

La educación en debate #86

Suplemento

noviembre
2020UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

La docencia ante las nuevas desigualdades

por Ana Pereyra*

A raíz de la pandemia, el Estado argentino dispuso un conjunto de medidas de protección social que en materia educativa significaron la suspensión de las clases presenciales en las escuelas de los niveles Inicial, Primario y Secundario, en todas sus modalidades, y también en la educación superior y universitaria.

Las desigualdades sociales y territoriales en los niveles de conectividad, en el acceso a Internet y a los dispositivos tecnológicos llevaron a las jurisdicciones y al Ministerio de Educación nacional a adoptar medidas para garantizar el derecho a la educación. Muchos distritos promovieron estrategias digitales y multimediales para dar cobertura educativa a diferentes territorios. El Ministerio implementó el programa nacional *Seguimos Educando*, un portal educativo en Educ.ar con videos, libros digitales, juegos, secuencias didácticas, orientaciones a docentes y familias, que se complementa con programas de televisión y radio y la distribución de millones de cuadernos impresos. Los materiales tienen como objeto favorecer la continuidad pedagógica de estudiantes en contextos vulnerables, con escaso acceso a tecnologías digitales o nula conectividad. Asimismo, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) fortaleció sus programas para la enseñanza en entornos virtuales.

La “educación en el hogar comandada por la escuela” – al decir de la pedagoga Flavia Terigi – es la modalidad de la que participa desde hace siete meses la mayoría de la población escolar y presumiblemente la que se extenderá hasta la finalización del ciclo lectivo 2020. La emergencia ha colocado la relación entre Estado, tecnologías digitales y sociedad en un lugar prioritario de la agenda educativa (1).

Los distintos circuitos

La continuidad pedagógica desde la suspensión de las clases presenciales está

fuertemente condicionada por el entorno en el que se despliega. Un indicador posible de los diferentes entornos es el de los circuitos sociotécnicos, definidos por la combinación de clase social, locación territorial, disponibilidad y uso de tecnologías digitales y vinculación escuelas-familias.

Una lectura preliminar de la información relevada en algunos estudios nacionales (2) permite aproximarnos a cómo se han ido entramando las viejas desigualdades relativas al origen de clase, la localización territorial y el consumo, con las nuevas: la disposición y el uso complejo de las tecnologías digitales.

1. Clase alta y media alta

En este primer circuito (3), conformado principalmente por la oferta de educación privada urbana, toda la comunicación con las familias en lo relativo a la continuidad pedagógica es coordinada por el equipo directivo, lo que favorece el registro formal del vínculo escuelas-familias, aun en condiciones en que la actividad educativa se desarrolla en los hogares.

A inicios del ciclo lectivo, el lapso de pasaje entre las clases presenciales y las virtuales fue corto y menos accidentado que en los demás circuitos. También la reorganización de contenidos curriculares resultó menor y ocurrió sobre la base de los núcleos centrales de los programas previstos.

Estas escuelas ya eran usuarias de las plataformas educativas antes de la pandemia para la realización de tareas asincrónicas complementarias del trabajo presencial. De esta manera, docentes, estudiantes y familias contaban no sólo con computadoras conectadas a Internet sino que también tenían algún grado de familiaridad con su uso. Disponer en el hogar de un ámbito apropiado para el trabajo escolar y el apoyo familiar constituye otro de los factores insoslayables asociados a los logros educativos en este circuito.

Los alumnos organizados por sala, grado o clase, y usuarios de direcciones de correo electrónico institucionales, ya estaban todos vinculados a la plataforma lo que permitió mantener el encuadre institucional de la actividad pedagógica. Al concentrar las actividades de las asignaturas o áreas de conocimiento en un mismo entorno, se pudo sostener una organización horaria, que en un primer momento reprodujo la de la presencialidad – con clases en videoconferencias – y luego se estabilizó con una reducción horaria de la actividad sincrónica. Recursos digitales, tutoriales, videos y audios complementaron las clases, y muchas actividades a realizar por los alumnos del segundo ciclo de primaria y secundaria en forma individual o grupal requirieron el uso de programas específicos como Word, PowerPoint, Google Site, líneas de tiempo, gráficos o dibujos. Las plataformas permitieron pautar fechas de entrega de las producciones estudiantiles y mantener criterios habituales de evaluación.

