



Las encrucijadas de la pandemia: desigualdades y tensiones en los cursos de vida de los/as docentes de nivel secundario

Education at the crossroads: tensions and inequalities in the life courses of secondary school teachers during the pandemic

Muñiz Terra, Leticia; Roberti, Eugenia; Lemus, Magdalena

Leticia Muñiz Terra lmunizterra@conicet.gov.ar
Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Eugenia Roberti mariaeugeniaroberti@gmail.com
CONICET-Universidad Nacional Arturo Jauretche / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata / Instituto de Desarrollo Económico y Social. Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo, Argentina

Magdalena Lemus magdalenalemus.2@gmail.com
Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Argentina

Cuestiones de sociología
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
ISSN: 2346-8904
Periodicidad: Semestral
núm. 26, e133, 2022
publicaciones@fahce.unlp.edu.ar

Recepción: 17 Diciembre 2021
Aprobación: 28 Enero 2022
Publicación: 01 Febrero 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/77/773071004/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23468904e133>



Resumen: Esta investigación se inscribe en el proyecto PISAC COVID 19 0014 “Heterogeneidad estructural y desigualdades persistentes en Argentina 2020-2021: análisis de las reconfiguraciones provocadas por la pandemia COVID-19 sobre las políticas nacionales-provinciales-locales y su impacto en la estructura y la dinámica socio-ocupacional. Un abordaje mixto y regional”, que recibió financiamiento de la Agencia I+D +I. Nuestro equipo de trabajo analizó las transformaciones que la pandemia del COVID 19 trajo sobre distintas comunidades educativas en el Gran La Plata, provincia de Buenos Aires. Este artículo aborda las transiciones laborales de docentes de diferentes escuelas secundarias, con el objeto de conocer en profundidad los cambios que debieron introducir en su práctica docente en el pasaje de la prepandemia a la pandemia, atendiendo especialmente a las distintas posibilidades que tuvieron de acuerdo a las características de la población estudiantil de las diferentes comunidades educativas en las que trabajaban.

En particular, en el marco de la investigación cualitativa, realizamos 12 entrevistas biográficas semi-estructuradas a docentes y directivos/as que pertenecían a tres instituciones educativas estatales.

Los principales hallazgos nos permiten sostener que la pandemia significó para los/las docentes el advenimiento de dos encrucijadas en su práctica docente durante el ASPO: por un lado, debieron desarrollar habilidades y adquirir saberes para usar las tecnologías digitales para enseñar a distancia y en condiciones desiguales en términos de conectividad por parte de los/as alumnos/as; por otro lado, tuvieron que construir un vínculo pedagógico a distancia y virtualmente, generando cercanía sin comprometer la privacidad (algo no siempre logrado), y establecer fronteras institucionales, espaciales y temporales desde la intimidad de su hogar y con la presencia ubicua de dispositivos, plataformas y conexiones. Durante el momento del DISPO las transiciones docentes evidenciaron una vuelta a la normalidad prepandemia, reencauzando su trayectoria laboral, aunque con nuevos saberes vinculados a las TD que pudieron continuar utilizando en el contexto áulico.

Palabras clave: Enseñanza, Tecnologías digitales, COVID-19, Docentes de secundaria.

Abstract: In this paper we present findings from a recently finished project funded by *Agencia I+D+I .PISAC COVID 19 0014, Heterogeneidad estructural y desigualdades persistentes en Argentina 2020-2021: análisis de las reconfiguraciones provocadas por la pandemia COVID-19 sobre las políticas nacionales-provinciales-locales y su impacto en la estructura y la dinámica socio-ocupacional. Un abordaje mixto y regional*".

Within this project, our research group analyzed changes in educational community relationships and transformations in teaching practices resulting from the COVID-19 pandemic and the schools shut in Gran La Plata (Buenos Aires province, Argentina). In this paper we analyze 12 in depth interviews with secondary school teachers and school principals from 3 different state schools. We focus on teachers' transitions to teaching remotely and on digital platforms from home and, in some schools, their strategies to cope with students' lack of digital devices and Internet connectivity.

Our main findings suggest that teaching during the first stages of the pandemic -ASPO- was highly disruptive and challenging for secondary school teachers and that they had two face crossroads. On one hand, they had to rapidly develop new teaching skills that involve an intensive use of the Internet, platforms and digital devices. While learning how to teach remotely and from home, they had also to plan school lessons considering unequal connectivity scenarios among students. On the other hand, secondary school teachers had to build relationships with students remotely, in most cases from scratch, in a completely new virtual school setting and without compromising privacy. At the same time, teachers had to develop strategies to deal with everyday life, and teaching at the same place.

As the pandemic unfolded and schools opened again in June 2021, teaching practices and educational community relationships started going back to pre COVID 19 normality.

Keywords: Teaching, Digital technologies, COVID-19, Secondary school teachers.

Introducción

El advenimiento de la pandemia del COVID-19 en marzo de 2020 en la Argentina significó el inicio de un período de crisis sanitaria, social, económica, laboral, educativa, productiva, etc., que promovió la implementación por parte del Estado nacional y los Estados provinciales de medidas tendientes a morigerar el previsible impacto. Una de las primeras decisiones fue decretar el 19 de marzo de 2020 el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) de la población en todo el país y poner en práctica en términos educativos una serie de políticas para garantizar la continuidad pedagógica en todos los niveles escolares y otras tantas iniciativas destinadas a proteger las fuentes laborales y promover el trabajo remoto, el teletrabajo y la oficina en el hogar.

Frente a ello, surge una serie de interrogantes que buscaremos responder con el presente artículo: ¿cuáles han sido las transformaciones que los/as docentes debieron introducir en su trabajo frente a la pandemia y la suspensión de la presencialidad? ¿Con qué capitales informáticos contaban al momento del inicio de la pandemia? ¿De qué manera sostuvieron los vínculos pedagógicos? ¿De qué manera afrontaron la transición al trabajo docente desde el hogar? ¿Qué formas asumió la práctica docente? ¿Qué lugar ocuparon las tecnologías digitales (en adelante, TD) en ese proceso? ¿Cuáles fueron las acciones que pusieron en marcha las comunidades educativas de las distintas escuelas? De existir diferencias en estas acciones, ¿a qué factores pueden atribuirse? Y finalmente, nos preguntamos ¿qué significó el tránsito de la prepandemia a la pandemia en la vida laboral de los/as docentes?

Este artículo forma parte de los avances preliminares de una investigación en curso desarrollada en el marco del proyecto PISAC COVID-19 014 titulado: “Heterogeneidad estructural y desigualdades persistentes en Argentina 2020-2021: análisis de las reconfiguraciones provocadas por la pandemia COVID-19 sobre las políticas nacionales-provinciales-locales y su impacto en la estructura y la dinámica socio-ocupacional. Un abordaje mixto y regional”, que ha recibido financiamiento de la Agencia I+D+I.

El artículo se estructura en cuatro secciones. En primer lugar, presentamos las investigaciones previas desarrolladas en torno a las desigualdades y las tecnologías digitales. En segundo lugar, describimos el abordaje metodológico empleado. En tercer lugar, precisamos el conjunto de políticas y programas educativos que se implementaron a nivel nacional y provincial para contener la crisis provocada por el ASPO y presentamos las experiencias por las que atravesaron las escuelas. En cuarto lugar, analizamos las transiciones laborales de los/as docentes entendiendo que en ellas pueden identificarse tres tiempos distintos: el tiempo prepandemia, el ASPO y el momento de regreso a las aulas en el marco del distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO).¹ Para concluir, desplegamos una serie de reflexiones finales que pretenden aportar algunas ideas sobre el proceso analizado.

1. Desigualdades y tecnologías digitales: algunos antecedentes y enfoques significativos

Las articulaciones entre educación, tecnologías digitales y desigualdades han sido objeto de múltiples indagaciones desde las Humanidades y Ciencias Sociales en los últimos veinte años. En un primer momento, las investigaciones en estos temas se centraban en la cuestión del acceso, conceptualizada generalmente a partir del concepto de brecha digital (de primer orden) (Benítez Larghi y Duek, 2016), preguntándose por las dificultades que podían experimentar los países y los grupos sociales como consecuencia de no acceder a las tecnologías digitales. A medida que el acceso se fue expandiendo y diversificando, y las desigualdades digitales mutaron (Warschauer y Ames, 2010), comenzaron a surgir interrogantes sobre la calidad y tipo de acceso, y también sobre las habilidades y saberes necesarios para realizar un uso significativo de distintas tecnologías digitales (Livingstone y Sefton-Green, 2018; Helsper, 2017; boyd,² 2014, entre otros).

En nuestro continente, la puesta en marcha de numerosos programas y políticas públicas orientados a promover la inclusión social vía inclusión y alfabetización digital ha recibido gran atención (Dussel, 2017; Morales, 2015; Warschauer y Ames, 2010). En la Argentina, se han puesto en marcha políticas de equipamiento y formación en tecnología digital desde mediados de los 90 (Morales, 2015), con una marcada profundización de la preocupación por la inclusión digital en la segunda década del 2000, que dio origen a los programas Conectar Igualdad, Argentina Conectada, Plan Sarmiento, San Luis Digital, entre otros (Moguillansky, Fontecoba y Lemus, 2016). Estas iniciativas se han canalizado por medio del sistema educativo, en el cual han recaído amplias expectativas, relativas tanto a la mejora de los problemas de desigualdad como a la de la educación (Kalman, 2017; Benítez Larghi, 2016).

