

## ¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense

Nora Gluz\*  
Luisa Vecino\*\*  
Valeria Martínez del Sel\*\*\*

### Resumen

El artículo presenta los resultados preliminares de una investigación sobre las condiciones y condicionantes de la continuidad pedagógica en el nivel secundario bonaerense. En este marco, interesa recuperar investigaciones sobre la intensificación del trabajo docente y estudiar sus nuevas dinámicas a la luz de la reconversión de los escenarios laborales producto de la dilución de las fronteras entre el hogar y el trabajo y de las nuevas regulaciones políticas frente a la pandemia para dar cuenta de cómo afectan la toma de decisiones pedagógicas bajo estas inéditas circunstancias en la provincia de Buenos Aires. Analizamos estas dimensiones centrales —escenarios, política y prácticas— dando cuenta de las dinámicas de la desigualdad cuyo agravamiento es parte del debate académico en curso, distinguiendo tanto las condiciones de género y las asimetrías en la distribución de las tareas de cuidado como la heterogeneidad en las condiciones sociosanitarias en los territorios vinculadas con las condiciones de cuidado frente a la pandemia. Se reconstruyen narrativamente para ello las políticas implementadas a lo largo del 2020 y se recuperan los resultados de una encuesta aplicada a docentes frente a curso aplicada entre los meses de septiembre y octubre del mismo año en cuatro distritos que expresan la heterogeneidad territorial de la jurisdicción.

*Palabras clave:* trabajo docente, Pandemia COVID-19, escuela secundaria, desigualdades

\*Doctora en Educación, docente e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y de la universidad de Buenos Aires (UBA). e-mail: [ngluz@campus.ungs.edu.ar](mailto:ngluz@campus.ungs.edu.ar)

La investigación fue financiada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación a través del Programa de Articulación y Fortalecimiento Federal de las Capacidades en Ciencia y Tecnología Covid-19

\*\*Mgter. en Comunicación y Cultura, Docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). e-mail: [lvecino@campus.ungs.edu.ar](mailto:lvecino@campus.ungs.edu.ar)

\*\*\*Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente e investigadora del Instituto de Desarrollo Humano, Universidad de General Sarmiento (UNGS) y de la Universidad de Buenos Aires (UBA). e-mail: [vdelsel@campus.ungs.edu.ar](mailto:vdelsel@campus.ungs.edu.ar)

¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente

## **Old topics, new lenses? Pandemic, inequalities and teachers' work at high school level in Buenos Aires**

### **Abstract**

The article presents the preliminary results of a research about the conditions and determining factors of pedagogical continuity at high school level in Buenos Aires. We are interested in recovering research on the intensification of teaching work and studying its new dynamics from the reconversion of work scenarios as a result of border dilutions between home and work, and of the new political regulations pandemic times, to explain how they affected pedagogical decision-making under these unprecedented circumstances in Buenos Aires Province. We analyzed these central dimensions —scenarios, policies and practices— taking into account the dynamics of inequality whose worsening are part of the ongoing academic discussions, distinguishing both, gender conditions and asymmetries in the distribution of care tasks, as well as heterogeneity in socio-sanitary conditions in the territories, linked to care conditions during pandemic times. For this, the policies implemented throughout 2020 were narratively reconstructed and also the results of a survey applied to teachers on September and October of the same year in four districts expressing territorial heterogeneity of the jurisdiction are recovered.

*Keywords:* teachers' work, COVID-19 pandemic, high school, inequalities

## Introducción

La pandemia COVID-19 alteró el escenario social y generó la necesidad de la puesta en marcha una serie de medidas inéditas como la suspensión de clases presenciales prácticamente a escala planetaria —con duraciones y alcances diferentes en cada país<sup>1</sup>— forzando a una reconversión del trabajo pedagógico sin los recursos de tiempo, de acceso a tecnologías en los hogares y de experiencias previas sobre las cuales articular en la emergencia. Concebida inicialmente como interrupción temporaria, su extensión en el tiempo implicó para la Argentina la continua adecuación de las decisiones pedagógicas en el marco de condiciones de incerteza.

Prontamente, surgieron las primeras preocupaciones tanto en el campo sindical como académico retomando los estudios sobre los procesos de intensificación del trabajo docente. Desde distintos organismos se llevaron adelante los primeros relevamientos que evidenciaron el inusitado esfuerzo de transformación requerido para el ejercicio del oficio bajo estas nuevas circunstancias. Cabe señalar que en el marco de las reformas educativas de los años '90 se recurrió a este concepto en la investigación educativa para explicar el incremento y diversificación de las tareas profesoras vinculadas centralmente a la racionalización del currículum (Hargreaves, 1998) que en América Latina se acompañó de discusiones sobre la proletarización del trabajo producto del enfoque tecnicista de las reformas educativas y las presiones sobre el rendimiento (Andrade Oliveira, 2007) en un contexto en el que la ampliación de la obligatoriedad tuvo lugar en condiciones de exclusión social que demandaron al profesorado tareas para las que no estaban preparados (Tenti, 2009). El actual escenario pone en agenda dos condiciones para la región cuya relevancia inusitada requieren especial atención para comprender los sentidos que asume hoy la intensificación del trabajo: por un lado, frente a la dilución de las fronteras entre el ámbito laboral y el hogar, las asimetrías de género y su impacto en

---

<sup>1</sup>Para un panorama de las medidas asumidas en distintos países consultar: Ministerio de Educación de la Nación (2020a).

la desigual distribución de las tareas de cuidado (Faur & Pereyra, 2018); por el otro, cobra relevancia la dimensión territorial, o más específicamente la heterogeneidad de las condiciones sociosanitarias del hábitat, dada la profundización de la segregación social y los procesos de fragmentación (Benza & Kessler, 2021).

En relación con las cuestiones de género los impactos sobre los “cuidados” se hicieron visibles mundialmente al poner en “jaque” las instituciones a través de las cuales éstos se habían, aunque limitadamente, institucionalizado. Como señalan Faur y Pereyra (2018), 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 contribuyó al escaso desarrollo tanto de alternativas institucionales por fuera de la escolarización obligatoria como de las regulaciones legales que permitieran la desfamiliarización del cuidado. Respecto dimensión socioterritorial, la diferencial estructura de oportunidades (Di Virgilio & Serrati, 2019) presente en la heterogénea de la provincia de Buenos Aires, adquiere dramatismo. Como muestran los primeros estudios, la alta concentración de población urbana en condiciones habitacionales deficitarias y las disputas por el uso del espacio social, se expusieron con crudeza frente a las restricciones producto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO); sumando, además, un escenario de mayores contagios en asentamientos precarios urbanos (Benza & Kessler, 2021). Es allí donde su población tiene condiciones de empleo más precarias y requiere desplazarse para obtener sustento; y donde más deficitario resulta el acceso al agua de red, agua potable y a servicios de salud.

