



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Maestras y maestros rurales en tiempos de COVID-19. Condiciones de vida y trabajo docente en zonas rurales de La Rioja, Argentina

 **Brumat, María Rosa**

Maestras y maestros rurales en tiempos de COVID-19. Condiciones de vida y trabajo docente en zonas rurales de La Rioja, Argentina
Praxis Educativa (Arg), vol. 28, núm. 1, pp. 1-11, 2024
Universidad Nacional de La Pampa

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153176740010>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280110>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Artículos

Maestras y maestros rurales en tiempos de COVID-19. Condiciones de vida y trabajo docente en zonas rurales de La Rioja, Argentina

Rural teachers in times of COVID19. Living conditions and teaching work in rural areas of La Rioja, Argentina
Professores rurais em tempos de COVID19. Condições de vida e trabalho docente nas zonas rurais de La Rioja, Argentina

María Rosa Brumat
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
mrbrumat@unrn.edu.ar
 <https://orcid.org/0000-0003-0076-2227>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280110>

Recepción: 15 Septiembre 2023
Aprobación: 20 Diciembre 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo reflexiona sobre las condiciones de vida y de trabajo docente de maestras y maestros rurales durante el tiempo de pandemia de COVID-19 en nuestro país. Se incluyen algunos resultados de un proyecto de investigación finalizado, denominado “Educación rural y educación de jóvenes y adultos en la provincia de La Rioja. Un estudio de caso en el Departamento Chilecito”, con lugar de trabajo en el Departamento de Ciencias de la Educación y la Salud, Universidad Nacional de Chilecito, entre 2019 y 2022. Esta investigación tuvo como objetivo conocer las características de las prácticas educativas en la educación rural y de jóvenes y adultos en la provincia de La Rioja, particularmente en el Departamento Chilecito. Entendemos que, en la configuración de esas prácticas, se tejen las políticas destinadas a estas modalidades del sistema educativo, a la luz de las conformaciones institucionales y las trayectorias de los sujetos involucrados.

Palabras clave: educación rural, pandemia, docentes, trabajo doméstico, enseñanza.

Abstract

This article reflects on the living and teaching work conditions of rural teachers during the time of the COVID19 pandemic in our country. Some results of a completed research project called “Rural education and education of youth and adults in the province of La Rioja” are included. A case study in the Chilecito Department” with a workplace in the Department of Education and Health Sciences, National University of Chilecito between 2019 and 2022. This research aimed to know the characteristics of educational practices in rural education and of young people and adults in the province of La Rioja, particularly in the Chilecito Department. We understand that in the configuration of these practices, the policies intended for these modalities of the educational system are woven in light of the institutional configurations and the trajectories of the subjects involved.

Keywords: rural education, pandemic, teachers, domestic work, teaching.

Resumo

Este artigo reflete sobre as condições de vida e de trabalho docente dos professores rurais durante o período da pandemia da COVID19 em nosso país. Estão incluídos alguns resultados de um projeto de pesquisa concluído denominado “Educação rural e educação de jovens e adultos na província de La Rioja”. Um estudo de caso no Departamento de Chilecito” com local de trabalho no Departamento de Educação e Ciências da Saúde da Universidade Nacional de Chilecito entre 2019 e 2022. Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as características das práticas educativas na educação rural e de jovens e adultos no província de La Rioja, particularmente no departamento de Chilecito. Entendemos que na configuração dessas práticas as políticas destinadas a essas modalidades do sistema educacional são tecidas à luz das configurações institucionais e das trajetórias dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: educação rural, pandemia, professores, trabalho doméstico, ensino.

Introducción

El trabajo docente de maestras y maestros rurales durante el tiempo de pandemia y de aislamiento social obligatorio en nuestro país ocupa la atención de este escrito; parte de una investigación universitaria ocupada en conocer las características de las prácticas educativas en la educación rural y de jóvenes y adultos y que en su configuración se tejen las políticas destinadas a estas modalidades del sistema educativo, a la luz de las conformaciones institucionales y las trayectorias de los sujetos involucrados.

La educación rural y la educación de jóvenes y adultos han sido, desde la institucionalización de los sistemas educativos, un lugar contradictorio, tensionado, y, al mismo tiempo, un espacio que genera o promueve nuevas oportunidades para los grupos vulnerables con prácticas alternativas o con la reproducción de prácticas escolarizadas. En los últimos años, ha habido definiciones en materia de políticas de la modalidad. Esta rehabilitación del Estado como garante de derechos implica un avance a nivel normativo del reconocimiento del derecho a la educación, tanto para niños como para adolescentes y adultos. En este marco, la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206 definió la educación de jóvenes y adultos y la educación rural como dos de las ocho modalidades del sistema educativo, fortaleciendo, así, el lugar asignado a estas respecto a la anterior Ley Federal de Educación (1993), que las había posicionado en la estructura del sistema educativo como “Regímenes especiales” (de la Fare, 2010; Lorenzatti, 2003).