Las investigaciones desarrolladas en nuestro país han explorado el desarrollo de conocimiento y competencias para usar las TD en contextos de restricción de acceso a dispositivos y conectividad (Linne, 2015; Morales, 2015, entre otros), poniendo generalmente el foco en instancias de aprendizaje dentro del aula (Lago Martínez, 2015; Artopoulos y Kozak, 2012). En este sentido, encontramos que los estudios que indagan en las alfabetizaciones requeridas para usar TD se han centrado generalmente en la educación secundaria (Peirone, 2018; Salica, 2018; Linne, 2018; Dughera y Echalar, 2017; Welschinger, 2017; entre otros) y en la universitaria (Bordignon et al., 2020; Levis, 2017; Parrón, 2014; Culzoni, 2013; Occelli y Vázquez-Abad, 2010, entre otros). En cambio, otros niveles educativos, como el terciario de formación docente, han recibido menos atención (Amado, 2015; Marotias, 2015; Casablanco, 2014; Cabello, 2013; entre otros).

La suspensión de la presencialidad en el sistema educativo producto de la pandemia de COVID-19 generó nuevos interrogantes, por ejemplo, respecto de las acciones docentes requeridas para la construcción y sostenimiento del vínculo pedagógico en contexto de virtualidad y en una situación excepcional (Marotias, 2020) y sobre las características que efectivamente adquirieron la enseñanza y el aprendizaje en contextos no sólo atravesados por la pandemia sino por desigualdades de distinto tipo (Duek, 2021). A su vez, renovó preguntas, ya a esta altura tradicionales, sobre las consecuencias del acceso en contextos de privación y en situaciones de privilegio, e interrogantes sobre los conocimientos requeridos para enseñar ya no con TD sino mediante ellas, sobre los cuales avanzaremos en este trabajo.

En suma, los estudios sobre las desigualdades en el acceso, uso y apropiación de las TD en el sistema educativo, las investigaciones vinculadas a las transformaciones en los procesos de trabajo que han incorporado a las TD y los que miran específicamente la práctica docente con TD han puesto de manifiesto la relevancia de las TD para el mundo educativo y laboral. Sin embargo, aún es escaso el desarrollo en nuestro país de estudios que vinculen las problemáticas educativas y laborales y las TD desde una mirada diacrónica y en un contexto de pandemia.

En este estudio, entonces, enfocamos la mirada en este problema de investigación, analizando las transiciones laborales de los/as docentes de diferentes escuelas secundarias del Gran La Plata, provincia de Buenos Aires, con la idea de comprender las transformaciones que debieron introducir en el pasaje de la prepandemia a la pandemia, atendiendo especialmente a la

distintas posibilidades que tuvieron de acuerdo a la clase social de la población estudiantil de las diferentes comunidades educativas en las que trabajaban (de clase trabajadora, intermedia y de servicios).³ El estudio se inscribe en los estudios biográficos laborales y educativos y, en ese marco, se pregunta además si las prácticas docentes durante la pandemia se constituirán como un punto de inflexión en sus transiciones laborales o si serán una serie de encrucijadas circunstanciales que podrán atravesar sin cambiar definitivamente el rumbo de sus trayectorias.

La práctica docente y los cambios experimentados se analizarán a partir de recuperar las transiciones laborales de los/as docentes atravesados por dos momentos temporales: la prepandemia y la pandemia. Dada la importancia que adquiere el concepto de *transición* en el tipo de análisis que proponemos, adoptamos la definición que se le otorga en la *Perspectiva del Curso de Vida* (Elder, 1985; Giele y Elder, 1988; Mortimer y Shanahan, 2004). En esta perspectiva, el concepto de transición hace referencia a los cambios de estado que se producen en cortos períodos de tiempo a lo largo de la trayectoria biográfica. Esta noción es diferente de la de punto de inflexión, que implica “un cambio substancial en la dirección de la propia vida, sea subjetivo u objetivo” (Elder, Johnson y Crosnoe, 2004, p. 8). Así, no todas las transiciones suponen puntos de inflexión, puesto que el cambio de estado que caracteriza a las transiciones puede estar muy lejos de suponer una ruptura biográfica, lo cual sí caracteriza a los puntos de inflexión (Muñoz Terra y Verd, 2021). En definitiva, que un cambio se constituya o no en punto de inflexión depende en buena medida de las características personales, recursos o apoyos externos con que cuenta esa persona para adaptarse a él.

Entendemos que la *práctica docente* es producto de la articulación entre aspectos personales y formativos con el contexto institucional de cada establecimiento, así como con procesos a nivel social, político y económico en cada época. En este punto, el contexto institucional refiere tanto a las normativas de cada institución como a las condiciones materiales de trabajo con las que cuenta cada docente en cada escuela. Estas comprenden los recursos materiales pero también “las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 68), aspectos de los que nos interesa indagar cómo se han reconfigurado en el marco de la pandemia y qué ha significado tal transformación para los/as docentes entrevistados/as.

Por último, respecto del vínculo de los/as docentes con las TD, retomamos la perspectiva de investigaciones que plantean que es necesario atender tanto a las diferencias materiales presentes relativas al acceso a TD como también a sus recorridos previos con estas tecnologías y a las propias representaciones sobre sus capacidades y preparación para enseñar con TD (Winocur, 2007; Zukerfeld y Benítez Larghi, 2015). En este sentido, nuestra indagación en el momento previo a la pandemia pretende identificar retrospectivamente cuáles eran las condiciones de acceso a las TD y también cómo eran los vínculos que los/as docentes tenían con distinto tipo de tecnologías en su vida cotidiana y no sólo con fines laborales, entendiendo que los significados y representaciones sobre las TD, así como las diversas prácticas que con éstas se pueden habilitar, se configuran en la trama de sentidos que forman parte de la vida cotidiana y las relaciones con diversos otros.

2. Abordaje metodológico

Para esta investigación aplicamos un abordaje metodológico cualitativo, en el marco del cual realizamos 12 entrevistas biográficas semi-estructuradas a docentes y personal directivo de tres instituciones educativas estatales. La elección de escuelas estatales se vincula con tres criterios. En primer lugar, el sector de gestión estatal (escuelas provinciales y municipales) es el que reúne la mayor matrícula de estudiantes, en todos sus niveles, en la provincia de Buenos Aires (Ministerio de Economía de la provincia de Buenos Aires, 2018). Entonces, si bien nuestro trabajo no buscaba representatividad, sí consideramos relevante enfocarnos en el tipo de gestión educativa más extendida en nuestra provincia. En segundo lugar, por experiencias de investigación anteriores a este proyecto y por la bibliografía existente sobre educación secundaria en la ciudad de La Plata (Welschinger, 2017; Crego, 2018; Di Piero, 2020) teníamos conocimiento sobre la existencia de circuitos educativos atravesados en gran medida por la clase social de origen. Por lo tanto, escogiendo un mismo tipo de gestión - estatal en nuestro caso- podríamos reunir heterogeneidad de clases sociales. Por último, producto de proyectos previos de nuestro equipo de investigación teníamos conocimiento sobre las dificultades para el acceso que pueden presentar las comunidades educativas de instituciones de gestión privada. Esta cuestión, sumada al contexto de pandemia, nos hizo privilegiar el acceso a las escuelas estatales, que fueron especialmente seleccionadas para vislumbrar los procesos de desigualdades educativas que se profundizaron en el contexto del COVID-19.

El trabajo de campo fue realizado entre agosto y octubre de 2021, en vigencia de las medidas de distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO).⁴ Por este motivo, definimos que la modalidad predominante de entrevista fuera la videollamada, con la posibilidad de realizar encuentros presenciales o telefónicos con quienes tuvieran dificultades de conectividad o para el uso de tecnologías.

En este artículo enfocamos la mirada en las entrevistas biográficas a docentes y directivos y estudiamos las transiciones laborales (antes y durante la pandemia) atravesadas por los/as docentes que se desempeñan en las distintas escuelas escogidas para la realización del trabajo de campo. Así, aunque los/as docentes tienen la misma posición de clase⁵ en la estructura social, para estudiar las desigualdades educativas nos concentramos en los distintos contextos educativos en que trabajan, que promueven el despliegue de diferentes recursos, habilidades y estrategias de enseñanza.

La selección de distintas escuelas buscó incorporar a la muestra perfiles socioeconómicos heterogéneos, de manera tal de abarcar instituciones con población educativa de clase trabajadora, intermedia y servicios, siguiendo la conceptualización propuesta por Erikson, Goldthorpe y Portocarero⁶ (1979). Si bien no se puede inferir de manera lineal la clase social a partir de la institución educativa a la que las personas asisten, sí podemos tomarla como referencia para, junto con diversas variables, construir una clasificación que nos permita asignar clases sociales predominantes en la matrícula de determinadas escuelas.

Para una caracterización más ajustada de las escuelas ubicadas en la ciudad de La Plata, analizamos los datos publicados en el mapa escolar que elabora la DGCyE con base en relevamientos estadísticos propios, realizados dos veces por año (al inicio del ciclo lectivo y al final) en todos los establecimientos educativos

ubicados en la provincia. El mapa escolar cuenta con diversos indicadores - como la tasa de salida sin pases, que remite a quienes se fueron de la escuela sin hacer el pase a otra institución-, que suelen tener mayor incidencia entre los sectores más desfavorecidos, como el abandono escolar. Sin embargo, dado que no fue posible encontrar datos sobre los mismos indicadores para todas las escuelas de la ciudad, nos inclinamos por considerar otros, como desfavorabilidad (categoría construida por la DGCyE) y comedor escolar, que sí estaban en todas las instituciones. En el caso de las escuelas que tenían comedor, calculamos a qué porcentaje del total de la matrícula del establecimiento alcanzaba (ambos datos disponibles en el mapa), para darnos una idea de la magnitud de matrícula total involucrada en ese servicio.

