

Decisiones e indecisiones: el trabajo pedagógico en tiempos de pandemia

Nora Gluz(UNGS-UBA) - gluzn@yahoo.com.ar

Valeria Martínez Del Sel(UNGS-UBA) - vadelsel@gmail.com

Marcelo Ochoa(UNGS) - mardochoa@gmail.com

Luisa Vecino(UNGS-UBA) - luisamvecino@gmail.com

Resumen

El estudio de la producción y reproducción de las desigualdades sociales en el campo escolar ha puesto foco centralmente en la población estudiantil. Es menos lo que se sabe acerca de cómo las desigualdades impactan sobre la tarea de enseñar, cuestión que adquiere relevancia frente a la dislocación de las coordenadas témporo espaciales de la escuela y su afectación diferencial, en función de las condiciones sociosanitarias de los territorios en el marco de la Pandemia Covid-19.

La ponencia presenta resultados preliminares de una investigación en curso sobre las condiciones y los condicionantes de la tarea docente en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires en el contexto de pandemia. Abordaremos particularmente, cómo se interseccionan las desigualdades de género, tecnológicas y sociosanitarias en/para la realización de la tarea de enseñar en un contexto signado por la intensificación del trabajo docente y la profundización de las distancias sociales. Analizaremos la toma de decisiones pedagógicas en función de sus condicionantes: las regulaciones oficiales, las condiciones laborales docentes, la composición y situación social del hogar de lxs profesores, los recursos tecnológicos disponibles y los soportes institucionales existentes. Tomamos como fuente la estadística oficial, así como encuestas y entrevistas abiertas a docentes de secundaria de cuatro municipios que expresan la heterogeneidad sociosanitaria de la PBA.

1. Introducción

Las discusiones sobre las desigualdades educativas han adquirido centralidad política a partir de la pandemia Covid 19, luego de un período de gobierno donde la cuestión social en el campo escolar se había reducido a los problemas de la desactualización tecnológica y organizacional de las escuelas secundarias; así como a las brechas entre los consumos culturales juveniles y las propuestas educativas (Gluz et. al, 2020). Asimismo, el carácter multidimensional de dichas desigualdades 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: desde 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; así como las redes sociales de apoyo cotidiano y las condiciones del habitar.

En esta investigación, de carácter cuali-cuantitativo, nos propusimos analizar los procesos de transformación e intensificación del trabajo docente en la Provincia de Buenos Aires dando cuenta de las desigualdades que afectan al profesorado. Para ello, por un lado, se recuperó información secundaria de organismos de estadísticas oficiales y de organizaciones sindicales; y por otro, fuentes primarias mediante la implementación de una encuesta autoadministrada, grupos focales institucionales y entrevistas a docentes de nivel secundario¹ de cuatro distritos representativos de la heterogeneidad del territorio bonaerense, agrupados previamente según su nivel de vulnerabilidad social en base a 3 indicadores: acceso al agua de red, disponibilidad de desagüe cloacal y nivel de Necesidades Básicas Insatisfechas.²

Si bien el foco en municipios y en el sector estatal no expresa linealmente los procesos de segregación social de la matrícula, es posible hipotetizar la incidencia de los mismos en el doble cruce de los territorios que portan diferenciales estructuras de oportunidades y las escuelas de gestión estatal que si bien albergan distintos sectores sociales, la fragmentación en contextos de exclusión ha traccionado al abandono de la oferta estatal por parte de los grupos más acomodados y la tendencia al cierre social a través de ofertas específicas y selectivas (Van Zanten, 2007).

¹ Se realizaron 1531 encuestas, 50 entrevistas en profundidad y 9 grupos focales de los que participaron en total 67 docentes

² Los agrupamientos quedaron conformados 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) en el que ubicamos a los 8 municipios restantes.

1- Desigualdades sociales, escolares y pandemia: ¿viejos temas y nuevas dinámicas?

La continuidad pedagógica producto de la suspensión de clases presenciales³ generó múltiples demandas para adecuar los procesos de transmisión escolar a las condiciones impuestas por el ASPO y para el ensayo de “nuevas presencialidades” que, desprendidas del tiempo-espacio común, demandaron otros soportes que, al igual que los antiguos, se encuentran desigualmente distribuidos (Martuccelli, 2007). Asimismo, el cambio radical en las condiciones en las que se desarrolla la tarea docente puso en agenda de investigación las desigualdades sociales del profesorado, problema que en el campo académico se había restringido casi exclusivamente al mundo estudiantil. Asimismo, dada la dilución de las fronteras entre el ámbito laboral y el hogar, cobraron relevancia las relaciones de género y la estructura de oportunidades en los territorios como dimensiones analíticas para comprender las dinámicas de las desigualdades en el ASPO,

Respecto de la primera cuestión, cabe destacar que el cuidado en nuestro país ha tenido una impronta maternalista que no solo impactó en las relaciones de género y el reparto inequitativo de dicha tarea al interior del hogar sino que también contribuyó al escaso desarrollo de alternativas institucionales por fuera de la escolarización obligatoria y de regulaciones legales que permitieran la desfamiliarización del cuidado (Faur y Pereyra, 2018). De hecho, algunas investigaciones 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 profundizaba al considerar sólo tareas de limpieza en el hogar o la preparación de comidas, tarea asumida por alrededor del 90% de las mujeres frente al casi 50% de los hombres (Faur y Pereyra, 2018: 521).

Pero la pandemia puso en jaque la labor doméstica, entendida tanto como la reproducción biológica, la organización y ejecución de las tareas tanto de la reproducción cotidiana como de las tareas dirigidas al mantenimiento del sistema social, especialmente en el cuidado y la socialización de las nuevas generaciones (Esquivel et. al., 2012). Centrándonos en el universo de estudio, en tanto la escuela y otras instituciones/personas encargadas del cuidado ya no pueden ejercer su labor de modo presencial, lxs profesores sostuvieron de modo simultáneo, la continuidad pedagógica, tareas de cuidado y trabajo doméstico, estas últimas anteriormente delegadas o tercerizadas. Según los datos relevados en la encuesta, un 52% de hogares tienen menores a cargo y/o familiares y si bien tanto varones como mujeres informan en medidas similares asumir estas tareas, las diferencias por

³ 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.

géneros se observan en el tiempo asignado. Durante el ASPO para el 45% de las mujeres aumentó la carga horaria de tareas de cuidado, con un impacto similar aunque algo menor en los varones donde fue del 42%. Es de destacar, no obstante, que estos aumentos suceden frente a puntos de partida asimétricos: mientras con anterioridad al ASPO los varones destinaban mayormente entre 1-2 horas (52%) y entre 3 y 5 (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 3 horas diarias situación que se reduce al 45% en los varones.