En el marco de estas preocupaciones, la investigación que se presenta en este artículo propuso analizar las condiciones y condicionantes de la continuidad pedagógica en el nivel secundario bonaerense. Con el objetivo de poder dar cuenta de la heterogeneidad de escenarios que presenta el territorio en lo que respecta a la situación sociosanitarias de la población directamente vinculadas con las condiciones de cuidado frente a la pandemia, elaboramos una clasificación de los municipios en grupos según

su nivel de vulnerabilidad social en base a tres indicadores censales: acceso al agua de red, disponibilidad de desagüe cloacal y Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Ello nos permitió clasificarlos en cuatro grupos según su vulnerabilidad: baja (Grupo 1), moderada (Grupo 2), alta (Grupo 3) y crítica (Grupo 4).<sup>2</sup> En una segunda etapa se seleccionó un distrito de cada clasificación,<sup>3</sup> para el desarrollo de una encuesta a docentes de escuelas secundarias estatales comunes frente a alumnos. Se relevaron 1531 encuestas en el mes de octubre 2020.<sup>7</sup> En los mismos distritos, se aplicaron grupos focales y entrevistas, cuyo análisis por razones de extensión no incluimos en este trabajo. Asimismo, se relevó la normativa nacional y jurisdiccional para el periodo bajo estudio específicamente destinada a la cuestión. Los resultados aquí analizados se restringen a ese universo y no deberían ser generalizados aunque expresan algunos tópicos recurrentes en otros estudios (Di Piero & Miño Chiappino, 2021; Fuentes, 2020; Internacional de la Educación, América Latina [IEAL], 2021; Meo & Dabenigno, 2021). Asimismo, los resultados señalan algunos puntos específicos que son constitutivos de las condiciones de desarrollo del oficio en nuestro país y, particularmente, en la provincia de Buenos Aires.

<sup>2</sup>Dentro del Grupo 1 (baja vulnerabilidad social) se incluyen a) hogares con provisión de agua de red superior al 80% b) hogares con cobertura de cloacas superior al 50% y c) un nivel de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) inferior al 5%. En el Grupo 2 (vulnerabilidad social moderada o media): a) hogares con provisión de agua de red de 50% a 80%; b) hogares con cobertura de cloacas entre 25% y 50% y c) con NBI de entre 5% y 10%. El Grupo 3 (alta vulnerabilidad social) comprende distritos cuyos hogares presentan al menos un indicador con nivel medio (o alto) es decir, con índices del Grupo 2 (e incluso 1) pero que presenta el resto de indicadores en niveles propios del Grupo 4. El Grupo 4 (vulnerabilidad social crítica) abarca jurisdicciones que muestran los niveles más críticos en los 3 indicadores seleccionados: a) hogares con provisión de agua de red inferior al 50%; b) hogares con cobertura de cloacas inferior al 25% y c) un nivel de hogares con NBI superior al 10%

<sup>3</sup>De menor a mayor vulnerabilidad, los partidos seleccionados fueron: General Pueyrredón, Baradero, Tigre y Moreno.

<sup>4</sup>Un cuarto de las de las personas encuestadas eran docentes nóbeles (con menos de 5 años de antigüedad), 26% entre seis y diez años y la mitad restante eran docentes con experiencia de al menos 11 años en la docencia. Además, 78.7% de éstos fueron mujeres y 21.3% varones, valores próximos a la media provincial y al promedio de los distritos considerados (que rondan los 73% y 27% respectivamente según datos del Relevamiento Anual 2019 provistos por la Dirección de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación).

¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente

El artículo se organiza en cuatro partes. En la primera, reconstruimos los escenarios laborales concentrándonos en las condiciones sociosanitarias de los distritos seleccionados y en las condiciones del hogar (con especial atención a las relaciones de género) según lo relevado en nuestra encuesta. En segundo lugar, analizamos la gestión política de la pandemia a partir del análisis de las medidas implementadas, las reglas y recursos construidos para atender el proceso de continuidad pedagógica y su incidencia sobre las condiciones y condicionantes del trabajo docente desde las perspectivas de los actores. Por último, hacemos una aproximación a las perspectivas del profesorado acerca de la toma de decisiones pedagógicas y las *prácticas* de enseñanza a partir de los datos cuantitativos recabados. Concluimos con algunas reflexiones acerca de los desafíos pendientes en el campo político educacional para atender viejos problemas reconfigurados en la coyuntura actual.

### **Nuevos escenarios e intensificación del trabajo docente: viejos debates y nuevos problemas**

La estructura del puesto de trabajo docente implicó tanto ventajas como desventajas frente a los desafíos que impuso la pandemia. Por un lado, se trata de un empleo que por su carácter formal, se encuentra protegido y por ende, fue menos afectado que el trabajo informal o el cuentapropismo, tal como se evidenció en el marco de otras crisis sociales (Birgin, 1999). Esto no supone negar el impacto de la pérdida del poder relativo del salario frente a la inflación (la variación interanual informada por el INDEC para noviembre 2020 era de un 35%) y los requerimientos materiales para la reconversión del trabajo no presencial —nuevos equipos, contratación de servicios de internet, etc.— así como tampoco la imposibilidad de acceso a más horas y cargos por el demorado reajuste de los mecanismos de acceso a las condiciones impuestas por el ASPO. Asimismo, debieron redefinir su trabajo sin contar en todos los casos con experiencias previas, condiciones materiales para sostenerlo en el hogar o recursos pedagógicos conocidos.

Aunque estos factores condicionaron la labor docente de todo el sistema escolar, tuvieron especial repercusión en el nivel secundario donde por el tipo de inserción laboral, el cuerpo docente suele trabajar en más de un establecimiento y con varios grupos de estudiantes. Cabe señalar que en la provincia de Buenos Aires, la contratación incluye únicamente las horas frente a curso (excepto en experiencias específicas a baja escala). Esta es una condición bastante generalizada en el país, aunque algunas jurisdicciones han avanzado en otros modelos mixtos similares a los que poseen países como Chile o Brasil donde la semana laboral docente está compuesta de modo mixto por horas frente a curso y horas asignadas para tareas extraclase; esto hace que, comparativamente con los casos en que sí está contemplado, se tengan más horas frente a curso y, por ende, más cursos y estudiantes que atender (Pérez Zorrilla, 2016).

Si bien la preocupación por las desigualdades en los grupos de estudiantes cobró estado público desde la suspensión misma de la presencialidad, las condiciones de vida del profesorado también se vieron afectadas, pero no por ello suficientemente visibilizadas. En primer lugar y siguiendo los resultados de las encuestas aplicadas, más de la mitad de las respuestas afirman una disminución de los ingresos familiares (aun cuando siendo principales sostén de hogar —74% en varones y 68% en mujeres— hubiere alguna estabilidad por la vía del salario docente). La falta de actos públicos, en especial en los distritos de mayor densidad poblacional (G1, G3 y G4), impidió el incremento de horas de trabajo. Al momento del ASPO, casi el 45% concentraban entre 16 y 25 horas-módulos y algo menos de un cuarto contaba con 26 y más horas.

Cabe destacar que en esta jurisdicción el profesorado tiene generalmente, una importante carga horaria de trabajo además de distintas situaciones contractuales como ser titularidades, provisionalidades y suplencias (Pascual, D'Abate, Dirié, & Tezza, 2018). Las tareas extraclase —invisibilizadas históricamente en la estructura del puesto de trabajo (Birgin, 1999)—, se multiplicaron

¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente

en el marco de la pandemia frente a la necesidad de rediseñar las estrategias de enseñanza ya conocidas y probadas por el conjunto de docentes en ejercicio. Esta situación se complejizó en el marco de la pandemia, que encontró a más de la mitad de quienes participaron de las encuestas trabajando en más de cuatro escuelas (un tercio en cinco o más); aún en distritos con escasa oferta por la mayor ruralidad y extensión como el caso del G2.

Además de la múltiple inserción institucional, se dictan asignaturas que varían sus contenidos en función del curso, la especialidad, etc. Más de la mitad indicó dictar al menos cuatro asignaturas multiplicando el trabajo real que involucra no sólo las horas frente a estudiantes, sino también la planificación, el desarrollo de materiales pedagógicos, la revisión y corrección de las tareas estudiantiles, entre otros (Birgin, 1999).

