



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT19: Antropología y Educación

Enseñar en tiempos de pandemia ¿Continuidad pedagógica?

María Victoria Pavesio. CONICET y CeaCu, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. vickypavesio@gmail.com

Resumen

Según datos oficiales, más de 18 meses han transcurrido desde que el Covid-19 ingresó a nuestro país (el primer caso detectado data del 8 de diciembre de 2019). Un virus menos novedoso para los días que corren pero que continúa alterando, de modos profundamente desiguales, la vida de millones de personas. En esta ponencia, describimos y analizamos los procesos de enseñanza desplegados en escuelas primarias en tiempos de pandemia en diálogo con la denominada “continuidad pedagógica” que se propone oficialmente. Tales avances se inscriben en una investigación socio-antropológica en curso, realizada en el marco de la tesis doctoral. ¿De qué modos heterogéneos se va configurando el trabajo docente en escuelas en contextos de pobreza urbana? ¿Qué particularidades adquieren los procesos de enseñanza en tiempos de pandemia? ¿Qué estrategias docentes se tejieron para sostener la “continuidad pedagógica”? De nuestro análisis se desprende que la tan aludida “continuidad pedagógica” se configura como un proceso dinámico que articula situaciones que remiten tanto a persistencias y continuidades como a intermitencias y discontinuidades (Achilli, 2009; Saccone, 2019). Una dinámica compleja de los procesos escolares desplegada en este tiempo que, desde un enfoque socioantropológico, intentaremos dar cuenta a la luz de las estrategias pedagógicas y experiencias relevadas.

Palabras clave: *trabajo docente; continuidad pedagógica; enseñanza; pandemia; pobreza urbana.*

Presentación

Las transformaciones producidas tanto a nivel económico, sociocultural, ambiental como de las políticas públicas, se relacionan y permean la cotidianeidad social en múltiples sentidos. Desde comienzos de este milenio Argentina ha contado con gobiernos de corte progresista que han pretendido, a través de la implementación de diversas medidas y políticas públicas, una mejora en las condiciones de vida de la población (ampliación de coberturas sociales como la Asignación Universal por Hijo, Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados, Plan Nacer; Ley de Financiamiento Educativo en 2005, Ley de Educación Nacional en 2006, Plan Conectar Igualdad, entre otros). Un conjunto de medidas que, si bien ha generado efectos favorables, no ha podido revertir la problemática de la pobreza estructural en nuestro país. En tal sentido, es posible identificar continuidades de la desigualdad social en las tramas urbanas, así como también una profundización de distintas situaciones de violencias (Achilli, Pavesio, Vera, 2019). Un escenario que se complejiza aún más en el actual contexto de pandemia donde la “cruel pedagogía del virus” (De Sousa Santos, 2020) nos enseña que el Covid-19 no afecta a todas las personas por igual; que las condiciones para llevar adelante el confinamiento social son extremadamente disímiles entre unos y otros; que las desigualdades se profundizan cada día más.

Focalizando en el ámbito educativo, centro de nuestra indagación, en esta ponencia describimos y analizamos los procesos de enseñanza desplegados en escuelas primarias públicas de la ciudad de Rosario desde que se inició la pandemia en diálogo con la denominada “continuidad pedagógica” que se propone oficialmente. Para no extendernos más allá de los límites que este escrito supone, nos centramos fundamentalmente en el período 2020, caracterizado por “la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus

modalidades, e institutos de educación superior” (Res. N°108/2020, Ministerio Educación de la Nación¹) y por una dinámica de trabajo asincrónica (mediante la entrega de actividades en formato papel). ¿Qué particularidades adquirieron dichas estrategias en contextos atravesados por la desigualdad social y la pobreza urbana? ¿Qué sentidos se producen en torno a la noción “continuidad pedagógica”? ¿De qué modos heterogéneos se va configurando el trabajo docente en el actual contexto? ¿Qué estrategias docentes se tejieron para sostener los procesos de enseñanza? Los avances que aquí presentamos se desprenden de una investigación socioantropológica en curso que tiene como foco el trabajo docente que se despliega en escuelas públicas primarias insertas en contextos de pobreza y transformación urbana de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina)². Asimismo, dicho proyecto retoma y continúa una línea de investigación socioeducativa centrada en el análisis de las relaciones entre escuelas y familias que, desde los años 80, viene desarrollando la Dra. Elena Achilli y el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbano (CeaCu) al cual pertenecemos³. En la actualidad, el estudio de dicha problemática se justifica a partir de las situaciones socioeconómicas, las reformas educativas y la presencia de diversas modalidades de violencias en las dinámicas barriales que complejizan las experiencias educativas (Achilli, Pavesio, Vera, 2019). A continuación, explicitaremos los criterios teórico-metodológicos y el enfoque que orienta el proceso de investigación. Luego, analizaremos los procesos de enseñanza que se han desplegado desde el inicio de la pandemia en dos escuelas primarias públicas en contextos de pobreza de la ciudad de Rosario.