Tabla 1. Docentes por género y personas a cargo según variación de las horas dedicadas al trabajo doméstico durante el ASPO, por grupo de vulnerabilidad. En %.						
	Variación de hs (pre pandemia - ASPO)	Grupo de vulnerabilidad baja	Grupo de vulnerabilidad media	Grupo de vulnerabilidad alta	Grupo de vulnerabilidad crítica	Total
1.Varón sin personas a cargo	Disminuyeron	10%	40%	25%	8%	16%
	Se mantuvieron en el mismo rango	57%	30%	34%	54%	49%
	Aumentaron	34%	30%	41%	39%	36%
2.Varón con personas a cargo	Disminuyeron	9%	4%	18%	16%	13%
	Se mantuvieron en el mismo rango	55%	36%	46%	38%	45%
	Aumentaron	36%	60%	37%	45%	42%
3.Mujer sin personas a cargo	Disminuyeron	22%	22%	22%	22%	22%
	Se mantuvieron en el mismo rango	52%	47%	50%	39%	48%
	Aumentaron	27%	31%	28%	40%	30%

4. Mujer con personas a cargo	Disminuyeron	20%	25%	28%	31%	26%
	Se mantuvieron en el mismo rango	37%	31%	29%	22%	30%
	Aumentaron	43%	45%	43%	47%	45%

Elaboración propia en base a relevamiento autoadministrado. Docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires. Octubre-Noviembre, 2020.

Tal como muestra la Tabla 1 en los territorios de mayor vulnerabilidad el incremento de las horas dedicadas a tareas de cuidado es mayor, en un contexto que presenta peores condiciones de vida en esos distritos, con especial fuerza para las mujeres. La familiarización del cuidado (Esquivel, Faur y Jelin, 2012) y las asimetrías de género que ello implica se acentúan frente a la escolarización sin presencialidad. Así lo explicaron en las entrevistas lxs docentes:

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 (Docente mujer de municipio grupo de vulnerabilidad crítica).

Tengo un impedimento que algunos profes tienen y otros no, que es que tengo 2 hijos que están en edad escolar, con lo cual es interesante porque ellos también tienen su conectividad y mi compañera también es docente, así que es un completo, y un día promedio... hay una cuestión mi compañera tiene la mayoría de las horas a la mañana, mis hijos cursan a la tarde, y yo tengo la mayoría de mis horas a la tarde(...) Tienen 5 y 8, con lo cual hay varias cuestiones, por ejemplo hay que bañarlos, pero después la más chica necesita, entonces la mañana se me va prácticamente en eso, y a veces cuando puedo, los días que me levanto más temprano que ellos (Docente mujer de municipio grupo de vulnerabilidad crítica).

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). El desdibujamiento de las fronteras entre el hogar y el trabajo 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).

Del mismo modo, las desigualdades territoriales, que se expresan en la heterogeneidad de las condiciones sociosanitarias del hábitat, signaron la tarea de enseñar en el contexto de excepcionalidad, al agudizarse la diferencial estructura de oportunidades (Di Virgilio y Serrati, 2019) presentes en la heterogeneidad de la provincia de Buenos Aires de especial impacto sobre la contención de los contagios. Como se evidencia en nuestra investigación, las desigualdades socio-sanitarias impactaron también en la realización de la labor docente de modo remota. Los territorios de mayor vulnerabilidad (vulnerabilidad alta y crítica) se caracterizan por la menor cobertura de servicios esenciales para el contexto actual, como lo son el servicio de agua corriente y cloacas. Si bien un 78% de lxs encuestados 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% de encuestadxs, descendiendo al 28,5 en el grupo de vulnerabilidad alta y al 55% en el de vulnerabilidad crítica. Pero también, en los hogares de los grupos de mayor vulnerabilidad, conviven más personas y se cuenta con menos habitaciones lo que agrava estos déficits. Es el grupo de vulnerabilidad crítica donde el porcentaje de hogares con dos ambientes es mayor (30,1% frente al 27,6% total) y a su vez donde es menor el porcentaje de hogares que poseen 4 ambientes (14,7% frente al 18,4% total). Si bien no es significativa la proporción de docentes que viven en condiciones de hacinamiento (más de 3 personas por cuarto), esas condiciones afectan casi al 4% de lxs encuestadxs del distrito de vulnerabilidad crítica (descendiendo a la mitad y menos que en los otros distritos analizados).

Pero además de espacio de vida y cuidado, el hogar como espacio de trabajo docente afectó materialmente la continuidad pedagógica. Una limitante clave deviene de las condiciones de espacio físico en ellos: sólo 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 en/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 varones). Así lo expresan lxs entrevistadxs:

El espacio me condiciona porque nuestra casa es chica, somos 4 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. El tema es también cuando la hermana tenía lo suyo o en mi caso, entonces bueno ahí había que buscar la manera. Sobre todo en el momento que por ahí uno está conectado se superpone, esos fueron por ahí los momentos más difíciles porque en una reunión de los profes de las escuelas y el enano gritando apareciendo, y bueno me voy afuera, pero hay codornices entonces se escucha el cantito, los pájaros, tenemos un vecino que te pone la música muy fuerte, te limita (Docente mujer de municipio grupo de vulnerabilidad crítica).

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 (Docente mujer municipio de grupo vulnerabilidad alta).

Como se evidencia en los testimonios, la imposibilidad de tener un espacio exclusivo y/o propio para desempeñar la tarea ha sido un aspecto clave, un obstáculo que lxs docentes debieron sortear desde diferentes estrategias: realizar sus tareas cuando el resto de lxs integrantes del hogar dormían, usar los espacios no utilizados por otrxs, combinar la propia tarea con el acompañamiento de hijxs, etc. Quienes no contaban con menores a 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.