Esta diversificación se ve potenciada por la cantidad de estudiantes a cargo que afecta en mayor medida a los trabajadores de la educación en los territorios de mayor densidad poblacional y vulnerabilidad, que, además, en ocasiones tienen más de 200 estudiantes a cargo (va del 37% de las profesoras y los profesores del distrito del G1, pasando al 24,3% en el distrito del G2, para trepar al 47 y al 50,7% en el correspondiente a los G3 y G4 respectivamente). De este modo, quienes trabajan en contextos de mayor complejidad sociosanitaria deben atender simultáneamente más estudiantes multiplicando así los desafíos de la continuidad pedagógica. Si a ello sumamos que los grupos más vulnerados son los más afectados por la falta de conectividad y acceso a dispositivos adecuados, la diversificación de los modos de comunicación agrega nuevas y adicionales tareas.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup>Según la encuesta desarrollada por UNICEF (2021); el 18% de los adolescentes tiene acceso a internet en el país, pero aumenta al casi 21% en el sector estatal y al 28,2% entre beneficiarios AUH. En el caso de las computadoras, el estudio señala que el 53% los perceptores de AUH no cuenta con dispositivos (reduciéndose al 36% en la población en general); y que en términos generales, hay una importante disminución del contacto con lxs docentes en adolescentes en cuyo hogar no hay computadora (baja del 82 al 67%).

Las transformaciones del *escenario* en que se ejerce la docencia, definido como el contexto espacio-temporal de la representación pero también a las significaciones subjetivas con que se dota ese contexto (Martínez Bonafé, 1999) vuelven a poner de relieve la cuestión laboral docente en el nivel secundario como problema recurrente donde la tradicional invisibilización del trabajo fuera del horario presencial (Perez Zorrilla, 2016) y del trabajo femenino no remunerado que abordaremos en el próximo apartado, se sumó la opacidad de todos estos procesos laborales inéditos —confinados ahora en la esfera doméstica— a los ojos del resto de la ciudadanía a la vez que su trabajo con otros, requirió atender los emergentes de una situación que conmocionó profundamente las experiencias vitales de toda la sociedad.

#### **La feminización de la docencia, debate invisibilizado y efectos potenciados**

El carácter feminizado de la docencia constituye ya un lugar común en el debate académico (Bravslavsky & Birgin, 1992), como así también la incidencia que las políticas públicas tienen sobre la asignación de recursos y de reconocimiento entre los géneros (Rodríguez Gustá, 2008). Es indudable que el impacto de la pandemia ha sido especialmente preocupante en esta dimensión, ya que ha puesto en jaque la labor doméstica, entendida tanto como la reproducción biológica, la organización y ejecución de las tareas 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, Faur, & Jelin, 2012). La escuela constituye a la vez una institución central en las tareas de cuidado pero también en posibilitar el trabajo remunerado de las mujeres en el tiempo en que sus hijas e hijos se encuentran en instituciones educativas.

En el contexto de pandemia el trabajo docente se transfirió de la escuela al hogar, complejizando, como ya mostraremos, tanto las actividades laborales, como aquellas otras ligadas al cuidado y en circunstancias del ASPO, derivadas a los grupos convivientes.

¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente

Una primera limitante fueron las condiciones materiales escasamente adecuadas para sostener la continuidad pedagógica, en especial en las mujeres. Sólo el 28,6% refiere contar de manera permanente con un espacio apropiado para realizar las tareas docentes a distancia, sin interrupciones y, excepto en el caso del G2 que además concentra un importante grado de ruralidad, son las mujeres quienes en mayor medida “nunca” cuentan con un ámbito apropiado.

Por otro lado, en tanto la escuela y otras instituciones o personas de cuidado ya no pueden ejercer su labor de modo presencial, los profesores y las profesoras deben sostener de modo simultáneo, y con las limitaciones materiales recién reseñadas, la continuidad pedagógica, al tiempo que asumen tareas de cuidado y de trabajo doméstico anteriormente delegadas o tercerizadas. Un 52% de hogares tienen menores a cargo y/o familiares. Si bien tanto varones como mujeres informan en medidas similares asumir estas tareas, las diferencias por géneros se observan en el tiempo asignado. Durante el ASPO para el 46% 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 anteriormente 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 al 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 hombres. En síntesis, 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 y por el incremento del trabajo doméstico. De hecho, algunos estudios venían mostrando la predominancia de las madres en la asistencia a las tareas de la escuela en el hogar durante la pandemia; tomando a su cargo la comunicación con docentes y autoridades, la recepción de los requerimientos de actividades, la organización

del tiempo-espacio de estudio de niñas, niños y adolescentes, las explicaciones adicionales y el apoyo a la tareas, entre otras cuestiones (Fuentes, 2020). Lo que queda en evidencia en este recorrido es que el proceso de teletrabajo forzado en el hogar (Meo & Dabenigno, 2021), caracterizado por una profunda transformación de las dimensiones centrales que estructuran el puesto y los procesos de trabajo para integrar las TIC al ejercicio del oficio en los hogares sin la expresa voluntad de las partes involucradas, intensificó el trabajo docente pero como precisa este estudio, no de manera homogénea. Todas y todos debieron afrontar el acondicionamiento de espacios, hasta la (re) contratación de servicios de internet, pasando por el incremento de las tareas domésticas y de cuidado. A ello se suma que este incremento de las tareas de cuidado es mayor a medida que empeoran las condiciones de vida de los distritos, con especial fuerza para las mujeres: los grupos 3 y 4 tienen al 52 y 54% de las mujeres con personas a cargo, lo que se reduce al 45% en el grupo 1 de vulnerabilidad y en territorios de mayor ruralidad. Esto deja al descubierto cómo la familiarización del cuidado (Esquivel et. al., 2012) y las asimetrías de clase y género preexistentes se acentúan frente a la escolarización sin presencialidad y en los territorios de mayor vulnerabilidad y, no sin acrecentar, en una proporción significativa, la conflictividad familiar<sup>6</sup> De allí, que el despliegue de políticas sensibles al género, que reconozcan las necesidades de los grupos sociales atravesados por distintos clivajes de la desigualdad, es condición para que tanto las intervenciones como los discursos que las acompañan no reproduzcan jerarquizaciones (Fraser & Lamas, 1991).

### **Las políticas de Continuidad Pedagógica y las condiciones de trabajo docente como cuestión pública: alcances y silencios**

El trabajo docente no puede pensarse por fuera de las condiciones institucionales y políticas en que se desarrolla ya que regulan

---

<sup>6</sup>Casi el 27% de encuestados manifestó que en contexto de ASPO, y en el marco de suspensión de la presencialidad escolar y teletrabajo, aumentó la conflictividad al interior del hogar.

el campo de actuación posible, ni puede comprenderse por fuera de las acciones de otros docentes y de los estudiantes (Martínez Bonafé, 1999; Tenti, 2009). La intervención de la política sobre la práctica educativa tiene manifestaciones diversas y complejas, a la vez que actúa en diferentes contextos y niveles de regulación de la misma. Incluye tanto aquellos textos que normativizan, a través del mandato, decisiones prácticas, como una serie de reglas y recursos que ponen a disposición de actores e instituciones influyendo en las pautas cotidianas de la actividad escolar.