Algunos autores se introducen en la cotidianeidad de la práctica docente rural y sus vínculos con el medio social, lo que se lleva a cabo analizando dimensiones de la práctica docente en contextos rurales: contexto geográfico —social—; la práctica docente en el aula; la relación con el contexto institucional y social; el trabajo extra clase del docente; y el perfil de los docentes (Díaz Orozco y Gallegos Valdés, 1997; Tovar, 1989; Ezpeleta, 1992; Ezpeleta y Weiss, 1996). Estos trabajos de los autores mexicanos constituyen antecedentes importantes de nuestro proyecto porque aportan una visión sobre la complejidad de los procesos de formación inicial y en servicio, advierten acerca de la necesidad de imbricar en el análisis las tramas políticas, sociales, culturales y tener en cuenta la especificidad institucional y pedagógica que supone la formación de un maestro de zonas rurales.

En Argentina, los desarrollos académicos sobre la formación y práctica de docentes rurales, generalmente, centran la atención en las condiciones de su trabajo y de intervención pedagógica (Jacinto, 1988; Ezpeleta, 1991; Thisted, 1997). Por su parte, los trabajos de Borsotti (1984), Neufeld (1991, 1992) y Cragnolino (2004), desde la sociología y la antropología, aportan una mirada sobre la vida y la tarea del maestro y sus vinculaciones con el espacio social del que participa la escuela.

En términos metodológicos, nuestro trabajo busca dar cuenta de una concepción de las instituciones educativas como situadas histórica y socialmente, de la complejidad de la realidad escolar, en cuyo cotidiano se desarrollan tanto procesos de reproducción social como de apropiación cultural por parte de los sujetos y los colectivos. Nos interesó desarrollar un tipo de abordaje relacional de la realidad educativa que apuntara a describir y “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009) e involucrarnos en el “conocimiento local” (Geertz, 1994), es decir, las significaciones e intereses que producen los sujetos involucrados (Rockwell, 1987, 1995, 2005).

Nos propusimos realizar un estudio socioantropológico, de corte etnográfico. El enfoque relacional en antropología retoma una concepción del mundo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento, que busca aproximarse a la cotidianeidad social de los procesos estudiados, sin perder de vista la interrelación dialéctica de esta con los procesos estructurales y sociohistóricos más generales en los que dicha cotidianeidad se inscribe (Achilli, 2009). La posibilidad de documentar cómo funcionan estas dinámicas ha llevado a preguntarnos por el accionar de los sujetos en la medida en que estos aceptan, rechazan, redefinen y transforman las prescripciones. Se trata de un enfoque que hace posible reconocer, a partir de una conceptualización dinámica de sujeto, que estos no reaccionan ante las acciones estatales de modo homogéneo, unidireccional y predecible (Montesinos y Sinisi, 2009).

En el marco de nuestro proyecto, iniciamos el trabajo de campo a mediados de 2019, realizando visitas y observaciones en escuelas rurales hasta fin del año 2020. En 2020, sobrevino la pandemia de COVID-19 en todo el mundo, esto fue un factor que impactó en toda la vida académica de las universidades y nuestro trabajo de investigación no fue ajeno a este contexto. A partir de marzo de ese año, en nuestro país, se

impuso el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y se declaró la no presencialidad en las instituciones escolares. No poder asistir a las instituciones educativas según teníamos programado nos obligó a reformular las estrategias y metodologías de trabajo. La posibilidad de conexión a través de soportes digitales nos permitió la interacción y el intercambio fluido con docentes y directivos de las escuelas con las que trabajamos. En este marco, realizamos quince entrevistas en profundidad con docentes rurales y numerosos intercambios de conversaciones informales y materiales de enseñanza desde la virtualidad.

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró pandemia el brote del COVID-19. En nuestro país, el Estado Nacional estableció el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él (Decreto DNU 260/2020). El sistema educativo se vio alcanzado por estas medidas y, a partir del 16 de marzo de este año, se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo en Argentina.

En varios países de la región, las condiciones de vida y de trabajo de los docentes en pandemia se vieron atravesadas por numerosas dificultades que tuvieron que enfrentar: la enseñanza trasladada a los hogares y mediada por los dispositivos tecnológicos, las dificultades de conectividad y de recursos, la necesidad de formación permanente, las necesidades de infraestructura escolar, la agudización de la pobreza en las poblaciones y el impacto en las subjetividades y salud de estudiantes, familias, maestras, maestros, entre otros (Andrade de Oliveira *et al.*, 2021; Miranda *et al.*, 2021; Pautassi, 2021; Santiago Cortés, 2022).

En este artículo, compartimos análisis centrados en entrevistas con maestras y maestros rurales en pandemia, sus condiciones institucionales y las particularidades de sus condiciones de vida. En el tiempo de pandemia y de aislamiento social, preventivo y obligatorio, las y los docentes entrevistados realizaron grandes esfuerzos para dar continuidad y sostener la enseñanza con sus estudiantes. Esto, en el marco de una gran diversidad y complejidad de dificultades de su contexto, de las instituciones y los sujetos.

