



Grupo Temático N° 6: Grupo 6: Género, mercado de trabajo y cuidado en el contexto de la pandemia

Coordinadores: Florencia Antoniou: Grupo de Trabajo Interdisciplinario Derechos Sociales y Políticas Públicas. Mariana Brocca, UNICEN-CONICET. María Eugenia Miguez, CONICET-Facultad de Derecho – UBA. Giuseppe Messina, CONICET-UBA.

Correo electrónico: grupodspp@gmail.com

**Reflexiones en torno a las experiencias y estrategias docentes en escuelas secundarias.
Características del trabajo de enseñar en la virtualidad forzada por la pandemia**

Autoras:

Andrea Iglesias andreaiglesias.tics@gmail.com

Paula Tomchinsky pautomchinsky@gmail.com

Denise Alterman altermandenise@gmail.com

Agostina Giovanardi agostinagiovanardi@gmail.com

Pertenencia institucional: IICE/UBA - CONICET

RESUMEN

La presente ponencia se propone analizar un conjunto de narrativas de docentes de escuela secundaria durante la denominada continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio en Argentina por la pandemia de COVID-19 durante el año 2020. Desde un enfoque cualitativo, se recolectaron un conjunto de relatos de docentes de escuela secundaria, realizadas en el marco de un postgrado en la Provincia de Buenos Aires, con el objetivo de analizar aquellas escenas que caracterizaron su trabajo cotidiano durante la pandemia. En este trabajo nos centraremos particularmente en dos aspectos en torno a las experiencias que relatan los y las docentes: qué estrategias desplegaron para sostener su tarea y qué características asumió su trabajo para llevar adelante la continuidad pedagógica. Cada uno de estos elementos, involucra cuatro dimensiones de análisis conformadas solo a los fines analíticos, a saber: dimensión Institucional; Didáctico-tecnológica; Vincular; y Pedagógica. Los resultados indican que los y las docentes observan una transformación de su práctica a partir de la multiplicidad de estrategias que desplegaron ante la virtualidad forzada y la pérdida de la materialidad de la escuela junto a la diversidad de respuestas que obtuvieron de sus estudiantes en este contexto particular. La escuela aparece en los relatos como el lugar de lo común y de fortalecimiento de los vínculos en un contexto de incertidumbre. Asimismo, es de resaltar, que en el marco de la feminización de la tarea de enseñar, en el caso particular de los relatos de las docentes, se destaca la sobrecarga laboral propia de la virtualidad forzada frente al cierre abrupto de los edificios escolares, sumada a las tareas de cuidado del entorno familiar que debieron afrontar en la pandemia.

PALABRAS CLAVES: escuelas secundarias, trabajo docente, tecnologías digitales



INTRODUCCIÓN

En la presente ponencia nos proponemos analizar un conjunto de narrativas de docentes¹ de escuela secundaria durante la denominada continuidad pedagógica en Argentina por la pandemia de COVID-19 en el año 2020.

Desde un enfoque cualitativo (Vasilachis, 2006), se recolectaron un conjunto de relatos de docentes de escuela secundaria con el objetivo de analizar aquellas escenas que caracterizaron su tarea cotidiana durante la pandemia. Deseamos aclarar que utilizaremos la acepción de narrativas para referirnos al modo en que los y las docentes relataron su experiencia (Larrosa, 2003), aunque no abordamos la perspectiva de narrativas autobiográficas, muy extendida en el campo de la investigación educativa (Bustelo, 2020). La sistematización de estos relatos se realizó en el marco de distintas actividades de investigación, extensión, divulgación y formación docente que viene realizando nuestro equipo de trabajo².

Particularmente, los relatos que retomaremos aquí fueron recolectados a partir de una actividad de la Maestría de Educación (modalidad virtual) de Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI), en la asignatura “Educación, Sujetos e Identidad”, que dicta el Director del Equipo de investigación Dr. Pablo di Napoli. La actividad propuesta por el profesor, solicitaba, en primer lugar, que elijan y narren brevemente una escena significativa de su labor docente en el marco de la denominada “continuidad pedagógica”. En segundo lugar, a partir de dicha escena, se los invitó a construir una narrativa sobre su experiencia docente en el contexto de pandemia. En la matriz de narrativas construida contamos también con relatos de docentes de distintos niveles educativos (Inicial, Primario, Primario de Adultos, Superior

¹ Atendiendo a los debates actuales utilizaremos en este trabajo la aceptación de los y las docentes en lugar de profesores y/o profesoras. Asimismo, abogamos por acepciones que no impliquen discriminación de género o lenguaje sexista optando en su lugar por expresiones más inclusivas como equipos directivos y personal docente.

² Nos referimos al Proyecto FILO: CyT (Programa de Apoyo a la Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras, Código: FC-190148) titulado “Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación”, dirigido por Pablo Nahuel di Napoli y co-dirigido por Andrea Iglesias; y al Proyecto PICT (2018-01636) “Conflicto, violencia y convivencia en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de sus vinculaciones con las formas de sociabilidad juvenil que construyen las y los estudiantes”, dirigido por Pablo Nahuel di Napoli. Ambos proyectos radicados en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE/UBA).



no universitario y Universitario); así como diversos relatos de docentes de América Latina que esperamos recuperar en futuros escritos.

Deseamos aclarar, que dada la extensión del presente trabajo y la diversidad de escuelas y modalidades del nivel secundario en la Argentina, optamos por analizar en la ponencia las narrativas que corresponden a la Educación Media Común y Escuelas Técnicas. Asimismo, incluimos aquí solamente las narrativas que se sitúan en escuelas de ciertos centros urbanos de la Argentina (particularmente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -CABA-, la Provincia de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense). Con el fin de analizar la situación de escuelas secundarias con características similares en cuanto a su modalidad y el público que asiste en las zonas urbanas, en esta etapa de la investigación excluimos los relatos de docentes de escuelas rurales o de zonas periurbanas, que esperamos indagar en próximos trabajos.

A continuación, en primer lugar, realizaremos una breve descripción de la llamada “continuidad pedagógica”. En segundo lugar, mencionaremos las normativas nacionales y jurisdiccionales y los principales lineamientos de las políticas públicas que enmarcaron la continuidad pedagógica en la Argentina y sus centros urbanos. Finalmente analizaremos las narraciones de los y las docentes y aportaremos los principales resultados a los que arribamos en nuestra indagación y futuras líneas de trabajo.

1. EL TRABAJO DOCENTE ENTRE LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA Y VIRTUALIZACIÓN EN PANDEMIA

En el año 2020 vivimos un tiempo de excepción, una situación inédita, que trajo aparejada una política mundial de cuarentena preventiva (OMS, 2020) y que trastocó a todas las instituciones sociales y, en particular, a la escuela.

Ante la pandemia por COVID 19, el Gobierno Nacional dispuso el 19 de marzo del 2020 (Decreto N° 297/2020 y sus posteriores prórrogas) el denominado “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO), con el consiguiente cierre de los edificios escolares. Luego, desde el 20 de diciembre del mismo año (Decreto N° 1033/2020), asistimos al denominado “Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (DISPO), que permitió regresar paulatinamente a las tareas en las escuelas con la denominada “presencialidad cuidada”.