En el marco de la pandemia, se han desplegado diversidad de regulaciones para adecuarse a la excepcionalidad, las que fueron variando a medida que avanzaba el año. Es posible distinguir tres etapas en la agenda pública en función de las definiciones sobre los problemas que propusieron atender y los modos de hacerlo. Una primera etapa donde las decisiones se concentraron en medidas preventivas que precedieron al dictamen del ASPO, que tuvieron el propósito fundamental de evitar la propagación del virus (licencias para quienes volvieran del exterior, cierre de escuelas frente a casos positivos de COVID-19). Ante el avance de casos, el 15 de marzo, el gobierno nacional determinó la suspensión de clases presenciales por quince días corridos a partir del 16 de marzo de 2020, lo que fue refrendado por la Provincia de Buenos Aires mediante la Resolución 554 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). A partir de esta norma aparecen en escena dos dimensiones que vertebrarán la segunda etapa con implicancias directas sobre el trabajo docente tal como lo expresan las personas encuestadas: el sostenimiento de la continuidad pedagógica y la atención a la vulnerabilidad. Por último, y con distintos matices, avances y retrocesos comenzó a organizarse la tercera fase alrededor del retorno a la presencialidad cuidada. Por su relevancia y periodo de estudio, nos centraremos en el proceso de continuidad pedagógica. En relación a esta cuestión, es posible distinguir también tres grandes ejes que delimitaron la agenda pública: la generación de soportes pedagógicos para facilitar el acceso a contenidos en el marco de la educación remota, las condiciones materiales de trabajo y los procesos de evaluación, acreditación y seguimiento de trayectorias.

### **Los soportes pedagógicos para continuar educando**

Tanto desde el gobierno nacional como del provincial el acento estuvo puesto inicialmente en el acceso a los contenidos educativos en nuevos formatos que superaran los tradicionales materiales para uso complementario en las aulas (IEAL, 2021). Entre las medidas más relevantes cabe mencionar el lanzamiento de los portales *Seguimos educando* y *Continuemos estudiando* que tuvieron el propósito de garantizar el acceso a recursos y actividades educativas para todos los y las docentes de los diferentes niveles. De este modo se intentó garantizar variedad de estrategias para sostener la continuidad pedagógica buscando presentar materiales destinados a directivos y docentes, estudiantes y familias (Di Piero & Miño Chiappino, 2021). Del mismo modo, en el marco de ambos programas, se editaron y distribuyeron una serie de cuadernillos que fueron llegando a las escuelas en tiempos distintos, priorizando en un primer momento las asignaturas troncales de la secundaria y luego se fueron incorporando el resto de las materias. Los cuadernillos, pero también la producción de programas de radio y TV abierta tuvieron por propósito alcanzar a la población sin acceso a internet para la descarga de los materiales incluidos en los portales. Pese al esfuerzo público que estas producciones significaron, su uso fue escaso y quienes respondieron la encuesta en este estudio indicaron apoyarse, en mayor medida, en las producciones del propio colectivo docente o en libros y manuales. Estas afirmaciones cobran mayor peso al ponerlas en diálogo con los resultados de otros relevamientos. A partir de un estudio desarrollado por la cartera educativa, se señala que el portal *seguimoseducando.gob.ar* es empleado como recurso por el 18% de los y las docentes del nivel secundario a nivel nacional (el 46% dice haber ingresado, el 28% conocer solo su nombre, y el 9% no lo conoce). Un impacto similar tuvieron los materiales impresos, ya que apenas el 19% los utilizó en sus clases, mientras que el 44% dice haber accedido al material, el 26% solo lo conoce de nombre, y el 11% no lo conoce (Ministerio de Educación de la Nación, 2020b, p. 119). En el caso específico de la provincia de Buenos Aires, la

¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente

encuesta desarrollada por el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA, 2020) arrojó que el 79,2% de los docentes utilizaron recursos elaborados personalmente o por la escuela. Todos los relevamientos coinciden en la baja incidencia de estos recursos en los procesos de transmisión de esta etapa.

En la escala jurisdiccional se avanzó además en la creación de otros apoyos más allá de facilitar materiales didácticos. Ello se observa en la relevancia que adquirieron las propuestas territoriales de formación. La Dirección de Formación Permanente de la DGCyE desarrolló una política de asistencia y apoyo técnico a equipos de conducción y equipos docentes desde los 135 Centros de Información e Investigación Educativa (CIIE). Creó un nuevo dispositivo —las Mesas de Acompañamiento Pedagógico Didáctico (MAPD)— a través del cual buscó instalar una formación adecuada a la diversidad territorial, la perspectiva institucional y la construcción del saber pedagógico. En el mes de agosto se creó el trayecto formativo MAPD + Ateneo, del que formaron parte 13031 docentes y directivos de educación secundaria de toda la provincia. Por otro lado, a partir del mes de abril, se había desplegado una oferta formativa para docentes y directivos en el campus virtual del portal “abc”, de dicha cartera educativa, que, en sus tres cohortes, capacitó a 21984 docentes y directivos del nivel secundario. De la propuesta formativa desarrollada, los cursos abocados a trabajar sobre el contexto extraordinario de la continuidad pedagógica en contexto de ASPO, fueron los de mayor inscripción. A modo de ejemplo, un 31% de las inscripciones se concentraron en el curso Continuidad Pedagógica en Emergencia, el 34% en el de Conocimientos básicos de Moodle. En cambio, un curso relacionado con el Bicentenario en la provincia de Buenos Aires obtuvo apenas el 5,5% de las inscripciones, de modo similar al curso Escuela, Cultura y Alfabetización en el mundo contemporáneo, el 3,5% (Dirección Provincial de Educación Superior [DPES], 2021a).

El conjunto de docentes encuestados en nuestra investigación también indicó haber participado activamente en procesos de capacitación. Lo hicieron en mayor medida las mujeres (65,2%) que

los varones (57,3%), incorporando así una actividad adicional a sus ya acrecentadas tareas pero que, evidentemente, puede haber contribuido a tramitar la resolución de las mismas.

### **Las condiciones materiales de trabajo docente para enseñar sin escuela**

Las condiciones tecnológicas requeridas para sostener la educación desde el hogar no ocuparon un lugar relevante de la agenda de gobierno en los primeros meses, donde la preocupación estuvo en la conectividad y los dispositivos para estudiantes. Recién el 31 de julio del 2020, el Ministerio de Educación de la Nación, lanzó un crédito a tasa subsidiada para los y las docentes de nivel inicial, primario y secundario de todas las modalidades, que no alcanzaran un ingreso promedio en los últimos tres meses, superior a cuatro salarios mínimos vitales y móviles.

Tal como se destaca en la encuesta realizada, si bien casi la totalidad disponía de computadoras previo a la suspensión de la presencialidad, su uso para la enseñanza remota distó de constituir un recurso efectivo; cuestión que puede explicar que el cupo inicialmente establecido por el gobierno nacional se agotara a las pocas horas de habilitarse el programa debiendo ser relanzado a principios de diciembre de 2020.<sup>7</sup> Si bien, en las respuestas señalaron mayoritariamente contar con algún tipo de dispositivo, la encuesta no relevó el grado de adecuación del mismo para el trabajo sincrónico —como incluir audio y video—. Asimismo, el 66% de las encuestadas y los encuestados lo compartía con otros integrantes de su hogar, situación que aqueja en mayor medida a quienes trabajan en los territorios simultáneamente más afectados por sus peores condiciones sanitarias. Salvo en el distrito del G1 donde el 38% expresó tener al menos una computadora o dispositivo personal, en los otros tres distritos, en cambio, solo el 31% contaba con al menos una computadora propia.