De este modo, es posible sostener que el trabajo para las mujeres se intensifica en múltiples sentidos: por las demandas de trabajo docente, por las demandas de tareas de cuidado, por el acompañamiento a la escolarización de sus propios hijos, por el incremento del trabajo doméstico y por ser quienes en mayor medida han resignado espacios para la realización del trabajo remoto.

A estas asimetrías territoriales y de género se le suma el acompañamiento pedagógico a las infancias cuando tienen menores a cargo, tarea que según otros estudios asumieron predominantemente las madres como la comunicación con docentes y autoridades, la recepción de los requerimientos de actividades, la organización del tiempo-espacio de estudio de niñxs y adolescentes, las explicaciones adicionales y el apoyo a la tareas, entre otras cuestiones (Fuentes, 2020). En el caso de lxs profesorxs entrevistadxs, 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.

Resulta lo suficientemente claro que las condiciones en las que se ha realizado el trabajo pedagógico han sido desiguales, una desigualdad multidimensional (Reygadas, 2008) en la que las brechas de género y sociodemográficas ya existentes en el campo docente se profundizaron.

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

La gestión política de la pandemia a lo largo del 2020, se focalizó en tres cuestiones que el gobierno definió como centrales para garantizar la continuidad pedagógica a lo largo y a lo ancho del país y que fueron generando conexiones y desconexiones con las expectativas, experiencias y requerimientos docentes para sostener el trabajo pedagógico remoto y mostrando diferente capacidad para atender las desigualdades sociales existentes y emergentes. Esta agenda fue compartida por la Provincia de Buenos Aires donde 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 (Gluz, et. al, 2021).

Dado que tanto la presencia y extensión de dispositivos y plataformas digitales como la disponibilidad y calidad de la conectividad fue el principal factor condicionante inicial para el trabajo pedagógico remoto, una de las primeras definiciones de política para morigerar estos condicionantes fueron los mecanismos para facilitar el acceso a contenidos (digitales e impresos), especialmente dirigidas a dar respuesta a las desventajas de lxs estudiantes residentes en los grupos mayor vulnerabilidad y con baja conexión. Aun cuando, según la información que releva el INDEC, cerca del 63% de los hogares argentinos pertenecientes al sector urbano tenían acceso a una computadora, y el 90% contaban con conexión a la red en el tercer trimestre 2020, ello no garantizó las posibilidades efectivas de sostener el trabajo escolar remoto. Al momento de inicio de la pandemia, solo 3 de cada 10 hogares del primer quintil de ingresos tenía una computadora y 7 de cada 10 vivía en un hogar con Internet en el 4° trimestre de 2019 (Diaz Langou et. al. 2020). En el marco del ASPO, prontamente se manifestaron las importantes desigualdades que acompañan a dichos datos, en especial respecto del tipo y calidad de conexión y dispositivos, de los que dependió la posibilidad efectiva de participar en actividades sincrónicas. Tal como analizan los especialistas, esos guarismos invisibilizan que más de la mitad de las conexiones cuentan con una velocidad inadecuada para sostener encuentros sincrónicos y que en el caso de lxs adolescentes de entre 13 y 17 años no utilizan computadoras para conectarse (29,7%) (Artopoulos, 2020), por

lo cual es posible suponer que se conectan desde dispositivos poco adecuados para el desarrollo de actividades escolares que requieren procesadores de texto, soportes de video, etc. En línea con las primeras indagaciones sobre las condiciones de estudio en pandemia, este factor sumado a las limitaciones por parte de adultxs responsables para acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje se experimentaron como gran limitante (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, prontamente se puso en la agenda gubernamental el desarrollo de una variedad de recursos pedagógicos online en distintos temas y áreas curriculares para lxs docentes; a la vez que se avanzó en la edición de cuadernillos y en la producción de contenidos para programas de radio y TV abiertas para quienes no contaran con internet. Más tardíamente se distribuyeron algunas notebooks excedentes de gestiones anteriores y hacia el mes de agosto 2020 (pero con reglamentación posterior) se tomaron medidas para ampliar la conectividad restringidas para familias y estudiantes de grupos más desfavorecidos. Por la vía de un 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 recién sobre el final del año. 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). Estas acciones intentaron sortear dos formas de mercantilización: del acceso monopolizado por empresas privadas a las redes de internet; y de los softwares y contenidos educativos que hoy constituyen plataformas de mercado (IEAL, 2021). Sin embargo, como se mencionó estas medidas estuvieron disponibles recién en el último tramo del año, cuando lxs docentes habían replanificado su trabajo frente a la extensión de la educación remota, tarea afrontada según las encuestas aplicadas, por el 98,2% de lxs profesores. Cabe destacar que para el profesorado de secundaria este desafío no es menor. En el universo encuestado más de la mitad de lxs profesores trabajaba en más de cuatro escuelas (un tercio en cinco o más), y en su mayoría con más de 200 estudiantes a cargo.

Pese al esfuerzo público por la producción de 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 y lxs docentes de la Provincia de Buenos Aires encuestadxs en la investigación 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 fue señalada por entre un 1% y un 3% de

lxs encuestadxs. Entre los motivos más señalados a través de los cuales 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 la mayor proximidad en asignaturas como prácticas del lenguaje y matemáticas), y por otro, el factor ligado más específicamente a los límites de los mismos para cumplir su propósito de constituirse en estrategia para el trabajo con estudiantes sin conectividad, ya que la resolución de las actividades propuestas para algunas áreas requerían de una significativa autonomía para desarrollarse sin sostén docente. Se evidencia así la distancia existente entre las regulaciones políticas y las apropiaciones en acto de las intervenciones gubernamentales, la heterogénea significación de lo brindado al analizar la perspectiva de lxs actores escolares y el modo como la dimensión cultural de la desigualdad de posiciones re-emerge frente a las alternativas que se fueron ensayando para la continuidad pedagógica. Bajo las nuevas dinámicas de transmisión, los requerimientos de autonomía frente a la pérdida de la grupalidad y del trabajo docente cara a cara fue considerado *a posteriori* en vistas a los resultados de las propuestas. Al momento de re-planificar, actividad que lxs docentes desplegaron al inicio de la pandemia, sólo en el caso del grupo de alta vulnerabilidad esta dimensión fue considerada como factor de relativa importancia entre los criterios asumidos (Tabla 2).