Particularmente, la escuela secundaria argentina afronta, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (año 2006), diversos desafíos en relación con la obligatoriedad del nivel (Southwell, 2020). El derecho a la educación, construido social e históricamente, se constituye como un derecho fundamental garantizado por el Estado (Puiggrós, 2019). En el marco de la pandemia, el Ministerio de Educación de la Nación estableció la denominada “continuidad pedagógica” como estrategia para sostener la escolaridad. En la Provincia de Buenos Aires, la Dirección de Escuelas Secundarias la definió de este modo:

La continuidad pedagógica refiere a la necesidad de que los actores del sistema educativo provincial, en los distintos niveles de responsabilidad, establezcan en forma consensuada las estrategias que van a implementar para garantizar –durante el año– el aprendizaje de los alumnos y las alumnas (...) La continuidad pedagógica posibilita que los lazos entre las escuelas y los estudiantes se sostengan. El vínculo pedagógico, en tanto forma de lazo social, requiere persistencia, duración en el tiempo y consolidación a partir del reconocimiento mutuo (...). En síntesis, asegurar la continuidad pedagógica implica prever el impacto de la discontinuidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los sujetos involucrados y ofrecer propuestas de enseñanza que permitan aprendizajes valiosos ante las distintas situaciones o contextos que así lo demanden. (DGCyE, 2020, p. 4).

Los resultados de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica³ (Res. 363/20), desarrollada por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, reveló datos interesantes para nuestro análisis en relación al trabajo de los y las docentes durante la pandemia y la continuidad pedagógica. En primer lugar, se indica que tres cuartas partes de los y las docentes encuestados de todo el país y los distintos niveles educativos señalaron que pudieron adecuar su propuesta de enseñanza rápidamente, sin embargo, los y las docentes de nivel secundario fueron quienes manifestaron las mayores dificultades en esta adecuación. En segundo término, el medio de comunicación más utilizado en el nivel secundario fue el celular, para mensajes de texto o WhatsApp (75%), y el correo electrónico se menciona como el segundo medio más utilizado, junto al

³ Para conocer los resultados de Informe Preliminar de la Encuesta a Docentes véase <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica> Para acceder a los resultados completos véase https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf



uso de distintas plataformas educativas para el dictado de clases sincrónicas. En tercer lugar, aparece como dificultad frecuente lograr la participación activa de los y las estudiantes en las actividades propuestas, aunque las dos dificultades principales mencionadas son tecnológicas: falta o limitaciones en la conectividad a internet (62%) y limitaciones de recursos electrónicos (59%), especialmente la limitación de no contar con un dispositivo de uso exclusivo dificultó la tarea. Finalmente, el 90% de los y las docentes del país manifestó que su trabajo aumentó notablemente en el contexto del aislamiento, elemento que se intensifica en las escuelas de gestión privada y en el ámbito urbano. Allí el tiempo utilizado para el trabajo fue mayor dada la necesidad de adaptar la propuesta pedagógica y el esfuerzo por el seguimiento de los y las estudiantes. En ese contexto, el trabajo entre pares aparece con fuerza como un elemento de sostén de la tarea cotidiana. Destaquemos también que, si bien solo el 36% de los y las docentes de todos los niveles señalaron dificultades para compatibilizar las tareas laborales con las tareas de cuidado, en las escuelas secundarias (particularmente en las urbanas y de gestión privadas), esta situación se menciona más recurrentemente que en otros niveles.

Como mostramos en indagaciones previas, desde el Ministerio de Educación Nacional se plantearon distintas estrategias en el contexto de la emergencia y la continuidad pedagógica, como la propuesta de “Seguimos Educando” (cuyos recursos también son valorados por los y las docentes en la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica), que propició un espacio de encuentro con el saber y buscó recuperar la inversión en dotación tecnológica de años anteriores⁴ sistematizando los recursos de los portales educativos como Encuentro, Educ.ar, y generando nuevos contenidos en diversos formatos y lenguajes para acompañar la educación desde los hogares (Saez e Iglesias, 2020).

La apuesta por la continuidad pedagógica en cada jurisdicción, e incluso en cada institución, implicó distintas adaptaciones, de forma sostenida o intermitente, con mayores o menores recursos, con diversas situaciones del personal docente, que ante la emergencia sanitaria y

⁴ Nos referimos al Programa Conectar Igualdad (Decreto N° 459/10), el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) (Res. CFE 244/15), y el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Permanente (Res. CFE 188/12). Esta reactivación se puso en marcha desde el Ministerio de Educación de la Nación a través del “Plan Conectividad Juana Manso”, de alcance federal, que en el año 2021 atiende diversos elementos de la brecha digital (acceso, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes y docentes). Se propone retomar la entrega de netbooks, avanzar en la conectividad en las escuelas estatales y el desarrollo de una plataforma digital de contenidos junto a un sistema operativo de libre acceso creado por el Estado Nacional (Huayra). Para mayor información véase <https://juanamanso.edu.ar/acercade>



frente a la incertidumbre, sostuvieron la escolaridad de los y las estudiantes en la Argentina (Nuñez, 2020).

En relación a las tecnologías digitales, indagaciones recientes muestran que el contexto actual de pandemia intensifica aún más las demandas hacia la escuela, particularmente las ligadas a incorporar dichas tecnologías, profundizando desigualdades preexistentes en relación con su uso y acceso (Ruiz, 2020), un elemento sobresaliente en los relatos de los y las docentes como veremos a continuación. Asimismo, trabajos recientes de corte cuantitativo señalan precisamente la intensificación en la jornada laboral de los docentes de escuela secundaria de la CABA y la Provincia de Buenos Aires, tecnología mediante, durante la pandemia (Meo, 2020). Según estudios recientes en América Latina (CEPAL/OIT, 2020), la complejidad que reviste el trabajo desde el hogar mediado por las tecnologías digitales, como consecuencia de la pandemia, podría ampliar las brechas en la región, constituyéndose en un importante desafío para las políticas públicas en el futuro de la postpandemia.

3. EL TRABAJO DOCENTE EN PANDEMIA: SOSTENER LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Consideramos que, al abordar los relatos de los docentes, mirar desde la perspectiva de la experiencia (Larrosa, 2003) nos permite analizar la singularidad de las percepciones y el transitar de los profesores frente a los cambios en su trabajo por la pandemia y el modo en que ésta modificó la subjetividad de los docentes, al transformar también la “experiencia compartida” y el lugar que habitan junto a los y las estudiantes (Larrosa, 2018). A su vez, nos interesa analizar las estrategias desplegadas por los docentes, relacionadas con el “sentido práctico” que brinda al sujeto el conocimiento sobre las reglas del juego socialmente construidas, orientando sus decisiones dentro de un campo de acciones posibles (Bourdieu, 2007), y que sufrieron alteraciones importantes en el marco de la pandemia.

En vistas a lo desarrollado en los párrafos precedentes, en este trabajo nos centraremos particularmente en dos aspectos en torno a la experiencias que relatan los y las docentes⁵: qué estrategias desplegaron para sostener su tarea y qué características asumió su trabajo para llevar adelante la continuidad pedagógica. Cada uno de estos elementos, como observaremos

⁵ A los fines de la confidencialidad y para resguardar la identidad de los y las docentes y a las instituciones escolares mencionadas en las narrativas, los relatos se remitirán del siguiente modo: alias del docente, asignatura que dicta, modalidad y jurisdicción de la escuela secundaria donde trabaja.



luego, involucra un conjunto de dimensiones de análisis conformadas solo a los fines analíticos. Dada la extensión de este trabajo, no buscamos abordarlas todas, pero sí nos interesa dejar planteadas aquellas más sobresalientes en los relatos de los docentes. A partir de la matriz de narrativas recolectadas, construimos cuatro dimensiones de análisis:

- 1) Dimensión Institucional: aquí observaremos la relación entre los equipos directivos y los docentes; el lugar de la escuela frente a la pandemia; las condiciones del trabajo docente (aspectos administrativos, los cambios en los tiempos y el espacio para la tarea, y la exigencia por formarse en este contexto de excepcionalidad).
- 2) Dimensión Didáctico-tecnológica: esta dimensión está íntimamente relacionada con el uso de las tecnologías digitales. Analizaremos la modalidad de las clases (la predominancia del WhatsApp y la complejidad de las cámaras apagadas). También observaremos la presencia de las tecnologías como una dificultad (asociada a la falta de acceso y las desigualdades que esto conlleva y al uso que se hace de ella por parte de docentes y estudiantes).
- 3) Dimensión Vincular: aquí analizamos las estrategias de los y las docentes para sostener el vínculo entre y con los jóvenes. Allí veremos cómo en algunos casos el vínculo se fortalece, desde el “estar ahí” de los y las docentes para los y las estudiantes y cómo, en otras situaciones, la falta de vínculo imposibilita la tarea de enseñar.
- 4) Dimensión Pedagógica: esta dimensión aborda la complejidad de la tarea de enseñar en pandemia y la forma en que, según relatan los y las docentes, la pandemia posibilitó “repensar” la propia práctica.

