



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....

“El aislamiento social preventivo y obligatorio y los cambios en el trabajo docente. Qué estrategias pedagógicas implementaron a través del teletrabajo para llegar a sus estudiantes, considerando las implicancias de enseñar y aprender en el hogar. El caso de los docentes de secundaria de la ciudad de Necochea y Lobería”

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Sociología

Tesista: Sofía Castillo San Martín

DNI 36.387.787

Legajo 27805

Director: Dr. Pablo Molina Derteano

Índice

Agradecimientos	1
Introducción	2
CAPÍTULO 1: Marco Teórico	8
1.1 La sociología fenomenológica: la realidad es una construcción	8
1.2 La experiencia en Dubet y los Marcos de la experiencia de Goffman	12
1.3 Construcción social de las diferencias de género	15
1.4 Fraser y la lucha por la distribución y el reconocimiento	17
1.5 El proceso de feminización docente en la Argentina	20
1.6 Clima y medioambiente laboral	24
1.7 Regulaciones de servicios digitales y tecnológicos antes y durante la pandemia	25
1.8 Brecha digital y desigualdades digitales	29
CAPÍTULO 2: Consideraciones metodológicas	32
2.1 La técnica empleada: la entrevista semiestructurada	32
2.2 La selección de casos	34
2.3 Análisis e interpretación de los datos construidos	35
CAPÍTULO 3: Principales modificaciones en el trabajo docente y el acompañamiento pedagógico	38
3.1 La virtualidad como nueva forma de cursada	38
3.2 Hacia una pedagogía de la excepción	43
3.3 Una situación excepcional que desplaza el trabajo de las aulas al teletrabajo	49
CAPÍTULO 4: Tecnologías de la información y la comunicación – desigualdad digital y dificultades del sistema educativo para implementar las TICs como intermediarias de la enseñanza	55

4.1 Desigualdades Digitales	55
4.2 Dificultades del sistema educativo para la implementación de las TICs como intermediarias de la enseñanza	58
CAPÍTULO 5: Clima y medioambiente de trabajo en la docencia y sus transformaciones durante el aislamiento social preventivo y obligatorio y en la vuelta a la presencialidad en grupos reducidos	61
5.1 Clima y medio ambiente de trabajo docente	61
5.2 Clima y medio ambiente laboral docente durante el ASPO	62
5.3 Las tres dimensiones de la carga de trabajo: carga física, carga psíquica y carga mental	63
5.4 Los riesgos psicosociales en el trabajo	68
CAPÍTULO 6: Feminización de la docencia: cuestiones del cuidado, continuidad pedagógica y acompañamiento durante la pandemia - intensificación del trabajo remunerado y reproductivo	75
6.1 La categoría de cuidado, su transformación durante la pandemia y demandas de su práctica a los docentes	75
6.2 La exigencia de la continuidad pedagógica durante el ASPO	77
6.3 Mujeres docentes trabajando en y desde los hogares	79
Reflexiones finales	84
Bibliografía	89
Páginas webs consultadas	96
ANEXOS	98
Guía de Entrevistas	98
Resumen Matriz de Datos	101

Agradecimientos

Esta investigación no hubiera sido posible sin todas las personas que me han acompañado en el recorrido de los años en la facultad. En primer lugar, agradecer al Decano de la Facultad de Humanidades, Dr. Enrique Andriotti Romanin y al director de la carrera, Dr. Eduardo Chávez Molina, por su trabajo y compromiso con la educación pública.

A Pablo, mi director, por acompañarme, por guiarme con muchísima generosidad y alentarme a seguir. Por responder mis dudas a toda hora, por la paciencia y por todo, gracias.

A mi mamá y mi papá, gracias por sostenerme incondicionalmente, por confiar en mí, por estar siempre.

A mi hija Martina, gracias por enseñarme tanto desde tu llegada, fuiste de gran motivación para terminar esta etapa de mi vida. Esto es por mí, pero también para vos.

A Jona, mi compañero de vida, gracias por estar en cada paso, por apoyarme para que hoy pueda terminar.

A mi prima Mili, gracias por tu amor y tu amistad desde que nací, sin vos mi vida no sería lo mismo.

A Machi y Vato, dos amigos que me regaló la facultad, que se convirtieron en hermanos para mí. Sin dudas, una de las cosas más lindas que me brindó la carrera.

A mis abuelos que ya no están, estoy segura que estarían orgullosos de mí. Los extraño cada día y sé que me acompañan siempre.

En general agradecer a todos mis amigos y mi familia, por ayudarme a transitar el camino y hacerlo más lindo.

Introducción

El 11 de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote de Covid-19 como pandemia, al día siguiente en nuestro país, se amplió la emergencia pública sanitaria. La pandemia del Covid-19 generó un contexto de incertidumbre, por lo excepcional de la situación y por el desconocimiento respecto de la enfermedad. Es por eso que el gobierno adoptó medidas que consideraba pertinentes para el cuidado de la población, que pretendían frenar la propagación del virus. La emergencia sanitaria trajo consigo cambios abruptos en la vida cotidiana, ante la masividad de los contagios y el desconocimiento sobre el virus, el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)¹ fue visto por muchos países, como la única herramienta que permitía ganar tiempo para pensar estrategias y políticas públicas que pudieran ayudar a atravesar un contexto inusual e inesperado. Los sistemas educativos por sus dimensiones y alcances, fueron una de las actividades que primero se detuvieron, ya que hacerlo permitía que buena parte de la población no circulara, y de este modo, se frenaría la cadena de contagios (Quezada en Dussel et al., 2020). Otro de los motivos por los que la escolarización se vio afectada, fue por la imposibilidad de asegurar la distancia mínima requerida para garantizar las condiciones necesarias para evitar riesgos de contagio en la comunidad educativa; es por eso que, las jurisdicciones tuvieron que suspender las clases presenciales y diseñar estrategias para la continuidad pedagógica a distancia (Gluz et al., 2021). La situación implicó la modificación del trabajo institucional dentro de las escuelas para ser realizado ahora desde las viviendas de los docentes, utilizando sus propios recursos. Este cambio, provocó modificaciones en la organización de la labor de los educadores, produciendo nuevas exigencias que superaban lo estrictamente pedagógico (Puiggrós et al., 2022).

Las medidas de distanciamiento social perjudicaron el tiempo y espacio escolar; el cierre de los establecimientos impidió que los miembros de la comunidad educativa compartan actividades dentro de los mismos y el sostenimiento de la continuidad pedagógica de manera remota, generó procesos de enseñanza y de aprendizaje imprevisibles que transformaron el tiempo escolar. La prioridad que tuvieron en cuenta

¹Decretado el 20 de marzo del 2020, a través del Decreto 297/2020. Esta disposición del gobierno implicó una gran restricción para la realización de actividades sociales, educativas, laborales y económicas de forma presencial.

los dirigentes educativos fue garantizar la escolarización, sin poner en riesgo las medidas promovidas por las autoridades sanitarias para restringir la propagación del virus y evitar el colapso del sistema de salud (Cardini y D'Alessandre en Dussel et al., 2020). La emergencia sanitaria requirió de estrategias para enfrentar una situación inédita. La interrupción de las formas de cotidianidad escolar tuvo un fuerte impacto en toda la comunidad educativa, y desde las instituciones escolares debieron poner en marcha todos sus recursos, en pos de realizar una planificación acorde a las nuevas circunstancias. Las propuestas desarrolladas por las distintas instancias del gobierno para paliar el aislamiento y mantener la comunicación entre los diversos agentes institucionales, estuvieron basadas en tecnologías informáticas y de comunicación (Álvarez et al., 2020). Simultáneamente a las primeras medidas de control sanitario, el gobierno nacional y los gobiernos jurisdiccionales, emprendieron la producción de contenidos educativos a través de diferentes soportes tecnológicos. Las propuestas que coordinaron desde el Ministerio de Educación, se desarrollaron a partir de experiencias previas, ya que se contaba con un capital acumulado en la elaboración de material pedagógico en períodos anteriores que se pusieron en movimiento, recobrando perfiles técnicos para la producción, planes de trabajo y modos de cooperación que facilitaron una rápida salida a la escena pública (Serra en Dussel et al., 2020). Por su parte, la gran mayoría de los profesores se vieron obligados a hacer frente a la necesidad de adquirir conocimientos tecnológicos y crear diferentes canales de comunicación con sus estudiantes. Trabajaron arduamente para afrontar los nuevos requerimientos y demandas de su actividad, esto implicó, entre varias exigencias, el uso intensivo de dichos dispositivos y tecnologías de la comunicación. Sin embargo, el salto tecnológico fue desigual y a la vez, muy amplio (Puiggrós, en Dussel et al., 2020). Siguiendo estudios realizados por la CTERA²(2020), se evidencia que el mayor desafío de la continuidad pedagógica estuvo ligado a los altos déficits de equipamiento informático y la conectividad de los alumnos y sus familias. En relación al acceso a las TIC en los hogares, el déficit de conectividad fue el punto de partida con el cual tuvieron que trabajar los docentes de escolaridad obligatoria.

²La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina es una organización gremial de segundo grado que nuclea a los sindicatos docentes de base de todas las jurisdicciones educativas del país, los cuales representan a los maestros y profesores de todos los niveles y modalidades, tanto del ámbito público como privado.

Todos estos estudios y otros coinciden en lo excepcional y disruptivo en términos sociales e institucionales. En esta investigación, que representa mi tesis de licenciatura en Sociología, se pretende dar respuesta al siguiente interrogante: **¿Cómo fue la experiencia de trabajo de los docentes de secundarios públicos y privados de las ciudades de Necochea y Lobería, de las áreas de ciencias sociales, durante el aislamiento social preventivo y obligatorio y su paulatina vuelta a las escuelas?** Me interesa recuperar las experiencias en clave fenomenológica, rescatando los procesos de reordenamiento en la cotidianeidad de las prácticas.

La elección del tema surge de mi interés por las cuestiones ligadas a la educación y porque la excepcionalidad de la pandemia, despertó en mí la curiosidad de indagar sobre los efectos de las particularidades del contexto en los docentes y su trabajo. El enfoque seleccionado para llevar a cabo esta investigación, va a privilegiar los aspectos interactivos entre los sujetos y sus condiciones de vida, así como también entre sí. Por ello, un análisis institucional o del sistema educativo no será puesto en relieve, dejando de lado críticas u observaciones al funcionamiento de la institución escolar. Describir el trabajo docente durante la pandemia a partir de sus propios testimonios, posibilita conocer la experiencia de adaptación que debieron atravesar. La experiencia abordada desde una mirada sociológica será un elemento fundamental en este trabajo, ya que permitirá dar cuenta de cómo atravesaron las circunstancias, y explicar desde su punto de vista cómo se sucedieron los hechos vividos y cómo sortearon los problemas que se les presentaron dentro de una cotidianeidad que fue modificada abruptamente.

En el contexto de pandemia, la virtualización de la enseñanza contribuyó a diluir los límites que separan el hogar de la forma presencial escolar, generando una reconfiguración de la jornada de trabajo. Ante la imposibilidad de asistir a las aulas, las mismas fueron trasladadas a las viviendas, produciendo la “domiciliación” de la escuela (Dussel, 2020). Esta transformación de lo escolar, establece una forma particular de trabajo, donde la educación se instala en lo doméstico y es mediada por dispositivos tecnológicos. La nueva situación, modificó el tiempo dedicado a la organización y preparación de las clases, ya que las propuestas de enseñanza se realizaban a través de diversas plataformas, así como también se volvió necesario hacer un seguimiento y acompañamiento personalizado de los alumnos. Además, el sostenimiento de la continuidad pedagógica, sumado al desvanecimiento de las fronteras entre el trabajo docente y la vivienda, implicó el incremento de las tareas domésticas y de cuidados

realizadas fundamentalmente por las trabajadoras mujeres, en una profesión altamente feminizada (Gluz et al., 2021). La feminización de las carreras de magisterio y profesorado, no sólo se da por una mayor presencia de mujeres en el campo educativo, sino que es el resultado de un proceso de producción de la identidad docente (Lopes Louro; Morgade en Andrade Oliveira et al., 2021). Por otro lado, esta situación extraordinaria, trajo consigo desafíos que superaron el tiempo y la intensidad previstos; uno de los principales fue la reorganización de las dinámicas familiares y la organización social del cuidado, los cuales se vieron transformados a partir de la suspensión del cuidado institucionalizado de la infancia a través de establecimientos educativos y la imposibilidad de acceder a otras redes de cuidado familiar. Lo que sucedió particularmente en el caso de los docentes, que es debieron realizar el acompañamiento escolar dentro de sus propias familias, lo cual se dio de manera paralela al proceso de adaptación a las nuevas condiciones de su empleo y al sostenimiento pedagógico de sus estudiantes. En este sentido, se generó una superposición de la labor de los profesores y del cuidado de las personas a cargo (Gluz et al., 2021). Según la Encuesta Nacional realizada por CTERA (2020) las mujeres han sufrido en el contexto de pandemia un mayor impacto en las condiciones estructurales de vida, ya que asumen una mayor carga de responsabilidades respecto a las tareas de cuidado, asistencia de niños, niñas y adolescentes, y también llevan a cabo las tareas domésticas. La irrupción de un acontecimiento como la pandemia, sumado al hecho que hay una mayor participación de las mujeres como fuerza de trabajo en el área de la educación, evidenció nuevas facetas en la trama de transformaciones políticas y culturales (Martínez, Seoane y Thisted en Andrade Oliveira et al., 2021).

Las condiciones en las que se ha desarrollado el trabajo docente, en una primera etapa fue de manera remota o teletrabajo, a partir de las medidas impuestas por el aislamiento social preventivo y obligatorio. Luego, de manera presencial o bajo la simultaneidad de ambas modalidades, cumpliendo con el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO)⁴. Siguiendo este marco general, es que se analizarán los principales cambios que se registraron en las condiciones y medio ambiente laboral docente durante el período en cuestión.

⁴Establecido en el Decreto 875/2020. El objetivo del DSPO fue la recuperación del mayor grado de normalidad posible en cuanto al funcionamiento económico y social, pero con todos los cuidados y resguardos necesarios, y sosteniendo un constante monitoreo de la evolución epidemiológica para garantizar un control efectivo de la situación.

En relación a la pregunta de investigación que se planteó anteriormente, se establece el siguiente objetivo general: **describir cómo atravesaron los docentes de secundario de Necochea y Lobería los cambios en su trabajo a partir de la pandemia Covid-19.**

Para lograr el objetivo propuesto, se definen los siguientes objetivos específicos:

- a) describir las principales transformaciones en su trabajo a partir del ASPO;
- b) conocer las estrategias pedagógicas utilizadas tras la suspensión de la presencialidad;
- c) describir las significaciones que le atribuyen al trabajo remoto o teletrabajo;
- d) analizar los cambios en las condiciones y medio ambiente de trabajo durante el ASPO y el DISPO;
- e) indagar sobre las brechas de conectividad y de habilidades de los docentes y estudiantes;
- f) analizar la interacción de la dinámica de los cuidados, el teletrabajo y una identidad de “profesión feminizada”.

En torno a lo expresado, la hipótesis de trabajo que se plantea es: *El aislamiento social preventivo y obligatorio cambió por completo el trabajo de los docentes de secundaria, establecer la escuela en los hogares implicó que tuvieron que adaptarse al teletrabajo a pesar de las desigualdades digitales y de habilidades. En consecuencia, en lo que respecta a las condiciones y medioambiente de trabajo desfavorables, se profundizan sobre-exigencias vinculadas a la feminización docente.*

Esta investigación se propone recuperar las experiencias de docentes de secundaria de las ciudades de Necochea y Lobería en el período de pandemia (2020-2021). Para la elección del tema, se tuvo en cuenta que no son muchos los estudios sociológicos relacionados a la educación que tomen como objeto de análisis la situación de los docentes en estas ciudades, y desde ese lugar, se busca generar un aporte a través de este estudio. Necochea es una ciudad ubicada al sur de la Provincia de Buenos Aires, sobre la costa atlántica, es cabecera del partido homónimo. Tiene un poco más de 90.000 habitantes, sus principales actividades económicas son la agropecuaria, el puerto y el turismo. Sobre las posibilidades educativas de la ciudad, cabe mencionar, que hay dos institutos de formación docente de gestión pública, donde se puede cursar magisterio y varios profesados. Éstos representan una opción muy elegida por quienes no tienen la

oportunidad de mudarse a otras ciudades para seguir estudios superiores. Además, debido a las escasas posibilidades de inserción laboral de la ciudad, la docencia representa una buena elección. Por su parte, Lobería, también se encuentra en el sur de la provincia de Buenos Aires y es cabecera de su municipio con 17.000 habitantes. Tiene como principal actividad económica la agricultura y la ganadería, y en la ciudad, la actividad comercial se desarrolla especialmente alrededor de todo lo relativo a la venta de alimentos y bienes de uso diario, su infraestructura y equipamiento están dirigidos esencialmente hacia la población local. Las dos ciudades fueron elegidas por la relación que existe entre estas dos localidades a través de la docencia: es muy común que profesores radicados en la ciudad de Necochea viajen diariamente hacia Lobería a trabajar o viceversa, o que trabajen en ambos lugares; y en este sentido, los relatos resultan inseparables.

Siguiendo los objetivos expuestos, la estructura de la investigación se plantea en seis capítulos. En el primero, se delimita el marco teórico utilizado para analizar la temática seleccionada. En el segundo, se enuncia la metodología de trabajo elegida, que se corresponde con los propósitos del estudio. En el tercero, se describen las modificaciones en la cotidianeidad del trabajo de los docentes de secundaria, y se indaga sobre cómo encararon las estrategias pedagógicas al tener que salir de las aulas. El cuarto, busca analizar cómo los docentes afrontaron las desigualdades y habilidades digitales propias y de sus estudiantes. En el quinto, se analizan los cambios en las condiciones y medio ambiente de trabajo (CYMAT) docente a partir de la irrupción de la pandemia, y también las transformaciones de las mismas a partir de la vuelta a las escuelas con grupos reducidos de estudiantes, momento en el cual se instaura una bimodalidad. El sexto, pretende establecer relaciones entre identidad de profesión feminizada de la docencia y la experiencia del trabajo en el hogar durante la pandemia. Por último, a partir de lo desarrollado en todos los capítulos, se expresan las reflexiones finales.

CAPÍTULO 1: Marco Teórico

En este marco teórico, voy a describir brevemente, el punto de partida teórico de la interpretación de las narrativas de los entrevistados, a partir de los aportes macro de la fenomenología y los estudios de género, que interpelan la subjetividad desde el vínculo con la situación de interacción cotidiana (Collins, 2000; Ritzer, 2001), mientras que las dimensiones de las brechas digitales y el CYMAT se ubican en un nivel intermedio instrumental, aplicables a esta coyuntura de análisis (Ritzer, op cit).

1.1 La sociología fenomenológica: la realidad es una construcción

El objetivo general de esta investigación busca describir cómo atravesaron los docentes de secundaria de Necochea y Lobería los cambios en su trabajo durante el período de pandemia de Covid-19, cómo se dio su proceso de adaptación al nuevo contexto. Es en pos de cumplir con los propósitos del análisis, que se constituyen las experiencias subjetivas como objeto de estudio; ya que las mismas permitirán conocer las percepciones de lo vivido y las significaciones que los actores le atribuyen. La tarea docente se vio modificada en muchos aspectos: dejar la presencialidad, una transformación brusca en las condiciones de trabajo, un cambio en la relación con sus estudiantes; con lo cual para poder comprender cómo pudieron adecuarse, es fundamental tener en consideración la experiencia de los sujetos. Una perspectiva fenomenológica y su tradición en los estudios sociológicos han puesto el énfasis tanto en las formas en que se interpreta y acciona sobre el mundo de la vida cotidiana tanto como repetición o como cambio (Belvedere, 2004).

Es Schütz quien introduce el método fenomenológico en las ciencias sociales, que tiene su fundamento en la reducción fenomenológica, lo cual significa una suspensión de la conciencia tal que nos aleje de las tipificaciones del sentido común. Si la actitud natural hacia el mundo consiste en una suspensión de las dudas que pueda generar ese mundo, la reducción fenomenológica debe distanciarse de esas tipificaciones e idealizaciones que se producen en relación a la vida cotidiana. Esta actitud, que desvincula la conciencia temporal interna del mundo temporal, se denomina *epoché* (Schütz, 1932); lo que se pretende es suspender la creencia en el mundo del sentido común y admitir la

duda filosófica en el análisis. La epojé permite estudiar el significado de una experiencia en la conciencia temporal interna (Schütz, 1932), posibilita ir más allá de lo que permiten las tipificaciones del sentido común, que detienen la captación del significado subjetivo cuando el repositorio del conocimiento disponible es suficiente para interpretar los fenómenos. Gracias a esta reserva los individuos pueden comprender nuevos fenómenos, sin tener que comenzar un proceso reflexivo para ordenar cada una de las vivencias que atraviesan. En el caso de esta investigación, al verse quebrada la normalidad, resulta interesante indagar en cómo se ajustaron los sujetos a las nuevas circunstancias; ver si encontraron en ese repositorio del conocimiento herramientas para comprender algunos aspectos de la nueva realidad, así como también analizar si buscaron la forma de salvar o cuidar cuestiones de la vieja normalidad. Aquí puede decirse y excede a esta tesina, que en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, no operó un cambio de paradigma hacia uno que sería digital, sino que se trató de “salvar” lo que se podía de las viejas prácticas en el marco de una pedagogía de excepción (Rivas, 2020) y no de cambio.

También se tendrán en cuenta aportes de Berger y Luckmann, quienes pueden asociarse con un constructivismo fenomenológico, que parte del individuo y sus interacciones. Estos autores fueron alumnos de Schütz, inspirados en él es que parten del conocimiento de la vida cotidiana como una cuestión fundamental para comprender la construcción social de la realidad. Los autores consideran que el método más conveniente para entender los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana es el análisis fenomenológico de la misma, un método descriptivo, que permite entender la experiencia subjetiva. A través del análisis fenomenológico detallado, es posible revelar las distintas capas de la experiencia y las diversas estructuras de significado que intervienen (Berger y Luckmann, 1979). Aprehendemos la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada, sus fenómenos se presentan organizados de antemano en pautas que parecen independientes de la aprehensión de los mismos y que se les imponen; la misma se presenta objetivada, esto es, conformada por un orden de objetos antes de que el sujeto aparezca en la escena. A su vez, es el lenguaje quien suministra las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual las mismas toman sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para los sujetos.

Para Berger y Luckmann (1979), la internalización es parte del proceso por el cual el individuo llega a ser parte de la sociedad. A través de ciertos procesos, esa

externalización se institucionaliza y el mundo institucional se percibe como realidad objetiva (objetivación) disponible para internalizar (internalización). La internalización, es la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado; es decir, cuando es una manifestación de los procesos subjetivos de otros que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para un individuo. Con la internalización no solo comprendo los procesos subjetivos momentáneos del otro, sino que comprendo el mundo en el que vive y ese mundo se vuelve mío. Una vez que el sujeto ha internalizado el mundo y lo asume como propio se lo considera miembro de la sociedad. El proceso por el que esto se lleva a cabo se llama socialización, dentro de la cual hay dos niveles: primario y secundario. La socialización primaria es la que el individuo atraviesa durante su niñez, implica algo más que un aprendizaje cognoscitivo, ya que intervienen fuertes cargas afectivas. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, es decir, se apropia de ellos e internaliza un mundo al que considera como el único posible. La socialización secundaria, es la internalización de submundos, que son los que corresponden a las distintas instituciones. Es la adquisición del conocimiento específico de roles, los cuales están relacionados a la división del trabajo y a las clases sociales. Supone una socialización primaria previa y puede prescindir de la identificación con carga afectiva.

La realidad de la vida cotidiana se manifiesta como un mundo intersubjetivo, es decir, un mundo que se comparte con otros; cada quien, en ese mundo común, tiene una perspectiva que no es idéntica a la de los demás. Sin embargo, hay una correspondencia continua entre los significados de los sujetos en este mundo, se comparte un sentido común de la realidad del mismo. La realidad subjetiva depende de estructuras de plausibilidad determinadas, esto es, de una base social específica y los procesos sociales necesarios para su mantenimiento. La estructura de plausibilidad instituye también la base para la suspensión particular de dudas, sin la cual la base de la definición de realidad no puede mantenerse. Estos autores, plantean que la subjetividad se comprende como un fenómeno que evidencia el universo de significaciones construido colectivamente a través de la interacción; la sociedad, por su parte, es una realidad objetiva, con lo cual el hombre es un producto social (Berger y Luckmann, 1979).

Berger y Luckmann plantean que toda sociedad debe desarrollar procedimientos de mantenimiento de la realidad para sostener cierto grado de simetría entre la realidad objetiva y subjetiva. Hay dos tipos generales de mantenimiento de la realidad, uno es el

mantenimiento por rutina, y el otro, el mantenimiento de crisis. El primero, procura mantener la realidad internalizada en la vida cotidiana, y el segundo, en las situaciones de crisis. El mantenimiento de rutina, busca a través de ésta conservar la realidad subjetiva; el mantenimiento en situaciones de crisis, por su parte, utiliza los mismos métodos que el mantenimiento de rutinas, excepto que las confirmaciones de la realidad tienen que ser explícitas e intensivas. Frente a una crisis, es la sociedad quien establece procedimientos para situaciones que supongan un peligro de ruptura de la realidad. Vivir en sociedad, comprende un proceso continuo de modificación de la realidad subjetiva, que puede darse en diferentes grados. El hecho de que se deba mantener la realidad subjetiva, implica que esta puede ser cambiada. Cuando ocurre una transformación radical de la realidad subjetiva se le denomina alternación. Ésta requiere procesos de re-socialización similares a los de la socialización primaria, porque se tiene que volver a atribuir acentos de realidad y se debe reproducir en gran medida la identificación afectiva con los otros significantes, socializadores característicos de la niñez. Lo que diferencia la socialización primaria de la alternación es que, en la segunda, se produce un problema de desmantelamiento, donde se debe desintegrar la anterior estructura de la realidad objetiva. Puede suceder también que se produzca una transformación parcial de la realidad objetiva, por tanto, no se genera una ruptura abrupta en la subjetividad del individuo. En este sentido, los sujetos enfrentan el problema de mantener la coherencia entre los elementos anteriores y posteriores de la realidad subjetiva. En situaciones donde las transformaciones son bastante drásticas, pero se definen como temporarias, el presente se interpreta en relación al pasado, tendiendo a minimizar las modificaciones que se hayan efectuado realmente (Berger y Luckmann, 1979).

Lo que también plantean Berger y Luckmann (1997), es que el pluralismo es la causa de la crisis de sentido de la modernidad. Los principales aspectos estructurales de este pluralismo se han elevado a categorías de valor ilustrado que predominan sobre los distintos valores que coexisten y compiten entre sí. Este pluralismo lo que hace es acrecentar las crisis subjetivas e intersubjetivas del sentido. La modernidad trae consigo un aumento cualitativo y cuantitativo de la pluralización, las causas estructurales de esto son: el crecimiento demográfico, la migración, la urbanización, la economía de mercado, la industrialización, entre otras; las cuales agrupan personas al azar y las obligan a interrelacionarse. Éstos procesos modernos de pluralización no sólo tienen un gran alcance, sino que además, por su rapidez no permanecen estáticos. El pluralismo

moderno lleva a la relativización total de los valores y los sistemas de interpretación, generando dichas crisis de sentido. A su vez, debilita este “conocimiento” dado por supuesto, ya que a diversos temas se les puede adjudicar múltiples interpretaciones y cada una de ellas define diferentes perspectivas de acción posible. De acuerdo a este planteo, el sentido de las acciones de los sujetos ya no es tan claro, se abre un nuevo panorama donde surge la necesidad de ser más proactivos en cuanto a la búsqueda de significados y aceptar zonas intermedias.

La perspectiva de estos autores, sirve para reflexionar sobre las implicancias de la realidad organizada y objetivada en los individuos, esto en cierta forma otorga una regularidad, hace que transitar el mundo de la vida cotidiana sea más sencillo. Que ciertas cuestiones se transformen en normalidad, les permite a los sujetos transitar muchas situaciones sin necesidad de acudir a un proceso reflexivo. Sin embargo, puede que el pluralismo moderno los lleve a cuestionarse sobre lo que entienden como normal. Es por eso que, profundizar en la experiencia de los sujetos, permitirá conocer cómo éstos entienden la realidad y cómo lograron adaptarse a las circunstancias que se les presentaron.

