

Pensar la educación en tiempos de escuela intermitente

M5

ET1

Sánchez Acosta María José. Lic. en Trabajo Social (FTS-UNLP) y Profesora de Teatro (ETLP). Actualmente A.S. en EEE N°534, La Plata; y Profesora de Teatro en EP N°10 y EP N°63, La Plata. sanchezacostamariajose@gmail.com

La elaboración del presente resumen ampliado surge en principio de trabajos realizados en el marco de la materia: “Fundamentos de la Educación” y en segundo término de “Política e Instituciones Educativas” de la carrera del profesorado de Trabajo Social.

El tema de este resumen ampliado surge del trabajo grupal de la materia “Fundamentos de la Educación” con las colegas: Altamirano Claudia, y Capra M. Priscila, quienes por cuestiones de tiempo no pudieron sumarse a esta propuesta.

El presente trabajo intenta reflexionar sobre: “Las trayectorias escolares y el rol docente en contexto de pandemia”.

La pandemia ha agudizado y perpetuado las desigualdades sociales existentes de amplios sectores de la población. La hipótesis de trabajo es que el ámbito educativo es uno de los que más visibiliza dichas desigualdades, el análisis de las diferentes trayectorias escolares, y de las estrategias de los docentes para llevar adelante la tarea pedagógica, son indicadores para dar cuenta de ello.

He delimitado el análisis a las experiencias llevadas adelante en una Escuela Especial de Tolosa, y en una Escuela Primaria de Olmos, por ser instituciones en las que me desempeño laboralmente (ambas escuelas se caracterizan por trabajar con familias de bajos recursos, en términos generales). No obstante, considero que el análisis puede ser representativo para las realidades de muchas instituciones escolares y docentes del país.

En principio se retomará la definición de trayectorias educativas (teóricas y reales) que nos propone la autora Terigi C. Analizaremos las modificaciones que introdujo la pandemia en las instituciones educativas (no presencialidad, virtualidad, etc), para dar cuenta de la profundización de las desigualdades sociales.

En un segundo apartado se analizará el rol docente. Se enunciarán las diferentes estrategias que se implementaron para trabajar la continuidad pedagógica, y/o brindar contención a las familias.

En tercer lugar, para dar sustentó teórico al apartado anterior, y para contextualizar mi posicionamiento ético-político sobre la educación, se retoman algunos análisis de la “teoría crítica”.

Por último se realizará una reflexión final, que no es más que una invitación a seguir repensando nuestro sistema educativo, y las políticas que lo acompañan.

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y PANDEMIA

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. “Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.” Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción”. (Terigi, 2009 p.19). A su vez, estos rasgos suponen una organización espacial en un aula, con “sujetos homogéneos”, en un tiempo específico, etc.

Al hablar de las trayectorias escolares reales, la autora, da cuenta de lo disfuncional que es esa organización para la realidad de trayectorias que traen los chicos. (...) *“pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo”* (Terigi, 2008). En el nivel medio, por ejemplo, las problemáticas que signan las trayectorias escolares son: • Las transiciones educativas. • Las relaciones de baja intensidad con la escuela. • El ausentismo. • La sobreedad. • Los bajos logros de aprendizaje.

Es por esto, que en términos de inclusión educativa, el desafío que tiene la escuela en el actual contexto, abarca una dimensión mucho más amplia que los problemas que tenía anteriormente con los formatos escolares de presencialidad.

Eliana Vasquez, se interroga sobre qué capacidades tienen las instituciones de ver aquello que no entra dentro de los estereotipos y los rituales establecidos; dentro de una arquitectura escolar que fue diseñada para separar; con una distribución espacial que asigna a algunos unos lugares y a otros otros; y un modelo pedagógico que invisibiliza lo diferente” (Vasquez, E- Lajud, C; 2016 p. 68).

Existen una multiplicidad de factores que impactaron e impactan en los procesos educativos en estos casi dos años de pandemia, que hacen repensar permanentemente las intervenciones pedagógicas, y esto atraviesa a todos los grupos generacionales, haciendo que sea complejo llevar adelante el acto educativo, siendo más difícil aún en los grupos generacionales de niños, adolescentes y adultos de sectores más vulnerables.

ROL DOCENTE Y PANDEMIA

La pandemia, ha producido un cambio en la dinámica escolar que implicó, por un lado, la ausencia de los niños y adolescentes en las aulas, lo que llevó a una transformación no sólo en la forma de llevar adelante las clases (desde la virtualidad) sino que también, resultó necesario adaptar, ordenar, el contenido curricular a esa nueva dinámica, la cual debería incluir también a aquellos alumnos/as que no tuviesen acceso a la tecnología, para que no quedasen excluidos del proceso de aprendizaje. Se hizo necesario entonces, volver a ordenar los contenidos, lo que implicó pensar

nuevas maneras de transmitir saberes, producir conocimientos en conjunto, en un tiempo mucho más acotado y carente de presencialidad, volviéndose imprescindible pensar cuáles serían las prioridades de la enseñanza en esta nueva “normalidad escolar”.