---

<sup>7</sup>Así se presentó en los diarios de mayor divulgación: [https://www.clarin.com/economia/economia/computadoras-docentes-agoto-cupo-dia-gobierno-anuncio-renovara-linea-creditos\\_0\\_KjoL58InI.html](https://www.clarin.com/economia/economia/computadoras-docentes-agoto-cupo-dia-gobierno-anuncio-renovara-linea-creditos_0_KjoL58InI.html); <https://www.pagina12.com.ar/282155-en-pocas-horas-se-agotaron-las-25-mil-computadoras-para-los->

¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente

Un condicionante sustancial en el uso de los dispositivos fue el acceso a internet. Alrededor del 40% informó no contar con una red estable capaz de sostener posibles encuentros sincrónicos. Más allá de cualquier noción tecnologicista acerca de la brecha digital y sin desconocer los procesos desiguales en que los usos, acceso y posesiones se desarrollan, o sea, las dimensiones simbólicas de incorporación de las TIC (Benitez Larghi, Lemus, Moguillansky, & Welschinger Lascano, 2014), la materialidad es un condicionante ineludible para su aprovechamiento. Recién en agosto del 2020, el Ministerio de Educación Nacional lanzó una plataforma educativa denominada Juana Manso (<https://juanamanso.edu.ar/>) que puso a disposición de estudiantes y docentes aulas virtuales, espacios seguros de comunicación y contenidos abiertos de multimedia para los niveles primario y secundario cuyo acceso y navegación por los contenidos de la plataforma es gratuito. En el mismo momento y con foco en los y las estudiantes y familias de los sectores más vulnerados, se dictó el DNU 690/2020 del mes de agosto, que reconoció “el carácter de servicio esencial de las TIC”, beneficiando a perceptores de asignaciones no contributivas y trabajadores y trabajadoras de la escala salarial mínima con escalas tarifarias preferenciales para contratación de internet y telefonía móvil. En este sentido, y tal como sucedió en prácticamente toda la región, los y las docentes subvencionaron sus propias herramientas de trabajo para la continuidad pedagógica (IEAL, 2021).

Por último, cabe destacar una dimensión a la que la Provincia dio rápida respuesta y que fue la atención a las situaciones laborales docentes de mayor vulnerabilidad. 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), destinado a trabajadores y trabajadoras docentes y auxiliares enmarcados/as en regímenes de suplencias y provisionalidades que no hubieran podido acceder a cargos por la imposibilidad de realizar actos públicos. Comenzó en abril del año 2020, asignando una retribución salarial que, en

el caso de docentes, equivale a ocho módulos semanales, y en el caso de auxiliares a 15 horas semanales. Esta política tuvo sucesivas prórrogas en su vigencia y variaciones en su modalidad hasta que el 11 de agosto 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 para cierto grupo de profesores, fue inédita,<sup>8</sup> a la vez que un avance en relación con otras medidas más centradas en la continuidad pedagógica con relativa desconsideración de las condiciones laborales docentes.

#### **La evaluación, la acreditación y el seguimiento de las trayectorias**

Ante las evidentes complejidades y desigualdades en la continuidad pedagógica y la extensión del ASPO, el Consejo Federal de Educación (CFE) por la vía de la Resolución 363 en el mes de mayo, optó por omitir las calificaciones en todo el país mientras las clases presenciales se encontraran suspendidas. Se esperaba que el proceso de acreditación se resolviera entre finales de 2020 y la primera mitad de marzo de 2021 cuando la situación socio sanitaria permitiera el retorno a las clases presenciales. La DGCyE de la provincia de Buenos Aires adhiere, vía la Resolución 1074-20, aprobando los lineamientos de Evaluación, Acreditación y Promoción.

En octubre de 2020, la Provincia establece nuevos lineamientos (Resolución conjunta GDBA- DGCyE N° 1872-2020), en los que señala que se deben evaluar las trayectorias estudiantiles y ponderarlas en tres categorías diferentes en el nivel secundario, sosteniendo calificaciones numéricas solo para estudiantes del último año. Para ello, los establecimientos educativos debieron crear un Registro Institucional de Trayectorias en el que las y los docentes debían registrar para cada estudiante si sus trayectorias se encontraban en proceso (TEP), discontinua (TED) o alcanzada

---

<sup>8</sup>De hecho, en el universo de encuestados sólo el 8,3% tuvo participación en el PIEDAS

¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente

(TEA). Esta reconfiguración de la evaluación y las pautas presentes en la nueva normativa obligaron a las y los docentes a rediseñar las tareas evaluativas llevadas a cabo, reconvertir grillas de cotejo y registro, repautar acciones y acuerdos con cada estudiante, sumando nuevas tareas a lo realizado hasta el momento.

Por otro lado, y más allá de las propuestas de enseñanza, cabe señalar que desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía social de la DGCyE, se avanzó tempranamente en la creación de los Equipos Focales Territoriales Educativos para la Emergencia (EFTEE) que también apuntalaron la atención de las trayectorias así como a las potenciales situaciones de vulneración de derechos y de padecimiento subjetivo que requieran de intervenciones intersectoriales y corresponsables (Dirección de Psicología Comunitaria y pedagogía Social, DGCyE, 2020).

Sin embargo y como queda de manifiesto, el sostenimiento de la continuidad pedagógica tuvo limitaciones. De hecho hubo enormes diferencias en cómo cada estudiante se apropió o participó en términos de frecuencia o intensidad de las propuestas de enseñanza desarrolladas en el contexto ASPO. Los resultados de la encuesta muestran que, para las y los docentes, el 64% de sus estudiantes tuvo una respuesta y/o participación media y un 30% una baja participación; según esta percepción, solo el 6% participó de todas las propuestas y actividades desarrolladas.

Frente a ello, pero en especial respecto de aquellos con quienes no se logró sostener en el trabajo pedagógico, en septiembre de 2020 el Ministerio de Educación Nacional lanza el Programa “ACOMPañAR: Puentes de Igualdad” cuyo principal objetivo fue “promover y facilitar la reanudación de trayectorias escolares y educativas cuya interrupción ha sido potenciada por la pandemia y su secuela de desigualdades”. En este marco, la provincia desarrolla en el mes de octubre del mismo año el Programa “Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación” (ATR) como estrategia para la revinculación y acompañamiento pedagógico y propone un dispositivo de visitas domiciliarias, acompañamiento y acciones de revinculación con la escolaridad obligatoria para quienes hubieran discontinuado su contacto con los establecimientos.

Se convoca para ello a estudiantes avanzados de carreras docentes y a docentes con horas en el PIEDAS. Para quienes se encontraban en formación, se desplegaron apoyos institucionales por parte de docentes de los Institutos de Formación Docente. Su organización dependió de las Jefaturas Distritales. Se esperaba alcanzar 279 mil estudiantes de primaria y secundaria con dicho programa. A diferencia del fortalecimiento de la educación a distancia que hasta el momento había concitado la atención, esta propuesta contrariamente supuso retomar la presencialidad de manera cuidada pero en los hogares. Ello requirió un trabajo minucioso de geolocalización para que las y los docentes en formación ATR fueran a casas de niñas, niños y jóvenes cercanos a su propio domicilio para evitar el uso del transporte público (DPES, 2021b). A la vez, construyó un vínculo relativamente inédito entre familias y escuelas para el nivel secundario, sólo comparable al configurado por los Centros de Actividades Infantiles en el nivel primario en las escuelas que atienden población más vulnerada.<sup>9</sup> Los y las “acompañantes” debían ir a las casas, establecer el contacto con la alumna o el alumno y organizar un sistema de visitas dos veces por semana siguiendo los protocolos establecidos por las autoridades sanitarias. En esas visitas se buscaba establecer el vínculo con adolescentes y jóvenes y sus familias y realizar tareas de enseñanza en la puerta, el patio o la vereda por el lapso de quince minutos. Esta línea de trabajo puso foco en la enseñanza y el trabajo con las y los acompañantes fue complementado y sostenido por aulas virtuales, documentos del programa y podcast (DPES, 2021b).