En cuanto a las dificultades, los docentes de este circuito se refieren al notable incremento del tiempo de trabajo para la preparación de las clases, la selección de los recursos, las devoluciones sincrónicas y asincrónicas de las producciones de los estudiantes y la atención de los alumnos con mayores demandas. La escuela que viene es percibida por ellos en alternancia entre clases presenciales y virtuales con la consolidación del uso de las tecnologías para la enseñanza y su dominio por parte de los estudiantes para la elaboración de las producciones requeridas.

2. Clase media y media baja

La comunicación entre escuelas y familias de este circuito (4) está repartida entre el equipo docente de la escuela, integrantes del equipo de orientación pedagógica y los preceptores en el secundario. El restablecimiento de esta comuni-

cación requirió de un trabajo específico. Una vez reconstruidas las redes de contacto con las familias a través de grupos de WhatsApp – integrados por padres y madres en los niveles Inicial y Primario y por los mismos estudiantes en el Secundario –, Facebook o un canal institucional de YouTube, comienza el proceso de intercambio. En un primer momento consistió en el envío de tareas y, en un segundo momento, en una propuesta de clases sincrónicas e intercambios asincrónicos con horarios estabilizados. Las reeducaciones curriculares fueron importantes y orientadas por los supervisores y los equipos directivos para concentrar las actividades en los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP). Los diseños curriculares jurisdiccionales y los propios cuadernos *Seguimos educando* apuntalaron este proceso.

El uso de plataformas educativas institucionales en este circuito es minoritario. Una parte importante de los estudiantes no cuenta en sus hogares con computadoras, notebooks o tablets conectadas a Internet, de modo tal que su participación en las clases sincrónicas es a través del celular. A diferencia de lo que pasa en el Circuito 1, estos encuentros no ocurren en forma diaria y requieren ser acordados previamente con los padres para que los estudiantes tengan a su disposición sus celulares. Los recursos empleados con más frecuencia para la elaboración de clases asincrónicas son videos, audios y Power Point. Es muy frecuente la recomendación de la visualización de programas de TV y films, entre los que *Paka Paka* concentra las preferencias de la docencia del Nivel Inicial.

En cuanto a las dificultades, la no disponibilidad de una computadora conectada a Internet o de un celular en el horario establecido por la escuela es una de las razones que más incide en la reducción de los encuentros sincrónicos y del trabajo grupal entre alumnos. Sin embargo, los docentes destacan como positivo el proceso de colaboración – forzado por la virtualidad – en el diseño de propuestas de enseñanza entre colegas de la misma institución y con los equipos directivos. La modalidad de trabajo más cooperativo y la idea de que “la tecnología vino para quedarse” forman parte del modo en que los docentes de servicios oficiales y privados proyectan la escuela que viene.

3. Sectores populares urbanos

La gran mayoría de la población escolar urbana pertenece a este circuito (5), →

→ estrechamente vinculado a la educación pública. Tras la suspensión de las clases presenciales, la comunicación con las familias recae en el equipo docente. El lugar del equipo directivo está asociado a la organización de guardias mínimas, tanto para la distribución alimentaria como de los cuadernos de *Seguimos educando* u otros recursos preparados por los docentes para aquellos estudiantes con escasa o nula conexión a Internet. Son frecuentes las visitas domiciliarias cuando ningún familiar se acerca a la escuela.

El primer momento estuvo centrado en construir las redes de contactos con familias y estudiantes, fundamentalmente a través de WhatsApp con el sentido –propuesto desde la supervisión y el equipo directivo– de mantener la continuidad vincular y, en un segundo momento –con la prolongación de la cuarentena–, se inicia el proceso de reorganización curricular, basada en los NAP y en los cuadernos del Ministerio jurisdiccional o nacional.

La carencia de conexión a Internet en los hogares y de datos en los dispositivos móviles dificulta la participación de los estudiantes en encuentros simultáneos. De ahí que el WhatsApp resulte la aplicación más usada para el intercambio con estudiantes y familias. Por este medio, los docentes comparten mensajes y recursos, como videos y audios, y ensayan estrategias de envío de archivos que minimicen el uso de datos a los efectos de cuidar la economía familiar, particularmente de aquellos hogares con varios hijos en edad escolar.

