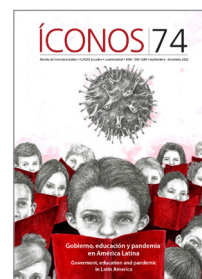


Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires

Teacher work in times of pandemic: Worsening inequalities and work intensification in the province of Buenos Aires



- ID Dra. Nora Beatriz Gluz. Docente-investigadora. Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). (ngluz@campus.ungs.edu.ar) (<https://orcid.org/0000-0001-7578-3335>)
- ID Mgtr. Luisa Vecino. Docente. Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). (luisamvecino@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-1268-9285>)
- ID Lcda. Valeria Martínez-del-Sel. Docente. Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). (vadelsel@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-3813-2730>)

Recibido: 14/01/2022 • Revisado: 29/03/2022
Aceptado: 15/06/2022 • Publicado: 01/09/2022

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación sobre las condiciones y los condicionantes de la tarea docente en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, Argentina, durante la pandemia por la covid-19. El objetivo es analizar cómo se cruzan las desigualdades de género, tecnológicas y sociosanitarias en el quehacer educativo, en un contexto signado por la intensificación de la labor docente y la profundización de las distancias sociales. Consideramos el período comprendido entre marzo de 2020 y marzo de 2021, y analizamos las siguientes particularidades: las regulaciones oficiales, las condiciones laborales docentes, la composición y situación social del hogar de profesoras y profesores, los recursos tecnológicos disponibles y los soportes institucionales que condicionaron la labor pedagógica. Nos basamos en las normativas del período, la estadística oficial, y las encuestas y entrevistas abiertas a docentes de secundaria de cuatro municipios, que reflejan la heterogeneidad de esta provincia argentina. Entre los hallazgos sobresalen la intensificación de la labor de enseñar durante la pandemia y su particular impacto en el nivel secundario por la estructura del puesto de trabajo; en las docentes mujeres la situación se complejiza por la asimetría en el reparto de las tareas de cuidado. La emergencia del trabajo colectivo para afrontar estas condiciones se constituyó como alternativa y soporte a fin de superar el aislamiento.

Descriptores: covid-19; desigualdades; escuela secundaria; género; intensificación; trabajo docente.

Abstract

This article is the result of an investigation into the conditions and determinants of teaching at the secondary level in the province of Buenos Aires, Argentina, during the COVID-19 pandemic. The objective is to analyze how gender, technological, and socio-health inequalities intersect in educational work, in a context marked by the intensification of teaching work and widening social gaps. We considered the period between March 2020 and March 2021, and analyzed the following particularities: official regulations, teachers' working conditions, the composition and social situation of teachers' households, technological resources available, and institutional support that conditioned pedagogical work. We studied the regulations of the period, official statistics, and surveys and open interviews with secondary school teachers in four municipalities, which reflect the heterogeneity of this Argentine province. Among the findings, we emphasize the intensification of the work of teaching during the pandemic and its particular impact on the secondary level, due to the structure of this job position; among female teachers, the situation became more complex due to asymmetry in the distribution of care work. Collective work emerged to confront these conditions, as an alternative and support mechanism to overcome isolation.

Keywords: COVID-19; inequalities; secondary school; gender; intensification; teacher work.



1. Introducción

Las discusiones sobre las desigualdades educativas han adquirido centralidad política a partir de la pandemia por la covid-19, luego de un período gubernamental donde la cuestión social en el campo escolar se había reducido a los problemas de la desactualización tecnológica y organizacional de las escuelas secundarias y a las brechas entre los consumos culturales juveniles y las propuestas educativas (Gluz, Karolinski y Diyarian 2020; Gluz y Feldfeber 2021). Asimismo, el carácter multidimensional de dichas desigualdades (Reygadas 2008) no tardó en quedar al descubierto al rearticularse con los factores críticos que afectan la sobrevivencia y condicionan los cuidados requeridos para contener la circulación del virus.

El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) puso en suspenso las diversas inscripciones institucionales y los soportes que ellas significaban para distintos sectores sociales. Entre estas sobresalen las inserciones laborales y sus (des)protecciones para el sostén material en función del carácter formal o informal de la misma; la capacidad de asumir las tareas de cuidado desigualmente distribuidas en función de las relaciones de género dominantes; y las redes sociales de apoyo cotidiano y las condiciones del hábitat (Benza y Kessler 2020).

En la investigación en la que se basa este texto, de carácter cuali-cuantitativo, nos propusimos analizar los procesos de transformación e intensificación del trabajo docente en el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires y dar cuenta de las desigualdades que afectan al profesorado y que condicionaron las tomas de posición y las estrategias desplegadas para la continuidad pedagógica.¹

Se clasificó el territorio bonaerense para aplicar una encuesta autoadministrada en cuatro distritos representativos de la heterogeneidad del territorio, agrupados previamente según su nivel de vulnerabilidad social con base en tres indicadores: acceso al agua de red, disponibilidad de desagüe cloacal y nivel de necesidades básicas insatisfechas. Los agrupamientos se conformaron por su vulnerabilidad: baja (grupo 1) compuesto por 36 municipios, moderada (grupo 2) con 76 municipios, alta (grupo 3) con 15 municipios y crítica (grupo 4) con los ocho municipios restantes.² Posteriormente, se seleccionaron dos instituciones de cada uno de ellos (excepto del más

1 Argentina posee un sistema educativo federal, regulado por la Ley de Educación Nacional N.º 26206. Las 24 jurisdicciones gestionan cada uno de sus niveles educativos a partir de normativas propias –en la jurisdicción analizada se trata de la Ley Provincial de Educación No.13688, Provincia de Buenos Aires–, pero responden a los lineamientos acordados en el Consejo Federal de Educación, organismo de concertación de la política educativa nacional, que reúne a ministros/as jurisdiccionales con la autoridad educativa nacional y tres representantes del Consejo Interuniversitario. El subsistema de la provincia de Buenos Aires posee el 37,65 % de los/as estudiantes del país. El 67,20 % de sus establecimientos son de gestión estatal. En el nivel secundario está matriculado el 41,42 % de estudiantes del sistema nacional, y el 60,40% de los/as estudiantes en establecimientos de gestión estatal. Las tasas de promoción, repitencia, abandono y egreso son similares a la media del país (Ministerio de Educación Superior 2021).

2 Para la realización del trabajo de campo se seleccionó un municipio por grupo de vulnerabilidad de bajo a crítico, estos fueron: General Pueyrredón, Baradero, Tigre y Moreno.

grande donde se tomaron tres) y se llevó a cabo un grupo focal en cada uno y entrevistas en profundidad a docentes en actividad.³

Si bien no contamos con datos precisos sobre el nivel socioeconómico de la matrícula, asumimos que en contextos de fragmentación social y escolar (Saraví 2015) se intensifica la segregación social (Segura 2006) en función de la estructura de oportunidades de los municipios y el sector de gestión de las instituciones. Así, es posible sostener que la vulnerabilidad de los territorios se expresa, aunque de modo no lineal, en la vulnerabilidad de la matrícula de las secundarias estatales. Desde esta premisa se buscó relevar, a través de las encuestas autoadministradas, las condiciones habitacionales, tecnológicas y laborales en las que los y las docentes tuvieron que redefinir su tarea. A través de las entrevistas en profundidad y los grupos focales se reconstruyeron vivencias, modos de resolver la cotidianeidad y se indagó sobre formas de realizar la tarea diaria del dictado de clases.

2. Las condiciones de vida y las relaciones en el hogar como factores críticos en pandemia

Las desigualdades socioeducativas cobran especial relevancia en la PBA, jurisdicción especialmente afectada por la crisis social y sanitaria. Un informe reciente (Maceira et al. 2020) permite observar entre los desafíos más importantes del contexto del aislamiento la preocupación sobre la discontinuidad de los ingresos laborales en los hogares. A ello se suma que muchas de las desigualdades estructurales han variado poco a lo largo de la última década y asumen su propia dinámica en el nivel de la educación secundaria, lo cual se expresa en la fragmentación del sistema y es visible en su infraestructura y oferta curricular, y alcanza al propio cuerpo docente, sus condiciones de vida, capital cultural, trayectorias laborales y estilos pedagógicos (Tiramonti 2004).