Criterios teórico-metodológicos

¹ <https://www.argentina.gov.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-108-2020-335491>

² Tesis doctoral titulada “Trabajo docente y construcciones intergeneracionales. Análisis de experiencias docentes en contextos de pobreza urbana (Rosario; Argentina)”. Directora: Dra. Elena Achilli; codirectora: Dra. María Rosa Neufeld. Doctorado de la Universidad de Buenos Aires (área Antropología), Facultad de Filosofía y Letras. Cuento con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET).

³ Este proyecto se inscribe en el marco del PID SECYT-UNR “Estado, transformaciones sociales y cotidianeidad. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en la relación Familia, Escuela y Trabajo durante las últimas décadas (provincia de santa fe; argentina)”. Directora: Dra. Elena Achilli, co-directora: Marina Esporturno. Universidad Nacional de Rosario

La línea de investigación que proponemos se orienta desde una perspectiva socioantropológica relacional que busca conocer la cotidianeidad escolar como campo en el que se entranan distintas dimensiones en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Consideramos que el trabajo docente se configura a partir de la combinación de una multiplicidad de prácticas y relaciones institucionales, estructurales e históricas, como también por las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren socialmente y en los/as sujetos docentes (Achilli, 1996). Como plantea Rockwell (2013), es importante reconocer que se trata de un trabajo que posee propiedades particulares en tanto remite a una compleja trama de interacciones, involucrando una serie de actividades y relaciones que traspasan la práctica pedagógica. Conocer la materialidad histórica y cotidiana de las escuelas, a partir de la cual cobran sentido los procesos y experiencias de los maestros/as y niños/as, constituyen elementos centrales para nuestro abordaje.

Metodológicamente, desde 2016 venimos realizando trabajo de campo etnográfico con maestros/as que se desempeñan en escuelas primarias públicas de distintos barrios de la ciudad de Rosario. El recorte empírico deriva de un mapeo de escuelas insertas en contextos de pobreza atravesados por diversas desigualdades (en su mayoría, privados de los servicios públicos básicos como desagüe cloacal, agua corriente, luz, transporte público, recolección de residuos). A partir de ello, hemos seleccionado aquellas escuelas con mayor condensación de conflictos según el imaginario social, así como a docentes con largas trayectorias en los establecimientos a fin de acceder a prácticas historizadas. Desde entonces, hemos desplegado diversas estrategias investigativas: entrevistas en profundidad a docentes; observación de los procesos escolares, dentro y fuera del aula; como también un proceso de co-investigación denominado Taller de Educadores⁴ (Batallán, 1983; Achilli, 1986; Vera, 1988).

⁴ Sobre la base de los fundamentos y de los diseños elaborados por Achilli, Agno, Ossanna (1987), implementamos lo que se ha denominado Taller de Educadores. El mismo se configura como un espacio en el que se combinan estrategias de investigación con una modalidad de formación de docentes en actividad centrada en la objetivación de sus propias prácticas contextualizadas y en la construcción de alternativas. De ahí que se la caracteriza como un proceso de co-investigación orientada a conocer y transformar determinada problemática socioeducativa al interior de un espacio de producción y aprendizaje grupal/colectivo (Achilli, 2017; 1986).

Sobre la base de nuestra experiencia investigativa planteamos, a modo de anticipación hipotética general, que el trabajo docente en estos contextos urbanos condensa un conjunto de condiciones que le imprimen características y tensiones particulares (Achilli, 1986). A diario, los/as maestros/as articulan una heterogeneidad de situaciones (desde las realidades emergentes de los/as niños/as y adolescentes que concurren a las escuelas; las planificaciones pedagógicas; las solicitudes burocráticas y administrativas; hasta las demandas de las familias, de otras instituciones barriales y de la sociedad en general) que calan en la dinámica actual de su trabajo e instalan nuevas tensiones dentro de las instituciones educativas (Achilli, Pavesio y Vera, 2019). Ello tensa ciertas tramas de sentido que tienden a desdibujar la especificidad del trabajo en torno al conocimiento (Achilli, 2009) y reactualizan núcleos que hacen a la configuración histórica de una cultura magisterial (Rockwell, 1997). Un entramado de condiciones y escenarios particulares que, indudablemente, se complejiza en el actual contexto de pandemia. Del análisis de los procesos de enseñanza desplegados en tiempos de pandemia planteamos que la tan aludida “continuidad pedagógica” se configura como un proceso dinámico que articula, conjuntamente, situaciones de intermitencia y discontinuidad con situaciones de permanencia y continuidad (Achilli, 2009; Saccone, 2019). Una dinámica compleja de los procesos escolares desplegada en este tiempo que, desde un enfoque socioantropológico, intentaremos dar cuenta a la luz de las múltiples estrategias pedagógicas y experiencias relevadas.

Enseñar en tiempos de pandemia: de continuidades en las intermitencias

La resolución N° 108/2020 emitida por el Ministerio de Educación de la Nación estableció que las clases presenciales de todos los niveles y modalidades debían suspenderse.