1.2 La experiencia en Dubet y los Marcos de la experiencia de Goffman

Dubet (2007) plantea que la ruptura de la continuidad entre la experiencia individual, los desafíos colectivos y los movimientos sociales es un problema relevante en la teoría sociológica. Lo que va a sostener, es que, si la sociedad ya no es percibida como un todo integrador y si, de igual manera, nos negamos a soltar el postulado fundamental de la sociología según el cual la acción es totalmente social, cómo se podrá construir un pensamiento coherente y una representación organizada de la vida social. Este interrogante es lo que trata de responder y su interés en la sociología desde el principio, es su capacidad de explicar relaciones, conflictos y las acciones tanto de individuos o grupos por el funcionamiento objetivo de las relaciones sociales, y a la inversa, explicar tanto la objetividad de la vida social como la historia por las prácticas y elecciones de los individuos. El autor, se ha mantenido cerca de la sociología que tiende a articular pruebas individuales y desafíos colectivos (Wright Mills en Dubet, 2007).

Para Dubet (2007) existen dos formas principales de hacer teoría sociológica: una es partir de las grandes obras para construir sus propios marcos, y la otra, consiste en partir

de problemas empíricos con la finalidad de cuestionarse qué respuestas teóricas existen. Él se adscribe a la segunda, y propone la noción de experiencia social para reaccionar a observaciones relativamente simples: los actores que se observan se inscriben en varias racionalidades, en diferentes lógicas; a su vez, los actores son actores, reflexionan, actúan, nunca son completamente adecuados para sus funciones o intereses. Es la teoría social la encargada de poder explicar su actividad, reflexividad, su crítica a la hora de resolver problemas. El autor, denomina experiencia social a la cristalización, en los individuos o grupos, de diferentes lógicas de acción, que a veces se contraponen y que los actores deben combinar y jerarquizar para establecerse como sujetos. Distingue tres tipos puros de acción, que son definiciones de uno y del otro, y a su vez, son formas de articulación del actor y del sistema. La primera es la integración social, donde se explicita que el individuo se define por lo que la sociedad ha programado en él, la identidad en partes es lo que los demás le atribuyen y lo que él ha incorporado. Siguiendo este planteo, los conceptos de nociones de función, norma y estatus son pertinentes, y la sociedad es percibida como un sistema de integración social. Esta lógica de acción es una orientación de la acción, la integración es también una actividad a través de la cual se reconstruye continuamente la integración objetiva que a su vez es una subjetividad personal. Se definen posiciones dentro de la sociedad, se consolidan valores que son también identidades personales, se generan principios que respaldan un orden; se trabaja a veces conscientemente, por el sostenimiento de la propia identidad y por el mantenimiento del sistema que la fundamenta y asegura. La segunda es la estrategia, la cual plantea que los individuos se comportan como estrategias que buscar determinados objetivos. Los diferentes objetos sociales modifican su naturaleza dependiendo de la lógica de acción que se adueña de ellos. Lo que es considerado como valores comunes en relación a la integración se transforma en recursos ideológicos capaces de persuadir, engañar, argumentar o defender intereses relativos a la estrategia. Las creencias compartidas son ideologías que bien pueden ser manipuladas. La tercera es la subjetivación, donde se sostiene que ni la lógica de la integración ni la de la estrategia manifiestan el hecho que los actores sean sujetos de deseos, con capacidad de ser el centro de su acción; no explican la reflexividad, ni el distanciamiento de sí mismo y tampoco la capacidad crítica por la que se distinguen los actores sociales. La experiencia social puede entenderse como la forma en la cual los actores articulan lógicas de acción con la finalidad de tener el mayor dominio posible de ella; sin

embargo, es fundamental distinguir primero esas lógicas y desconfiar de las nociones cuya utilidad se encuentra a veces en su ambivalencia (Dubet, 2007).

Para Dubet, la noción de experiencia tiene un doble significado: el primero, alude a lo vivido, las emociones, sentimientos e ideas; el segundo, delimita técnicas de medición, verificación y resolución de problemas. Lo que el autor dice es que lo que él considera experiencia social refiere al segundo significado, y va a plantear que, a medida que las lógicas de significado se separan y distinguen, transforman la acción en problemas. La problemática que plantea es cómo constituirse en actor y sujeto a la vez, cuáles son los cuestionamientos que cada uno se hace cuando las rutinas y los hábitos no son suficientes para orientar las prácticas y los juicios. Desarrolla la idea que no vivimos en un clima de tragedia permanente, la mayor parte del tiempo nuestras acciones son rutinarias, casi automáticas, y no se retoma la cadena de razonamiento para actuar; sin embargo, detrás de esas formas de actuar se encuentran las estrategias de acción mucho más desgarradas, arbitraje y sistemas de justificación de los cuales los sociólogos deben poder dar cuenta porque las rutinas no se explican por sí mismas sino que, el flujo de la vida está atravesado por rupturas a las que hay que prestarles atención. El autor plantea que en el interés por la singularidad de los actores se encuentran más oportunidades de describir la forma en que se articulan las fuerzas y los hechos sociales. Si cada individuo construye su experiencia de manera única por las particularidades de cada historia y las condiciones de vida, el material a partir del cual se construye esa experiencia no le pertenece. Comprendida de este modo, la experiencia social no es algo vivido que se ajusta a una simple descripción comprensiva, es una actividad cognitiva, normativa y social que tenemos que aprender a analizar cuando la configuración de las funciones sociales y el entramado de los intereses no permiten dar cuenta de ella de forma cabal (Dubet, 2007).

Por otro lado, en relación a la experiencia, se seguirá a Goffman (2006) en torno a sus estudios sobre los marcos de referencia de la sociedad, elementales para la comprensión y la explicación del sentido de los acontecimientos. El autor, da por sentado que la definición de una situación se produce en relación a los principios de organización que gobiernan los acontecimientos sociales y la participación de los individuos en ellos. La palabra marco es utilizada para hacer referencia a esos elementos básicos identificables. Goffman con el análisis de marcos, se ocupa de la estructura de la experiencia individual de la vida social, que es el estudio de la organización de la experiencia

(Corcuff, 1998). La realidad de la vida cotidiana es algo que se comparte con otros, y para comprender cómo la experimentan esos otros, es necesario acudir a la experiencia. En este sentido, es que este estudio procura captar los puntos de vista subjetivos de los entrevistados, profundizando en cómo vivieron durante la pandemia los tres puntos centrales que se detallaron en la introducción: desigualdad digital, condiciones y medioambiente de trabajo, y feminización de la docencia. La sociología de la experiencia nos aporta herramientas para conocer la subjetividad de los actores en relación a determinados fenómenos sociales, comprender a partir de sus perspectivas resulta fundamental a la hora de entender las significaciones que le atribuyen a lo vivido.

1.3 Construcción social de las diferencias de género

Antes de abordar la temática de la feminización de la docencia, resulta necesario desarrollar algunas perspectivas teóricas respecto al concepto de género, ya que desandar la construcción del mismo ayudará a esclarecer cuestiones ligadas al lugar asignado a las mujeres en la educación, y a su vez, tendrá implicancias en el análisis. La sede de la opresión de las mujeres, las minorías sexuales y algunos aspectos de la personalidad humana es la parte de la vida social que Gayle Rubín (1986) denomina “sistema sexo/genero”, como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana y en el cual se satisfacen las necesidades humanas transformadas”. El sistema sexo/género refiere a la cuestión reproductiva de un modo de producción, y en este sentido, el autor diferencia el sistema económico del sexual, marcando la autonomía que tiene el sistema sexual. El sistema sexo/género evidencia que la opresión es un efecto de las relaciones sociales que lo establecen.

En su análisis Rubín (1986) va a seguir a los lineamientos del antropólogo Lévi Strauss, quien propone que los sistemas de parentesco están atravesados por categorías y posiciones que no se corresponden necesariamente con las relaciones genéticas y pueden variar dependiendo la cultura. Estos sistemas designan derechos a los hombres y mujeres, y la subordinación de éstas últimas se da a partir de las relaciones que originan y estructuran el sexo y el género. La división sexual del trabajo es un elemento necesario para el funcionamiento de los matrimonios, y de ellos surge el sistema de

parentesco. Las expresiones de sexo y género entonces, se constituyen a partir de los imperativos de sistemas sociales, los cuales fundamentan la organización social del sexo respecto: al género, la heterosexualidad y la construcción de una sexualidad femenina determinada; el género entonces es producto de las relaciones sociales de sexualidad.

Wittig (1992) que comparte los lineamientos de la perspectiva Rubín, sostiene que la heterosexualidad es un régimen político de dominación, que actúa desde lo simbólico, configurándose como la forma exclusiva de representar y moldear la realidad; éste régimen lo que genera es la sumisión y apropiación de las mujeres. Lo que la autora pretende evidenciar es que la ideología de la diferencia sexual encubre la oposición entre hombre y mujeres utilizando a la naturaleza como fundamento, escondiendo que la categoría de sexo es política y establece a la sociedad como heterosexual. En este sentido, propone que es necesario destruir política, filosófica y simbólicamente las categorías de hombres y mujeres como se las ha planteado históricamente, es decir, categorías dadas, fundadas a partir de rasgos biológicos o fisiológicos. Enunciar esta oposición en términos biológicos lo que intenta es disimular que las diferencias sociales comprometen un orden económico, político e ideológico. Para Wittig no hay sexos, sino un solo sexo oprimido y otro que oprime, de manera que es la opresión la que crea el sexo y no al revés. El pensamiento dominante heterosexual es quien produce la concepción de los sexos como algo que antecede al pensamiento y a la sociedad. En relación a lo planteado anteriormente, es interesante introducir la mirada de Scott (2008), que afirma que la incorporación del género como categoría de análisis abre camino para la comprensión de las desigualdades persistentes entre hombres y mujeres; plantea que la misma es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, que se fundan en las diferencias que se perciben entre los sexos y representan una forma primaria de relaciones significantes de poder.

Butler (2006) por su parte, desarrolla la idea de que el género es una norma, como tal, opera dentro de las prácticas sociales como modelo implícito de la normalización. Si bien la norma puede distanciarse analíticamente de las prácticas en las que está inmersa, puede suceder que oponga resistencia a los esfuerzos por descontextualizar su operación. Las normas pueden ser explícitas, pero cuando actúan como principio normalizador de la práctica social muchas veces permanecen implícitas, son difíciles de descifrar. Sus efectos, son la expresión más clara a través de los cuales se pueden distinguir. Para la autora, el género no es exactamente lo que una persona es o lo que

tiene, sino que es el aparato a través del cual se produce y normaliza lo masculino y femenino junto con las formas intersticiales hormonales, psíquicas, cromosómicas y performativas⁶ que el género asume. La autora sostiene que la división sexual del trabajo no sólo distancia a las mujeres de los varones, sino que le adjudica a cada uno de ellos un ámbito dentro del cual desenvolverse, las mujeres dentro del privado y los hombres dentro del ámbito público; esta fragmentación se vincula a la construcción de identidades diferentes.

Lo interesante de tomar la cuestión de género es ponerlo a discutir con la realidad objetiva del género binario macho/hembra. En este sentido, como se viene desarrollando anteriormente, esta investigación tiene como punto de partida la realidad objetiva en la que están inmersos los sujetos, la cual toman como propia. El género, también se toma como una realidad objetiva que nadie discute, que se da por hecho: hombres y mujeres a los cuales se les adjudica el sexo al nacer. Sin embargo, las teorías propuestas vienen a darle otra interpretación a las cosas sobre las que no había cuestionamientos, vienen a desafiar la realidad objetiva del género binario y en este punto es que se vuelven fundamentales para este estudio. En especial, porque hay una asociación entre mujer y cuidadora que se complementa como la identidad feminizada de la profesión docente.

1.4 Fraser y la lucha por la distribución y el reconocimiento

Fraser (2000) sostiene que la lucha por el reconocimiento se transformó en el paradigma político de finales del siglo XX. Las reivindicaciones del reconocimiento de la diferencia impulsan las luchas de grupos que se movilizan bajo la enseña de la nacionalidad, la etnicidad, la raza, el género y la sexualidad. En este tipo de conflictos, es la identidad de grupo la que reemplaza la cuestión de clase como causa de movilización política. Lo que propone la autora es que la forma de reproducir la dominación de las mujeres, se fundamenta en principios sistémicos y la reproducción de un sistema que promueven esas lógicas. En este sentido, la nueva injusticia que

⁶Butler en su libro *El género en disputa*, afirma que el mismo es performativo, plantea que el género no se manifiesta a través de acciones, gestos o habla, sino que la performance de género produce la ilusión de que existe un núcleo interno de género. En este sentido, la performatividad de género provoca el efecto de una disposición genérica verdadera, original o duradera. De este modo, el género, se produce como una reproducción ritualizada de convenciones y ese ritual es impuesto socialmente a través de la heterosexualidad perceptiva y hegemónica.

establece la desigualdad es la dominación cultural que sustituye a la explotación, y el reconocimiento cultural es quien suplanta a la redistribución socioeconómica.

Lo que plantea Fraser es que la justicia hoy en día necesita de dos dimensiones, que son la redistribución y el reconocimiento. Lo que va a hacer en principio es analizar la relación entre las dos, lo cual representa solucionar el aspecto de cómo conceptualizar el reconocimiento cultural y la igualdad social, de manera que las mismas se conjuguen en vez de enfrentarse mutuamente.

Fraser (2000) distingue dos maneras analíticamente distintas de entender la injusticia: la injusticia socioeconómica, que está fijada en la estructura económico-política de la sociedad, como lo son la explotación, la desigualdad económica o la privación; el otro tipo de injusticia es la cultural o simbólica, la cual se establece en los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación. A pesar de sus diferencias, ambas injusticias se han extendido en las sociedades contemporáneas. La autora habla de comunidades bivalentes, las cuales pueden ser víctimas de una distribución socioeconómica desventajosa, como también de un reconocimiento cultural inadecuado. Por lo que, ni las soluciones redistributivas, ni las soluciones de reconocimiento serán suficientes por separado, sino que, las comunidades bivalentes necesitan de ambas. El género constituye una de las comunidades bivalentes, ya que abarca dimensiones económico-políticas y dimensiones de valoración cultural; es por ello, que implica tanto redistribución como reconocimiento.

En el género interceden dimensiones económico-políticas, ya que éste estructura la división entre trabajo productivo asalariado y trabajo reproductivo y doméstico no remunerado, siendo el último adjudicado como responsabilidad principalmente de las mujeres. El género instituye también la división dentro del trabajo remunerado entre las ocupaciones industriales y profesiones mejor pagas, que son ocupadas principalmente por varones, relegando los trabajos peores pagos para las mujeres. Lo expresado anteriormente, tiene como consecuencia una estructura económico-política que produce modos de explotación, marginación y privación según el género. Desde esta perspectiva, la injusticia de género se presenta como el tipo de injusticia distributiva, para la cual se necesita una reparación redistributiva. La justicia de género requiere modificar la economía política con el fin de eliminar su estructura de género; para acabar con la explotación, la marginación y la privación, es necesario suprimir la división del trabajo según el género, tanto en el trabajo remunerado como el no remunerado. Sin embargo,

el género también abarca una diferenciación de valoración cultural, comprende también elementos que lo asemejan más a la sexualidad que a la clase y que lo introducen en la problemática del reconocimiento. Una de las características esenciales de la injusticia de género es el androcentrismo, esto es, la construcción legitimada de normas que favorecen aspectos que se vinculan a la masculinidad. Además, también aparece la cuestión del sexismo cultural, que tiene que ver con la desvaloración y el desprecio generalizado por lo que se ha codificado como “femenino”, aunque no incluya sólo a las mujeres. Esta desvalorización que sufren las mujeres se manifiesta mediante una gran cantidad de ofensas que sufren las mujeres, las cuales constituyen injusticias de reconocimiento. Dichas injusticias requieren soluciones de reconocimiento, para superar el androcentrismo y el sexismo se necesitan cambios en las valoraciones culturales que privilegian la masculinidad y niegan un respeto igualitario a las mujeres. Si bien el género es una comunidad bivalente, donde aparecen cuestiones de la vertiente económico-política que lo introduce en el ámbito de la redistribución y aspectos de la vertiente de la valoración cultural que lo introduce paralelamente en el ámbito del reconocimiento; las dos caras no están separadas una de la otra. De modo opuesto, se entrelazan para reforzarse mutuamente de forma dialéctica (Fraser, 2000).

La importancia de tomar los aportes de Fraser para este estudio, reside en que su modelo de redistribución-reconocimiento pretende visualizar las desigualdades en las sociedades contemporáneas respecto a la distribución de la riqueza y al reconocimiento de la diferencia. La falta de reconocimiento hacia las mujeres, les impide la participación en igualdad de condiciones en la vida social, la cual también está relacionada a una distribución desigual de la riqueza. La injusticia económico-política y la injusticia cultural se entrecruzan, las desventajas económicas dificultan la participación igualitaria en la construcción de la cultura, el ámbito público y la vida diaria; esto genera un círculo de subordinación cultural y económica. Los factores mencionados anteriormente en conjunto, producen que los colectivos como el de las mujeres tengan menos posibilidades de participación ciudadana y es fundamental tenerlo en cuenta a la hora de pensar en el rol de las mujeres en la docencia, las características de la profesión y las oportunidades que la misma les otorga.

1.5 El proceso de feminización docente en la Argentina

Ya que la feminización docente es un aspecto relevante dentro de esta tesina, resulta fundamental conocer el marco histórico de la feminización que ha tenido la profesión en nuestro país para poder analizar y comprender cuestiones que surjan en los relatos. Posibilitará conocer cómo la configuración de la docencia impacta en la subjetividad de los profesores y, además, poner en evidencia las demandas explícitas e implícitas del cargo.

Antes de 1870, para ser maestro había que acercarse al cabildo o al ayuntamiento y expresar que se quería ejercer la docencia; entonces, se corroboraba que el solicitante supiera leer y escribir, se les pedía referencia a los vecinos y con eso era bastaba para que se le permitiera hacerlo. Los primeros pedagogos de los sesenta y setenta –Juana Manso⁷, Amadeo Jacques⁸, José María Torres⁹, etc.- plantearon la necesidad de formar docentes para las nuevas demandas pedagógicas, considerando a los anteriores muy malos en su trabajo (Pineau, 2011). Sostenían que era necesario profesionalizarlos, lo cual da origen al normalismo¹⁰. El normalismo fue clave en la formación de docentes y

⁷Juana Manso escribió poesía y literatura; fue traductora de múltiples idiomas; fundó su propio periódico; creó y dirigió escuelas; propuso y llevó adelante políticas educativas innovadoras, fue una de las grandes teóricas de la educación nacional; peleó por los derechos de las mujeres convirtiéndose en precursora del feminismo en la Argentina, Uruguay y Brasil. En 1859 su amigo, el escritor José Mármol, le presentó a Domingo Faustino Sarmiento, con quien compartió sus ideas sobre la educación como vehículo de la alfabetización y la necesidad de una educación para toda la población. Desde el Museo Histórico Nacional relatan que Sarmiento la nombró directora de la Escuela Normal Mixta N° 1, primera escuela en que ambos sexos compartían las aulas, por lo que Manso fue muy criticada y resistida por los sectores más conservadores. Desde 1865 Juana estuvo, además, a cargo de la revista Anales de la Educación Común, desde la que promovió sus ideas sobre educación popular, sobre la importancia de la creación de jardín de infantes, la profesionalización de la tarea docente y la difusión de sus ideas republicanas.

⁸Amadeo Florentino Jacques fue un educador francés, filósofo, psicopedagogo, catedrático de la Sorbona de París. Tuvo a su cargo la cátedra de física de la Universidad de Buenos Aires, actuó como director del Colegio San Miguel de Tucumán y como director de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires.

⁹José María Torres fue un pedagogo español, exiliado en la Argentina, donde se desempeñó como Rector de la Escuela Normal Paraná entre 1878 y 1885. La gestión de Torres se caracterizó por imponer moral, disciplina y patriotismo. De esta forma, consiguió imprimir su propio estilo de conducción. Se produjo un cambio de perspectiva política-cultural tanto en el discurso pedagógico como en la práctica docente. Su gestión significó un importante cambio de dirección en el Normalismo, dado el modelo pedagógico implementado y la instauración del disciplinamiento escolar. Una de las modificaciones que introdujo Torres, fue la prohibición de los castigos físicos al alumno. El maestro debía “estudiar” a los alumnos y solo debía bastar la mirada y la palabra para gobernarlos.

¹⁰El normalismo, influenciado por el positivismo, ocupó un lugar destacado en la formación de docentes en Argentina. Al mismo tiempo, contribuyó a determinar la orientación pedagógica de las escuelas de la mano de Domingo Faustino Sarmiento. El normalismo fue una nueva corriente educativa diseminada a través de las escuelas normales, cuyo principal centro estuvo en la Escuela Normal de Paraná. Esta forma de pensamiento confiaba en las ideas del progreso cientificista, adhería a un enciclopedismo en el terreno pedagógico, consideraba a la docencia como un sacerdocio laico y conllevaba un fuerte sentido de autoridad junto con una sacralización de los símbolos patrios. El normalismo educativo consideraba a los maestros como aquellos apóstoles cuya misión era educar y formar a esos ciudadanos. Por lo tanto, la práctica pedagógica se caracterizaba por la planificación, la evaluación y la disciplina, entre otras cosas.

fue la corriente que estuvo en la base de la constitución del sistema educativo argentino, la cual junto con la Ley 1.420¹¹ de educación común, marcó una extensa etapa de la educación en el país. La primera escuela Normal en Paraná se fundó en 1871 y luego se extendieron por todo el país, con lo cual, la docencia tiene un cambio radical, se profesionaliza. A partir de este período, para ser docente hay que tener un título habilitante otorgado por el estado, para obtenerlo había que rendir exámenes, leer bibliografía específica, hacer prácticas y residencias. No sólo aparece la profesionalización, sino que la docencia se transforma en un único empleo, cuando anteriormente quien era docente también se dedicaba a otra actividad. Además, de la profesión única y la titulación, aparece la idea de la feminización, se pasó de la mayoría de docentes hombres a mujeres, como consecuencia de la coeducación (Pineau, 2011). La idea de la coeducación surge en la Ley 1.420, donde se plantea que las mujeres no sólo van a aprender lo mismo que los varones, sino que, aprenderán juntos. Se buscaba que las escuelas y las aulas fueran mixtas, además, una mujer podía ser maestra de un niño, y esto, favoreció a la feminización.

Morgade (1997) sostiene que las mujeres llegaron a ser docentes casi tan “naturalmente” como han llegado a ser madres, además enuncia que el trabajo docente reproduce modelos estereotipados de lo femenino y lo masculino. En sus inicios, el trabajo docente se vinculaba con cuestiones negativas como malos sueldos, condiciones laborales precarias, entre otras cosas, y esto generaba que los hombres no quisieran postularse a estos puestos. Fue el Estado quien desarrolló un proyecto político-pedagógico que usó esas características “femeninas” e identificó a las mujeres como cuidadoras y educadoras por naturaleza, produciendo una proliferación masiva de mujeres docentes en el nivel primario. Hubo políticos como Sarmiento, Avellaneda y Mitre, que alentaron la incorporación femenina en las escuelas de formación docente, pero fue Sarmiento principalmente quien tuvo un rol fundamental en la feminización de la docencia. Consideraba que no había mejor opción que las mujeres para educar bien y con mano de obra barata al pueblo (Pineau, 2011). Si bien en principio la idea de mujer-maestra trajo mucha resistencia por gran parte de la sociedad civil, finalmente el proyecto consiguió que la incorporación de la mujer a la docencia argentina fuera muy considerable (Ponce, 2011). Las mujeres podían ser maestras, pero no accedían a ocupar

¹¹Esta ley promulgada el 8 de julio de 1884, fue pensada desde una óptica homogeneizadora para la formación de los futuros ciudadanos. La misma establece la educación primaria común a todos, gratuita, laica, obligatoria y gradual.

cargos jerárquicos porque se consideraba que la autoridad, la inteligencia y el pensamiento eran características de los hombres. Este proyecto apuntó a ellas por sus “condiciones naturales” y porque era mano de obra barata debido a su dependencia económica, razón por la cual aceptarían trabajar en las condiciones laborales impuestas. De igual manera, algunas mujeres encontraron una posibilidad de ascenso social y de ingresar en el ámbito público a través de este proyecto político-pedagógico (Bondoni, 2016). En este sentido se puede sugerir que, no sólo se abrió paso a los sectores que tradicionalmente se dedicaron a labores no remunerados o no considerados como un empleo (Barquín Ruiz y Melero Zabal, 1994); sino que, las mujeres ocuparon los espacios que les fueron concedidos, asumiendo los límites impuestos por la sociedad a la condición femenina, por lo cual, sus elecciones y expectativas se direccionaron hacia las ocupaciones en las que serían bien recibidas (San Román en Casanova Tavío, 2021).

La escuela se conformó como un espacio de construcción de posibilidades de desarrollo profesional remunerado, así como también un lugar que reforzó los discursos de género, estructurando la tarea docente en relación al imaginario de la entrega, la afectividad, la paciencia y el cuidado. La idea de madre educadora por vocación, constituyó un fuerte motivo de adhesión social e institucional que no se marcó sobre un sujeto previo, sino que se estableció en la experiencia (Morgade, 2010). La experiencia de madre educadora posibilitó la configuración de los rasgos tradicionales de la docencia, que comprende la vinculación entre el conocimiento pedagógico, la estructura laboral y organizacional del sistema educativo. Los docentes construyen un conocimiento pedagógico que no se relaciona sólo con la enseñanza, sino que, la docencia como trabajo propio de las mujeres por sus contenidos simbólicos y políticos, como por su condición económica, instituyó un proyecto moderno contradictorio. Por su índole profesional, remunerado y público, permitió a las mujeres acceder a estudios superiores, a los cuales de otro modo no hubieran llegado, y a un trabajo masivo en el sector público; pero a su vez, representó un espacio de autonomía condicionada por la burocracia y la división social y alienada del saber académico (Batallán en Morgade, 2010).

La concepción de la maestra en un principio se vinculaba entonces, con la idea de madre o cuidadora, con escasa formación profesional o pedagógica, que además, presuponía un rápido ingreso al mundo laboral. La inclusión femenina en el ámbito educativo no fue percibida como riesgosa, porque se comprendía como una extensión del espacio

doméstico, la mujer pasaba a ser madre-educadora de las próximas generaciones. De esta manera, la mujer fue incitada a extender su rol reproductivo en un sentido social, educando y formando a los ciudadanos de una nación en construcción (Ponce, 2011). El trabajo docente se consideraba desde fuera como algo fácil, que tenía más que ver con características o cualidades que se le atribuían al ser mujer, en lugar de formación académica específica; es por eso que, se puede afirmar que “ser mujer” dentro de la profesión docente tiene toda una historia incorporada. Estas nociones persisten hasta la actualidad en los niveles inicial, primario y secundario, ya que se mantiene la percepción sobre las supuestas habilidades innatas de las mujeres para llevar adelante trabajos relacionados con el cuidado, fundamentándose en los estereotipos femeninos que siempre prevalecieron: más paciencia, empatía, dulzura y dedicación a los otros (Casanova Tavío, 2021).

Otro aspecto importante para destacar es el origen social de quienes seguían la carrera docente, que en general eran mujeres de clase media y media-baja. El Estado Nacional daba becas de formación docente, para que la gente estudiara y eran mayormente las mujeres quienes elegían esta profesión. El origen de clase, para Pineau (2011), es algo muy importante, porque considera que detrás de ello hay un acto de admiración. El autor habla de una diferencia abismal entre la arquitectura de la escuela Normal y los hogares de estas mujeres que asistían allí, que subiendo por una escalera de mármol podían presenciar un concierto de piano en el aula magna. Esto, representaba un ascenso social simbólico, a cambio de haber aceptado las pautas escolares. Se generaba una especie de juego de seducción del normalismo sobre estas clases, ya que, la escuela Normal les abrió paso hacia un mundo cultural impensado en su cultura de origen que las cautivó y las atrapó. Por lo cual, la docencia se convierte en una puerta de escape de su origen.

La tarea docente se vincula con lo pasivo, lo comprensivo y paciente, y en este sentido, se han impulsado dos procesos interrelacionados: la feminilización y la feminización. El primero alude al aspecto cuantitativo donde prevaleció la mano de obra femenina, con el segundo hace referencia al valor social que se le concede a determinado tipo de profesión, ligado a la identidad femenina fomentada en la época (Yannoulas en Bondoni, 2016). Cuando se hace referencia a la feminización docente, no se alude a una identidad genital, sino social. Existen trabajos feminizados, que se constituyen en relación con los cuidados, y, por ende, se vuelven menos prestigiosos. Como

feminización tampoco se entiende que la enseñanza sea ejercida exclusivamente por mujeres, sino que, es una tarea que se ha constituido en torno a requerimientos que tienen que ver con la atención. En esta construcción, se evidencian valores de género que respaldan la subordinación de madre y de cuidadora, en lugar de destacar su rol profesional. El trabajo de la docencia al igual que el de las enfermeras u obreras de la industria de la confección, resulta una prolongación del trabajo doméstico, donde la segregación hace que las mujeres permanezcan ancladas a supuestos biológicos y sociales. En este marco, se puede plantear que la mujer ha estado vinculada a ciertas actividades que presentan profundos nexos de afectividad (Betancourt, 1999).

