de los procesos individuales de aprendizaje al percatarse de las dificultades que presenta la enseñanza de un concepto al estudiantado, las dificultades para adaptar los contenidos al nuevo formato, etc. Viéndose alterada la presencialidad también se alteró el cronosistema, entendido según Terigi como: el organizador del tiempo escolar; a partir del rango temporal de la jornada escolar, la unidad horaria del tiempo de clase y el momento de adquisición de ciertos contenidos. Desde los relatos de los docentes se destaca la mención a las “inacabables jornadas laborales”, las demandas estudiantiles en todo momento del día con diversas intensidades, la imposibilidad de organizar la actividad escolar en los hogares sin chocar con las dinámicas familiares.

Otro de los supuestos, volviendo a Terigi, que se vio afectado es la gradualidad, ya que la no concurrencia a las instituciones escolares implicó apropiación de aprendizajes de manera asincrónica lo que dificulta muchas veces sostener a todo un curso en el mismo grado educativo durante el ciclo lectivo. Por último, en lo que refiere al supuesto de la descontextualización, *“el contexto escolar permite ciertas prácticas que no son posibles en el contexto de aprendizaje en el hogar comandado por la escuela. Es necesario analizar las posibilidades y los límites técnicos que el entorno y las tecnologías le plantean a las*

decisiones pedagógicas, para entender las dinámicas de la educación en la virtualidad.”
(Terigi, 2020: 6)

Lo hasta aquí expuesto da cuenta del desdibujamiento de la imagen escolar tradicional, que abrió el espacio a la constitución de nuevas configuraciones institucionales, con el objetivo de garantizar la continuidad pedagógica en un nuevo contexto social e institucional. Todas estas alteraciones ponen en tensión la relación entre la escuela e igualdad, al complejizar las posibilidades reales de sostener procesos educativos igualitarios sin profundizar, tanto las ya existentes desigualdades, como las nuevas surgidas en la pandemia.

En esas condiciones, muchos hemos tenido la clara sensación de que la igualdad, la compleja relación entre escuela e igualdad, ha sido y va a ser una de las cosas más difíciles de sostener en esa «reinención de la escuela y de nosotros mismos» que parece que tenemos que hacer. Y mucho nos tememos que los tiempos que vienen no serán amables para esa disposición igualitaria que la escuela sostiene (de formas diversas y, a veces, llenas de contradicciones) desde sus orígenes.
(Larrosa, 2020: 18)

A modo de conclusión, luego de escuchar a los docentes de las escuelas primarias y secundarias neuquinas es posible afirmar que la preocupación por garantizar el derecho de acceso y permanencia a la educación fue el corazón que movilizó todas sus energías, quehaceres, pensares y sentires en el transitar de la escuela en pandemia. En la búsqueda de la igualdad escolar se realizan intervenciones pedagógicas que enfrentan las distintas facetas de la desigualdad. El trabajo de inventar formas igualitarias de funcionamiento es la base para cualquier educación que se pretenda emancipadora de las realidades sociales. Retomando a Larrosa:

La igualdad no está, sino que se crea, se hace, se experimenta, se verifica, se comprueba. La igualdad, siempre falta, pero la pedagogía que se quiere emancipadora se dirige a experimentar esa igualdad que falta, a producirla en el acto mismo que la proclama. Por eso la igualdad no es un hecho sino una creencia, podríamos decir, productiva, de esas que tienen efectos de realidad. Y esa suposición, esa apuesta, es lo que hace posible una sociedad que merezca el nombre de humana. (Larrosa, 2020: 21)

La pandemia se constituyó como un tiempo de crisis social, económica y política, pero a su vez como tiempo de incertidumbre que invitó a reflexiones más profundas. Acerca de los sentidos de los vínculos sociales en general y educativos en particular. Desde la escuela y los docentes, resurgió la necesidad de construir relaciones educativas más humanas y más cercanas a las distintas realidades. Apelando al trabajo entre pares y a la realización de propuestas escolares que recuperan los sentidos fundamentales de la educación: la construcción de lazos sociales y las aspiraciones de igualdad social.