A partir de las entrevistas realizadas, podemos analizar las principales características de su trabajo docente en este tiempo de pandemia. Este estuvo signado por la im/posibilidad de conectividad y los recursos tecnológicos disponibles, el trabajo pedagógico de enseñanza y las tensiones entre el trabajo doméstico y la enseñanza.

La posibilidad de conectividad y los recursos tecnológicos para la enseñanza

En Argentina, ante el cierre preventivo de las instituciones escolares, se impuso una virtualización forzosa (Di Piero y Miño, 2020); docentes de todos los niveles y modalidades tuvieron que migrar la enseñanza a dispositivos virtuales para desarrollar sus clases. Las acciones llevadas a cabo por los docentes rurales fueron múltiples y diversas, desarrollaron estrategias y respuestas específicas de educación remota o a distancia. La reorganización del trabajo docente implicó el uso de distintos dispositivos tecnológicos y también propuestas en formato papel, incorporando cuadernillos impresos por el Ministerio de Educación de la Nación para poder, así, llegar a los estudiantes de estas comunidades.

Las desigualdades sociales, económicas y educativas preexistentes se visibilizaron en este contexto de confinamiento. El acceso a internet en estas poblaciones es escaso, diverso y segmentado. Un gran número de estudiantes tuvieron nulo o escaso acceso a internet y a dispositivos móviles con capacidad de memoria para poder acceder y desarrollar las propuestas de enseñanza. El uso de datos móviles en celulares eran una opción para desarrollar las propuestas pedagógicas y aprender dentro de este contexto de emergencia sanitaria. Esto significaba un costo que muchas familias no podían afrontar y que algunos docentes asumieron de sus propios salarios para ayudar a que esas familias y estudiantes accedieran a una conexión mínima.

Según un estudio realizado por Andrade de Oliveira *et al.* (2021) en varios países de América Latina, el porcentaje de docentes con dificultades de conexión a internet ascendía al 59%. Esto se veía agravado en las zonas rurales y semirurales, donde este porcentaje podía ascender al 75% en algunos casos.

Todo esto implicó una reorganización del trabajo pedagógico y del trabajo de las familias en el acompañamiento de los estudiantes. El trabajo docente consistió en el uso de dispositivos móviles y la incorporación de cuadernillos impresos por el Ministerio de Educación de la Nación¹. La herramienta más utilizada fue WhatsApp, para enviar videos, capturas de pantalla y audios con el fin de explicar cada consigna y actividad a los estudiantes. Este trabajo se mantuvo durante el transcurso del ciclo 2020 y la

presentación de las actividades era quincenal, los estudiantes enviaban fotos y capturas de pantalla de las tareas realizadas.

Para los docentes, fue un aprendizaje cotidiano entre colegas la implementación de formas de enseñanza virtual:

Fue una cuestión muy conflictiva desde un principio porque nosotros, al estar en la localidad de Tilimuqui, no contamos con internet como todas las partes céntricas. Hay una antena que está dentro de la escuela y que por ahí no es buena la señal. (Entrevista a maestra de primer ciclo, escuela rural)

Los teléfonos celulares eran básicos, con escasa capacidad de memoria. Esto dificultaba el trabajo, ya que algunos casos contaban con un celular por familia para varios hijos, y la recepción de muchos archivos (pdf, videos, audios y fotos) saturaba la capacidad del celular y se veían obligados a borrar archivos para poder seguir recibiendo las tareas enviadas por los maestros. Este tipo de dispositivos tampoco soportaban conexiones a través de Google Meet o videollamadas, sumado a lo costoso del consumo de datos móviles.

En la mayoría de las escuelas, los estudiantes no contaban con computadoras móviles para trabajar. En una escuela analizada, los niños de cuarto y quinto grado recibieron computadoras durante el año 2021. En relación con la falta de computadoras para los niños, una maestra nos decía:

Esta mañana tuve una capacitación, y yo decía: “qué bonito, todas las herramientas, todas las cosas que podemos utilizar, pero nosotros no lo podemos optimizar porque en Tilimuqui no contamos con un servidor en condiciones y con aparatos que sean de buena calidad como para poder tener esas aplicaciones en los niños, suficiente con que puedan recibir un WhatsApp con mensaje, un audio o un video cortito de la maestra y nada más”.(Entrevista a maestra de segundo ciclo, escuela rural, Tilimuqui, La Rioja)

En los casos que proveían de computadoras a los estudiantes, el problema seguía siendo la conexión a internet:

El tema es que hoy por hoy no tenemos internet; tenemos una antena, nos han puesto una antena exclusiva para internet y después vino el piso tecnológico. Esa antena era el Internet para todos y captaba la señal desde Anguinán, de ahí tomábamos la señal nosotros, y a veces por una causa o por otra se le rompe el dispositivo que tiene la antena. Ahora, por ejemplo, no tenemos internet porque tiene un dispositivo roto la antena, ya hice el reclamo varias veces y dicen que van, pero no van nunca. Ahí estamos, sin internet. (Entrevista a maestro de segundo ciclo, escuela rural, Famatina, La Rioja)