Tabla 2. Docentes según posicionamiento frente a la planificación pedagógica durante el ASPO, por grupo de vulnerabilidad. En %.

	Grupo vulnerabilidad baja	Grupo vulnerabilidad media	Grupo vulnerabilidad alta	Grupo vulnerabilidad crítica
1. Siguió la misma planificación previa al ASPO	3,6%	2,5%	3,2%	1,2%
2. Seleccionó contenidos relevantes de su planificación previa.	27,9%	27,9%	24,6%	28,9%
3. Revisó los contenidos de etapas previas pero sin dictar nuevos contenidos	1,2%	0,5%	1,9%	2,4%
4. Adaptó contenidos para que puedan trabajarlos autónomamente	15,4%	15,7%	21,4%	15,0%
5. Reformuló los contenidos para adaptarlos al contexto/coyuntura de emergencia	35,8%	32,5%	32,4%	40,4%
6. Se priorizó el vínculo con los estudiantes	16,1%	20,8%	16,5%	12,1%
Elaboración propia en base a relevamiento autoadministrado. Docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires. Octubre-Noviembre, 2020.				

Acotados los soportes materiales y restringidos los soportes simbólicos a los familiarmente disponibles; la desigual distribución de los mismos evidenció la relevancia de

los docentes como apoyos para el aprendizaje en los grupos de estudiantes más desaventajados, en especial frente a la ausencia de otros recursos posibles en el marco de un aislamiento que suspendió además actividades de las organizaciones sociales que en los barrios asistían en las tareas escolares. Dado que el trabajo asincrónico fue evaluado como la opción posible, se superpuso al aislamiento social al “aislamiento pedagógico”, es decir, el feedback inmediato con docentes y pares se desestructuró y las oportunidades de contacto se espaciaron no sólo física sino también temporalmente.

Tabla 3. Docentes según tipo de actividades pedagógicas y frecuencias durante el ASPO, por grupo de vulnerabilidad. En %.				
	Actividades sincrónicas			
	Grupo vulnerabilidad baja	Grupo vulnerabilidad media	Grupo vulnerabilidad alta	Grupo vulnerabilidad crítica
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 en base a relevamiento autoadministrado. Docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires. Octubre-Noviembre, 2020.

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 lxs docentes entrevistadxs tuvo menor relevancia que el reconocimiento de los condicionantes frente a la pandemia. Sin desarticular del todo ciertas miradas estigmatizantes sobre las adolescencias caracterizadas por el mayor “desorden” o la imposibilidad de despertarse a horario; 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, así que eso es fundamental como les llega la tarea a los pibes y si en esa tarea está el recurso para que el pibe pueda (Docente Mujer de municipio grupo de vulnerabilidad crítica).

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 éstos 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 a lxs estudiantes. Para los primeros, la provincia de Buenos Aires organizó cursos de capacitación e instancias de apoyo que constituyeron soportes específicos frente a la premura con la que debieron asumir el teletrabajo cuando éste 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 (DPES, 2021a), de la que participaron activamente (en el universo de docentes encuestadxs un 65,2% de las mujeres y un 57,3% de los varones recurrió a la formación). Lxs estudiantes en cambio, quedaron librados a sus propios recursos para apropiarse y participar de las propuestas de continuidad pedagógica a través de las plataformas existentes. Esto desafió el sentido común respecto de la proximidad entre los requerimientos de la educación remota y los saberes de lxs jóvenes considerados nativos digitales, al emerger dificultades para el uso del classroom 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... (Docente mujer de municipio grupo con vulnerabilidad alta, escuela de isla)

nos dimos cuenta 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 (Docente varón de municipio grupo con vulnerabilidad baja)

Muy próximas a las preocupaciones recién reseñadas, las condiciones materiales de trabajo docente tuvieron escasa presencia en las políticas gubernamentales. La Provincia desarrolló una línea propia y significativa 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 en la provincia de Buenos Aires 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, en el caso de lxs docentes, equivalía a ocho módulos semanales, y en el caso de lxs auxiliares 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 690 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 encuestadxs sólo el 8,3% fue parte de ella- avanzó sobre las condiciones laborales de mayor inestabilidad. Otra dimensión material considerada, fue el acceso a dispositivos, que fue derivada al mercado a través de la implementación de un crédito a tasa subsidiada para los 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.

Las asimetrías de género y su intersección con las territoriales fueron omitidas en estas políticas, a pesar que como se evidencia en la encuesta, tienen un importante impacto tanto en términos de tenencia de dispositivos como de conectividad, afectando en mayor medida a las mujeres de los territorios de vulnerabilidad crítica donde apenas el 73% tiene dispositivo (frente al 90% de las que viven en territorios de vulnerabilidad baja y no tienen personas a cargo).