El agravamiento de las brechas educativas vuelve a poner en el centro del debate público la importancia material y simbólica de la escuela, institución que garantiza un conjunto de derechos básicos que ninguna otra institución despliega con ese grado de cobertura. También es el lugar de trabajo de las y los docentes y un espacio de encuentro entre personas que interactúan y aprenden a convivir con personas que tienen diversos conocimientos y formas de conocer, con diferentes experiencias de socialización y trayectorias. (Karina Batthyány y Nicolás Arata, 2020: 259)

En este sentido, los docentes encontraron en el trabajo de garantizar el derecho a la educación a todos formas distintas de luchar contra las desigualdades: desde repartir tareas a distribuir computadoras, celulares, bolsones de comida; adaptar los contenidos y las formas de dar las clases para garantizar aprendizajes equivalentes independientemente de las características educativas de cada familia; desde transmitir clases a través de radios a escuchar y acompañar las distintas realidades de sus estudiantes; desde enseñar a auto capacitarse en TICs. Demostrando que:

La igualdad escolar, no puede quedar simplificada a una cuestión de derecho al acceso, no puede reducirse a una cuestión de recursos técnicos o económicos, y tampoco puede quedar enmarcada solo en la categoría comodín de inclusión. (...)

La igualdad escolar, por su parte, es el resultado de una intervención pedagógica, de la decisión de partir de la igualdad de las inteligencias y, desde luego, del trabajo constante de una escuela emancipada y emancipadora (también arriesgada y vulnerable) para inventar formas igualitarias de funcionamiento y para resistir todas las presiones desigualitarias que tratan de destruirla. (Larrosa, 2020: 22)

La importancia de los vínculos, los acompañamientos, la afectividad, la solidaridad, el cuidado, la empatía con el otro son aspectos de las relaciones humanas que en este contexto los docentes resaltaron como primordiales del hacer escuela.

Los vínculos, que los seres humanos nos vemos obligados a establecer con los demás y con el mundo, son imprescindibles para dar sentido a nuestra existencia. Para bien y para mal, en el aprendizaje no se pueden desligar los aspectos cognitivos de los afectivos. El proceso educativo no ha de limitarse a la implementación de una serie de acciones técnicas, sino que es un encuentro humano que se alimenta de narraciones y afectos positivos y negativos compartidos como elementos facilitadores u obstáculos para el aprendizaje del compromiso ético. El papel que juegan los vínculos afectivos interpersonales es prioritario para comprender los procesos de enseñanza aprendizaje. (Vázquez Verdera, 2010: 192)

A modo de cierre, todo lo experimentado en este tiempo de crisis nos invita a reflexionar acerca de qué educación se desea. Comprendiendo que esta búsqueda siempre será provisional y abierta a nuevas preguntas, pero que nunca dejará de lado las ambiciones

de equidad. En este sentido, los docentes renovaron en la misión de garantizar el derecho a la educación el sentido más profundo de la escuela que es la búsqueda de la igualdad.

Bibliografía:

- Bardoli E. (2020). "Escenas educativas de la pandemia en Uruguay. Herencias y nuevos aires: gestos pedagógicos que tejen". En: *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO, 2020.
- Batthyány K. y Arata N. (2020). "Pandemia y desigualdad. Una respuesta integral a la crisis". En: *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO, 2020.
- Bedacarrax V. (2020). "Seguimos educando... ¿pero... cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia". En: *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: Covid-19*. Compilado por Lucía Beltramino. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020. Libro digital, PDF.
- Dubet F. (2010). "Crisis de la transmisión y declive de la institución". En: *Política y Sociedad*, 2010, Vol. 47 Núm. 2: 15-25
- Larrosa J. (2020). "Una vez más, la igualdad". En: *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO, 2020.
- Tarabini A. (2020). "¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global". En: *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 2020, vol. 13, n.º 2, especial COVID-19. ISSN: 2605-1923
- Terigi F. (2020). "Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades". En: *Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. ISSN: 2451-7836
- Skliar C. (2020). "Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos". En: *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO, 2020.
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). "La profesión docente y la ética del cuidado". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>