La directora de una escuela resalta la posibilidad de contar con equipamiento en la escuela que fue provisto años antes de la pandemia. Esto consiste en un piso tecnológico y veinte computadoras que se conectan a él para tener conexión y trabajar. Esta herramienta requiere actualización permanente porque las máquinas suelen bloquearse y es necesario desbloquearlas para trabajar. En el tiempo de pandemia, esta escuela fue seleccionada por la Plataforma Juana Manso², el problema era que, como no tenían acceso a internet, no podían cargar a los niños. Por esto, las maestras desarrollaron estrategias para poder trabajar con las actividades de la plataforma de Juana Manso, por ejemplo, descargaban algunos recursos e imprimían para entregar a los alumnos.

La conectividad a internet fue uno de los factores que condicionó fuertemente la enseñanza en estos contextos rurales. Esto afectó a los estudiantes y sus familias y también a los docentes, muchos de ellos vivían en zonas alejadas que ni siquiera contaban con este servicio. Una maestra nos comentaba:

Cuando hacíamos reuniones entre docentes por Meet, yo no podía entrar porque, como le digo, no tenía señal ni para un WhatsApp. Vino una empresa. Tuvieron que poner una antena especial porque acá no había forma de que encuentren señal, así que tuvimos que pagar una antena especial con todo un cablerío para que instalen. (Entrevista a maestra, Chilecito, La Rioja)

Otra maestra nos contaba una situación similar:

Yo vivo bajo una montaña, no tenía ni señal, tuvimos que instalar WiFi porque teníamos que dar clases, porque no nos podíamos comunicar; las mamás estaban desesperadas. Yo, que no tenía internet en mi casa, me tenía que pasar horas en otro lugar para que me lleguen los mensajes. Los primeros meses fueron tremendos. (Entrevista maestra rural, Famatina, La Rioja)

Estos condicionantes de la tarea docente se vivieron fuertemente en los dos años de pandemia (2020-2021). Sin embargo, aún hoy esto no ha cambiado sustantivamente en estas zonas rurales, lo que nos obliga a pensar en las cuestiones de fondo que atraviesan estos contextos.

Cuando las pantallas son escasas. Estrategias de enseñanza y recursos tecnológicos

Los maestros y maestras implementaron gran diversidad de estrategias para dar continuidad pedagógica al trabajo remoto y sostener las propuestas de enseñanza, adaptándose a los recursos disponibles propios y los estudiantes. El dispositivo más extendido en el trabajo desde el hogar en este contexto fue el teléfono celular que tuviera posibilidad de conectarse a internet. En las entrevistas realizadas, varios docentes nos comentaban que no contaban con una computadora para trabajar desde su hogar y otros, que sí contaban con una, que estaba a disposición del trabajo escolar de sus hijos. En nuestras entrevistas, pudimos conocer que no todos los docentes cuentan con una computadora disponible para trabajar en sus hogares. Esto nos hace repensar las formas de acceso a dispositivos tecnológicos y de formación permanente para docentes de todos los niveles y modalidades.

Los docentes que entrevistamos resaltaron el hecho de tener que desarrollar distintas estrategias de comunicación con sus estudiantes y eso les ha insumido mucho más tiempo que si tuvieran que comunicarse por un solo canal. Por ejemplo, algunos docentes debieron diseñar trabajos y enviarlos por celular en formatos Word o PDF, a la vez que realizaban audios y videos explicativos de las tareas. Sumado a esto, también diseñaban actividades o cuadernillos de actividades que imprimían y acercaban a los estudiantes a sus respectivos hogares. La preparación de materiales didácticos en estos entornos virtuales implicó desafíos y aprendizajes para estos docentes y da cuenta de una vacancia en términos de formación al respecto, que resaltan los propios docentes (Andrade de Oliveira *et al.*, 2021).

Algunos maestros trabajaron con cuadernillos del programa *Seguimos Educando*, diseñado por el Ministerio de Educación de la Nación para que niños, niñas y adolescentes puedan continuar sus estudios desde sus hogares. Este programa puso a disposición una plataforma web con contenidos pedagógicos, una programación educativa en televisión y radio públicas, y la distribución de cuadernos pedagógicos con planificaciones diarias de actividades para las y los estudiantes que están en situación de mayor vulnerabilidad.