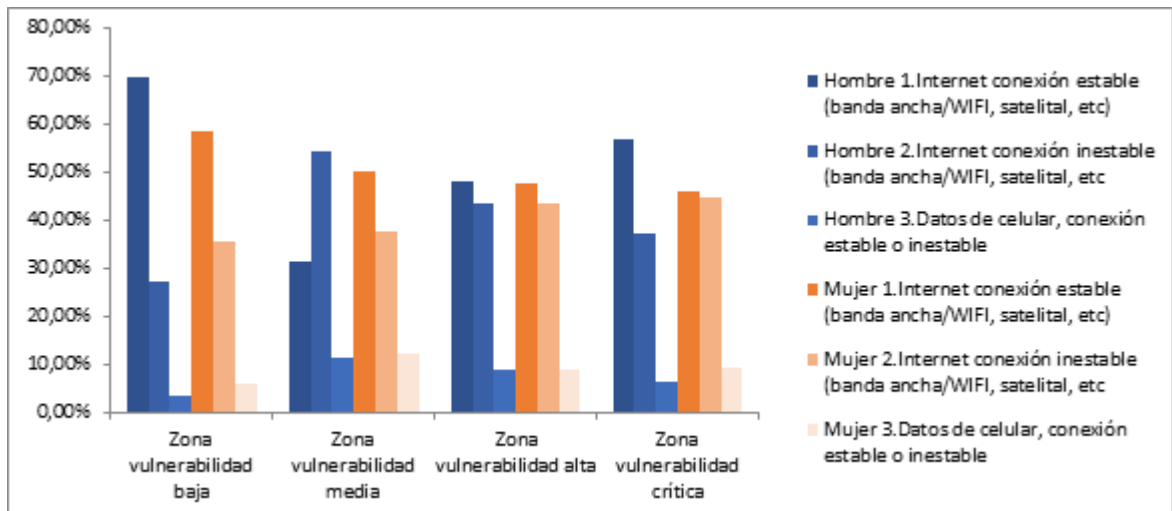
Tabla N°4. Docentes según tenencia de computadora/netbook/Tablet antes del ASPO, género, y personas a cargo por grupo de vulnerabilidad. En %

	Grupo vulnerabilidad baja	Grupo vulnerabilidad media	Grupo vulnerabilidad alta	Grupo vulnerabilidad crítica
--	---------------------------	----------------------------	---------------------------	------------------------------

1.Varón sin personas a cargo	(perdidos)	3,1%	10,0%	3,0%	3,8%
	No	7,8%	10,0%	15,2%	3,8%
	Sí	89,1%	80,0%	81,8%	92,3%
2.Varón con personas a cargo	(perdidos)	3,4%	16,0%	7,0%	7,3%
	No	8,6%	4,0%	14,0%	3,6%
	Sí	87,9%	80,0%	78,9%	89,1%
3.Mujer sin personas a cargo	(perdidos)	3,1%	8,9%	13,3%	3,8%
	No	5,7%	4,4%	4,1%	15,4%
	Sí	91,2%	86,7%	82,7%	80,8%
4.Mujer con personas a cargo	(perdidos)	4,5%	12,0%	8,5%	12,2%
	No	11,9%	8,5%	13,5%	13,9%
	Sí	83,6%	79,5%	78,0%	73,9%

De modo similar, 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- Docentes según conectividad, género, y personas a cargo por grupo de vulnerabilidad. En %



Como expresa Dussel (2021), lejos entonces de una educación virtual, lo que se observó en el período fueron combinaciones diversas, 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 WhatsApp constituyó 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 enseñé inglés que aparte de la gramática o la lectura, tiene el tema 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 (Docente mujer en municipio grupo con vulnerabilidad alta, escuela de isla)

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 (...) Hasta que mi compañero dijo de subir todos los trabajos en un drive separadas por cursos y les pasamos el enlace, se los pasamos y se encuentran con todos los trabajos y empezamos a invitar a otros compañeros con otras materias, entonces el chico entraba y tenía la carpeta de prácticas del lenguaje, la carpeta de matemática, y así se trabajó (Docente mujer en municipio grupo con vulnerabilidad alta)

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. La minuciosa selección de los contenidos fue una estrategia para facilitar la accesibilidad sin implicar costos significativos en fotocopias o consumo de

datos del celular por parte de las familias afectadas por la crisis económica producto de la pandemia.

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

...no me quería imaginar los chicos que están bastante lejos, que a veces por más que haya un vientito se corta la luz, hubo varios días sin luz... (Docente mujer en municipio grupo con vulnerabilidad alta, escuela de isla)

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 (Docente mujer en municipio grupo con vulnerabilidad crítica)

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. (Docente mujer en municipio grupo con vulnerabilidad crítica)

Llevó también a ver las carencias, una carencia nueva que era la tecnológica. Muchos chicos tenían acceso y muchos otros que quedaron desconectados porque no tenían datos como para poder utilizar el classroom por ejemplo. Entonces tuve que adecuar las actividades para que sean más cortas y les consuma menos datos o menos fotocopias. Si yo les armaba un texto de diez páginas tenía que hacerle un recorte (...) son muchas las familias carenciadas con muchos hermanitos y desde lo económico no llegaban (Docente en municipio con vulnerabilidad baja)

Como puede observarse hasta aquí, las decisiones de política se enfocaron solo marginalmente en las desigualdades de los docentes quienes debieron autogestionar sus medios de producción. Más aún, como mostramos anteriormente, cuando el imperativo de continuidad pedagógica derivó en la intensificación del trabajo docente en especial de las mujeres y de quienes viven en territorios vulnerados.

Otra preocupación frente a las desigualdades, fueron las trayectorias estudiantiles. Ello se puso de manifiesto en los vaivenes respecto de las definiciones en los mecanismos

de evaluación ligados a la acreditación. Los cambios en los criterios de transmisión y los cambios entre la decisión inicial de las autoridades de no calificar y, hacia el mes de octubre definir un nuevo sistema de valoración cualitativa de los aprendizajes a través de informes, conmocionó al profesorado (la normativa del mes de junio optaba por no calificar y sostener la devolución de las tareas para retroalimentar los aprendizajes). En primer lugar, por el carácter inconsulto de la medida; en segundo lugar porque se articuló con la definición –tardía por cierto- de contenidos prioritarios llegando a fin del ciclo lectivo y con la planificación ya prácticamente desarrollada. Estos lineamientos se aprueban en octubre de 2020 (Resolución N° 1872 DGCyE) en consonancia por lo formulado a nivel nacional, donde se establece un Registro Institucional de Trayectorias en el que cada docente consignó si las mismas se encontraban en proceso (TEP), discontinuidad (TED) o fue alcanzada (TEA). Ello demandó, por un lado, asumir una cuantiosa tarea, y por otro, tuvo un efecto de deterioro de la autoridad pedagógica debido al modo de comunicación pública de la medida. La comunicación oficial respecto de que los cambios implicaban además la no repitencia y la recuperación de los aprendizajes al año siguiente se percibió como factor de desmotivación:

Después hubo mucha pérdida de comunicación después de las vacaciones de invierno, para mí era lo que circuló por los medios de comunicación que se pasaba de año sí o sí o que la nota no era calificación sino que era un informe pedagógico, una valoración pedagógica, en el caso de los adolescentes hay muchos que ponen objetivo aprobar, entonces ¿si apruebo para qué me voy a molestar en cumplir con la materia? (Docente mujer en municipio grupo con vulnerabilidad baja)

Y ellos me decían que ellos no hacían nada porque ellos creían que iban a pasar de año igual. Que era más que nada por lo que escuchaban que decía el gobierno (Docente mujer en municipio grupo con vulnerabilidad crítica)

Debilitado este dispositivo que expresa en cierto modo la autoridad pedagógica como acto de delegación estatal, con su capacidad de oficializar quién y cuánto sabe y de articular la acreditación como recurso de poder, lo hasta allí desarrollado pareció seguir el mismo destino.