Una de las mayores dificultades que expresan los docentes es la imposibilidad de generar una propuesta única para todo el grupo. Por el mismo motivo, les resulta imposible restringir el trabajo a una banda horaria, ya que muchos estudiantes cuentan con el celular en el momento en que los adultos se encuentran en el hogar. También refieren al “trabajo a ciegas” que genera la asincronía, al no poder hacer intervenciones apropiadas mientras los alumnos están desarrollando la actividad, y a las restricciones que se autoimponen al hacer devoluciones a los trabajos de los alumnos en este contexto. La mediación con las familias para el desarrollo de las actividades escolares, cuando los adultos cuentan con bajos grados de escolarización y no están familiarizados con el uso de las tecnologías, constituye otra de las dimensiones que complejizan el trabajo docente.

En cuanto a las perspectivas de regreso a la presencialidad, los docentes destacan la necesidad de dotar a las escuelas de conectividad y plataformas educativas en las que todos los estudiantes estén organizados por aulas y a través de las cuales sea posible sostener espacios de consulta asincrónicos y encuentros sincrónicos.

4. Sectores populares rurales

Tanto los equipos directivos como los equipos docentes fueron los responsables de comunicar a las familias la propuesta educativa para la continuidad pedagógica. En muchos casos se trata de escuelas plurigrado, en las que el rol del docente-director está ligado a la entrega de bolsones de comida, ocasión en las que las familias reciben también los cuadernos o las guías producidas para el trabajo escolar y acercan al docente las producciones de los alumnos.



Silvia Carbone, *Alto en la torre*, (Gentileza www.sitiodearte.com)

La dificultad de conectividad hace depender la comunicación entre familias y escuelas de la calidad de la señal y de los datos disponibles. Los cuadernos *Seguimos educando* sirvieron de guía para la reorganización curricular una vez que docentes y directivos asumieron que la extensión de la cuarentena regía también para las áreas rurales. Entre las adecuaciones curriculares que generaron mayor dificultad se destacan las relativas a la individualización de tareas previstas para ser realizadas en forma colaborativa por estudiantes del multigrado.

Los recursos más empleados, además de los cuadernos y de las guías elaboradas por los propios docentes, son la radio o la TV pública. Varios docentes hacen referencia a la adecuación de sus horarios a la actividad laboral de las familias; envían tareas, consignas y explicaciones a primera hora de la mañana y quedan a disposición el resto del día para cualquier consulta por parte de los chicos. El apoyo familiar constituye un factor clave para el funcionamiento de la escuela en el hogar.

A diferencia de lo que ocurre en los demás circuitos en los que las tecnologías se proyectan integradas definitivamente a la vida escolar, las perspectivas del retorno a las clases presenciales de estos docentes se centran en la restitución de los lazos, de la compañía y del espacio del juego.

Docencia y fragmentación

Los condicionantes sociotécnicos de la actividad pedagógica en los distintos circuitos evidencian un proceso de fragmentación, caracterizado por la pérdida de referencias comunes, y una agudiza-

ción de las desigualdades, a partir de la suspensión de las clases presenciales, entre el Circuito 1 –conformado a lo sumo por el 10% de los niños y adolescentes– y el resto. A las condiciones materiales apropiadas en los hogares para el desarrollo del trabajo escolar y al alto clima educativo, se sumaron la conectividad a Internet, la tenencia de dispositivos tecnológicos para cada alumno y la asistencia a establecimientos educativos que contaban con plataformas educativas desde antes de la emergencia. Tanto los docentes como los alumnos estaban familiarizados con su uso para la realización de actividades asincrónicas. La rápida incorporación de herramientas que permitieran el desarrollo de clases sincrónicas favoreció la coactividad de docentes y estudiantes y entre estos últimos y, consecuentemente, las posibilidades de aprendizaje. La pandemia afectó también al Circuito 1, pero de un modo mucho más amortiguado en comparación al resto, donde las situaciones de enseñanza fueron fundamentalmente asincrónicas y la modalidad más frecuente de resolución de las actividades propuestas fue individual.

El empeño docente por sostener la continuidad vincular y pedagógica y las políticas públicas constituyen factores decisivos para amortiguar las desigualdades y la fragmentación. La docencia, como colectivo de trabajo, transita una experiencia inédita en el pasaje abrupto de las clases presenciales a las de entornos virtuales. Su capacidad de hacer escuela en la emergencia sanitaria reactualizó la conciencia social acerca de lo irremplazable de la presencia de los educadores y del sentido de las relaciones pedagógicas.