Sobre este plafón de desigualdades, la continuidad pedagógica producto de la suspensión de las clases presenciales⁴ generó múltiples demandas para adecuar los procesos de transmisión escolar a las condiciones impuestas por el ASPO.⁵ Lo mismo aconteció con el ensayo de “nuevas presencialidades” que, desprendidas del tiempo-espacio común, demandaron otros soportes también diferencialmente distribuidos (Martuccelli 2007).

Los y las docentes estuvieron desigualmente expuestos a los contagios en función de la heterogeneidad de las condiciones sociosanitarias del hábitat. Los territorios de

3 Se realizaron 1531 encuestas entre los meses de julio y septiembre de 2020, 50 entrevistas en profundidad y nueve grupos focales de los que participaron en total 67 docentes en los meses de febrero y marzo de 2021.

4 Decretada mediante resolución 544 de la DGCyE, el 16 de marzo de 2020, primero por un plazo de 15 días corridos y luego renovada hasta finalizar el ciclo lectivo.

5 El 19 de marzo de 2020 se firmó el Decreto Necesidad y Urgencia (DNU 690/2020), en el que se establecieron las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio. El mismo fue prorrogado sucesivamente. Luego, dada la situación epidemiológica se pasó al distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) dejando en manos de cada jurisdicción la decisión, según criterios epidemiológicos, de establecer ASPO o DISPO en función de la evolución de los casos.

mayor vulnerabilidad (vulnerabilidad alta y crítica) se caracterizan por la menor cobertura de servicios esenciales –agua corriente y cloacas– de especial incidencia para evitar los contagios. Si bien un 78 % de las personas encuestadas manifestó tener acceso al agua corriente, este porcentaje disminuye en el grupo de vulnerabilidad alta a un 69 % y en el de vulnerabilidad crítica a un 57 %; con respecto al acceso a cloacas, el porcentaje total fue de 64,5 %, descendiendo al 28,5 en el grupo de vulnerabilidad alta y al 55 % en el de vulnerabilidad crítica.

También en los hogares de los grupos de mayor vulnerabilidad conviven más personas y se cuenta con menos habitaciones, lo cual agrava estos déficits. Aun cuando no es significativa la proporción de docentes que viven en condiciones de hacinamiento (más de tres personas por cuarto), esas condiciones afectan casi al 4 % de quienes respondieron la encuesta en el distrito de vulnerabilidad crítica (descendiendo a la mitad y menos que en los otros distritos analizados).

Asimismo, la dilución de las fronteras entre el ámbito laboral y el hogareño ha generado nuevos desafíos y no pocas limitaciones al profundizar el alto grado de familiarización y feminización de las tareas de cuidado que ya poseía la región latinoamericana (Benza y Kessler 2020). Cabe destacar que el cuidado en Argentina ha tenido una impronta maternalista que no solo impactó en las relaciones de género y el reparto inequitativo de dicha tarea en el interior del hogar, sino que también contribuyó al escaso desarrollo de alternativas institucionales fuera de la escolarización obligatoria y de regulaciones legales para desfamiliarizar el cuidado (Faur y Pereyra 2018).

De hecho, algunos estudios mostraron una brecha del 20 % en la participación en las tareas domésticas –incluido el cuidado de menores de 12 años– previo a la pandemia, que se ahondaba al considerar solo las tareas de limpieza o preparación de comidas, asumidas por cerca del 90 % de las mujeres frente al casi 50 % de los hombres (Faur y Pereyra 2018, 521). El ASPO puso en jaque la labor doméstica, entendida en cuanto reproducción biológica, organización y ejecución de las tareas tanto de la reproducción cotidiana como las dirigidas al mantenimiento del sistema social, especialmente en el cuidado y la socialización de las nuevas generaciones (Esquivel, Faur y Jelin 2012).

Centrándonos en el universo de estudio, un 52 % vive en hogares con menores o familiares a cargo. Como la escuela y otras instituciones/personas encargadas del cuidado ya no ejercieron su labor de modo presencial, profesores y profesoras sostuvieron, de modo simultáneo, la continuidad pedagógica, las tareas de cuidado y el trabajo doméstico; estos últimos, en muchos casos, anteriormente se delegaban o tercerizaban. Asimismo, para el 45 % de las mujeres aumentó la carga horaria de tareas de cuidado, con un impacto similar, aunque algo menor en los hombres (42 %). Vale destacar que estos aumentos suceden frente a puntos de partida asimétricos: mientras previo al ASPO los hombres destinaban mayormente entre una y dos horas

Trabajo docente en tiempos de pandemia

(52 %) y entre tres y cinco (34 %), las mujeres dedicaban más tiempo (33 % y 51 % respectivamente). Una dinámica similar sucede en relación con el aumento de horas de trabajo doméstico, donde el 60 % de las mujeres le dedicaba más de tres horas diarias, situación que se reduce al 45 % en los hombres.

Tabla 1. Docentes con personas a cargo y variación del tiempo destinado al trabajo doméstico

Género (personas a cargo)	Variación de las horas*	Grupos según vulnerabilidad			
		Baja	Media	Alta	Crítica
1. Hombre (sin personas a cargo)	Disminuyeron	10 %	40 %	25 %	8 %
	Se mantuvieron en el mismo rango	57 %	30 %	34 %	54 %
	Aumentaron	34 %	30 %	41 %	39 %
2. Hombre (con personas a cargo)	Disminuyeron	9 %	4 %	18 %	16 %
	Se mantuvieron en el mismo rango	55 %	36 %	46 %	38 %
	Aumentaron	36 %	60 %	37 %	45 %
3. Mujer (sin personas a cargo)	Disminuyeron	22 %	22 %	22 %	22 %
	Se mantuvieron en el mismo rango	52 %	47 %	50 %	39 %
	Aumentaron	27 %	31 %	28 %	40 %
4. Mujer (con personas a cargo)	Disminuyeron	20 %	25 %	28 %	31 %
	Se mantuvieron en el mismo rango	37 %	31 %	29 %	22 %
	Aumentaron	43 %	45 %	43 %	47 %

Elaboración propia con base en encuesta autoadministrada a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires, octubre-noviembre de 2020.

Nota: *La comparación se realiza entre la etapa prepandemia y el ASPO.

Tal como se muestra en la tabla 1, en los territorios de mayor vulnerabilidad el incremento de las horas dedicadas a tareas de cuidado es mayor, con especial impacto en las mujeres. Así lo evidencian sus propias palabras:

Yo estoy viviendo con mi hijo, nosotros nos levantábamos temprano, a las ocho, pero él no es que lo levanto, él se levantaba ya. Entonces su maestra le mandaba la tarea, desayunábamos, hacíamos la tarea, ponele que a las diez la terminaba y ahí yo me ponía a trabajar todo el día. Y después a las cinco apagaba todo y me iba a jugar con él porque obviamente... Hasta que me pude organizar es esto, porque me habré organizado en mayo más o menos, que ya estaba saturadísimo, viste, porque hasta que te organizás es todo el tiempo, todo el tiempo, viste, no para (entrevista a docente mujer 1, grupo de vulnerabilidad crítica, febrero de 2021).