Un maestro nos relataba su experiencia de trabajo con sus estudiantes que vivían muy alejados de la escuela, en una zona alta de montaña. Allí, no había posibilidad de conexión a internet, ni computadoras, ni celulares que aportaran al trabajo. El maestro se acercó a la casa de esa familia un día, para avisar que volvería otro día a llevarle actividades impresas a los niños:

Yo le dije a mi directora que iba a ir porque estos chicos no se podían quedar sin tener clases, sin hacer las cosas de la escuela. Ella me dijo que iba bajo mi responsabilidad. Cuando llegué al otro día con los cuadernillos impresos, los padres habían colocado una mesita con una silla afuera de la casa, en el frente. En esa casa tenía dos estudiantes, así que se turnaban. Primero se sentaba uno y yo de parado y a distancia y con barbijo, le explicaba las actividades. Era como estar en el aula, pero en la casa. Yo con esos alumnos tenía que ir una vez a la semana, llevarle el cuadernillo, explicarle cómo tenía que realizar cada una de las actividades, por ejemplo, si era con video yo tenía que mostrarle cómo ver el video, si era con audio llevaba un parlante; se trabajaba de esa manera. A pesar de que no estaba permitido, era un momento de aislamiento total, que no podíamos tener contacto con los niños, uno no podía desamparar a esos niños. Porque si yo no les acercaba las actividades, lamentablemente, ese niño no trabajaba. (Entrevista a maestro rural, Famatina, La Rioja)

Este maestro contaba que los cuadernillos de trabajo los confeccionaba él, no usaba los que ya venían definidos desde el Ministerio de Educación. Esto porque, según su perspectiva, las realidades son muy distintas:

Los cuadernillos propuestos por el Ministerio me podían servir de guía, de orientación, o servirme para tener alguna idea para hacer actividades, pero la mayoría yo lo confeccionaba. Yo realizaba un cuadernillo semanal, hacía una planificación semanal teniendo en cuenta los contenidos prioritarios. El fin de semana me dedicaba a confeccionar el cuadernillo, los lunes los enviaba a los que tenían para imprimir y si no les dejaba en una fotocopidora, y en el caso de los niños que no tenían internet, no tenían nada, ahí si yo les imprimía y les llevaba ese día que iba a visitarlos. (Entrevista a maestro rural, Famatina, La Rioja)

En este caso que relata el maestro y en otros similares, los docentes expresan que el trabajo fue satisfactorio y, a la vez, desgastante, porque tenían que estar trabajando permanentemente con un grupo de niños y, en simultáneo, estar preparando otros recursos, viajar, conseguir para viajar, porque algunos no tenían medios propios de movilidad como auto o moto.

Otra maestra contaba que iba a la casa de unos de sus estudiantes a llevarles actividades impresas y explicarles para que puedan trabajar:

Yo fui porque no quedaba otra. Llegaba a la casa, nos sentábamos afuera, eran dos varoncitos y dos nenas, ellos viven muy lejos, alejados, porque acá las casas son... estaban en unas casillas. Nosotros nos sentábamos como uno se sienta a conversar en la vereda, con las cosas que yo llevaba. Yo les mostraba, hojeábamos, les encantaba leer. Si no hacía eso, ellos se me atrasaban mucho. Una nena me decía "Yo quiero aprender a leer". Y bueno, ahí aprendió a leer [la maestra se emociona al contarlo]. (Entrevista a maestra rural, Famatina, La Rioja)

El hecho de que los maestros fueran casa por casa en algunos casos hizo que algunos padres asumieran mayor compromiso y estaban felices de ver a sus hijos trabajar y al maestro preocupado por enseñarles. Sabían a qué hora llegaría el maestro y lo esperaban. Generalmente, los maestros hacían esto por la tarde; durante toda la mañana, estaban abocados al resto de los alumnos y pendientes de las actividades que le enviaban para corregir y hacer devoluciones.

En una de las escuelas rurales, la directora y docentes contaron que trabajaron en "comunidad de prácticas", forma propuesta desde la supervisión escolar que suponía el trabajo por proyectos interdisciplinarios por ciclos entre escuelas. Había referentes en cada uno de los ciclos escolares y así coordinaban y trabajaban. En el caso de esta escuela, se comunicaban con los padres vía WhatsApp, imprimían los cuadernillos, los llevaban a los domicilios y acordaban un día en que pasarían a buscarlos junto a las carpetas para corregirlos. En toda la institución, acordaron imprimir los docentes los cuadernillos y llevarlos a los hogares debido a la imposibilidad económica de los padres de asumir ese costo y a la escasez de lugares donde hacerlo.

En todos los casos que entrevistamos, los y las docentes resaltan que todo este trabajo pedagógico que sobrevino con la pandemia fue algo novedoso y difícil, que no sabían cómo hacerlo. Esto deja en evidencia la necesidad de formación de habilidades computacionales por parte de los docentes (Buscaglia, 2020), un déficit que es necesario atender desde la formación inicial y permanente de estos.

El aula en la casa y la casa en el aula. Tensiones entre trabajo doméstico, salud y enseñanza

La pandemia y el aislamiento social en los hogares transformaron la vida cotidiana de los docentes. Con el trabajo de enseñanza localizado en sus propias casas, debieron afrontar las ocupaciones domésticas y familiares. Quienes tenían hijos a cargo debían ayudarlos con sus tareas, demandas y con todas las comunicaciones con sus respectivos docentes (Buscaglia, 2020). Esto hizo que las responsabilidades en sus hogares hayan aumentado notablemente en la cuarentena.