Teniendo en cuenta esto, elegimos tres escuelas estatales que presentaban situaciones distintas en relación con: ubicación, antigüedad, tamaño de la matrícula, servicio de comedor y desfavorabilidad, características sociodemográficas y laborales de las familias de los/as estudiantes.

Caracterización de las escuelas

La **escuela A** (predominio de estudiantes de clase trabajadora) se encuentra ubicada en un barrio periférico de la ciudad que tiene características de pobreza estructural. Su reducida matrícula (con un promedio aproximado de entre 10 y 15 estudiantes por curso) está compuesta en su mayoría por estudiantes de familias vulnerables que no están alfabetizadas. Sus alumnos/as suelen ingresar a la escuela secundaria luego de transitar trayectorias educativas discontinuas en la educación primaria, caracterizadas por la repitencia y el abandono temporal. La escuela cuenta con Servicio Alimentario Escolar, su matrícula es de 283 estudiantes y está categorizada con desfavorabilidad⁷ (DGCyE, Mapa escolar, 2021). En el mismo edificio —inaugurado en 2012— funcionan una escuela primaria y un jardín de infantes. Para el ciclo secundario superior, la orientación de la escuela es Ciencias Sociales.

Por otra parte, la **escuela B** (predominio de estudiantes de clases intermedias) está ubicada en el centro de la ciudad de La Plata, en un edificio inaugurado en la década de 1930, luego de haber sido fundada en 1888 como la primera escuela normal de la ciudad. Su sentido original, la formación de maestras normales, ha sido uno de los sellos distintivos de la institución desde su creación. Hoy funciona como una unidad académica integrada por los cuatro niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior). Actualmente, el nivel secundario cuenta con 1178 estudiantes (DGCyE, Mapa escolar, 2021) distribuidos en cinco orientaciones (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte modalidad Literatura y Comunicación) y en 42 secciones.

Finalmente, la **escuela C** (predominio de estudiantes de clases de servicios) es un colegio secundario del Sistema de Pregrado Universitario de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), ubicado en el centro de la ciudad, fundado en el año 1907. En sus orígenes, las escuelas de pregrado de la UNLP estuvieron orientadas a la formación de élites (Di Piero, 2019). Actualmente, el nivel secundario cuenta con 672 estudiantes (DGCyE, Mapa escolar, 2021) distribuidos en tres orientaciones (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y

Gestión) y en 30 secciones. Si bien la UNLP también tiene jardín de infantes y escuela primaria, en el edificio de la escuela C no funciona ningún otro nivel educativo. Por último, cabe mencionar que las escuelas B y C no cuentan con servicio de comedor ni con condiciones de desfavorabilidad.

3. Acciones institucionales para la continuidad educativa: desigualdades que se profundizan

La búsqueda por contener y apaciguar los efectos de la pandemia dio lugar a un gran número de políticas públicas y de acciones de las instituciones educativas, a la vez que puso en marcha un conjunto de desafíos, encarnados en la figura de los/as docentes, respecto de cómo enseñar en un contexto de virtualización de emergencia del sistema educativo. A lo largo de este apartado, analizaremos las iniciativas llevadas adelante en estos tres niveles: las políticas públicas macro, las acciones institucionales en tanto nivel meso y las acciones en un nivel micro que realizaron docentes de nivel secundario.

3.1 Programas implementados a raíz de la pandemia

A nivel provincial y nacional, el Estado llevó adelante distintas iniciativas para apoyar, fortalecer y garantizar la continuidad pedagógica en contexto de pandemia y de suspensión de la presencialidad educativa. Las iniciativas propuestas a nivel nacional y provincial (Buenos Aires) combinan tres modalidades y soportes que buscan adecuarse a las distintas realidades en materia de conectividad y acceso a dispositivos, tanto de docentes como de estudiantes y sus familias: 1) digital (recursos, secuencias didácticas y contenidos a través de la plataforma digital Educ.ar - “Seguimos Aprendiendo”, a nivel nacional- y de “Continuemos Estudiando” -en la provincia de Buenos Aires-), 2) impreso (entrega de cuadernillos y libros en zonas y escuelas sin conectividad) y 3) televisivo (programación en la Televisión Pública abierta y también en los canales educativos nacionales Encuentro y Paka Paka).⁸

En lo concerniente a la formación y el desempeño docente, se fortalecieron y ampliaron las instancias de acompañamiento y capacitación por medio del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), que brindó cursos, foros, tutoriales e información actualizada en su plataforma web, a la vez que se mejoraron las prestaciones y alcance del campus virtual del INFoD, que está a disposición de todos los institutos superiores de formación docente (ISFD) públicos del país.

En materia de acceso a dispositivos, se realizaron entregas focalizadas de *tablets* y *netbooks* por el plan de conectividad federal “Juana Manso” a hogares sin computadora.⁹ Paralelamente, se puso en marcha el desbloqueo de *netbooks* entregadas por el Programa Conectar Igualdad.

Los lineamientos contenidos en los materiales y plataformas mencionados, así como los criterios construidos desde los ministerios de educación nacional y provincial, hicieron hincapié en el sostenimiento del vínculo pedagógico frente al agravamiento de las desigualdades producto de la pandemia y las dificultades de acceso a las TD, especialmente en las familias de menores recursos económicos.

De esta manera, las desigualdades relativas al acceso a las TD, así como el diferencial de saberes y competencias presentes en las familias para acompañar las trayectorias educativas, emergieron como elementos clave del contexto que debían ser tenidos en cuenta por las instituciones educativas y por los/as docentes. De esta forma, la desigualdad ya existente en la práctica docente adquiría ahora su formato digital y planteaba, como veremos más adelante, un conjunto de nuevos desafíos que interpelarían tanto la práctica como los conocimientos.

3.2. Las iniciativas a nivel de las instituciones educativas

Como venimos sosteniendo, la pandemia se emplazó en procesos de desigualdad de larga data. A toda marcha, las escuelas comenzaron a delinear apropiaciones institucionales de los lineamientos recibidos, que dialogaran con las condiciones realmente existentes en cada comunidad educativa.

En el caso de la escuela de clase trabajadora, con el advenimiento de la pandemia y el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) el proyecto educativo institucional tuvo que ser repensado, pues el trabajo con la población estudiantil adquirió nuevas formas: para lograr la continuidad de las trayectorias educativas la escuela tuvo que pasar de un formato de presencialidad a uno mixto, en el que se combinaron la entrega de materiales impresos y las actividades virtuales.

La entrega de los materiales impresos diseñados por los/as propios/as docentes de la escuela o por la DGCyE en forma de cuadernillos se realizaba en el momento en que las familias se acercaban a buscar la ayuda alimentaria que la institución brindaba, proveniente del Ministerio de Desarrollo de la Comunidad, de la provincia de Buenos Aires.

Dada la escasa conectividad que tenían los/as estudiantes y la falta de dispositivos disponibles en los hogares, la estrategia pedagógica diseñada por la dirección de la escuela consistió en armar proyectos de integración curricular con abordajes interdisciplinarios para el ciclo superior, que fueron viabilizados a partir del intercambio entre los/as docentes y la dirección escolar. Esta reformulación se plasmó en una carpeta del programa *Classroom* en la que los/as docentes podían subir sus materiales o señalar las páginas de los cuadernillos a confeccionar, para que la dirección y los/las preceptores/as pudieran imprimirlos y entregarlos cada 15 días a los/las estudiantes, o a sus familias, en los días de asistencia a la escuela para retirar la ayuda alimentaria. Dichos materiales debían ser completados y vueltos a entregar a los/las preceptores/as para que pudieran escanearlos y enviarlos a los/las docentes. De esta forma se persiguió el objetivo de mantener el vínculo pedagógico con la escuela independientemente de los espacios curriculares y la cercanía con la comunidad educativa.

Para el ciclo inicial se probó con el programa Juana Manso y se trabajó con un ateneo de alfabetización en el marco de una prueba piloto que realizó la DGCyE. Este abordaje fue interesante porque se trabajó a partir de las características de la población de la escuela y de los problemas detectados; de allí que los contenidos que se daban estaban ajustados a la problemática que tenía la institución. Según comenta la directora, esta fue la única escuela secundaria de la ciudad de La Plata en la que se aplicó, debido a las características de vulnerabilidad de su población: el 60 % de estudiantes llega a primer año del secundario no estando alfabetizados.

Asimismo, los/las docentes y directivos estuvieron en contacto virtual con algunos/as estudiantes, pero las condiciones materiales de las familias limitaron el acceso y la sistematicidad de estos vínculos. Se usaron distintos medios para comunicarse: entre otros, los llamados telefónicos, los mensajes del WhatsApp institucional y la carpeta de Classroom. En esta comunidad la pandemia visibilizó problemas ya existentes de las familias, vinculados al acceso al trabajo y a la posibilidad de acompañar a sus hijos en las trayectorias educativas, producto de la falta de alfabetización.

Por su parte, la situación que presenta la población estudiantil de la escuela de clase intermedia es significativamente más beneficiosa. De acuerdo con los/as docentes entrevistados/as, la mayor parte de los/as estudiantes de la escuela tiene acceso a teléfono celular propio y/o a computadora propia o compartida en el hogar, y también tiene conexión a Internet en su casa.