3.1. Dimensión institucional: entre la complejidad de las nuevas condiciones del trabajo y el esfuerzo por sostener la escuela como el lugar de lo común

En primer lugar, en esta dimensión encontramos relatos diversos en torno a la relación entre las autoridades jurisdiccionales y escolares. En algunos casos encontramos dificultad en hallar soluciones conjuntas en el marco de la contingencia, y en otros se evidencia el trabajo conjunto entre docentes y equipo directivo. A su vez, las denominadas “tareas administrativas” por los y las docentes aparecen recurrentemente en los relatos, evidenciando la sobrecarga laboral, junto a la distancia entre la normativa jurisdiccional y la complejidad de las escuelas en este contexto:



En esta escuela en particular, creo que nos equivocamos al no asignar tiempo para pararnos a pensar, para discutir cómo seguir, para tomar una decisión conjunta entre colegas y autoridades. En lugar de recalcular, nos lanzamos a improvisar con apuro y diligencia. (Martina, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Técnica, CABA)

[se] ha evidenciado una total falta de manejo del sistema educativo, proponiendo diversos documentos y resoluciones que entorpecieron más que simplificaron la tarea que llevamos adelante todos los que formamos parte del sistema educativo (personal, alumnos y familias). En este sentido, han demostrado una absoluta disociación y desconocimiento de lo que pasa en las aulas, la tarea docente, los problemas de los estudiantes, la disponibilidad tecnológica, las situaciones familiares. (Mateo, Profesor de Matemática, Escuela Secundaria Común, CABA)

En segundo lugar, y al igual que analizamos en trabajos recientes (Saez e Iglesias, 2021), observamos que la escuela aparece en los relatos como el lugar de “lo común”, lo compartido, que sostiene ante la incertidumbre de la pandemia. Contrariamente a las tesis de los desescolarizadores que venían anunciando el fin de la escuela (Simons y Maschelein, 2014), el cierre de los edificios escolares evidenció la necesidad de la escuela para las sociedades contemporáneas (Maggio, 2021). De este modo, coincidimos en que la “nueva normalidad” reforzó el lugar de la escuela como un espacio social con su función ordenadora de la vida cotidiana y su rol en la socialización entre pares y con los adultos (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020). Como planteamos en indagaciones previas, ante la pérdida de la materialidad de la escuela (di Napoli *et al*, 2021), el tiempo y el espacio se alternan, y allí es donde la gramática escolar (Dussel, 2003) aparece con fuerza, y la institución escolar se presenta como un lugar seguro para recurrir ante la incertidumbre.

La escuela sigue siendo la institución que sigue en pie aún en tiempos pandémicos para atender necesidades de la comunidad que exceden las tareas pedagógicas, contando con recursos humanos que brindan una mediación entre el Estado y las necesidades familiares, donde el adentro y el afuera parece desdibujarse. (Zaira, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense).

En tercer lugar, precisamente ante esta pérdida de materialidad de la escuela, encontramos un conjunto de relatos que enfatizan la complejidad de las condiciones del trabajo docente en pandemia (teletrabajo), el aumento de las tareas administrativas que en muchos casos



recayeron sobre los y las docentes (tareas de las que incluso anteriormente no se ocupaban), y que evidenció la sobredemanda laboral (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

La escuela, de repente, me inunda el celular. Se cuele en mi casa. La rebasa y la desborda. Llena los espacios que nos mantenían separados, que resguardaban nuestra intimidad. (Martina, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Técnica, CABA)

A partir de ese momento [se refiere al ASPO] comenzó la etapa de mi vida que la podríamos denominar multifunción, en donde las demandas domésticas y laborales generaron el derrumbe de fronteras entre escuelas y hogares. Lo que llevó a una revalorización del territorio escuela como espacio suspensión de la vida cotidiana y como lugar de emancipación que permite ser simplemente un alumno o un docente y nos ser todo en el tiempo 24X7. (Carolina, Profesora de Historia y Geografía, y Vicedirectora Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

mi trabajo se había multiplicado, las exigencias habían aumentado, el teléfono no paraba de sonar, los mails con normativas y consultas de los/as estudiantes (la mayoría fuera de horario) no paraban de llegar. Mi función docente se vio desbordada y sus límites difusos, puesto que aprendí a hacer cosas, no sólo de las que nadie me había enseñado ni las había aprendido en mi carrera de grado, sino que además no responden específicamente a mi tarea docente. Fue muy difícil, durante los primeros meses, organizarme y considero que ello fue una de las primeras dificultades con las que me encontré: establecer y fijar un horario para realizar mi trabajo. (Celeste, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Provincia de Buenos Aires)

Ante la sobrecarga laboral y el aumento de nuevas tareas administrativas que los y las docentes relatan, las estrategias adoptadas fueron múltiples, pero en todos los casos giraron en torno a establecer límites claros entre el espacio y tiempo laboral y el personal, tiempo diluido por la desmaterialización de los edificios escolares (Maggio, 2021). Asimismo, es interesante aquí que frente a esta sobredemanda y el desdibujamiento de las fronteras de la escuela, algunos relatos muestran la necesidad de volver a humanizar la tarea de enseñar (Lorenz, 2019). La virtualidad forzada visibilizó los esfuerzos de los y las docentes para sostener la continuidad pedagógica, mostrando así el costado más humano de la tarea. En algunos casos incluso esto aparece como un rasgo positivo de lo que la pandemia nos dejó (Mazza, 2020).



siento que mis alumnos hoy no me ven solo como docente (...) lo notan cuando en plena reunión un hijo que no puedo contener me pide ir al baño, cuando llega el correo, cuando en plena mesa de examen se corta internet, cuando un marido, hijo pasa por el fondo de una clase (...) Lo notan cuando nos sienten cansados, porque no hace falta ver, el cansancio también es audible. (Carolina, Profesora de Historia y Geografía, y Vicedirectora Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

Otra de las estrategias que aparece frente a esta sobrecarga laboral es el trabajo colectivo entre los y las docente y los equipos directivos, fuertemente enmarcados en la función de la institución escolar, elemento que vemos incluso en algunos relatos como primordial para afrontar los tiempos de la contingencia:

Los aportes y apoyos que se presentan en estas circunstancias, son en el sentido del trabajo colectivo, los mismos que se configuran en la presencialidad, el trabajo en equipo y el acompañamiento de docentes y directivos, todxs con un mismo objetivo, hacer cumplir el derecho a una educación pública y de calidad. (Mariela, Profesora de Plástica, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

Para cerrar esta dimensión, también debemos decir que en otros relatos prima la ausencia de un trabajo colectivo y la soledad de la tarea inunda la escena. En esos casos, el trabajo de enseñar se hace mucho más difícil de sobrellevar en pandemia, e incluso aparece relacionado con la sobredemanda laboral, particularmente de aquellas docentes que también sostuvieron las tareas de cuidado en sus familias, dificultad asociada además al rol histórico de la mujer en estas ocupaciones y la feminización de la docente en la Argentina.