Los tiempos se vieron alterados. El horario de trabajo se vio trastocado y, en muchos casos, los docentes nos contaban de la necesidad e imposibilidad de establecer un horario fijo y claro para comunicarse con sus estudiantes y sus familias. Las demandas eran constantes y en tiempos que no siempre coincidían con los horarios de clase que se desarrollaban en la escuela, cuando había presencialidad.

En nuestras entrevistas, las docentes son en su mayoría mujeres que experimentaron una sobrecarga debido al trabajo familiar y doméstico de sus hogares. Al trabajo de enseñanza desde los hogares y el trabajo doméstico y familiar, se sumaron otras tareas que también tuvieron que realizar, como, por ejemplo, repartir los bolsones de alimentos a las familias, tarea que antes se realizaba desde las escuelas. Como mencionamos anteriormente que comentaba una de las maestras entrevistadas, en varias ocasiones, tener

que trasladarse a zonas para acceder a señal de internet o para imprimir materiales también fueron tareas que insumieron mucho tiempo en las rutinas diarias de los y las docentes.

Esta sobrecarga de trabajo ha impactado en la salud de los y las docentes. Nuestras entrevistadas y entrevistados nos comentaban sobre los malestares y síntomas que surgieron o se incrementaron durante los años de pandemia. Entre estos, mencionan el cansancio visual debido a la exposición a las pantallas y muchas veces a las pantallas de los celulares, que son de menor tamaño que una computadora. También destacan haber sufrido contracturas corporales, sobre todo en zonas de la espalda y cuello; dolores de cabeza y en piernas y brazos, debido a estar muchas horas sentados trabajando en escritorio y computadora. Muchos docentes expresaban que no contaban con un espacio más privado y mobiliario adecuado en su hogar para dedicarse a trabajar y conectarse en línea. La mayoría de las veces, esto se realizaba en espacios compartidos con otros miembros de la familia (hijos, padres o conyugues).

Algunos docentes también comentaban que experimentaron un agotamiento físico y emocional por el hecho de no poder cumplir (o tener la impresión de poder hacerlo) con todas las obligaciones como docente y las exigencias que insumía su trabajo en ese momento. Este agotamiento emocional fue sufrido y sentido en mayo por las mujeres que sumaban la presión de ser madres, esposas y maestras. En muchas oportunidades, el trabajo con otros docentes y las exigencias de sus directivos y supervisores imprimieron situaciones de tensión.

En los primeros tiempos, explican que estaban todos asustados, existían miedos sobre la enfermedad, sobre la posibilidad de contagiarse, de que se contagien familiares, de fallecimientos. También experimentaron alteraciones en el sueño, serias situaciones de insomnio, miedos, ansiedad y estrés. Expresan haber atravesado situaciones de mucho miedo y angustia, sobre todo al inicio de la pandemia y por la incertidumbre y falta de información cierta respecto a la enfermedad: “En la primera etapa tuvimos mucho miedo, como todos calculo. A mí también, yo estoy lejos de mi familia; ellos están en Mendoza, yo vivo acá sola. Me quería morir. Porque la verdad sí nos afecta eso también, somos humanos...” (Entrevista a maestra rural, Chilecito, La Rioja).

Incluso muchos de los docentes entrevistados nos comentaban que sintieron que la intimidad de ellos, de sus hogares, era pública, porque al tener que grabar, enviar videos, se veía su casa, sus cosas, no sentían un límite o frontera entre este espacio doméstico y privado del espacio público de la escuela:

En alguna situación pasó... situaciones que se usaron para la burla: audios y videos explicativos para los alumnos, ese video es público porque uno lo comparte al tutor, pero ese video puede pasárselo al tío, al hermano, a la maestra particular y así se fueron haciendo públicos y algunas veces se tomaron para la burla. Muchos docentes nos hemos sentido como que nuestra intimidad, nuestro trabajo en el aula que era la intimidad, más nuestro trabajo en la casa, fue violada, entonces planteamos que el video explicativo sea no mostrando nuestra cara, sino mostrando las manos, explicando en una pizarra, pero sin sentirnos tan expuestos. Nadie se siente muy contento de que se haga pública nuestra imagen y menos que menos para la burla. (Entrevista, maestra rural, Famatina, La Rioja)

Todo este contexto vivido y transcurrido en la pandemia ha generado impacto en los docentes, que se vieron obligados a adaptarse en sus formas de relacionarse con colegas, estudiantes y familias. Actualmente, habiendo transcurrido la pospandemia, parecerían existir huellas de este agotamiento emocional y del estrés sufrido durante la pandemia. Seguramente, esto puede ser una línea para seguir indagando y profundizando en miras a mejorar las condiciones de trabajo docente.