Es indudable que el impacto de la pandemia ha sido especialmente preocupante para las desigualdades basadas en el género en el campo docente dado el carácter feminizado del mismo, como ya se ha señalado en investigaciones previas (Braslavsky

y Birgin 1992) y con especial complejidad en los municipios de peor estructura de servicios y en el nivel secundario por cómo se configura el puesto de trabajo en PBA (designación y remuneración por horas, en asignaturas o materias disciplinares). Pero además de espacio de vida y cuidado, el hogar como espacio de trabajo docente en su dimensión material también afectó la continuidad pedagógica. Una limitante clave se deriva de las condiciones de espacio físico en ellos: solo el 28,6 % refiere contar de manera permanente con un espacio apropiado para realizar las tareas docentes a distancia, sin interrupciones. Excepto en el caso del distrito de vulnerabilidad media, que además concentra un importante grado de ruralidad, son las mujeres quienes en mayor medida “nunca” cuentan con un ámbito apropiado para desarrollar su tarea desde el hogar. Un 20,5 % de ellas no cuenta nunca con un espacio apropiado para realizar la tarea frente al 16,5 % de ellos; además en el municipio perteneciente al grupo de vulnerabilidad crítica, para las mujeres este porcentaje asciende a 28 % y 25 % para los hombres. Así lo expresan las entrevistadas:

El espacio me condiciona porque nuestra casa es chica, somos cuatro integrantes, hija de 12 y un nene de 6 años, y entonces en el mismo espacio, el que por ahí quiere la tele. Y bueno mi compañera es vice en una escuela, entonces tiene muchas reuniones de Zoom, entonces había que dejar un ambiente preparado para ella, y había que entretener al chiquito y con la hermana que me ayude (entrevista a docente mujer 2, grupo de vulnerabilidad crítica, febrero de 2021).

Primero estaba acá en la cocina, porque qué sé yo, más cómoda, y después me empezaron a echar, así que me iba a la habitación, me encerraba ahí porque a todo esto eran reuniones con los directivos, con los compañeros de trabajo, con los chicos [...]. Entonces era como “Bueno, ma. Ya está”. Ya les cansaba siempre estar escuchando audios (entrevista a docente mujer, grupo de vulnerabilidad alta, febrero de 2021).

Frente a estos obstáculos, los y las docentes desplegaron diferentes estrategias: realizar sus tareas cuando el resto de integrantes del hogar dormían, usar los espacios no utilizados por otras personas, combinar la propia tarea con el acompañamiento de hijos/as, etc. Quienes no contaban con menores a su cargo o un espacio que oficiaba de escritorio u “oficina” han estado en una posición ventajosa en relación con el trabajo docente desde sus hogares.

A estas asimetrías territoriales y de género se agrega el acompañamiento a la escolarización de los menores que, según otros estudios, asumieron predominantemente las madres a través de acciones como la comunicación con docentes y autoridades, la recepción de actividades, la organización del tiempo-espacio de estudio, el apoyo con las tareas (Fuentes 2020). En el caso de las profesoras y los profesores entrevistados, estas demandas se acentúan en los territorios de mayor vulnerabilidad (los grupos de alta y crítica vulnerabilidad tienen al 52 % y 54 % de las mujeres docentes con personas a

cargo, respectivamente, lo que se reduce al 45 % en el grupo de baja vulnerabilidad) y en territorios de mayor ruralidad. De este modo, es posible sostener que el trabajo para las mujeres y sobre todo de sectores más vulnerados se intensifica en múltiples sentidos: por las demandas de la labor docente, las tareas de cuidado, el acompañamiento a la escolarización de sus hijos/as, el incremento del trabajo doméstico y el cuidado de la salud, y por ser quienes en mayor medida han realizado el trabajo remoto. Ello pone de relieve el carácter multidimensional de las desigualdades (Reygadas 2008).

3. Conexiones y desconexiones: la gestión política de la pandemia y los límites de las perspectivas tecnologistas

La gestión política de la pandemia en el período analizado se focalizó en tres cuestiones que el Gobierno nacional definió como centrales para garantizar la continuidad pedagógica y que fueron originando conexiones y desconexiones con las expectativas, experiencias y requerimientos docentes sobre el trabajo remoto. La generación de mecanismos para facilitar el acceso a contenidos en el marco de la educación remota, las condiciones materiales de trabajo, así como los procesos de evaluación, acreditación y seguimiento de las trayectorias constituyeron los principales temas públicos en la agenda compartida por la PBA (Gluz et al. 2021).

Dado que tanto la presencia y extensión de dispositivos y plataformas digitales como la disponibilidad y calidad de la conectividad fueron las condicionantes iniciales para el trabajo pedagógico remoto, una de las primeras definiciones de política para morigerarlos fueron los mecanismos que facilitaron el acceso. Al inicio de la pandemia, solo tres de cada 10 hogares del primer quintil de ingresos tenían una computadora y siete de cada 10 vivía en un hogar con internet (Diaz Langou et al. 2020). Esos guarismos invisibilizan que más de la mitad de las conexiones –que ya no llegan a todas las personas– cuentan con una velocidad inadecuada para sostener encuentros sincrónicos y que el grupo de adolescentes de entre 13 y 17 años (29,7 %) no utilizan computadoras para conectarse (Artopoulos 2020), por lo cual es posible suponer que se conectaban desde dispositivos poco adecuados para el desarrollo de actividades escolares que requieren procesadores de texto, soportes de video, etc. Este factor, sumado a las limitaciones de adultos/as responsables para acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje, incidió como gran condicionante en la ejecución de la tarea pedagógica (CONICET 2020).

Considerando estas cuestiones y en franca y pública crítica a la gestión anterior a la que responsabilizó por los efectos de haber suspendido la entrega de *notebooks*, al discontinuar el Programa Conectar Igualdad,⁶ prontamente se puso en la agenda

6 Creado por el Decreto 459/10, se propuso cerrar la brecha digital a través de proporcionar una computadora a cada alumna, alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, de educación especial y de institutos de formación docente para la inclusión de las TIC en las aulas.

gubernamental el desarrollo de una variedad de recursos pedagógicos en línea en distintos temas y áreas curriculares para la docencia (Di Piero y Miño Chiappino 2020). A la vez se avanzó en la edición de cuadernillos y en la producción de contenidos de programas de radio y TV abiertas para quienes no contaran con internet o tuvieran conectividad limitada.⁷ Más tardíamente se distribuyeron algunas *notebooks* excedentes de gestiones anteriores y hacia el mes de agosto de 2020 (pero con reglamentación posterior) se tomaron medidas para ampliar la conectividad, destinadas a las familias y estudiantes de los grupos más desfavorecidos.

Mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU 690/2020) se reconoció “el carácter de servicio esencial de las TIC”, que permitió generar un abono a bajo costo de internet y telefonía para los sectores de menores ingresos que se activó al final del 2020. En el mismo mes, el Ministerio de Educación Nacional lanzó la Plataforma Educativa Juana Manso a través de la cual estudiantes y docentes pudieron acceder a aulas virtuales, espacios seguros de comunicación y contenidos educativos de navegación gratuita (sin consumo de datos en los celulares), para los niveles primario y secundario (Gluz et al. 2021). Sin embargo, reiteramos, estas medidas estuvieron disponibles en el último tramo del año, cuando los y las docentes habían replanificado su trabajo frente a la extensión de la educación remota. Cabe destacar que para el profesorado de secundaria este desafío no es menor. En el universo encuestado más de la mitad del personal trabajaba en más de cuatro escuelas (un tercio en cinco o más), y en su mayoría con más de 200 estudiantes a su cargo.

Pese al esfuerzo público por producir contenidos en distintos soportes, los resultados de esta y otras investigaciones (MEN 2020; Álvarez et al. 2020; Anderete Schwal 2021) muestran que su uso fue menor al esperado. Quienes participaron en la encuesta indicaron apoyarse, en mayor medida, en las producciones del propio colectivo docente (65 %) o en libros y manuales, mientras que la utilidad de los recursos ofrecidos por los Gobiernos nacional y provincial fue señalada por entre el 1 % y el 3 % del personal docente encuestado. Cuando explican la baja relevancia asignada a estos recursos, se destaca, por un lado, la falta de correspondencia con los contenidos planificados en algunas áreas (reconociendo que la mayor proximidad estaba en asignaturas como prácticas del Lenguaje y Matemáticas), y, por otro, las limitaciones en cuanto estrategia para trabajar con estudiantes sin conectividad, ya que las actividades de algunas áreas requerían de una significativa autonomía para desarrollarse sin sostén docente.

