



**CADERNOS DE  
ESTUDOS  
SOCIAIS**  
v.36, n.2, 2021  
e-ISSN: 2595-4091

Autor 1: **Nora Gluz**  
ORCID: 0000-0001-7578-3335  
Filiação: IDH/Universidad Nacional de  
General Sarmiento – IICE/Universidad  
de Buenos Aires

**Trabalho submetido em  
15/08/2021 e aprovado em  
23/12/2021.**  
DOI: 10.33148/CES25954091  
V36n2(2021)2026

## **TRABAJO DOCENTE, DESIGUALDADES Y POLÍTICAS PÚBLICAS FRENTE A LA PANDEMIA COVID-19: EL CASO ARGENTINO**

### **RESUMEN**

El artículo presenta un análisis de las políticas de continuidad pedagógica en Argentina. Da cuenta de cómo se articularon viejas desigualdades vinculadas a la heterogeneidad del territorio, las asimetrías de género y la particular estructura del puesto de trabajo docente en el nivel secundario, en el marco de la continuidad pedagógica en el contexto de la Pandemia Covid-19. Focaliza en los alcances de la gestión política de la pandemia para atender a la multidimensionalidad de dichas desigualdades, las dinámicas emergentes del propio contexto de excepción así como los actores afectados e implicados por/en dichas políticas. El escrito basa sus reflexiones en los resultados de un estudio sobre las condiciones y condicionantes de la continuidad pedagógica en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, que representa prácticamente el 40% de la población escolar. Nos focalizamos en el nivel secundario por el amplio consenso político respecto a la necesidad de transformar la estructura del puesto de trabajo del profesorado, debate que se reactualizó en el contexto de la pandemia frente a la intensificación de la tarea. Para estudiar las desigualdades territoriales, la investigación clasificó el heterogéneo territorio bonaerense en 4 grupos según el nivel de vulnerabilidad que presentan y aplicó 1531 encuestas a profesores frente a curso en octubre 2021, 50 entrevistas a profesorxs y preceptorxs y 9 grupos focales durante marzo-abril 2021, en un municipio por cada grupo de vulnerabilidad.

### **PALAVRAS CLAVE:**

Piso salarial; Desigualdades educativas; Políticas públicas; Pandemia Covid-19.

# TEACHING WORK, INEQUALITIES AND PUBLIC POLICIES IN FACE OF THE COVID-19 PANDEMIC: THE ARGENTINE CASE

## ABSTRACT

This article presents an analysis of the pedagogic continuity policies in Argentina. Gives account of how old inequities articulated, related to territory's heterogeneity, gender asymmetries and the particular structure of the teaching job at the secondary level, within the pedagogic continuity in the context of the Covid-19 Pandemic. It focuses on the scopes of the public management of the pandemic to attend to the multidimensionality of those inequities, the emergent dynamics of the context of exception itself as well as the actors affected and implicated by these policies. The writing bases its reflections on the results of a study on the conditions and conditioning factors of pedagogical continuity in Buenos Aires Province, Argentina. We focused on the secondary level due to the broad political consensus regarding the need to transform the structure of the teaching job, a debate that was reactivated in the context of the pandemic facing its intensification. To study territorial inequities, the research classified the heterogeneous Buenos Aires territory into 4 groups according to their level of vulnerability (low, moderate, high and critical) and applied 1,531 surveys to teachers in October 2021 and carried out 50 interviews with teachers and preceptors and 9 focus groups during the months of March-April 2021, in one municipality for each vulnerability group.

**KEYWORDS:** Educational inequalities; Public policies; Covid-19 pandemic.

# TRABALHO DOCENTE, DESIGUALDADES E POLÍTICAS PÚBLICAS EM FACE DA PANDEMIA COVID-19: O CASO ARGENTINO

## RESUMO

O artigo apresenta uma análise das políticas de continuidade pedagógica na Argentina. Mostra como se articularam antigas desigualdades relacionadas com a heterogeneidade do território, as assimetrias de gênero e a estrutura particular do trabalho docente do ensino médio, no quadro da continuidade pedagógica no contexto da Pandemia Covid-19. Centra-se no âmbito da gestão política da pandemia para abordar a multidimensionalidade dessas desigualdades, as dinâmicas emergentes do próprio contexto excepcional, bem como os atores afetados e implicados por / nas referidas políticas. O texto fundamenta suas reflexões nos resultados de um estudo sobre as condições e condicionantes da continuidade pedagógica na Província de Buenos Aires, Argentina. Focalizamos no ensino médio devido ao amplo consenso político quanto à necessidade de transformar a estrutura do corpo docente, debate que foi reativado no contexto da pandemia face à intensificação dessa tarefa. Para estudar as desigualdades territoriais, a pesquisa classificou o território heterogêneo de Buenos Aires em 4 grupos de acordo com o nível de vulnerabilidade que apresentam e aplicou 1.531 pesquisas a professores antes do curso em outubro de 2021 e realizou 50 entrevistas a professores e preceptores e 9 grupos focais entre os meses de março e abril de 2021, sendo um município para cada grupo de vulnerabilidade.

**PALABRAS-CHAVE:** Desigualdades educacionais; Políticas públicas; Pandemia Covid-19.

Para citar este artigo: GLUZ, N. Trabajo docente, desigualdades y políticas públicas frente a la pandemia Covid-19: el caso argentino. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 36, n. 2, Jul./Dez., 2021.

DOI:10.33148/CES25954091v36n2(2021)2026

Disponível em: <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>.

Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), sendo permitido que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho, desde que seja dado ao autor o devido crédito pela criação original e reconhecida a publicação nesta revista.

## 1 INTRODUÇÃO

Las disputas hegemónicas en América Latina transitan una nueva fase de activación en este contexto inédito en el que las calles como ámbito de manifestación y expresión de la potencia colectiva se han convertido simultáneamente en escenario de riesgo de contagio del Covid-19. La Pandemia ha desnudado las profundas desigualdades que padece nuestra región y las desprotecciones de la población cuando los gobiernos desmantelan las áreas sociales del Estado y se concentran en garantizar las ganancias empresariales por sobre la colectivización de los recursos nacionales. Los drásticos cambios políticos transitados sobre todo durante la segunda década del SXXI, tuvieron graves consecuencias en las capacidades e institucionalidades públicas para afrontar las tareas de cuidado de la población requeridas para detener los contagios y preservar la vida. De allí que la definición e implementación de políticas para intervenir sobre las desigualdades agudizadas por la pandemia, enfrentó el triple desafío de promover estrategias de asistencia social frente a la excepción, reconstruir simultáneamente las áreas de protección desmanteladas por las derechas que gobernaban prácticamente toda la región previo a la pandemia, y disputar culturalmente las concepciones dominantes acerca de las condiciones y condicionantes de acceso al bienestar, al goce de derechos y a los principios de justicia social que legitiman o impugnan las desigualdades vigentes.