3.2. Dimensión didáctico-tecnológica: de la clase por WhatsApp a las cámaras apagadas. Acceso y uso de las tecnologías digitales para garantizar la continuidad pedagógica y el derecho a la educación

La pandemia evidenció las desigualdades en el acceso y el uso de la tecnología (de docentes y estudiantes), íntimamente relacionadas con otras desigualdades de clase, género y territoriales (Ruiz, 2020). En ese contexto, el desmantelamiento de los últimos años de las políticas públicas de dotación tecnológica, como el Plan Conectar Igualdad (algunas de cuyas computadoras aún quedaban en las escuelas y fueron utilizados en la pandemia), complejizó la búsqueda de una salida común. A pesar de los esfuerzos del Estado por dar respuesta rápidamente, como mencionamos al comienzo, estas desigualdades y las deudas de inclusión



digital priman en los relatos de los y las docentes. En aras de una solución digital “la educación mediada por tecnología, como aspiración a la igualdad, buscaba ser una recreación de la rutina escolar sin escuela” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p. 353).

los integrantes de la escuela nos transformamos en una especie de call center, centro de llamadas telefónicas, en donde el objetivo principal era no perder el vínculo. Las principales dificultades con las que nos encontramos fue la conectividad y la carencia de recursos tecnológicos (...) esto no es producto de la pandemia, sino que esta última lo visibilizó aún más. Los que nos llevó a apoyarnos en la radio de la zona para transmitir algunas clases, contacto directo con las familias en la entrega de alimentos. (Carolina, Profesora de Historia y Geografía, y Vicedirectora Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

(una) dificultad, fue cómo llegar a todos/as los/as estudiantes, cómo garantizar la continuidad pedagógica de cada uno/a de ellos/as, puesto que esta situación puso en evidencia la gran desigualdad en el acceso a internet y a los recursos tecnológicos con la que cuentan algunos/as alumnos/as cuyas posibilidades se ven acotadas. Frente a esta situación, los/as docentes en conjunto con el Equipo Directivo y el Equipo de Orientación Escolar (EOE), organizamos cuadernillos de actividades para poder realizar los acompañamientos correspondientes a aquellos/as alumnos/as que se veían imposibilitados de presenciar las clases sincrónicas a través de algunas de las plataformas de videoconferencias. (Celeste, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Provincia de Buenos Aires)

En estos relatos observamos una diversidad de realidades, asociadas a las diferencias entre las escuelas también según la jurisdicción donde se encuentran. “Tuvo que haber una pandemia para que advirtiéramos lo obvio: no hay educación justa en una sociedad digital si docentes y estudiantes no están incluidos tecnológicamente (...) para educarnos en la contemporaneidad necesidad estar digitalmente incluidos” (Maggio, 2021, p. 33-34). Frente a esta desigualdad, diversas fueron las estrategias desplegadas por las escuelas y sus docentes.

En primer lugar, ante la diversidad de realidades, en esta dimensión debemos mencionar las modalidades que asumió el espacio de “la clase” ante el cierre abrupto de los edificios escolares por la pandemia. Las tecnologías digitales se presentan en muchos casos como un elemento que posibilitó sostener la continuidad pedagógica, particularmente las redes sociales y plataformas de videollamadas aparecen en primer plano.



como docentes profesionales que somos, estuvimos a la altura y en menos de un mes habíamos armado un operativo de innovación tecnológica cubriendo todas las posibilidades de conexión con los estudiantes: Classroom, grupos de WhatsApp, Facebook, Meet, Jit.si, Zoom, mails, entre otras tantas posibilidades y posibilitantes artilugios que las redes nos ofrecen desde siempre, pero que muy pocas veces hemos utilizado. (Zaira, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense).

Al igual que mencionamos al comienzo desde los resultados de Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, en los relatos de los y las docentes también prima la “clase por WhatsApp” como la principal estrategia desplegada. Esta alternativa fue muy utilizada, por el potencial que ya había demostrado anteriormente como herramienta de comunicación informal pero ahora reconvertida con fines educativos (Maggio, 2021). Esta fue la estrategia por excelencia utilizada fundamentalmente en aquellos casos donde los y las estudiantes solo contaban con un celular como dispositivo para conectarse con la tarea escolar. En algunos casos encontramos propuestas sincrónicas (donde estudiantes y docentes se conectan al unísono en el día y horario de la clase), buscando reponer además algo de esa materialidad perdida (di Napoli *et al*, 2021). En otros casos, la propuesta es asincrónica y los grupos de WhatsApp ofician de “aula de clase”, conectando a estudiantes y docentes en un espacio virtual accesible para todos desde cualquier dispositivo portable con conexión a Internet.

Uno de los recursos que se presentan en este sentido, es el uso de los grupos de WhatsApp como “sala de clase” (...) Ante la imposibilidad de muchxs alumnxs de acceder a internet, esta aplicación les permite seguir conectados e informados cada semana. Muchxs colegas se niegan a brindar estos espacios pero en lo personal considero que toda vía de comunicación es válida si la intención está puesta en generar y desarrollar nuestras prácticas de enseñanza, en un sentido profundamente democrático (...) La escena más característica desde que se ha decretado el ASPO (...) me encuentra con el celular en mano, notificándome a toda hora el mensaje de algún alumnx que quiere comunicarse. Los motivos varían: “*Profe no entendí*”; “*Profe no estaba en el grupo cuando envió la clase*”; “*Profe se me borro todo porque no tengo memoria*”; “*Profe ¿Qué hay que hacer?*”; y podría seguir. (Mariela, Profesora de Plástica, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)



Aquí el grupo de WhatsApp aparece facilitando la comunicación, pero también encarna la sobredemanda laboral que analizamos anteriormente. En relación a este último relato de la docente, es interesante resaltar que estudios recientes en Argentina (Morduchowich, 2021) muestran que el consumo en Internet está íntimamente ligado a la cultura juvenil y, particularmente los celulares, se constituyen como un dispositivo central en la vida de los adolescentes. Asimismo, la principal función de Internet para los jóvenes es comunicativa y los perfiles en las redes sociales que poseen se constituyen como la primera fuente de información que consultan. En este sentido, comunicarse mediante WhatsApp prima también como estrategia de los y las docentes para encuadrar la tarea y lograr que las actividades propuestas llegaran a buen puerto, la clave del éxito eran ir a buscarlos donde ellos estaban:

“mandarles dos actividades semanales por correo” no servía. Como tampoco serviría trasladar las prácticas de la presencialidad al terreno de lo virtual. (Martina, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Técnica, CABA)

Un segundo elemento que aparece recurrentemente en esta dimensión son las estrategias de actividades sincrónicas a través de plataformas de videollamada que llevaron adelante los y las docentes.

Son tiempos extraños, al principio fueron caóticos porque se produjo una especie de hiato, una interrupción abrupta de lo cotidiano producto de la pandemia de coronavirus, digitalizó mi cotidiano. El nerviosismo que provocaba el despliegue tecnológico necesario para llevar adelante la clase ya quedó atrás. Hoy, “tú eres el anfitrión”, “ver sala de espera”, “compartir pantalla”, “silenciar a todos”, “reiniciando audio”, entre otras, ya no resultan expresiones extrañas ni extravagantes. Comienza la clase. El timbre no sonará, sabré que es momento de dar cierre cuando el cartel de zoom me indique que restan pocos minutos y si no calculo bien los tiempos, el encuentro finalizará abruptamente (...) La virtualización de las clases ha puesto al docente a caminar por arenas movedizas, donde debe ser el “anfitrión “de un encuentro en el que no se siente tan “dueño de casa”. Abruptamente, el camino se colmó de incertidumbre y dudas (...) en un renacer como docente donde lo único certero es que soy la “anfitriona” de un encuentro al que convoqué a mis alumnos/as (...) Yo, la anfitriona. Sumergida en un vaivén de sensaciones encontradas pero principalmente atraída por el desafío y comprometida con la tarea. (Alicia, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)