Se evidencia, así, la distancia entre las regulaciones políticas y las apropiaciones en acto de las intervenciones gubernamentales. A su vez, se visibiliza la heterogénea sig-

⁷ Los cuadernillos fueron distribuidos por las jurisdicciones en todo el territorio nacional. Las gestiones provinciales desarrollaron también estrategias diversas para producir y garantizar el acceso a contenidos educativos digitales. Algunas jurisdicciones se apoyan exclusivamente en los contenidos producidos por el Gobierno nacional, otras los combinan con contenidos propios. Sobre las diversas estrategias jurisdiccionales, se recomienda revisar el estudio de Cardini, D’Alessandre y Torre (2020), publicado por el CIPPEC.

nificación de lo brindado al analizar la perspectiva de los actores escolares y cómo la dimensión cultural de la desigualdad de posiciones reemerge frente a las alternativas que se fueron ensayando para la continuidad pedagógica.

Acotados los soportes materiales y restringidos los soportes simbólicos a los familiarmente disponibles,⁸ la desigual distribución de los mismos evidenció la relevancia de los docentes como apoyos para el aprendizaje en los grupos de estudiantes más vulnerados, en especial frente a la ausencia de otros recursos, antes disponibles pero inaccesibles en el marco de un aislamiento, como pueden ser las actividades de las organizaciones sociales en los barrios con centros de apoyo escolar o talleres complementarios a la escolarización obligatoria de niños/as, adolescentes y jóvenes. Dado que el trabajo asincrónico fue evaluado como la opción posible, tal como lo expresan los profesores encuestados (ver tabla 2), la retroalimentación inmediata con docentes y pares se desestructuró, y las oportunidades de contacto se espaciaron no solo física sino también temporalmente.

Tabla 2. Actividades pedagógicas desarrolladas según frecuencia, género y vulnerabilidad

Tipo de actividad y frecuencia	Grupos según vulnerabilidad			
	Baja	Media	Alta	Crítica
Actividades sincrónicas				
Algunas veces	58,4 %	53,8 %	58,6 %	51,0 %
Nunca	23,3 %	25,9 %	15,8 %	23,6 %
Siempre/la mayoría de las veces	18,3 %	20,3 %	25,5 %	25,4 %
Clases grabadas/explicaciones asincrónicas				
Algunas veces	42,3 %	46,78 %	45,7 %	46,9 %
Nunca	15,9 %	16,2 %	15,6 %	14,5 %
Siempre/la mayoría de las veces	41,8 %	37,1 %	38,7 %	39,6 %
Trabajos prácticos/guías de lectura				
Algunas veces	12,8 %	16,0 %	14,6 %	12,0 %
Nunca	1,5 %	2,5 %	2,5 %	1,6 %
Siempre/la mayoría de las veces	85,7 %	81,5 %	82,9 %	86,4 %

Elaboración propia con base en encuesta autoadministrada a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires, octubre-noviembre de 2020.

8 Siguiendo los aportes de Martuccelli (2007) entendemos por soportes los medios que el individuo usa para sostenerse frente al mundo; involucran tanto el conjunto de elementos materiales como simbólicos (afectivos, relacionales, de construcción de sentidos compartidos, entre otros) que lo vinculan a su contexto.

Sin embargo, la tarea irremplazable del docente, que no pudo ser compensada por los medios digitales ni los cuadernillos, desnudó las distancias materiales y simbólicas con las demandas escolares de las familias más vulneradas y permitió tensionar la perspectiva meritocrática propia de la escuela cuya presencia en el discurso de los y las docentes entrevistadas tuvo menor relevancia que el reconocimiento de los condicionantes frente a la pandemia y las condiciones desiguales en que transcurre la vida de sus estudiantes. Sin erradicar del todo ciertas miradas estigmatizantes sobre las adolescencias caracterizadas por el mayor “desorden” o la imposibilidad de despertarse a tiempo, o ciertas expresiones peyorativas sobre las familias en escuelas de zonas más segregadas, lo que se manifestó es una sensibilidad política hacia las desigualdades y el reconocimiento de la capacidad protectora de la escuela.

Me aseguro de conversar con el pibe antes de proponerle la tarea, que la consigna sea muy clara, mandarle el recurso bibliográfico por si no tiene acceso a otros textos o a internet, porque si le mandas al pibe una tarea que no tiene recursos para hacer, no tiene texto, no tiene internet, es violentísimo (entrevista a docente mujer 3, grupo de vulnerabilidad crítica, febrero de 2021).

82

Si bien estas fueron las desigualdades más visibles y las que mayor presencia tuvieron en los medios de comunicación, otra serie de desventajas condicionaron los usos de los recursos tecnológicos incluso cuando estos estuvieron disponibles. En primer lugar, el manejo de plataformas educativas que requiere saberes específicos para su organización y aprovechamiento fue brindado al cuerpo docente, pero no al estudiantado. Para los primeros, la PBA organizó cursos de capacitación e instancias de apoyo que constituyeron soportes específicos frente a la premura con la que debieron asumir el teletrabajo cuando este fue posible. Ya desde el mes de abril desarrollaron un nuevo dispositivo –las Mesas de Acompañamiento Pedagógico Didáctico (MAPD)– a la par que se desplegó una oferta formativa que involucró cursos como Continuidad Pedagógica en Emergencia y Conocimientos Básicos de Moodle (Dirección Provincial de Educación Superior 2021a), de la que participaron activamente (en el universo de docentes encuestados un 65,2 % de las mujeres y un 57,3 % de los hombres recurrió a la formación). Los y las estudiantes, en cambio, quedaron librados a sus propios recursos. Esto desafió el sentido común respecto de la proximidad entre los requerimientos de la educación remota y los saberes de las juventudes consideradas “nativos digitales”, al emerger dificultades para el uso de la Classroom –u otras plataformas– o el envío de la tarea por correo electrónico. Estas dificultades se identificaron en todos los grupos de vulnerabilidad analizados.

Yo noto que ellos saben mucho de videos, de esta banda, de aquello o del otro, pero, por ejemplo, no saben manejar un correo [...] (entrevista a docente mujer 1, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021).