En este marco de preocupaciones, el artículo presenta un análisis de las políticas de continuidad pedagógica en Argentina. Interesa dar cuenta de cómo se articularon viejas desigualdades vinculadas a la heterogeneidad del territorio, las asimetrías de género y la particular estructura del puesto de trabajo docente en el nivel secundario, en el marco de la continuidad pedagógica; así como los alcances de la gestión política de la pandemia para atender a la multidimensionalidad de dichas desigualdades, las dinámicas emergentes del propio contexto de excepción así como los actores afectados e implicados por/en dichas políticas.

El escrito basa sus reflexiones en los resultados preliminares de un estudio sobre las condiciones y condicionantes de la continuidad pedagógica. El mismo pretendió visibilizar las experiencias docentes en el marco de la dilución de las fronteras entre la escuela y el hogar y

lo que ello significó en contextos de fragmentación social y escolar para crear un entorno adecuado a los propósitos cambiantes que fue definiendo la política pública y en relación a los soportes requeridos para garantizar esa continuidad. Nos focalizamos en la provincia de Buenos Aires por su relevancia política al concentrar el 40% del padrón electoral y representar en la misma proporción la población estudiantil y en el nivel secundario por el amplio consenso político respecto a la necesidad de transformar la estructura del puesto de trabajo del profesorado por su inadecuación a los requerimientos de la secundaria obligatoria pero sus escasos avances en la materialización de los cambios necesarios. Ello derivó, en el marco de la pandemia, en la reactualización de los debates sobre la intensificación laboral docente en ese nivel ahora bajo nuevas preocupaciones: las desigualdades territoriales y de género.

Para estudiar las desigualdades territoriales, la investigación<sup>1</sup> clasificó el heterogéneo territorio bonaerense en 4 grupos según el nivel de vulnerabilidad que presentan -baja (Grupo 1), moderada (Grupo 2), alta (Grupo 3) y crítica (Grupo 4)<sup>2</sup>- en función de indicadores censales que sintetizan los condicionantes para sostener el aislamiento social y contener los contagios las condiciones objetivas de trabajo pedagógico: el acceso al agua de red y la disponibilidad de desagüe cloacal como parte de las condiciones sociosanitarias de los hogares; y nivel de Necesidades Básicas Insatisfechas que materializa las condiciones de vida. A partir de allí, se organizó el trabajo de campo focalizado en el sector estatal, seleccionando un municipio de cada grupo, considerando adicionalmente la densidad poblacional y la proximidad-distancia con el área metropolitana, y dos escuelas en cada uno de ellos excepto en el de mayor tamaño donde se consideraron tres instituciones. Allí se aplicaron encuestas a profesores frente a curso<sup>3</sup> (se relevaron en total 1531 encuestas en octubre 2020 que representan un mínimo del 10% de lxs profesores frente a curso que ejercen en cada territorio,

1 El proyecto “Condiciones y condicionantes del trabajo docente en el nivel secundario en contextos de pandemia. De la presencialidad a la virtualidad obligada” fue financiado por el Programa de articulación y fortalecimiento federal de las capacidades en ciencia y tecnología COVID-19 Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Argentina, 7/2020 a 6/2021. RESOL-2020-170-APN-MCT.

2 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 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%

3 Las encuestas fueron desarrolladas via “GoogleForms”, vehiculizadas por medio de las autoridades formales (las inspecciones distritales) e informales (por contactos personales)

y con una representación similar por género a la existente a escala de la totalidad del universo); entrevistas a profesorxs y preceptorxs (50 en total) y grupos focales (9) durante los meses de marzo-abril 2021.

El trabajo se estructura en cuatro apartados. En el primero presentamos una breve descripción del escenario socio-político que constituyó la antesala del imperativo de continuidad pedagógica en el marco del aislamiento y distanciamiento social como medida frente a la pandemia. El segundo se analizan las principales medidas de política y los modos de apropiación de las mismas por parte del profesorado. En tercer lugar, focalizaremos en los procesos de intensificación del trabajo docente que, dado su carácter feminizado, tuvo un impacto diferencial en las mujeres dadas las asimetrías de género que caracterizan nuestras sociedades. Cerramos compartiendo reflexiones finales acerca de los debates pendientes acerca del trabajo docente en el nivel secundaria, la importancia de valorizar su carácter de praxis pedagógica evidenciada en la asunción de valores éticos y políticos frente al cuidado, en la capacidad deliberativa frente a lo inédito del contexto y de los requerimientos de seguir educando, en el despliegue de un saber hacer situado, intersubjetivamente construido y desafiante de los discursos productivistas al que las derechas pretenden restringir el oficio.

## **2 DE DEPENDENCIAS, DESIGUALDADES Y PANDEMIA**

La pandemia encontró a Nuestra América sumida en una profunda crisis capitalista caracterizada por el declive a escala regional de los gobiernos progresistas y la preeminencia de otros nuevos que impulsaron restauraciones conservadoras. En el caso de Argentina, ello se evidenció discursivamente en una retórica de vuelta al mundo que opuso el rendimiento del sistema educativo finlandés como modelo escolar y los mercados europeos y norteamericanos como estrategia económica; en contraposición a los movimientos hacia la reconstrucción de nuestra América que vía el MERCOSUR, el ALBA y otras formas de integración regional pretendían retomar el legado de la patria grande (Gluz y Feldfeber, 2021).

En el campo de la política social y escolar, atravesamos una retracción de derechos que se evidenció, en primer lugar, en un significativo desfinanciamiento, que en el caso de la educación significó un descenso de la inversión educativa respecto del gasto total de la Administración Pública Nacional del 6.6% en 2015 a 4.9% en 2019 (CLAUS; BUCCIRELLI, 2020); en segundo lugar, en una reorientación de los recursos que dio lugar a procesos de

privatización de nuevo tipo (FELDFEBER et.al, 2019); por último, fueron desmanteladas las principales intervenciones que en el periodo previo se pusieron en marcha para cerrar las brechas de desigualdad y que se implementaron con carácter universal (Gluz; et.al, 2020), al tiempo que la pobreza se incrementaba en un del 30,3% de los hogares en el último trimestre 2016, alcanzando un 35,5% en el mismo período 2019. Esto afectó sensiblemente a la población escolar, ya que en Argentina la pobreza se concentra en los hogares con niños/as y adolescentes, por lo que en los menores de 15 años estos guarismos alcanzaron un 52% (INDEC, 2021). Estas orientaciones políticas materializaron en una nueva arquitectura institucional del Estado, que empezó eliminando ministerios que como el de Salud, fue subsumido en la cartera de Desarrollo Social -del que constituirá apenas una secretaría- o el de Ciencia y Tecnología que se integraría al de Educación, en vistas a reducir el déficit fiscal vía ajuste público. De este modo, la pandemia llegó a una Argentina debilitada en términos de protección social; en especial en estas áreas vinculadas al cuidado y al bienestar, en un país hipotecado, con una deuda cuyo peso al año 2019 se había incrementado hasta alcanzar al 90% del PBI (frente al 52% que representaba en 2015) (Ministerio de Economía)