La escuela presenta un escenario mucho más favorable no sólo en materia de conectividad sino también de participación e involucramiento de los/as estudiantes, así como de acompañamiento de las familias, que el escenario registrado en otras escuelas públicas secundarias de la ciudad en donde también se desempeñan estos/as docentes.

Sin embargo, durante la vigencia del ASPO y la interrupción de la presencialidad se registraron casos puntuales de estudiantes que no tenían acceso hogareño y, como parte de la estrategia institucional en pos de la continuidad pedagógica, la escuela les entregó computadoras. En este sentido, las docentes entrevistadas destacaron el acompañamiento institucional que recibieron para hacer frente al nuevo contexto, así como el énfasis institucional en el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles durante la pandemia.

Por último, la escuela de clase de servicios también presenta una situación favorable en términos de condiciones socioeconómicas de los/as estudiantes y de acceso a TD. De acuerdo con las entrevistas realizadas, la mayor parte de los/as estudiantes de esta institución educativa cuenta con acceso a teléfono celular propio, a computadora propia o compartida en el hogar y a Internet. En este sentido, en el contexto previo a la pandemia la escuela contaba con dispositivos específicos de acompañamiento de la escolaridad y presentaba un escenario favorable, no sólo en materia de conectividad sino también en su infraestructura edilicia (incluso, con una sala de microcine).

En el marco del ASPO, y como parte de la estrategia institucional en pos de la continuidad pedagógica, la escuela propició la utilización de la plataforma virtual Aulas Web dependiente de la universidad. En este sentido, la Dirección de Educación a Distancia de la UNLP capacitó y también facilitó plataformas para que las usasen los/as docentes de la institución, que así podrían contar con recursos y estructuras para sostener la virtualidad.

A su vez, desde el Departamento de Orientación Escolar se realizó un rápido relevamiento de conectividad (con base en estructuras de seguimiento previas). Se otorgaron becas de conectividad a quienes carecían de Internet y entregaron computadoras a aquellos/as estudiantes que no disponían de un dispositivo tecnológico; sólo en casos excepcionales se brindaron cuadernillos. También, durante la pandemia se duplicaron (en monto y en cantidad de estudiantes) las becas de ayuda económica. Estas medidas se pudieron adoptar de forma

relativamente inmediata en la institución, a través del uso de los recursos provenientes del Rectorado de la UNLP o de la caja chica de la escuela.

Sin embargo, más allá del acceso a los dispositivos digitales con los que cuentan los y las estudiantes, en las entrevistas a docentes y directivos se señala una fuerte “desconexión” de parte de muchos/as alumnos/as, quienes no participaron de los encuentros sincrónicos propuestos desde la institución para sostener la continuidad educativa en tiempos de virtualidad.

Finalmente, cabe destacar que, pese a la autonomía universitaria, durante la pandemia las escuelas de pregrado tomaron la determinación de seguir todas las decisiones e implementar las medidas adoptadas por la jurisdicción provincial de dependencia.

La vuelta a la presencialidad en las aulas, que tuvo lugar a partir de junio de 2021, involucró principalmente dos aspectos. Primero, la puesta en marcha de protocolos sanitarios específicos comunes para todas las instituciones educativas. Segundo, las iniciativas a nivel de las instituciones educativas estuvieron orientadas a acompañar a los/as docentes en el desarrollo de estrategias de enseñanza que contemplaran la bimodalidad, dada la primera instancia de presencialidad con “burbujas”. Como veremos a continuación, las desiguales condiciones a las que hemos hecho referencia y los soportes institucionales fueron factores clave que los/as docentes tuvieron en cuenta al momento de pensar y desarrollar estrategias para enseñar en pandemia y acompañar las trayectorias educativas de los/las estudiantes.

4. Las encrucijadas en las transiciones laborales de docentes de nivel secundario

La experiencia de la pandemia configuró diversas temporalidades, nucleadas en torno a las medidas que se tomaron para frenar y contener los contagios, y que, entre otras disposiciones, establecieron qué trabajos eran esenciales y debían continuar presencialmente, y cuáles tenían que realizarse a distancia.

En los/as docentes entrevistados/as se observan distintas temporalidades en torno al cambio recurrente en las condiciones laborales que se les exigió a lo largo de la pandemia, que a continuación detallaremos: la vida previa, el ASPO y la vuelta a la presencialidad en las escuelas en el contexto de DISPO.

4.1. La vida laboral antes de la pandemia

Antes de la pandemia, la jornada laboral cotidiana de los/as docentes entrevistados/as implicaba pasar muchas horas fuera de su casa -en varios casos, más de 12 horas-, trasladándose entre diversas instituciones educativas –algunas, cercanas a sus hogares, a donde podían llegar a pie y otras que demandaban necesariamente movilidad propia o transporte público-. La rutina establecida se sintetizaba en la metáfora ya popularizada del “docente taxi... dos horas acá, dos horas allá, dos horas en el otro. (Entrevista N° 17, docente escuela de clase trabajadora), y en la cual el “soporte en papel” de los materiales didácticos ocupaba un lugar importante como parte de la estrategia áulica.

En el año 2019... me río porque era una locura. Arrancaba a las siete y media de la mañana [...] era una jornada de acá para allá. Digamos muy transitada y ajetreada, donde trabajaba con mucho material que yo llevaba en forma física, digamos, como fotocopias. (Entrevista N° 13, docente escuela de clase intermedia).

A diario interactuaban con colegas, personal administrativo, directivos y estudiantes de las escuelas; con todos/as ellos/as tenían relaciones que se gestionaban principalmente “cara a cara” en la escuela y el uso de mensajería o correo electrónico quedaba generalmente acotado a cuestiones burocráticas o a comunicaciones específicas. Si bien ya entonces estaban en contacto con los/as estudiantes, principalmente, por medio de correo electrónico y, en casos más excepcionales, por WhatsApp, esas comunicaciones estaban destinadas mayormente al envío de actividades, bibliografía y otros materiales educativos. En palabras de una docente, que cuenta con la particularidad de haber realizado un posgrado en entornos virtuales:

Siempre usé las TICs como forma de comunicación..., para cada materia tenía un correo [...]. Y usaba mucho el Drive, para tener carpetas donde pudieran acceder al material. (Entrevista N° 15, docente escuela de clase de servicios).

Las/los docentes utilizaban a diario celular, computadora e Internet para comunicación, información, planificar y preparar su trabajo. Pero en ningún caso utilizaban asiduamente estos dispositivos para dar clases: “Yo imprimía los trabajos y llevaba material para practicar en clase. Pero mi trabajo no era estar en la computadora más de media hora” (Entrevista N° 5, docente escuela de clase de servicios). En este sentido, las tecnologías digitales, especialmente los celulares que eran los artefactos que siempre estaban en el aula de clase, pegados a sus dueños/as, aparecían como dispositivos sobre los cuales había que construir regulaciones: permitir su uso o no dentro del aula, para qué, en qué situaciones eran algunos de los interrogantes que se trataba de sortear personal e institucionalmente:

Básicamente, se usaba lo clásico. La tiza, el pizarrón, el borrador, fotocopias, facilitándoles por lo menos una por grupo de por lo menos cuatro chicos, como para que todos tengan la posibilidad de tenerla, y un uso más restringido del celular. O sea, un permiso más restringido del uso del celular a los alumnos. Cosa que hoy se volvió una herramienta. (Entrevista N° 13, docente escuela de clase intermedia).

En términos de equipamiento tecnológico, algunos/as docentes habían recibido las computadoras del Plan Conectar Igualdad y/o habían comprado sus propios dispositivos, que utilizaban habitualmente para la planificación de las clases. El uso de tecnologías digitales con fines educativos no era frecuente en el aula; más bien eran experiencias ocasionales: “No utilizaba tecnología para las clases antes de la pandemia; alguna vez que quería pasar algún video, llevaba mi computadora” (Entrevista N° 16, docente escuela de clase trabajadora). Estos dispositivos tenían un lugar bastante acotado dentro de las aulas, en la mayor parte de los casos no formaban parte del desarrollo de la clase y tampoco mediaban el vínculo pedagógico, como lo harían una vez desatada la pandemia. Asimismo, si bien muchos/as docentes habían tomado cursos ofrecidos por el INFOD o por la DGCyE para aprender a usar plataformas y programas, no formaban parte de los recursos para desarrollar su tarea docente en el nivel secundario:

Hice cursos de Conectar Igualdad y ese tipo de cosas. Entonces, ya veníamos medio trabajando en el Classroom, conocía el Classroom, pero nunca había usado clases virtuales. (Entrevista N° 17, docente escuela de clase trabajadora).

La diferencia entre cada escuela no se manifiesta únicamente en el perfil de la población estudiantil que la compone, sino también en los recursos con las que cuentan considerando las pertenencias institucionales (DGCyE o UNLP). Si se observa el equipamiento tecnológico de las tres escuelas en las que trabajan los/as docentes entrevistados/as, es posible evidenciar desigualdades de acceso; mientras la escuela de población de clase de servicios dependiente de la universidad cuenta con aulas con computadoras y una sala de microcine: “Teníamos en el colegio la ventaja de que tenemos salas multimedia y en algunas aulas tenemos cañón o televisores para pasar videos, entonces teníamos esas posibilidades. Obviamente no era algo cotidiano, digamos, con la misma intensidad con la que lo usamos ahora” (Entrevista N° 15, docente escuela de clase de servicios). Por el contrario, la escuela de población estudiantil de clase trabajadora no tiene siquiera computadoras de escritorio disponibles para la clase de informática, asignatura que forma parte del diseño curricular del nivel secundario. Para esta materia, los/as docentes utilizaban *netbooks* de la institución que habían sido otorgadas por el Programa Conectar Igualdad y que habían quedado como parte del equipamiento de la escuela pero que, generalmente, no alcanzaban para un uso personalizado de cada estudiante.