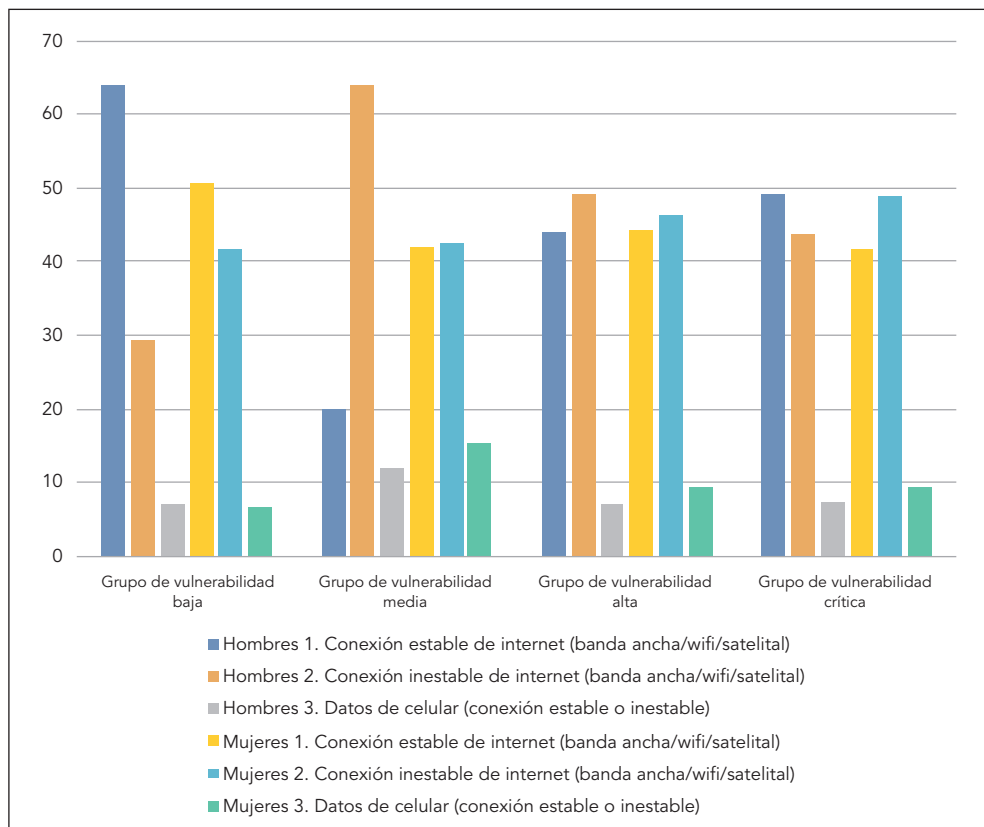
Nos dimos cuenta de que manejaban mucho lo que era redes, todo lo que era lo social e inclusive aplicaciones vinculadas a las redes, por ejemplo, edición de videos, pero les costaba mucho los programas y *apps* educativas (entrevista a docente hombre 1, grupo de vulnerabilidad baja, marzo de 2021).

Las condiciones materiales de trabajo docente tuvieron presencia dispar en las políticas gubernamentales. La Provincia de Buenos Aires desarrolló una línea de intervención propia frente a la cuestión salarial de los más precarizados. Dada la suspensión de los actos públicos presenciales y la consecuente falta de cobertura de cargos, así como la imposibilidad de aquellos con condiciones más inestables para tomar horas, se crea el Programa PIEDAS (Programa de Incorporación Especial de Docentes y Auxiliares Suplentes). Este programa comenzó en abril de 2020, ofreciendo una retribución salarial que para el personal docente equivalía a ocho módulos semanales, y en el caso del personal auxiliar a 15 horas semanales. Esta política tuvo sucesivas prórrogas en su vigencia y variaciones en su modalidad hasta que, en el mes de agosto de ese año, a través del Decreto 2020-690-GDEBA-GP-BA de la Gobernación de la Provincia, se aprueban y anuncian los Actos Públicos Digitales.

En este sentido, si bien se trató de una medida acotada –de hecho, en el universo de encuestados/as solo el 8,3 % fue parte de ella– avanzó sobre las condiciones laborales de mayor inestabilidad. Contrariamente, el acceso a dispositivos fue derivado al mercado a través de la implementación de un crédito a tasa subsidiada –con financiamiento del Estado nacional– para docentes de nivel inicial, primario y medio de todas las modalidades, que no superaran un ingreso promedio en los últimos tres meses, superior a cuatro salarios mínimos vitales y móviles. Avanzado el año, se asignó un plus salarial por conectividad en el marco de las paritarias docentes nacionales.

Las asimetrías de género en intersección con las territoriales no lograron ser captadas por estas políticas. Como se evidencia en el gráfico 1, tales asimetrías tienen un importante impacto en la tenencia de dispositivos y en la conectividad, y afectan en mayor medida a las mujeres de los territorios de vulnerabilidad crítica donde apenas el 9,4 % posee datos de celular (frente al 50,7 % de las que viven en territorios de vulnerabilidad baja y tienen conexión estable de internet). De este modo, a mayor vulnerabilidad mayor inestabilidad en el servicio de internet, aunque esa situación afecta en mayor medida a las mujeres en prácticamente todos los grupos.

Gráfico 1. Tipo de conectividad según género y vulnerabilidad



Elaboración propia con base en encuesta autoadministrada a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires, octubre-noviembre de 2020.

Como expresa Dussel (2021), lejos entonces de una educación virtual, lo que se observó en el período fueron combinaciones diversas e intuitivas, que vía ensayo y error e intentando responder a las demandas cambiantes del escenario sanitario y de las orientaciones de política, fueron construyendo respuestas dispares al imperativo de seguir educando en contextos de desigualdad. Con sus ventajas y desventajas, el teléfono celular y la utilización de WhatsApp constituyeron una vía privilegiada en gran parte de los casos para la comunicación pedagógica, con todos los límites que ese soporte tiene para construir un efectivo dispositivo de transmisión:

Para otras plataformas no hay soporte ni conectividad en la isla, y no sé de repente para reenviar al curso un video o imágenes, el WhatsApp es algo que lo permite [...]. Yo enseño inglés que, aparte de la gramática o la lectura, tiene el tema [de la] oralidad, donde no lo pude desarrollar, porque enseñar una lengua extranjera implica dialogar, aprovechar el tiempo [...], fui intentando distintas cosas, les leía textos, intentamos

hacer un diálogo donde ellos iban mandando audios, así que me tuve que acostumbrar (entrevista a docente mujer 2, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021).

Nos empezamos a organizar, yo seguía manteniendo el tema del WhatsApp, mi otra compañera el tema del Drive y el correo y la otra compañera se manejaba con las redes sociales [...]. En el camino quedaron un montón de chicos, porque se le rompió el celular, porque cambiaban el número... (entrevista a docente mujer 3, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021).

En todos los casos el envío de la tarea implicaba además acercar los materiales de lectura requeridos para su resolución, dado que no podía garantizarse el acceso a bibliotecas, enciclopedias o páginas web y debieron emprender una minuciosa selección de los contenidos para facilitar la accesibilidad sin implicar costos significativos tanto para ellos y ellas como para el estudiantado y sus familias.

Los frutos de este trabajoso proceso fueron moderados. Según señalaron los y las docentes en la encuesta, la participación estudiantil resultó entre media y baja (65 % y 30 % respectivamente), lo que se explica desde sus percepciones por dimensiones propias de las posiciones sociales: en términos materiales, por la falta de conectividad (aproximadamente la mitad de las respuestas), seguido por dimensiones propiamente simbólicas como la falta de apoyo o seguimiento de las familias (la quinta parte de las respuestas se nuclean aquí). En ambos casos, las condiciones de vida resultan definitorias, en especial en las zonas más vulneradas, o más incomunicadas como las escuelas de ámbito rural o de isla, pero también en las escuelas que, aun localizándose en municipios de mayores recursos, cuentan con población vulnerabilizada. Las siguientes palabras dan cuenta de ello:

[...] porque todos los chicos no tenían, o había un solo celular para toda la casa o [...] no estaban los padres que tenían el celular o no tenían conectividad (entrevista a docente mujer 4, grupo de vulnerabilidad crítica, febrero de 2021).

Yo lo que vi es mucho varón yendo a la construcción, como peones. O mismo las madres me decían: ¿Le puede mandar el trabajo cuando vuelva de trabajar? Sí, había pibes que estaban trabajando igual (entrevista a docente mujer 5, grupo de vulnerabilidad crítica, febrero de 2021).

El año 2020 finalizó con una medida cuyo potencial fue acotado inicialmente por su poca duración, pero que morigeró la intensificación del trabajo docente al incorporar otros actores a los equipos institucionales para la mejora de las trayectorias estudiantiles. Frente a la progresiva pérdida de contacto con el estudiantado a lo largo del extenso 2020, la provincia pone en marcha el programa Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR) en articulación con lo que luego se lanzará,

a nivel nacional, como “Acompañar: puentes de igualdad” (Res. CFE 369-20). Esta línea de acción desplazó las intervenciones desde el fortalecimiento de la educación a distancia hacia la presencialidad cuidada en los hogares al articular un sistema de “acompañantes” (en su mayoría estudiantes avanzados de profesorado) que debían ir a las casas, establecer el contacto con los y las estudiantes a través de visitas dos veces por semana para realizar tareas de enseñanza, siguiendo los protocolos establecidos por las autoridades sanitarias (Dirección Provincial de Educación Superior 2021b). Donde logró articularse al trabajo desarrollado hasta el momento, esta medida resultó de gran valor para descomprimir al profesorado en el seguimiento personalizado de las trayectorias escolares discontinuas o en proceso.