Una medida inicialmente planteada por “por catorce (14) días corridos a partir del 16 de marzo” pero que, con el correr del tiempo, terminó extendiéndose durante todo el 2020 calando en los cotidianos escolares, generando, a su vez, diversas situaciones de discontinuidad e intermitencia. Desde el Ministerio de Educación Nacional y

provincial se pusieron a disposición diversas estrategias y programas orientados a sostener la escolarización y llegar a todos los niños y niñas del país, desde programas educativos emitidos por televisión y radio, la puesta en línea de plataformas web, a la elaboración y distribución de cuadernillos en formato papel (Pavesio, 2020). Muestras de ello son el programa nacional “Seguimos Educando” (Res. 106/2020, Min. de Educación de la Nación⁵) o el provincial “Seguimos Aprendiendo”. Ahora bien, ¿qué particularidades adquirió la educación a distancia en contextos atravesados por la desigualdad social y la pobreza urbana? ¿Qué situaciones en términos de continuidades es posible identificar en las tramas escolares en tiempos de pandemia? Para abordar tales interrogantes tomaremos en consideración el trabajo de campo realizado en dos escuelas ubicadas en la zona oeste de la ciudad de Rosario. Las mismas están ubicadas en espacios urbanos que no cuentan con los servicios básicos garantizados, algunas zonas no poseen agua corriente, luz, gas o recolección diaria de residuos. Asimismo, las líneas de transporte urbano de pasajeros que circulan por allí son escasas realizándolo, preferentemente, sobre las avenidas de mayor tránsito y durante el día: “Después de las 21 no pasa más el colectivo. El barrio está aislado, excluido. ¿Cómo hacen para viajar los de ahí? No salen, no pueden. Están privados” (R1-19, 10-04-2019). En ambos barrios predominan las calles sin asfaltar y apenas cuentan con espacios públicos para el esparcimiento, los cuales, a su vez, carecen de mantenimiento o luminaria adecuados. Un alto porcentaje de sus habitantes posee trabajos informales o vive de “changas”⁶, situaciones que se agravan en el actual contexto pandémico: “la gente vive del cirujeo, las hermanas van a vender canastos, artesanías... Y el año de la pandemia fue algo terrible porque no pudieron hacer nada, porque se tenían que quedar en la casa” (maestra, R6-21, 08-04-2021).

Ambas escuelas disponen de comedor escolar el cual, por cuestiones de protocolo, ha debido cambiar su modalidad, es decir, de servir la comida en los

⁵ <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316>

⁶ Es una actividad esporádica que por medio de la venta de productos o servicios permite obtener ingresos mínimos (<https://www.diccionarioargentino.com/term/changa>).

establecimientos a la entrega, semanal o quincenal, de módulos de alimentos⁷. Dicha reforma respecto al habitual funcionamiento del comedor escolar devino, para aquellos/as docentes que pudieron asistir voluntariamente a las escuelas, en uno de los pocos medios disponibles para conocer y establecer vínculos con las familias de sus estudiantes. Sin embargo, el no poder acceder a ellos/as e incluso, en ocasiones, no conocerlos, ha implicado para muchos/as docentes grandes desafíos, si no dificultades, al momento de diseñar las propuestas pedagógicas o realizar algún tipo de seguimiento: “A veces la respuesta es muy acotada porque he perdido contacto de los niños (...) si bien yo los conozco porque los tuve el año pasado (...) a veces sin tener contacto con el niño [es difícil]” (maestra, R5-20, 22-05-2020).

Una de las primeras tareas emprendidas por los/as docentes, luego de la suspensión de la presencialidad, fue recolectar la mayor cantidad de números de teléfono posible de sus estudiantes (de planillas, formularios, padrones). A partir de dicha información, lograda luego de varias semanas, los/as maestros/as crearon grupos de Whatsapp a través de los cuales se pretendía dar cierta continuidad a los procesos de enseñanza. Sin embargo, de manera generalizada, dicha modalidad de trabajo no constituyó una alternativa posible. Entre los principales motivos los/as docentes aluden, en primer lugar, que en tales grupos ni siquiera estaban todas las familias, “de hecho, no está ni la mitad” (maestra, R8-20, 26-05-2020). Además, señalan que “quienes no están es porque no tienen celulares o no tienen internet. Y quienes sí están en los grupos, no tienen el celular como parte de su cotidianeidad o tienen un sólo celular para toda la familia” (maestra, R8-20, 26-05-2020). Diversos relatos docentes reafirman dicha situación: “De 28, 26-28 chicos que tengo en lista, son 4 con los que me comunico” (maestra, R5-20, 22-05-2020); “Hice un grupo, el grupo no resultó porque nadie contestó” (maestra, R3-20, 22-05-2010); “No tienen teléfono, no tienen computadora, no tienen nada de eso, entonces fue muy difícil (...) muchos chicos que no pudieron acceder” (maestra, R6-21, 08-04-2021). Por tales motivos, la estrategia considerada como la más apropiada por los/as docentes fue diseñar las actividades y entregarlas en formato papel. En términos generales,

⁷ El bolsón de alimentos, si bien presenta algunas pequeñas variaciones en cada entrega, y carece de carne, frutas y verduras, contiene de 7 a 8 productos: leche o aceite (se intercalan), harina, polenta, arroz, tomate en lata, arveja en lata, azúcar y yerba.