4.2. *La vida laboral durante el ASPO*

El advenimiento del ASPO transformó la vida laboral de los/as docentes de una manera abrupta. De un día para otro debieron ensayar nuevas estrategias de enseñanza,¹⁰ que implicaban utilizar tecnologías digitales de forma intensiva para planificar y transmitir contenidos de las clases; también, para establecer y mantener vínculos con los/as estudiantes y aunar criterios de trabajo con colegas y directivos/as. Junto a esto, se vieron en la necesidad de reorganizar su rutina cotidiana.

¿Cómo me afectó? De andar dos horas por día en auto de escuela en escuela a encerrarnos en casa [se ríe]. Eso fue lo primero que nos pasó. (Entrevista N° 17, docente escuela de clase trabajadora).

La pandemia significó una profunda transformación en la organización de la vida cotidiana. Conciliar las actividades productivas y reproductivas implicó una nueva forma de gestionar el tiempo y el espacio por parte de los/as docentes. Desde su punto de vista, la pandemia implicó una reorganización importante de su vida cotidiana, a la que rápidamente pudieron amoldarse y adaptarse para continuar con sus actividades laborales y familiares.

Por un lado, hay una reorganización y acondicionamiento del ámbito doméstico para el desarrollo de la tarea docente; se refaccionaron, ampliaron y resignificaron espacios del hogar antes no utilizados con ese propósito: “Ampliamos espacios en la casa, el quincho lo reincorporamos como un lugar de estudio, fuimos haciendo arreglos, extendimos... para que cada uno tenga su espacio” (Entrevista N° 5, docente escuela de clase de servicios).

Por otro lado, la pandemia implicó “gestionar el tiempo de otra manera”. Así, el tiempo de desplazamiento que se destinaba para ir hacia las instituciones educativas aparece como un elemento positivo: “Creo que la movilidad fue algo importante porque nosotros no vivimos cerca de los lugares de trabajo [...] es tiempo que, entre comillas, gané” (Entrevista N° 2, docente escuela de clase de servicios). A la vez, significó un cambio en la organización de la jornada laboral. Las instituciones educativas dieron libertad para que los/as docentes organizaran los horarios y actividades con los/as propios/as estudiantes: “poder acordar un horario y que sea más cómodo para todos/as” (Entrevista N° 15, docente escuela de clase de servicios). En este sentido, valorizan la mayor flexibilidad con respecto a las jornadas matutinas de las escuelas.

En principio existía una ventaja, que era que yo podía elegir el horario que me iba a encontrar con los/as estudiantes y esto implicaba, justamente, poder organizar encuentros sincrónicos fuera de esos horarios tremendos que tiene la educación media; por ejemplo, siete y media de la mañana [...] es un horario inhumano. Esa es una de las grandes ventajas que tuvo esto [se ríe]. (Entrevista N° 1, docente escuela de clase de servicios).

Sin embargo, al mismo tiempo que disminuyó la carga horaria frente a los/as estudiantes en la virtualidad, el trabajo docente en el ASPO demandó una mayor dedicación tanto en las tareas de planificación como también en la elaboración de materiales pedagógicos (principalmente, mediante la búsqueda de contenidos multimedia, grabación de clases, presentaciones de Power Points, ejercicios asincrónicos, etc.): “Aprendimos que no era posible extrapolar una rutina y una dinámica y dictado de clase presencial a la virtualidad. Entonces, hubo que reformular actividades y evaluaciones” (Entrevista N° 1, docente escuela de clase de servicios). De esta forma, los/as docentes tuvieron que comenzar a redefinir el desarrollo de sus tareas, a la vez que a flexibilizar las condiciones de asistencia (“en la primera parte de la pandemia se perdió la institucionalidad”) y la forma de evaluación (“no vayan tan rápido, no sean tan exigentes”), en pos de garantizar la continuidad pedagógica.

Nunca había tenido un grupo de WhatsApp como una herramienta de comunicación con los/as alumnos/as [...]. Cuando el tercero me dijo ‘no entiendo el tema’, dije ‘Hago un tutorial yo grabándome y lo comparto en el grupo de WhatsApp’. (Entrevista N° 17, docente escuela de clase trabajadora).

Una situación que aparece en los relatos de los/as docentes es que, a lo largo de la pandemia, debieron adaptarse de manera repentina y recurrente a una nueva organización de su actividad, que cambió por completo no sólo sus rutinas sino también el contenido y planificación de sus tareas: de un día para otro debieron repensar su estrategia didáctica, aprender a usar y/o incorporar nuevas TD para la enseñanza. Así, dicho aprendizaje estuvo relacionado con la mediatización del vínculo pedagógico a través de dispositivos tecnológicos. Ahora bien, el acceso a las TD aparece como una problemática por parte de los/as docentes.

[...] Un buen equipo para acceder a la red, que todos/as tenían un ancho de banda que permitía trabajar bien, que todos/as los/as docentes contábamos con esas condiciones y esto no era así [...] No hubo por parte de las instituciones.... de asumir que nosotros/as vamos a seguir dando clases. Pero así como nosotros/as no pagamos el acceso al aula, no pagamos un borrador, un pizarrón [...] sí estamos pagando internet, sí estamos pagando la renovación del equipo, sí estamos pagando la compra

de las sillas ergonómicas, ¿no? Ahí no hubo mucha ayuda institucional [...] el sueldo nuestro no está al alcance de esos costos. (Entrevista N° 1, docente escuela de clase de servicios).

Así, en los diferentes relatos -e independientemente de las instituciones educativas analizadas- se detallan el préstamo, compra y/o refacción de dispositivos tecnológicos e insumos derivados para desarrollar su tarea docente: “En mi casa tengo una computadora, me tuve que comprar una cámara” (Entrevista N° 5, docente escuela de clase de servicios). En efecto, se establece una “solución individual”, frente al desdibujamiento de las instituciones educativas, por la cual los/as docentes debieron agenciarse -con sus propios recursos- el pasaje a la virtualidad.

El uso y aprendizaje de tecnologías digitales para el trabajo fue otro importante desafío, que los/as docentes debieron desplegar en el diseño e implementación de contenidos pedagógicos.

Mi primer acercamiento a las instancias virtuales y a los encuentros sincrónicos fueron mediante zoom y mediante el Classroom, ¿no? Zoom lo aprendí a usar enseguida; de hecho, me grabé a mí mismo haciendo tutoriales [...]. El Classroom también ¿viste? (Entrevista N° 1, docente escuela de clase de servicios).

La colaboración de colegas y familiares para el aprendizaje fue una estrategia habitual durante el proceso, aunque en algunos casos se recurrió a formación que brindó la DGCyE.

Todo lo tecnológico tuve que aprender. Obviamente manejaba el correo, manejaba internet y todo eso, pero todo lo que son el resto de las plataformas lo aprendí sobre la marcha. Todo el tema de Meet, Zoom, el uso del Classroom, todo lo tecnológico lo aprendí sobre la marcha [...]. Lo fui aprendiendo así de chusmear, de preguntar en grupos de compañeros cómo se usa esto y googleando un poco [...]. Justo desde un centro de capacitación de la provincia habían sacado un curso de edición de videos. Lo hice, lo aprobé: divino. (Entrevista N° 16, docente escuela de clase trabajadora).

Esta diversidad de estrategias pedagógicas, que se volcaron al establecimiento y sostenimiento de los lazos con los/as estudiantes -en pos de garantizar la continuidad educativa-, fue vivida por los/as docentes como un trabajo “intenso” y “sin descanso”, que desdibujaba toda frontera temporal e institucional: “Primero fue un aprendizaje abrupto y ahora tenemos como una sobrecarga. (Entrevista N° 13, docente escuela de clase intermedia).

Contestaba el WhatsApp de las consultas de los/as chicos/as que no entendían las actividades mientras estaba haciendo un plato de fideos [...]. Este año, que comenzamos también en pandemia, ya me vine mejor preparada y ya no usé mi teléfono personal para los grupos de mis alumnos. En un teléfono viejo que tenía le compré un chip y bueno, ya está. Así mi teléfono no es el mismo que comparto con los/as alumnos/as. Entonces, si un alumno manda un mensaje a las 3 de la mañana, bueno: queda en el teléfono silenciado. (Entrevista N° 17, docente escuela de clase trabajadora).

La sobredemanda escolar llevó asimismo a algunos/as docentes a estar siempre disponibles o a usar dos celulares: uno personal y otro para trabajar. De esta forma se autogarantizaban el derecho a la desconexión, utilizando el celular laboral únicamente durante su horario de trabajo. En efecto, todos/as los/as entrevistados/as señalan que durante la pandemia aumentaron las horas frente a la computadora u otros dispositivos tecnológicos. En este sentido, algo que

también aparece no refiere sólo a la tarea docente, sino además a las reuniones “infinitas” con directivos/as y otros/as docentes para la coordinación de la continuidad educativa.