El año finalizó con una medida cuyo potencial se vio disminuido por la baja duración de la misma, pero que podría haber incidido en morigerar simultáneamente la intensificación del trabajo docente al fortalecer los equipos; y en la mejora de las trayectorias estudiantiles. Frente a la progresiva pérdida de contacto con el estudiantado que se fue generando a lo largo del extenso 2020, la provincia pone en marcha el Programa “Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación” (ATR) como la recontextualización del Programa “Acompañar: puentes de igual” (Res. CFE 369-20) formalizado a nivel nacional el 1° de septiembre. En la provincia, esta línea de acción desplazó las intervenciones desde el fortalecimiento de la educación a distancia hacia la presencialidad cuidada (con precisos protocolos) 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 estudiantes a través de visitas dos veces por semana para realizar tareas de enseñanza en la puerta, el patio o la vereda por el lapso de quince minutos; siguiendo los protocolos establecidos por las autoridades sanitarias (DPES, 2021b). La relevancia de esta acción se vio opacada por su tardía aparición –se materializó recién en el mes de diciembre- y por su acotada extensión temporal, pero donde logró articularse al trabajo desarrollado hasta el momento, resultó de gran valor para descomprimir al profesorado.

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 (Docente mujer en municipio grupo con vulnerabilidad alta, escuela de isla)

Si bien la información relevada expresa alguna de las dinámicas de las desigualdades en los procesos de escolarización que en pandemia exacerban aquellos que ya existían a la vez que emergen otros nuevos, también permite entrever su 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 para cubrir a profesoras dispensadas, dando 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.

3. Resistiendo al aislamiento: el trabajo colectivo frente a la intensificación del trabajo docente

Las condiciones específicas del trabajo docente configuraron una situación particular que implicó ventajas y desventajas al momento de analizar el impacto de la pandemia sobre ellos. La investigación educativa ha dado cuenta de una significativa intensificación del trabajo docente que no sólo afectó su salud y bienestar, sino que además incidió en la toma de decisiones pedagógicas. La intensificación del trabajo docente (Apple, 1989; Hargreaves 1998) es entendida como un proceso de racionalización y control del trabajo en la enseñanza que es caracterizado por 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 los educadores. Esto ha llevado a la proliferación de tareas administrativas y de evaluación, a la prolongación de la jornada laboral de los profesores y a la eliminación de las

oportunidades para realizar un trabajo más creativo e imaginativo (Apple, 1989). Si bien la racionalización y el control fueron dimensiones analíticas fundamentales en el marco de las reformas educativas neoliberales, en este nuevo contexto la intensificación se explica por la sobrecarga producto de las exigencias de adaptación del trabajo a distancia muchas veces, como hemos mencionado, sin los recursos suficientes para desarrollarlo; del solapamiento de los espacios y tiempos laborales y domésticos, y de la reconfiguración de los contextos espacio-temporales del trabajo de enseñanza que afectaron el ejercicio del oficio.

Las tareas extraclase -invisibilizadas en la estructura del puesto de trabajo-, se multiplicaron en el marco de la suspensión de la presencialidad frente a la necesidad de rediseñar las estrategias de enseñanza por parte de lxs docentes en ejercicio. Como se ha mencionado en apartados anteriores, tuvo especial impacto en el nivel secundario donde a la dimensión de género del profesorado, se le sumó la específica modalidad de contratación que pone a su cargo una gran cantidad de estudiantes, cursos y materias. Entre los testimonios más recurrentes al respecto:

el desquicio que nos empezó a generar esa hiperconectividad las 24 horas que creo que por momento a mí me predisponía mal está recibiendo mensajes a cualquier hora, cualquier día de la semana y la sobre exigencia que empezó a haber en un momento por parte de algunos directivos de algunas escuelas (Docente mujer en municipio con vulnerabilidad alta)

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...?" (Docente hombre municipio con vulnerabilidad baja)

Uno de los hallazgos interesantes de la investigación apareció al analizar la toma de decisiones pedagógicas en función de estas inéditas condiciones laborales docentes "re-intensificadas". Las encuestas y en especial las entrevistas dieron cuenta de "variaciones", "cambios" o "alternativas" respecto a la toma de decisiones pedagógicas como modos de afrontar esta situación, señalando diversas modalidades institucionales y/o colectivas de dar respuesta a la sobrecarga de tareas. Al respecto, el 58,1% de lxs encuestadxs indicó que la re-planificación de las tareas y contenidos durante el ASPO fue desarrollada de manera consensuada con otrxs colegas ó a propuesta del equipo directivo. Algunas instituciones desarrollaron estrategias de trabajo interdisciplinario y/o por proyectos; otras de planificación de manera colectiva, y también la mayoría de lxs 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 profesores 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 (Docente mujer en municipio grupo vulnerabilidad alta)

Estas estrategias colectivas de trabajo que surgieron como medios para dar respuesta a las nuevas condiciones laborales son transversales a todas los grupos analizados; sin embargo, las condiciones del trabajo docente en los territorios de mayor vulnerabilidad presentan algunas peculiaridades. Como mencionamos anteriormente, 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 lxs 200 estudiantes (declaran esta situación el 37% de lxs profesores del distrito de vulnerabilidad baja, el 24,3% en el distrito de vulnerabilidad media, y el 47% y 50,7% en el correspondiente a los de vulnerabilidad alta y crítica respectivamente). De este modo, lxs docentes que trabajan en contextos de mayor complejidad sociosanitaria deben atender simultáneamente más estudiantes multiplicando así los desafíos. Ello tal vez explique por qué en el grupo de vulnerabilidad crítica un 65.2% de lxs profesores (por arriba del promedio de 58,1%) tomaron decisiones respecto de la planificación junto con otrxs colegas ó a propuesta del equipo directivo. El trabajo conjunto tiene mayor peso en los municipios con índices de vulnerabilidad alta y crítica.