Ante la estrategia del encuentro sincrónico otro elemento aparece con mucha fuerza en las videollamadas, el fenómeno de la cámara apagada de los y las estudiantes (Maggio, 2021):

Sabiendo de la inequidad y la desigualdad que este acompañamiento pedagógico conlleva entre el alumnado, realice clases virtuales, video conferencias que, al no ser “obligatorias”, la mayoría de los chicos y chicas no participaron y, de los que estaban presentes, muchos no encendían sus cámaras; conversando con colegas que pasaron por situaciones similares, algunos consideraban que el apagado de las cámaras podía deberse a las condiciones sociales en que viven los alumnos, en cambio otros consideran que es por mero desinterés. (Darío, Profesor de Historia, Escuela Secundaria Común, CABA)

el manejo de la cámara como medio de limitar el ingreso de lo “público” al espacio personal. (Camilo, Profesor de Geografía, Escuela Secundaria Común, Provincia de Buenos Aires)

Son las 9 en punto y desde diferentes hogares (...) cerca de treinta jóvenes del nivel secundario a quienes conozco personalmente hace años están en la sala de espera. Algunos encenderán sus cámaras y podré verlos, en general están de buen ánimo aunque algo dormidos, no usan uniformes y están desayunando en sus cuartos o algún rincón de sus casas. Otros, en cambio, elegirán no hacerlo. Estos últimos serán sólo un rectángulo negro en mi pantalla y activarán su micrófono sólo eventualmente. No sé cómo se sienten, no puedo percibir sus emociones, tampoco sabré si están ahí o se fueron a dormir. (Alicia, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense).

Como planteamos en indagaciones previas (di Napoli *et al*, 2021), la pérdida de la materialidad de la escuela también implicó el corrimiento de las fronteras del aula. Tiempos y espacios se vieron alterados, la escuela se trasladó a la casa, o al menos eso se intentó en un comienzo. Aquí es interesante diferenciar los encuentros sincrónicos del espacio de la clase, ya que coincidimos en que no son lo mismo (Maggio, 2021). Quienes asocian ambos conceptos, realizan un desplazamiento del aula clásica (con un docente al frente y sus estudiantes desde sus bancos observando la clase) hacia la educación virtual. Estos relatos nos traen a una pregunta interesante: si se reproduce esta misma lógica del aula clásica presencial, ¿por qué habrían de prender la cámara los y las estudiantes si lo único que deben hacer es escuchar? ¿Por qué prenderían su micrófono si pueden intervenir o realizar preguntas por el chat? En esta línea, acordamos con la propuesta de la autora, al decir de Maggio (2021), si vamos a encontrarnos (de modo sincrónico), ¡que valga la pena!



En tercer lugar, encontramos los relatos que plantean una preocupación ante las desigualdades en el acceso y las diferencias en los usos de las tecnologías que ya antecedian a la pandemia (Cicala y Martinelli, 2019), y qué cambios se dieron ante la emergencia sanitaria. Aquí es interesante reflexionar sobre qué ocurrió con la virtualización forzada por la necesidad de sostener la continuidad pedagógica, qué decisiones tomaron las escuelas y sus docentes, qué plataformas y aplicaciones utilizaron (Magnani, 2020), decisiones tomadas en el contexto del incremento del poder que las tecnologías adquirieron en nuestra vida cotidiana y la sociabilidad online (Van Dijck, 2016), el modelo de negocios sustentado en datos y el Capitalismo de plataformas (Srnicsek, 2021). Si en los relatos anteriores las tecnologías aparecen como facilitadoras, en otros casos se presentan como obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje. Veamos algunos ejemplos.

La escena que más se repite a mi entender es el desafío que implica tratar de acortar las distancias con el uso de los dispositivos tecnológicos, dado por la ausencia de conectividad de calidad, el desconocimiento de los recursos y la adaptación del proceso educativo a la asincronía. (Mateo, Profesor de Matemática, Escuela Secundaria Común, CABA).

A pesar de los esfuerzos desplegados para sostener las clases en la virtualidad, el acto de educar se vió transformado por la imposibilidad del encuentro presencial de docentes y estudiantes (di Napoli *et al.*, 2021). Esto aparece claramente en los relatos como una preocupación en relación a la calidad de los aprendizajes. Aquí podemos observar una vinculación con la preocupación por la evaluación, que si bien no aparece en la mayoría de los relatos explícitamente, podríamos decir a modo de hipótesis que la virtualidad cambió el eje tradicional de la función o el sentido de “evaluar”.

Lo que más se repite, son estudiantes que entregan los ejercicios resueltos, pero al momento de consultarles en la clase virtual como lo desarrollaron no encuentran las palabras o se les dificulta explicar el proceso frente a la cámara, dejando en evidencia que el dispositivo electrónico es un obstáculo al momento de evidenciar avance en los contenidos. A esto se suman los casos que, pudiendo romper con esta dificultad, presentan problemas de conectividad que dificulta la correcta comunicación, la lentitud del “ida y vuelta” y el desvío de la atención del grupo, rompiendo con la secuencia de aprendizaje (...) La práctica educativa que se basa en la confianza y la interacción personal entre los docentes y los estudiantes que, mediante secuencias previamente planificadas, configuran



el acto educativo se ha visto reducido a un esquema virtual que no permite recoger adecuadamente evidencias sobre el avance o inconvenientes que se van presentando en el aprendizaje. (Mateo, Profesor de Matemática, Escuela Secundaria Común, CABA).

Entre los obstáculos mencionados, aparecen algunos elementos a destacar en relación al uso de las tecnologías que hacen los y las jóvenes en la escuela (Dussel, Ferrante, González y Montero, 2018). Interesante aquí que estos relatos permiten desmitificar la tesis de “nativos digitales”, que aunque pareciera superada aún persiste en las instituciones escolares, evidenciando los modos en que las juventudes se relacionan con sus dispositivos (Brailovsky, 2020).

Encontré que muchos chicos, si bien se manejan con gran destreza en cuanto a las redes sociales epocales, tales como WhatsApp, tik tok, Instagram, Snapchat, Twitter o Facebook, demostraron y transmitieron dificultades para ingresar y comprender la utilización de la sala virtual de clases. (Darío, Profesor de Historia, Escuela Secundaria Común, CABA)

los/as jóvenes se lograron adaptar con facilidad y rapidez a una situación que, por lo menos a mí, me llevó tiempo asimilar. Han experimentado una mayor empatía con los entornos digitales y lograron desenvolverse en el mundo del ciberespacio mejor que cualquier adulto. Sin embargo, debieron entender que la computadora y el celular dejaron de ser sólo un medio de distracción para convertirse en un medio para el aprendizaje. (Celeste, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Provincia de Buenos Aires)

De estos relatos podríamos decir que en realidad los dispositivos portátiles que irrumpieron la escena de las aulas del siglo XXI, ya era un medio para el aprendizaje. Como indagamos en trabajos previos (di Napoli e Iglesias, 2021), allí la discusión era por los “usos” que los y las docentes consideraban útiles para la escuela y cuáles entendían como parte del ocio de los y las estudiantes. A modo de hipótesis podríamos decir que en la pandemia lo que ocurrió es que finalmente se convirtieron en dispositivos escolares. Es interesante aquí que incluso estos son elementos en discusión actualmente por el regreso a la presencialidad y el protagonismo que están cobrando los celulares en las aulas para el desarrollo de las tareas escolares, y que esperamos abordar en futuros trabajos del equipo.