### **“Docentes intensificados” en la toma de decisiones pedagógicas**

Si bien la información relevada no nos permite abordar estrictamente las prácticas pedagógicas, a través de la encuesta y bajo

---

<sup>9</sup>Este programa incorpora la figura del maestro comunitario que relaciona a la escuela con la comunidad y la familia: por un lado, atiende a todos los niños y niñas que necesitan ayuda para resolver las tareas escolares; por otro, dialoga con los docentes de las escuelas, con las familias y la comunidad, entendiendo de manera integral la complejidad de la trayectoria educativa y escolar. Para más información ver <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/cai/presentacion.html>

las condiciones de trabajo analizadas en los apartados anteriores, el análisis de las decisiones pedagógicas permite describir la complejidad que ha supuesto el contexto de ASPO para la realización de las múltiples tareas docentes. Dentro de los desafíos pedagógicos que inicialmente han asumido las y los docentes en el contexto inédito de la suspensión de la presencialidad, la recuperación del vínculo pedagógico ha sido una instancia clave. Sin lugar a dudas, ello se activó muy rápidamente ya que alrededor del 65% de respuestas manifestaron haber retomado el contacto en un plazo que osciló entre una y dos semanas. Estos datos refuerzan lo relevado por otras investigaciones, que señalan que nuevos mecanismos y dispositivos (o antiguos pero no generalizados hasta ese momento) fueron puestos a funcionar para lograr con relativa rapidez retomar la tarea (Ministerio de Educación de la Nación, 2020b; Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina [CTERA], 2020).

No obstante, algo más del 22% señaló que ello le requirió un mes o más y casi un 10% no lo había logrado 3 meses después de iniciado el ASPO. Cabe destacar que menos del 10% de respondientes había conocido al grupo de estudiantes, por ende, retomar el vínculo pedagógico supuso una dificultad extra: vincularse con sujetos que no conocían físicamente a su docente y viceversa. En el tránsito del día a día entre las tareas de adaptar los contenidos y las estrategias de enseñanza a los entornos virtuales disponibles, con las limitaciones ya mencionadas con respecto al desarrollo del trabajo desde el hogar, los dispositivos con los que se contó y lo novedoso o inédito de la tarea demandada, el acompañamiento institucional ha sido una dimensión clave del trabajo pedagógico.

Como ya se mencionó, muchos se encontraron transitando esta nueva modalidad de trabajo sin haber podido presentar sus asignaturas ni conocer a todos los grupos (sólo el 9,1% señaló haber trabajado en alguna instancia presencial con todos los grupos al menos y el 56,6% sólo con algunos). Sin embargo, se puso en marcha un importante esfuerzo de reorganización de la tarea en casi la totalidad de profesoras y profesores, ya que apenas

un 2,8% de las y los encuestados siguió con la planificación previa. El resto, en un 35,5%, reformularon y readaptaron lo previsto al nuevo contexto de suspensión de la presencialidad y el 27,2% seleccionó contenidos relevantes de su planificación inicial. Cabe señalar que un 15,9% manifestó que haber priorizado el sostenimiento del vínculo por sobre otras decisiones pedagógicas. Esto pone de relieve el carácter reflexivo y vinculado a la inmediatez que caracteriza el trabajo docente, agudizado en un contexto inédito, donde las normas se fueron construyendo en el día a día, a la par que se avanzaba en el conocimiento de la pandemia.

En este sentido, resulta significativo destacar que la quinta parte de quienes respondieron la encuesta asumió la complejidad de la continuidad pedagógica en su carácter de nóbeles o principiantes en el ejercicio de la profesión (menos de 5 años de antigüedad). Este grupo de docentes se encontró con el enorme desafío de adaptar sus prácticas pedagógicas sin contar con el dominio extendido de la labor de enseñanza. De este modo, debieron afrontar la ansiedad que implica pasar por las primeras experiencias docentes, en particular por la complejidad del nivel secundario (Alliaud, 2004; Díaz & Menghini, 2015), a la par que hacían frente a la reconfiguración de las condiciones laborales. Aunque es posible aventurar que puedan haber contado con ventajas respecto de quienes tenían más experiencia para enfrentarse a los nuevos contextos y retos que involucran el uso de las tecnologías (Díaz & Menghini, 2015). De hecho, uno de los retos más importantes a los que tuvieron que hacer frente estuvo vinculado con la necesidad de poner en marcha una serie de propuestas inéditas y no ensayadas, en condiciones desiguales para garantizar la continuidad pedagógica.

En el marco de la adecuación de las prácticas pedagógicas que generó la interrupción de la presencialidad, la información relacionada con el tipo de propuestas priorizadas en el trabajo con estudiantes muestra que las actividades asincrónicas prevalecieron por sobre las sincrónicas. Y, en este marco, ha sido la elaboración de trabajos prácticos la estrategia con mayor recurrencia (el 83% señaló que siempre les propuso este tipo de tareas) en detrimento

¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente

del uso del recurso de grabación de explicación de los temas, ya que el 40% señaló no utilizarlo nunca. Los encuentros sincrónicos, mediante diversos tipos de aplicaciones (zoom, meet, o videollamada por whatsapp), fueron escasamente señalados: sólo el 20% indicó utilizarlos siempre, un 56% afirmó que algunas veces los usó y el 22% señaló que nunca hizo uso de este recurso en sus propuestas de trabajo. Si cruzamos este dato con la cantidad de estudiantes a cargo, no se observa que haya constituido un factor determinante. En la frecuencia de la devolución de las tareas la cantidad de estudiantes en cambio, sí resulta un condicionante. A medida que aumenta la cantidad de estudiantes también aumenta la proporción de docentes que devuelven las tareas realizadas en plazos más extensos, esa retroalimentación fluida requiere tiempos de corrección, revisión y devolución que se incrementan proporcionalmente al alumnado a cargo.

Queda como interrogante el sentido de la mayor (aunque limitada) presencia de los encuentros sincrónicos como opción pedagógica sistemática en los territorios de mayor complejidad (alcanzan el 25,4% en el G4 frente al 18,3% de quienes indican usarlo siempre en el G1) y en qué medida su requerimiento se vincula a la menor posibilidad de contar con soportes familiares para la escolarización.

Frente al imperativo de reconfiguración del trabajo docente que produjo este escenario, hemos hallado indicios destacables en relación con la toma de decisiones de manera colectiva, así como de un importante trabajo de acompañamiento de los equipos de conducción y jefes de departamento. El trabajo colectivo parece constituirse en una estrategia para dar respuesta a la complejidad, el 42% de quienes respondieron la encuesta indicó que la re-planificación de las tareas y contenidos fue desarrollada de manera consensuada con otros colegas (proporción similar a quienes lo hicieron de manera individual). Son pocos los casos donde señalan la imposición de los directivos a este respecto. Resulta significativo señalar que fueron las mujeres (43,5% frente al 39,3% de los varones) y en el distrito de mayor vulnerabilidad (46,9% frente al 42% del de menor), donde esta apuesta a lo colectivo se expresó

con mayor fuerza. El trabajo colaborativo y el acompañamiento del equipo de conducción puede leerse como una forma de hacer frente a la incertidumbre de la tarea desarrollándose una cultura contrapuesta a la cultura individualista en la que predominan docentes aislados que toman sus decisiones sin retroalimentar/se con la mirada y experiencia de otros (Fullan & Hargreaves, 2001).