Tabla Nº 5. Docentes según decisiones respecto de la planificación pedagógica por grupo de vulnerabilidad. En %.

	Grupo vulnerabilidad baja	Grupo vulnerabilidad media	Grupo vulnerabilidad alta	Grupo vulnerabilidad crítica
1. De manera personal	45,90%	40,10%	42,80%	34,80%
2. Consensuada con otros docentes de la institución	43,00%	33,50%	42,60%	46,90%
3. Propuesta por el equipo directivo	11,10%	26,40%	14,60%	18,30%

El trabajo colectivo y/o cooperativo no es nuevo en el campo educativo provincial, no obstante, distintas investigaciones nacionales e internacionales mostraron que no es habitual en el conjunto ni de las instituciones ni de lxs docentes. 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). La estructuración del puesto en torno a profesorxs contratadxs 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), expresa individualismo en la cultura profesoral como consecuencia de la organización del trabajo.

Si bien algunas políticas impulsaron experiencias de trabajo colectivo tanto en la provincia de Buenos Aires, en el marco de los gobiernos neoliberales constituyó un modo de desresponsabilización estatal por los resultados al no cambiar dimensiones estructurantes de la organización escolar (tal es el caso del Programa Nueva Escuela Argentina en los '90; o las recientes estrategias del Programa Escuelas Promotoras (Saforcada, 2008; Espinoza, Galli y Sadovsky, 2018) y en el caso de los gobiernos progresistas no han logrado avanzar en expandir estas estrategias que han quedado restringidas a los recursos escasos y ad hoc para el desarrollo de proyectos específicos (Romualdo, 2018). Existen también experiencias en otras jurisdicciones del país ("Proyecto 13" en la CABA; la reforma educativa de la provincia de Río Negro y la institucionalización de parejas pedagógicas en Ciencias Sociales y Naturales en la educación secundaria de la provincia de Chubut) pero no han logrado extenderse o han tenido problemas en su implementación (Krichesky et al., 2020). En efecto, la mayor parte de las críticas de la colaboración y la colegialidad se han centrado en las dificultades de su implementación, sobre todo las cuestiones referidas al tiempo en que lxs profesores pueden trabajar juntxs y al carácter poco habitual para muchos docentes trabajar de ese modo. Las condiciones materiales, laborales y organizacionales son las que han fijado las posibilidades y límites del trabajo colaborativo y es en este sentido que las políticas aún están lejos de brindar posibilidades reales para garantizar modos de trabajo colaborativo o cooperativo a todxs. 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 en su conjunto.

Asimismo, en este escenario de crisis, aparecen en los testimonios -en particular en los grupos con mayor vulnerabilidad- diversas formas de trabajo interdisciplinario como prácticas emergentes que posibilitan superar la balcanización de la enseñanza (Hargreaves, 1998).

En un principio el trabajo fue bastante duro de parte del equipo directivo que tuvo que salir casa por casa, repartir cuadernillos, trabajos prácticos a mantener la escuela abierta para aquellos estudiantes que tenían que ir y buscar trabajos prácticos, que nosotros los profesores hacíamos llegar al equipo. Y 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 (Docente mujer de municipio grupo vulnerabilidad alta)

Hubo más acercamiento entre los profes de cada escuela, surgieron más reuniones con colegas que no surgen en otro momento. (Docente mujer de municipio grupo vulnerabilidad baja)

Respecto al trabajo colectivo aparecen interrogantes para futuras investigaciones respecto las condiciones de posibilidad de continuidad de estas acciones sin que medien otras decisiones por parte de las políticas dirigidas al nivel. Asimismo, las condiciones de excepcionalidad parecen haberle devuelto visibilidad, aunque más no sea momentáneamente, el carácter creativo al trabajo docente. Así lo refleja el siguiente testimonio que concluye esta sección:

La verdad en principio todo lo del trabajo colectivo que en la presencialidad no lo teníamos con los demás profesores y profesoras, creo que eso fue esencial, que la virtualidad nos permitió acercarnos más y trabajar de manera colectiva. Eso creo que fue fundamental y el tema de esto ¿No? De tener que usar toda nuestra capacidad creativa además de la formación disciplinar para generar nuevos canales de comunicación (Docente mujer en municipio grupo vulnerabilidad baja)

4. Entre viejas y nuevas desigualdades: los debates que la pandemia nos dejó

La pandemia de COVID-19 ha actualizado las preguntas por las desigualdades sociales y de género. En el campo escolar, dichas preguntas se concentraron mayoritariamente en la situación de lxs estudiantes que asisten al sistema educativo, quedando en segundo plano un reconocimiento de las condiciones y condicionantes del trabajo docente. En este trabajo hemos intentado mostrar algunas de esas desigualdades y el modo en que se actualizan y aparecen otras nuevas. Así, a partir de la conceptualización sobre la intensificación del trabajo

docente, hemos dado cuenta del cruce entre esa condición preexistente y las condiciones inauguradas por el aislamiento social preventivo y obligatorio durante 2020.

En relación con las desigualdades de género entre docentes del nivel, identificamos que la continuidad pedagógica a distancia ha afectado en mayor medida a las docentes mujeres, y entre ellas a las de territorios más vulnerables, como producto de la familiarización y feminización del cuidado en tanto tendencias históricas en nuestro país y la región. Aunque es cierto que las horas de cuidados aumentaron para ambos géneros durante el ASPO, los puntos de partida son significativamente distintos en cada caso. Las mujeres siguen aportando la mayor cantidad de horas para las tareas de cuidados de niños y adultos, como así también en las tareas de reproducción del hogar. Sin embargo queda como interrogante en qué medida este incremento de la participación de los varones en estas tareas puede generar las condiciones para sortear las históricas asimetrías. Muchas de estas situaciones han estado omitidas o poco problematizadas por parte de las políticas de emergencia dirigidas a este nivel educativo.