Algunas reflexiones finales

En el contexto de pandemia por COVID-19, los y las docentes han desarrollado acciones e iniciativas para sostener la regularidad del trabajo escolar dentro de un contexto extraordinario y de excepcionalidad. Se les planteó el desafío de enseñar a la vez que sostener a sus alumnos en una continuidad pedagógica que se asentó en bases de mucha desigualdad social. En este caso, familias de sectores empobrecidos, vulnerables, trabajadores rurales, con escaso o nulo acceso a las tecnologías de la información y comunicación, familias con padres o adultos analfabetos que se les dificulta acompañar a sus hijos en las tareas escolares. Esta última característica nos hace pensar en la necesidad y el desafío de dar respuesta a

necesidades educativas de jóvenes y adultos analfabetos, articulando políticas y estrategias desde otra modalidad educativa como es la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

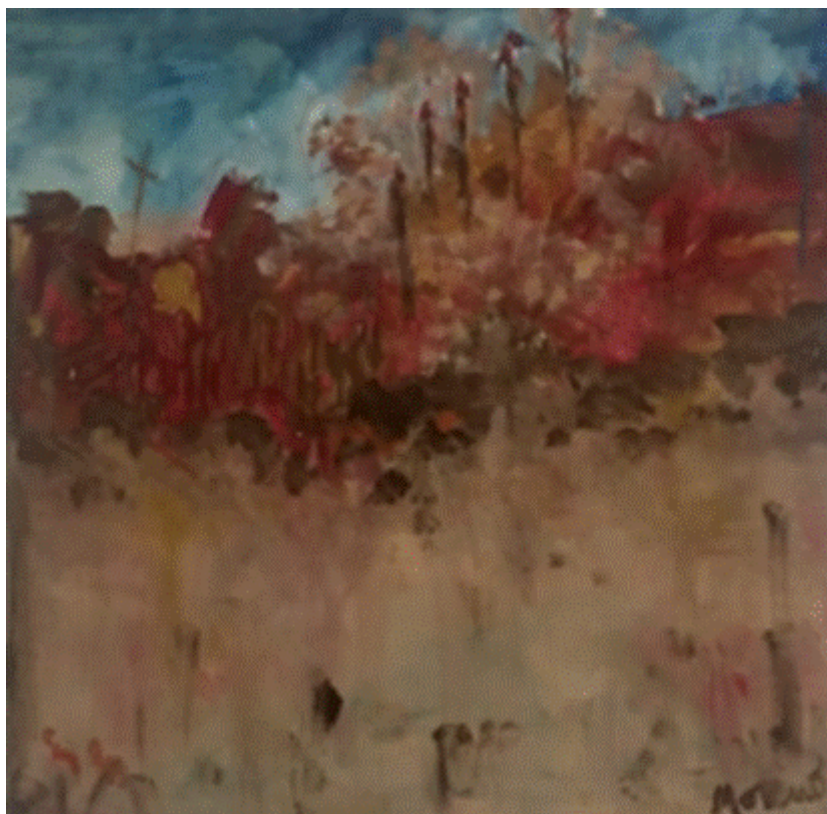
Otro tema complejo en los contextos rurales son las trayectorias escolares de los alumnos que suelen ser discontinuas e intermitentes y se encuentran en relación con varias dimensiones, como son las condiciones objetivas de sus familias, la posibilidad de acceso a la escuela, la asistencia por parte de programas sociales, las propuestas de enseñanza de las instituciones, acciones institucionales de acompañamiento y los sentidos otorgados a la escolarización formal de sus hijos por parte de las familias (Butel, 2019). Este tiempo de pandemia y la distancia obligada de los establecimientos escolares, entre docentes y alumnos, seguramente nos obliga poner la atención en estos alumnos para pensar respuestas acordes a esta realidad y las trayectorias reales de ellos.

Esta situación de excepcionalidad también ha desafiado a los maestros en sus condiciones de trabajo cotidiano, en su trabajo pedagógico, en los vínculos entre ellos y con sus autoridades, con las familias y con sus alumnos. Han tenido que pensar y construir nuevas formas escolares, resignificar las que ya venían desarrollando. Esto seguramente abrirá a reflexiones e indagaciones sobre el trabajo de enseñar, sus condiciones, la enseñanza en plurigrado y las especificidades de la enseñanza en la ruralidad. Esto también nos obliga a pensar en la formación de los docentes, sus necesidades formativas y las políticas de formación desde la especificidad que supone esta modalidad educativa (Brumat, 2011).

Los análisis de estas escuelas rurales dan cuenta de elementos que constituyen una continuidad con condiciones anteriores a la pandemia y que han complejizado aún más las prácticas en este tiempo de pandemia. Por un lado, las desigualdades sociales, económicas y educativas de los alumnos y sus familias se visibilizan y se agudizan aún más dentro de este contexto de confinamiento. En segundo lugar, las dificultades en el acceso a recursos tecnológicos por parte de los alumnos y sus familias. Y, por último, la pandemia ha agudizado la discontinuidad de las trayectorias estudiantiles, especialmente en alumnos con necesidades de apoyo especial e integración.