La pandemia llegó a los tres meses del cambio de gobierno, que había asumido con vocación de ampliación de derechos pero en el marco de una profunda crisis económica a la que se le sumó la crisis sanitaria que generó una caída abrupta del PBI en un 10,5% (CEPAL, 2021) restringiendo los márgenes materiales de la acción pública. De todos modos, el gobierno argentino, fue definiendo con extrema premura una serie de políticas atendiendo a un estado de excepción cuyas reglas y dinámicas resultaban desconocidas y sin poder anticipar los alcances de la pandemia. La continuidad pedagógica se inicia entonces en este escenario debilitamiento de la capacidad de intervención estatal y frente al que el gobierno nacional recién comenzaba diseñar medidas para contrarrestar los efectos de las intervenciones de su predecesor. Dados los indicadores de pobreza y el freno a la economía que significaba el ASPO, ello requirió desarrollar medidas capaces de posibilitar la sobrevivencia a la vez que evitar los contagios que, según los primeros estudios, afectaban centralmente a los grupos con dificultades para garantizar la subsistencia vía el trabajo, como los cuentapropistas, empleadxs precarixs e informales, trabajadores agrícolas e incluso aquellas empresas y comercios que empezaban a sufrir problemas para el pago de salarios (CONICET, 2020), muchos de ellos además afectados por la falta de seguros de salud y de oportunidades de continuidad vía teletrabajo (DÍAZ LANGOU et. al, 2020). Para ello se promovió la seguridad alimentaria de niños, niñas y adolescentes a través de la reconversión

de los comedores escolares en el reparto de módulos alimentarios en las escuelas siguiendo los protocolos de distanciamiento social y desinfección de superficies y ventilación de ambientes; a la vez que se puso en marcha un paquete amplio de medidas de protección hacia los grupos vulnerados, las empresas y sus trabajadores<sup>4</sup>. Esta tarea implicó la continuidad de la asistencia inmediata de modo presencial en un contexto de no presencialidad, de limitaciones al transporte y a la movilidad en los espacios públicos, e involucró en mayor medida a los territorios de vulnerabilidad crítica en los que simultáneamente, los desafíos del teletrabajo docente como mostraremos fueron mayores.

**Tabla 1** – Participación en actividades presenciales en la escuela por vulnerabilidad del territorio

	<i>Zona baja vulnerabilidad</i>	<i>Zona vulnerabilidad media</i>	<i>Zona vulnerabilidad alta</i>	<i>Zona vulnerabilidad crítica</i>	<i>Total</i>
No, en ninguna.	59,9%	74,6%	60,8%	35,1%	56,6%
Si, asistencia a hogares de los estudiantes	0,7%	1,0%	0,5%	0,0%	0,5%
Sí, entrega de alimentos	22,8%	14,2%	30,7%	45,4%	28,8%
Si, entrega de cuadernillos	16,6%	10,2%	8,0%	19,5%	14,1%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas autoadministradas a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires. Octubre-Noviembre, 2020.

Este trabajo de asistencia inmediata invisibilizado en el espacio público se combinó con el trabajo pedagógico remoto que fue asumido por los docentes a costa de una importante intensificación de su trabajo, en base a sus recursos personales y con especial incidencia en la vida laboral y personal de las mujeres. Ya lo han mostrado diversidad de estudios llevados adelante por ministerios, grupos académicos y sindicales que evidenciaron un incremento de las horas laborales, una elevada demanda de diversificación de los medios y modos de transmisión, una superposición de tareas domésticas, de cuidado y de ejercicio del rol docente, y la insuficiencia de las condiciones materiales para el sostenimiento de la tarea (CTERA, 2020; SUTIBA, 2020; IEAL; 2021). Sin embargo, estas situaciones adquirieron distintos matices en los territorios en función de los atributos que los particularizan y la estructura de oportunidades que ofrecen. Se sobreimpusieron de este modo desigualdades sociales y escolares previas, con aquellas derivadas del contexto pandémico, sobre un sistema educativo ya de por sí fragmentado y segregado (KESSLER, 2002; TIRAMONTI, 2004). En

4 Entre las principales medidas se destaca el Programa de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP), que implicó el pago por parte del Estado del 50% del salario de los trabajadores registrados del sector privado, la reducción de los aportes patronales; un Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) de transferencia monetaria para los trabajadores informales y para los independientes que pertenecen a las categorías más bajas y el fortalecimiento de las asignaciones de la Tarjeta Alimentar, una contribución económica para compra de alimentos del Plan Argentina contra el hambre que se habría creado apenas asumiera el Presidente Alberto Fernández; la prohibición de despidos sin causa a partir del 31 de marzo de 2020 y pagos extras para fortalecer los ingresos en las jubilaciones más bajas y en distintos programas sociales.

estos escenarios y en función de los disímiles recursos de docentes y estudiantes de diferentes circuitos de escolarización, es que el profesorado desplegó diversidad de estrategias para atender la multiplicación de las demandas sin lo específico de la escolarización que es la atención cara a cara (TYLER, 1991).

### **3 LA GESTIÓN POLÍTICA DE LA PANDEMIA. VIEJOS PROBLEMAS, NUEVAS DINÁMICAS Y MÚLTIPLES DESTIEMPOS**

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. Esta agenda, con sus peculiaridades, 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 la presencia y extensión de dispositivos y plataformas digitales, así como de conectividad fue el principal factor condicionante inicial para el trabajo pedagógico remoto, los mecanismos para facilitar el acceso a contenidos fue una de las primeras definiciones de modo de morigerar tanto la falta de soportes para asumir el nuevo formato remoto, como las desventajas de lxs estudiantes residentes en las zonas perimidas y de aquellos pertenecientes a los grupos más desventajados para la 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, mientras que 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. Prontamente se manifestaron las importantes desigualdades de esos datos, en especial respecto del tipo y calidad de conexión y dispositivos, de los que dependió la posibilidad efectiva de participar en actividades sincrónicas. En primer lugar,

más de la mitad (54.11%) de las conexiones son de una velocidad menor a 20 Mbps, lo que no asegura actividades sincrónicas. Si bien estos datos no discriminan conexiones hogareñas de comerciales, sí permiten apreciar que un tercio (32.52%) de conexiones se encuentran en la zona “roja” de la banda angosta con velocidades menores a 6 Mbps. Tener Internet no es sinónimo de estar conectados (ARTOPOULOS, 2020, p. 3).



Asimismo, casi un tercio de lxs jóvenes de entre 13 y 17 años no utiliza computadoras para conectarse (29,7%) (ARTOPOULOS, 2020), lo que hace suponer que lo hacen desde dispositivos poco adecuados para el desarrollo de actividades escolares que requieren procesadores de texto, soportes de video, etc. Según los primeros estudios, 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).