podemos afirmar que los procesos de enseñanza desarrollados durante el ciclo lectivo 2020 en las escuelas aludidas transcurrió de dicho modo, es decir, con una dinámica de trabajo asincrónica a partir de la entrega de actividades a las familias de los niños y niñas los días de retiro del bolsón alimentario. Se trató de una modalidad de trabajo que, por otra parte, no mantuvo un ritmo constante durante todo el año. Los/as docentes señalan que la participación y cumplimiento de las actividades por parte de los/as estudiantes fue, en líneas generales, de baja intensidad. “Viene lerdo”, describe una maestra (R4-20, 22-05-2020). “El cumplimiento es bastante, bastante escaso. De 60, son 7, 8 los que te responden todas las semanas con el tema de las actividades” (maestro, R7-20, 23-05-2020). “En un principio, había un poco más de participación, enviaban más las fotos de las actividades, pero después de algunas semanas, eso fue decayendo cada vez más (maestra, R8-20, 26-05-2020)”. ¿Es posible pensar en continuidades en un contexto permeado por las intermitencias que ocasiona el Covid-19? ¿De qué modos heterogéneos se va configurando el trabajo docente en este tiempo excepcional en escuelas en contextos de pobreza urbana? ¿Qué dinámicas estaban presentes antes de la pandemia y continuaron en el período 2020? A continuación, nos detendremos sobre cuatro ejes que, de diverso modo, dan cuenta de la persistencia de ciertas continuidades en la trama discontinua causada por el Covid-19. Éstos son: i. las condiciones socioeconómicas de las familias; ii. el trabajo docente; iii. el trabajo pedagógico y la jerarquización de contenidos; iv. procesos de intensificación del trabajo docente. Una distinción que efectuamos a los fines analíticos ya que, en la cotidianeidad, se presentan de manera relacional y dinámica.

i. Como primera evidencia, hay un continuar de diversas desigualdades que experimentan quienes habitan los barrios aludidos. En palabras de un docente, se articula “la pobreza estructural que ya existía y los nuevos pobres” (TE, R7-19, 12-11-2019). Un conjunto de situaciones desfavorables de larga data que, si bien se ha profundizado con la pandemia, ha sido señalado por los/as maestros/as a lo largo de nuestro trabajo de campo en distintos momentos contextuales. A nivel de los espacios barriales, destacamos las siguientes caracterizaciones docentes: “De barrios de trabajadores a barrios de desocupados a barrios infectados de

narcotráfico, eso es lo que fue degradando” (TE, R1-16, 21-10-2016); “Hoy hay una desestructuración social más grande. El fenómeno de la droga, de la violencia, eso en los barrios aún en la más profunda pobreza, en otros momentos históricos no pasaba” (TE, R1-16, 21-10-2016); “La gente vive en la ilegalidad, todos viven enganchados de la luz, falta de agua potable (...) situaciones de pobreza y privaciones extremas” (TE, R6-19, 05/11/2019). A nivel de los cotidianos escolares, han señalado: “Las condiciones de trabajo nuestras, las condiciones de aprendizaje de nuestros chicos son más hostiles hoy” (maestro, TE, R1-16, 21-10-2016); “La señal de Internet es muy débil por dicho motivo, las computadoras no pueden utilizarse conectadas” (TE, R12-16, 28-10-2016); “Está todo atado con alambres... con alambres. Tenemos baños químicos. Hay 3 baños químicos funcionando. Estamos así sosteniendo la escuela” (R2-18, 18-09-2018); “Los chicos comen acá (...) Si, tiene comedor, copa de leche, tienen... viste la situación social se agudizó” (R2-18, 18-09-2018).

Ahora bien, ¿cuáles son las actuales condiciones objetivas, situadas, de estas familias? Respecto a lo laboral, la mayoría está sin trabajar o realiza trabajos informales: “La están pasando mal, la están pasando complicado, las familias están sin trabajar. El 95% hacía changas” (maestra, R5-20, 22-05-2020); “La mayoría de la gente acá, como dice la compañera, o son artesanos, hacen su trabajo para poder ir a vender, y otros viven del cirujeo y van a pedir. Cosa que en la cuarentena no te dejaban siquiera salir ni a la esquina” (R6-21, 08-04-2021). En relación a las viviendas, un gran porcentaje no cuenta con condiciones habitacionales adecuadas: “La condición socioeconómica de nuestros alumnos y alumnas es de escasos recursos, están en una situación de vulnerabilidad bastante grande, partiendo de la falta de agua en sus hogares, falta de condiciones indispensables para este momento que estamos atravesando” (maestro, R7-20, 23-05-2020). Según las palabras de una maestra, existe una situación barrial generalizada: “las familias no tienen wifi, no tienen conectividad. Por ejemplo, tengo un nene que vive en el barrio ‘X’ que se tiene que subir al techo” (maestra, R8-20, 26-05-2020).