En esta línea, los lazos institucionales han sido claves para abordar los desafíos de este escenario complejo. La mayoría de las y los docentes (79,8%) manifestó haber sentido apoyo de las autoridades institucionales en todas o en la mayoría de las escuelas en las que se desempeñan. Sin embargo, también hay quienes se sintieron sobreexigidos por esas autoridades (16%), cuestión que se acentúa en los municipios más vulnerables (G4) donde un 23,3% ha considerado estar expuestos o expuestas a excesivas demandas, punto en el que coinciden tanto varones como mujeres (a diferencia de los restantes distritos esta sensación afecta casi el doble a los varones que a las mujeres). Ello probablemente se explique porque allí el sostenimiento del servicio alimentario escolar ha sido más intenso, han sido más requeridos para asistir a las instituciones para la entrega de cuadernillos o porque las y los docentes atienden mayor cantidad de estudiantes y de cursos, y trabajan en más escuelas como se ha señalado en apartados anteriores. De hecho, la implicación en estas actividades relativiza la idea de suspensión de la presencialidad en especial en los distritos de mayor vulnerabilidad donde casi el 65% ha participado en estas acciones.

Esto muestra la variedad en los modos de establecer vínculos y sostener la tarea. La reconstrucción de la presencia ha tenido lugar a través de encuentros en un tiempo común (cuando la tarea sincrónica fue posible) o a través de tareas en tiempos dispersos o de modo asincrónico. Estos procesos y las decisiones que conllevaron no sucedieron en el vacío sino que estuvieron condicionados por el contexto social e institucional. Resulta interesante destacar que ha sido la trama institucional, el acompañamiento de colegas y directivos, el vínculo con las familias, la toma de decisiones de forma colectiva y colaborativa el trasfondo y soporte para la

¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente

realización de la tarea concreta en un contexto inédito que obligó a transformar las prácticas y a tomar decisiones pedagógicas en tiempo récord. La intensificación de la tarea, las desigualdades en el acceso y uso de la tecnología, la puesta en acto de las decisiones de la política educativa, no hubiera podido sostenerse sin esta trama que las encuestadas y encuestados manifiestan y que contrapesó la sobreexigencia que supuso el teletrabajo en las condiciones ya señaladas.

### **A modo de cierre: tensiones entre condiciones socio sanitarias, condiciones de trabajo docente y políticas de cuidado en el territorio bonaerense**

La gestión política e institucional y también individual de la continuidad pedagógica en el marco de la suspensión forzada de la presencialidad del nivel secundario en el territorio bonaerense ha desafiado algunas de las concepciones de sentido común instauradas acerca de las escuelas y la tarea desarrollada en ellas por sus docentes. Contrariamente a ciertas descripciones sobre el sistema educativo como una institución anquilosada incapaz de provocar transformaciones y movimientos contextualizados,<sup>10</sup> los testimonios relevados muestran lo contrario: la importante capacidad de responder a situaciones inéditas en tiempo récord, de manera cambiante frente a una realidad dinámica y desconocida, siendo capaces de modificar acciones, revisar propuestas y ajustar/se a los lineamientos de la política educativa también construida en la emergencia. Esta capacidad de respuesta desafía el pensamiento sobre la crisis de la escuela y vuelve a poner en agenda la centralidad que ocupa como institución de cuidado, de transmisión y, por ende, de recibimiento a las nuevas generaciones.

Conocer las dinámicas que se fueron desarrollando con la extensión del ASPO y la DISPO, fue el propósito de la investigación

---

<sup>10</sup>Este fue el discurso que sostuvo la gestión de la Alianza Cambiemos y que como diagnóstico fundamentó sus propuestas de política. Para más información ver: <https://www.nuevospapeles.com/nota/566-esteban-bullrich-el-sistema-educativo-argentino-no-sirve-mas>

cuyos resultados esperamos contribuyan al diseño de políticas que mejoren y enriquezcan las condiciones laborales docentes y refuercen el carácter reflexivo y colegiado del mismo. Tres cuestiones se destacan entre los hallazgos.

En primer lugar, queda en evidencia la persistencia del debate sobre el modelo de organización de la escuela secundaria y en particular de la estructura del puesto de trabajo docente allí existente. Esta cuestión genera acuerdos tanto en el campo de la investigación educativa como en parte del ámbito gubernamental. Sin embargo, frente a la complejidad y a la dimensión del cuerpo docente en cuestión y, por ende sus costos, nunca se ha logrado un abordaje efectivo. De hecho, el desafío de continuar enseñando forzó tanto el ensayo de estrategias nuevas como de vínculos docentes distintos, modos colegiados de asumir el trabajo docente y hasta instancias de formación próximas a las preocupaciones de la inmediatez de la práctica que revelan una vez más la importancia de la agenda de concentración horaria docente, de reconocimiento del trabajo realizado más allá de lo que se realiza frente a alumnos, de la formación gratuita y en servicio y de la necesidad de fortalecer la condiciones materiales de trabajo.

Frente a esto último y nuestro segundo hallazgo, la provincia de Buenos Aires se destaca por la rápida respuesta a ciertas condiciones materiales de familias y docentes. A través del PIEDAS, se protegió a las y los docentes con condiciones laborales más vulnerables, con los programas de radio y TV y los cuadernillos a los estudiantes sin dispositivos y conectividad, y a través del Servicio alimentario, extendiéndose a escuelas secundarias que no contaban con él, a las familias. Más lábiles han sido las respuestas en torno a fortalecer los recursos para la conectividad y los dispositivos tecnológicos para las y los docentes, cuya resolución se restringió a la política nacional de generar mecanismos crediticios favorables para su compra.

Ahora bien, estas vertiginosas transformaciones han tenido lugar no sin consecuencias para el colectivo docente que, como mostramos, ha sufrido una profundización de la intensificación en su trabajo. Las dinámicas territoriales y de género de este proceso

constituyen nuestra tercera línea de hallazgos. La tarea docente fue sometida a una drástica reestructuración, pasando de ser una actividad de carácter presencial en condiciones materiales garantizadas por el Estado hacia el trabajo en los hogares y sin los medios para su desarrollo. Entendemos que el escenario abierto, los desafíos que han asumido las y los docentes, la evidencia encontrada (en esta y otras investigaciones) respecto a la superposición entre las responsabilidades laborales, las tareas domésticas y de cuidado en condiciones materiales y de hábitat dispares se presenta como una oportunidad para retomar viejas discusiones sobre las características del puesto docente de profesoras y profesoras de educación secundaria con las tareas reconocidas y remuneradas tanto como las invisibilizadas y no remuneradas en contextos de fragmentación social. Es indudable que las mujeres desempeñaron un lugar central en sus hogares como profesoras y como cuidadoras, absorbiendo en gran medida la suspensión de la escolaridad presencial como ámbito de cuidado de menores en la pandemia, así como el acompañamiento a su escolarización en el hogar. La ruptura de las temporalidades y espacios diferenciados que estas tres tareas tenían y la superposición en un tiempo-espacio continuo, permeado constantemente por unas y otras, ha generado una intensificación aún mayor de la tarea docente pero centralmente de ellas y con mayor gravedad en los territorios de mayor vulnerabilidad. Estos hallazgos fortalecen la necesidad de sostener la agenda de discusión de política pública ya abierta en nuestro país, con relación a los modos de distribuir y organizar el cuidado y el lugar de los diferentes actores en ella, atendiendo a la responsabilidad pública frente al mismo. La convencional domesticidad del cuidado y la doble condición de las profesoras ha sido desnudada.