1.6 Clima y medio ambiente laboral

Desde lo que se ha denominado enfoque renovador de las condiciones y medio ambiente de trabajo (CYMAT) (Neffa, 1995), el trabajo es considerado un derecho humano fundamental, que permite el desarrollo personal de los individuos que lo realizan, ya que quienes efectúan la actividad se comprometen y se transforman. Este enfoque tiene en cuenta el carácter multidimensional de trabajo y hace hincapié en la importancia de la creatividad y de la subjetividad para llevar a cabo una actividad de manera eficaz. Esta corriente se opone a la visión tradicional en la cual el malestar de los trabajadores está relacionado con la Seguridad e Higiene, y el trabajo en el que se piensa es de tipo manual, individual y asociado a un mandato. Desde esta perspectiva el trabajador es considerado básicamente como fuerza física de trabajo, que debe adecuarse a las normas establecidas por el proceso de producción. En cambio, el enfoque renovador de las CYMAT que es el que se utilizará para este estudio, ofrece una mirada del trabajador como un ser multidimensional, que en el desarrollo de su actividad se ven comprometidas sus capacidades cognitivas. El proceso de renovación, entonces, se funda en la concepción del proceso de trabajo, y la relación que éste tiene con la salud de los trabajadores.

Otra de las cuestiones planteadas por Neffa (1995b) es que cada trabajador es un ser individual, heterogéneo, no sólo en lo que tiene que ver con sus competencias laborales, sino también respecto a los efectos que tienen las condiciones y medio ambiente de trabajo sobre todas las dimensiones de su personalidad. Cada trabajador presenta sus propias capacidades de resistencia y adaptación frente a los riesgos, por lo que no todos

se verán afectados de la misma manera, aun teniendo el mismo puesto. Siguiendo los lineamientos del enfoque renovador, es que se intentará conocer las percepciones de los docentes sobre las condiciones de trabajo y medio ambiente laboral en medio de la pandemia.

Neffa (2015) sostiene que: “Las condiciones y medio ambiente de trabajo están constituidas por los factores socio-técnicos y organizacionales del proceso de producción implantado en el establecimiento (o condiciones de trabajo) y por los factores de riesgo del medio ambiente de trabajo. Ambos grupos de factores constituyen las exigencias, requerimientos y limitaciones del puesto de trabajo, cuya articulación sinérgica o combinada da lugar a la carga global de trabajo prescripto, la cual es asumida, asignada o impuesta a cada trabajador, provocando de manera inmediata o mediata, efectos directos o indirectos, positivos o negativos, sobre la vida y la salud física, psíquica y/o mental de los trabajadores”. Las condiciones de trabajo hacen referencia a formas institucionales, a las relaciones sociales de producción, a las modalidades de organización, gestión del trabajo y de la producción (Neffa, 1995).

1.7 Regulaciones de servicios digitales y tecnológicos antes y durante la pandemia

La emergencia sanitaria consecuencia de la pandemia mundial de Covid-19, produjo una serie de cambios en las políticas de gobierno de nuestro país, éstas estuvieron relacionadas con las tecnologías y servicios digitales e internet, las cuales se vieron reflejadas en la modificación o actualización de diversos marcos normativos. El confinamiento que se determinó para frenar con la ola de contagios, transformó el acceso a la conectividad en un aspecto indispensable para la garantía de derechos fundamentales como la educación, la salud, el trabajo, la comunicación, etc. Este contexto, profundizó las desigualdades existentes respecto a las posibilidades de acceder a internet, con lo cual resulta interesante conocer los cambios de las normativas vigentes, profundizar en las cuestiones de desigualdad digital y ver cuál es el rol que ocupan las familias para acompañar a sus hijos -en conjunto con la comunidad educativa- y ayudarlos a sostener su continuidad pedagógica.

Siguiendo a Gendler y Andonegui (2021), a lo largo de nuestra historia, las normativas nacionales argentinas que abarcaron cuestiones relacionadas a internet y las tecnologías digitales, estuvieron atravesadas por la disponibilidad tecnológica del país, el período de

las políticas, las estrategias partidarias y la acción de distintos sectores, especialmente el privado y el ámbito académico. A comienzos de la década de los '90, la Ley N° 19798 de Telecomunicaciones de 1972 se constituyó en el marco legal del desarrollo de internet, pero luego de su primera conexión formal, comenzaron a impulsarse normas específicas. En el año 2009, se impulsó la Agenda Digital Argentina¹², afianzándose en el Plan Nacional de Telecomunicaciones Argentina Conectada¹³, origen del Plan Conectar Igualdad¹⁴, la Televisión Digital Abierta, la Red Federal de Fibra Óptica, etc. En el año 2014, se sanciona la Ley Argentina Digital¹⁵, la cual apunta esencialmente a internet; sin embargo, en 2016 el presidente Mauricio Macri toma otra postura, que se corresponde con los intereses de las empresas hegemónicas del sector. Es importante recordar que, el ex presidente, discontinuó el Programa Formación Docente “Nuestra Escuela” y se desarmaron los equipos técnicos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), posibilitando la contratación de diferentes ONGs y diversos mecanismos de mercantilización. Por este motivo, al principio de la pandemia se encontraba muy debilitada la capacidad estatal para poner en marcha una política integral de formación docente. Asimismo, a pesar del esfuerzo del gobierno se advierte una considerable injerencia del sector privado en el área de la formación docente (Puiggrós et al., 2022). Si bien Alberto Fernández, había expresado el deseo de seguir una agenda distinta a la de su predecesor, estuvo condicionado por la irrupción abrupta de la pandemia, que lo obligó a tomar decisiones en pos de proteger a quienes habían quedado más vulnerables. El asunto de la conectividad, por su condición de imprescindible como garante de derechos, fue una de las cuestiones urgentes a tratar.

La Ley Argentina Digital declara de interés público el desarrollo de las TIC, las Telecomunicaciones y sus recursos asociados, buscando garantizar la neutralidad de las redes y proponiendo como finalidad propiciar el acceso universal a internet como un derecho humano, a la vez que considera dichas tecnologías como un elemento preponderante en la independencia tecnológica y productiva de la nación (Gendler y Andonegui, 2021). Esta ley, se vio modificada a través del Decreto 690/20, donde se estableció que los servicios de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son servicios públicos, esenciales y estratégicos en competencia, y además,

¹²Decreto 512/09

¹³Decreto 1552/10

¹⁴Decreto 459/10

¹⁵Ley N°27078/2014

incorpora como servicio público al servicio de telefonía móvil, determinando que los precios serán regulados por la autoridad de aplicación¹⁶. Se ordenó, además, la prestación básica universal obligatoria, la cual tendrá que ser brindada en condiciones de igualdad, a la vez que, se suspendió todo aumento de precios anunciado entre julio y diciembre del 2020. De lo anterior, queda en claro que la orientación de éstas políticas tuvo que ver con la posibilidad de ampliar el eje en cuestión de garantizar los servicios digitales a varios sectores, especialmente a los más vulnerables.

En contexto de pandemia, la suspensión de las clases presenciales generó profundas transformaciones en las modalidades de enseñanza y aprendizaje, se generó una mayor participación del sector empresarial privado ofreciendo sus servicios en el campo educativo. Durante el año 2020 y gran parte del 2021, tanto la computadora como el celular se volvieron esenciales para poder cumplir con las tareas cotidianas, por lo que, la información que surge de los datos personales pasó a estar disponible para las empresas privadas y el Estado. Los gobiernos abrieron el juego a soluciones privadas en pos de sostener los vínculos pedagógicos, y los procesos de enseñanza y aprendizaje (Puiggrós et al., 2022). Las acciones estuvieron condicionadas por el estado de situación del sistema educativo en relación al uso de tecnologías educativas, las posibilidades de acceso y conectividad, la disponibilidad de recursos, etc. Organizaciones del sector privado y los grupos empresariales nacionales, regionales y multinacionales, aumentaron los ofrecimientos de recursos y soportes digitales, plataformas, entornos virtuales. En todo el mundo, las empresas de tecnologías de la educación se convirtieron en un elemento primordial en la enseñanza. Estas empresas, además de brindar soluciones técnicas, estimulan reformas a largo plazo a través de nuevos modelos híbridos de aprendizaje (Williamson y Hogan en Puiggrós et al., 2022). De esta forma, irrumpen y se posicionan nuevos actores privados en la esfera pública y se validan nuevos discursos. A su vez, estas interacciones entre lo estatal y lo privado se dan en un marco desprovisto de normas específicas que limiten el avance privatizador. No se puede pasar por alto, que las empresas que operan con el desarrollo de las herramientas digitales educativas funcionan con una lógica empresarial que tiene como finalidad la recolección, almacenamiento y procesamiento de datos personales de forma cada vez más automatizada. Es por eso que, la experiencia educativa queda inmersa en la dinámica empresarial que la entiende como materia prima para la industria digital. El

¹⁶Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM)

uso de plataformas educativas, pone en riesgo los datos personales de los usuarios, porque no existen marcos legales que regulen los nuevos acuerdos entre el sector público y las empresas privadas proveedoras de servicios educativos (Puiggrós et al., 2022). Por otro lado, siguiendo una investigación de Internacional de la Educación América Latina (IEAL), se hace alusión al hecho de que, si bien se refleja una presencia de los Estados, aparece como un Estado facilitador, desde el cual se desarrollan políticas en favor de la ampliación del mercado educativo, ya sea por medio de los subsidios directos a las empresas terciarizando los servicios o produciendo sistemas de regulaciones basados en la perspectiva de la nueva gestión pública, donde se abre el paso para el avance privatizador y se establece cada vez más una posición empresarial sobre la perspectiva de la educación como un derecho social (IEAL, 2021).

Durante el aislamiento, el gobierno implementó diversas estrategias para intentar garantizar la continuidad educativa. Entre las iniciativas, se desarrolló el Programa Federal “Juana Manso” impulsado desde el Ministerio de Educación de la Nación que comprende programas de conectividad, equipamiento, propuestas de capacitación docente en TICs y una plataforma virtual, con recursos educativos, cursos en línea, y, además, se facilitan vínculos que redirigen a otras páginas de recursos no estatales. La plataforma Juana Manso sentó un precedente en la entrada de todo el sistema educativo al uso de nuevas tecnologías. Además, es de navegación gratuita, gracias a la colaboración entre el ENACOM, la Empresa Argentina de Soluciones Satelitales Sociedad Anónima (ARSAT) y las empresas de telecomunicación del país. El objetivo del este plan, era promover el uso de las tecnologías en el sistema educativo argentina y que esto se sostenga tanto en el contexto de aislamiento, como en situaciones de presencialidad (Puiggrós et al., 2022). Por otro lado, el Ministerio de Educación de la Nación puso a disposición de la comunidad educativa una Biblioteca Digital, con libros digitalizados y otros recursos. Esto fue posible gracias al trabajo en conjunto con treinta editoriales argentinas, con el acompañamiento de la Cámara Argentina del Libro (CAL), la Cámara Argentina de Publicaciones (CAP) y la Fundación del Libro, junto a la plataforma del grupo Vidatec¹⁷. También se acordó con las principales compañías de telefonía celular¹⁸, que la navegación en los portales de las universidades o diversas

¹⁷Información publicada en Mayo del 2020, disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-de-la-nacion-lanzo-la-biblioteca-digital>

¹⁸Claro, Movistar y Personal.

plataformas educativas no generarían un consumo de los datos móviles, con lo cual, los estudiantes se beneficiarían con la navegación gratuita en los sitios.

1.8 Brecha digital y desigualdades digitales

La irrupción de la pandemia Covid-19 y luego, el confinamiento establecido por el gobierno como una medida para intentar detener los contagios, convirtió al acceso a la conectividad en algo fundamental para la garantía de derechos esenciales como la educación, la salud y el trabajo. Si bien la cuestión de la problemática del acceso a la conectividad ya estaba instalada desde mucho antes de la emergencia sanitaria, el surgimiento de ésta movilizó una serie de medidas tendientes a dar mayores posibilidades de conexión. En los '90, se hablaba de brecha digital para denominar las diferentes oportunidades de acceso para el uso y aprovechamientos de las TICS (Segura, 2021). La brecha digital analiza las cuestiones en relación al equipamiento y la conexión, enfatizando en el aspecto económico de la desigualdad. Partir de este planteo, no permite entender la complejidad de la relación entre las tecnologías digitales y las desigualdades sociales, debido a que no se examinan otras variables que actúan en la producción de desigualdades digitales. Benítez Larghi y Guzzo (2022) definen a la desigualdad digital como toda desigualdad social que se vinculen con internet, los dispositivos que utiliza como soporte, su integración y usos dentro de la sociedad. Este concepto se diferencia de la brecha digital porque incluye una visión social de la tecnología, de modo que se consideran las implicaciones sociales en relación con las tecnologías, considerándolas determinantes.

La desigualdad digital comprende todas las desigualdades en torno a la tecnología, las tecnologías digitales e Internet (Robinson et al., 2015), para su abordaje es necesario partir desde una perspectiva multidimensional que considere tanto los aspectos socioeconómicos y culturales, como también de infraestructura y acceso a la tecnología, la autonomía de los sujetos para manejarlas y el respaldo social para su uso y aprovechamiento (Rivoir, 2015). La brecha en un principio, se conceptualizó como una brecha en el acceso a la tecnología. Esto fue muy criticado, abriendo el panorama a redefiniciones sobre la segunda brecha digital, donde se hizo hincapié en los usos de las tecnologías digitales (DiMaggio et al., 2001; 2004) y las habilidades (Van Deursen, Helsper y Eynon, 2016). Esta segunda brecha comprende el acceso y además se le suman las habilidades operacionales, sociales, creativas y otras que tienen que ver con la capacidad de búsqueda y manejo de la información. Al igual que la primera brecha,

ésta también fue sometida a críticas por plantear una división entre saber o no saber hacer uno de las tecnologías digitales. En la actualidad las cuestiones respecto al acceso a las tecnologías digitales siguen teniendo importancia, pero surge la necesidad de insertar los estudios de desigualdad digital en un marco teórico más abarcativo, que permita analizar el impacto de las brechas en el resto de las desigualdades sociales (DiMaggio y Hargittai, 2001). La tercer brecha digital remite a las desigualdades en poblaciones que se asemejan en cuanto al acceso y el uso de las tecnologías digitales, considerando nuevas categorías para el análisis de la desigualdad digital (Lutz, 2019); al incorporar nuevas variables como el género, la clase social, la raza, instituciones o el propio Estado, se evidencian interrelaciones con la desigualdad digital. Las brechas digitales entonces, aportan información sobre las posibilidades de acceso a las tecnologías digitales, las habilidades que desarrollan los sujetos en relación a ellas o los tipos de uso y acerca de las oportunidades que pueden presentarse una vez que se apropian de las tecnologías digitales; en este sentido, se puede plantear que las brechas digitales representan datos importantes, que deben examinarse vinculándolas con otras desigualdades sociales. Para abordar las desigualdades digitales, se parte del concepto de brecha digital, el cual a partir de sus críticas se vincula con el concepto de apropiación de las tecnologías digitales. Dicho concepto, se encuentra a través de los aspectos individuales de la relación personal con la tecnología a partir de la trayectoria digital de los individuos.

En relación a la introducción de la variable género en el análisis respecto a las tecnologías, resulta interesante introducir el concepto de segunda brecha digital en torno al género, donde se plantea que ésta se encuentra vinculada con el dominio masculino de las áreas estratégicas de la educación, la investigación y el empleo vinculado con las ciencias, las ingenierías y las TICs, sumado a la baja participación de mujeres en cargos de responsabilidad y toma de decisiones de esas áreas (Castaño, 2008). El género entonces, se enlaza con otras desigualdades favoreciendo la escasa presencia de las mujeres en el terreno de la tecnología.

Para finalizar, es importante plantear que la experiencia es la herramienta analítica a partir de la cual se va a profundizar en la subjetividad de los actores respecto al tema de investigación. Para comprender el proceso de adaptación de los docentes al trabajo durante la pandemia a través de su propia experiencia, se han delimitado dimensiones a tratar que resulta fundamentales, como son: las modificaciones en la cotidianidad del

trabajo, las desigualdades digitales, los cambios en las condiciones y medio ambiente de trabajo y, por último, identidad de una profesión feminizada, cuidados y trabajo desde el hogar; las cuales se desarrollarán y relacionarán a lo largo de todos los capítulos.

CAPÍTULO2: Consideraciones metodológicas

Dado el objeto de las experiencias de los docentes durante la pandemia, esta investigación será de carácter cualitativo, se buscará indagar en las percepciones que tienen los docentes sobre sus nuevas condiciones de trabajo, qué significaciones le atribuyen al teletrabajo, cómo sostuvieron el vínculo pedagógico con sus estudiantes y cuáles fueron los cambios respecto a las tareas de cuidado a partir del aislamiento. Hay una fuerte tradición, casi complicidad entre los desarrollos en fenomenología en Ciencias Sociales y la investigación cualitativa, que tiene un corte subjetivista (Denzin y Lincoln, 2011).

2.1 La técnica empleada: la entrevista semiestructurada

Las entrevistas serán semiestructuradas, es decir, se desarrollará una conversación partiendo de preguntas y/o puntos definidos previamente (Flick, 2004). Esta es una de las técnicas más utilizadas en la metodología cualitativa ya que permite, a través de preguntas abiertas, que los individuos sean espontáneos al momento de responder y así poder conocer la perspectiva de los actores (Valles, 2000). La entrevista en profundidad es una entrevista personal, directa y no estructurada, en donde el investigador lleva a cabo una indagación exhaustiva para conseguir que el testimonio hable libremente y exprese con el mayor detalle posible sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre una cuestión (Mejía Navarrete en Scribano, 2008); a su vez, se caracteriza por la inexistencia de preguntas previamente establecidas y estandarizadas. El investigador cuenta con un guion flexible de los temas que le interesa conocer, que sirve a modo de orientación. La entrevista se basa en un diálogo propuesto, sostenido y acordado por quien tiene un interés en comprender algunas características del mundo social sobre el cual la persona entrevistada tiene conocimiento. El hecho de dar y posibilitar la palabra es una práctica que requiere de capacidades personales e intersubjetivas. Es por eso que, el compromiso de la entrevista es compartido entre quienes la acuerdan, pero la responsabilidad en cuanto al por qué y para qué es enteramente de quien lleva a cabo la investigación. La situación de entrevista, corre al investigador de su propia posición, donde el centro de la escena es tomado por el entrevistado y la información que pueda aportar (Scribano, 2008). Para que el entrevistado participe apropiadamente, es

fundamental que conozca y comprenda el contenido que se desarrollará en el encuentro, su valor y lo que se requiere de él (Mejía Navarrete en Scribano, 2008). La realización de la investigación procura ser reflexiva y flexible en todas sus etapas, ya que, tanto la teoría como la metodología y las técnicas, tienen implicancias para los otros, así como también surgen en función del contexto, al momento de la recolección de datos y la propia interpretación como investigador (Navarro, 2011). Para el diseño de la entrevista, es necesario que más allá del planteo de la flexibilidad, la misma esté conectada con el problema de investigación; la estructura temática de lo que se pretende desarrollar durante la entrevista, proviene de lo que se quiere investigar.

La entrevista semiestructurada es guiada por un conjunto de preguntas y aspectos fundamentales a explorar, sin embargo, ni su enunciación es exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado. Si bien este proceso de entrevista abierto se asemeja a una conversación informal, lo que lo diferencia es que el investigador y el entrevistado dialogan de un modo que es una combinación de conversación y preguntas insertadas (Valles, 2000). La elaboración de un guion flexible, donde se describan los temas más relevantes a tratar, sirve como guía en la situación de entrevista; se establece un desarrollo temático, se permite que el entrevistado hable libremente y solamente nos remitimos a él en caso que sea necesario reconducir el fluir del diálogo (Scribano, 2008). El guion de entrevistas en profundidad contiene los temas y subtemas que tienen que abarcarse, los mismos se delimitan en función de los objetivos de la investigación, pero no provee las formulaciones textuales de las preguntas y tampoco propone alternativas de respuesta. Se trata de un esquema con temas a desarrollar, que no es cerrado y el orden planteado no debe seguirse necesariamente. En el caso de esta investigación, los ejes de donde se desprendieron las preguntas de la guía de entrevista fueron: origen social y vocación docente; cargos y horas trabajadas antes de la pandemia; contexto de ASPO y experiencia personal respecto del Covid-19; dispositivos, recursos y espacios disponibles; cambios en la modalidad de trabajo, teletrabajo y sus implicancias; cambios en la modalidad de enseñanza, virtualidad y estrategias pedagógicas empleadas; relaciones laborales; la vuelta a la presencialidad en grupos reducidos. Este tipo de entrevistas buscan obtener información específica de cada testimonio y en lo posible captar aspectos no contemplados por el guion, que de ser relevantes se incorporarán al mismo (Valles, 2000). La guía de entrevista reúne los objetivos de la investigación de manera flexible, las preguntas formuladas deben

fomentar una interacción fluida, motivando a los testimonios a expresar sus percepciones y valoraciones. Cuando se lleva a cabo la construcción de la guía, es importante reflexionar sobre el tipo de interrogantes que se van a incorporar y la forma en la que serán expresados, ya que ello repercutirá en el desarrollo de la entrevista (Arfuch,1995).

2.2 La selección de casos

La muestra constituye las unidades de análisis del estudio, que conforman parte del universo y posibilitan conseguir información sobre esa totalidad (Scribano, 2008). Para la presente investigación, se entrevistaron docentes mujeres de secundarias públicas y privadas de las ciudades de Necochea y Lobería, del área de las ciencias sociales. El recorte en cuanto a la selección de profesionales de acuerdo a las materias que dictan, tiene que ver con que si también se hubieran entrevistado docentes de ciencias básicas¹⁹, necesariamente se habría generado un debate en relación a las cuestiones didácticas y pedagógicas por las diferenciaciones que presentan los tipos de contenidos y su respectiva enseñanza, lo cual no se corresponde con los objetivos del estudio. La muestra se conformó a través de enlaces de red o bola de nieve (Scribano, 2008), que es una técnica no probabilística de selección muestral, donde ésta última se genera en relación a una temática y es llevada a cabo por los participantes, por ser quienes conocen los rasgos de otros sujetos que podrían ser entrevistados. El muestreo de la bola de nieve permite seleccionar determinados individuos que muestran características particulares, una vez identificados, se les pide que ubiquen a otros sujetos de la misma población de estudio, ya sea por conocimiento o facilidad de acceso. Es por eso que, la muestra se produce en forma progresiva, como consecuencia de que los entrevistados propongan otras personas que conocen (Mejía Navarrete en Scribano, 2008). La conformación de la muestra se produjo a partir de contactar una docente conocida, la cual me facilitó la comunicación con otras profesoras, y éstas también me proporcionaron otros contactos, y así sucesivamente. A partir de los contactos suministrados para posibles entrevistas, lo que hice fue seleccionar 10 casos buscando que la muestra contara con variedad de tipos de organización familiar y diversos escenarios en torno a lo laboral durante la pandemia. Es decir, la muestra quedó

¹⁹Las Ciencias Básicas comprenden el estudio de áreas como Física, Química y Matemática.

constituida por mujeres docentes: solteras o en pareja sin hijos; con hijos y en pareja, donde la pareja trabajaba fuera del hogar por ser esencial; con hijos y en pareja, donde la pareja trabajaba desde casa; con hijos y divorciadas de los padres de los mismos, donde la guarda es compartida. La decisión de entrevistar sólo mujeres, tiene que ver con la posibilidad de analizar y profundizar en las cuestiones del cuidado y las tareas reproductivas, que cultural e históricamente se le han asignado a las mujeres, relacionándolas y articulándolas con una profesión altamente feminizada. Las docentes entrevistadas tienen una edad entre 33 y 55 años, todas tienen sus estudios terciarios o universitarios completos, sólo una está finalizando el profesorado, pero ya es maestra de grado. Las asignaturas que dictan estas docentes son: Historia, Psicología, Lengua y Literatura, Geografía y Ciencias Políticas. La zona de residencia o trabajo se distribuyó entre Necochea y Lobería, habiendo profesoras que trabajan en ambos distritos. En cuanto a la ética de la investigación, se trabajó con el consentimiento de las entrevistadas para utilizar la información obtenida, siendo las participantes informadas sobre el propósito del estudio.

Debido a que la investigación comenzó a realizarse en un momento donde las escuelas tenían estrictos protocolos sanitarios, no fue posible hacer observaciones en los establecimientos al momento del dictado de clases con grupos reducidos. Es por eso que, el foco estuvo puesto en la voz de los actores, en analizar y profundizar en la búsqueda de significados que surgían de los relatos. En relación a lo anterior, durante las entrevistas, se tomaron notas de campo, en las cuales se registraron todas las referencias necesarias sobre momentos y situaciones que acompañen la oralidad o que formen parte de un contexto esencial del desarrollo de la conversación (Scribano, 2008). Incluso, dichas notas eran ampliadas y desarrolladas a posteriori (Hammersley y Atkinson, 1994), a raíz de cuestiones que me habían quedado resonando luego de la entrevista.

2.3 Análisis e interpretación de los datos construidos

Uno de los tópicos que representa mayor dificultad en las investigaciones cualitativas son las fases de análisis e interpretación, al analizar la información el investigador debe conectarla con imputación de sentido, relacionar los datos con la teoría y, además, mantener un estado de vigilancia epistemológica y alerta metodológica (Scribano,

2008). Conectando e imputando refieren a que, cuando analizamos e interpretamos buscamos puentes que permitan conocer las mediaciones prácticas entre el lenguaje presente y los sentidos circulantes, entre la práctica del individuo que informa, el lugar desde donde su testimonio es escuchado y el significado del encuentro de estas dos prácticas narrativas. La realidad como un todo es la naturalización más importante que tenemos todos los sujetos sociales, pero ella no es un todo hasta que no recibe críticas operando desde una doble perspectiva fragmentación y desfragmentación. El rol del investigador, es evidenciar las conexiones naturalizadas que revelan lo fragmentario en una actividad de desfragmentación. Por otro lado, para poder llevar a cabo el análisis de la información, el investigador debe entender la relación entre los datos y la teoría en la investigación cualitativa; vemos por lo que somos capaces de advertir gracias a la información de la cual disponemos previamente. En cuanto a la vigilancia epistemológica, se basa en la práctica sistemática de dudar de lo que se comprende como interpretación, impidiendo su naturalización. En relación a lo que se viene desarrollando, se puede afirmar que las condiciones de posibilidad para pasar de la sistematización de la información a la imputación de sentido, se dan a partir de conectar la información, establecer relaciones entre los datos y la teoría, y mantener el estado de vigilancia epistemológica (Scribano, 2008).

Para comenzar con la organización y el análisis de la información obtenida, me propuse realizar una identificación de temas clave, para lo cual es necesario asignarles etiquetas a los datos. Este proceso se denomina codificación y debe considerarse como una manera de producir conceptos partiendo de los datos, utilizando los códigos como manera de lograrlo (Navarro en Sautu Comp., 2007). La codificación es un procedimiento analítico fundamental y complejo que requiere la necesidad de conceptualizar, sugerir preguntas y brindar respuestas provisionales acerca de las relaciones entre las etiquetas o categorías creadas (Meo y Navarro, 2009). Para codificar es necesario establecer temas y conceptos clave, se le asigna una etiqueta a un fragmento o frase que se sustenta en una perspectiva conceptual. Al codificar, se busca hacer un recorte de unidades posibles de analizar, creando categorías en base a conceptos y usándolos para dar cuenta de los datos. Para avanzar en el estudio y favorecer la vinculación de los códigos y categorías identificados en una primera etapa, utilicé memos teóricos, los cuales pueden definirse como una escritura interpretativa de los códigos y sus conexiones (Glaser en Meo y Navarro, 2009). Dichos memos pueden

ser frases, párrafos o anotaciones de comentarios sueltos, son notas que sirven para expresar asociaciones o apreciaciones y permiten visualizar nuestro razonamiento. En mi caso, ayudó para ordenar las ideas, reflexionar sobre el trabajo que venía realizando y poder seguir el camino de cómo se había dado el desarrollo el análisis. Es donde empezaba a conectar conceptos que les dieran sentido a los datos, trazaba las relaciones que me surgían entre lo que iba analizando de las etiquetas con la teoría, generando mis interpretaciones iniciales. También bosquejaba el orden y contenido de los capítulos de manera que el desarrollo de la investigación tenga un hilo conductor, que los temas se desarrollen de manera coherente e interrelacionada. La codificación de los datos, permitió identificar tendencias de los datos, el análisis implica enfrentarnos con ellos y, nos obliga a reflexionar sobre lo que nos están diciendo quienes formaron parte del estudio, los testimonios de las entrevistas son mucho más que palabras, son palabras intersubjetivas que se construyen intersubjetivamente (Kvale; Patton en Meo y Navarro, 2009). Al momento de transformar esos relatos en texto a través del análisis y la interpretación, creamos un nuevo relato, nos comprometemos a dar cuenta de la realidad social, por lo cual es muy importante llevar a cabo esta tarea acompañada de una práctica reflexiva. Al escribir en la investigación cualitativa, estamos manifestando la mirada de otros a partir de nuestra interpretación (Geertz en Meo y Navarro, 2009).