Sobre la base del material etnográfico, es posible identificar procesos que remiten tanto a continuidades como a profundizaciones de diversas desigualdades en los

cotidianos barriales y escolares estudiados. Procesos que, a su vez, se inscriben en la trama más amplia de transformaciones y políticas neoliberales que, desde lo '70 y con mayor fuerza en los '90, se han implementado en Argentina (Neufeld, Petrelli, Sinisi, Thisted, 2013; Achilli, 2009) generando situaciones de fragmentación sociocultural como también, a nivel de las configuraciones cotidianas (Achilli, 1996). Como hemos mencionado, si bien entrado el siglo XXI se han adoptado medidas y generado políticas públicas orientadas a mejorar las condiciones de vida de la población, la problemática de la pobreza estructural no se ha podido revertir de manera significativa. Así lo expresaba una maestra: “Hoy cumpla 24 años de antigüedad, hace mucho... y las políticas nos vienen arrasando... Nunca hubo una política educativa que ayudó realmente a la problemática de estas escuelas, porque son las escuelas abandonadas, la brecha cada vez es más grande” (TE, R2-16, 28-10-2016).

ii. En torno al trabajo docente, luego de la suspensión de las clases presenciales, los/as maestros/as han desplegado un conjunto de prácticas (colaborar con la entrega de bolsones de alimentos, rastrear y obtener números de teléfono para lograr algún vínculo con las familias, llamarlos e incluso, visitarlos) que, si bien traspasan lo estrictamente pedagógico, configuran significativamente y forman parte de su trabajo cotidiano.

Tengo la suerte, porque lo decidí, de ir a la escuela una vez por semana a ayudar con la entrega de bolsones (...) es la forma de estar un poco más en contacto con las familias con las que de otra manera no me puedo comunicar (maestra, R8-20, 26-05-2020).

El trabajo que hacemos cuando vamos a la escuela es más social. Por ejemplo, mañana yo voy a ir a la casa de un nene de una familia que esta familia no tiene... le cortaron la luz (...) que no tienen los medios para ir a buscar a la escuela [el bolsón y las tareas] (maestra, R4-20, 22-05-2020).

Fui dos veces a la escuela, una fue para el 28 de mayo, el día de los jardines, que nos autorizó la directora a las señas del jardín, las que podemos ir a entregar los regalitos a la familia y otra fue, bueno, la semana pasada, para el día de las

infancias, que también hicimos un regalito y fui a entregárselo junto con otras compañeras a la familia (maestra, R15-20, 01-09-2020)

Sin embargo, prácticas como éstas, orientadas a no perder el vínculo y estar comunicados con las familias, ya estaban presentes antes de la pandemia. Visitas a los hogares, organización de bibliotecas populares, conformación de murgas, trabajo en red con otras instituciones, participación de docentes en reclamos barriales las hemos relevado con anterioridad a la pandemia.

Nosotros ya veníamos con esa modalidad de trabajo de antes, decís '¿no, me acompañás a la casa de... que no sé qué pasó?' (R2-18, 18-09-2018)

Somos docentes que estamos identificados con el barrio (...) cuando pedimos el agua, no pedimos el agua para la escuela, pedimos para todo el barrio... No había luz, se hizo el cableado para todos (TE, R1-16, 21-10-2016).

[en la escuela donde trabaja] se nos exige controles y estadísticas y fuiste y censaste y fuiste al domicilio, y cuantas veces lo visitaste, y qué hacemos con este chico que no avanza y llamamos al socioeducativo y llamamos acá, allá (TE, R1-16, 21-10-2016).

Nosotros con la escuela, con los directivos a la tarde, en algunas situaciones, venimos acompañando y trabajando con el centro de salud, con el CCB [centro de convivencia barrial], con la vecinal y venimos haciendo un recorrido de las familias (TE, R7-19, 12-11-2019).

De los registros precedentes es posible identificar, entonces, un continuar de ciertas prácticas, actividades y relaciones que los/as docentes despliegan en “determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales” que, si bien trascienden la práctica pedagógica, resultan constitutivas y configuran el trabajo docente (Achilli, 2009, p.168).

iii. En torno al trabajo pedagógico, entendido como aquel que se “despliega en el contexto del aula en la que se pone de manifiesto una determinada relación docente-alumno inscripta en los procesos de “enseñar” y “aprender” (Achilli, 2009, p.168), una dinámica que persiste se relaciona con ciertos procesos de jerarquización de los

contenidos. Sobre el horizonte compartido por muchos/as docentes respecto a que “la función del maestro es enseñar” (TE, R2-16, 28-10-2016), emergen múltiples estrategias orientadas a “zanjar esa distancia entre el contenido oficial o no sé, lo hegemónico (...) y la cultura que, entiendo, se conoce en la escuela” (TE, R6-19, 05-11-2019) como, por ejemplo, “planificar según el contexto”, adaptar o recortar los contenidos (TE, R2-16, 28-10-2016).

Cuando planificamos tenemos que pensar el cómo, el porqué, y para qué (...) A vos tu planificación la va a armar el contexto, la realidad en la que vos estás (TE, R5-18, 22-10-2019).

Porque cuando uno va a lo pedagógico, a lo académico, ellos muchas veces se niegan porque están en otra en su cabeza, su cabecita está en otra. Muchas veces tiene hambre o tienen muchos problemas (TE, R2-16, 28-10-2016).

Uno hace todo tipo de innovaciones pedagógicas para que estos chicos aprendan (TE, R2-16, 28-10-2016).