Porque por ahí lo virtual invade un poco esto, que fue muy hablado, el ámbito personal de uno ¿no? El WhatsApp o el tiempo que uno le dedica ¿no? Y estás en el teléfono haciendo otra cosa y te llegan las notificaciones o los mensajes o mails un domingo a la noche, entonces como que... Antes, después de las planillas, cuando terminaba un cuatrimestre, ibas y la completabas y la firmabas de forma presencial. No invadía tanto lo personal, que también se fue gestando en este tiempo de lo virtual [...] Lo negativo es esto de los tiempos, que uno tiene que marcar sí o sí esos límites ¿no? Tiene que ponerse firme y marcar límites. Porque si no es invasivo. (Entrevista N° 4, docente escuela de clase intermedia).

Por otra parte, la falta de acceso a la conectividad y a dispositivos para estudiar fue una situación repetidamente manifestada por los/as entrevistados/as, que afecta su práctica docente.

Pero para muchos alumnos fue un problema. Porque no tenían conectividad. Entonces, al no tener conectividad, por más que yo supiera un montón [por ser profesora de informática] e hiciera un montón, ellos no se conectaban. (Entrevista N° 17, docente escuela de clase trabajadora).

Los pibes no tienen conectividad o sea que en lo mínimo que podés pensar es en un Classroom, y hasta por ahí no más. Porque tampoco tenían datos como para sumarse al Classroom. Entonces, este año, con la experiencia del año pasado, me organicé de otra manera, que también me implicó más trabajo porque tenía el Classroom, el grupo de WhatsApp, los Zooms. (Entrevista N° 16, docente escuela de clase trabajadora).

En muchos casos, las nuevas circunstancias demandaron a los/as docentes el desarrollo de estrategias de enseñanza más personalizadas al interior de cada escuela o incluso de cada curso, principalmente en relación con la disponibilidad de TD y con las habilidades y la predisposición por parte de los/as estudiantes:

Los grupos eran diversos. Hay grupos que se adaptaron fácilmente a poder hacer un Zoom ¿sí? y participaban y se podían armar trabajos dinámicos. Y hay otros que no tanto y por ahí con alguna que otra aplicación más elemental como WhatsApp... Y costó bastante el utilizar Classroom, que es la aplicación que más se usa en todos los ámbitos, creo, además del secundario. (Entrevista N° 4, docente escuela de clase intermedia).

En general, todas las entrevistas señalan la problemática de la continuidad pedagógica en la virtualidad, que no se reduce a una dificultad de conexión o carencia de DT.

En la presencialidad en un aula siempre hay algún grupo que no quiere o no le interesa tanto estudiar, aprender. Y entonces en el aula eso genera como un ruido. Uno tiene que poner mucha energía para poner orden, para generar atención e interés. Eso hace que el rendimiento de lo que uno pueda transmitir en el aula sea mucho menor. [...] En la virtualidad, por lo menos el año pasado, los que estaban presentes eran los que más les interesaba. O sea, si no les interesaba, no iban [...]. Los que se conectaban eran los que les interesaba; por lo tanto, no había estos cortocircuitos o estas distensiones, había más atención en general. (Entrevista N° 15, docente escuela de clase de servicios).

En suma, las instituciones escolares, los/as directivos/as y los/as docentes se vieron también atravesados por la encrucijada que el ASPO imponía, y tuvieron que responder de manera inmediata a las exigencias que implicaba revisar tradiciones educativas y pedagógicas construidas durante décadas. Así, los primeros tiempos del ASPO son recordados por los/as docentes como momentos de incertidumbre y desorden, en los que tuvieron que ir tomando decisiones laborales frente al contexto, que implicaba al mismo tiempo una reorganización institucional, pedagógica y educativa.

La primera etapa fue de mucha incertidumbre pensando que esto iba a ser pasajero y que íbamos a volver. Y después, ya más acostumbrada en el segundo semestre, con muchas más herramientas, fue un poco más fácil. (Entrevista N° 5, docente escuela de clase de servicios).

Las estrategias de las instituciones y los/as docentes fueron transformándose con el correr del ASPO, con las nuevas medidas que se iban tomando y con la experiencia que iban ganando. Así, con el correr del tiempo y la adquisición de aprendizajes sobre cómo ser docente de nivel secundaria a la distancia y en una pandemia, fueron construyéndose reflexividades sobre su posición docente y sobre el vínculo con los/as estudiantes, y tratando de trazar orientaciones de más largo alcance, que salieran de la urgencia del momento inicial.

Los relatos de los/las docentes entrevistados/as van en sintonía con los hallazgos de la bibliografía especializada. Para aprender a usar tecnologías digitales, para explorar en nuevas prácticas y construir saberes, se necesita de una amplia variedad de recursos materiales, técnicos y sociales, entre los que se incluyen no solo dispositivos tecnológicos sino también el tiempo y espacio (Ito *et al.*, 2010). De esta forma, las posibilidades para realizar un uso significativo de las TD están atravesadas por una amplia variedad de capitales. De cara a los desafíos que para la tarea docente implicó la pandemia y el ASPO, los/as docentes entrevistados/as debieron contar con dispositivos propios y conectividad, con “capital informático objetivado”, según propone Reygadas (2008, p. 201). En este sentido, si bien en muchos casos tuvieron que renovar celulares o computadoras, tenían una base de TD que les permitió poner en marcha la adquisición y acrecentamiento del “capital informático incorporado” (Reygadas, 2008, p. 201); es decir, de aquellos conocimientos y habilidades que posibilitan un uso de los dispositivos tecnológicos que implica saber leer y escribir, encontrar y ponderar información, y saber utilizar software (Reygadas, 2008, p. 201). En este punto, es interesante notar que, pese a la reiterada frase de aulas y Zooms “No estábamos preparadas/os para enseñar en una pandemia”, los/as docentes entrevistados/as contaban con un conjunto de saberes -más amplios en algunos casos, más limitados en otros- y habilidades que ponían en marcha a diario en instancias laborales y no laborales -aunque, como dijimos, no áulicas-, y que se acrecentó forzosamente producto de las demandas que supuso la virtualización de emergencia del sistema educativo.

4.3. *La vida laboral durante el DISPO: procesos híbridos, burbujas y presencialidades cuidadas*

A nivel nacional, en junio de 2020 comenzó a implementarse el DISPO en aquellas jurisdicciones que presentaran determinada situación epidemiológica.¹¹ Dada la evolución de la pandemia, esto implicó que la apertura de actividades y el levantamiento de restricciones siguió un ritmo específico en los distintos territorios.

En el terreno educativo, la vuelta a las clases presenciales en la provincia de Buenos Aires tuvo lugar de forma masiva en junio de 2021, bajo el formato de alternancia semanal en “burbujas”. Las escuelas secundarias de la UNLP, si bien no están regidas por la DGCyE, adoptaron el mismo esquema de vuelta a la presencialidad. La idea era que los grupos -divididos en las llamadas “burbujas”- estuvieran siempre conformados por los/as mismos/as estudiantes, quienes debían asistir a las escuelas con los elementos de higiene y seguridad personales. Las instituciones educativas, por su parte, debían garantizar el distanciamiento y la higiene en sus instalaciones, para lo cual muchas escuelas debieron recurrir a recursos provenientes de la DGCyE o de sus cooperadoras.

Este regreso a la presencialidad cuidada significó, además, la implementación de procesos educativos híbridos, pues mientras algunos/as estudiantes se encontraban en la institución educativa, otros/as permanecían en sus casas participando de manera virtual y sincrónica de las clases o realizando actividades asincrónicas que los/as docentes debían elaborar específicamente para los grupos que permanecían alternadamente en sus hogares. Esto significó un nuevo acomodamiento y adaptación por parte de los/as docentes, que conllevó una gran exigencia para sostener el modelo de hibridación.

La vuelta a la presencialidad fue por burbujas. Yo empecé, por ejemplo, en una escuela con tres burbujas. Una vez que más o menos me acostumbré y me organicé en función de las burbujas, me juntaron a dos burbujas. Así que otra vez a organizar. De un grupo de WhatsApp tuve que hacer tres. De tres tuve que volver a dos. Cuando más o menos organicé las dos burbujas para que cada una trabaje su proyecto... todos juntos de nuevo. Otra vez organizar todo. (Entrevista N° 16, docente escuela de clase trabajadora).

Con posterioridad, en agosto de 2021, las clases volvieron a ser plenamente presenciales. Los/as docentes volvían a encontrarse nuevamente con todos/as sus estudiantes en un aula. Si bien el regreso a la presencialidad se produjo de manera paulatina, se vivió con cierta resistencia e incertidumbre por parte de los/as docentes, quienes debieron regresar a las escuelas sin estar, en algunos casos, aún vacunados y sin que hubiera comenzado el programa de vacunación para sus estudiantes. Aunque algunos/as con comorbilidades se tomaron licencia, la gran mayoría asumió el desafío de regresar a las aulas de manera presencial: “Prefiero contagiarme en la escuela que en el gimnasio” (Entrevista N° 5, docente escuela de clase de servicios).

Sin embargo, en los relatos se menciona una creciente dificultad para regresar a un formato de presencialidad completa debido a que, teniendo ya una rutina armada, los/as docentes se habían acostumbrado al trabajo virtual.

Recién este año volví a las escuelas a mitad de año. ¡Me recostó! No quería volver, porque me había acostumbrado al trabajo virtual. O sea, si bien era más laburo y sin

horarios, me había acostumbrado a estar en mi casa, a no tener que madrugar tanto. (Entrevista N° 16, docente escuela de clase trabajadora).

Digamos que en el trabajo en mi casa estoy cómodo. O sea, si fuera sólo por comodidad, yo te diría que prefiero trabajar en mi casa y virtualmente. Ahora bien, el trabajo que yo hago con los chicos en el colegio en la presencialidad no tiene comparación con lo que puedo hacer en la virtualidad. La presencialidad en la interacción con los/as alumnos es muchísimo mejor, más productiva para ellos y para mí. (Entrevista N° 15, docente escuela de clase de servicios).