Sin embargo, si bien el debate por la incorporación de las tecnologías digitales ya estaba presente en la escuela secundaria previamente a la pandemia, las nuevas estrategias



desplegadas en la virtualidad implicaron un gran desafío para los y las docentes, y mostraron, además, como hemos analizado previamente (Iglesias, 2020), su necesidad de formarse y adquirir nuevas herramientas relacionadas con las tecnologías digitales, necesidad que la emergencia sanitaria dejó aún más al descubierto:

Muchas de las actividades de la escuela debieron reconfigurarse totalmente ya que nadie estaba preparado seriamente para educación a distancia, ni hablar del manejo tecnologías digitales que solo conocían (algunos que enseñaban en superior). Hablo de tecnologías que van mucho más allá del manejo de algún software en particular, estoy hablando de producción audiovisual, clases por streaming, aula invertida, etc. Todos conceptos muy lejanos para una [escuela] técnica, del conurbano acostumbrada a la presencialidad de sus clases. (Carlos, Profesor, Escuela Secundaria Técnica, Conurbano Bonaerense)

Pero la pandemia no solo evidenció la necesidad y la exigencia laboral de los y las docentes por formarse en tecnologías, sino que su uso intensivo en la virtualidad, transformó la práctica, invitando a repensarla, como analizaremos en el apartado siguiente:

hoy en día me encuentro utilizando distintos dispositivos y múltiples plataformas educativas que me eran totalmente desconocidas, lo cual no sólo transformó significativamente mis prácticas, sino que además, implicó un gran desafío en mi formación docente. (Celeste, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Provincia de Buenos Aires)

3.3. Dimensión vincular: entre la construcción del vínculo con los y las estudiantes y la importancia de sostener la tarea de enseñar

En esta dimensión analizaremos dos elementos centrales que mencionan los y las docentes en sus relatos ante la virtualización forzosa de las clases escolares: por un lado, los aspectos positivos de la construcción del vínculo entre y con los jóvenes y sus docentes respecto a su práctica, y por el otro, la imposibilidad de llevar a cabo la tarea de enseñar cuando el vínculo se dificulta.

En primer lugar, coincidimos en que la falta de la materialidad de la escuela también evidenció su función social (Simons y Maschelein, 2014), en términos de la importancia de la construcción y el sostenimiento del vínculo intergeneracional entre los y las estudiantes y sus



docentes (Iglesias y Silva, 2020). Sostener y acompañar a los y las estudiantes se torna un elemento primordial de la tarea:

Sin dudas, la presencialidad aporta ese “ida y vuelta”, el diálogo fundamental (en tiempo real) en el proceso enseñanza-aprendizaje (...) Particularmente, creo que, para la inmensa mayoría de los docentes, esta situación es novedosa e inédita, no me refiero a la Pandemia y al aislamiento social preventivo y obligatorio solamente, sino a la situación de realizar el acompañamiento pedagógico en condiciones de la virtualidad (...) Un aspecto que se trabaja fuertemente es el socio afectivo, hay un seguimiento diario, muy cercano del alumnado y sus familias, atento a cualquier necesidad por la que puedan atravesar y que la escuela pueda ser un puente. (Darío, Profesor de Historia, Escuela Secundaria Común, CABA)

La importancia de “alojar” en el marco de la incertidumbre (Mazza, 2020), marca la diferencia en la forma de “estar” en la escuela (ahora virtual) para los jóvenes. De la misma manera, cuando la construcción del vínculo docente-estudiante se afianza se facilita la realización de la tarea escolar.

la importancia que tiene demostrarle a lxs jóvenes que detrás de ese dispositivo, existe una docente dispuesta a escucharles y que la continuidad en este contexto solo es posible, cuando los vínculos se afianzan (...) Lxs jóvenes con lxs que trabajo me han sorprendido favorablemente (...) en un principio se hizo muy difícil construir un vínculo ya que jamás nos habíamos visto. Sin embargo, la perseverancia ha dado sus frutos y hoy ha aumentado considerablemente el número de respuestas que consigo en los mensajes. (Mariela, Profesora de Plástica, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

También aparece recurrentemente en los relatos la necesidad de favorecer el vínculo entre los y las estudiantes. La importancia de la sociabilidad juvenil aparece con fuerza en los relatos, junto a la necesidad de retomar sus vínculos en la presencialidad, que distan mucho de los construidos en la virtualidad. En algunos casos incluso esto aparece como un obstáculo por ejemplo para el trabajo y las evaluaciones o trabajos grupales en clase.

se evidencia una gran necesidad por parte de los jóvenes de conversar entre ellos, de hacer chistes, de recuperar la complicidad de las clases presenciales. En respuesta a esto, intento generar momentos de charla entre ellos, sin demasiada intervención a fin de dejar fluir sus sentires y pensares. (Alicia, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)



La vinculación con los y las jóvenes ha sido “frío”, nada parecido a la relación que se construye en la presencialidad, incluso han transmitido que, para ellos mismos, es decir, entre ellos se ha visto dificultada la sociabilidad, por ejemplo, a no poder trabajar en grupos, en equipos, encontrarse a realizar trabajos juntos. (Darío, Profesor de Historia, Escuela Secundaria Común, CABA)

La necesidad de la sociabilidad aparece más fuertemente entre aquellos y aquellas estudiantes de la escuela secundaria que se encuentran finalizando su escolaridad, y que en el contexto de la pandemia, requieren de un acompañamiento particular de los y las docentes:

La sociabilidad de estudiantes entre sí, más allá de la visible heterogeneidad, se ve afectada, sobre todo en el último del superior ya que, las “promociones 2020” están signadas por la pérdida de rituales y folklore propios de esta etapa que culmina. En este sentido, el acompañamiento institucional se direcciona hacia la contención, con la promesa en un futuro cercano de retomar y retornarles el protagonismo que caracteriza a los jóvenes que egresan. (Zaira, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense).

En segundo lugar, también se observan relatos donde la falta del vínculo precisamente dificulta, y en algunos casos incluso imposibilita, la tarea de enseñar y de aprender. Al decir de Maggio, “la reinención de las prácticas de enseñanza en tiempos de pandemia tiene la obligación de alentar la trama vincular en todas sus formas” (2021, p. 71). Veamos algunos ejemplos que plantean los y las docentes:

Y es que no había entre mis estudiantes y yo ningún vínculo desde donde traccionar el aprendizaje. Éramos desconocidos tratando de enseñar y aprender a la distancia. (Martina, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Técnica, CABA)

La principal estrategia (...) fue emplear la plataforma Classroom, para unificar el medio, lo que mejoró el acompañamiento y el flujo de actividades que se les brindado a los alumnos; pero pasados algunos meses nos dimos cuenta que era irremplazable el contacto con “lo humano”; así que se sugirió empezar a aplicar, con alguna aplicación para clases online, tipo Zoom o Meet ,eso lo elegía el docente, pero una vez superado el momento de la novedad en la implementación de esta tecnología, rápidamente retornaron los magros valores de concurrencia y participación de nuestros alumnos (Carlos, Profesor, Escuela Secundaria Técnica, Conurbano Bonaerense)



Como se ha repetido hasta el cansancio, incluso en los medios masivos de comunicación, “no es lo mismo”. Las características de la presencialidad y la virtualidad son bien distintas. Y las formas en las que se establece el vínculo en ambas modalidades también lo es.

hasta el receso invernal el flujo de actividades y de asistencia online se mantenía, baja, pero se mantenía (e/30-50% de la clase); pero después del receso, durante el mes de agosto, se desplomó la presencia de los alumnos ya sea en actividades entregadas o por la bajísima participación en clases por streaming, lo que evidenció la fragilidad del vínculo docente-alumno-familia-institución, ya que la pandemia había puesto en jaque, a los componentes fundamentales de la comunidad educativa (...) si bien los docentes utilizaron los nuevos aprendizajes digitales para tratar de seguir con las instancias formales de la vida escolar (...) también sirvieron para las reuniones informales, entre colegas, con mateadas virtuales incluidas; pero a fuerza de ser sinceros, todos añoramos algún momento, algún sonido, algún olor, algún encuentro, alguna risa; que solo pueden darse en el espacio y tiempo escolar y que también constituyen una parte importante de nuestra identidad como docentes. (Carlos, Profesor, Escuela Secundaria Técnica, Conurbano Bonaerense)

3.4. Dimensión pedagógica: la pandemia como una oportunidad para repensar la práctica docente y la tarea de enseñar

Al revisitar los relatos de los y las docentes, frente a la emergencia sanitaria, se observan distintos elementos positivos. Entre ellos encontramos nuevas prácticas que se generaron en las escuelas y que pueden ser sistematizadas y potenciadas en proyectos y dispositivos concretos de trabajo como “energía creativa que debe ser aprovechada como impulso para desplegar otra escuela”, una escuela del “porvenir” que permita ampliar los horizontes: “estamos en el tránsito de una escuela más conectada a su entorno, integrada en la vida social, usando intensivamente otros espacios” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p. 360).