CAPÍTULO3: Principales modificaciones en el trabajo docente y el acompañamiento pedagógico

3.1 La virtualidad como nueva forma de cursada

La emergencia sanitaria volvió necesaria la intervención del Estado para intentar frenar la propagación de la enfermedad. Una de las medidas más importantes fue la suspensión de espacios en donde se concentren aglomeraciones de personas, y en relación a ello, las escuelas fueron vistas como posibles focos de contagios. La suspensión de las clases²⁰, intentaba disminuir también la circulación de personas. Ir a la escuela, para gran parte de los habitantes significaba el uso de los medios de transporte públicos y éstos, no estaban acondicionados para cumplir con el distanciamiento ni la ventilación. Por su parte, también había que evaluar el estado de las instituciones educativas y examinar en qué medida se podría cumplir en ellas con los protocolos establecidos. En principio, se anunció que no habría clases por catorce días, pero esto se extendió a lo largo de todo el ciclo lectivo, con lo cual, los docentes tuvieron que dar clases de manera virtual. Es por eso que, a lo largo de este apartado se indagará sobre cuáles fueron los principales desafíos que tuvieron que atravesar los docentes ante el nuevo panorama educativo, cuáles fueron las estrategias puestas en marcha para lograr que sus estudiantes tengan continuidad pedagógica y conocer las implicancias de enseñar desde el hogar. Para finalmente, analizar cómo se estructuró el teletrabajo y qué complejidades trajo consigo la adaptación a la nueva modalidad de trabajo.

El cese de la actividad presencial en las escuelas, acentuó las desigualdades sociales entre los estudiantes. La imposibilidad de reunirse en un espacio físico, muestra que a pesar de los inconvenientes, las aulas establecen un encuentro en condiciones más igualitarias para muchos estudiantes que lo que posibilita una infraestructura tecnológica profundamente desigual (Dussel, 2020). Por lo cual, las mismas instituciones debieron funcionar como espacios de preservación y garantizar los derechos de los alumnos, y esto comprende garantizar la igualdad de condiciones en el acceso a la educación (Lynch y Baker en Giroux et al., 2020). En esta nueva configuración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los docentes tuvieron que

²⁰Resolución 108/2020 del Ministerio de Educación, del día 16 de marzo del 2020.

ingeniárselas para que ninguno de sus estudiantes se quedara sin el material con el contenido de la asignatura. En muchas de las entrevistas, las profesoras hacen alusión a que preparaban actividades en diferentes formatos para asegurarse que todos pudieran trabajar. Solían mandar videos, hacer videollamadas para evacuar dudas o mandar audios explicativos por WhatsApp, pero sumado a todo esto, los alumnos tenían a disposición la misma información en formato papel, porque contemplaban que no todos tenían conectividad. Quienes no tenían acceso a un dispositivo, podían retirar los cuadernillos impresos²¹ en la escuela, que generalmente se entregaban los días que las familias iban a retirar el bolsón de alimentos²². Se hacía uso de todos los recursos disponibles, para que los alumnos más segregados tuvieran continuidad pedagógica; de esta manera, las escuelas intentaban sostener, apoyar y acompañar a todas las familias de la comunidad educativa (Giroux, Rivera-Vargas y, Passeron, 2020). No es casual que los docentes se esforzaran arduamente en que todos los alumnos reciban el material de clase, lo que buscan era mantener el funcionamiento de un mundo que se comparte con otros, donde se construyen significados a partir de la interacción y además, sostener la correspondencia de significados que se producen a partir de valores compartidos. Como plantean Berger y Luckmann (1979), los individuos nacen con una predisposición a la sociabilidad y son inducidos a participar de la dialéctica de la sociedad. A medida que se comparte con otros, es que los sujetos pueden internalizar ciertas situaciones, lo cual les permite interpretar un acontecimiento objetivo que exprese un significado y también los procesos subjetivos de un otro; por lo cual, esos procesos también se vuelven subjetivamente significativos para ese sujeto, ya que puede comprender a sus propios semejantes, gracias a la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.

Tomando a Dussel (2020), los cambios que implica la domiciliación de la escuela, supone la configuración de nuevas identidades, así como también nuevos encuadres y reglas. La educación se instala en lo doméstico y sobre todo en las pantallas, con lo cual deja de haber una diferenciación clara de los espacios y roles. El hecho de que la

²¹ El programa Seguimos Educando, distribuyó cuadernos didácticos con el fin de garantizar la continuidad pedagógica de aquellos estudiantes que no tuvieran acceso a la tecnología o no posean conectividad. El Programa también previó la producción y emisión de la programación audiovisual a través de seis señales dependientes de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública. En el Portal www.educ.ar se pusieron a disposición recursos educativos, secuencias didácticas y propuestas formativas.

²² Durante el período de aislamiento social obligatorio, el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad y la Dirección General de Cultura y Educación establecieron la entrega de un bolsón de emergencia para garantizar que los niños, niñas y adolescentes de la Provincia pueden continuar alimentándose en sus hogares, y evitar así, la aglomeración en los establecimientos educativos en este contexto sanitario.

enseñanza no se diera más en un lugar físico compartido, obligó tanto a alumnos como a docentes a exhibirse como seres domésticos, teniendo que ver y mostrar quizás más de lo que hubiesen querido. Las videollamadas posibilitaron que los alumnos se metieran en las casas de los docentes y viceversa, se estableció un espacio de trabajo que permitió conocer algunos aspectos de la cotidianeidad de todos y la constitución de las familias. Hubo quienes pudieron armar un espacio apartado específico de trabajo, considerando que de este modo, preservarían su intimidad; este fue el caso de una entrevistada que, al contar con un cuarto en desuso en su casa, pudo elegir un lugar que le brindaba cierta privacidad donde mostrarse:

“(...) había quedado la habitación esta que es la de mi hermana...que se fue a vivir con su marido y bueno, quedó esta habitación y la usurpé. Acá bajé mi impresora...usurpé esta pieza para trabajar. Porque claro, tenía que tener un lugar para trabajar, con un fondo lindo, que no se vea no sé...la ropa. Porque tenías que cuidar muchísimo el espacio (...)” (Ana, 36 años, docente de Historia).

En otros relatos se refleja que el espacio no era suficiente y que para que no se interfirieran las actividades de los integrantes del hogar, era necesaria una logística previa:

“(...) suponete que había una clase virtual, que no se acomodara mi clase con la de mi marido o la clase de mi hijo, porque los audios, los micrófonos ¿viste? Todas esas cuestiones.” (Melisa, 42 años, docente de Geografía)

Las clases sincrónicas a través de las plataformas se daban en un marco más distendido, el estar cada uno compartiendo desde su casa, parecía ocasionar una sensación de mayor confianza. Los docentes, los cuales dentro del aula tienen un rol más estructurado y se esperan ciertos comportamientos de su parte, se corrieron un poco de ese lugar y dejaron ver parte de sus rutinas diarias. Una de las entrevistadas, a pesar de haber creado una oficina de trabajo para cuidar el espacio y que sus alumnos vieran lo que ella consideraba más apropiado para poder llevar adelante una situación de clase, una mañana no tuvo otra opción que comer durante una videollamada, porque había estado conectada toda la mañana sin descanso. Algo que en la escuela hubiera sido impensado, porque para ello habría usado el tiempo del recreo, sucedió espontáneamente por lo descontracturado de las circunstancias:

“(…) había estado desde ocho de la mañana a diez y veinte conectada con un grupo y el otro grupo de diez y veinte a doce y media. Agarré el grupo de las diez y media, les digo chicos miren...y yo empecé a comer, les había explicado y empecé a comer fruta porque estaba a dieta...entonces nada, estaba con el equipo de mate, fruta, charlábamos y explicaba, o sea que en ese sentido la charla de Zoom fue muy relajada.” (Ana, 36 años, docente de Historia)

Restablecer la escuela en los hogares, comprende también la intervención de las familias y sus posibilidades de sostener y acompañar los aprendizajes de los estudiantes. Una cuestión muy significativa que emerge de las entrevistas, es que a partir de la pandemia se generó una unión entre los docentes y las familias, algo que quizás anteriormente no se daba por el espacio de autonomía que supone la escuela, donde surge un potencial de emancipación de los estudiantes y las familias y viceversa (Rancière; Simons y Masschelein en Dussel, 2020). Respecto a esto, una de las entrevistadas comenta:

(…) el ASPO también permitió que el docente se acerque a la familia del alumno, pudimos conocer contexto familiar, pudimos hablar con los chicos, con los padres, aprender sobre lo que les estaba sucediendo, de qué manera vivían... que por ahí dentro del aula se pierde, es el trabajo inmediato y ya está. Eso permitió que la escuela y también el docente se acercara un poco más al contexto familiar del alumno (…) (María Eugenia, 37 años, docente de Lengua y Literatura)

Es interesante destacar que la pandemia produjo una especie de comunión entre las familias y la comunidad educativa, que se fue forjando naturalmente en busca de un objetivo en común que era sortear los obstáculos, que los estudiantes tengan la contención necesaria y puedan continuar con el ciclo lectivo. A pesar de las dificultades que trajo aparejadas el contexto de emergencia sanitaria, se rescata como algo positivo la adaptación de los valores de inclusión que se dieron en ese marco.

La relación con las familias resultó de vital importancia, se conformaba un apoyo mutuo que tenía un objetivo en conjunto: que los estudiantes no se desvincularan, es por eso que, a medida que los chicos se iban distanciando, los lazos entre los docentes y las familias eran cada vez más estrechos; lo cual queda evidenciado en el testimonio de una de las entrevistadas:

“(…) mientras iba perdiendo el vínculo con los chicos, como que se hacía un vínculo más fuerte con la familia, que quizás es el que siempre costó. En mi caso con ciclo básico por lo menos, terminamos hablando mucho más con las familias, que lo que efectivamente hablabas con los chicos. Tenía muchas situaciones en las que ni siquiera te respondían.” (Soledad, 33 años, docente de Lengua y Literatura)

El acompañamiento familiar, ante una situación inédita y cargada de incertidumbres, habría producido una diferencia en torno al rendimiento y participación de los estudiantes, tal como lo describe una docente:

“Yo creo que mucho, mucho dependió del contexto familiar del alumno. El pibe o la piba que tuvo acompañamiento familiar, se notó. Se notó el papá atrás que diga ‘che, ¿no tenías deberes para entregar?’ a diferencia del que bueno, aquel que por su contexto está a la deriva, digamos de alguna manera.” (Ana, 36 años, docente de Historia)

Por su parte, una de las entrevistadas, utilizó como estrategia estar en los grupos de WhatsApp de las madres y padres, para tener mayor cantidad de respuesta de sus alumnos, encontraba una correspondencia entre tener una buena relación con las familias y la predisposición de los chicos con sus clases. En esos grupos atendía consultas, opinaba sobre los debates que se generaban cuando creía conveniente y esto, favoreció el sostenimiento del vínculo pedagógico, en su testimonio relata:

“(…) si había buena onda con las madres, me pasaba que también los alumnos o las alumnas también tenían buena onda conmigo. Algo inexplicable porque no nos conocíamos, pero un poco eso ¿no? Como que había una apertura de ese alumno o esa alumna para conmigo, porque tenía que ver algo ahí con la madre... (…)” (Luciana, 39 años, docente de Lengua y Literatura)

Resulta importante destacar, que una de las cuestiones que quedó muy clara en la pandemia, es que en muchos hogares hay un solo celular y con datos de navegación limitados, por lo cual, los docentes tuvieron que explorar diferentes posibilidades para constituir y mantener conexiones similares a las del salón por los medios que hallaron (Dussel, 2020). Esta búsqueda, siguiendo lo planteado por Arata (en Dussel et al., 2020), muestra la centralidad de la escuela en la pandemia ya que el foco de los esfuerzos, estaba puesto en el fortalecimiento de los vínculos pedagógicos más que con

cumplir con el programa de contenidos o su evaluación. Sin embargo, la desaparición física de las aulas y la imposibilidad de que sean garantizadas las reuniones de modalidad sincrónica, provocó una mayor individualización del trabajo pedagógico. Esto pone el foco de la atención en la cuestión que la escuela es un espacio colectivo, un espacio de lo común (Dussel, 2020b), para los chicos el no asistir al salón de clases, provoca una ausencia de otras voces –las de sus compañeros- que son necesarias para que puedan aprender juntos. Acceder al material, ya sea impreso o de manera digital es importante, pero esto no sustituye el encuentro pedagógico que se produce en el aula, compartir con los otros, escuchar distintas opiniones, el intercambio que se genera, ese espacio para la reflexión, es lo que favorece que los estudiantes puedan apropiarse de los contenidos abordados en clase.

3.2 Hacia una pedagogía de la excepción

Rivas (2020) propone pensar una pedagogía de la excepción considerando que por un tiempo no será posible volver a la normalidad pedagógica, por tanto, la escuela debe intentar sostener a los chicos, teniendo en cuenta sus realidades. Esta pedagogía contempla que, con la pérdida de la presencialidad se desvanece el grupo que interactúa y a su vez impone su dinámica, así como también el trabajo docente que los observa y comparte con ellos y puede dar cuenta de lo que se enseña y se aprende. También se ha modificado la cuestión del tiempo, no hay horarios. Si bien en algunos casos, cuando se cuenta con los recursos, se organizan clases sincrónicas, no todos pueden participar. Tampoco están claramente enmarcadas las rutinas ni la forma de uso del tiempo de aprendizaje. A su vez, comienzan a surgir dudas en torno al currículum, es evidente que no se podrá abarcar todo el contenido, y aparecen interrogantes en torno a qué lineamientos seguir para acotarlo.

Lo que el autor plantea, es que los cambios en torno a la educación vuelven necesaria una pedagogía de la excepción, para lo cual se requiere hacer un ejercicio de transposición didáctica pandémica (Rivas, 2020). Esto implicaría poner en juego el trabajo que están haciendo los docentes al establecer la escuela en los hogares y reestructurar el aprendizaje en la vida de los estudiantes. Para dicha acción, se podrá poner en diálogo la configuración de la gramática escolar, porque representa una serie

de parámetros conocidos que aportarían a la instalación de la enseñanza en casa, y también se podrían combinar con aspectos ligados a la innovación.

El primer paso para poner en marcha la pedagogía de la excepción, es lograr generar un contacto con los estudiantes que posibilite advertir situaciones problemáticas. Si bien por lo excepcional del contexto, es necesario que los docentes brinden contención a todos los estudiantes, conocer las características y realidades particulares del alumnado, facilita el descubrimiento de casos críticos y permite generar estrategias para llevar a cabo un acompañamiento individual. Por otro lado, se hace hincapié en la importancia de dar alguna pauta de enseñanza (Rivas, 2020) a través de audios o videos cortos, explicativos, con la finalidad de acompañar a los alumnos en las actividades. Lo expresado anteriormente, se ve reflejado en el relato de una de las entrevistadas, cuando cuenta algunas de las estrategias que utilizaba para que los chicos se interesaran por los temas trabajados en clase y que, a su vez, miraran el material y les resulte significativo:

“Y mucho video corto, video corto introductivo, porque muchas veces los chicos como no lo quieren leer o no están acostumbrados, o por lo menos los grupos que yo tengo no son habitués de leer, vos les decís...les mandas cuatro hojas de lectura y se querían matar. Ahora les mandas un video de diez minutos de la Primera Guerra Mundial, y lo veían. Y del video sí se acordaban. ¿Por qué? Porque el alumno necesita la explicación, necesita acordarse la anécdota que vos le dijiste en clase, o que vos le dijiste en la video llamada. Entonces, ellos necesitan eso, y eso lo reclamaban, entonces bueno, la estrategia que más utilicé fue mandar videos cortos, preguntas, algo de investigación” (Ana, 36 años, docente de Historia)

Es evidente que lo que ocurre en un aula no era posible de replicar teniendo clases desde los hogares, sin embargo, todos los docentes que fueron entrevistados manifestaron que utilizaron videos (propios o de YouTube) y audios como recurso explicativo. Intentando de esta manera acercarse lo más posible a una situación de clase, en donde lo que sucede es un encuentro entre sujetos que interactúan –ahora desde dispositivos y a través de distintas plataformas de manera sincrónica y asincrónica- y aprenden.

Bajo esta misma línea, aparece en otra entrevista el siguiente relato:

“El video te ayudaba bastante, porque eso es lo que tiene la clase presencial ¿no? Que vinculas distintos estilos de aprendizaje, no nada más desde la lectura” (Soledad, 33 años, docente de Lengua y Literatura)

De esta manera, se evidencia que los videos –y también los audios- fueron utilizados como un medio que intentaba dar orientación a los chicos sobre las actividades. Como bien menciona Soledad, en la escuela los estudiantes no se encuentran solos ante fotocopias o libros, están con un docente que es quien conduce la clase, hay un ida y vuelta que pone a todos los involucrados en posición de debatir, de consultar, de reflexionar, de construir conocimiento en conjunto. Algunos saberes requieren de acompañamiento cercano, adecuaciones y revisiones continuas, y en esto radica la importancia del encuentro con los otros. El gran desafío que tuvieron los docentes durante la pandemia fue que, al perder la posibilidad de compartir un espacio físico, desapareció la organización pedagógica que hay dentro del aula, donde el proceso de aprendizaje de los estudiantes gira alrededor de un trabajo en común pero también de cada uno. El hecho de trabajar en un lugar físico determinado, tiene las ventajas de que el docente puede ver las caras, las miradas, percibe señales que no siempre se dan verbalmente, lo cual le permite cambiar el ritmo de la clase o el foco de la misma. De lo anterior, queda muy en claro que la clase no se basa en repartir tareas y luego corregirlas, sino que comprende la construcción de proyectos de conocimiento entre todos y producir las condiciones para que cada individuo pueda apropiarse esos contenidos, esas maneras de pensar que sugiere el currículum, a su ritmo y a su modo (Dussel, 2020). En este sentido, se fue configurando un nuevo dispositivo pedagógico²³ acorde al contexto de la pandemia, en donde los profesores tuvieron que realizar una adecuación de su trabajo –que ahora es desde sus hogares- apoyándose en lineamientos institucionales, para intentar sostener las interacciones tan necesarias en el proceso de aprendizaje.

Como plantea Rivas (2020), la pedagogía de la excepción necesita fundamentalmente de la escucha, de la dedicación de los docentes de una cantidad apropiada de tiempo, que les permita conocer las necesidades específicas de los alumnos, sobretodo de los más vulnerables. Es importante conectar a cada estudiante, conocer su situación, saber si

²³ Tomando a Grinberg y Levy, los autores, cuando hablan de dispositivo pedagógico se refieren a todos los elementos que se interrelacionan en la realidad escolar en un contexto socio-histórico en particular. Esto comprende desde los lineamientos establecidos por la nación, la disposición del tiempo y el espacio, hasta las normativas institucionales.

tienen alimento, conectividad, dispositivos, si están realizando las tareas enviadas. Es un período en el cual se debe restaurar la escuela en la virtualidad, donde el espacio se encuentra separado de los cuerpos, pero existe la unión en cuanto a la pertenencia institucional, la preocupación por la situación de los chicos y su continuidad pedagógica. De lo anterior, en varias entrevistas las docentes mencionan la necesidad de los estudiantes de contar situaciones personales o problemas que estaban atravesando. Una de ellas, en su entrevista refiere que:

“(…) pintó que me contaban cosas personales, como el tema no sé...una de las preguntas...una cuestión yo doy poder y dentro de poder está autoridad y legitimidad y hay una pregunta que tenía que ver con la legitimidad de los padres y la patria potestad y eso. Y bueno, una piba me preguntó por privado si yo sabía cómo hacer para que el padre le pagara la cuota porque no aportaba”
(Silvina, 45 años, docente de Ciencias Políticas)

Si bien en la escuela estas situaciones también se daban, la importancia de brindar ayuda o asesoramiento cuando les hacían consultas en forma privada, tiene que ver con que quizás no tenían otros adultos a los cuales poder acudir. Y en este aspecto, radica la pedagogía de la excepción en sentido de estar para el otro, ofrecerle nuestra escucha, acompañar y ayudar ante distintas dificultades.

Otra cuestión fundamental en la pedagogía de la excepción, tiene que ver con que los docentes deben reclasificar lo que se puede enseñar y aprender (Rivas, 2020). Al no tener un espacio físico para compartir, ni un grupo presente, la docencia deja de estar estructurada en torno al tiempo y espacio, diluyéndose así los rituales de aprendizaje. También aparece otra cuestión respecto a cómo debieron adecuarse los docentes a la nueva modalidad de trabajo: no sólo tuvieron que adaptar el material de sus clases para la virtualidad, buscar nuevas formas de comunicación para conectarse con los estudiantes, sino que, además, debieron acotar el programa a partir de sus propios criterios. Aunque en un principio no se sabía por cuánto tiempo no se iba a poder asistir a las instituciones educativas, en general se daban unos quince días para resolución de las actividades, por lo que se podía prever que el currículum no iba a llegar a verse en su totalidad. Recién en octubre del 2020, desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires se dieron lineamientos sobre el Currículum

Prioritario²⁴, este documento da cuenta de las prioridades curriculares que se constituyen para cada nivel y modalidad, presenta la reorganización y extensión de los tiempos institucionales que se disponen para el desarrollo de las propuestas de enseñanza específicas. Esto comprende saberes disciplinares y sociales, principalmente los que se consideran significativos y que quizás no están incorporados en áreas de conocimiento, pero sí en rutinas y rituales. El Currículum Prioritario, refiere a cuáles son los propósitos, los saberes y acciones que no deberían faltar en la escolaridad del alumnado. En cuanto al contenido, no se hace alusión a dar la mínima cantidad de temas, sino a lo esencial e irrenunciable, que de no ser enseñado, se convertiría en un obstáculo para la continuidad de los aprendizajes de los alumnos.

Un camino que plantea Rivas (2020) y que considera importante, es el de crear comunidad, reflexionar con los colegas, compartir los sentimientos de incertidumbre. Y esto aparece en la gran mayoría de las entrevistas, donde los docentes contaron que tenían su red de apoyo, que era muy común que quienes daban las mismas materias se pasaran libros digitalizados, compartieran visiones de cómo consideraban que era conveniente dar determinados temas. También se recomendaban plataformas y daban explicaciones sobre el uso de las mismas. Eso se dio naturalmente porque todos estaban en una situación que desconocían, y de forma colectiva intentaron ayudarse. Sin embargo, el autor propone más que eso: invita a planificar en grupo, intentando combinar ideas y de ser factible, trabajar por proyectos. Considera que esta reducción del currículo, tiene que utilizarse para incrementar el trabajo interdisciplinario. Esto tiene como propósito poner a los chicos a investigar, que sean capaces de enlazar los temas abordados, llevar a cabo propuestas que los hagan recorrer las materias por varios días, en lugar de actividades sueltas, sin conexión alguna, que resulten poco atractivas. Para Rivas (2020) “Crear comunidad es recrear la institución en la virtualidad, es generar un plan colectivo, ponerse de acuerdo, diseñar nuevas rutinas institucionales” (pág. 11).

De lo anterior, me parece interesante destacar dos testimonios de las entrevistas realizadas. Por un lado, una docente comenta su experiencia de trabajo en conjunto con otra colega:

²⁴Resolución 1872/2020 DGCYE - Anexo 1
IF-2020-21075551-GDEBA-SSEDGCYE

“Y en la segunda parte, después de las vacaciones de invierno, donde se nos había comunicados que los chicos pasaban, esto trajo como bastante confusión ¿no? Que nadie repetía, entonces era bueno como qué hacíamos, cómo hacíamos...y ahí me sostuve con una compañera de ciencias naturales, hicimos una especie de proyecto y bueno, donde las dos nos acompañábamos mutuamente porque no...había mucho cansancio, recuerdo también que estaba un poco desorientada. No sabía mucho qué hacer, no tenía tampoco ganas sinceramente de estar pensando cómo seguir. Así que nada, me sostuve con mi compañera y armamos un proyecto y bueno...que salió y estuvo...en parte estuvo bueno porque mezclamos las prácticas del lenguaje con ciencias naturales y estuvo interesante.” (Luciana, 39 años, docente de Lengua y Literatura)

En este caso, podemos dar cuenta de que el trabajo en equipo surge como una necesidad de las profesoras ante la incertidumbre, el cansancio y la poca participación que ocasionó el anuncio de que los estudiantes no iban a repetir el año. Se buscaba que los chicos volvieran a entusiasmarse con las actividades, pensaron este proyecto juntas no sólo para no perder a los alumnos, sino también para contenerse entre ellas ante un panorama que era cada vez más agotador y menos alentador para todos. Algo totalmente diferente le sucedió a otra entrevistada, ella relata:

“(...) en algunas escuelas nos pedían trabajos intergrupales, entonces eso también era un problema, porque nos tocaba trabajar con la de música. Historia con música, mmmm, claro, sacar de la galera, armar trabajos. Que esos trabajos después los corriamos, que tengamos el mismo criterio de evaluación, que es muy difícil. Por ejemplo, me pasó que mi compañera era ‘ay, todo hermoso’, le digo: ‘a mí no me parece hermoso’ o ‘che, eso se lo hizo el padre’. No le podés poner un nueve si se lo hizo el padre, también nos pasó eso, cuando mandábamos alguna actividad que tenían que ser de creación, de elaboración, por ejemplo...no sé, yo les pedí...ellos tenían que hacer una maqueta sobre unos biomas, había una que se lo había hecho la madre. Porque la madre fue la que nos hizo todo el video, vos decís, sí está buenísimo que la familia participe, pero ¿y el nene? Me decía ‘pongámosle un diez’, y yo no le iba a poner un diez, no lo hizo el pibe. ¿Cómo hacemos?” (Ana, 36 años, docente de Historia)

De lo expuesto anteriormente, se puede inferir que no delimitaron pautas de trabajo ni un criterio de corrección previamente, por tanto, a la hora de calificar las actividades entregadas no llegaban a un acuerdo. Esto quizás se dio de este modo, porque el proyecto fue impuesto por la institución en lugar de salir del deseo de las docentes, se percibe en la narración de Ana, que ella no encuentra una correspondencia entre su materia y música. Al considerar que hay una falta de cohesión entre las asignaturas, es probable que se vea afectada la voluntad de la profesora para buscar la forma de interrelacionar los contenidos.

3.3 Una situación excepcional que desplaza el trabajo de las aulas al teletrabajo

El 20 de marzo del 2020 el gobierno argentino, por medio del Decreto de Necesidad y Urgencia 297, decretó un “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) que implicó una gran restricción para la realización de actividades sociales, educativas, laborales y económicas de forma presencial. Esta situación, se fue extendiendo mediante sucesivos decretos que terminaron abarcando todo el ciclo lectivo, por lo cual, el teletrabajo se presentó como la única opción de trabajo para los docentes.

Siguiendo los lineamientos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)²⁵, en la actualidad no existe una definición estadística internacional del trabajo a distancia, sin embargo, este concepto puede emplearse para definir circunstancias en las que el trabajo se realiza plena o parcialmente en un alternativo, diferente del sitio de trabajo predeterminado. El trabajo a distancia puede llevarse a cabo en diferentes lugares posibles, que podrían tenerse en cuenta como una alternativa al lugar en el que normalmente se espera que se realice el trabajo, considerando la profesión y la situación en la ocupación del trabajador. El teletrabajo, es una subcategoría del concepto de “trabajo a distancia”, que abarca a los trabajadores que emplean tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) o teléfonos fijos para realizar el trabajo de manera remota. Al igual que el trabajo a distancia, el teletrabajo puede llevarse a cabo en distintas ubicaciones fuera del lugar de trabajo predeterminado. El teletrabajo instituye una categoría única, ya que el trabajo remoto implica la utilización de

²⁵Las definiciones de trabajo a distancia y teletrabajo, fueron tomadas del artículo de la OIT denominado: COVID-19: Orientaciones para la recolección de estadísticas del trabajo: Definición y medición del trabajo a distancia, el teletrabajo, el trabajo a domicilio y el trabajo basado en el domicilio, publicado en Julio del 2020.

dispositivos electrónicos personales. Respecto a esta última cuestión, no sólo que en todas las entrevistas las docentes mencionan trabajaron con sus propios celulares y computadoras, sino que, dos de ellas, manifestaron que tuvieron que cambiar sus celulares porque no tenían la suficiente memoria para el uso que le estaban dando en ese momento. Debieron comprar con su propio dinero material que necesitaban para trabajar, porque no recibieron las herramientas que necesitaban para dar clases desde su hogar.