Las dimensiones bajo las que históricamente se abordó el concepto de intensificación del trabajo docente deben ser enriquecidas en función del agravamiento de los procesos de segregación, fragmentación y aislamiento social (Saraví, 2015) que la investigación viene estudiando como fenómeno del siglo XXI; y de las indudables asimetrías de género. La lente de la interseccionalidad tal

vez podría ser una opción para captar estos fenómenos en clave de la diversidad de mecanismos de opresión.

Somos conscientes que estas cuestiones se dirimen hoy en una compleja coyuntura nacional y regional en la que las disputas hegemónicas se han incrementado.. Por un lado, se encuentran algunos sectores que promueven la individualización de lo social, la competencia, la desvinculación de la responsabilidad; por el otro, quienes defienden la solidaridad como condición para enfrentar las desigualdades o en otros términos la construcción de un imaginario de la fraternidad (Dubet, 2015). Esperamos que este artículo aporte a mirar los viejos temas de la estructura de trabajo docente en el nivel secundario desde renovadas perspectivas centradas en el debate sobre las políticas de cuidado como cuestión de política pública y justicia social, y de la necesidad de construir una perspectiva interseccional de las desigualdades capaz de comprender los clivajes de clase, de género, territoriales, entre otros.

## Referencias

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(34), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888>
- Andrade Oliveira, D. (2007). Política Educacional a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação e Sociedade*, 28(99), 355-376.
- Benitez Larghi, H. S., Lemus, M., Moguillansky, M., & Welschinger Lascano, N. S. (2014). Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea. *Revista Ensamble*, 1(1), 57-81.
- Benza, G., & Kessler, G. (2021). El impacto del Covid en América Latina. En G. Benza & G. Kessler, *La ¿nueva? Estructura social de América Latina* (pp. 135-172). Buenos Aires: SXXI.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- Bravslavsky, C., & Birgin, A. (1992). *Formación de profesores*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dirección Provincial de Educación Superior (2021a). Informe interno sobre impacto de la formación permanente en contexto de pandemia. La Plata: Mimeo.

¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente

- Dirección Provincial de Educación Superior (2021b). Las experiencias del ATR en las voces de sus protagonistas. La Plata: Mimeo.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2020). *Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID 19*. Recuperado de <https://www.ctera.org.ar/index.php/salud-laboral/publicaciones/item/3611-informe-de-la-encuesta-nacional-de-ctera-salud-y-condiciones-de-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid19>
- Decreto de Necesidad y Urgencia N° 690/2020. Servicios públicos esenciales. 21 de agosto de 2020. Argentina. Recuperado de <https://www.boletin-oficial.gob.ar/detalleAviso/primer/233932/20200822>
- Decreto N° 690/2020. Actos públicos virtuales. 11 de agosto de 2020. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BLm8pwsM.pdf>
- Di Piero, E., & Miño Chiappino, J. (2021). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En S. Herrera, G. Gutiérrez Cham & J. Kemner (Eds.), *El impacto COVID-19 en América Latina y el Caribe* (pp. 321-347). Guadalajara: Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS). Recuperado de [http://www.calas.lat/sites/default/files/pandemia\\_y\\_crisis\\_ebook.pdf](http://www.calas.lat/sites/default/files/pandemia_y_crisis_ebook.pdf)
- Di Virgilio, M., & Serrati, P. (2019). Las desigualdades educativas en clave territorial. Buenos Aires: UEICEE/ GCBA-OEI.
- Díaz, N. M., & Menghini, R. A. (2015). Los principiantes y la tensión con las instituciones educativas. En R. A. Menghini & M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 107-123). Buenos Aires: Noveduc.
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dirección General de Cultura y Educación (2020). Comunicación conjunta N°2/2020. Recuperado de <http://www.abc.gov.ar/secretarias/sites/default/files/2021-08/Comunicaci%C3%B3n%20conjunta%20N%C2%BA%202%20%282020%29%20-%20PCyPS%20-%20Secundaria.pdf>
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Esquivel, V., Faur, E., & Jelin, E. (2012). Hacia una conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. En V. Esquivel, E. Faur & E. Jelin (Eds.), *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado* (pp. 11-43). Buenos Aires: IDES.
- Faur, E., & Pereyra, F. (2018). Gramáticas del cuidado. En J. I. Piovani & A. Salvia (Coords.), *La Argentina en el siglo XXI* (pp. 497-534). Buenos Aires: Siglo XXI.

- Fraser, N., & Lamas, M. (1991). La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. *Debate Feminista*, 3. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1991.3.1493>
- 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) (pp. 146-148). Santiago de Chile: CEPAL.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *La potencialidad del trabajo en equipo, reflexiones sobre y para la acción*. México, D.F.: SEP Editores.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesores, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Internacional de la Educación, América Latina (2021). *Informe Ejecutivo: Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19*. Recuperado de <https://www.ei-ie-al.org/recursos/informe-ejecutivo-situacion-laboral-y-educativa-de-america-latina-en-el-contexto-de-la>
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XX*. Madrid: Miño y Davila.
- Meo, A. I., & Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 14(1), 103-127. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>
- Ministerio de Educación de la Nación (2020a). *Políticas educativas frente a la pandemia en el contexto internacional*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1ycD1vwiQjRGKtA2BIEChyndG51LJO-Qq/view>
- Ministerio de Educación de la Nación (2020b). *Informe preliminar de Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_preliminar\\_encuesta\\_a\\_docentes\\_enpcp.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf)
- Pascual, L., D'Abate, G., Diríe, C., & Tezza, S. (2018). Condiciones de trabajo de los profesores de nivel secundario y prácticas de enseñanza. Un abordaje cualitativo. *RELAPAE*, 9, 47-64.
- Pérez Zorrilla, J. (2016). Las regulaciones de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. *Propuesta Educativa*, 45, 10-20.
- Resolución CFE N° 363/2020. Consejo Federal de Educación. Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica. 15 de abril de 2020. Argentina. Recuperado de <http://dges-cba.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/RES-CFE-363-20-ANEXO-I-VF-3.pdf>

¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente

- Resolución conjunta GDBA-DGCYE 554/2020. Suspensión de clases presenciales. 16 de marzo de 2020. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [https://abc.gob.ar/sites/default/files/res\\_554-20\\_suspension\\_del\\_dictado\\_de\\_clases\\_presenciales\\_en\\_las\\_escuelas\\_boaenrenses.pdf](https://abc.gob.ar/sites/default/files/res_554-20_suspension_del_dictado_de_clases_presenciales_en_las_escuelas_boaenrenses.pdf)
- Resolución conjunta GDBA-DGCYE 1074/2020. Adhesión a la Resolución N° 363/20 del Consejo Federal de Educación. Lineamientos de Evaluación, Acreditación y Promoción. 3 de junio de 2020. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://normas.gba.gob.ar/documentos/05p5mZij.pdf>
- Resolución conjunta GDBA-DGCYE 1872/2020. Currículum prioritario. Pautas de evaluación, acreditación y promoción. 5 de octubre de 2020. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://normas.gba.gob.ar/documentos/xbRamDFp.pdf>
- Rodríguez Gustá, A. L. (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. *Temas y Debates*, 16, 109-129. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2133/1546>
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.
- Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (2020). *Encuesta Provincial de Trabajo Docente en contexto de Aislamiento Obligatorio*. Recuperado de <https://www.suteba.org.ar/download/encuesta-provincial-de-trabajo-docente-en-contexto-de-aislamiento-se-presentaron-los-resultados-84841.pdf>
- Tenti, E. (2009). Notas sobre la construcción social del trabajo docente. En C. Velaz de Medrano & D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-49). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- UNICEF (2021). *Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en la educación de niñas, niños y adolescentes durante 2020, febrero de 2021*. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>