Esta experiencia permite anticipar las transformaciones que vienen: una escuela en alternancia con integración plena de las tecnologías digitales. Sin embargo, se presta menos atención a los cambios identitarios de los docentes: ya no son los mismos que antes de la pandemia.

La psicóloga del trabajo Nicole Roelens dice que la experiencia “es para un sujeto la problematización de aspectos hasta ahora desconocidos del mundo y de sí mismo, por su irrupción en la situación” (6). La necesaria problematización de esos aspectos para tornarlos conocidos no es un proceso individual ni espontáneo. Se requiere construir condiciones institucionales para la conceptualización de lo que se está realizando en materia de continuidad pedagógica. Es necesario detenerse en ciertos eventos muy representativos de la identidad de la docencia argentina, tales como ir al encuentro de los estudiantes que no se conectan con la escuela, la vinculación con familias muy distintas, diversificar las propuestas de enseñanza para estudiantes diferentes, establecer nuevos modos de colaboración con los colegas y equipos directivos, explorar y potenciar los usos pedagógicos de las tecnologías digitales. Sin volver objeto de análisis la propia actividad, sin ponerla en común con otros, difícilmente haya adscripción de esos hechos (el *qué* de la experiencia) como constitutivos de la identidad colectiva (*quiénes* son ahora los que hacen escuela durante la pandemia).

En absoluta tensión con la inercia a la fragmentación, la configuración de lo común depende del modo en que el colectivo docente construye relaciones con los saberes enseñados a lo largo de las diversas trayectorias de estudiantes en entornos sociotécnicos tan divergentes como los descriptos. Por eso, la pregunta “¿Cómo volver sobre lo vivido para buscar la unidad significativa?” (7) es central en la organización de las propuestas de formación permanente diseñadas desde el INFoD en colaboración con otros organismos públicos, instituciones formadoras y gremios docentes con vistas a la proyección de la escuela que viene. ■

1. Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, “Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado”, en *id.* (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Una versión extendida también fue publicada en este libro.
2. “El aislamiento social, preventivo y obligatorio y sus efectos en las prácticas educativas: los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza”, Secretaría de Educación de la Nación, INFoD y UNIPE y “Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica”, de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa de la Nación.
3. Conforman la clase media alta los niños y adolescentes en hogares cuyos jefes son pequeños empresarios, profesionales o jefes superiores.
4. Están incluidos niños y adolescentes en hogares cuyos jefes son técnicos y jefes intermedios y administrativos, empleados de comercio y afines.
5. Incluye los niños y adolescentes en hogares cuyos jefes son trabajadores manuales calificados, no calificados y marginales.
6. Nicole Rolens, “La constitution du pensé et de l’agir à travers l’expérience”, *Éducation permanente*, 2009.
7. Pierre Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF, 2011.

*Directora Nacional de Desarrollo Profesional e Investigación, INFoD, y docente investigadora de UNIPE.

MARIELA NASSIF, MINISTRA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE SANTIAGO DEL ESTERO

La crisis como oportunidad

por Diego Herrera*

“Esta crisis es una enorme oportunidad para reforzar la inclusión, las nuevas tecnologías, la conectividad y los estándares de calidad de la educación”, opina

Mariela Nassif, ministra de Educación, Ciencia y Tecnología de Santiago del Estero. Abogada de formación, también fue subsecretaria de Educación de la misma provincia entre 2006 y 2012.

¿Qué acciones llevó adelante la provincia para garantizar la continuidad pedagógica durante la pandemia?

Hace unos años veníamos desarrollando nuestra primera plataforma educativa en vísperas del bicentenario de la autonomía provincial. Cuando apareció la pandemia, ese recurso se vio potenciado y aceleramos los tiempos para su lanzamiento. Comenzamos a nutrir la plataforma de diversos contenidos y logramos que alrededor de 200 instituciones empezaran a valerse de ella. Hoy tenemos registrados alrededor de 35.000 usuarios.

¿Cuáles son las limitaciones de esa plataforma para alcanzar a toda la comunidad estudiantil?

No tenemos conectividad en toda la provincia, por lo tanto, también hubo que recurrir a los cuadernos impresos que produjo el Ministerio de Educación de la Nación en el marco del programa *Seguimos Educando*. Hasta los primeros días de octubre, entregamos 1.100.000 ejemplares en los niveles Inicial, Primario y Secundario. Esto ha permitido que los alumnos de zonas sin conectividad puedan tener una continuidad pedagógica monitoreada por sus docentes.