Aparece recurrentemente en los relatos, tras un primer momento de desconcierto y preocupación, la idea de que las estrategias que desplegaron los y las docentes les permitió repensar su práctica pedagógica (Meirieu, 2016). Observamos en estos relatos un potencial para pensar la escuela del regreso, en un contexto híbrido y aún incierto, pero con grandes aprendizajes para capitalizar:



se configuró una nueva interfaz *casa-escuela-familia-estudiantes* que trastocó los tiempos, los espacios, la comunicación y las relaciones. El nuevo escenario nos obligó a los docentes a repensar las decisiones pedagógicas, a revisar los materiales y a relativizar la importancia de los contenidos. Hubo que reajustar, en medio de una desorientación institucional generalizada y con canales de comunicación enrevesados, los modos de concebir y hacer. (Martina, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Técnica, CABA)

El contexto actual de pandemia nos ha llevado a la necesidad de adecuar la práctica escolar, principalmente en el manejo del tiempo, las actividades y los procesos que se pretenden lograr haciendo necesario reconfigurar los códigos que median entre los estudiantes, la virtualidad y los docentes (Camilo, Profesor de Geografía, Escuela Secundaria Común, Provincia de Buenos Aires)

Este ciclo lectivo dejará grandes enseñanzas en mi quehacer docente, considero que en cada clase puedo capitalizar y resignificar mis prácticas, potenciándolas desde las nuevas experiencias y las múltiples herramientas que se me han brindado en este tiempo. (Mariela, Profesora de Plástica, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

Repensar la tarea configura un horizonte prometedor para revisar la herencia de la didáctica clásica en las clases escolares (Maggio, 2018), para que cuando vuelva la presencialidad el encuentro “valga la pena”, es decir, que docentes y estudiantes salgan distintos, transformados positivamente, que encontrarse deje huella, y utilizar la pandemia como un dispositivo analizador que nos permita reinventar la clase (Maggio, 2021). Detenerse a mirar lo construido hasta aquí, aún en un contexto de profunda incertidumbre y dolor, para fortalecer el colectivo docente. Una oportunidad para repensar la tarea, para volver a encontrarle sentido y fortalecer incluso la elección por la docencia:

Mi identidad como docente se encuentra cada vez más fortalecida y enriquecida, y a su vez flexible (...) He re-descubierto cantidad de recursos, modos de comunicar, nuevas actividades para mantener el interés de los alumnx, pero fundamentalmente vuelvo a encontrar en cada clase la oportunidad de transformar mundos (...) Creo que es preciso pensar estos momentos, como la antesala de una verdadera transformación “tecnopedagógica”, implementando la tecnología desde una perspectiva más reflexiva, analítica y autocrítica, trascendiendo aquellas fronteras que aún subsisten y derribando los supuestos que ubican a los jóvenes como seres conectados 24/7. (Mariela, Profesora de Plástica, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)



Entendemos así que los relatos de los y las docentes dan cuenta de que la pandemia y la virtualidad forzada se convirtió en un motor, una excusa o una obligación incluso, para “frenar” y “reflexionar” sobre la propia práctica docente. ¿En medio de la urgencia por la pandemia? ¡Sí, qué mejor momento!

Inmersos en nuestros hogares comenzó una carrera cuya llegada eran los jóvenes (...) con el correr de los días y la extensión de la tan nombrada cuarentena fue sumando kilómetros que la transformaron en un maratón (...) la primer etapa muchos docentes inundaron con tareas y con un nivel de expectativas muy alto (...) Hasta que nos dimos cuenta que no volvíamos (...) Pusimos freno y reflexionamos: no hay andamiaje. Ese fue el momento en que optamos por “Menos es más” la clase no es repartir tareas. Entendimos que debíamos construir condiciones para que el otro pueda ir apropiándose, con su ritmo, con sus posibilidades. Las intervenciones que contribuyeron a la mejora de la propuesta, fue el contacto con las familias. (Carolina, Profesora de Historia y Geografía, y Vicedirectora Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

La importancia de encuadrar, barajar y dar de nuevo, decir “no al revoleo” de actividades (Maggio, 2021), implica que la pandemia ofreció no solo la posibilidad de repensar la propia práctica docente, sino además repensar la entidad y el sentido de la clase, porque como plantea esta docente la clase no es eso de “repartir tareas”. En síntesis, en los relatos observamos que se pusieron en evidencia elementos que sucedían en la presencialidad previo a la pandemia, y que ahora se podían revisar ante las nuevas estrategias desplegadas por los y las docentes en la virtualidad.

El virus fue didáctico. Nos permitió volver a centrarnos en lo importante: qué prácticas de enseñanza íbamos a ofrecer (...) La fuerza pedagógica impresionante que trajo el corrimiento del abordaje habitual centrado en su valoración cuantitativa que nos permitió priorizar contenidos, revisar el rol de la evaluación, y finalmente visitar y repensar nuestra propia práctica pedagógica (Maggio, 2021, p. 89-90).

4. CONCLUSIONES

En esta ponencia nos propusimos abordar los cambios en las características del trabajo de enseñar y las estrategias desplegadas por los y las docentes de las escuelas secundarias en Argentina ante la continuidad pedagógica por la pandemia COVID 19.



Para ello, a los fines analíticos construimos cuatro dimensiones de análisis donde abordamos un conjunto de narrativas de docentes de escuela secundaria de los algunos centros urbanos de la CABA y la Provincia de Buenos Aires durante el año 2020. Desde un enfoque cualitativo, observamos en sus relatos una multiplicidad de estrategias que desplegaron ante la virtualidad forzada y la pérdida de la materialidad de la escuela junto a la diversidad de respuestas que obtuvieron de sus estudiantes.

En una primera dimensión institucional, observamos que frente a la respuesta que brindaron las autoridades ministeriales y escolares en el marco de la emergencia sanitaria, los y las docentes se vieron francamente con una sobrecarga y exigencia por la demanda laboral, donde se hizo evidente la necesidad de los tiempos y espacios ordenadores de la escuela, así como el acompañamiento institucional y el trabajo colaborativo.

En la segunda dimensión, en relación con las decisiones didácticas sobre el uso de las tecnologías digitales, los relatos dan cuenta el modo en que la pandemia cristalizó e incluso agudizó la desigualdad y la brecha digital preexistente entre los y las estudiantes (frente al desmantelamiento de las políticas de dotación tecnológica, que la nueva gestión educativa debió revertir rápidamente). En ese contexto, en algunos casos las tecnologías digitales permitieron sostener la continuidad pedagógica (a través de la clase por WhatsApp), pero en otros, evidenciaron la dificultad o incluso la imposibilidad de sostener la tarea de enseñar y garantizar el aprendizaje (ante la ausencia de los y las estudiantes en los espacios sincrónicos o con sus cámaras apagadas).

Una tercera dimensión, la construcción y el sostenimiento del vínculo entre y con estudiantes-docentes, aparece en los relatos como una necesidad mayor en el marco de la pandemia. Cuando se logra, es un triunfo de la escuela como el lugar de lo común y el espacio que posibilita el encuentro. En los casos donde los y las estudiantes se desvincularon de la escuela, se complejiza la tarea y garantizar la continuidad pedagógica se torna un desafío urgente y colectivo.