Un dato interesante que aparece en las entrevistas es que la virtualidad resulta “cómoda” a los/as docentes. El trabajar en sus casas, poder organizar sus tiempos, no tener que desplazarse ni madrugar son algunos de los aspectos que se rescatan como positivos. Sin embargo, reconocen que las TD, mediatizando el vínculo pedagógico, producen una “experiencia [educativa] de una calidad muy inferior”. Entre las cuestiones positivas de la presencialidad, los y las docentes mencionan el poder estar y compartir con los/as estudiantes; observar y participar del proceso de aprendizaje resulta una dimensión muy valorada por los/as docentes, que requiere del “cara a cara”: “En el aula yo te miro, te corrijo. Vos me preguntás, te ayudo, se completa la actividad y tenés como una devolución, un ida y vuelta” (Entrevista N° 17, docente escuela de clase trabajadora).

Me parece que el trabajo docente implica de manera necesaria y obligatoria una experiencia corporal. No hay pantalla, teletrabajo o plataforma que reemplace la experiencia corporal de los/as estudiantes encontrándose con sus compañeros y el docente encontrándose con los/as estudiantes. No creo que la actividad docente sea sólo una transmisión de saberes o conocimientos, no creo que se pueda reducir a eso. [...] Hay una cuestión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que es irremplazable. E, insisto, de manera necesaria y obligatoria necesitamos estar presentes de cuerpo. Las TICs, para mí, son simplemente una apoyatura muy lateral. (Entrevista N° 1, docente escuela de clase de servicios).

Por su parte, en cuanto a las cuestiones positivas de la virtualidad y la digitalización para el proceso educativo se menciona el uso de los dispositivos como soportes importantes en el proceso de la enseñanza y aprendizaje: “Se demostró que el celular o la computadora no solamente sirve para jugar sino también sirve para aprender” (Entrevista N° 17, docente escuela de clase trabajadora).

Las TICs como complemento o apoyatura, digamos, como forma de un sistema de comunicación más fluido [...] No se puede la virtualidad plena, es alienante en algún sentido, desgastante y despersonaliza. Nunca va a ser mejor la virtualidad que la presencialidad, en el sentido, digamos, del impacto que tiene el cara a cara con las personas. Pero sí es verdad que te permite una dinámica mucho más fluida. Bueno, por ahí se pueden hacer cosas híbridas. (Entrevista N° 15, docente escuela de clase de servicios).

En última instancia, para las/os docentes la experiencia de la pandemia incentivó la reflexión sobre el tipo de contenido que utilizaban, los soportes, las dinámicas áulicas y las relaciones que dentro y fuera del aula se tramaban. La vuelta a la presencialidad aparece, entonces, cargada de incertidumbres y tensiones, pero también del desafío por “conservar lo bueno” de lo aprendido durante el ASPO.

Son recursos que vinieron para quedarse y que en parte están buenos para interactuar, o sea, que puedan tener algún material de forma tecnológica y otra presencial. Sí que, en lo presencial, uno/a le dedique más al vínculo, debate o las dudas. Esto me parece que está bueno también. O sea, que nos mejoró en algún punto. Ojalá no hubiese sido por la pandemia. (Entrevista N° 13, docente escuela de clase intermedia).

Conclusiones

Como hemos analizado en este trabajo, antes de la pandemia las TD ya tenían una presencia significativa en la vida cotidiana de los/as docentes de nivel secundario. Las usaban para comunicarse, entretenerse y también para el trabajo docente fuera de las aulas, como buscar información, realizar cursos, mantenerse actualizados/as y planificar clases. Sin embargo, con la pandemia se inauguraron dos cuestiones centrales: el uso de TD como parte fundamental del proceso de enseñanza en la instancia áulica virtual y como artefacto indiscutible para entablar el vínculo pedagógico. Esto trajo dos encrucijadas concretas en su experiencia docente: 1) desarrollar habilidades y adquirir saberes de modo de usar las TD para enseñar a distancia y en condiciones desiguales en términos de conectividad por parte de sus alumnos; 2) construir un vínculo pedagógico a distancia y virtualmente, generar cercanía sin comprometer la privacidad (no siempre logrado), establecer fronteras institucionales, espaciales y temporales desde la intimidad de su hogar y con la presencia ubicua de dispositivos, plataformas y conexiones. Todo esto, tensionado por la inclusión educativa como mandato que se encarnó en prácticas y planificaciones docentes, no siempre con un acompañamiento institucional que contuviera, guiase y equilibrara responsabilidades.

Como hemos señalado, las experiencias docentes durante el ASPO y la vuelta a la presencialidad en el marco del DISPO han obligado a reconfigurar la práctica docente y también han dado lugar a nuevos interrogantes, replanteos y tensiones acerca de los modos en que se trabajaba en el aula y sobre el propio vínculo, y el de los/as estudiantes, con el conocimiento mediado por TD. A su vez, la experiencia de trabajar en el hogar y dar clases de forma virtual ha motivado en los/as docentes preguntas acerca del formato, la extensión y la intensidad del trabajo, y también sobre sus estilos de vida y sus rutinas.

La pandemia significó así, un primer tiempo de interpelación acerca de su práctica docente, el uso de TD y en relación con su vida cotidiana, que introdujo durante el ASPO diversas encrucijadas que, si bien no involucraron la incertidumbre sobre su situación y futuro laboral (con excepción de quienes tenían cargos como suplentes que no fueron renovados), sí implicaron una puesta en cuestión del mundo laboral que habían tenido hasta ese momento. Dichas encrucijadas fueron vividas como momentos de incertidumbre que invitaron a repensar y recrear condiciones y prácticas de enseñanza en la virtualidad, a construir saberes en un contexto de adversidad novedoso y, a la vez, favorecer la inclusión de estudiantes en condiciones de desigualdad.

Durante el DISPO y la vuelta a la presencialidad cuidada las trayectorias docentes pudieron de a poco reencauzarse, y recuperar, en parte, las prácticas de enseñanza anteriores a la pandemia. Así, la vuelta a las clases presenciales en el marco del DISPO posibilitó el pasaje a lo conocido como "normalidad", transición que no fue vivida de forma abrupta, como ocurrió con el ASPO y

la interrupción repentina de las clases presenciales. Al momento de volver a las aulas de las escuelas, la incertidumbre del ASPO ya había sido, en cierta forma, tramitada por los/as docentes, quienes contaban con un saber hacer que les permitió afrontar las modalidades híbridas y luego la vuelta a la presencialidad completa con más saberes y habilidades que al inicio de la pandemia.

Referencias

- Amado, S. (2015). El Programa Conectar Igualdad en el nivel superior: desafíos y perspectivas en la formación docente. En S. Lago Martínez (Coord.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate* (pp. 177-200). Buenos Aires: Teseo.
- Artopoulos, A. y Kozak, D. (2012). Tsunami 1:1: estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6(18), 137-171.
- Benítez Larghi, S. (2016). Elogio de un "fracaso". *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 10, 1-15. <https://doi.org/10.24215/18524907e011>
- Benítez Larghi, S. (2021). *Desigualdades sociales en tiempos de pandemia: un estudio del acceso, conectividad y apropiación de las TIC en el ámbito educativo en Argentina*. Centro LATAM Digital. Recuperado de <https://centrolatam.digital/publicacion/desigualdades-sociales-en-tiempos-de-pandemia-un-estudio-del-acceso-conectividad-y-apropiacion-de-las-tic-en-el-ambito-educativo-en-argentina>
- Benítez Larghi, S. y Duek, C. (2016). Uso y apropiación de Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Una aproximación a su investigación en la Argentina. En M. Grillo, V. Papalini y S. Benítez Larghi (Coords.), *Estudios sobre consumos culturales en la Argentina contemporánea* (pp. 209-236). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, CODESOC.
- Bordignon, F., Daza, D., Di Prospero, C., Dughera, L. y Peirone, F. (2020). Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE – UNPAZ – UNSAM. *Propuesta Educativa*, 29(53), 9-24.
- boyd, d. m. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven, Londres: Yale University Press.
- Cabello, R. (2013). Migraciones digitales. Hacia un plan institucional de alfabetización digital. En R. Cabello (Coord.), *Migraciones digitales: comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas* (pp. 13-48). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Casablancas, S. (2014). La cuestión de la formación docente en los modelos 1 a 1. El caso del proyecto piloto *Escuelas de innovación*, dentro del programa «Conectar igualdad» (República Argentina). *Educación*, 50(1), 103-120.
- Crego, M. L. (2018). *Desigualdad y educación: la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza: La Plata 2015-2017* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina. Recuperada en abril de 2022 de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1749/te.1749.pdf>
- Culzoni, C. (2013). Calidad de las interacciones en una propuesta para enseñanza de la física en aula virtual y utilizando un Laboratorio Remoto. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(4), 29-43.