Es por esto, que me interesa nombrar algunas de las múltiples estrategias que se han implementado desde las escuelas para sostener la continuidad pedagógica y la contención de los niños y sus familias.

- ▶ Para hacer llegar material pedagógico a quienes no tienen conectividad: se ha llevado material domicilio a domicilio; se han armado cuadernillos con propuestas interdisciplinarias a partir del trabajo con un curriculum prioritario. Estas eran entregadas cuando las familias iban a retirar los bolsones de alimentos del SAE- Servicio Alimentario Escolar-, ahí mismo se recibían también las tareas realizadas o dudas sobre las mismas.

- ▶ Para quienes cuentan con al menos un dispositivo en sus hogares: se contempló no generar malestar en las familias enviando mucha tarea, ya que se sabe que el dispositivo debe ser utilizado por varios integrantes. Se realizan tareas teniendo en cuenta el curriculum prioritario, desde la interdisciplina. Les docentes, en su gran mayoría, han habilitado sus números de teléfonos personales para que las familias se comuniquen, hecho que implicó una disponibilidad y carga horaria excesiva de estar al servicio de la labor docente.

- ▶ Por otro lado, se han enviado actividades con fines lúdicos y de contención, para que en estos momentos tan difíciles de sortear, las familias sepan y sientan que la escuela está presente.

En síntesis, las actividades, cuando son realizadas por docentes que entienden que la educación es inclusiva, y que en nuestras matrículas hay gran heterogeneidad de trayectorias educativas, son pensadas desde la curricula prioritaria, y, fundamentalmente, contemplan las particularidades de los niños, adolescentes y familias. Esto quiere decir, que se entregan diferentes actividades, en relación a las necesidades e intereses de los niños y a las posibilidades de acompañar de las familias.

De esta manera, la pandemia de Covid 19 nos lleva a repensar modelos pedagógicos, buscar nuevas estrategias didácticas y a pensarnos docentes y alumnos como parte de una escuela dinámica y fuertemente contextualizada. La escena de pandemia nos empuja a escuchar y ser escuchados, a intercambiar, a compartir lo que vivimos, las dificultades que nos atraviesan, las frustraciones, pero también todo aquello que nos permita reconocernos como una comunidad educativa.

Ahora bien, para analizar las diferentes estrategias que los docentes (y toda la institución educativa) implementaron para dar continuidad pedagógica, resulta fundamental tener en cuenta los aportes de la “teoría crítica”.

TEORÍA CRÍTICA

Desde esta perspectiva, la educación aparece como un componente que refuerza la desigualdad de clases; perpetúa las desigualdades sociales. Sin embargo, si bien la

educación lleva a esta reproducción, tiene una dimensión potencializadora: puede transformar la realidad social; teniendo un potencial democratizador.

Las teorías críticas, rompen con el “esquema tradicional” de la educación y sus componentes; el ejemplo más claro tiene que ver con el rol de los alumnos, los cuales no aparecen como sujetos pasivos, sino que son parte del proceso de educación como sujetos activos/ participativos.

Paulo Freire refiere que “desde la educación se puede contribuir al logro de significativas transformaciones políticas y culturales”. Se trata de un conjunto de prácticas que proponen una relación constante entre esta y la teoría para alcanzar un “pensamiento crítico” que implique un actuar similar en la “sociedad”, razón por la cual se refiere a la “educación como práctica de libertad” (citado por Avendaño: 2007 p.101)

Para Freire, la intención es romper con la pedagogía *bancarizada* pero en términos de comunicación, romper con el paradigma informativo/expositivo para ir en busca de una interacción en la que alumnos y docentes inscriban sus prácticas más allá de una relación de poder donde exista uno que sabe y otro que no. Resulta urgente y fundamental construir el proceso educativo en una dimensión dialógica donde el eje esté puesto en lo que nuestros alumnos pueden aportar, proponiéndoles ser y participar desde un lugar activo.

En la misma línea, Meirieu (1998) nos invita a adueñarnos del proyecto de escuela, no “perderse en los delirios organizativos” (...) “hay que entregarse a proyectos que apoyan nuestro deseo de enseñar y suscitar la voluntad de aprender de los alumnos” p.48. Meirieu afirma la necesidad de ofrecer medios, “utensilios” que permitan apropiarse de un espacio donde aprender y en el que proponer objetos de interés. p. 81.

Al alcanzar el conocimiento de la realidad, esto es, por medio de la acción y la reflexión común, los alumnos “descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores” (1998)

REFLEXIONES FINALES

La heterogeneidad en las trayectorias escolares, es una característica que atraviesa a las realidades de nuestras instituciones escolares hace tiempo; la pandemia, ha evidenciado y profundizado las desigualdades sociales, siendo el derecho a la educación (genuina y de calidad), uno de los más afectados por los sectores más vulnerables.

La no presencialidad en las instituciones educativas, consecuente de la pandemia, puso en evidencia la falacia de varios de los supuestos que sostienen las trayectorias escolares teóricas: la organización espacial en un aula, con sujetos homogéneos, en un tiempo específico, etc.