Tenés que ir dando diferentes cosas a diferentes niños, ¿no? Y a aparte tenés los niños que por ahí superan y vos le tenés que dar más (TE, R5-19, 22-10-2019)

Una preocupación asociada a los modos en que el trabajo con los conocimientos debe ser reorganizado considerando los contextos socioculturales de los/as niños ya que, según expresó una maestra, “son situaciones que no están ajenas cuando nos tenemos que poner a planificar” (TE, R5-19, 22-10-2019). Un núcleo tensional en el que se articulan diversas construcciones de sentido: “buscar otras formas de llevar el contenido al aula”, “no porque un chico es pobre vos le vas a dar una educación pobre”, “abrir el panorama a los chicos, ofrecerles cosas que ellos no tienen a mano” (TE, R5-19, 22-10-2019). Por otra parte, un eje sobre el cual los/as docentes han problematizado, antes y durante la pandemia, remite a las posibilidades de las familias de acompañar los procesos de escolarización de sus hijos/as:

Las familias en su mayoría (...) presentan mucha dificultad para ayudar a sus hijos en las tareas escolares porque muchos de ellos no completaron sus estudios

primarios. Aun así, demuestran un enorme interés en el aprendizaje de sus hijos (TE, R9-16, 28-10-2016)

Los padres son analfabetos también, entonces tampoco lo pueden ayudar con las tareas. Son problemas que a lo mejor en otras escuelas no hay. Pero en las nuestras, sí, desde el hambre, padres analfabetos, chicos que tengan que salir a trabajar, son problemáticas que no están ajenas a lo que después tenemos que hacer en el aula (TE, R5-19, 22-10-2019)

Familias que muchas no están alfabetizadas, o no comprenden las consignas y no se animan a decirlo (maestra, R8-20, 26-05-2020).

Un continuar de ciertas prácticas y sentidos, “planificar según el contexto” o readecuar los contenidos que, por otra parte, en pandemia ha adquirido ciertas particularidades. En primer lugar, en ambas escuelas sucedió que los cuadernillos enviados por el Ministerio de Educación (Nacional y provincial), en general, no fueron considerados por los/as docentes. “Las actividades son ajenas”, “no tienen en cuenta la realidad económica y social de las familias”, “no están relacionadas con las planificaciones y proyectos propios”, “los contenidos resultan elevados”, son algunos de los motivos docentes aludidos. Por otra parte, dificultades en torno a la modalidad de trabajo con las actividades en formato papel: “dar la misma actividad para todos no es fácil, nos vamos adaptando” (maestra, R4-20, 22-05-2020). Entre las prácticas más frecuentes, encontramos que las propuestas pedagógicas se fueron construyeron entre pares, es decir, entre maestros/as de los mismos grados, incorporando imágenes, colores e incluso juegos. Según una docente, envían actividades “más artísticas o juegos u otra cosa como para que la vayan pasando bien (...) tampoco podemos picotear nosotros la cabeza con la tarea porque tenemos que cumplir al Ministerio de Educación” (maestra, R5-20, 22-05-2020). Del análisis del material etnográfico planteamos, entonces, que la práctica pedagógica se ha visto reconfigurada en un doble sentido: por un lado, al tener los/as maestros/as que rediseñar las propuestas pedagógicas para adecuarlas a la modalidad de educación a distancia mediante la entrega de fotocopias semanal o quincenalmente. Por otro lado, al tener que planificarlas considerando la situación de no “volver locos con las tareas a las familias”, o, en otras palabras, “hacerlo lo más

sencillo y más simple posible para que esa mamá, a pesar de todos los problemas que tiene, también pueda ayudarle al hijo a hacer la tarea y que no sienta una frustración o que es un enojo” (maestra R5-20, 22-05-2020). Sin dudas, estamos ante un escenario sumamente complejo que ha generado, simultáneamente, una heterogeneidad de prácticas y experiencias docentes:

Yo trato de buscar actividades... que sean de interpretación, pero un poco más didácticas, o siempre le meto alguna sopa de palabras o armado, siempre trato de comprarme libros didácticos y saco actividades y que están buenas y que sean llevaderas (maestra, R10-21, 14-05-2021)

Y ahora lo que implementamos (...) es los martes cuando hacemos la entrega de los bolsones que los padres me puedan dejar las actividades que hicieron los chicos y bueno, traérmelas acá y realizarles las correcciones porque ya de por sí a los chicos les gusta que le corrijan y bueno, ponerle alguna frase motivadora en las correcciones y que ellos puedan ver que uno está pendiente de lo que van haciendo también, está bueno (maestro, R10-20, 29-05-2020).

iv. Por último, identificamos persistencias que remiten a ciertos procesos de intensificación del trabajo docente. Sobre ello, en un artículo anterior (Pavesio, 2020) planteábamos que las problemáticas presentes en las escuelas ubicadas en contextos de pobreza condensan un conjunto de situaciones que intensifican los procesos laborales y complejizan los sentidos que los/as docentes construyen acerca de su trabajo (Achilli, 1986). En tal sentido, los/as maestros/as han referido:

Somos docentes, guías, orientadores, psicólogos, enfermeros.... Distintos roles que desdibujan la posibilidad de responsabilizarse exclusivamente de la dimensión pedagógica (TE, R12-16, 28-10-2016)