¿Surgieron proyectos o recursos novedosos?

Hemos visto con satisfacción que los docentes también han avanzado mucho en producciones propias en forma digital e impresa. Surgieron nuevas estrategias y se sostuvieron reuniones permanentes con directivos y equipos técnicos. Nuestros docentes han participado de distintas capacitaciones y se han acelerado los tiempos en el manejo de las tecnologías.

¿Qué posibilidad existe de planificar la continuidad educativa en un futuro próximo?

Esta pandemia nos obliga a atender la emergencia y, en simultáneo, a planificar el mediano y el largo plazos. Debemos diseñar modelos que nos acompañen hasta que podamos volver a una nueva normalidad garantizada por una vacuna. Aun sin tener certezas, tenemos que ir manejando todas las posibilidades. Nos ha servido mucho para atender situaciones problemáticas la Encuesta Nacional de Docentes y Directivos que llevó adelante el Ministerio de Educación de la Nación. Los docentes de nuestra provincia manifiestan que han mantenido contacto con sus alumnos. En el Nivel Primario hubo un sostenimiento importante de la actividad; en el Nivel Secundario, los alumnos han tenido menor continuidad. Sa-

bemos que este último nivel representa mayores desafíos, aun en la presencialidad. Vamos a seguir trabajando con mejores estrategias para llegar a todos nuestros alumnos.

¿Cómo va a atenderse a quienes mantuvieron un vínculo insuficiente con la escuela?

Se han prorrogado las acreditaciones y las promociones de los alumnos, sobre todo de séptimo grado y de quinto o sexto años. En el primer caso, hasta el 15 de marzo; y en el segundo, hasta el 30 de abril. También, junto con los otros ministros del país, hemos definido llevar adelante una unidad pedagógica entre 2020 y 2021 que va a posibilitar que se pongan al día todos aquellos alumnos que no hayan podido dar cuenta de sus conocimientos durante la interrupción de las clases presenciales. Hemos suspendido la escala numérica hasta marzo de 2020 y hemos establecido tres categorías con las cuales los alumnos van a ir acreditando los espacios curriculares: alcanzó los contenidos; alcanzó parcialmente los contenidos; y necesita profundizar los contenidos en el marco de la unidad pedagógica mencionada.

¿Cuál es la situación de las escuelas rurales en este contexto de emergencia?

La ruralidad tiene una particularidad en Santiago: la densidad poblacional no es muy alta y es muy dispersa. Por lo tanto, tenemos muchas escuelas de pocos alumnos. Si bien la provincia venía haciendo un avance importante en materia de conectividad, los gobiernos locales nos han ayudado en la distribución de los distintos cuadernos a aquellos lugares sin Internet. De todas maneras, el grueso de la matrícula la tenemos en las áreas urbanas: capital, Banda, Termas, Añatuya, etc. Allí sí tenemos conectividad.

¿Qué va a cambiar cuando se pueda volver a las aulas?

Quiero pensar que, a partir de todo esto, vamos a construir una escuela que pueda estar cerca sin la necesidad de tanta presencia física. Las plataformas educativas son herramientas fundamentales, sobre todo en territorios con una densidad poblacional como la nuestra, y con una extensión territorial muy amplia. Aunque la mediación del docente sigue siendo fundamental, las herramientas tecnológicas pueden ser muy importantes. La esencia de la escuela no cambia; pero hay herramientas que, si logramos desarrollarlas, van ayudarnos a incluir mejor a los alumnos y a brindar una educación de calidad. Santiago tiene un tendido de Internet muy interesante, cuyo avance se vio suspendido durante el gobierno anterior. El gobernador está trabajando fuertemente con el gobierno nacional para poder conectar a toda la provincia. La pandemia puso en evidencia la desigualdad en este aspecto y debemos seguir rompiendo las inequidades. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación e integrante del equipo editorial de la UNIPE.

CLAUDIA BUSTOS, INSPECTORA

“Para estas escuelas fue más fácil adaptarse”

“Aunque parezca mentira, muchas escuelas rurales aún no tienen luz eléctrica”, dice Claudia Bustos, inspectora jefe distrital de Azul, Provincia

de Buenos Aires. Esta profesora de Educación Primaria y de Educación Especial tiene a su cargo las escuelas de todos los niveles y modalidades de Azul. En el partido hay 28 escuelas rurales de nivel primario, 13 jardines de infantes rurales y dos extensiones de escuelas secundarias que también funcionan en la ruralidad.