Los docentes, se vieron obligados a tener que reconfigurar su modo de trabajo sin contar con experiencia, sin los recursos materiales necesarios para llevar a cabo su labor desde su casa, sin recursos pedagógicos extendidos para afrontar el nuevo formato y con una mayor cantidad de demandas (Gluz et al., 2021), lo cual significó un considerable aumento de las horas de trabajo diarias. Las exigencias que trajo aparejadas el nuevo contexto, quedan reflejadas claramente en lo que expresa una de las entrevistadas, cuando explica que se perdía la noción del tiempo intentando llegar a hacer todo lo que el trabajo le requería:

“Al principio fue como bastante desorientado y nadie sabía bien dónde estaba parado, qué día era, qué hora era y con esta vorágine de querer cumplir con un montón de cosas se perdía y se diluía el día, el horario, la carga horaria” (Andrea, 52 años, docente de Psicología)

Esta sobrecarga en los horarios y la demanda que suponía atender todos los asuntos, hizo que el desempeño que tuvieron los docentes en la pandemia los deje extenuados, tal como queda demostrado en el siguiente relato:

“No era que vos tenes dos horas con un curso o cuatro horas durante la semana dedicadas y las horas que uno está corrigiendo en la casa, no. Era...no sé, a veces había días que tenías mensajes por WhatsApp, por Classroom, a las once de la noche. Yo terminé el año te juro, agotada, fue un agotamiento, pero terrible” (Cristina, 55 años, docente de Lengua y Literatura)

En la cita anterior, aparece una cuestión que constituyó la queja principal respecto al teletrabajo en pandemia, que tiene que ver con el contacto extra laboral que recibían los trabajadores, mensajes o llamados fuera de horario que interferían en su tiempo de ocio y descanso (Amado y Cardoso, 2021). No era sólo el hecho de estar disponible a toda hora mientras realizaban a la par diferentes actividades, sino que, a eso hay que sumarle

tener que estar atento a múltiples plataformas por las cuales les llegaban todo tipo de consultas, tal como lo describe una de las docentes entrevistadas:

“Porque fuera de hacer una clase por Meet, por ahí, por Zoom, eh... después había muchas consultas de los chicos fuera de horario, consultas de los padres, más la preparación del material de por sí, más corregir... lo que se sube a Classroom, los chicos respondían por mail, por Classroom o por WhatsApp, también corregir eso” (María Eugenia, 37 años, docente de Lengua y Literatura)

Otros de los aspectos a destacar, es que, además de todo lo que se viene enumerando en relación al aumento de las horas trabajadas, también influyeron otros factores. Uno de ellos, fue que la recepción de los trabajos de manera virtual implicaba que las tareas llegaran de manera desordenada; las actividades de distintos cursos eran enviadas a cualquier hora y cualquier día –por más que se hubieran establecido fechas y horarios de entrega-, y ante cada actividad recibida, los docentes debían dejarlo asentado en el momento para que no se pierda entre la cantidad de mensajes que tenían en sus dispositivos. En este sentido, hay una marcada diferencia entre la dinámica del aula y la virtualidad y es descripta por una profesora cuando relata:

“Pero bueno sí, te demandaba mucho más tiempo porque vos en la escuela agarras tiras la consigna, o das la consigna, das tu clase y el trabajo lo recuperas todo junto” (Ana, 36 años, docente de Historia)

Es importante hacer hincapié en que durante el ASPO, gran parte de los docentes parecería que hubieran sufrido abandono institucional, esto no les dejó otra opción que resolver sobre la marcha todos los obstáculos que se fueran presentando: desplegar diversas estrategias para retener a sus estudiantes, ser autodidactas en cuanto a las nuevas plataformas por las que debían dar clases, adaptar el material y las clases a la virtualidad. No hubo lineamientos claros ni un trabajo articulado entre las instituciones y los docentes que les brindara a éstos las herramientas necesarias para poder sostener las clases desde el hogar. Si bien los hechos se dieron de manera abrupta, el trabajo no fue organizado ni colaborativo, una entrevistada menciona que:

“Desde la institución no dieron directivas claras, es bueno: manéjense como puedan...” (Ana, 36 años, docente de Historia)

Además, el problema que tenían algunos docentes fue que por el hecho de trabajar en varias escuelas, era diferente lo que se pedía o el modo de trabajo elegido por cada una, esto requería aún más esfuerzo por parte de los profesores ya que debían: usar diversas plataformas, subir todo el material, pasar el material a diversos formatos, etc. Una profesora relata una situación donde puede verse claramente:

“Había escuelas que por ejemplo...una escuela que es rural nos dijo ‘usen grupo de WhatsApp’ porque todos tiene WhatsApp, bueno. Otra escuela, tenía plataforma propia, había que usar la plataforma de la escuela. Otra escuela, quería que usáramos Classroom. Entonces yo me encontraba...otros querían mail, entonces yo me encontraba con 25...no, dije no, estos me están enloqueciendo. Entonces yo definí hacer grupos de WhatsApp para todo el mundo, y ya está” (Silvina, 45 años, docente de Ciencias Políticas)

Muchas veces eran los mismos docentes los que decidían no acatar lo que se pedía en las escuelas, porque eso suponía realizar el mismo trabajo varias veces y tener abiertos diferentes canales para la recepción de trabajos y consultas. Algunos eligieron tener un solo medio de comunicación con sus estudiantes para tener mayor disponibilidad para responder, ya que consideraban que tener varios medios de consulta disponibles podría distraer su atención.

En relación a lo anterior, ante las múltiples exigencias por parte de las escuelas es importante destacar que en la mayoría de los casos, no aparece la confrontación con los directivos, en general hacen el trabajo que se les pide o lo adaptan como lo creen más conveniente sin consultar. Sin embargo, una de las entrevistadas relata la postura que tomó al considerar innecesario usar varios canales de comunicación:

“(...) Porque, por ejemplo, la escuela que tenía plataforma...había dos pibes que no tenían internet. Entonces tenía que hacer la plataforma y el WhatsApp...igual tenía que hacer WhatsApp, entonces hago un WhatsApp para todos y se terminó. La escuela que tenía Classroom lo mismo: tenía que hacer Classroom y WhatsApp para los que estaban desvinculados, entonces dije ‘no’. Justo salió la ley al derecho a la desconectividad que planteó Yasky²⁶, que es el diputado que viene de la CTERA que es maestro, el año pasado en plena

²⁶ Es secretario general de la CTA desde 2006, y ex secretario general de la CTERA. Es diputado nacional por la Provincia de Buenos Aires e integra el bloque del Frente de Todos.

pandemia presentó un proyecto de desconectividad...el derecho a la desconectividad y me agarré de ahí, y dije 'mira no, chau'. No es que elijo el WhatsApp y dejo afuera a un montón, elegía el WhatsApp y era más inclusivo (...)" (Silvina, 45 años, docente de Ciencias Políticas)

Es muy interesante destacar que la postura que toma la docente, es una cuestión que se remite a que no está dispuesta a utilizar diferentes plataformas para subir el mismo contenido, quiere hacer valer su tiempo de trabajo en lugar de verlo desperdiciado. Esta actitud no es la misma que toma con los estudiantes cuando le escriben fuera de horario o los fines de semana, ella está disponible para sus alumnos, pero toma los debates que se vienen sucediendo en relación a la desconectividad²⁷ como una herramienta que la respalda ante los requerimientos institucionales que considera desmedidos.

Para concluir con este apartado, resulta interesante destacar todo lo que ha comprendido tener que instaurar la escuela en los hogares: esto no sólo implicó que tanto docentes como alumnos mostraran cuestiones vinculadas a lo doméstico, sino que también fue necesario configurar un nuevo dispositivo pedagógico que posibilite el acompañamiento de las trayectorias educativas dadas las circunstancias. La pedagogía de la excepción, como una propuesta que abarca los puntos fundamentales para la continuidad de los vínculos pedagógicos se propone conocer la situación de cada estudiante en particular y darle seguimiento a aquellos casos que presenten mayor vulnerabilidad, ofrecer la escucha, que los docentes puedan sostener a los chicos, estar para ellos. Los profesores, por su parte, también necesitaron contar con sus pares para poder afrontar una realidad llena de incertidumbre; por lo cual, el trabajo en conjunto, armar su propia red, se constituyó como la única forma de poder sobrellevar la responsabilidad que significaba tener que sostener a toda la comunidad educativa. Lo interesante de este capítulo, es que permite captar a través de la voz de los docentes, cómo se construyó su experiencia sobre su labor desde el hogar. Además, poder conocer las percepciones en torno al cambio de modalidad de su trabajo y todo lo que ello implicó, permitió dar cuenta de cómo vivieron todo el proceso, las dificultades que se fueron presentando y qué hicieron para intentar sortearlas. Una problemática que aparece de manera significativa, fue el hecho de tener que desarrollar nuevas estrategias pedagógicas que posibiliten

²⁷En julio de 2020, en contexto de pandemia y de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, se sancionó en Argentina la Ley 27555, con la que se creó el Régimen Legal del Contrato de Teletrabajo. El 1 de abril del 2021 entró en vigencia y generó así un marco legal específico para personal en relación de dependencia que se desempeñan a distancia.

acompañar a los estudiantes, acercándose lo más posible a lo que sucede en la presencialidad. En este sentido, los profesores utilizaron recursos que permitían a sus estudiantes verlos o escucharlos, porque éstos necesitan de la explicación, de las orientaciones sobre el trabajo, del propio docente que es quien conduce la clase. A su vez, queda evidenciado todo el esfuerzo que conllevó la adaptación al teletrabajo, la cual significó una importante intensificación del trabajo porque no tuvieron formación previa –por lo inusual de la situación, debieron adquirir en poco tiempo competencias técnicas que les permitieran dar clases desde la virtualidad-; además, contaban con pocos recursos –que eran propios- y en la mayoría de los casos, no hubo acompañamiento ni apoyo institucional. A partir de la descripción de los docentes presentando su situación laboral, explicando cómo encararon las estrategias pedagógicas y cómo se adecuaron a la nueva modalidad de trabajo durante esta sección, surgen tres aspectos en los que resulta interesante profundizar a lo largo de los siguientes capítulos porque considero que enriquecerán el análisis de esta investigación, y son: ahondar en las cuestiones de desigualdades digitales, indagar sobre las condiciones y medioambiente laboral, y reflexionar acerca de la feminización de la profesión docente.

CAPÍTULO 4: Tecnologías de la información y la comunicación – desigualdad digital y dificultades del sistema educativo para implementarlas TICs como intermediarias de la enseñanza

4.1 Desigualdades Digitales

A pesar de los esfuerzos por dar mayores posibilidades de acceso a la conectividad a través de las diferentes medidas, esta problemática estaba instalada desde mucho antes de la pandemia. En la década de los '90, se utilizaba el concepto de brecha digital para hacer alusión a las distintas posibilidades acceso para el uso y aprovechamiento de las TICs plenamente (Segura, 2021). La brecha digital examina las diferencias en lo que respecta al equipamiento y a la conexión, poniendo el foco en el aspecto económico de la desigualdad. Seguir el análisis en esa línea, limita la capacidad de comprender la complejidad de los vínculos entre tecnologías digitales y desigualdades sociales, y no permite recuperar otros elementos que intervienen en la generación de desigualdades digitales. De acuerdo con los autores Benítez Larghi y Guzzo (2022), se entiende a la desigualdad digital como toda desigualdad social que tenga relación con internet, los dispositivos que éste necesita como soporte, su integración y usos en la sociedad. El concepto desigualdad digital a diferencia de brecha digital, comprende una visión social de la tecnología y considera los determinantes y las implicaciones sociales que pueden resultar de ellas. Para analizar los testimonios obtenidos en las entrevistas entonces, analizaremos las desigualdades digitales en términos de desigualdades sociales relacionadas con los procesos de acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales.

En relación a lo anterior, Segura (2021) delimita una serie de dimensiones en lo que respecta al acceso a la conectividad. En primer lugar, aparece el acceso que tiene que ver con que las personas tengan la posibilidad de conectarse o estar desconectadas, según el grupo social al que pertenecen. Por otro lado, hay que incluir la calidad, que implica lo relacionado al ancho de banda, la estabilidad y la velocidad de la conexión. Además, la asequibilidad de la conexión a internet, esto es, que tenga un valor que se amolde a lo que puede costear la mayoría. Por último, aparece la necesidad de equipamiento de conectividad, donde es necesario tener en cuenta si son de uso personal o familiar, así como también si son de uso público o comunitario; a su vez, comprende

la disponibilidad de dispositivos y tecnologías de conectividad –como pueden ser los routers-, que deben ser prácticos y útiles, y se deben adaptar a las necesidades de cada grupo social. Bajo esta línea, es importante destacar que de las entrevistas surge que, el acceso a la conectividad de los estudiantes es muy acotado, muchas familias cuentan con un solo celular para todos y el uso de los datos trata de preservarse para las urgencias. También aparecen situaciones en donde los trabajos de los chicos llegaban en horarios de la noche, porque al no tener un celular propio, mandaban las actividades una vez que sus padres llegaban del trabajo a los hogares. En cuanto a la calidad, aparece el relato de una docente que tenía alumnos rurales, por lo cual, éstos le mandaban las tareas muy temprano porque luego iban a estar trabajando en el campo donde probablemente no tendrían señal. Muchas complejidades entraban en juego a la hora de mandar actividades que necesitaran soporte de internet y esto surge en el testimonio de una de las entrevistadas:

“Porque, qué pasaba con el Meet, la familia te decía que o no tenía datos, o no tenía internet, o no tenía espacio para descargar la aplicación. Son muy poquitos los alumnos, por lo menos de mi salón que se manejaban con compu. Entonces tratábamos de usar, porque fue...mucho trabajo con otros colegas, aplicaciones que las usen cotidianamente y que también no les genere un gasto.” (Soledad, 33 años, docente de Lengua y Literatura)

En lo que cuenta la docente aparece claramente la cuestión de que las conexiones eran limitadas: los que tenían datos no podían acceder a las diversas plataformas porque sus dispositivos no contaban con memoria suficiente, no eran equipamientos adecuados para la actividad que se proponía. A raíz de esto, surgía el uso de WhatsApp como la mejor opción, porque es una aplicación que ya se tenía en uso y además no generaba gastos –o consumía menos que otras opciones-, que era algo que los docentes se preocupaban por cuidar. De igual modo, el material que requería navegación se enviaba como algo opcional, no obligatorio, entendiendo que la situación ya era difícil como para poner una carga económica extra a las familias.

Con la presencialidad física totalmente suspendida, el trabajo docente asume una condición de trabajo remoto, entendida como aquella que se desarrolla junto a una presencialidad virtual donde se usan diferentes dispositivos y plataformas dependiendo de las posibilidades que tienen los estudiantes (Puiggrós et al., 2022). Considerando que cada escuela y cada curso presentaba diferentes situaciones en lo que refiere a la

conexión, los docentes con sus alumnos fueron creando entornos de aprendizaje que respondían a sus particularidades (Expósito y Marsollier, 2020). En este sentido, los espacios virtuales se configuraron de diversas maneras, teniendo en cuenta los recursos disponibles y en conformidad con la comunidad educativa. Como se expresó anteriormente, en casi todas las entrevistas aparece el WhatsApp como el medio elegido por las profesoras para tener contacto y comunicación con los chicos, porque representaba la opción que a más cantidad de alumnos les posibilitaba acceder a los contenidos de clase, como se evidencia en el siguiente testimonio:

“(...) yo elegí no utilizar Classroom ni nada de eso, porque muchos no tenían ese acceso y para no ampliar la brecha de desigualdad social utilicé WhatsApp que era un medio más popular. Todos tenían acceso a WhatsApp y era gratuito”
(Silvina, 45 años, docente de Ciencias Políticas)

Las redes sociales, las cuales siempre tuvieron a su alrededor cierto reparo en cuanto a su utilización y potencialidad, con una tendencia a acentuar los aspectos negativos en lugar de las ventajas y oportunidades que ofrecían los grupos virtuales, no solamente los educativos sino también los sociales, con la emergencia de la pandemia se han convertido en un recurso sumamente valorado (Robles y Sato en Expósito y Marsollier, 2020). Se han constituido como una herramienta fundamental, que en muchas ocasiones estructura no sólo el entorno de aprendizaje, sino que permite que el vínculo pedagógico se dé de la forma más fluida posible ante la imposibilidad de compartir el espacio.

Otro aspecto fundamental, que incide directamente en las desigualdades digitales, tiene que ver con las habilidades digitales, que impacta en la posibilidad de usar y apropiarse de las tecnologías digitales. Esto refiere a las capacidades y habilidades que generan las personas para usar los dispositivos y recursos del nuevo paradigma tecnológico (Segura, 2021). Las habilidades digitales de los actores implicados, las condiciones de acceso a los dispositivos y conectividad, son fundamentales para entender el desarrollo de la continuidad pedagógica de los chicos que ahora tienen que educarse desde sus hogares a causa de la virtualización de las clases (Expósito y Marsollier, 2020). Una de las docentes entrevistadas, hace hincapié en la dificultad de los estudiantes para usar las plataformas educativas:

“Bueno en el 2020 como que no lograron...o sea yo sí maneje el Classroom, pero los chicos no. Entonces, por más que yo lo sabía usar y trataba de

explicarles cómo usarlo, cómo entrar, cómo ver las correcciones...no, no hubo caso. En el 2020, el Classroom no funcionó (...)” (Claudia, 40 años, docente de Lengua y Literatura)

Esto limitaba las herramientas con las que los profesores podían contar, como se ve expresado en el siguiente relato:

“(...) no podíamos pedir Meet, o no podíamos pedir Classroom, si no tienen computadora los pibes. Entonces es, manejémonos como podamos, la mayoría tiene WhatsApp, la mejor opción fue trabajar con WhatsApp.” (Ana, 36 años, docente de Historia)

En relación a lo expresado anteriormente, de las entrevistas surge que el uso del WhatsApp ha sido el más utilizado, porque los docentes consideraban a la hora de hacer esta elección, no sólo las dificultades en el acceso a la conectividad o equipamiento adecuado de gran parte de sus estudiantes, sino también las escasas competencias en el manejo de tecnologías digitales con fines educativos.

4.2 Dificultades del sistema educativo para la implementación de las TICs como intermediarias de la enseñanza

Prácticamente todos los aspectos de nuestra cotidianeidad han sido transformados por las diferentes formas de las tecnologías de la comunicación y la información (Benker, Rainie y Wellman en Scolari, 2018), sin embargo, en lo que respecta a la educación, las tecnologías pasaron a mediarla en su totalidad de manera repentina a causa de una situación extraordinaria como fue la pandemia. Si bien las instituciones educativas las han ido incorporando, la nueva vida de los adolescentes está construida alrededor de tecnologías digitales y nuevas prácticas, que son muy diferentes a los protocolos educativos de las escuelas (Scolari, 2018). En este sentido, se puede decir que hay un desfase entre lo que se propone en las escuelas respecto al manejo que tienen los adolescentes de las tecnologías, y también en cuanto al avance que han alcanzado las mismas. Castells (en Scolari, 2018) propone, que hay una brecha cultural entre la juventud y un sistema escolar que no ha evolucionado a la par de la sociedad y su entorno digital. El contexto en el que nos encontramos no sólo resalta esta cuestión, sino que presentó grandes dificultades para el sistema educativo, debido a la escasa cantidad

de tiempo con la que se contó para desarrollar una estrategia para que las clases pudieran comenzar.

Es importante destacar que además de los esfuerzos de los estudiantes, los docentes han tenido que cambiar radicalmente su forma de trabajo. No solo han tenido que modificar la estructura de sus clases, sino que debieron adecuarse a una nueva forma de desarrollar las mismas, sin contar en muchos casos, con formación específica en el área, ni conocimiento acerca de las herramientas que debieron utilizar. Esta incorporación de la innovación trae aparejadas muchos obstáculos que tienen que ver con su interrupción abrupta en la escena educativa. Por innovación educativa (Litwin, 2008), se entiende toda planeación y puesta en práctica que se lleva a cabo con la finalidad de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y de sus resultados. Pero la particularidad de este caso es que la utilización de nuevos dispositivos para la enseñanza, se da por la necesidad de dar una respuesta de manera urgente a una situación inesperada y excepcional. No existió una planificación previa en donde se buscaba promover procedimientos que mejoraran o favorecieran la educación, no hubo un análisis o reflexión que permitiera prever diferentes situaciones y pensar sus posibles resoluciones. Todo se desarrolló en un corto plazo de tiempo y no todos los docentes contaban con la formación en manejo de tecnología necesaria para hacer frente al nuevo contexto, y lo que no es menor, no todos los miembros de la comunidad educativa tenían acceso a internet. Los estudios realizados por CTERA dan cuenta de que la falta de equipamiento tecnológico y de acceso a la conectividad de Internet han constituido una de las principales problemáticas que afectaron tanto a la continuidad pedagógica como las condiciones de trabajo docente, a través de una encuesta de CTERA se conoció que el 29% de los docentes no tiene ningún tipo de computadora a su disposición²⁸.

A pesar de los esfuerzos por mantener en funcionamiento la educación, las instituciones no han podido garantizar la igualdad, ya que el contexto de emergencia acentuó las desigualdades en torno a las oportunidades y condiciones (Tarabini en Expósito y Marsollier, 2020). Si bien la educación virtual fue fundamental para intentar paliar las consecuencias de la pandemia, el hecho de ajustar el sistema educativo mayormente a esta modalidad, deja por fuera a muchos estudiantes que no han podido tener acceso ni

²⁸Dato obtenido de la Encuesta Nacional de CTERA sobre Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid 19, publicada en agosto del 2020.

hacer un aprovechamiento de ella. Este marco ha profundizado las desigualdades digitales, ya que la educación al depender prácticamente de la virtualidad, evidencia las diferencias en cuanto al acceso a los recursos tecnológicos y a la conectividad, así como también las habilidades para el uso que éstos requieren entre los estudiantes. Las restricciones en el acceso a los dispositivos, así como también el tipo y la calidad de conexión a internet, se constituyeron como desigualdades al transformarse en impedimentos o condiciones desfavorables para el desarrollo de las actividades educativas e incluso para socializar en el contexto de aislamiento (Benítez Larghi y Guzzo, 2022). Bajo esta línea resulta interesante plantear, que la vorágine de la situación en cierto punto impidió identificar las condiciones reales de gran parte de la población, y esta velocidad en las decisiones pueden haber sido percibidas como indiferencia hacia las personas que no tenían la posibilidad de conectarse (Álvarez et., al 2020). La solución de reemplazar el funcionamiento de la escuela por la virtualidad, invisibiliza las diversas condiciones de acceso a los recursos digitales.

Las políticas públicas que abordan la problemática de las desigualdades digitales en el campo educativo han estado presentes en nuestro país, sin embargo, la falta de actualización de los equipos y el correspondiente acompañamiento impidió una implementación apropiada y a lo largo de todo el territorio. Las iniciativas estatales, los acuerdos de las provincias con ciertos proveedores de servicios, dan cuenta del avance de la lógica de mercado en el ámbito educativo a través del uso de determinados recursos y dispositivos. Sin embargo, hay que resaltar que desde el sector privado, la visión sobre los ciudadanos es como usuarios y clientes, por lo cual, su satisfacción desde una lógica de mercado se debe dar en plazos cortos y renovables. Es por eso que, desde las organizaciones sindicales, lo que se propone es pensar la necesidad de generar políticas para la integración de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siguiendo la perspectiva del derecho a la educación y en clave de soberanía pedagógica.

CAPÍTULO5: Clima y medio ambiente de trabajo en la docencia y sus transformaciones durante el aislamiento social preventivo y obligatorio y en la vuelta a la presencialidad en grupos reducidos

5.1 Clima y medio ambiente de trabajo docente

La percepción sobre la tarea docente se ha asociado siempre con “poner el cuerpo” y la demanda de mucha responsabilidad ya que, además de los requerimientos propios de la actividad, se trabaja con otros sujetos, se asume la formación de las futuras generaciones con lo cual el trabajo está atravesado por la complejidad de las decisiones que deben tomar los profesores para el trabajo asignado. En este sentido, una de las principales cargas de la actividades la psico-afectiva porque el trabajo de los educadores supone generar un vínculo con los sujetos con quienes trabaja, que resulta imprescindible para que puedan producirse los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las cuestiones en las que deben intervenir los docentes implican una exigencia emocional y pedagógica importante que hace necesario contar con recursos específicos tanto organizacionales, institucionales y formativos, que no siempre están presentes.

El trabajo docente presenta problemáticas bien acentuadas respecto a las condiciones y medio ambiente de trabajo como: realización de tareas fuera de la jornada laboral en el hogar que siempre estuvieron invisibilizadas (actividades de planificación, preparación de materiales didácticos, elaboración de informes, corrección y diseño de evaluaciones, tareas administrativas, etc.), patologías en la voz como fatiga por la sobrecarga vocal o disfonía por tensión muscular, malas condiciones edilicias de las instituciones educativas que suponen un riesgo, tiempos insuficientes para trasladarse de una escuela a otra, lo cual quita la posibilidad de tomar pausas necesarias o poder tener un espacio de alimentación saludable y además, estar menos expuestos a accidentes automovilísticos. También deben lidiar con la escasez de recursos, con problemas sociales, económicas y familiares de los estudiantes; es mucha la carga física y emocional que tienen que soportar, y la falta de descanso impacta en la recuperación mental y corporal. En este sentido, la lucha sindical hace años que reclama por conseguir espacios sanos y seguros

para el conjunto de la comunidad educativa, desde CTERA se exige el cumplimiento de los doce puntos de Condiciones Mínimas para el funcionamiento de las escuelas³⁰.

En la década de los '90 comienzan a acrecentarse los problemas en el desarrollo de la tarea docente, se produce una implosión del sistema educativo que genera un deterioro sostenido de la educación pública; las políticas implementadas no se correspondían con la realidad, por tanto, no resultaban coherentes y todo comienza a recaer sobre la escuela. Es por eso que ante el empeoramiento de las condiciones de trabajo, CTERA se encarga de realizar investigaciones, así como también escucha lo que tienen para decir los docentes respecto al tema, para dilucidar de qué manera se pueden mejorar o prevenir cargas que provienen de su actividad. Lo que sucedió con respecto a la pandemia, es que desde el movimiento sindical se opusieron a discutir cuestiones del CYMAT vinculados a la virtualidad, ya que consideraban que si habilitaban la discusión estarían planteando que esa nueva modalidad vino para quedarse. Es por eso que sólo se realizaron relevamientos, encuestas e investigaciones, para que queden registros de cómo repercutió en la organización del trabajo y sus condiciones el hecho de dejar las aulas, pero se esperaba volver a la presencialidad para seguir con los debates en cuanto a las posibilidades de mejoramiento del medio ambiente laboral.

5.2 Clima y medio ambiente laboral docente durante el ASPO

La transformación de lo escolar a partir de su traslado a los hogares, implicó que la educación quede instalada en lo doméstico y principalmente en las pantallas. Los cambios en la materialidad escolar con la inclusión de las plataformas virtuales, el formato que adquieren las clases y la nueva configuración del tiempo y el espacio, suponen un proceso de adaptación de los docentes como trabajadores. Los profesores se vieron obligados a buscar diferentes estrategias para establecer -y sobre todo para poder sostener- conexiones similares a las de las aulas a través de los medios que encontraron. Ante este contexto, tuvieron que desarrollar competencias para su trabajo que anteriormente no eran requeridas, en un corto período y con poca disponibilidad de recursos.

A las cuestiones relacionadas al dictado de clases se le suma la falta de acompañamiento, modificaciones frecuentes en las directivas, inexistencia de un

³⁰Homologados en la Paritaria Nacional del 22 de febrero de 2011 (Expte. N°1243441/07)

espacio virtual homogéneo y sobreinformación institucional sobre aspectos que no eran relevantes para las circunstancias (Ardini et., 2020). Es por eso que resulta pertinente profundizar en las condiciones y medio ambiente del trabajo docente, ya que durante el aislamiento han sido abruptamente modificadas y son de vital importancia para el propósito de esta investigación que pretende profundizar en cómo los profesores han atravesado los diversos cambios en su labor y qué hicieron para intentar adaptarse.