Ese programa funcionó bastante bien para algunos casos, hubo chicos que tener a una persona sentada en el muelle haciendo la tarea funcionó, pero esto duró un mes, después se terminó, ayudó, pero bueno ahí quedó (entrevista a docente mujer 4, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021).

Aunque la información relevada expresa algunas de las desigualdades en los procesos de escolarización, que en pandemia se exacerbaron a la vez que emergieron otras nuevas, también permite entrever la capacidad de crear soportes para el aprendizaje, permitir la construcción de nuevos horizontes y brindar un espacio de trabajo que puede ser más igualitario que el de los propios hogares. De hecho, esta primera experiencia se continuó en el mes de febrero y dio lugar entrado el 2021 al programa para el Fortalecimiento de la Planta de Docentes y Auxiliares (FORTE) ante el inicio del período de intensificación de la enseñanza y del ciclo lectivo 2021 con más recursos docentes para acompañar en la enseñanza y cubrir a profesores dispensados/as de la presencialidad por cuestiones de salud. Ello sirvió de respuesta, en parte, a la intensificación del trabajo docente que debía en el nuevo ciclo lectivo asumir las nuevas clases y cerrar los procesos de los cursos del ciclo 2020.

4. Resistiendo al aislamiento: el trabajo colectivo frente a la intensificación de la labor docente

Las condiciones específicas del trabajo docente en el nivel secundario configuraron una situación particular que implicó ventajas y desventajas al momento de analizar el impacto de la pandemia sobre la docencia. En la investigación educativa se ha denominado intensificación del trabajo docente a la creciente demanda de nuevas tareas que exigen más tiempo para las actividades profesionales, lo cual se traduce en el aumento de la carga laboral impuesta a educadoras/es, situación que afecta su salud y bienestar e incide en la toma de decisiones pedagógicas (Apple 1989; Hargreaves 1998).

Si bien la racionalización y el control fueron dimensiones analíticas fundamentales en el marco de las reformas educativas neoliberales cuando se crea el concepto, en este nuevo contexto la intensificación se explica por la sobrecarga producto de las exigencias de adaptación del trabajo a distancia. A lo anterior se añade que muchas veces, como hemos mencionado, escasean los recursos para desarrollarlo, se solapan los espacios y tiempos laborales y domésticos, y se reconfiguran los contextos espacio-temporales del trabajo.

Las tareas extraclases—históricamente invisibilizadas en la estructura del puesto de trabajo— se multiplicaron frente a la necesidad de rediseñar las estrategias de enseñanza. Ello tuvo especial impacto en el nivel secundario: a la dimensión de género del profesorado se le sumó la modalidad de contratación, que supone la remuneración en función de las horas frente al curso que cada docente posee (aumentando así materias a cargo, cantidad de estudiantes y, en muchos casos, de escuelas); por ende, en este nivel, se incrementaron las demandas.

El desquicio que nos empezó a generar esa hiperconectividad las 24 horas, que creo que por momento a mí me predisponía mal, estar recibiendo mensajes a cualquier hora, cualquier día de la semana y la sobreexigencia que empezó a haber en un momento por parte de algunos directivos de algunas escuelas (entrevista a docente mujer 5, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021).

Bueno, mensajes a destiempo, a cualquier hora. O sea, por eso los dejaba de mirar. Se desvirtuó todo, entonces uno terminó trabajando hasta feriados, porque te llegaba un mensaje por ahí de WhatsApp de algún alumno que por ahí estaba totalmente desvinculado, un domingo, que decís ¿qué hago? ¿No le contesto o trato de aprovechar la situación para...? (entrevista a docente hombre 2, grupo de vulnerabilidad baja, marzo de 2021).

Un hallazgo interesante apareció al analizar la toma de decisiones pedagógicas en función de estas inéditas condiciones laborales docentes “reintensificadas”. Las encuestas y, en especial, las entrevistas dieron cuenta de “variaciones”, “cambios” o “alternativas” respecto a la toma de decisiones pedagógicas, señalando diversas modalidades institucionales y colectivas para responder a la sobrecarga de tareas. Al respecto, el 58,1 % de los y las encuestados/as indicó que la replanificación de las tareas y contenidos durante el ASPO fue desarrollada de manera consensuada con colegas o a propuesta del equipo directivo. Algunas instituciones desarrollaron estrategias de trabajo interdisciplinario o por proyectos; otras de planificación de manera colectiva, y también la mayoría de docentes han manifestado la existencia de un importante trabajo de acompañamiento de los equipos de conducción y jefes de departamento.

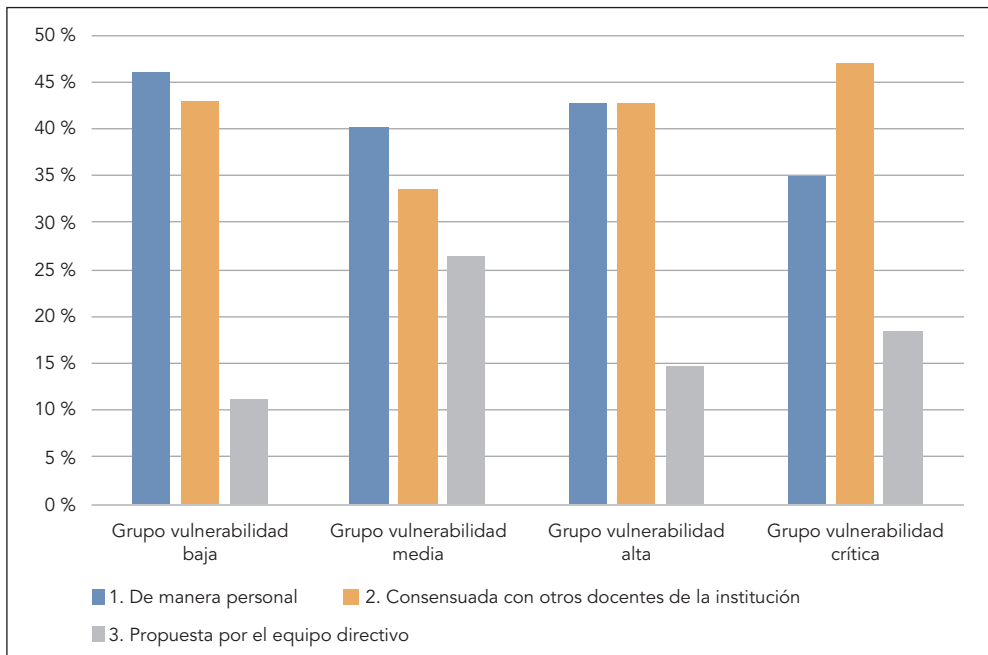
Rápidamente desde el equipo directivo nos propusieron armar trabajos comunes, cosa de enviarle al chico, por ejemplo, nos pedían a los profesores de todos los segundos, por área que armáramos un trabajo, entonces yo trabajaba con los profe-

sores de Historia, de los otros dos segundos y preparábamos un trabajo en común mensual y entonces después algún profe recopilaba los trabajos de las distintas materias de segundo año, y al chico se le enviaba un solo archivo con todos los materiales y todos los trabajos mensualmente (entrevista a docente mujer 6, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021).