Bustos vive en Azul desde los 18 años y trabajó como maestra en distintos parajes: Manantiales de Pereda, San Pomar y Manantiales de Larreta. También se desempeñó como vicedirectora, directora e inspectora de Nivel Primario. “En distintas escuelas rurales, aprendí muchísimas cosas de los chicos. Por ejemplo, fueron ellos quienes me enseñaron a encender una salamandra”, recuerda. En contraparte, asegura que las y los docentes siguen teniendo una importante ascendencia sobre la comunidad.

Contra lo que podría asumirse y pese a graves carencias estructurales, las escuelas rurales de Azul pudieron ajustarse enseguida a las nuevas condiciones que impuso la pandemia de COVID-19. “Todas las instituciones establecen un proyecto de continuidad pedagógica ante cualquier emergencia –relata Bustos–. Las escuelas rurales tienen muy aceitados estos mecanismos porque, lamentablemente, tienen muchas interrupciones de clases por el mal estado de los caminos. Entonces, para estas escuelas fue más fácil implementar mecanismos para seguir con la educación de los chicos.”

Las escuelas rurales de Azul recurrieron a distintas estrategias para mantener el contacto con sus estudiantes. En primer lugar, y como en la mayoría de las escuelas urbanas, se armaron grupos de WhatsApp. “Las familias se conectan en determinados momentos del día, porque no siempre pueden acceder a electricidad o conectividad –afirma la inspectora–. Quien puede, entonces, se contacta de manera virtual.”

Sin embargo, también se debió atender a quienes no tenían acceso a conectividad o a dispositivos adecuados para este tipo de usos. Detalla Bustos: “En otros casos, la maestra carga las netbooks de los chicos con un pendrive el día que se entrega el servicio alimentario escolar. Así, cuentan con los materiales y actividades actualizados”. Para eso, con apoyo de la Dirección de Tecnología de la Provincia de Buenos Aires, se desbloquearon y pusieron a punto unas 300 máquinas. Por último, también se

recurrió al formato papel y se entregaron los cuadernos que envía el Ministerio de Educación de la Nación: “Los docentes se valen de cualquier instrumento para hacerles llegar el material y las propuestas a los chicos. Saben cuándo los padres van al pueblo y pueden encontrarse con ellos”. Por otra parte, la Provincia entregó a la región unos 172 teléfonos celulares con paquetes de datos de 20 GB para que se repartieran entre docentes sin conectividad o con dispositivos que no estaban preparados para las nuevas exigencias de uso.

Como en muchos otros lugares, en las instituciones educativas de este partido también surgieron experiencias novedosas y creativas. Cuenta la inspectora: “Llegaba el momento de los actos y nos preguntábamos cómo íbamos a hacer. En la ruralidad son una verdadera fiesta que permite el encuentro. Tuvimos que manejarnos con videítos. Cómo será el entusiasmo que para el 25 de Mayo una familia entera se caracterizó y grabó una pequeña obra de teatro de autoría propia”.

Aunque Bustos rescata la capacidad de adaptación de las escuelas a la nueva situación, no deja de señalar que para que haya justicia educativa, es necesario mejorar las condiciones de la ruralidad. En esta dirección, repara en tres urgencias: el reacondicionamiento de los caminos, el acceso a la conectividad y la provisión de energía eléctrica a todos los parajes de Azul. “Todavía muchas escuelas se manejan con un sistema de acumuladores con pantallas solares –señala–. Si bien es un sistema sustentable y amigable con el medioambiente, parece inaudito que a 13 km de una ciudad como Cacharí no haya luz eléctrica. Es un factor que dificulta las cosas.”