En el caso de los docentes, durante el periodo de ASPO no sólo se modificaron completamente las CYMAT, sino que esto sucedió en medio de un marco de total incertidumbre, donde en el centro de la escena se encontraba una enfermedad desconocida que causaba conmoción y muertes. Se vieron afectados como ciudadanos y además por su condición laboral, ya que se enfrentaron a nuevos retos de la profesión por el contexto de pandemia (Martínez y Gonçalves en Andrade Oliveira et al., 2021). Las condiciones de trabajo en tiempos de excepcionalidad generaron profundas transformaciones en los modos de trabajo, la comunicación en la comunidad educativa (entre docentes, docentes y directivos, y con las familias) y las prioridades institucionales (Meo y Dabenigno, 2021). La reconfiguración de la enseñanza en torno a la virtualidad, representó una carga muy significativa para los docentes, porque tuvieron que hacerlo con sus propios recursos, sin formación específica y en muchas ocasiones, sin lineamientos claros desde las escuelas. Pasar a una modalidad de clases virtual implicó –entre muchas otras cosas- la demanda de una mayor dedicación de tiempo para el mismo puesto de trabajo y la necesidad de desarrollar nuevas competencias para su puesto.

5.3 Las tres dimensiones de la carga de trabajo: carga física, carga psíquica y carga mental

Tomando a Neffa (2015), el autor enuncia que los efectos o repercusiones del medio ambiente de trabajo y los diferentes elementos que conforman las condiciones laborales, se originan tanto a nivel colectivo de trabajo como de cada trabajador de forma individual. Y esa acumulación de repercusiones de las exigencias del puesto definido por una tarea o trabajo prescripto, se lo llama carga global del trabajo. Los factores que constituyen la carga global del trabajo se originan y están determinados por el proceso de trabajo. Los factores repercuten sobre el trabajador que es quien debe llevar a cabo

un esfuerzo físico, psíquico y mental para resistir y adaptarse a esos agentes de riesgo que lo atacan. Las tres dimensiones de la carga global del trabajo más importantes son: física, psíquica y mental. Las diversas formas de repercusión están condicionadas por las diferencias personales, las distintas capacidades de adaptación y resistencia a factores de riesgo. La carga física, comprende el esfuerzo o sobre-esfuerzo muscular que se hace para poder realizar una tarea, esta dimensión no representa el uso desmedido de las destrezas físicas del trabajador, sino el mal uso de las mismas. La carga mental, por su parte, refiere a los requerimientos y exigencias del puesto de trabajo en relación a las actividades de tipo cognitivas; las cuales dependen, por un lado, de la estructura y el funcionamiento del proceso de conocimiento, y por otra parte, de la esencia, volumen y frecuencia de la información que tiene que ser percibida, comprendida y procesada en un periodo de tiempo definido. Por último, la carga psíquica se encuentra fuertemente vinculada con el trabajo, se trata fundamentalmente de los aspectos afectivos y relacionales característicos de los requerimientos del puesto de trabajo en cuestión.

Durante la pandemia se produjo una intensificación del trabajo docente, por el aumento de las horas trabajadas para poder reorganizar su labor, sumado a las demandas que trajo aparejadas el nuevo contexto, lo cual parecería representar un importante incremento en la carga mental. Además de llevar a cabo múltiples y simultaneas actividades, a los profesores se les sumó la sobre-exigencia de producir alternativas pedagógicas a la presencialidad, que posibiliten el vínculo a distancia tanto con los pares como con los estudiantes (Martínez, Seoane y Thisted en Andrade Oliveira et al., 2021). En las entrevistas realizadas, se evidencia que las docentes perciben una mayor exigencia de tiempo para la preparación de clases no presenciales, la elaboración de materiales y el uso de plataformas; que representó un esfuerzo extra ya que, de todas las entrevistadas, ninguna había dado clases de forma virtual. El testimonio de una de las profesoras da cuenta de todo el trabajo que significó adaptarse a lo que comprende la virtualidad:

“tuve que aprender un montón de cosas, por ejemplo: nunca había usado Classroom, nunca había usado Meet, nunca había usado Zoom, fui probando y aprendiendo sola. Jitsi Meet también probé, hasta que me fui quedando con lo que me resultaba más práctico. O sea, lo que sea videollamadas y después trabajar con archivos y darles distintos formatos, por ejemplo. Yo ya sabía

hacer un pdf, pero tenes que darle treinta millones de giros a eso, porque me pedían el mismo archivo lo tenes que pasar en pdf, Word, hacer un resumen, que se yo...veinte millones de cosas distintas, digitalizar un montón de cosas ¿viste? Entonces, eso me llevaba mucho tiempo (...)” (Claudia, 40 años, docente de Lengua y Literatura)

La situación de clase, pasa de estar enmarcada en el aula a estar mediada por la virtualidad, así como también la comunicación entre pares, con los directivos y el contacto con las familias, con lo cual, los docentes debían estar permanentemente conectados. Estar pendiente de los dispositivos y las plataformas utilizadas, encontrarse constantemente en línea y a disposición, aparece como algo recurrente en las entrevistas, tal como se explica en el siguiente testimonio:

“Durante la pandemia, incluso hablando con compañeras, nos pasaba que desde las ocho de la mañana y también a veces hasta la noche, estábamos todo el tiempo conectadas.” (María Eugenia, 37 años, docente de Lengua y Literatura)

Otro aspecto a resaltar es que el dispositivo que aparece como el más utilizado en los relatos es el celular, eso supone trabajar períodos extensos con pantallas y teclados muy pequeños, implicando problemas ergonómicos y mayor incidencia de la fatiga visual, que de por sí fue una de las principales problemáticas que sufrieron los docentes en la pandemia, por la continua exposición a las pantallas.

Delimitar un horario de trabajo no era posible, porque a toda hora los docentes recibían consultas, tenían reuniones, se les solicitaba diversas tareas, como manifiesta una de las entrevistadas:

“Yo todo el tiempo contestaba, por eso es que también no había un límite ¿viste? No había un límite. Uno respondía, pero no solamente los alumnos, porque pasaba que los directivos del colegio precisaban un informe, completar un formulario, no había un horario.” (Cristina, 55 años, docente de Lengua y Literatura)

En relación a esto, la intensificación laboral de los docentes y el aumento de la carga mental se manifiesta con la extensión de la jornada de trabajo y a la sobrecarga de responsabilidades y actividades, pero además, es necesario sumarle la gran cantidad de

estudiantes que tiene cada profesor; todo esto tiene como consecuencia una disminución del descanso y del tiempo libre. Lo anterior, sumado a que debido al trabajo remoto se produce una superposición del espacio del hogar como espacio de trabajo, deja en evidencia los cambios en las condiciones en que éste se realiza (Martínez, Seoane y Thisted en Andrade Oliveira et al., 2021). Trabajando en y desde el hogar no hay límites claros porque se van difuminando las fronteras, cuando se les consultó a las entrevistadas cómo organizaban su trabajo y las tareas domésticas, la gran mayoría respondía que combinaban las dos actividades a lo largo del día, como relata una docente:

“Era como entremedio, era como un ir y venir entre que hago esto, pongo el lavarropas. Termino, cuelgo la ropa...ahora antes del mediodía, ordeno y ya hago la comida. Pero es así como una seguidilla de actividades que tenían que ver con una cosa y con la otra.” (Andrea, 52 años, docente de Psicología)

El incremento de la carga psíquica del trabajo docente durante el aislamiento, estuvo ligado a que éstos tenían una presencia ininterrumpida en espacios virtuales de trabajo, porque como lo expresó una de las entrevistadas: *“mi número era privado y ahora es popular”* (Melisa, 42 años, docente de Geografía); en las escuelas prácticamente no se les dio opción de elegir a los docentes si querían compartir o no su número personal, porque no hubo un tiempo para la planificación de la virtualidad, pero además, no todos los alumnos tenían los recursos para conectarse por otros medios. El uso del WhatsApp surge como la mejor opción por ser una de las plataformas más usadas a las que se puede acceder de forma gratuita. Sin embargo, esto de cierta forma favorecería para que el ámbito personal se fuera diluyendo, un testimonio ante esta cuestión menciona:

“Gente que mandaba mensajes los sábados, domingos como que...se cortó un poco la privacidad, porque tus alumnos miraban tus estados, vos mirabas los de tus alumnos, porque vos no querías, pero en realidad los tenías que agendar” (Ana, 36 años, docente de Historia)

Esta misma docente, relata una situación en la que recibió un trabajo a las tres de la mañana y cuando le dice al estudiante que no era un horario apropiado para enviar actividades, éste le respondió que se la mandó porque la vio conectada. Esto refleja que no había límites claros respecto al ámbito privado de los docentes, porque si bien en muchos casos pusieron horarios de consultas específicos, de lunes a viernes, los trabajos

y consultas seguían llegando fuera de hora y los fines de semana. Queda en claro, que para poder sostener la enseñanza por medio de la virtualidad, tuvieron que delegar su espacio personal.

Otra cuestión que demuestra que los profesores estaban continuamente al servicio de la profesión, surge en las entrevistas cuando gran parte de las profesoras comentaron que cambiaban sus horarios de clase frente al curso en pos de tener mayor audiencia. Una docente cuenta que:

“Habíamos hecho un desafío de lectura, entonces un miércoles a las seis de la tarde, yo no trabajo en ese horario. Pero bueno, estaban todos los pibes despiertos, porque si lo ponía a las ocho de la mañana, si cumplía mi horario de trabajo no iba a tener a nadie despierto”. (Luciana, 39 años, docente de Lengua y Literatura)

Este tipo de decisiones fueron comunes durante el ASPO, ya que se consideraban acertadas para no perder alumnos, porque al no tener que asistir de manera presencial a la escuela los horarios de sueño eran otros. Vemos una vez más, a los docentes sorteando obstáculos y buscando alternativas que les permitieran tener más llegada a sus estudiantes, seguimos viéndolos adaptarse a las nuevas circunstancias de trabajo, dejando de lado muchas veces sus momentos de ocio o descanso.

En cuanto a qué es lo que ocurría cuando un alumno se desvinculaba, una docente afirma lo que aparece de manera representativa en las entrevistas: *“te hacían buscarlo”* (Melisa, 42 años, docente de Geografía), sumándole otra tarea más a los docentes. A medida que avanzaba la pandemia y se incrementaba la incertidumbre en relación a las clases, si se volvería o no a las aulas, los docentes tenían también que intentar traer de vuelta a aquellos estudiantes que estaban perdiendo, se los hacía responsables por la continuidad pedagógica de los mismos, acrecentando aún más la carga psíquica de su puesto de trabajo. Un testimonio describe que:

“(…) en lo que son los seguimientos sí fue diferente, fue más continuo, un mensaje a diario a cada uno de los estudiantes, porque en un momento el mensaje del grupo ya no sirvió, ya no fue significativo, entonces tuvimos que empezar a tratar por ese lado (…)” (Soledad, 33 años, docente de Lengua y Literatura)

Para poder dimensionar esta carga que se les sumó a los profesores, es importante aclarar que ninguna de las entrevistadas dijo tener menos de 300 alumnos, por lo cual tener que lidiar también con la deserción escolar, refleja lo considerable que fue la intensificación del trabajo.

Un aspecto que resulta fundamental plantear, es que los cambios abruptos revitalizaron las tensiones entre lo real y lo prescripto en el trabajo docente, constituyéndose como un importante motivo de malestar (Martínez y Gonçalves en Andrade Oliveira et al., 2021). Si bien los docentes, dejando de lado la pandemia, ya percibían que quienes toman las decisiones en torno a la educación se encuentran muy alejados de sus problemas cotidianos (Neffa, 1995), esto se profundiza en el confinamiento, en tanto que las normas y reglamentos resultaban anacrónicas, porque muchas veces no se ajustaban a la realidad. Una de las entrevistadas hace referencia a que:

“Las exigencias eran institucionales y el no tener ninguna reglamentación que dijera qué y cómo tenías que trabajar...entonces también ahí te voy a dar un palito a través de todas las resoluciones ministeriales de Educación donde fue realmente desconcertante, en principio. Y, en segundo lugar, el pedir para mañana a último momento.” (Andrea, 52 años, docente de Psicología)

Este testimonio, advierte sobre la ambigüedad que se manejaba a la hora de tomar como punto de partida los lineamientos institucionales o las resoluciones del Ministerio de Educación. Otra docente hace hincapié en algo muy interesante, que es que las resoluciones ministeriales tienen mucho de interpretación, por tanto, lo que ocurría era que un mismo comunicado era abordado de distinta forma dependiendo de la escuela. En este sentido, aparece un vacío institucional que generaba mucha confusión en los docentes porque no había correspondencia entre los colegios en la aplicación de una misma resolución.

5.4 Los riesgos psicosociales en el trabajo

Neffa (2015) propone hacer una transición desde el concepto más global de las CYMAT, hacia uno más específico que posibilite profundizar en los factores que generan nuevos riesgos para las dimensiones psíquicas y mentales de los trabajadores, que son los riesgos psicosociales en el trabajo (RPTS). Los RPTS pueden afectar los

mecanismos psíquicos y mentales provocando tensiones o estrés que luego pueden somatizarse. Los RPST, hacen referencia a los riesgos para la salud mental, física y social ocasionados por las condiciones de empleo y los factores organizacionales y relacionales, los cuales, a su vez, repercuten sobre la organización donde se desempeñan los trabajadores. En relación a lo planteado anteriormente, en las entrevistas aparece muy marcado un primer factor de malestar sobre el trabajo durante la pandemia: la permanente conectividad; tal como lo expresa una de las entrevistadas:

“(…) un estrés bastante importante porque desde que me levantaba hasta que me acostaba estaba todo el tiempo conectada con la computadora, con el celular, y no me podía desatender de eso, digamos. Entonces, el tema tecnológico, me tenía a full y bastante estresada también.” (María Eugenia, 37 años, docente de Lengua y Literatura)

Otra cuestión que aparece de forma muy representativa, es la dificultad de reconocer a sus estudiantes, se pierde la rapidez con la que se generan los vínculos en la dinámica del aula y eso se vuelve muy frustrante, sobre todo en los casos donde los docentes y alumnos no llegaron a conocerse personalmente; una de las docentes en su testimonio describe:

“Era como que, además, uno normalmente en clase...yo a mis alumnos yo me los sé por nombre y apellido y te digo las características, pero al tener falta de información, esa cuestión de que antes era mucho más ágil y ahora lo tenía que procesar de otra forma, era como que te rompía la cabeza.” (Melisa, 42 años, docente de Geografía)

Lo que resulta llamativo de las entrevistas, es que todas las docentes coinciden en que su trabajo se intensificó aún más con la vuelta a la presencialidad en las llamadas burbujas³¹. La vuelta a la presencia física en las escuelas, estuvo acompañada por una serie de protocolos de distanciamiento, hizo necesaria la implementación de un esquema de asistencia en grupos reducidos, lo cual produjo la coexistencia del trabajo presencial y remoto. La bimodalidad ocasionó la convivencia e incluso la realización de tareas

³¹Los grupos burbuja son un modelo de integración escolar que buscaba reducir el número de contagios por Covid 19, agrupando a los estudiantes en ratios reducidos, y sin contacto con alumnos de otros grupos. Una burbuja sanitaria escolar está compuesta por estudiantes, por personal administrativo, docente y no docente que comparten oficinas y espacios de trabajo, manteniendo las medidas de prevención estipuladas por el Protocolo General para el Retorno Seguro a Clases Presenciales.

presenciales y remotas en simultáneo para trabajar con el mismo grupo, demandando nuevas reconfiguraciones de los procesos de trabajo docente. Lo que sucedía en el nuevo contexto, es que abundaban los protocolos en torno a recomendaciones para prevenir los contagios y evitar la propagación del virus, pero no hubo orientación en torno a las particularidades de trabajo de cada sector o nivel educativo, con lo cual la toma de decisiones cayó completamente en la responsabilidad de cada docente (Puiggrós et al., 2022). Un testimonio hace referencia a esta situación:

“Fue una locura porque fue el doble de trabajo para nosotros: fue...la presencialidad antes del 2019 implicaba no sé, dos horas frente al curso, bueno...en la virtualidad esas dos horas se transformaron en cuatro...y ahora con las burbujas eran dos de presencialidad, más las cuatro de virtual, eran seis horas para nosotras. Llegó un momento que la cantidad de horas de trabajo no coincidían con la cantidad de horas del día. Porque vos tenías que sumar la burbuja, más la virtualidad, más esto, más lo otro.” (Silvina, 45 años, docente de Ciencias Políticas)

Además, lo que surge respecto a las burbujas es que el hecho de tener que dar una misma clase varias veces, comienza a generar confusión, por lo cual la memoria se siente sumamente exigida, una docente da cuenta de esto cuando relata:

“Pero era como agotador, porque ya empieza a impactar en la memoria, una vez que vos replicas clases de lo mismo, supongamos a principio de año yo arranco con psicología, tengo muchos cursos con psicología. Entonces, explico esto, surge una duda, hablo de un tema, la semana que viene me preguntaron alguna otra cosa. Entonces vos decís: ¿esto lo traté acá? Es como que había que tener un soporte en registro de papel, para saber qué hiciste y hasta dónde llegaste en cada una de las escuelas, como muy engorroso. Ahí sentí que fue afectada la memoria.”(Andrea, 52 años, docente de Psicología)

Hacer apuntes sobre todo lo que se trabajaba se volvió algo indispensable para poder llevar el hilo de las clases, otra docente hace referencia a esta situación diciendo: *“uno se volvía como muy obsesivo de anotar todo”* (Melisa, 42 años, docente de Geografía), dejando en claro que las nuevas exigencias del trabajo (es importante considerar que previamente a esto atravesaron una compleja reconfiguración de su empleo durante el aislamiento) impactan de manera negativa en los mecanismos psíquicos y mentales.

Otro aspecto que generaba molestias en los docentes con la vuelta a las clases en las burbujas, tuvo que ver con que fueron desplazados de sus espacios, la necesidad de distanciamiento hizo que perdieran los ámbitos en donde podían descansar u organizarse entre las clases, tal como lo cuenta una de las entrevistadas:

“Aparte, ya no teníamos espacio para nada...porque perdimos las pocas salas de profesores, perdimos todo, perdimos los pasillos...no teníamos lugar en ningún lado. Porque la mayoría de las escuelas no tienen biblioteca, no tienen baño, no tienen sala de profesores, no tienen sala de video, no tienen nada. Entonces, como había que hacer más espacio por el distanciamiento, por las burbujas...son escuelas que comparten con otra institución, entonces las otras instituciones empezaron a tomar otros lugares y perdimos los nuestros.”
(Claudia, 40 años, docente de Lengua y Literatura)

La desvinculación de estudiantes que se generó por la extensión del aislamiento, fue una problemática que se colocó en la agenda pública e implicó modificaciones en los procesos y formas de trabajo, para dar una respuesta a esto, se diseñó el programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR)³², el cual fue implementado desde octubre hasta mediados de diciembre de 2020 y durante el verano 2020-2021 (Grasso y Labrunée, 2021). Se trató de un dispositivo de acompañamiento para alumnos que necesitaban de una continuidad pedagógica de mayor intensidad y para quienes directamente no tuvieran vinculación cotidiana con la escuela. Lo que sucedió con los docentes en relación a esta propuesta, fue que la consideraban una buena idea, pero mal implementada. En los relatos la figura del docente del programa ATR, se concibe como algo que obstaculiza, que les da más trabajo todavía del que ya venían realizando. En los testimonios, se encuentra muy marcada esta idea que el dispositivo no viene a traer soluciones o alivianar el trabajo de los docentes titulares, sino que, muy por el contrario, lo incrementa y complejiza. Una de las entrevistadas en relación a esto expone:

“Lo que no me parece, es que los docentes que somos titulares de las horas tengamos que ser quienes resuelven la trayectoria. Por qué te digo esto: a

³²El programa comenzó a aplicarse en las aulas de las escuelas de la provincia de Buenos Aires con el objetivo de intensificar la enseñanza de alumnos secundarios y primarios. La propuesta apunta a que se garanticen los aprendizajes contemplados en el currículum prioritario, identificando a los estudiantes que participarán del mismo, a partir del registro de sus trayectorias educativas. Fue creado con el objetivo de generar nuevas acciones para la continuidad pedagógica y el fortalecimiento de las trayectorias educativas de niños y adolescentes que requieren una enseñanza intensificada.

nosotros nos piden aparte un trabajo práctico, lo que sea para poder acreditar la materia, y si yo te estoy pagando a vos un sueldo de 50 mil pesos pretendo que vos me pidas el programa, realices el trabajo práctico se lo des a tus estudiantes que están en ese programa, lo corrijas y lo acredites porque sos una profesional, sos una docente y te están pagando para eso, no tiene que ser una carga extra para nosotros.” (Andrea, 52 años, docente de Psicología)

dejando en evidencia que las responsabilidades y los requerimientos que tienen los profesores siguen en aumento aún con la bimodalidad.

Para ir concluyendo con lo abarcado en este capítulo, se puede afirmar que sostener la labor docente desde los hogares implicó una transformación en las condiciones y organización del trabajo, produciendo exigencias inéditas para los trabajadores que excedían el campo estrictamente pedagógico. La complejidad de su tarea se profundiza al emerger el componente emocional de la carga de trabajo que se vivió durante la pandemia (Cornejo en Puiggrós et al., 2022), ya que surgieron demandas imprevistas e impostergables de los estudiantes que los docentes debían resolver en lo inmediato para continuar con su labor. Se advierten las consecuencias que tienen en los docentes estas actividades emocionales, en relación al trabajo y tiempo involucrado, así como también el desgaste que producen. El incremento en la carga de trabajo, responde tanto a la intensificación y extensión de la jornada de trabajo, como también a la dificultad para establecer un horario laboral. No fue posible sostener el horario escolar acordado por cada institución y tampoco se logró establecer un horario que posibilite definir la jornada de trabajo. Es por eso que, los docentes realizaron sus actividades y nuevas tareas fuera de los horarios y días habituales de trabajo. Ejercer la docencia desde los hogares presentó la necesidad de aprender otras tareas, pensar en nuevas maneras de enseñar, generar distintos canales de comunicación con los estudiantes y sus familias; esto trajo aparejado que, a la exigencia de más tiempo de trabajo, se le sume una exigencia sobre el cómo, sobre la manera de llevar adelante su labor, con lo cual se generó un impacto negativo tanto en la carga física, mental y emocional de los profesores.

Lo que los docentes buscaban era que sus propuestas les llegaran a todos sus estudiantes, en este sentido, producían una multiplicidad de actividades para vincularse con ellos y sus familias, el costo de este esfuerzo fue una mayor exigencia cognitiva/mental, una carga que repercute en las acciones de planificación y en el

desarrollo de la propuesta de enseñanza (Puiggrós et al., 2022). Al aumento de las horas trabajadas, hay que sumarle la diversificación de estrategias pedagógicas y didácticas requeridas desde las diferentes instituciones en las que enseñaban los profesores. Además, en los relatos aparece como un emergente significativo la percepción sobre la falta de formación y de acompañamiento institucional para poder sostener el trabajo en este contexto; es por eso que, fueron los docentes quienes indagaron en diferentes maneras de autogestionar los recursos, la capacitación y el soporte necesario para su trabajo durante la emergencia sanitaria. Los profesores sostuvieron sus compromisos laborales sin que sus empleadores asumieran la responsabilidad de proveerlos de los materiales y los medios necesarios para asegurar el trabajo durante el aislamiento. A su vez, hay que considerar también la falta de mobiliario apropiado en los hogares, así como también oficinas o espacios destinados para el trabajo. Por otro lado, en medio de la incertidumbre que significaba la pandemia, los profesores tuvieron que lidiar con la exigencia emocional asociada a la compleja tarea de contener y acompañar a los estudiantes y a sus familias en situaciones difíciles.

Los docentes desde antes de la pandemia se enfrentaban a difíciles condiciones laborales, el confinamiento, les agrega la falta de recursos específicos suficientes, espacios, tiempos y formación para el nuevo contexto. En este sentido, el trabajo remoto y la bimodalidad impone nuevas condiciones y reconfiguraciones que, al abarcar distintos ámbitos, como el productivo y el reproductivo, hace que se extiendan y se intensifiquen las jornadas. A su vez, incorpora diversas tareas, lo cual significa un aumento de la complejidad y las exigencias para quienes trabajan en varias instituciones. A pesar de las dificultades, los trabajadores de la educación fueron los encargados de garantizar que se lleven adelante las clases desprovistos de todo, a costa de su propio esfuerzo. Esto no es algo desconocido para ellos, ya que están acostumbrados a dar respuesta ante las adversidades; lo que sucede con el contexto extraordinario de la pandemia, es que se profundizan problemáticas de las CYMAT y surgen nuevas ante la situación de desborde.

Como plantean Berger y Luckmann (1979), vivir en sociedad implica un proceso constante de transformación de la realidad subjetiva, que se da en distintos niveles. Con la emergencia del Covid-19, se producen cambios en la realidad velozmente, los docentes se encontraron en una situación donde no tenían las competencias necesarias para afrontarla. Los quiebres en la normalidad, no sólo trajeron profundas

modificaciones en las condiciones de trabajo sino que, con la domiciliación de la enseñanza se vieron numerosos esfuerzos por salvar aspectos de la escuela; el nuevo escenario generó una transformación parcial de la realidad subjetiva. En esta situación, los individuos se enfrentan al dilema de mantener la coherencia entre los elementos precedentes y subsiguientes de la realidad subjetiva. En los casos donde los cambios son contundentes, pero se determina que durarán sólo un tiempo, se intenta explicar el presente en relación con el pasado, con el propósito de disminuir las modificaciones que se hayan generado efectivamente (Berger y Luckmann, 1979). Se puede plantear entonces, que los docentes intentaron mantener la coherencia entre los elementos anteriores y los actuales de la realidad subjetiva, a través del cuidado continuaron haciendo algo que previamente hacían que es contener. Ante la incertidumbre de no saber cuánto tiempo llevaría retomar la presencialidad ni en qué condiciones podría hacerse, intentan ordenar su vida y su labor en torno a lo que supone la feminización de la docencia: sostener a sus estudiantes intentando disminuir los cambios y buscando parecerse a lo que era su trabajo anteriormente, aferrándose a lo que saben hacer.

CAPÍTULO6: Feminización de la docencia: cuestiones del cuidado, continuidad pedagógica y acompañamiento durante la pandemia - intensificación del trabajo remunerado y reproductivo

6.1 La categoría de cuidado, su transformación durante la pandemia y demandas de su práctica a los docentes

Morgade (en Dussel et al., 2020) esboza que los feminismos han desarrollado la categoría *cuidado* para dar un sentido político a estos trabajos que pasan desapercibidos para el mercado y que son naturalizados en el seno de muchos hogares. Evidenciar estas cuestiones, persigue visibilizar y contribuir a su reconocimiento social y su vez, promover la crítica desde una perspectiva de género y la modificación de la división patriarcal del trabajo, que todavía está atravesada por la supuesta naturaleza femenina afectiva y amorosa. La autora toma como referente a Noddings³³, quien sostiene que la experiencia femenina de cuidar comprende receptividad, atención interesada, en sentido de *sentir con*. El cuidado comprende una serie de tareas, actividades y trabajos que engloban tareas indispensables para cubrir las necesidades básicas de existencia y reproducción de las personas, otorgándoles los elementos físicos y simbólicos que les permite vivir en sociedad; esto incluye: el autocuidado, el cuidado directo de otras personas, proporcionando las precondiciones en que se realiza el cuidado (trabajo doméstico) y la gestión del cuidado (coordinar horarios, realizar traslados, etc.). Estas tareas históricamente fueron designadas a las mujeres y hasta han sido educadas para hacerlo, son quienes constituyen núcleos centrales en cuanto a la conformación de los mercados de trabajo en la estructura de la organización económica y social, determinando una injusta división sexual del trabajo (Pautassi, 2021).

El trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, es un término que se utiliza para aludir a la provisión de servicios dentro del hogar para los integrantes de la familia y la comunidad (Actis Di Pascuale et al., 2020). Comprende el trabajo doméstico no pagado para el propio hogar, el cuidado de niños y/o adultos miembros de la familia, los servicios a la comunidad y ayudas no remuneradas en otros hogares (Esquivel en Actis

³³Nel Noddings fue una filósofa y educadora feminista estadounidense, conocida por su trabajo relacionado con la filosofía de educación, la teoría educativa, y la ética del cuidado. Desarrolló un pensamiento interesante que es útil para construir una teoría de la educación libre de sesgos de género, sus planteamientos ponen de manifiesto la necesidad de transformar las pautas socioculturales a favor de la ética del cuidado.