Las políticas de las nuevas derechas que antecedieron a la pandemia –el Partido Propuesta Republicana sostuvo la presidencia entre 2015 y 2019 en Argentina y en las jurisdicciones más relevantes como CABA y provincia de Buenos Aires- agravaron el punto de partida para afrontar los nuevos requerimientos. De acuerdo al relevamiento del INDEC las brechas entre el acceso a internet y a computadoras se incrementó en ese período, ya que... “en 2020 hay 26 puntos porcentuales más de hogares que acceden a internet que a la computadora. Este indicador correspondiente a 2019 fue de 22 puntos, y en 2018 la diferencia entre el acceso a internet y a computadora fue de 17,3 puntos” (INDEC, 2021). Cabe recordar que apenas asumió el gobierno de Mauricio Macri, se desmanteló el programa Conectar Igualdad creado en 2010 con el propósito de cerrar las brechas digitales a través de la provisión de netbooks a todos/as los/as estudiantes y docentes de las escuelas de gestión estatal secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente junto con la instalación de pisos tecnológicos en todas las instituciones. En su reemplazo diseñó el programa Aprender Conectados de menor alcance, que equipó con tecnología robótica a una parte de las escuelas y abandonó la preocupación por sortear las desigualdades para focalizarse en la innovación tecnológica. La ceguera respecto de los grupos más vulnerados acentuó sus desventajas ya que 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). La marcada reducción presupuestaria que pasó de los casi 5600 millones de pesos invertidos en 2015 a 1000 millones en 2019 - año previo a la pandemia- da cuenta de la baja relevancia pública y la escasa intervención sobre la cuestión que antecedió (GLUZ, et. al; 2020) la suspensión de las clases presenciales. Por último, la devaluación de la moneda y la dependencia tecnológica del país abrió una pronunciada grieta entre los salarios promedio y los costos de la adquisición de equipos.

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<sup>5</sup>, prontamente

5 Así se expresaba en algunos medios periodísticos. Disponibles en: <https://elintransigente.com/2020/05/nicolas-trotta-hay-que-recuperar-el-plan-conectar-igualdad/>; <https://www.pagina12.com.ar/260235->

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 la edición de cuadernillos para quienes no contaran con internet. Se avanzó también en la producción de contenidos en programas de radio y TV abiertas en vistas a alcanzar a un público más amplio. Más tardíamente se distribuyeron algunos notebooks excedentes de gestiones anteriores y hacia el mes de agosto (pero con reglamentación posterior) se tomaron medidas para ampliar la conectividad restringidas a para familias y estudiantes de grupos más desfavorecidos, pero que los reenviaban al mercado. A través de un Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU 690/2020) se reconoció “el carácter de servicio esencial de las TIC”, que permitió generar un bono 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 una Plataforma Educativa<sup>6</sup> 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). De este modo, las intervenciones 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, 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 que estas producciones significaron, su uso fue menor al esperado y lxs docentes de la Provincia de Buenos Aires encuestados 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 encuestados. Entre los motivos más señalados a través de los cuales explican la baja relevancia asignada a estos recursos, señalan por un lado

coronavirus-el-gobierno-empieza-a-repartir-miles-de-notebook;

<https://www.pilaradiario.com/politica/2020/9/24/llegaron-1986-netbooks-para-alumnos-de-secundarias-de-pilar-106362.html>

6 Es de destacar que nominar como Juana Manso a la plataforma constituye un acto simbólico (Disponible en: <https://juanamanso.edu.ar/>).

Fue una docente nacida a inicios de 1800, que luchó por la educación pública universal cuando ésta aún siquiera se había creado, y es considerada como precursora del feminismo en nuestro país.

la falta de correspondencia con los contenidos planificados en algunas áreas (reconociendo la mayor proximidad en asignaturas como lengua y matemática); y un segundo 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 en los cuadernillos requerían de una significativa autonomía para desarrollar las actividades propuestas 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 los actores escolares.

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 nuestro país las plataformas tecnológicamente más avanzadas y seguras no estuvieron disponibles por su alto costo de mercado y por los límites de los dispositivos de conectividad y dispositivos, otras apenas ensayadas como el classroom tomaron impulso como recurso a la mano, mientras que una serie de soportes de redes sociales usualmente apropiadas para otros fines fueron reconvertidos junto con livings y habitaciones hogareñas en espacios de intercambio pedagógico. 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 se de repente para reenviar al curso un video o imágenes, el whatsapp es algo que lo permite (...). yo enseño inglés que aparte de la gramática o la lectura, tiene el tema 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 dialogo donde ellos iban mandando audios, así que me tuve que acostumbrar (Docente, zona 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, zona 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 a las familias golpeadas por la crisis económica producto de la pandemia en fotocopias o compra de datos para internet en el celular.

La asincronía como principal estrategia posible frente a las restricciones mencionadas obtuvo las relaciones sociales del aprendizaje al superponer el aislamiento social el aislamiento pedagógico por la desestructuración de los grupos y del feedback inmediato con docentes y pares.

Tabla 2 Frecuencia y tipo de actividades por vulnerabilidad de los territorios

	<i>Actividades sincrónicas</i>			
	Zona vulnerabilidad baja	Zona vulnerabilidad media	Zona vulnerabilidad alta	Zona vulnerabilidad crítica
Algunas veces	58,4%	53,8%	58,6%	51,0%
Nunca	23,3%	25,9%	15,8%	23,6%
<b>Siempre/la mayoría de las veces</b>	<b>18,3%</b>	<b>20,3%</b>	<b>25,5%</b>	<b>25,4%</b>
	<i>Clases grabadas/explicaciones asincrónicas</i>			
Algunas veces	42,3%	46,78%	45,7%	46,9%
Nunca	15,9%	16,2%	15,6%	14,5%
<b>Siempre/la mayoría de las veces</b>	<b>41,8%</b>	<b>37,1%</b>	<b>38,7%</b>	<b>39,6%</b>
	<i>Trabajos prácticos/guías de lectura</i>			
Algunas veces	12,8%	16,0%	14,6%	12,0%
Nunca	1,5%	2,5%	2,5%	1,6%
<b>Siempre/la mayoría de las veces</b>	<b>85,7%</b>	<b>81,5%</b>	<b>82,9%</b>	<b>86,4%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas autoadministradas a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires. Octubre-Noviembre, 2020.

Dada la predominancia de trabajos prácticos y guías de lectura, las correcciones y devoluciones en un contexto además de individualización de su resolución debido al distanciamiento social, sumaron a la reinención de las estrategias de transmisión otra variable de intensificación del trabajo que afectó en especial a las zonas de vulnerabilidad crítica donde lxs profesores tienen más estudiantes a cargo<sup>7</sup>. Mientras en la mayoría de los casos la entrega de los trabajos corregidos demandaba entre una y dos semanas, en las zonas más perimidas la demora de más de dos semanas tiene mayor frecuencia que en los otros territorios (más de la tercera parte de lxs encuestados), siendo un factor de acumulación de desventajas a las ya existentes en su medio social.

7 Entre los encuestados, el 37% de lxs profesores del distrito menor vulnerabilidad tiene más de 200 estudiantes, trepando al 47% en el de alta vulnerabilidad y al 50,7% en el de vulnerabilidad crítica.