Estas estrategias colectivas de trabajo que surgieron para responder a las nuevas condiciones laborales son transversales a todos los grupos analizados, aunque con especial fuerza en los territorios de mayor vulnerabilidad. La intensificación del trabajo docente se ve potenciada por la cantidad de estudiantes a cargo que en los territorios de mayor densidad poblacional y vulnerabilidad superan la cifra de 200 (declaran esta situación el 37 % de profesoras y profesores del distrito de vulnerabilidad baja, el 24,3 % en el distrito de vulnerabilidad media, y el 47 % y 50,7 % en los de vulnerabilidad alta y crítica, respectivamente). De este modo, los y las docentes que trabajan en contextos de mayor complejidad vieron multiplicados los desafíos, lo que tal vez explique por qué el trabajo conjunto tiene mayor peso en los municipios con índices de vulnerabilidad alta y crítica (gráfico 2).

En consonancia con la investigación de Meo y Dabeningo (2020), en este texto se evidencia cómo la toma de decisiones pedagógicas no asume un único patrón y

Gráfico 2. Planificación pedagógica según nivel de vulnerabilidad



Elaboración propia con base en encuesta autoadministrada a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires, octubre-noviembre de 2020.

se evidencian lógicas individuales y jerárquicas junto con el trabajo colaborativo. En este sentido, cabe señalar que, el trabajo colectivo o cooperativo no es nuevo en el campo educativo provincial, no obstante, distintas investigaciones nacionales e internacionales mostraron que no resulta habitual en el conjunto ni de las instituciones ni del cuerpo docente. El individualismo, el aislamiento y el secretismo forman parte de las culturas de la enseñanza (Hargreaves 1998), y constituyen características del trabajo de enseñar propias de la matriz tradicional de la escuela secundaria condicionadas por la arquitectura escolar instituida en aulas separadas, la forma de organización del trabajo docente en torno a la clasificación curricular mosaico y especialmente potenciadas por la sobrecarga de tareas (intensificación). A ello se suma la estructuración del puesto en torno a profesoras/es contratadas/os para el dictado de una asignatura/disciplina para la cual se formó, quien elabora sus planificaciones, desarrolla sus clases y evalúa a cada estudiante de modo individual, es decir, alguien que orienta sus clases en solitario (Tobeña y Nobile 2021).

Aunque existen antecedentes en las políticas que impulsaron experiencias de trabajo colectivo, tanto en la PBA como en otras jurisdicciones, estas han tenido dificultades en su implementación. Las condiciones materiales, laborales y organizacionales son las que han fijado las posibilidades y límites al mismo y las políticas aún están lejos de brindar posibilidades reales para garantizarlo. Sin embargo, resulta significativo cómo en el marco de esta extraordinaria reconfiguración del trabajo pedagógico las estrategias colectivas fluyeron como modos espontáneos ante la complejidad que asumió el trabajo docente, más allá de las propuestas que fueron emergiendo como el currículo prioritario, la estrategia de evaluación del registro institucional de trayectorias (ambos articulan distintas asignaturas conservando el puesto de trabajo) y la intensificación de la enseñanza por ciclos (básico y superior) menos atada al año del mosaico curricular. Estas iniciativas impulsan la articulación de espacios curriculares, la evaluación compartida entre ellos; todo ello busca propiciar el trabajo colaborativo, aunque se trata de estrategias aún incipientes que requerirán consolidación.

Los profesores tratamos de coordinar un trabajo interdisciplinario teniendo en cuenta un tema en común para todas las áreas, pensando en el mes que estábamos si era mayo el tema de la libertad y a partir de la libertad trabajábamos interdisciplinariamente para que los estudiantes reciban un solo trabajo, la devolución de ese trabajo era en formato papel para aquellos que no podían tener el acceso a internet (entrevista a docente mujer 7, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021).

Hubo más acercamiento entre los profes de cada escuela, surgieron más reuniones con colegas que no surgen en otro momento (entrevista a docente mujer, grupo de vulnerabilidad baja, marzo de 2021).

5. Entre viejas y nuevas desigualdades: los debates de política educativa que la pandemia nos dejó

La pandemia por la covid-19 ha actualizado las preguntas sobre las desigualdades sociales y la capacidad de las políticas de intervenir en ellas. La etapa analizada ha sido prolífica en medidas que acompañaron la profunda crisis que produjo la pandemia y que fueron generando condiciones para transitar la emergencia de modo menos traumático.

En primer lugar, sobresalen las decisiones que en materia económica puso en marcha el Gobierno nacional y que, en el caso del trabajo docente, la PBA encaró a través del Programa PIEDAS para garantizar ingresos a los y las docentes con condiciones laborales más inestables. También se destacan la capacidad de respuesta a través de producciones pedagógicas en distintos soportes para poner a disposición de estudiantes y profesoras/es, así como la creación de una plataforma propia con materiales didácticos y aulas virtuales desmercantilizando el acceso a contenidos.

Un segundo lugar destacado se reserva a las medidas de acompañamiento a las trayectorias que, desde los equipos territoriales, el programa ATR y las orientaciones curriculares y las relativas a la evaluación permitieron desestructurar la lógica meritocrática de la escuela. Todas estas apuestas político-educativas fueron implementadas no sin costos para el cuerpo docente que experimentó con creces una inevitable intensificación del trabajo frente a la inédita situación y, según su percepción, han tenido dispar impacto en sus prácticas concretas.

Queda en evidencia un nudo problemático que atañe directamente a las políticas educativas y gira alrededor de la estructura del puesto docente en la escuela secundaria de la PBA. Si bien el trabajo por horas reloj o módulos, y la multiplicidad de instituciones y estudiantes forman parte de las condiciones de trabajo habituales en el nivel, en el contexto extraordinario transitado en el año 2020 quedaron expuestos los límites que posee este modo de organización que, aunque vienen siendo discutidos en el campo político y académico, aún no se han presentado grandes variaciones. Ello se vio complejizado por el modo en que afectó la tarea la desigual distribución del trabajo doméstico y de cuidado a las docentes mujeres producto de la familiarización y feminización del cuidado que caracteriza a Argentina. Por otro lado, entre ellas, afectó más a las de territorios más vulnerables donde las condiciones del hábitat son una deuda histórica.

Sin embargo, persiste una interrogante: en qué medida el incremento de la participación masculina en estas tareas puede generar las condiciones para sortear las históricas asimetrías. Muchas de estas situaciones no han sido canalizadas por las políticas de emergencia dirigidas a este nivel educativo. Sin embargo, y en el marco de la agenda de política nacional, estas cuestiones están en el centro de la agenda.

A su vez, impactaron en la labor educativa el desigual acceso a un servicio de internet de calidad, el tipo de dispositivo con que se contó para sostener la continuidad

pedagógica y sus condiciones de uso. También lo hicieron el desconocimiento de aplicaciones, programas y recursos con los que mediatizar un vínculo que había perdido periodicidad y presencialidad; tales cuestiones merecen ser atendidas desde las políticas públicas.

Finalmente, y a pesar de las condiciones de trabajo establecidas, como si la adversidad hubiera obligado a instaurar nuevas formas de organización pedagógica, con esta investigación se identificó el trabajo colectivo como soporte frente a la intensificación de la tarea. Se potenciaron diálogos, articulaciones y prácticas que se constituyeron en nuevas posibilidades para la realización de la labor. La suspensión del espacio-tiempo (que muchas veces, en la educación secundaria obstaculiza los encuentros intercátedra o multidisciplinares) fue condición de posibilidad para la superación del aislamiento propio de la tarea. Propuestas como el trabajo por proyectos, ya existentes en el nivel, pero escasamente desarrolladas, vieron amplificadas sus posibilidades de llevarse a la práctica, acompañadas también por algunas de las iniciativas de política en el plano de la evaluación y el currículo que propusieron una resignificación del trabajo docente en esta coyuntura. Profundizar en esta línea requerirá avanzar en la discusión del modo de reconocimiento a las actividades docentes fuera del aula, así como sopesar el aporte de los nuevos soportes de acompañamiento a las trayectorias que paralelamente incrementaron los equipos docentes.