Otro problema que desnudó la pandemia, observa la inspectora, es la falta de capacitación docente en el uso de nuevas tecnologías. “Teníamos los dispositivos, pero los docentes, en muchos casos, eran reticentes a utilizarlos. Este tiempo de aislamiento nos permitió organizar capacitaciones como nunca antes y la participación ha sido masiva. El uso de las tecnologías se volvió fundamental en este tiempo y los docentes vieron que, si no se capacitaban, ni siquiera podían mantener un vínculo con sus estudiantes”. Al mismo tiempo, agrega, se evidenció la necesidad de repensar los contenidos y metodologías de enseñanza. “Debemos mejorar las secuencias didácticas para atender los distintos niveles de avance. Si las propuestas son rígidas y homogéneas, dejamos a muchos chicos afuera. En este tiempo pudimos revisar con más detenimiento esas cuestiones”, concluye. ■

MARÍA DEL CARMEN GUAJARDO,
DIRECTORA

La angustia del maestro

“Surge una angustia profunda entre docentes cuando no reciben respuesta del otro lado”, afirma María del Carmen Guajardo, directora de la Escuela Primaria N° 13 de Hurlingham, ubicada en el barrio Mitre, que limita con el municipio de Morón. “Cuando tenemos algún caso de ausentismo en la escuela –agrega–, va la asistente social a las casas. Eso ahora no pasa. El límite es el teléfono y, si ese teléfono no existe más, el docente se angustia mucho, se responsabiliza por las situaciones.”

Guajardo considera que las escuelas no estaban preparadas para la situación que produjo la pandemia: “En un primer momento no pudimos dimensionar lo que venía. Pensamos que serían unos quince días de suspensión de clases. Hubo un giro de 180 grados en nuestro trabajo. Para quienes somos un poquito más grandes, no fue fácil acostumbrarnos a trabajar con nuevas tecnologías de forma tan profunda”. Sin embargo, con el correr de los días (y de los meses), la Escuela Primaria N° 13 pudo acomodarse a la nueva situación: “Creo que, incluso, tomó otro valor el rol docente. Las mamás con las que antes no teníamos tanto contacto ahora expresan que nos entienden y nos apoyan”.

Como en muchos barrios donde nada sobra, las desigualdades se hicieron más evidentes fuera del edificio escolar. “Casi todas las familias tienen celulares, pero no siempre con capacidad para hacer una clase por videollamada –describe la directora–. Tuvimos que pensar bien cómo hacer nuestro trabajo para que nadie se quedara afuera, y hacemos casi todo por Whatsapp.” Además, hubo que apelar a otros recursos de la era pre Internet: “Empezamos a hacer, de nuestro bolsillo, fotocopias

con actividades para repartir cuando las familias iban a retirar la ayuda alimentaria. Después vinieron los cuadernillos del Ministerio de Educación de la Nación, que también sirvieron como complemento”. A veces, explica Guajardo, el propio equipo docente tiene dificultades de acceso a dispositivos y a Internet: “No todos tienen celulares con las mismas características o tienen que turnarse con los hijos en edad escolar para usar la única computadora de la casa”.

En ese contexto, las condiciones laborales también pueden verse deterioradas. “Hay alumnos que se conectan o mandan sus dudas a la noche –relata la directora–. El docente responde, porque sabe que la mamá o el papá, que son los dueños de ese teléfono, van a trabajar y se lo llevan. Tenemos que ajustarnos a esa realidad. Recibimos mensajes hasta las diez y media de la noche. Entiendo la reivindicación de los derechos laborales, pero cuesta respetar horarios.”

Aunque pueda parecer una paradoja, el distanciamiento social aumentó la frecuencia del contacto entre docentes de esta institución: “Hemos aprendido a compartir recursos. Todo se trabaja en equipo y estamos más juntos que antes de la pandemia”, considera Guajardo. La situación excepcional generada por la Covid-19 también contribuyó, según la directora, a romper automatismos: “En ese punto me alegro, porque nos damos cuenta de que se puede trabajar de otras maneras. Tuvimos que buscar otros recursos y trabajar con el otro”. Además, la palabra se habría revalorizado: “Antes, todo se notificaba por escrito. Ahora no hay firmas. ¿Cuántas de las formalidades que ocupaban mucho tiempo de nuestras tareas cotidianas son realmente necesarias?”, se pregunta Guajardo.

La directora, por otra parte, ya comienza a pensar el retorno a las aulas: “Quizá sea una utopía, pero me gustaría que las autoridades nos pregunten a los que estamos en el terreno cómo pensamos la vuelta. Respeto mucho la autoridad del ministro y creo que está haciendo lo mejor posible en este contexto, pero alguna vez tendrían que consultarnos. Somos los que estamos sosteniendo la tarea educativa y los que vamos a volver al aula con nuestros niños”. ■

D.H.