Los docentes nos vimos en la necesidad de llevar adelante nuestras clases prescindiendo de un tiempo y espacio, (quizás el tiempo lo pudieron conservar las clases más acomodadas, que cuentan con dispositivos que hace que puedan sostener clases por zoom, por ejemplo).

No obstante, hay discursos fatalistas, en donde se sostiene que los aprendizajes que no se lograron en estos dos años, no se recuperan nunca más. Se niegan así las múltiples intervenciones que desde la escuela se reinventaron y construyeron. Esto, porque no pueden dejar de lado la idea de “escuela” que desde las trayectorias educativas teóricas se imponen.

Todos tuvimos que realizar obligatoriamente grandes esfuerzos. Y no hay duda de que los aprendizajes fueron enriquecedores; y lo serán para el devenir.

A los docentes que contábamos con algún medio tecnológico, la no presencialidad, nos permitió en muchos aspectos trabajar interdisciplinariamente; (cuestión que se dificulta o imposibilita en la presencialidad), aprendimos (a fuerza de voluntad) a utilizar nuevos programas y a conocer e inventar nuevos recursos pedagógicos.

Retomando a Skliar C. (2012), en este contexto más que nunca tenemos que trabajar con una pedagogía de las diferencias, donde los docentes, al pensar este nuevo tipo de relación que este contexto nos impone, debemos pensar en otras pedagogías que nos permitan construir el acto educativo.

La clave, según Huergo (2007), es cómo se construye la interpelación hacia los sujetos. En este caso es necesario en cierta medida ir hacia “*identificaciones y reconocimientos subjetivos*”, propiciando la vuelta hacia la propia vivencia, lo inscripto en el cuerpo como territorio no preciso sino sujeto a la cotidianeidad y la transformación de ese contexto internalizado, dándole validez a la propia experiencia por encima de consignas y formatos.

Se trata de ir hacia el encuentro de ese otro que también se constituye en tanto compañeros de clase o profesores, pero comprendiéndole como complejo, sensible y con una experiencia que le posiciona a su vez de determinada manera ante ciertas interpelaciones e ir a la búsqueda de la propia voz: partiendo de que los niños y jóvenes están atravesados por la realidad, la realidad económica de sus familias y la sensación de la pausa en sus vidas.

Es por todo esto, que la teoría crítica es el marco fundamental para trabajar desde la educación inclusiva, contemplando a los sujetos reales, es decir: alumnos con trayectorias escolares heterogéneas.

No hay duda que en el contexto de pandemia, (aún más con aislamiento social), el acceso a las tecnologías y a la conectividad, fue un indicador fundamental para dar cuenta de la desigualdad social en el acceso a la educación.

En relación a esto, no puedo dejar de nombrar al programa “conectar igualdad”. El hecho de que las computadoras fueran entregadas a todos los estudiantes cómo un derecho, generó en su momento mucha disconformidad por gran parte de la población (defensores de la meritocracia).

El actual contexto, nos da cuenta de la importancia de tener que invertir en tecnologías y conectividad para cada uno de los estudiantes de nuestro país. Las grandes desigualdades en el ámbito educativo, que la pandemia está acentuando, no serían tales, si éste tipo de políticas se llevará adelante para todos.

Y para finalizar, citare un párrafo de Brenner, el autor afirma:

“... La calidad no puede dissociarse de la inclusión» .Es necesario generar mucha atención a lo virtual, desde el Estado. Hacer esfuerzos para garantizar la conectividad y la distribución de equipamiento tecnológico para los pibes y las pibas, porque eso es parte del derecho a la educación. La pandemia y la virtualidad ponen al descubierto la enorme desigualdad que tenemos como sociedad...”. Brenner G, (2021).

BIBLIOGRAFÍA

- Avendaño, A. (2007). *Educación, política y escuela*. En Revista digital Educación y ciudad. Recuperado el 7 de agosto de 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705022>
- Brener, Gabriel. (2021, 16 de abril) *La pandemia y la virtualidad ponen al descubierto la desigualdad*. Recuperado el 7 de Agosto de 2021 del sitio web de la Radio Universidad Nacional de La Plata: Suspensión de clases presenciales / Gabriel Brener, especialista en educación: «La pandemia y la virtualidad ponen al descubierto la desigualdad» – Radio Universidad
- Huergo J. (2006, 1 de Abril). *Comunicación y educación. Aproximaciones*. Recuperado el 7 de agosto de 2021 de <http://comeduc.blogspot.com/2006/04/jorge-huergo-comunicacin-y-educacin.html>
- Meirieu, P. (1998). A mitad de recorrido por una verdadera ‘revolución copernicana. En Meirieu, *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2006). Nuestro proyecto de transmisión no puede conciliarse con las presiones sociales que sufre la escuela. En Meireru, *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Terigi, F. (2009). *Las Trayectorias Escolares. Del problema individual al desafío de la Política Educativa*. Buenos Aires: Ministerio de la Nación.
- Vasquez, E (2019, 31 de octubre). *De la Construcción de una herramienta para la intervención en el conflicto social y sus manifestaciones en la escuela a la legitimación de una política para el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires*. Recuperado el 5 de agosto 2021 de http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/12/07_Vazquez.pdf