Apoyos

Esta investigación recibió apoyo del Programa de Articulación y Fortalecimiento Federal de las Capacidades en Ciencia y Tecnología del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Argentina. Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en las XIV Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), celebradas entre el 1 y el 5 de noviembre de 2021.

Referencias

- Álvarez, Marisa, Natalia Gardyn, Alberto Iardevlevsky y Gabriel Rebello. 2020. "Segregación educativa en tiempos de pandemia. Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el covid-19 en Argentina". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9 (3): 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Anderete Schwal, Mariano. 2021. "Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia". *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 2 (2): 42-56. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638>
- Apple, Michael. 1989. *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Nueva York: Routledge.

- Artopoulos, Alejandro. 2020. “¿Cuántos estudiantes tienen acceso a internet en su hogar en Argentina?”. *Observatorio Argentino por la Educación*. Acceso en abril de 2021. <https://bit.ly/3x0Tobu>
- Benza, Gabriela, y Gabriel Kessler. 2020. “El impacto del covid en América Latina”. En *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*, 135-174. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Braslavsky, Cecilia, y Alejandra Birgin. 1992. *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Cardini, Alejandra, Vanesa D’Alessandre, y Esteban Torre. 2020. *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC. <https://bit.ly/3bV1R87>
- CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). 2020. “Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN”, 19 de abril. <https://bit.ly/3axHT2t>
- Díaz Langou, Gala, Gabriel Kessler, Carola della Paolera y Matilde Karczmarczyk. 2020. “Impacto social del covid-19 en Argentina. Balance del primer semestre de 2020”. Documento de Trabajo n.º 197, CIPPEC. <https://bit.ly/3t6ZJzC>
- Dirección Provincial de Educación Superior. 2021a. “Informe interno sobre impacto de la formación permanente en contexto de pandemia”. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección Provincial de Educación Superior. 2021b. *Las experiencias del ATR en las voces de sus protagonistas*. Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Superior. <https://bit.ly/3I19zJO>
- Di Piero, Emilia, y Jessica Miño Chiappino. 2020. “Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020”. *Propuesta Educativa* 2 (54): 42-58. <https://bit.ly/3N45GWc>
- Dussel, Inés. 2021. “Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades”. *Revista Nueva Sociedad* 293: 130-141. <https://bit.ly/3A38Zcv>
- Esquivel, Valeria, Eleonor Faur y Elizabeth Jelin. 2012. “Hacia una conceptualización del cuidado: familia, mercado y Estado”. En *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*, editado por Valeria Esquivel, Eleonor Faur y Elizabeth Jelin, 11-43. Buenos Aires: IDES. <https://bit.ly/3NnGCZm>
- Faur, Eleonor, y Francisca Pereyra. 2018. “Gramáticas del cuidado”. En *La Argentina en el siglo XXI*, coordinado por Juan Ignacio Piovani y Agustín Salvia, 497-534. Buenos Aires: Siglo Veintiuno / CLACSO. <https://bit.ly/3AmkWKD>
- Fuentes, Sebastián. 2020. “Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina”. En *Cuidados y mujeres en tiempos de covid-19. La experiencia en Argentina*, compilado por Soledad Villafañe, 146-148. Santiago de Chile: CEPAL. <https://bit.ly/3HToDJe>
- Gluz, Nora, y Myriam Feldfeber. 2021. “La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019)”. En *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada norteamericana*, coordinado por Nora Cibeles María Lima Rodríguez y Rodolfo Elías, 19-44. Buenos Aires: CLACSO. <https://bit.ly/3xUyr0X>

- Gluz, Nora, Marcelo David Ochoa, Verónica Cáceres, Valeria Martínez del Sel y Pablo Sisti. 2021. “Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad”. *Revista Iberoamericana de Educación* 86 (1): 27-42. <https://doi.org/10.35362/rie8614440>
- Gluz, Nora, Mariel Karolinski y Maida Diyarían. 2020. “Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del SXXI”. *Revista de la Carrera de Sociología* 10 (10): 92-131. <https://bit.ly/3HRwUxt>
- Hargreaves, Andy. 1998. *Profesores, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Maceira, Verónica, Gonzalo Vázquez, Ana Ariovic, María Crojethovic y Carlos Jiménez. 2020. “Pandemia y desigualdad social: los barrios populares del conurbano bonaerense en el aislamiento social, preventivo y obligatorio”. *Revista Argentina de Salud Pública* 12 (Suplemento COVID-19): publicación electrónica: <https://bit.ly/3P4qKfG>
- Martuccelli, Danilo. 2007. *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- MEN (Ministerio de Educación de la Nación). 2020. “Informe preliminar de Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19”. Acceso en marzo de 2021. <https://bit.ly/3GEDjeD>
- Meo, Analía, y Valeria Dabenigno. 2020. “Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 14 (1): 103-127. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>
- Ministerio de Educación Superior. 2021. “Anuario Estadístico Educativo 2020”. Acceso en noviembre de 2021. <https://bit.ly/3bxwWOY>
- Saraví, Gonzalo. 2015. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: FLACSO México.
- Segura, Ramiro. 2006. “Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico”. *Cuadernos del IDES* 9: 3-24. <https://bit.ly/3nm5oPb>
- Reygadas, Luis. 2008. *La apropiación: destejendo las redes de la desigualdad*. Barcelona: Anthropos.
- Tiramonti, Guillermina, comp. 2004. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial / FLACSO Argentina.
- Tobeña, Verónica, y Mariana Nobile. 2021. “¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes”. *Revista de Educación* 12 (22): 41-64. <https://bit.ly/3nhnbH0>

Documentos legales

- Decreto de Necesidad y Urgencia 459/2010. Créase el Programa “Conectar Igualdad”. Acceso en septiembre de 2020. <https://bit.ly/3R9jK37>
- Decreto Necesidad y Urgencia 690/2020. Poder Ejecutivo Nacional. Servicios Públicos Esenciales, 21 de agosto de 2020. Acceso en septiembre de 2020. <https://bit.ly/3uv7u30>
- Decreto 2020-690-GDEBA-GPBA. Gobernador de la Provincia de Buenos Aires. Actos públicos virtuales. 11 de agosto de 2020. Acceso en marzo de 2021. <https://bit.ly/3yq6QVA>

Nora Beatriz Gluz, Luisa Vecino y Valeria Martínez-del-Sel

Ley n.º 26206/ Ley de Educación Nacional. Acceso en octubre de 2021. <https://bit.ly/3ykULBg>

Ley n.º 13688/ Ley Provincial de Educación, Provincia de Buenos Aires. Acceso en octubre de 2021. <https://bit.ly/3P6aBGt>

Resolución CFE 369-20. Consejo Federal de Educación. Programa Acompañar: Puentes de Igualdad. 1 de septiembre de 2020. Acceso en marzo de 2021. <https://bit.ly/3bWam9h>

Resolución Conjunta DGCYE-GDBA 554. Suspensión de clases presenciales. 16 de marzo de 2020. Acceso en septiembre de 2020. <https://bit.ly/3bUVjpY>

Entrevistas

Entrevista a docentes mujeres 1, 2, 3, 4 y 5, grupo de vulnerabilidad crítica, febrero de 2021.

Entrevista a docente mujer, grupo vulnerabilidad alta, febrero de 2021.

Entrevista a docentes mujeres 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7, grupo de vulnerabilidad alta, marzo de 2021.

Entrevista a docente mujer, grupo de vulnerabilidad baja, marzo de 2021.

Entrevista a docentes hombres 1 y 2, grupo de vulnerabilidad baja, marzo de 2021.

Cómo citar este artículo:

Gluz, Nora Beatriz, Luisa Vecino y Valeria Martínez-del-Sel. 2022. "Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 73-94.

<https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5305>