Yo me pregunto cómo lograr y como hacer con nuestra práctica, que sea de mejor calidad en medio de todo esto (...) cómo hacer para que nuestros estudiantes avancen mucho más (maestro, TE, R1-16, 21-10-2016)

Frente a toda la problemática tenemos que poner en algún lugar los contenidos y la enseñanza de lo curricular que muchas veces pasa a un segundo plano, porque

estamos atendiendo un montón de cuestiones que tal vez, no sé, pero necesitaríamos ayuda de otros lugares o tal vez tendrían que estar en manos de otros sectores, no todo en la escuela, porque es un lugar de contención más que de aprendizaje... curricular (TE, R1-16, 21-10-2016)

La labor o práctica docente en nuestros contextos demanda mucho más que la entrega pedagógica, informes, elevaciones, entrevistas, charlas con profesionales, etc., lo que en algunos casos suele ser abrumador (TE, R5-19, 22-10-2019)

En la misma línea, algunas docentes plantean: “ponemos el cuerpo, las fotocopias, la contención, la asistencia (...) se me quemaron los papeles” (TE, R2-16, 28-10-2016); “el que trabaja acá y no se va de acá, es porque elige, pone el cuerpo” (maestra, R2-18, 18-09-2018). A este “poner el cuerpo”, a este trabajo que requiere de ellos/as tanto a nivel intelectual, emocional como corporal, se añaden otros condicionantes como la falta de recursos, “no hay plata, no hay nada” (maestra, R2-18, 18-09-2018) o el escenario de aulas sobrepobladas, “tengo 32 pibes y hago lo que puedo” (TE, R2-16, 28-10-2016). Tales situaciones, conflictivas y urgentes (según las propias palabras magisteriales), generan tensiones dentro de las instituciones educativas y calan en la dinámica de su trabajo. En el contexto de pandemia, esta intensificación del trabajo docente se visualiza, por ejemplo, en las horas que permanecen frente a una pantalla, ya sea planificando las actividades, corrigiéndolas, contestando dudas o consultas. “Mi horario de trabajo es a cualquier hora”, argumenta una docente (maestra R5-20, 22-05-2020), “es como que damos clase o nos hacen preguntas cualquier hora del día y cualquier día” (maestra, R4-20, 22-05-2020). En ese sentido, un maestro refiere que son “muchísimas más” las horas que trabaja ya que, si bien ha establecido días y horarios para consultas y correcciones, se comunican con él a cualquier hora: “te escriben a la mañana, a la noche, a la madrugada. Bueno, a medida que vas pudiendo vas respondiendo, pero son las 24 horas prácticamente que estamos pendiente del teléfono” (maestro, R10-20, 29-05-2020). Condiciones laborales que, según nuestros registros, anteceden y atraviesan la actual coyuntura. “Yo, por lo menos, no tengo vida”, nos relata una maestra, referenciando que ciertas exigencias y demandas escolares, en realidad, son de larga data:

Todo el tiempo lo de los papeles, cada vez la bajada es más papeles (...) a mí me encanta dar clases, interactuar con ellos, pero eso me... no sé, me agota, me agota tener que estar pensando este proyecto, de proyecto, de proyecto, de planificación, de planificación, de planificación, ahora secuencia didáctica... y que se yo, a mí me gusta, yo voy pensando, voy armando (..) Yo por ejemplo anoche, me quedé hasta las 2 de la mañana (maestra, R10-21, 14-05-2021)

Continuidad pedagógica en debate. Algunas conclusiones

Apenas estaba comenzando el ciclo lectivo cuando las clases presenciales en Argentina debieron interrumpirse. En aquellos contextos socioculturales con determinadas condiciones económicas, laborales, tecnológicas y de conectividad garantizadas, fue posible una “migración”, un pasaje, de ciertas actividades escolares de la presencialidad a la virtualidad, tal vez, con escasas dificultades (Pavesio, 2020). Sin embargo, según las estadísticas, miles de niños y niñas han perdido la comunicación con sus maestros/as (Puiggros, 2020; Lerner en Ministerio de Educación, 2020). Lo que en apariencia comenzó como una situación que impactaba a todos por igual, en realidad, encontró a los sectores privilegiados pudiendo articular diferentes respuestas, mientras que los sectores desfavorecidos se vieron cada vez más perjudicados (Gurvich, 2021; De Souza Santos, 2020).