**Tabla 3** –. Tiempo para la devolución de trabajos y tareas por vulnerabilidad de los territorios

	Zona vulnerabilidad baja	Zona vulnerabilidad media	Zona vulnerabilidad alta	Zona vulnerabilidad crítica
Entre cuatro días y una semana después de la entrega	<b>31,2%</b>	<b>27,4%</b>	<b>33,3%</b>	<b>26,5%</b>
Entre una y dos semanas después de la entrega	40,6%	45,7%	39,9%	38,1%
Más de dos semanas después de la entrega	<b>28,3%</b>	<b>26,9%</b>	<b>26,8%</b>	<b>35,4%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas autoadministradas a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires. Octubre-Noviembre, 2020.

Los frutos de estas acciones fueron discretos. Según señalaron los docentes en la encuesta, la participación estudiantil resultó entre media y baja (65 y 30% respectivamente), lo que se explicaba desde sus percepciones por la falta de conectividad (aproximadamente la mitad de las respuestas), seguido por 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 perimidas, o más comunicadas como las escuelas de isla, pero también en las escuelas que aun 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... (Entrevista docente, Zona de vulnerabilidad alta, escuela de isla)  
muchos no tiene teléfono propio los de 1er año, son todos teléfonos de la familia (Docente, zona de vulnerabilidad crítica)  
Porque todos los chicos no tenían, o había un solo celular para toda la casa o... no estaban los padres que tenían el celular o no tenían conectividad (Entrevista docente, zona de 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, zona de vulnerabilidad crítica)  
Se conectan los que tienen internet, si vos tenés que cursar así con los datos, no se no hay economía familiar que aguante (Docente, Zona de vulnerabilidad alta)  
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, zona vulnerabilidad baja).

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 disponibles solo perceptibles a los ojos de lxs profesores debido a su expertise. En primer lugar, el manejo y uso 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 encuestados 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.

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, 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, zona de vulnerabilidad baja).

Pero además del manejo de lxs soportes tecnológicos, sostener la escolarización supuso una importante autonomía para la organización y resolución de las tareas muchas veces en plataformas digitales cuyo carácter multitasking es contrario a la concentración y focalización temática de las actividades escolares (BENITEZ LARGHI, 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 más desaventajados, en especial frente a la ausencia de otros recursos posibles frente a un aislamiento que suspendió además las organizaciones sociales que en los barrios asistían en las tareas escolares. 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 posibilitó tensionar la perspectiva meritocrática propia de la escuela. 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 rearticuló es una sensibilidad política hacia las desigualdades y el reconocimiento de la capacidad protectora de la escuela.

A estas reconversiones del trabajo pedagógico se le sumaron una serie de demandas pedagógico-administrativas (o del modo como lo pedagógico se formaliza administrativamente) que resultaron disruptivas al implicarse en un área sensible como lo son mecanismos de evaluación ligados a la acreditación. Los cambios en los criterios de transmisión y los vaivenes 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 asignará si las mismas se encuentran en proceso (TEP), discontinua (TED) o alcanzada (TEA) que demandó por un lado asumir una cuantiosa tarea, pero 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, zona de vulnerabilidad).

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, zona de 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 efecto “sorpresa” frente a esta medida que tuvo gran repercusión mediática derivó en un efecto “indignación” que debilitó la adhesión del profesorado que se sintió en cierta medida desprovisto de aquello que concitaba una cierta obligatoriedad hacia la tarea.

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 estrategia para la revinculación y acompañamiento pedagógico y propone un dispositivo de visitas domiciliarias, acompañamiento y acciones de revinculación con la escolaridad obligatoria de lxs estudiantes que hayan discontinuado su contacto con los establecimientos a través de la contratación puntual a estudiantes avanzados de carreras docentes y docentes suplentes. Este programa materializó la recontextualización del Programa “Acompañar: puentes de igual” (Res. CFE 369-20) formalizado a nivel nacional el 1° de septiembre como respuesta a la preocupación por los estudiantes que hubieran interrumpido el contacto con la escuela durante la Pandemia a través de la organización de mesas locales para geolocalización de esos estudiantes y la creación de dispositivos de formación y apoyo para docentes, tutores y otros roles escolares de apoyo. 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 la alumna o el alumno 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.

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 duro un mes, después se terminó, ayudo, pero bueno ahí quedó (Docente, zona de vulnerabilidad alta, escuela de isla).

Bueno, eso tuvo algún impacto bastante positivo, no lo que pensábamos... pero sí varios de los chicos lograron revincularse y otros tanto no, por cuestiones personales ya sea que no querían que fueran a la casa los que



participaban de este plan directamente, o porque iban y los chicos no querían trabajar de esa manera. Pero bueno, algo ayudó (Docente, zona de vulnerabilidad baja).

A nivel provincial se notó ese fuerte acompañamiento. Cuadernillos, los ATR, esto de ir a buscar a los chicos a sus casas. Bueno, en cuanto a eso sí, la verdad que se notó el esfuerzo de la provincia. Yo la verdad que sentía una provincia presente. (Docente, zona de vulnerabilidad baja).

Como en toda política, los modos de apropiación a escala de las instituciones y de los actores dotaron de sentido (o sinsentido) a las líneas de acción, poniendo de relieve la importancia de las articulaciones actorales para garantizar la direccionalidad pretendida

[... ] fue general "bueno, manden los trabajos, suban los trabajos al Drive y ahí la ATR va ir y bueno", pero no, no, no. nadie se contactó conmigo "hola, profesora de inglés, soy..." no, nadie, nadie (Docente, zona de vulnerabilidad crítica).

Si bien la información relevada expresa alguna de las dinámicas de las desigualdades en los procesos de escolarización que en pandemia exacerbaban aquellos que ya existían a la vez que emergen otros nuevos, también deja leer 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 profesorxs dispensados, 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.

#### **4 ASIMETRÍAS DE GÉNERO, TERRITORIOS E INTENSIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE**

La decisión de continuidad pedagógica en este complejo e imprevisto escenario, volvió a poner en agenda el debate acerca de los procesos de intensificación del trabajo docente dando cuenta no sólo de la mayor cantidad y variedad de tareas a asumir –para las que no siempre fueron formados- y por la responsabilización y exigencia de productividad que caracterizara los análisis sobre el trabajo docente en el marco de las reformas educativas de los ´90; sino también por la individualización de la creación de las condiciones materiales de trabajo y por las asimetrías de género en el reparto de las tareas domésticas y de cuidado frente al desplazamiento del lugar de trabajo al hogar que caracterizan el actual escenario.