CAMILO CLAVERIE, ESTUDIANTE

Clases para aclarar dudas

“Hay docentes que se preocupan más por el contacto humano y, al menos en las primeras videollamadas, nos pedían que activáramos las cámaras para que pudieran conocernos las caras”, relata Camilo Claverie, estudiante de 4° año de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini.

¿Cómo siguieron las clases durante la pandemia?

La escuela ya tenía aulas virtuales, pero empezaron a darles uso con la pandemia. Fueron asignando aulas virtuales por materia y por curso, y dejaban ahí el material de estudio o los trabajos. Algunos otros profesores se manejaron por WhatsApp.

¿Había docentes que no subían las actividades al aula virtual y las mandaban por WhatsApp, por ejemplo?

Sí. También las formas de manejarse fueron distintas. Algunos nos acompañaron mucho más. En otros casos, hubo menos consideración. Quizá mandaban tareas sin dar una explicación o una clase, o mandaban el mismo trabajo para todas las divisiones, sin que hubiera ningún tipo de tratamiento específico a las características de cada grupo. Por ejemplo, el año pasado, por una licencia docente, estuvimos unos meses sin clases de Física y no vimos un tema correlativo a los contenidos que estamos viendo ahora. Eso no se contempló. A través de los delegados de los cursos, queremos hablar sobre este tipo de problemas con las autoridades, pero por ahora no tenemos respuesta.

Quiénes sí dan clases, ¿por qué medio lo hacen?

Por videollamada. Les pedimos clases y nos las dan. Básicamente son para aclarar dudas sobre el material con el que tenemos que trabajar. Esas clases se enfocan más en las consultas que nosotros llevamos. Ya no pasa como en las clases presenciales, donde siempre hay alguien que no entiende y no pregunta. Ahora no hay otra manera de entender que aprovechar ese momento de la videollamada.

¿Cómo los evaluaron?

No tuvimos pruebas integradoras. Nos dan una devolución de los trabajos, pero sin calificación numérica. Algunos dejan la devolución en las mismas aulas virtuales y otros las envían por mail.

¿Hay estudiantes que no tienen los recursos necesarios para seguir estudiando desde sus casas?

Sinceramente, el Pelle no se caracteriza por tener estudiantes que no cuenten al menos con algunos recursos. Pero sí puede pasar que en algún momento alguien se quede sin wi-fi y se atrase muchísimo con las tareas, o que la conexión a Internet sea muy lenta y no permita seguir las clases por videollamada. En mi caso, a veces tengo que compartir la compu con mi vieja, pero también puedo recurrir al celular. Con eso puedo arreglarme. ■

D.H.

“Se nos complica con el trabajo”

“La maestra de Vicky armó un chat con los niños de la sala, y se comunican de lunes a viernes de 11 a 13. Algunas veces cambia el horario, por ejemplo cuando se entregan los bolsones de comida en el Jardín. A esa hora, nos envían actividades los lunes, miércoles y viernes. Además, todos los días, a las 20, nos mandan un audiocuento. Por último, una vez por semana se organizan videollamadas de 15 minutos con cada familia. La maestra siempre nos pregunta si pudimos hacer las actividades y nos piden videos, audios o dibujos de cada consigna realizada. En general, podemos ayudar a Vicky, pero se nos complica un poco con las propuestas de Música. Lo que puede costar es que ella haga las actividades: a veces se distrae o no se entusiasma. Si bien cumplimos con todo, nos cuesta organizarnos porque tanto el papá de Vicky como yo estamos trabajando desde casa. Implica un esfuerzo, pero estamos muy contentos con la escuela.” (Carolina Gerber, madre de Victoria, alumna de la sala de 3 años del Jardín N° 910 “Villa Rosales” de El Palomar, Provincia de Buenos Aires)

PÚBLICA Y FEDERAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ingreso 2021

CARRERAS DE GRADO Y POSGRADO

Más info e inscripción:
www.unipe.edu.ar

Consultas:
ingreso@unipe.edu.ar

011 64097072
(sólo mensajes)

COMUNICACIÓN UNIPE

ABierta LA INSCRIPCIÓN

universidadpedagogica @unipe_ar universidadpedagogicanacional

Staff

UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

Rector
Adrián Cannellotto

Vicerrector
Carlos G.A. Rodríguez

Editorial Universitaria

Directora editorial
María Teresa D'Meza

Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg

Redactor
Diego Herrera