El objetivo de esta ponencia fue analizar los procesos de enseñanza desplegados en dos escuelas primarias públicas de la ciudad de Rosario en diálogo con la aludida “continuidad pedagógica” propuesta oficialmente. Para ello, describimos las experiencias escolares desarrolladas durante el ciclo lectivo 2020, período caracterizado por una dinámica de trabajo asincrónica a partir de la entrega de actividades a las familias de los niños y niñas los días de retiro del bolsón alimentario. Considerando que la denominada “continuidad pedagógica” se configura como un proceso dinámico y complejo nos hemos detenido en documentar la persistencia de ciertas dinámicas que ya estaban presentes en los cotidianos escolares antes de la irrupción del Covid-19 y que continuaron o se profundizaron con la pandemia. Entonces, acerca del interrogante sobre si hay un continuar en la intermitencia provocada por el Covid-19, planteamos que es posible anticipar una

respuesta afirmativa. Más que una “continuidad pedagógica” en el sentido que las políticas oficiales proponen, orientada a no perder el año, a que se continúe con el programa, se trata de una permanencia, si no profundización, de ciertas lógicas que ya estaban presentes con anterioridad a la pandemia y que hemos señalado en esta ponencia respecto a: las condiciones socioeconómicas de las familias; el trabajo docente; el trabajo pedagógico y la jerarquización de contenidos; a ciertos procesos de intensificación del trabajo docente. Dos reflexiones más en torno a la “continuidad pedagógica” invitan a tensionarla o ponerla bajo sospecha. Por un lado, considerar la situación de que se trata de un imperativo que ha provocado a nivel subjetivo situaciones de profundo agotamiento tanto en docentes como en familias (Zelmanovich, 2020), sin dejar de lado la situación de que dicha continuidad ha sido, fundamentalmente, una tarea feminizada (Morgade, 2020). Por otro lado, la situación de que si en verdad “Seguimos Educando” no debería haber nada para “recuperar” más adelante ni en otro momento, ni que articular con ciclos siguientes como se ha propuesto en reiteradas oportunidades desde el Ministerio de Educación (Gurvich, 2021).

Para cerrar, así como hemos identificado un continuar de ciertas prácticas y relaciones que anteceden a la pandemia y que persistieron o se profundizaron con ella, hallamos situaciones de discontinuidad e intermitencia en las tramas escolares. Intermitencias de diverso orden que continúan en el actual contexto de regreso a la presencialidad permeando las experiencias de los sujetos que transitan los cotidianos escolares vinculadas a: i. las inasistencias de los/as niños/as a la escuela (en ocasiones durante algunos días, a veces durante meses); ii. las migraciones y desplazamientos que realizan los grupos familiares; iii las discontinuidades e irrupciones que se producen al interior del aula, haciendo de los procesos de enseñanza y aprendizaje “procesos intermitentes” (Achilli, 2009). Una serie de prácticas y relaciones relevadas nos permiten argumentar, entonces, que la tan aludida “continuidad pedagógica” se configura esencialmente como un proceso dinámico que articula, conjuntamente, situaciones de intermitencia y discontinuidad con situaciones de permanencia y continuidad.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Ed. Laborde.
- Achilli, E. (2005) *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Ed. Laborde.
- Achilli, E (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Ed Homo Sapiens.
- Achilli, E (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En: *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E., Ageno, R., Osanna, E. (1987) Investigación de la práctica docente en Taller de Educadores. En: *Cuadernos de Formación Docente* N°4. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. Pavesio, M.V; Vera, R (2019) Trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Una aproximación comparativa de las últimas décadas En: *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora*. Federico Tálamo [et al.] 1a. ed. AGMER Editora. ISBN 978-987-27433-4-5. Pp 316-327.
- Batallán, G. (1983) *Talleres de Educadores. Capacitación mediante la investigación de la Práctica*. Buenos Aires: FLACSO
- De Sousa Santos, B (2020) *La cruel pedagogía del virus* - 1a ed -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>
- Gurvich, D (2021) *Crónicas de educación en pandemia*. 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Morgade, G (2020). "La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del "cuidado" como categoría y ejes de las políticas". En Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria. Libro digital. Recuperado de:

<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>

- Neufeld, M. R.; Petrelli, L.; Sinisi, L.; Thisted, J. A. (2013). Nuevos usos de la diversidad en contextos barriales y escolares, en épocas de transformación social. *XIII Simposio Interamericano de Investigación etnográfica de la Educación. Mayorías, minorías y migraciones en perspectiva comparada*. Los Ángeles, Estados Unidos: Universidad de California
- Pavesio, M. V (2020) “Trabajo docente y pandemia. Un análisis socioantropológico de experiencias magisteriales (Rosario; Argentina)”, en *Revista del IICE*, 48, jul/dic. Pp 223-237. Disponible en <https://doi.org/10.34096/iice.n48.10214>
- Puiggrós, A (2020). “Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina”. En Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires, UNIFE, Editorial Universitaria. Libro digital. Recuperado de: <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>
- Rockwell, E (2013) El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa) pp. 437-473.
- Rockwell, E (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E (1997) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saccone, M (2019) *Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza. Un estudio socio-antropológico en una escuela secundaria en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina)*. Tesis Doctorado, Área Antropología. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Vera, R. (1988), Orientaciones básicas de los Talleres de educadores. En: *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario

Zelmanovich, P (2020). Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. En Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria. Libro digital. Recuperado de: <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>

Archivos de video

Ministerio de Educación (14 de agosto de 2020). "Enseñar y aprender en contextos de pandemia". [Archivo de video]. Eje 2, Soberanía pedagógica, cognoscitiva y tecnológica. Mesa temática: "Enseñar y aprender en contextos de pandemia". Exponen Lerner, D; Olivier, G; Portillo, A; Golombek, D. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QmhzWMb348s&t=1s>