Di Pascuale et al., 2020). En este sentido, Chen (en Actis Di Pascuale et al., 2020), plantea que es trabajo porque su realización tiene un costo respecto al tiempo y energía que conlleva; es doméstico porque se lleva a cabo por fuera de la esfera mercantil y surge de obligaciones sociales; es de cuidados porque contribuye al bienestar de las personas y no es remunerado porque no se percibe un pago a cambio. En América Latina, la llamada crisis de los cuidados (CEPAL, 2013) se ha contextualizado en un momento de envejecimiento poblacional y las transformaciones del mercado de trabajo, donde la participación de las mujeres aumenta sin que se haya desarrollado un cambio en los hogares, continuando los hombres al margen de sus responsabilidades. La emergencia sanitaria provocada por la pandemia se solapó con la crisis del cuidado preexistente, lo cual sumado a las medidas de aislamiento dispuestas, hicieron que todo se condense en el hogar, reforzando la concentración de su resolución en las mujeres y sin el desarrollo de dispositivos institucionales para afrontarlos (Pautassi, 2021).

La docencia por su parte, establece una experiencia en donde se trabaja con y para otros, extendiendo así su carácter constitutivo de tarea de cuidado. La tarea de la enseñanza, requiere necesariamente de poder atender, reconocer y cuidar, y ha sido llevada a cabo por mujeres mayormente porque social y culturalmente se ha correspondido el hecho de poder parir con la necesidad de ser cuidadoras y educadoras. El aporte del movimiento feminista propone pensar que a cuidar se *aprende*, destacando que la experiencia histórica de los cuerpos feminizados trajo aparejada la construcción y el despliegue de configuraciones de cuidado de otros que tuvieron un rol imprescindible para el aprendizaje y desarrollo de los niños en instituciones educativas (Morgade en Dussel et al., 2020). En relación a lo sucedido durante el aislamiento, un estudio de la CEPAL (2020) en base a entrevistas en profundidad a mujeres docentes, evidencia la correspondencia entre las madres y las maestras en cuanto a que las familias no están preparadas para el acompañamiento de sus hijos con las actividades escolares. En los casos particulares en donde las docentes son también madres, las tensiones se multiplican, debido a que muchos docentes no cuentan con los recursos, ni con las competencias necesarias. Por otro lado, la escuela en casa implicó un aumento de trabajo, presión y exigencia de adaptabilidad a las familias, sin la consideración de que en las familias la distribución de las tareas de cuidado se realiza inequitativamente (Pautassi, 2021).

La pandemia refleja la centralidad del trabajo, tanto el remunerado como el trabajo de cuidado. Una actividad esencial para asegurar la sostenibilidad de la vida, invisibilizada y desvalorizada a lo largo de la historia, surge como una herramienta global primordial para prevenir y atravesar un contexto excepcional. Pero a su vez, da cuenta de la importancia de la configuración del cuidado dentro de los hogares. El hecho de tomar los cuidados como elemento fundamental para transitar la emergencia, no significa que se haya comprendido su centralidad ni que se haya profundizado sobre sus implicancias al interior de los hogares. Lo que sucedió con la pandemia, es que lo que estaba naturalizado en las mujeres se re-naturalice en la nueva cotidianeidad y no se produzcan avances significativos en cuanto al análisis de su comportamiento, distribución, obligaciones y responsabilidades (Pautassi, 2021).

6.2 La exigencia de la continuidad pedagógica durante el ASPO

Durante el aislamiento los docentes debieron cargar con el pedido de no perder el ciclo lectivo, de poder continuar con el programa de contenidos. Desde las autoridades se les encomendaba desarrollar estrategias de continuación pedagógica, bajo la recomendación de hacerlo en un contexto de sostenimiento del lazo (Gluz et al., 2021). Se posiciona a la escuela como una institución fundamental en donde se conforma una red de acompañamiento y cuidados, que debía ocuparse de generar diferentes estrategias para poder llegar a pesar de las circunstancias, a toda la comunidad educativa. El desafío que se asumía, era buscar la manera de acercarse a las familias y a los estudiantes, en función de las heterogeneidades de la población con la que se trabaja. Esto, representaba una responsabilidad profesional que tuvieron que asumir los docentes en función del pedido de continuidad pedagógica que se instaló desde el Ministerio de Educación.

La continuidad pedagógica promovida como política durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio, fue una tarea feminizada (Morgade en Dussel et al., 2020). Es necesario considerar que el 78% de la población docente está conformada por mujeres³⁴, con este dato, se podría inferir que ese porcentaje tiene una relación directa con un doble presencia. Además, la mayor proporción de las docentes se encuentra en una edad bisagra en donde deben cuidar a sus hijos y muy frecuentemente también a sus padres.

³⁴ Dato tomado de la Encuesta Nacional de CTERA de 2019.

En este sentido, la sobrecarga laboral que sufren las trabajadoras se expresa en un triple sentido: el trabajo remunerado, el trabajo docente invisibilizado y no remunerado, y el trabajo doméstico y de cuidados de la familia. Las docentes tuvieron que seguir haciendo las tareas que ya hacían en sus hogares, como la preparación de clases y correcciones, sumado al hecho de tener que implementar dispositivos y tecnologías para mantener el vínculo con sus estudiantes. Además, se diversificó, intensificó y extendió su jornada laboral por el desarrollo de actividades complementarias como la distribución de bolsones de alimentos, entrega de material de trabajo o actividades de acompañamiento y contención (Martínez, Seoane y Thisted en Andrade Oliveira et al., 2021). En relación a esto último, los docentes pusieron mucho de su parte para mantener el contacto con sus alumnos y estar atentos a sus necesidades o dificultades. En muchas ocasiones, lo que ocurría era que por más que los profesores hubieran fijado un horario de recepción de trabajos y consultas, los estudiantes escribían por fuera de él por diversas razones y ellos respondían igual. Respondían porque conocen la situación de su alumnado, no todos tienen un dispositivo propio o conectividad, saben que hay familias que comparten un solo celular. Contestaban porque cuando escribían esos chicos que estaban desvinculados no podían perderse la posibilidad de hablar con ellos, preguntarles cómo están. Un testimonio relata:

“Me mandaba a las diez de la noche y yo le decía ‘bueno, no es hora de mandar trabajos, mañana lo miro’ ‘ok profe, disculpe’ y bue...y claro, al final terminaba mandando mensajes, igual terminaba contestando y...terminaba siendo lo mismo igual, pero bueno me podía más la responsabilidad o tratar de vincularme con el pibe” (Silvina, 45 años, docente de Ciencias Políticas)

Acá se evidencia claramente la cuestión de la feminización de la labor docente, en el sentido que, implícitamente se espera que un profesor ejerza ciertas prácticas de cuidado respecto de sus alumnos. Cuando Silvina habla de responsabilidad, nos da el pie para reflexionar sobre el trabajo sobre exigido que representa la docencia, ya que se espera no sólo que quien esté a cargo de la clase enseñe, sino que consideran que es su trabajo también el de cuidar, acompañar y estar pendiente del otro. La pandemia viene a profundizar esta cuestión entre docentes y estudiantes, hay cierta expectativa en relación a que los profesores se vinculen a como dé lugar con los estudiantes: fuera de horario, por diversos canales, se pretende que más que nunca estén a disposición de sus

necesidades. Y así fue como respondieron en su gran mayoría, con empatía, haciendo excepciones en su tiempo de descanso.

La feminización de la tarea docente tiene que ver con esa presión implícita que siempre estuvo alrededor de la profesión en cuanto a ese plus de tareas de cuidado. Esa responsabilidad de acompañamiento que implica el ser docente se incrementó durante el aislamiento, dado que prácticamente tuvieron que dejar su vida personal de lado para estar disponibles para sus alumnos y además, se extendió considerablemente su jornada laboral por la cual obtuvieron el mismo salario. Esto último, da cuenta no sólo de que la parte de cuidados no estaría ni siquiera contemplada en lo económico, sino que además no estaría reconocida porque simplemente se da por sentado que a los docentes les corresponde atender los aspectos pedagógicos y afectivos. Todo lo que implicó el acompañamiento intensivo en el ASPO, no se problematizó como un exceso en las responsabilidades de los trabajadores, se tomó como algo inherente a su labor. Una profesora deja expresado muy claramente todo lo que se viene desarrollando cuando expresa:

“es lógico que quisieran la atención de uno, pero también el no pensar lo que estaba pasando de este lado. Como que todo era demanda del otro, no se pensaba en uno como persona, como que tiene una familia, como que tiene salud” (Melisa, 42 años, Docente de Geografía)

revelando la invisibilización que sufrieron los docentes como personas y el aumento de las exigencias que esto significó.

6.3 Mujeres docentes trabajando en y desde los hogares

Resulta interesante detenernos en que en su gran mayoría fueron las mujeres quienes se vieron sobrecargadas durante el aislamiento social, ya que debían adaptarse a trabajar en el hogar y en forma paralela tenían que realizar las tareas domésticas y atender a sus propias familias. A su vez, las docentes eran quienes hacían el acompañamiento escolar de sus hijos, mientras intentaban adecuarse a la nueva modalidad de empleo y velar por el sostenimiento del trabajo pedagógico. Esta reconfiguración de las condiciones laborales docentes trajo como consecuencia que se desdibujaran las fronteras entre el trabajo y el hogar, lo que significó una superposición de las tareas docentes y del

cuidado de las personas a cargo. La pandemia ha agravado las desigualdades de género en relación a la sobrecarga de trabajo doméstico y de cuidados no remunerados. La suspensión de clases presenciales en escuelas y jardines, sumado a la imposibilidad de organizar el cuidado con las redes de familiares no convivientes, hizo que la atención de los niños, adultos mayores y personas con problemas de salud dentro de los hogares tuviera que combinarse con el trabajo docente. Es por eso que, las condiciones y condicionantes para sostener la continuidad pedagógica evidencian las grandes brechas relacionadas a las condiciones de género, a la desigualdad en torno a las responsabilidades de las tareas de cuidado y trabajo doméstico, y la forma en cómo esto repercute en la disponibilidad de tiempo para dedicarle a las actividades de enseñanza (Gluz et al., 2021).

Las mujeres fueron quienes principalmente se encontraron durante el confinamiento en una situación en la cual el trabajo asalariado y doméstico, junto con las responsabilidades de crianza y cuidado, tuvo que ser realizado con la presencia continua niños, jóvenes y otros adultos. Su trabajo se vio intensificado por las nuevas exigencias de la docencia, de los quehaceres domésticos y por las tareas de cuidado y acompañamiento escolar de sus propios hijos. Los desafíos que atravesaron las docentes estuvieron relacionados principalmente con alternar el trabajo doméstico y el asalariado, por lo difusos que se volvieron los límites al tener que trabajar de manera remota. El trabajo había invadido sus casas, pero también la pandemia representó para quienes tenían hijos en edad escolar, el requerimiento de mayor presencia y apoyo. Una de las entrevistadas se define a sí misma en esa situación como “*multitasking*” (Andrea, 52 años, docente de Psicología), había diferentes situaciones de las que debía estar pendiente en simultáneo, sin poder desatender ninguna de ellas. Se empezaron a conformar distintas estrategias por parte de las profesoras, tuvieron que optimizar su tiempo para poder con cumplir con todo lo que se les requería. Una docente expresó que al tener a sus hijas en primaria tenía que estar disponible para ellas a la hora de hacer sus tareas, porque les era muy difícil trabajar sin la orientación de su maestra, sin el estímulo que representa la presencialidad, sobre todo a esa edad. Por lo tanto, ella empezó a levantarse muy temprano y completaba un turno de trabajo muy exigido, para poder dedicarse a la tarde al acompañamiento de sus hijas. Esta es la forma que encontró para poder cumplir con todas las obligaciones, sin embargo, no todos pudieron hacer lo mismo. Otra de las entrevistadas contó que para ella no fue posible, en su caso,

estaba sola con sus hijas, por lo que terminó diciéndose a sí misma: “*es una locura conciliar todo, mi trabajo, mis hijos*” (Luciana, 39 años, docente de Lengua y Literatura). Y allí, fue cuando decidió relajarse con algunas de las actividades de sus hijos, su hija más grande eligió no concurrir a algunas asignaturas y ella no le insistió. La comprendía, entendía lo agobiante de la situación y también se daba cuenta que forzarla sería peor. Estos testimonios dan cuenta que, en la organización familiar de cuidado, eran las mujeres las que debían acompañar a sus hijos con las actividades escolares: en el primer ejemplo la pareja de Claudia también era docente, pero era ella quien debía hacer su trabajo en media jornada laboral para poder ayudar a sus hijas en la tarde; Carolina por su parte, al ser madre separada estaba al cuidado de sus hijos más tiempo que su padre.

Todo lo expresado anteriormente, da cuenta que con el establecimiento del ASPO, para gran parte de la población aumentó la carga de tareas domésticas, pero esta sobrecarga recae en distinta proporción entre varones y mujeres (Actis Di Pascuale et al., 2020). En lo que respecta a las tareas de cuidado, las docentes las ejercían en su trabajo y en su hogar de manera permanente. Se vieron atravesadas por una realidad escolar y personal donde la demanda de su atención era constante, donde las exigencias muchas veces superaban el límite de lo que era posible hacer. La yuxtaposición entre la responsabilidad familiar y laboral con fuertes exigencias en la mayoría de los hogares docentes afectó especialmente a las mujeres. Éstas últimas, que representan un alto porcentaje en la docencia, son quienes asumen la mayor carga de tareas de cuidado a niños, jóvenes y adultos mayores, así como también de las tareas domésticas, lo cual evidenció las profundas desigualdades preexistentes respecto a la distribución diferencial de la carga de trabajo. Si bien el trabajo docente se vio reconfigurado, toman fuerza las tensiones entre las funciones de enseñanza y de cuidado, ya que el sostenimiento del trabajo de escolarización en un contexto de profundización de las desigualdades sociales, hace que las cuestiones asistenciales y pedagógicas se vuelvan inseparables. Al constituirse la escuela en la casa, las responsabilidades de acompañamiento escolar en líneas generales queda a cargo de las mujeres, quienes no tienen por qué tener las capacidades para hacer frente a la situación. Por tanto, trasladan las demandas a los docentes, sin considerar que quizás ellos estaban bajo las mismas dificultades con respecto a sus hijos. Estas situaciones de tensión, reflejan que la naturalización del cuidado como una responsabilidad femenina produce impactos

negativos para la sociedad en general y para las mujeres en particular (Pautassi, 2021). Las trabajadoras de la educación lidiaron, además, con una heterogeneidad de cuestiones relacionadas a las nuevas maneras de reorganizar los tiempos, los espacios y la enseñanza. A su vez, hay una historia incorporada, hemos naturalizado a las escuelas como un lugar de contención y a los docentes como agentes que además de enseñar deben cuidar, porque en ese sentido se ha constituido su profesión (fuertemente atravesada por la feminización). La pandemia lo que hace es profundizar esa lógica de la educación, trayendo como consecuencia del quiebre institucional y la falta de respuestas, que las trabajadoras se vieran muy afectadas. Trabajar en y desde los hogares ha complejizado la vida cotidiana de las docentes, por lo cual se vuelve a poner en la agenda la necesidad de problematizar las cuestiones vinculadas a las demandas de igualdad y la sobrecarga de responsabilidades de cuidados que actualmente recaen sobre las mujeres (Martínez, Seoane y Thisted en Andrade Oliveira et al., 2021).

La feminización de la docencia produce que dicha profesión se vincule con aspectos considerados femeninos, lo cual no necesariamente implica que sea ejercida por mujeres. Butler (2006) plantea que el género no es lo que una persona es o tenga, sino que es el mecanismo mediante el cual se produce y normaliza lo masculino y lo femenino. Sin embargo, el género como categoría analítica produce un aporte para la comprensión de las desigualdades persistentes entre hombres y mujeres; siendo la desigualdad un elemento constitutivo de las relaciones sociales que se constituyen en torno a las diferencias entre los sexos (Scott, 2008). Por otro lado, no es menor que la docencia sea una carrera feminizada, ya que si la analizamos desde el modelo de distribución-reconocimiento de Fraser (2000), podemos encontrar cuestiones ligadas a la desvalorización y la explotación. La carrera docente se conforma como una necesidad de mano de obra barata, que pueda cuidar, educar y a la vez formar a los ciudadanos del futuro. En este sentido, se le atribuyen características vinculadas a lo femenino al “ser docente”, como el cuidado, el amor y la empatía y se le abre paso al mundo del trabajo a las mujeres, que anteriormente no podían acceder a él. Los sueldos bajos aceptados por las trabajadoras porque no podían acceder a otros empleos, sumado a los requerimientos del puesto, hizo que el mismo fuera perdiendo su prestigio y el interés por parte de los hombres. A su vez, la carrera docente sufría una desvalorización a causa de que se la relacionaba más con cosas que “naturalmente” hacen o saben hacer las mujeres, en lugar de emparentarla con conocimiento específico y profesional. Por ende, la falta de

reconocimiento hacia las mujeres y las desventajas económicas, producían una subordinación cultural y económica; y lo que pretende este modelo es reflejar las desigualdades en torno a la distribución de la riqueza y al reconocimiento de la diferencia.

Reflexiones finales

Lo que deja en claro esta tesina es que a partir del relato de las docentes quedaron en evidencia desigualdades estructurales anteriores a la pandemia, se advierte cierto malestar institucional. El hecho de trabajar con la experiencia de los actores en su vida cotidiana, o más bien de la experiencia subjetiva de la vida cotidiana, permite profundizar en el análisis de la realidad interpretada por los sujetos, que tiene para ellos un significado subjetivo en un mundo coherente. Se aprehende la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada, que se presenta objetivada, constituida por un orden de objetos que han sido designados como tales desde antes; con lo cual el uso de la fenomenología en esta investigación tiene que ver no sólo con describir las experiencias subjetivas sino también con analizar qué es lo que sucede cuando la realidad como se la conoce se ve modificada. Lo que emerge de los testimonios es que el malestar en el trabajo era una cuestión que ya venían arrastrando los docentes y la pandemia lo que hace es profundizarlo. Lo que surge en los relatos es la necesidad de escapar de lo opresivo de la institución, pero la emergencia sanitaria lo que hizo fue aumentar las problemáticas existentes.

Fueron muchas las situaciones por las que tuvieron que pasar los profesores a lo largo de la pandemia, e intentar adaptarse a ellas se presentó como todo un desafío emocional y cognitivo. Una de las principales transformaciones durante el aislamiento social estuvo relacionada al tiempo y el espacio, lo cual trajo reconfiguraciones en la organización de la vida cotidiana. En torno a la cuestión del tiempo, éste se vio afectado por la falta de actividades con horarios fijos, diluyéndose la percepción del mismo. El espacio familiar, por su parte, se vio invadido de actividades de todos los miembros del hogar, y en el caso de los docentes, esto implicó situaciones de desborde por la superposición de tareas de cuidado doméstico con actividades laborales mediante una modalidad con la que ellos no estaban familiarizados: el teletrabajo. Además, la domiciliación y virtualización de la escuela sumaba nuevas demandas a los profesores, ya que tenían un doble rol: ser docentes de sus estudiantes y de sus hijos.

Los hogares se establecieron como lugares de resguardo frente al virus y también frente al desgaste del traslado tanto en la ciudad como en las rutas, la última problemática es muy recurrente entre los dichos de los docentes, quienes manifiestan el cansancio de

tener que viajar a otras ciudades para trabajar o la poca disponibilidad de tiempo para llegar de una escuela a otra dentro de la ciudad. Sin embargo, trabajar desde el hogar también comprende el hecho de compartir recursos limitados cuando se entrecruzan las actividades; las casas además de ser el espacio de convivencia con la familia, se vuelven a su vez escuela y oficina, y no todas contaban con la cantidad de ambientes suficientes para que cada integrante de la familia tenga privacidad para trabajar o estudiar. El tiempo y el espacio se vieron atravesados también por el uso continuo de la tecnología, ya que los dispositivos presentaban una demanda casi permanente. Dichos dispositivos eran utilizados para enviar actividades, material y para la recepción de consultas y tareas, lo que significó una gran cantidad de mensajes. El uso de las tecnologías se volvió necesario para poder llevar el trabajo docente adelante, pasar a una modalidad de teletrabajo, implicó la reestructuración de las formas de trabajo. Esta situación trajo aparejada una flexibilidad en el vínculo laboral: donde el espacio, las herramientas de trabajo y la conectividad necesaria, eran recursos y gastos del trabajador, y se desarrollan en paralelo las tareas productivas y de cuidado. Además, trabajar desde el hogar hace que se difumine la percepción del tiempo laboral, la cantidad de horas trabajadas se extendió a lo largo de todo el día; para los docentes el aumento de las demandas, de la recepción de trabajos y consultas, y de comunicados del Ministerio de Educación con diferentes disposiciones a toda hora, generó que el nivel del autoexigencia fuera muy alto por querer cumplir con todos lo requerido.

Doyle (2020) plantea que las desigualdades acentuadas en el acceso a la virtualidad se vinculan con lo imprevisto de un acontecimiento que opera con dificultades para la transición digital y la organización de la transmisión de saberes. La emergencia abrupta de la pandemia, profundizó las desigualdades existentes en las aulas y evidenció el desamparo de los docentes ante una situación para la cual no sólo no estaban preparados por la escasez de recursos, sino que también se refleja la falta de formación pedagógica específica para la utilización de las TICS en los procesos de enseñanza. La domiciliación de la escuela comprende la imposibilidad de los encuentros presenciales, del intercambio de miradas, los cuerpos en los espacios escolares representan una situación única, que es muy difícil de replicar; es por eso que se requiere de los docentes que hagan uso de la creatividad para construir procesos que no impliquen el aumento de la brecha educativa.

Los docentes se enfrentaron no sólo a las desigualdades en cuanto al acceso de las tecnologías, los usos y habilidades con las mismas (tanto suyas como la de sus alumnos), sino que parte de su labor era generar un contenido que tenga cierto impacto para sus estudiantes, que les resultara significativo. Con lo cual, podemos dar cuenta de la sobrecarga laboral que sufrieron los profesores durante la pandemia.

Con respecto a la hipótesis planteada para esta investigación, la misma expresaba:

El aislamiento social preventivo y obligatorio cambió por completo el trabajo de los docentes de secundaria, establecer la escuela en los hogares implicó que tuvieran que adaptarse al teletrabajo a pesar de las desigualdades digitales y de habilidades. En consecuencia, en lo que respecta a las condiciones y medioambiente de trabajo desfavorables, se profundizan sobre-exigencias vinculadas a la feminización docente.

De acuerdo al análisis desarrollado en este estudio, podemos decir que la hipótesis se cumple, porque a partir del ASPO se plantea una transformación radical en la docencia, que implica cambiar completamente la manera de trabajar de un momento a otro, siendo ahora necesarias competencias que antes no eran solicitadas; además, no se contaba con el tiempo suficiente para aprender a utilizar varias plataformas y obtener las habilidades específicas que requería el puesto en ese entonces. A esto, se le suma que los profesores debían lidiar con las desigualdades digitales que existían dentro de los cursos, por tanto, su trabajo se multiplicaba porque no sólo preparaban la clase de manera virtual, sino que tenían que adaptarla a varios formatos y entregarla también impresa en papel para quienes no tenían acceso a internet. Todas las cuestiones de adaptar material, usar diversas plataformas, no era algo en lo que ellos estuvieran inmersos diariamente, por lo cual también había que dedicarle tiempo de aprendizaje: ver videos en YouTube, hacer cursos de capacitación, pedir ayuda a sus compañeros. Entre la preparación de las clases, la recepción de consultas y trabajos y su propia instrucción, terminaban dedicándole casi todo el día a cuestiones laborales. La pandemia lo que generó es que los docentes estuvieran permanentemente al servicio de la educación, lo cual era para ellos muy estresante y desgastante. Las CYMAT de la docencia antes de la pandemia, generalmente estaban relacionadas a patologías en la voz, cuestiones edilicias y de trabajo no reconocido ni remunerado en sus hogares; con el ASPO se refuerzan los aspectos del trabajo por fuera del horario laboral, extendiéndose considerablemente la

jornada de trabajo y además, es necesario considerar la problemática de la adaptación casi inmediata a una nueva modalidad de empleo como es el teletrabajo.

Por otro lado, lo que se profundiza aún más durante la pandemia es la necesidad de cuidados y contención por parte de los docentes. La docencia cuando se constituyó como profesión se forjó en torno a características de cuidado, ternura, empatía, escucha, entre otras, como parte del proyecto político-pedagógico de la época. En este sentido, desde su formación los docentes van construyendo una subjetividad que inevitablemente vincula la tarea de educar con acompañar y cuidar de sus estudiantes. El contexto de emergencia, estuvo atravesado por una gran incertidumbre respecto al virus y al tiempo que sería necesario cumplir el aislamiento social, generando angustia y malestar. La población en general se vio muy afectada, pero los adolescentes más que nunca necesitaron del apoyo y acompañamiento de sus profesores. La docencia desde su profesionalización fue una carrera altamente feminizada, pero las circunstancias producidas por la pandemia, hizo que los docentes debieran estar más pendientes de sus alumnos, de sus estados de ánimo, de insistirles cuando no se comunicaban ni entregaban las actividades. El seguimiento diario fue otra de las exigencias que tuvieron los educadores en los tiempos del Covid, y éstos respondieron haciendo todo lo que estaba a su alcance por mantener el vínculo con sus estudiantes.

Respecto a lo anterior, se puede plantear que la experiencia de los docentes da cuenta de que esta adaptación que se produjo de forma casi inmediata, muestra aspectos críticos en torno a lo que significa ser docente, ya que evidencia una doble crisis: por un lado, presentar la hipótesis que la pandemia generó una crisis institucional, donde queda demostrado que los docentes representan la trinchera de la educación y sobre ellos cae todo el peso del sistema educativo, que en los relatos se presenta como dejándolos desamparados; además, hay que destacar que la domiciliación de la escuela hace más visible esta asociación entre maestra y cuidadora, ya que esta separación geográfica hizo que esta vinculación se haga más fuerte por las exigencias del contexto. Por otro lado, el marco de emergencia refleja que la brecha digital produce nuevas formas de desigualdad, revelando una nueva crisis en torno a la educación de la que no nos podemos desentender. En relación a esto último, resulta necesario reflexionar sobre qué es lo que vamos a hacer cuando la pandemia y sus efectos se terminen, con la cuestión digital en la educación. Se vuelve necesario generar debates sobre este punto, ya que no

es posible prever si la escuela por algún motivo deberá volver a constituirse en los hogares, con todo lo que eso significa y con todo lo que está en juego.

Para finalizar, lo que se muestra en este estudio es que, si bien los docentes están acostumbrados a que todo recaiga en la escuela, la dimensión de lo sucedido durante la pandemia hizo que las demandas hacia ellos sean excesivas, y debieron hacer un esfuerzo muy importante para cumplir con todo, o por lo menos intentar hacerlo. Las dificultades se dieron en todos los órdenes: en torno a las cuestiones pedagógicas, al empeoramiento de las condiciones y medio ambientes de trabajo, y la necesidad de un acompañamiento más intenso e individualizado de los alumnos. En este sentido, gracias a los testimonios, se pudieron describir las experiencias de adaptación que llevaron a cabo los docentes para poder hacer su trabajo sin la presencialidad física, donde se reflejan una considerable intensificación del trabajo a la cual los docentes debieron responder porque así se concibe su labor: profesionales que están acostumbrados a estar, a resolver con pocos recursos, a no desistir, a no poner por delante su propio malestar.

Bibliografía:

Actis Di Pasquale, E., Barboni, G., Florio, E., Ibarra, F. y Savino, J. (2020). El impacto del aislamiento social preventivo y obligatorio por COVID-19 sobre el trabajo, los ingresos y el cuidado en la ciudad de Mar del Plata. *Trabajo y Sociedad*, 21(35), 83-108.

Álvarez M., Gardyn N., Iardelevsky A., Rebello G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 9 (3e), 25-43.

Amado, T. y Cardoso, E. (2021). Teletrabajo: “Tecnología+ Management”.

Andrade Oliveira D., Pereira Junior E. y Clementino A. (2021). Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado. IEAL/CNTE/Red Estrado. Brasilia, DF. Criatus Design Editora.

Ardini C., Herrera M., González Angeletti V. y Secco N. E. (2020). Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19. *Publicación Digital*. Mutual Conexión. Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba.

Arfuch L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós, Barcelona.

Asociación Latinoamericana de Sociología (2021). *Controversias y concurrencias latinoamericanas*.