Las asimetrías de género tuvieron un impacto inusitado en este campo laboral altamente feminizado en condiciones donde el borramiento de las fronteras entre el hogar y el trabajo no hizo más que potenciar dichas asimetrías. En primer lugar, se manifestaron dificultades para conciliar la vida reproductiva con la inserción en el mundo de la producción remunerada frente a la suspensión de la presencialidad escolar, institución que es uno de los pilares del cuidado; sumado a la imposibilidad de terciarizarlo por fuera del círculo conviviente. En segundo lugar, en el caso de la asistencia a menores se sumó a las tareas habituales la del acompañamiento a la escolarización en casa. Por último, ello tuvo lugar en el marco de otros modos de materialización de las asimetrías de género como el acceso a bienes materiales y al uso del espacio del hogar. Como corolario, las dimensiones invisibles tanto del trabajo doméstico y como del trabajo multiplicó la intensificación de las tareas y el malestar en las mujeres.

En Argentina hoy el 73% del profesorado de secundaria es mujer; entre nuestros encuestados representaron el 78.7%. Sin embargo, la perspectiva de género estuvo ausente en las medidas frente al ASPO, dato llamativo en un país donde el actual gobierno que reconoce los derechos de las diversidades sexuales, que lucha contra las desigualdades de género, que acaba de aprobar el cupo laboral para personas trans y que cuenta con una importante tradición en la inclusión y transmisión de la perspectiva de género a partir de la obligatoriedad de la Educación Sexual Integral y la producción de materiales pedagógicos para sostenerla.

En la vida cotidiana, tanto el aislamiento como el distanciamiento social generaron un incremento del tiempo destinado a las tareas de cuidado tanto para unos (42%) como para otras (46%); que operó sobre una base inigualitaria en el reparto de ese cuidado. Mientras los varones destinaban mayormente entre 1-2 horas (52%) o entre 3 y 5 horas (34%); las mujeres dedicaban mucho más tiempo ya que en su mayoría destinaba entre 3 y 5 horas a ello y solo la tercera parte entre una y dos horas. Una dinámica similar asumió el trabajo doméstico, donde el 60% de las mujeres le dedicaba más de 3 horas diarias (en los hombres se reducía al 45%). Esta situación afectó en mayor medida a quienes habitan en los territorios de mayor vulnerabilidad ya que allí la proporción de mujeres con personas a cargo trepa al 52 y 54% en los municipios de alta y crítica vulnerabilidad respectivamente. Esto da cuenta de las desigualdades que provoca la familiarización del cuidado (ESQUIVEL, et. al., 2012) y su impacto en estas inéditas circunstancias:

Yo vivo con mi hija de 8 años pero realmente al principio de la cuarentena yo creí que me iba a morir, que me iba a dar un accidente cerebro vascular, no sé. Pero era imposible coordinar las tareas de cuidado, la escuela de la nena, mi trabajo, recibir mensajes todo el día. Fue realmente caótico.

Después puse un freno, no tenía manera de ponerla a ella en clase, de yo estar en reunión, estar haciendo la comida, conectarse (Docente, zona vulnerabilidad alta)

Esta intensificación se vio potenciada por la cantidad de estudiantes a cargo ya que en contextos de mayor complejidad sociosanitaria deben atender simultáneamente más estudiantes. Esta situación vuelve a poner de relieve un viejo debate sobre las condiciones laborales docentes, donde las tareas extraclase -invisibilizadas en la estructura del puesto de trabajo en nuestro país que remunera el trabajo no frente a alumnos-, se multiplicaron en el marco de la pandemia. En palabras de una docente:

Tuve que suspender todas mis actividades personales. Me dedico a trabajar todos los días de la semana, tanto en tareas domésticas; de cuidado; escolares en vivo con estudiantes, familias, colegas y directivos; escolares de planificación, administrativas, lectura de documentos y lineamientos de trabajo... realmente me siento enferma, estoy agotada física, mental y emocionalmente por la altísima demanda de parte de todos. No pude tomar horas, por lo cual se suman dificultades económicas (Docente, zona de vulnerabilidad).

La imposibilidad de llevar a cabo las tareas de manera presencial en un ámbito especializado que regula las prácticas, oficia como referencia simbólica, contiene el trabajo simultáneo y estructura una cultura material (ESCOLANO, 2000) descolocó al profesorado que con los recursos reseñados en el apartado anterior, debió reinventar un modo de transmisión abandonando las certezas que brindaba ese tiempo-espacio compartido que, aún con sus críticas, tiene ya más de un siglo de consolidación. Es indudable que la capacidad de respuesta inmediata se vinculó, inicialmente, con la presencia y extensión de dispositivos y plataformas digitales, así como de conectividad; pero también que las zonas perimidas y los grupos más desventajados corrieron con notable desventaja. El promedio de 90% de docentes que informaban contar con computadora, escondía desigualdades de género y clase en la antesala del ASPO que afectaba especialmente a lxs docentes con personas a cargo, mujeres, que trabajan en zonas de mayor vulnerabilidad.

**Tabla 4** –. Tenencia de computadora/netbook/Tablet antes del ASPO según sexo y personas a cargo y vulnerabilidad de los territorios

	Zona vulnerabilidad baja	Zona vulnerabilidad media	Zona vulnerabilidad alta	Zona vulnerabilidad crítica
1.Varón sin personas a cargo	3,1%	10,0%	3,0%	3,8%
No	7,8%	10,0%	15,2%	3,8%
Sí	<b>89,1%</b>	80,0%	81,8%	<b>92,3%</b>
2.Varón con personas a cargo	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	3,1%	8,9%	13,3%	3,8%

cargo	No	5,7%	4,4%	4,1%	15,4%
	Sí	<b>91,2%</b>	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%	<b>73,9%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas autoadministradas a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires. Octubre-Noviembre, 2020.

Frente a este punto de partida las medidas gubernamentales se ocuparon de la cuestión luego de las vacaciones de invierno (pasada la mitad del ciclo escolar) estableciendo 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. Esto dejó fuera a parte del profesorado que debió proveerse por sus propios medios de los recursos para sostener la educación remota. De hecho, poco se sabe de la adecuación de los dispositivos con que contaban previamente lxs docentes y la relevancia del recurso se expresa también en que a las pocas horas de habilitarse el programa se agotó el cupo previsto debiendo ser relanzado a principios de diciembre de 2020<sup>8</sup>. Probablemente también haya influido el hecho de que el 66% de lxs encuestados lo compartía con otrxs integrantes de su hogar, situación que aquejó en mayor medida a lxs encuestados que trabajan en los territorios simultáneamente más afectados por sus peores condiciones sanitarias y su densidad poblacional. Salvo en el distrito del G1 donde el 38% expresó tener al menos una computadora o dispositivo personal, en los otros tres distritos, menos de la tercera parte (31%) contaba con al menos una computadora propia (Autor et. al, 2021). La labilidad en la conectividad fue otro factor coadyuvante a la dificultad del trabajo remoto, ya que sólo el 40% declaró contar con internet estable y con velocidad suficiente para sostener encuentros sincrónicos y en todos los casos esa situación favorable se concentró en los varones más que en las mujeres en casa Municipio y en relación con la vulnerabilidad del territorio. Esta situación tiene lugar a pesar de que un 20,6% señaló haber ampliado el servicio para mejorar la conectividad a partir del ASPO a lo que se suma un 6.6% que la amplió (más de la cuarta parte financió de este modo sus herramientas laborales).