La última dimensión nos permitió entender que en los relatos había una fuerte impronta pedagógica, entendiendo que la tarea que realizaron los y las docentes durante la pandemia es una oportunidad para repensar su propia práctica. Aún en medio del agotamiento y la sobredemanda laboral, el balance en sus relatos es mayoritariamente positivo porque les



permitió revisitarse la propia práctica y repensar la tarea de cara a la escuela de la postpandemia (Meirieu, 2020).

Nos propusimos en este trabajo analizar relatos de los y las docentes sobre la tarea de enseñar y las estrategias desplegadas para sostener la continuidad pedagógica en pandemia. De la sistematización concluimos que estas estrategias fueron variadas, dependiendo de las posibilidades con las que se contaba en cada caso, pero siempre tendientes a garantizar el derecho a la educación en nuestro país. Los y las docentes desarrollaron modalidades diversas de dar clases, desde la “clase por WhatsApp” hasta la entrega de materiales impresos para subsanar la falta de dispositivos digitales; produjeron dispositivos pedagógicos combinados, como talleres o proyectos (por temáticas, materias, pluri-años), espacios sincrónicos diversos (para el encuentro y la construcción del vínculo, para consultas, para desarrollar contenidos del programa, entre otros), e incluso la articulación con otros espacios y actores de la comunidad para lograr llegar a sus estudiantes (como por ejemplo la radio local); conformaron equipos de docentes y directivos, que desde el trabajo colaborativo, encuadraron y sostuvieron la tarea con el colectivo docente, y buscando superar la soledad del teletrabajo y la escuela en casa, obligados por la emergencia sanitaria, que se sumaron a las tareas de cuidado (que están mayoritariamente presentes en los relatos de las docentes),

Lo dicho hasta aquí permite suponer que lo aprendido en pandemia constituye el “germen de un movimiento de renovación pedagógica” (Maggio, 2021, p. 16). Una oportunidad para que el regreso al aula presencial permita la modificación de la “ecología del aula” (donde puedan convivir el pizarrón y las tecnologías digitales), un trabajo más centrado en la escuela y el aula como la construcción de lo común, profundizar la tarea con quienes sostuvieron la continuidad pedagógica pero también desplegar estrategias y diseñar dispositivos que permitan volver a revincular a los y las estudiantes que perdieron su contacto con la escuela, y pensar una nueva organización de los tiempos, los espacios, contenidos, y la evaluación (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

Para ello coincidimos en que se torna fundamental volver a recuperar el rol del Estado en la dotación de tecnologías digitales en las escuelas, junto a una política pública de desarrollo de plataformas de acceso público, portales colaborativos con recursos compartidos entre los y las docentes (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020), formar a los equipos docentes y directivos en estas tecnologías, y a la vez darnos la oportunidad y el espacio para discutir qué herramientas



tecnológicas vamos a utilizar al regreso a la escuela (Magnani, 2020), todos debates que nos debemos si queremos capitalizar lo recorrido hasta aquí.

5. BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brailovsky, D. (2020). Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién? En *Idealiza educar en Córdoba*, 15(37), 1-7. Recuperado de: <https://revistaeducar.com.ar/wp-content/uploads/2020/06/N37-educar-01-Daniel-Brailovsky.pdf>

Bustelo, C. (2020). Dejame que te cuente: la escritura y la producción colectiva como batalla epistemológica. En: Parchuc, J. P. et al (Comp.). *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* (pp. 35-67). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

CEPAL/OIT (2020). El trabajo en tiempos de pandemia: desafíos frente a la enfermedad por coronavirus (COVID-19). En *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe*, 22,1-59. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de: https://www.cepal.org/es/publicaciones/45557-coyuntura-laboral-america-latina-caribe-trabajo-tiempos-pandemia-desafios-frente?utm_source=CiviCRM&utm_medium=email&utm_campaign=20200526_covid19_informe_cepal_oit

Cicala, R. y Martinelli, S. (2019). La inclusión de las TIC en Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires. Relatos de sus directivos. En *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10(18), 52-65. Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/23042>

DGCyE (2020). *Propuestas para la continuidad pedagógica en la educación secundaria ciclo básico*. Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Secundaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/2-_propuestas_para_la_continuidad_pedagogica_cb.pdf

di Napoli, P. N., Iglesias, A., Silva, V. y Levy, N. (2021). Reflexiones en tiempos de pandemia: la materialidad de la escuela frente a la virtualidad. En: *Espacios de Crítica y Producción*, Núm. 55, pp. 334-348. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/9884>



di Napoli, P. e Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(3), pp. 11-44. Universidad Iberoamericana. DF México. Recuperado de: <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/407/1135>

Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina. Un análisis desde la historia de los guardapolvos. En: *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, N° 4, pp. 11-36. Buenos Aires. Prometeo. Recuperado de: <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/ArticulosDussel/LaGramaticaEscolarDeLaEscuelaArgentina-.pdf?ver=2013-09-30-161517-170>

Dussel, I, Ferrante, P. González, D. y Montero, J. (2018). Las pedagogías en movimiento. Usos y apropiaciones de las tecnologías digitales por parte de docentes y alumnos en escuelas secundarias públicas bonaerenses. En *Las TIC en la escuela secundaria bonaerenses. Usos y representaciones en la actividad pedagógica* (pp. 81-125). Buenos Aires: UNIPE.

Dussel, I., Ferrante, I. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estados. En: *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351- 364). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial.

Iglesias, A. (2020). Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI. En *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20(11), 27-42. Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27446>

Iglesias, A. y Silva, V. (2021). Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas. En: *Revista De Educación*, 22(11), 149-169, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4800

Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia del Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología – OEI. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

Larrosa, J. (2018). *P de Profesor (con Karen Rechia)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc/Perfiles.

Lorenz, F. (2019) *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Paidós: Buenos Aires.



Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En: Dussel, I., Ferrante, I. y Pulfer, D. (Comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 85-99). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial.

Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. En Serie Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas, Documento 7. CITEP/UBA. Recuperado de: <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>

Meirieu, P. (17 abril de 2020). «L'école d'après»... avec la pédagogie d'avant? Le café pédagogique. Texte paru dans Le Café Pédagogique. Recuperado de: <http://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafe-pedagogique-ecole-dapres.pdf>

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.

Meo, A. I. (2020). *Empezando a dar sentido al impacto del COVID-19 en la enseñanza secundaria en Argentina*. Informe N° 2. Serie Encuesta sobre experiencias docentes secundarios en tiempos de pandemia. Recuperado de: <https://sway.office.com/JKZ3t1CXVftUEHi4?ref=email>

Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En: Dussel, I., Ferrante, I. y Pulfer, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 175-188). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial.

Organización Mundial de la Salud-OMS. (2020). Fortalecimiento de la preparación para la covid-19 en las ciudades y otros entornos urbanos: orientaciones provisionales para las autoridades locales.

Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unipe/Clacso.

Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), pp. 45-59. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12355>

Saez, V. e Iglesias, A. (Comp.) (2021). *Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia*.



Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

Saez, V. e Iglesias, A. (2020). Educación Mediática y nuevas tecnologías en tiempos de Coronavirus. En: Blog Educación de la mirada. Abril 2020, pp. 1-4. Recuperado de: <http://educaciondelamirada.com/sin-categoria/educacion-mediatica-y-nuevas-tecnologias-en-tiempos-de-coronavirus/>

Simons, M y Masschelein J. (2014). *Defensa de la Escuela*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. En *Education Policy Analysis Archives*, 28(39), 1-22. Arizona State University. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4146>

Srnicek, N. (2021). *Capitalismo de plataforma*. Buenos Aires: Caja Negra.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.