Lo que describimos obliga a pensar y repensar las prácticas docentes y los desafíos que asumen los procesos educativos en estos contextos rurales. *Desafíos de comprender el trabajo de los docentes en contextos rurales*: esta situación ha desafiado a los maestros en sus condiciones de trabajo, en su trabajo pedagógico, en los vínculos entre ellos y con sus autoridades, con las familias y con sus alumnos. Han tenido que pensar y construir nuevas formas escolares. *Desafíos a repensar las formas de enseñanza*: una diversidad de respuestas y estrategias pedagógicas dieron respuesta a la necesidad de enseñar y aprender: trabajo con celulares; trabajo con cuadernillos impresos, trabajo con videos y audios; trabajo personalizado casa por casa de los alumnos, adaptaciones curriculares para sus alumnos. *Desafíos de comprender procesos educativos en las familias en este contexto*: las familias de los alumnos de escuelas rurales han venido desarrollando procesos educativos en sus hogares de manera muy diversa. Familias con padres de escasa o nula escolaridad que nos lleva a analizar procesos educativos y escolares de jóvenes y adultos en zonas rurales y la respuesta del Estado respecto a esto.

Por último, *desafíos de pensar una formación docente permanente y situada*: es necesaria una formación permanente y situada para docentes que responda a sus necesidades, problemáticas y condiciones. Esto también desafía las instancias de formación docente inicial, obligando a repensar los saberes que allí se incluyen y que se tornan necesarios para el ejercicio de la profesión.



Malón, técnica Mixta. Rosana Moreno

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2009). Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Laborde editores.
- Andrade Oliveira, D., Edmilson Pereira, J. y Clementino, A. M. (2021). Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana. Criatus Design e Editora, IEAL/CNTE/Red Estrado.
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Revista Iberoamericana de Educación, (55).OEI.
- Brumat, M. R.y Moreiras, D. A. (2021). Prácticas de enseñanza en la modalidad domiciliaria: cruces con la educación rural y el uso de Tic. Xihmai, 16(31).
- Brumat, M. R. (2023). Diálogos en educación rural y educación de jóvenes y adultos. Editorial Arandú.
- Buscaglia, T. (9 de abril de 2021). Coronavirus en la Argentina. El conmovedor esfuerzo de los maestros rurales para seguir enseñando durante la cuarentena. La Nación.
- Butel Pantazzis, E. (2019). Representaciones Sociales Sobre Inclusión Escolar y Trayectorias Estudiantiles en Escuelas Rurales del Departamento Chilecito. Informe final de Investigación. Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Chilecito.
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M. C. (2003). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. Páginas, 2(2 y 3), 63-76. Narvaja Editor.
- CTERA. (2020). Encuesta Nacional “Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19”. <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/428>
- De la Fare, M. (2010). Principales ideas, discusiones y producciones en educación de Jóvenes y adultos en argentina: aportes para una reconstrucción histórica. Ministerio de Educación de la Nación. DINIECE.
- Di Piero, E. y Miño, J. (2000). Nivel secundario y pandemia: Un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades. En L. Beltramino (Comp.), Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19 (pp. 152-160). Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Ezpeleta, J. (1991). Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina. CEAL.
- Geertz, C. (1987). La interpretación de la Cultura. Gedisa.
- IEAL. (2021). Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19: Principales tendencias. Internacional de la Educación para América Latina.
- Lorenzatti, M. del C. (junio de 2003). Regímenes Especiales: una definición política para la educación de jóvenes y adultos. Coloquio Nacional A 10 años de la Ley Federal ¿mejor educación para todos? Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba.
- Lorenzatti, M.C., Brumat, M. R. y Beinotti, G. (2014). Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina (2007-2013). Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2).
- Miranda, R., Bazán C. y Nureña, C. R. (2021). Bienestar docente e impacto de la pandemia de COVID-19 en escuelas rurales multigrado. Un estudio cualitativo con docentes de tres regiones del Perú.
- Pautassi, L. (2021). A un año de la pandemia: Los cuidados en el centro y en los márgenes. Desenvolvimento em debate, 9(1), 213-229.
- Rockwell, E. (1987). Repensando institución: una lectura de Gramsci. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas. En La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En Memoria, conocimiento y utopía. Pomares.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

Notas

[1] El programa “Seguimos Educando”, del Ministerio de Educación de la Nación (2020), fue una propuesta de acompañamiento a las iniciativas de jurisdicciones, escuelas y educadores en la pandemia. Ver:<https://www.educ.ar/recursos/155238/plataforma-seguimos-educando>

[2] La plataforma educativa federal Juana Manso (2020) permite vincular a alumnas, alumnos y docentes mediante aulas virtuales gratuitas, con contenidos abiertos y multimedia, para los niveles primario y secundario. Además, cuenta con espacios para hacer las tareas y agruparlas por materia:<https://www.educ.ar/recursos/152931/juana-manso>