Barquín Ruíz, J., Melero Zabal M. A. (2021). Feminización y profesión docente. *Internalización sexista del trabajo*. *Investigación En La Escuela*, (22), 25–34.

Belvedere (2004). *Intención e intencionalidad en las críticas de la teoría social a Schütz* en: De Ípola, E. (coord.) *El eterno retorno. Acción y sistema en la teoría social contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.

Benítez Larghi, S. y Guzzo, M. (2022). Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina. *Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de*

tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de Sociología*, 26, e135.
<https://doi.org/10.24215/23468904e135>

Berger, P. y Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Paidós.

Betancourt O. (1999). *El Trabajo y la Salud. Para la enseñanza e investigación de la salud y seguridad en el trabajo. Capítulo 7*. Ecuador, FUNSAD – OPS/OMS.

Bondoni L. (2016). *Feminización de la docencia, docentes feminizadas: entre mandatos, identidades y experiencias. Una revisión desde las miradas de ellas*. IV Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos y II Congreso Internacional de Identidades. La Plata, FAHCE-UNLP. ISSN: 2250-5695.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Buenos Aires, Paidós.

Butler, J. (2007) [1990]. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós. ISBN 9780203902752.

Casanova Tavío, A. (2021). *Estudio de casos: la feminización docente*.

Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Cátedra ediciones.

CEPAL (2013). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CEPAL (2020). *Cuidados y mujeres en tiempos de Covid-19. La experiencia de Argentina*. Documentos de proyecto, Buenos Aires: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Collins R. (2000). *Situational Stratification: A Micro-Macro Theory of Inequality*. *Sociological Theory*. Mar., 2000, Vol. 18, N°. 1 pp. 17-43. American Sociological Association.

Corcuff P. (1998). *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*. Alianza Editorial, Madrid.

CTERA (2019). Condiciones dignas de enseñar y aprender para garantizar una educación pública de calidad. Encuesta Nacional CTERA. Salud y Condiciones de Trabajo de las/os de la Educación de la Argentina.

CTERA (2020). Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19. Encuesta Nacional. Secretaría de Salud Laboral.

Denzin N. y Lincoln Y. (2011) El campo de la investigación cualitativa. Manual de la investigación cualitativa. Vol. I. Gesida Editorial.

DiMaggio, P. y Hargittai, E. (2001). From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use as Penetration Increases. Working Papers 47, Princeton University, Woodrow Wilson School of Public and International Affairs, Center for Arts and Cultural Policy Studies.

DiMaggio, P., Hargittai, E, Celeste, C. y Shafer, S. (2004). From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality. En Neckerman, K. M. (ed.). Social Inequality. New York: Russell Sage Foundation.

Doyle, O. (2020). COVID-19: Exacerbating Educational Inequalities? publicpolicy.ie.

<http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities>

Dubet, F. (2007). La experiencia sociológica. España: Gedisa Editorial.

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. Praxis educativa, vol. 15, e2016482. UNLPam.

Dussel I. (2020b). La formación docente y los desafíos de la pandemia. Revista Científica EFI. DGES Volumen 6, N° 10 Julio, 2020.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

Expósito, C. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo, 22 (39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata

- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New left review*, 1, 126-155.
- Gendler M. y Andonegui F. (2021). El COVID-19 y las regulaciones digitales en Argentina: modificaciones y desarrollos en una pandemia inédita. *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas* N° 12-22, pp. 175-202.
- Giroux H., Rivera-Vargas P. y Passeron E. (2020). Número extraordinario "Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 9, N° 3.
- Gluz, N., Ochoa, M. D., Cáceres, V., Martínez del Sel, V. y Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 86(1), 27-42. <http://doi.org/10.35362/rie8614440>
- Gluz, N., Vecino, L., y Martínez del Sel, V. (2021). ¿Viejos Temas, Nuevos Lentes?: Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. *Revista IRICE*, (40), 141-170.
- Goffman E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Colección Monografías, número 227. Siglo XXI.
- Grasso, M. A. y Carozzo, R. (2020). Diálogos escolares, pandemia y... ¿oportunidades? *School dialogues, pandemic and... opportunities?* *Revista de Educación*, (21.2), 227-236.
- Grasso, M. A y Labrunée, M. (2021). Impactos de la pandemia sobre las condiciones de trabajo de docentes de escuelas medias en el Partido de General Pueyrredón durante 2020. Comunicación presentada en XIV Jornadas de la Carrera de Sociología, Modalidad virtual [ARG], 1-5 noviembre 2021.
- Grinberg S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, Currículo y Subjetividad: entre pasado y futuro*. CAP. 1. Bernal. UNQUI.
- Hakim, C. (2010). *Capital Erótico. El poder de fascinar a los demás*. Madrid:Crítica.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía? *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

IEAL, (2021). “Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19,” *MEDIATECA PEDAGÓGICA DE CTERA*.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós, Buenos Aires.

Lutz C. (2019). Digital inequalities in the age of artificial intelligence and big data. *HumBehav&EmergTech*. 2019; 1:141–148. <https://doi.org/10.1002/hbe2.140>

Menéndez Menéndez, I. (2014). Alianzas conceptuales entre patriarcado y postfeminismo: a propósito del capital erótico.

Meo A. y Dabenigno V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas de sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), 103-127. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>

Molina Derteano, P. (2020). La nueva bestia negra de la sociología: el capital erótico. *Revista Científica de UCES*, vol. 25, no 1, p. 178-207.

Molina Derteano, P. y Matoso, V. (en prensa). “Titulaciones y trayectorias laborales según condiciones sociales de origen” En Dalle, P. (Comp.) *Estructura social de Argentina en tiempos del Covid-19. Clases sociales, trabajo y estrategias colectivas de resistencia*.

Montesinos M. P. et al., (2021). Los sentidos en torno a la “continuidad pedagógica” en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio. *Serie de Informes de Investigación*. N° 11, noviembre 2021.

Morgade, G. (2007). Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen" poniendo el cuerpo". *Educação & Sociedade*, Vol. 28, 400-425.

Morgade, G. (2010). Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. *Filo Digital*. Repositorio Institucional. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10046>

Navarro, A. (2011). *Cátedra Metodología Cualitativa I*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Carrera Licenciatura en Sociología.

Neffa, J. (1995). Las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT). Presentación de la concepción dominante y una visión alternativa. Documento CYMAT N° 1. PIETTE-CONICET, Buenos Aires.

Neffa, J. (1995b). Las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT). Presentación de la concepción dominante y una visión alternativa aplicable al estudio de docentes de la escuela primaria.

Neffa, J. (2015). Los riesgos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio - 1a Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Estudios e Investigaciones Laborales. CEIL-CONICET.

OIT (2020). COVID-19: Orientaciones para la recolección de estadísticas del trabajo: Definición y medición del trabajo a distancia, el teletrabajo, el trabajo a domicilio y el trabajo basado en el domicilio.

Pautassi, L. (2021). A un año de la pandemia: Los cuidados en el centro y en los márgenes. Instituto Nacional de Ciencia y Tecnología en Políticas Públicas, Estrategias y Desarrollo. *Desarrollo en Debate*; 213-229.

Pineau (2011) en Laffranconi S. (Coordinadora). *Hijas de Sarmiento. Debates sobre género y docencia en los orígenes del sistema educativo argentino. Biografías maestras. Primera edición.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ponce (2011) en Laffranconi S. (Coordinadora). *Herencia y legado pedagógico para la Educación Inicial argentina: Rosario Vera Peñaloza. Biografías maestras. Primera edición.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Puiggrós A., Duhalde M., et al., (2022). *Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina. Capítulo 2 y 3. Primera Edición.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA.

Ritzer, G. y Requena, R. (2001). *Teoría sociológica clásica* (pp. 4-5). Madrid: McGraw-Hill.

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés.

Rivoir, A. (2015). *La desigualdad digital a la luz de las iniciativas para su reducción.* En

Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina. Grillo O. [et al.]; coordinación general de Ana Rivoir y María Julia Morales. - 1a Ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Robinson, L., Cotten, S., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T. y Stern, M. (2015). Digital inequalities and why they matter, *Information, Communication & Society*, 18:5, 569-582.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, vol. VIII, núm. 30, pp. 95-145 Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México.

Sautu, R.(Comp.) (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas.* Buenos Aires. Lumiere.

Sautu, R. (2011). *Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales.* En Wainerman, C. y Sautu, R. (Compiladores) *La Trastienda de la Investigación*, Buenos Aires. Editorial Manantial, nueva edición ampliada.

Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva.* Ediciones Paidós. Barcelona, 1ª reimpresión en España, 1993.

Schütz, A. (1962) *El problema de la realidad social.* Amorrortu Editores. Maurice Natanson (Comp.). Buenos Aires. Edición en castellano 1974.

Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.* Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Scott J. (2008). *Género e Historia.* México: Fondo de Cultura Económica.

Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo,* Adrián Oscar Scribano. Prólogo, Introducción y Capítulos 1, 3, 6 y 7. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Prometeo Libros.

Segura M. (2021). *No es una brecha. Desigualdades digitales y sociales en Argentina.* *Revista Eptic.* Vol. 23, N°2.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Madrid: Síntesis Editorial.

Van Deursen, A., Helsper, E. y Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19, 804–823.

Wittig, M. (2006) [1992]. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona-Madrid: Egales.

Páginas webs consultadas:

Sobre la Ley 1420:

<https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/>

Sobre la Ley 19798 de Telecomunicaciones en 1972:

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-19798-31922>

Sobre la Agenda Digital Argentina (Decreto 512/09):

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-512-2009-153245>

Sobre el Plan Nacional de Telecomunicaciones Argentina Conectada (Decreto 1552/10):

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-1552-2010-174110>

Sobre el Plan Conectar Igualdad (Decreto 459/10):

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-459-2010-165807>

Sobre la Ley Argentina Digital N°27078:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=239771>

Sobre el Programa Federal Juana Manso:

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/nueva-plataforma-federal-juana-manso-con-aulas-virtuales-gratuitas-y-seguras-para>

Sobre el Decreto 690/20 que declaró el acceso a Internet, telefonía móvil y cable como servicios públicos esenciales:

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/233932/20200822>

Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 108/2020:

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

Sobre el lanzamiento de la biblioteca digital en pandemia:

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-de-la-nacion-lanzo-la-biblioteca-digital>

ANEXOS

Guía de entrevistas

Origen social y vocación docente

¿A qué se dedican tus padres?

¿Qué estudiaste? ¿Esta fue la primera elección? ¿Estudiaste otra carrera?

¿Por qué quisiste dedicarte a la docencia?

Cargos y horas trabajadas antes de la pandemia

¿En qué asignatura/s te desempeñas? ¿Trabajaste en otras asignaturas anteriormente?

¿En cuántas escuelas trabajas? ¿Son de gestión pública o privada?

¿Sos titular en los cargos? ¿De qué manera se dio tu designación?

¿Cuántos estudiantes tenes?

¿Das clases particulares?

Antes de la pandemia, ¿cuántas horas semanales le dedicabas a tu trabajo?

¿Consideras que dentro de la docencia hay una parte del trabajo que no es remunerada?

En caso de responder afirmativamente: ¿Podrías contarme desde tu experiencia cuáles son esas tareas?

Contexto del ASPO y experiencia personal respecto al COVID-19

¿Me podés contar cómo viviste la irrupción del aislamiento social preventivo y obligatorio? ¿Qué te pareció esta medida? ¿Qué percepción tenías en ese entonces de la pandemia?

¿Tuviste COVID? En caso de contestar afirmativamente: ¿Cómo fue tu experiencia?

¿Cómo afectó la pandemia a tu entorno?

Dispositivos, recursos y espacios disponibles

Durante el ASPO, para trabajar en tu hogar ¿contabas con conexión a internet?

¿Qué dispositivos tenías para trabajar? ¿Eran de uso personal?

¿En qué lugar de la casa trabajabas? ¿Debías compartir ese espacio? ¿Consideras que el lugar era adecuado para llevar a cabo tus tareas? ¿Es un lugar propenso a que se generen distracciones?

Cambios en la modalidad de trabajo, teletrabajo y sus implicancias

¿De acuerdo a tu experiencia cuáles fueron los cambios que se dieron en tu labor a partir del aislamiento?

¿Surgieron dificultades en el proceso de adaptación? ¿Cómo las resolviste?

¿Consideras que tenes formación suficiente para ejercer tu rol a través de la tecnología?

¿Tuviste que dedicar más horas diarias a tu trabajo en ese contexto?

¿Qué ventajas y qué desventajas encontraste en el teletrabajo?

¿Recibiste apoyo institucional para afrontar la nueva dinámica de las clases?

¿Te recomendaron u ofrecieron acceso a alguna plataforma específica?

¿Los medios que usaste eran gratuitos? ¿Anteriormente los había usado?

Cambios en la modalidad de enseñanza, virtualidad y estrategias pedagógicas empleadas

¿Cómo fue la búsqueda de nuevos recursos pedagógicos?

¿Me podés contar cuáles fueron las estrategias pedagógicas que pusiste en marcha?

¿Cuáles fueron los principales desafíos de la virtualidad?

¿Los estudiantes opusieron resistencia a las clases virtuales?

¿Cuáles fueron los cambios que advertiste en torno a la relación con los estudiantes a partir de la virtualidad?

¿Las tareas que desarrollaste durante el ASPO estuvieron mayormente relacionadas a la cuestión social que a la tarea docente?

Relaciones Laborales

De acuerdo a tu experiencia ¿Se vieron afectadas las relaciones laborales durante el ASPO estricto?

¿Recibiste acompañamiento por parte de tus pares? ¿Se organizaron para afrontar la nueva dinámica de trabajo?

¿Surgió algún tipo de red de apoyo para poder generar estrategias de manera colectiva que permitieran adaptarse al nuevo contexto de enseñanza?

¿Los directivos qué postura tomaron?

La vuelta a la presencialidad en grupos reducidos

Con respecto a la vuelta a la presencialidad ¿Qué te pareció la medida de volver a las aulas en las llamadas “burbujas”?

¿Podrías describir cómo es el trabajo en el aula en este contexto?

¿Cómo viviste el proceso de adaptación a esta nueva forma de trabajo?

¿Cómo se dio la relación con los estudiantes?

¿El trabajo en las burbujas te implica mayor tiempo semanal que cuando trabajabas desde el hogar? ¿Consideras que hay una sobrecarga de trabajo al volver a las aulas con esta modalidad sosteniendo a la vez la virtualidad?

¿Cómo se organizan y estructuran estas clases?

¿Qué te parece el nuevo programa de Acompañamiento de Trayectorias?

RESUMEN MATRIZ DE DATOS

Tabla 1: Trabajo durante el aislamiento social preventivo y obligatorio según la perspectiva de los docentes (Primera parte)

¿Qué sucede con la domiciliación de su trabajo? ¿Cómo perciben los cambios?

Seudónimo/edad/área de incumbencia	Silvina (45) Docente de Ciencias políticas	María Eugenia (37) Docente de Lengua y literatura	Melisa (42) Docente de Geografía	Soledad (33) Docente de Lengua y literatura
<p>¿Se produjo durante el ASPO una intensificación en el trabajo? ¿Por qué?</p>	<p>“Con el ASPO, el doble de horas. Sí, me insumía mucho más tiempo. (...) Pero eran muchas horas de corrección, frente a la pantalla, adaptar lo que uno enseña virtual...lo que uno enseña desde la presencialidad, adaptarlo a lo virtual. La verdad que lleva bastante.”</p>	<p>“El tema de la cantidad de horas destinadas al trabajo que fue mucho mayor, la carga horaria, estábamos todo el tiempo conectados, de pronto llegaba a las siete de la tarde una comunicación del Ministerio de Educación y teníamos que estar leyendo y comentando eso, había reuniones virtuales...a la tarde también o a la mañana.”</p>	<p>“Aumentaron [las horas de trabajo], aumentaron de una forma que yo digo...era una locura. No alcanzaban las horas, no alcanzaba el tiempo, (...) además los pasos que te pedían en algunos colegios, (...) llega un momento que es desgastante porque además tenes que seguir con los otros chicos que tenes que hacer trabajo de intensificación.”</p>	<p>“Después en lo que son seguimientos sí fue diferente, fue más continuo, un mensaje diario a cada uno de los estudiantes, porque en un momento el mensaje del grupo ya no sirvió, ya no fue significativo, entonces tuvimos que empezar a tratar por ese lado. Entonces eso quizás fue lo más trabajoso.”</p>
<p>¿Era posible desconectarse del trabajo en estas circunstancias? ¿Por qué?</p>	<p>“(...) llegó un momento que no cortaba, estaba todo el día enchufada. El pibe me contestaba...me mandaba y yo le contestaba (...) al final terminaba igual mandando mensajes, igual terminaba contestando y...terminaba siendo lo mismo igual, pero bueno me podía más la responsabilidad, o tratar de vincularme con el pibe...”</p>	<p>“Sí, durante la pandemia, incluso hablando con compañeras, nos pasaba que desde las ocho de la mañana y también a veces hasta la noche, estábamos todo el tiempo conectadas (...) en mi caso, un estrés bastante importante porque desde que me levantaba hasta que me acostaba estaba todo el tiempo conectada con la computadora, con el celular, y no me podía desatender de eso, digamos”</p>	<p>“Continuamente, todo el tiempo con el celular...no teníamos cinco minutos. Porque si no te llamaba un alumno...aparte, tenías alumnos que eran muy insistentes (...) tenía que estar con el teléfono, te llamaban los directores, te llamaban del equipo, te llamaban...todo el mundo te llamaba. Entonces te volviste ‘celuadicto’, o sea, vos estabas todo el tiempo con el celular, estás todo el tiempo con el celular.”</p>	<p>“Los trabajos todos los días, que uno recibía trabajos todos los días, de cursos distintos, que por ahí eso no pasa en la cotidianeidad o en la normalidad (...) Imposible desconectarse (...) no era solamente la recepción del trabajo y nada más, también tenías un diálogo, cómo estaba y eso, no se podía una desconexión.”</p>

Tabla 1: Trabajo durante el aislamiento social preventivo y obligatorio según la perspectiva de los docentes (Segunda parte)

¿Qué cambios y dificultades atravesaron los docentes al trabajar desde el hogar? ¿Tenían las competencias necesarias para afrontar la virtualización de las clases?

Seudónimo/edad/área de incumbencia	Claudia (44) Docente de Lengua y literatura	Ana (36) Docente de Historia	Melisa (42) Docente de Geografía	Lucía (31) Docente de Inglés
¿Cuáles son las dificultades que encuentran en el hecho de trabajar desde el hogar y en las demandas del teletrabajo?	“Tuve que aprender un montón de cosas, por ejemplo: nunca había usado Classroom, nunca había usado Meet, nunca había usado Zoom, fui probando y aprendiendo sola. Jitsi Meet también probé (...) Yo ya sabía hacer un pdf, pero tenes que darle treinta millones de giro a eso, porque me pedían el mismo archivo lo tenes que pasar en pdf, Word, hacer un resumen, que se yo...veinte millones de cosas distintas, digitalizar un montón de cosas ¿viste? Entonces, eso me llevaba mucho tiempo”	“Por ahí lo más difícil fue esto de la organización, uno como que tenía que ser muy organizado...decir bueno, armo mi agenda, hoy me toca con cuarto primera, después me toca con el cuarto quinta, después me toca con el primerito, cuantas horas con primerito...aparte, en algunas escuelas nos pedían trabajos intergrupales, entonces eso también era un problema”	“No, fue muy complejo porque ¿qué sucede? mi marido también es profe, entonces ya teníamos que tener espacios para cada uno (...) Los espacios que también, por ejemplo, supone que había una clase virtual, que no se acoplara mi clase con la de mi marido o la clase de mi hijo, porque los audios, los micrófonos ¿viste? Todas esas cuestiones.”	“(…) y también es importante lo de los sonidos, la gente que trabaja en la casa...yo porque ya estaba acostumbrada, pero los docentes que de repente empezaron a trabajar desde su casa...si tenes una familia grande ¿que tienen que estar en silencio?, el perro que ladra, las motos que pasan. Eso es un tema también, los vecinos con la música, eso...eso es un tema.
¿Cuáles son las consecuencias del cambio en la modalidad? ¿Qué dificultades encuentran en el teletrabajo?	“De pronto el ASPO, nos puso a disposición de un montón de dispositivos, de programas que no conocíamos, como Zoom, como Meet, y tuvimos que aprender a usarlos, algunos tomamos clases para aprender. Y actualmente estoy haciendo cursos que hablan...del ABC, que toman el tema de la pandemia, como para poder seguir capacitándome, porque uno no sabe cuándo va a terminar esto.”	“Te tenías que bajar que el Zoom, que el Meet...no sabías hacerlo...entonces es...yo ya tengo 36, o sea que, si bien no soy una analfabeta digital, pero bueno, yo en mi escuela cuando terminé el secundario apenas usábamos el Word. O las pantallas en blanco y negro y el disco era de tres cuartos, digo...eso no existe hoy. Si bien no soy una analfabeta digital, pero bueno hay muchas cosas que yo desconocía, yo no sabía usar el Zoom, por ejemplo. Tuve que pedirle a alguien que me explique.”	“(…) bueno una cuarentena que comienza, y que tuvimos que, nosotros aprender muchas cosas para tratar de comunicarnos con los chicos y poder de esta manera...a ver: de qué manera hacíamos para educar, porque fue muy difícil, porque fue todo...o sea, aprendimos a utilizar Meet, aprendimos a utilizar el Zoom, Classroom, con cada alumno, con cada curso era diferente.”	“(…) todos estábamos aprendiendo, yo nunca había usado Zoom, porque yo en mis clases particulares uso Skype...pero, bueno, la mayoría...viste que escuchas...o te comentan. (...) Si, era cuestión de ir siguiendo los pasos de lo que decía cuando se descargaba la aplicación y empezar. Y probar, y probar y probar.”

Tabla 2: Enseñar fuera del aula - la brecha digital y estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes

¿Cómo percibían y qué posturas tomaban los docentes ante la brecha digital? ¿Cuáles fueron las estrategias pedagógicas desarrolladas por los docentes al tener que dar clases una vez suspendida la presencialidad?

Seudónimo/edad/área de incumbencia	Cristina (55) Docente de Lengua y Literatura	Silvina (45) Docente de Ciencias Políticas	Ana (36) Docente de Historia	Soledad (33) Docente de Lengua y Literatura	Andrea (52) Docente de Psicología
¿Cuál era la percepción de los docentes respecto a la brecha digital de los estudiantes?/ ¿Qué decisiones tomaban para no ampliarla?	“(…) con el mismo curso a veces yo tenía: Classroom, grupos de WhatsApp, hacíamos video llamada, no sé...mandábamos a algunos colegios alguna fotocopia, lo que pasa es que por ahí en algunos momentos se podía abrir. Mandamos por correo electrónicos trabajos. Tratamos de utilizar todo, creo que no sé, no sabíamos que otro medio ya poder emplear para tratar de que los chicos estuvieran incluidos. No fue fácil, fue muy difícil la verdad.”	“(…) yo elegí no utilizar Classroom ni nada de eso, porque muchos no tenían ese acceso y para no ampliar la brecha de desigualdad social utilicé WhatsApp que era un medio más popular. Todos tenías acceso a WhatsApp y era gratuito”	“(…) no podíamos pedir Meet, o no podíamos pedir Classroom, si no tienen computadora los pibes. Entonces es, manejámonos como podamos, la mayoría tiene WhatsApp, la mejor opción fue trabajar con WhatsApp.”	“Yo creo que fue una falta de tiempo, también fue una falta de disponibilidad de recursos, porque vos puedes plantear cosas muy buenas desde la virtualidad, pero los chicos gracias si tienen un teléfono por casa.”	“Las escuelas mal llamadas de la periferia, son las que mayor ausentismo tuvieron y mayor desvinculación, porque había chicos que compartían con su familia un solo celular.”
¿Cuáles fueron las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes?	“Escaneaba documentación para mandar en pdf, buscaba...a veces mandaba audios, trataba de trabajar mucho con imágenes para que fuera alguna estrategia diferente para que los chicos pudieran aprender mejor. No sé, trataba de implementar todo lo nuevo que uno pudiera aprender ¿no?”	“(…) les mandaba las actividades como mensajito de WhatsApp, el libro por WhatsApp...algún video, algún enlace, no mío...de YouTube, referido al tema. (...) algún videíto corto de cinco, tres minutos y se los mandaba. Entonces ellos podían...si tenían conexión en algún momento ver el video y sino bueno, estaba la bibliografía...”	“Con los primeritos, videíto introductorio(...)Después actividades bien sencillas: sopas de letras, preguntas y respuestas, algún dibujo (...) Y del video si se acordaban. ¿Por qué? Porque el alumno necesita la explicación, necesita acordarse la anécdota que vos le dijiste en clase (...) Entonces, ellos necesitan eso. La estrategia que más utilicé fue mandar videos cortos, preguntas, algo de investigación.	“Bueno, en lo posible, si podía o grababa audio o grababa...o trataba de hacer algún Meet o les enviaba algún video de YouTube. Esas fueron algunas estrategias, después mandaba archivos con todo el material.”	“(…) empecé a armar cuadernos de trabajo, donde ponía la bibliografía, un video, algún tipo de recurso y la actividad. La actividad nunca era teórica, siempre era algo para pensar o para analizar o para reflexionar o para ejemplificar. Cambié totalmente el formato digamos de las actividades, para que no hubiera Google, en respuesta de ‘no aprendimos nada’.”

Tabla 3: Disponibilidad de los docentes para responder consultas y la organización del espacio de trabajo

¿Cómo lidiaron los docentes con las consultas y demandas a toda hora durante el aislamiento? ¿Cómo delimitaron su espacio de trabajo? ¿Cómo se organizaban cuando el espacio no era suficiente?

Seudónimo/edad/área de incumbencia	Cristina (55) Docente de Lengua y Literatura	Silvina (45) Docente de Ciencias Políticas	Ana (36) Docente de Historia	Soledad (33) Docente de Lengua y Literatura	Melisa (42) Docente de Geografía
¿Qué postura tomaron los docentes ante la demanda constante en su trabajo? ¿Relegaban su privacidad y sus espacios por el trabajo?	“Yo todo el tiempo contestaba, por eso es que también no había un límite ¿viste? No había un límite. Uno respondía, pero no solamente los alumnos, porque pasaba que los directivos del colegio precisaban un informe, completar un formulario, no había un horario.”	“Sí, al principio yo dije ‘bueno, los pibes, pobres que no tienen conectividad’ que se yo, y estaba 24/7. Hasta que un día me di cuenta que era un sábado a las once de la noche y estaba contestándole a un pibe, entonces dije ‘no, yo no puedo estar así’.”	“Gente que mandaba mensajes los sábados, domingo como que...se cortó un poco lo de la privacidad, porque tus alumnos miraban tus estados, vos mirabas los de tus alumnos, porque vos no querías, pero en realidad los tenías que agendar.”	“No, nunca puse horarios. A veces por no contestar un mensaje perdes una posibilidad de vínculo. Si entiendo que fue delegar un poco el espacio personal, si quizás si no me parecía que era el momento para dar una devolución, le respondía que me había llegado y que le iba a estar pasando la devolución próximamente.”	“Porque vos piensa todos esos alumnos haciéndote consultas cuando querían por más que uno les pusiera el horario y todo eso. También hay que entender el condicionamiento del otro, que por ahí no tenían conectividad, por ahí ese celular o ese medio de comunicación lo usaban todos en la familia, así que...”
¿Cómo era la situación habitacional de los docentes? ¿Cómo organizaron sus espacios de trabajo?	“Así que mi marido se quedaba en la parte...en el sector de habitaciones cuando daba clases por Meet, se quedaba un rato en las habitaciones. Y bueno, yo ocupaba el living y en esa zona me manejaba yo.”	“Bueno...tuve que hacer unas remodelaciones en mi casa cuando se habilitó la pandemia...o sea, cuando se habilitó los trabajos de albañilería, que fue como a los dos meses, tuve que habilitar y diseñar un escritorio para trabajar.”	(...) usurpé esta pieza para trabajar. Porque claro, tenía que tener un lugar para trabajar, con un fondo lindo, que no se vea no sé...la ropa. Porque tenías que cuidar muchísimo el espacio, y sí, los chicos no podían ver si vos tenías, no sé, la ropa interior...lo que fuere.”	“(...) es una computadora de escritorio, entonces, está instalada acá en un rincón de la casa, y lo único que agregamos fue un biombo, como para cerrar...porque es un departamento y es como así...todo muy amplio y bueno para dar como un poco más de privacidad.”	“Y como ya te digo, el poder hacer algo era en el espacio que tuviéramos cada uno y por ahí nos hacíamos señas detrás de la cámara para que nadie aparezca, que no interrumpen.”