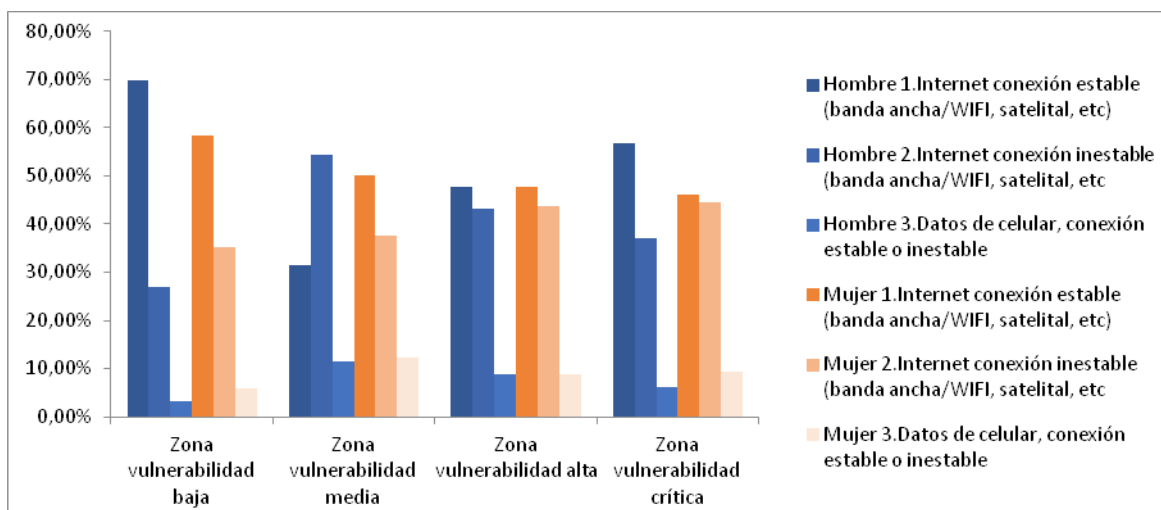
**Gráfico – 1** Tipo de conectividad según vulnerabilidad del territorio y sexo

8

Ver, entre otras notas periodísticas: Disponibles en:

<https://www.pagina12.com.ar/282315-como-sigue-el-programa-de-creditos-para-que-los-docentes-acc>

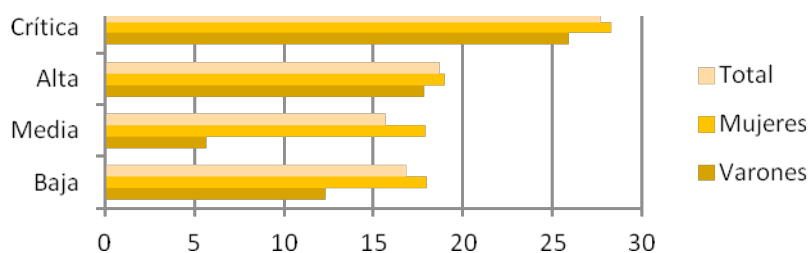
<https://www.infobae.com/economia/2020/12/04/computadoras-para-docentes-como-acceder-a-los-creditos-que-relanzo-el-banco-nacion/>



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas autoadministradas a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires. Octubre-Noviembre, 2020.

La escuela como espacio especializado además de portar los medios de producción del trabajo construye una serie de umbrales, de fronteras que protegen a quienes se integran a las aulas y que mantiene a resguardo la vida personal. Entre quienes decidieron sostener algún tipo de actividad sincrónica, la adecuación del espacio fue central. Sin embargo, algo más de la quinta parte de lxs encuestados señalan no contar con espacios adecuados de trabajo nunca, cuestión que evidenció la brecha de las condiciones de vida en los territorios ya que esta fue la situación del 16% del profesorado encuestado en el municipio de baja vulnerabilidad mientras trepaba al 27% en el de situación crítica. Entre quienes cuentan con personas a cargo las condiciones espaciales se complican y en mayor medida entre las mujeres que están 10 puntos por encima que los varones en todos los territorios.

**Gráfico -2.** Nunca cuenta con espacios adecuados según vulnerabilidad del territorio y sexo



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas autoadministradas a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires. Octubre-Noviembre, 2020.

Esta “adecuación” del espacio del hogar puede ser leído de múltiples maneras, desde disponer de ámbitos silenciosos, hasta contar con aquellos que permiten resguardar la intimidad y el mundo doméstico y privado, como no dejar ver las condiciones de vida, ni lxs convivientes. La intromisión de las escuelas en los hogares tuvo también otra expresión, producto del efecto combinado de las dificultades de conectividad de docentes y estudiantes, de las demandas hogareñas y del cambio de rutinas frente a la suspensión de la organización escolar como cronosistema (ESCOLANO, 2000). La recepción de mensajes y los llamados de las familias a cualquier horario complejizaron la organización y delimitación de tiempos de trabajo y tiempos personales.

Por último, cabe mencionar frente a los desafíos de la vuelta aún intermitente a la presencialidad, las paradojas y tensiones del espacio escolar y su capacidad para igualar y para responder a los requerimientos de esa escolarización de cuerpo presente que tanto se demanda. En primer lugar, si bien es cierto que en términos de servicios las escuelas cuentan en mayor proporción agua de red que los propios hogares –aunque las brechas entre territorios persisten son más profundas en los espacios privados que en este espacio público- los estudios señalan problemas edificios de diferente envergadura que adquieren mayor gravedad en el nivel secundario.

**Tabla 5** – Promedio de escuelas y de hogares con agua de red según vulnerabilidad de los territorios

	Zona vulnerabilidad baja	Zona vulnerabilidad media	Zona vulnerabilidad alta	Zona vulnerabilidad crítica
Promedio de escuelas con agua de red	94.20%	92.90%	82.20%	70.10%
Promedio de hogares con agua de red	92.20%	92.80%	64.60%	40.20%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas autoadministradas a docentes de cuatro municipios de la Provincia de Buenos Aires. Octubre-Noviembre, 2020.

Sólo el 55% de los establecimientos estatales de educación de la provincia se encuentran en condiciones de garantizar la seguridad de estudiantes y docentes en términos de su infraestructura. La proporción de edificios en estado malo y regular es mayor en el conurbano (24% de los establecimientos) respecto del interior (20,4%), y que el deterioro es mayor en las escuelas de nivel medio (el 54% requiere de mantenimiento correctivo y obras de rehabilitación total o parcial) (SANGUINETTI y SILI, 2019). La pandemia no obstante ha permitido desnaturalizar estas condiciones laborales y percibir como parte de las condiciones

de trabajo digno algunos elementos que aparecieron con la pandemia: jabón y alcohol para las manos, papel higiénico en los baños.