El trabajo por horas módulos, el hecho de trabajar en varias instituciones y con cuantiosos estudiantes forman parte de las condiciones de trabajo habituales en el nivel que vienen siendo discutidas en el campo político y académico y que reemergen en el contexto de excepcionalidad como un atributo de la organización escolar que no ha sido resuelto.

Finalmente, y a pesar de las condiciones de trabajo establecidas, como si la adversidad hubiera obligado a inaugurar nuevas formas de organización pedagógica, la investigación identificó el trabajo colectivo como soporte frente a la intensificación de la tarea.

El retorno a las clases presenciales durante 2021 presentará el desafío de dimensionar en qué medida las viejas y nuevas desigualdades disminuyen o perduran en relación con los condicionamientos de géneros, territoriales y de intensificación de la tarea pedagógica habituales. En otras palabras, la pregunta que se abre es también si es posible la incorporación de estas dimensiones de desigualdad en la construcción de futuras políticas educativas que regulan (in)directamente el trabajo docente y que en mayor o menor medida impactan en la profundización de la segmentación del sistema educativo no sólo respecto de las trayectorias educativas estudiantes sino también de las condiciones de trabajo docente.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., & Rebello, G. (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, M. (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, M. (1989). *Teachers and Texts*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul. Barcelona : Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, D.L
 - Artopuolos, A. (2020). ¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?, Observatorio Argentinos por la Educación Recuperado de : https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus_.pdf
 - Benza, G. y Kessler, G. (2020). El impacto del Covid en América Latina. En *La ¿nueva? Estructura social de América Latina*. Buenos Aires: SXXI.
 - Bravslavsky, C y Birgin, A. (1992). *Formación de profesores*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
 - CONICET (2020) Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN, Informe de la Comisión de Ciencias Sociales, abril. Recuperado de: https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe_Final_Covid-Cs.Sociales-1.pdf
 - Di Virgilio, M. y Serrati, P. (2019). *Las desigualdades educativas en clave territorial*. Buenos Aires: UEICEE, GCBA-OEI
 - Diaz Langou, G.; Kessler, G.; Della Paolera, C. y Karczmarczyk, M. (2020) Impacto social del COVID-19 en Argentina. Balance del primer semestre de 2020. Documento de Trabajo N°197, Buenos Aires, CIPPEC. Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/10/197-DT-PS-Impacto-social-del-COVID-19-en-Argentina.-D%C3%ADaz-Langou-Kessler....pdf>
 - DPES (2021a). Informe interno sobre impacto de la formación permanente en contexto de pandemia. La Planta: mimeo.
 - DPES (2021b). Las experiencias del ATR en las voces de sus protagonistas. La Plata: Mimeo.
 - Esquivel, V.; Faur, E.; Jelin, E. (2012). Hacia una conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. En *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES. pp. 11-43.
 - Dussel, I. (2021), Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Revista Nueva Sociedad* No. 293, Mayo-Junio 2021, pp. 130-141
 - Espinoza, A; Galli, G. y Sadovsky, P. (2018), Informe de la indagación sobre la implementación de la Experiencia Pedagógica “Escuelas Promotoras”, Buenos Aires: SUTIBA
 - Faur, E. & Pereyra, F. (2018). “Gramáticas del cuidado”. En Piovani, J. I. & Salvia, A. (coord.) *La Argentina en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI
 - Fuentes, S. (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, Documentos de Proyectos* (LC/TS.2020/153). Santiago de Chile, CEPAL. pp. 146-148.
 - Gluz, N., Karolinski, M., & Diyarian, M. (2020). Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del SXXI. *Revista de la Carrera de Sociología*, 10(10), 92 - 131.
 - Gluz, N., Ochoa, M. D., Cáceres, V., Martínez del Sel, V., & Sisti, P. (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>
 - Hargreaves, A. (1998). *Profesores, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
 - IEAL (2021). Informe Ejecutivo: Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19. San José. Recuperado de: <https://www.ei-ieal.org/recurso/informe-ejecutivo-situacion-laboral-y-educativa-de-america-latina-en-el-contexto-de-la>
 - Krichesky, M., Gagliano, R., Giangreco, S., y Lucas, J. (2020). “¿Funciona el trabajo colectivo docente?” En *La educación en debate*, 79. Le monde diplomatique : Universidad Pedagógica Nacional.

- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Ministerio de Educación de la Nación (MEN) (2020). Informe preliminar de Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en línea). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf
- Reygadas, Luis. (2008). La apropiación: destejendo las redes de la desigualdad. Rubí, Barcelona, Anthropos.
- Romualdo, V. (2018). Políticas educativas y desigualdades escolares: El caso del programa Plan de Mejora Institucional (PMI) en el conurbano bonaerense. *Revista Del IICE*, (43), 103-106.
- Saforcada, F. (2008); Las paradojas de la autonomía escolar en los '90: escenas sobre el desarrollo de una política en Argentina, *Jornal de Políticas Educativas* 2 (3), 30-42
- Tobeña, V. y Nobile M. (2021). ¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes. En *Revista de Educación*, XII(22), 41- 64
- Van Zanten, A. (2007) "Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia" en *Revista de Antropología Social* Nro. 16, 245-278.

Normativa

- Resolución Conjunta DGCYE-GDBA. Suspensión de clases presenciales. 16/3/2020. Disponible en: https://abc.gob.ar/sites/default/files/res._554-20_suspension_del_dictado_de_clases_presenciales_en_las_escuelas_boanerense_s.pdf
- Resolución conjunta 1872/2020. DGCYE. Curriculum prioritario. Pautas de evaluación, acreditación y promoción. 5/10/2020 Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/xbRamDFp.pdf>
- Resolución CFE N° 369/20. Consejo Federal de Educación. Programa ACOMPAÑAR: Puentes de Igualdad. 1/9/2020. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_369_if-2020-57964636-apn-sgcfeme.pdf