## 5 CONCLUSIONES

Los procesos de escolarización sin escuela bajo el imperativo de la continuidad pedagógica implicaron para el profesorado una indudable y profunda discontinuidad respecto de sus condiciones laborales tanto en términos materiales como simbólicos. Si bien los resultados de investigación aquí vertidos no pueden ser generalizados, presentan una serie de nudos problemáticos y de sentido coincidentes con otros estudios y sobre los cuales existe un debate político educacional abierto respecto del puesto de trabajo docente en el nivel secundario y de las políticas públicas de cuidado.

Es indudable que la autogestión de los principales medios de producción de su trabajo –dispositivos e internet- la falta de experiencias previas que brindaran alguna certeza a la diversidad de ensayos para sostener el vínculo y la transmisión, el conocimiento a medias de las condiciones de vida de sus estudiantes y de los modos de acercarse a ellos recreando una “presencialidad no física” pusieron la prueba la capacidad creativa de la praxis docente. Frente a las perspectivas productivistas sobre trabajo docente, los debates acerca de cómo evaluarlo en este contexto, se contraponen las evidencias del carácter de “performance” que asume la tarea en la que se “invierte mucho más de sí que la aplicación de métodos y procedimientos especializados, compromete sentimientos, emociones e inteligencia” (Tenti, 2009; p.2) y cuyos resultados no pueden definirse ni mucho menos medirse estandarizadamente como si pudiera determinarse con precisión cuál es el “producto” terminado. Los arreglos artesanales que se fueron estructurando, la sensibilidad política que expresaron, la inventiva con la cual fueron encontrando las respuestas posibles a un escenario cuya particularidad territorial y hasta por hogar diversificaron e intensificaron exponencialmente el trabajo docente son evidencias de este estudio.

La agenda pública volcada a proteger la vida y cerrar las brechas de desigualdad posible sólo a escala de “lo mínimo” se desarrolló con premura y operatividad: seguridad alimentaria, transferencias monetarias y un accidentado pero potente plan de vacunación que puso a un país dependiente y endeudado como la Argentina al nivel de los países desarrollados. No obstante, la agenda pública de continuidad pedagógica fue vivida desde el trabajo docente cotidiano en muchos casos como una desconexión entre los contenidos

dictados y los materiales didácticos ofertados; entre los requerimientos tecnológicos disponibles y los necesarios; entre ciertas normas oficiales y su impacto en el sostenimiento del vínculo pedagógico. Más próximos resultaron en la mayoría de los casos de nuestro estudio, los colectivos escolares de docentes, preceptorxs, directivos. Allí se construyeron mecanismos de sostén frente al colapso de los marcos habituales de funcionamiento de las escuelas.

La intensificación del trabajo docente en especial para las mujeres y en los territorios de mayor vulnerabilidad social entran en diálogo con la agenda de cuidado hoy en debate en nuestro país que está discutiendo la creación de un sistema integral de cuidados con perspectiva de género. La estructura del puesto de trabajo docente en el nivel secundario y lo que ello implica en términos de la cantidad de estudiantes, cursos y escuelas a cargo y la baja implicación institucional debido a la diversificación de ámbitos laborales sigue siendo una deuda.

## REFERENCIAS

- ARTOPOULOS, 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](https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus_.pdf)
- BENITEZ LARGHI, H. (2020). Condiciones sociales para la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: conocimientos movilizados por el Programa Conectar Igualdad en Argentina; Centro de Estudios de Telecomunicaciones de América Latina; *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, 1; 1; 8-2020; 8-33.
- CEPAL. (2021). *Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe, 2020*, Santiago: CEPAL.
- CLAUS, A.; BUCCIRELLI, M. (2020). El financiamiento educativo en Argentina. El desafío de la equidad bajo un esquema federal. Documento de Trabajo. *CIPPEC*. Recuperado de : <https://www.cippec.org/publicacion/el-financiamiento-educativo-en-argentina-el-desafio-de-la-equidad-bajo-un-esquema-federal/>
- 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](https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe_Final_Covid-Cs.Sociales-1.pdf)
- CTERA (2020). *Encuesta Nacional Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de*



*emergencia sanitaria COVID19, Informe Final*. Septiembre 2020. Recuperado de : <https://www.ctera.org.ar/index.php/salud-laboral/item/3658-informe-final-encuesta-nacional-salud-y-condiciones-de-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid19>

DIAZ LANGOU, G.; KESSLER, G.; DELLA PAOLERA, C.; KARCZMARCZYK, M. (2020). Impacto social del COVID-19 en Argentina. Balance del primer semestre de 2020. Documento de Trabajo N°197. CIPPEC. Buenos Aires. 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*. Dirección Provincial de Educación Superior, Buenos Aires: mimeo.

DPES (2021b). *Las experiencias del ATR en las voces de sus protagonistas*. Dirección Provincial de Educación Superior, Buenos Aires: mimeo.

DUSSEL, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Revista Nueva Sociedad*, no. 293, Mayo-Junio 2021, pp. 130-141

ESCOLANO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Biblioteca Nueva, Madrid.

ESQUIVEL, V.; FAUR, E. y JELIN, E. (2012). Hacia una conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. En Esquivel, V.; Faur, E.; Jelin, E. (Eds.): *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES (pág. 11-43).

FELDFEBER, M.; PUIGGROS, A.; ROBERTSON, S. Y DUHALDE, M. (2019). *La privatización educativa en Argentina / - 2a ed ampliada*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Recuperado de: <http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/093df25a9f27e7f8e5140df290bd9e8f.pdf>

GLUZ, N. y FELDFEBER, M. (2021) La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019). En: Gluz, N.; Rodrigues, C. y Elías, R. (coords.) *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestroamericana*, Buenos Aires, CLACSO.

GLUZ, N., VECINO, L.; MARTINEZ DEL SEL, V. (2021). ¿Viejos Temas, Nuevos Lentes?: Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. *Revista IRICE*, (40), 141-170.

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*, UBA, Entramados y Perspectivas N° 10, Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/viewFile/5675/5172>

INDEC. (2021). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. *EPH Informes técnicos*, Vol. 5, n° 89. Disponible en: [https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/mautic\\_05\\_213B13B3593A.pdf](https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_213B13B3593A.pdf)

KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*, Buenos Aires: IPE-Unesco.

SANGUINETTI, J.; SILI, M. (2019). Planificación y gestión de la infraestructura escolar en la Provincia de Buenos Aires: diagnóstico y recomendaciones de política. *Documento de trabajo*. Disponible en: <http://www.nexoseyd.com.ar/descargas/CFI-PBA-2019.pdf>

SUTEBA. (2020). *Encuesta Provincial de Trabajo Docente en contexto de Aislamiento Obligatorio*. Primera presentación de resultado. Junio 2020. Disponible en: <https://www.suteba.org.ar/download/encuesta-provincial-de-trabajo-docente-en-contexto-de-aislamiento-se-presentaron-los-resultados-84841.pdf>

TIRAMONTI, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes*, Buenos Aires: Manantial/Flacso.

TYLER, W. (1991). *Organización escolar*, Barcelona: Morata.