- Di Piero, E. (2019). Miradas docentes sobre los jo#venes y las jo#venes como “otros indeseables” en secundarias universitarias en La Plata. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 269-283. doi: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17116>
- Di Piero, E. (2020). La escolarización en secundarias universitarias en Argentina: la elección escolar entre los techos de cristal y el cierre social. *Pro-Posições*, 31, 1-29. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0111>
- Dirección General de Cultura y Educación (2021). Mapa escolar. Recuperado de <http://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar>
- Duek, C. (2021). La educación virtual en Argentina: Límites y posibilidades de la educación en el contexto de la Pandemia 2020. *Revista Brasileira de Sociologia da Educacao*, 20(58), 127-138.
- Dughera, L. y Echalar, J. (2017). Encontrando a diferenc#a. Ana#lise sobre o conjunto de conhecimentos e competencias de professores e alunos do ensino secunda#rio envolvidos no Programa Conectar Igualdad. *Educativa. Revista de Educacao*, 20(3), 603-617.
- Dussel, I. (2017). Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina. En S. Benítez Larghi y R. Winocur Iparraguirre (Coords.), *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 145-166). Buenos Aires: Teseco.
- Elder, G. H. (1985). Perspectives on the Life Course. En Glen H. Elder (Ed.), *Life Course Dynamics*. Ithaca: Cornell University Press, 49.
- Elder, G. H., Johnson, M. K. y Crosnoe, R. (2004). The emergence and development of the life course theory. En J. T. Mortimer y M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). New York: Springer.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. y Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441.
- Etchegaray, M. (2015). ¿Co#mo ensen#amos que# es el poder? Una propuesta a trave#s de estrategias dida#cticas basadas en el juego para estudiantes de escuelas secundarias. *Revista Lu#dicamente*, 4(8), 1-10.
- Giele, J. Z. y Elder, G. H. (1998). The Life Course Mode of Inquiry. En J. Z. Giele y G. H. Elder (Eds.), *Methods of life course research. Qualitative and Quantitative Approaches* (pp. 1-4). Thousand Oaks: Sage.
- Helsper, E. J. (2017). The Social Relativity of Digital Exclusion: Applying Relative Deprivation Theory to Digital Inequalities. *Communication Theory. Communication Theory*, 27(3), 223-242. <https://doi.org/10.1111/comt.12110>
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyd, d., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Marti#nez, K. Z., Pascoe, C.J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C. y Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out. kids living and learning with New Media*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.
- Kalman, J. (2017). Ampliar la mirada: la evaluación de proyectos de incorporación de tecnologías digitales en contextos educativos. En S. Benítez Larghi y R. Winocur Iparraguirre (Coords.), *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 167-194). Buenos Aires: Teseco.
- Lago Martínez, S. (2015). La inclusión digital y la educación en el Programa Conectar Igualdad. *Educação*, 38(3), 340-348.
- Levis, D. (2017). Constructo: una experiencia de ludo-aprendizaje colaborativo en red. Usos y apropiacio#n socioeducativa de nuevos medios en el a#mbito universitario.

- En R. Cabello y A. Lo#pez (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiacio#n de tecnolog#as* (pp. 195-204). Rada Tilly: Del Gato Gris.
- Linne, J. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de brecha digital? Desafíos de los planes 1 a 1, la alfabetización tecnológica y la educación en el siglo XXI. *Question*, 1(46), 151-159.
- Linne, J. (2018). En torno a la integracio#n tecnolo#gica en espacios educativos. ¿Nuevos problemas y nuevas soluciones?. *Propuesta Educativa*, 1(49), 73-83.
- Livingstone, S. y Sefton-Green, J. (2018). Class in "The Class": conservative, competitive and (dis)connected. En J. Deery y A. Press (Eds.), *Media and class: TV, film, and digital culture* (pp. 176-188). Nueva York: Routledge.
- Marotias, A. (2015). Inclusio#n social en la educacio#n superior a distancia: motivaciones y pra#cticas de estudio. En S. Lago Marti#nez (Coord.), *De tecnolog#as digitales, educacio#n formal y poli#ticas p#blicas. Aportes al debate* (pp. 217-246). Buenos Aires: Teseco.
- Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8(14), 173-177. Recuperado de <http://revistahipertextos.org/wp-content/uploads/2021/02/9.-Marotias.-Hipertextos-8-14.pdf>
- Moguillansky, M., Fontecoba, A. y Lemus, M. (2016). Contexto de emergencia de los modelos de inclusio#n digital Uno a Uno en América Latina. En S. Beni#tez Larghi y R. Winocur Iparraguirre (Coords.), *Inclusio#n digital: una mirada cri#tica sobre la evaluacio#n del modelo Uno a Uno en Latinoame#rica* (pp. 17-46). Buenos Aires: Teseco,
- Morales, S. (2015). La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación. En S. Lago Martínez (Coord.), *De tecnolog#as digitales, educacio#n formal y poli#ticas p#blicas. Aportes al debate* (pp. 27-52). Buenos Aires: Teseco.
- Mortimer, J. T. y Shanahan, M. J. (Eds.) (2004). *Handbook of the Life Course*. Nueva York: Springer.
- Muñiz Terra, L. y Verd, J. M. (2021). Social inequalities and life trajectories. Theoretical methodological elements for the comparative analysis of inequality. En P. López-Roldán y S. Fachelli (Comps.), *Comparative analysis of social inequalities between Europe and Latin America* (pp 295-330). Nueva York: Springer.
- Ocelli, M. y Va#zquez-Abad, J. (2010). Formación de docentes a través de la resolucio#n de un problema biotecnológico en un ambiente de aprendizaje colaborativo mediado por computadora. *VEsC*, 1(1), 37-49.
- Parro#n, M. G. (2014). La enseñanza en un mundo en transformación: el uso de las TIC. *Virtualidad, Educacio#n y Ciencia*, 9(5), 90-97.
- Peirone, F. (2018). El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social. *Virtualidad, Educacio#n y Ciencia*, 10(18), 66-80. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/23043>
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. México D. F.: Anthropos Editorial.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 4, 65-78.
- Salica, M. (2018). Caracterización de las actitudes en estudiantes de secundaria como efecto del aprendizaje mediado por la imagen digital en contexto. *Virtualidad, Educacio#n y Ciencia*, 16(9), 16-31.

- Warschauer, M. y Ames, M. (2010). Can One Laptop Per Child save world's poor?. *Journal of International Affairs*, 64(1), 33-51. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/24385184>
- Welschinger, N. (2017). Dinámicas educativas y nuevas tecnologías: la política de inclusión digital en una escuela de La Plata. *Ciencia Docencia y Tecnología*, 28(55), 51-77.
- Winocur, R. (2007). Apropiación de la computadora e Internet en los sectores populares urbanos. *Versión*, 19, 191-216. Recuperado de <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/299/298>
- Zukerfeld, M. y Benítez Larghi, S. (2015). *Informe final. Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad*. CIECTI.

Notas

- 1 El ASPO se decretó el 19 de marzo de 2020 y comenzó a regir al día siguiente en todo el territorio nacional. Conforme la evolución de la situación epidemiológica en los distintos municipios y provincias, en junio de 2020 comenzó a implementarse el DISPO, que adquirió temporalidades y modalidades específicas según cada jurisdicción.
- 2 A lo largo del artículo el apellido boyd aparece con minúscula inicial, respetando el posicionamiento de la autora respecto de las letras capitales: <https://www.danah.org/name.html> (recuperado el 22/11/2021).
- 3 Establecimos la clase social de los/as estudiantes de cada escuela a partir de la ocupación de los/as padres y madres que también entrevistamos en el marco de esta investigación. Utilizamos para ello el esquema de clases propuesto por Erikson, Goldthorpe y Portocarero (1979).
- 4 Al momento de escribir este trabajo, estaba en vigencia el Decreto 867/2021 que establece medidas sanitarias y de distanciamiento social para combatir el COVID-19.
- 5 En la clasificación de clases sociales que tomamos de Erikson, Goldthorpe y Portocarero (1979), los/as docentes son incorporados a la clase de servicios. En este esquema, las clases distinguen posiciones dentro de los mercados de trabajo y de las unidades de producción en términos de las relaciones de empleo que involucran. La clase de servicios implica que el/la trabajadora tiene un alto grado de calificación o expertise, y su actividad es difícil de monitorear. Además, la relación de servicios involucra incentivos hacia los empleados: seguridad laboral, oportunidades de carrera, etc. Por todas estas particularidades, los/as docentes son considerados/das clase de servicios.
- 6 Tal como se señaló en esta clasificación, las clases distinguen posiciones dentro de los mercados de trabajo y de las unidades de producción que se vinculan con las relaciones de empleo que involucran. En particular, pretenden dar cuenta de dos distinciones: entre aquellos que poseen los medios de producción y aquellos que no y, entre estos últimos, en cuanto al tipo de relación con su empleador. De este modo, la diferencia central radica entre posiciones que son reguladas por un contrato de trabajo y aquellas que se regulan por una relación de “servicio”. En la primera relación, hay un intercambio específico de salarios por un esfuerzo y el trabajador es supervisado en forma relativamente cercana; la relación de servicio involucra un intercambio más difuso.
- 7 De acuerdo con el glosario de la Dirección de Información y Estadística de la Dirección Provincial de Planeamiento (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires), la desfavorabilidad es definida como “una de las clasificaciones de los establecimientos de enseñanza en función de su ubicación y/o dificultades de acceso. Tanto la ubicación como las dificultades de acceso generan condiciones de trabajo diferenciales para los docentes, por ello reciben una bonificación” (DGCyE, 2022). Recuperado, el 21/02/2022, de <http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm?path=glosario/default.htm#D>

- 8 Para una síntesis de los programas implementados a nivel nacional y provincial, sugerimos revisar Benítez Larghi (2021).
- 9 La selección de los hogares receptores de estas tecnologías se realizó utilizando el registro de escuelas prioritarias en zonas de vulnerabilidad social
- 10 “Estrategias de enseñanza” hace referencia al “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich, 2010, p. 23, citado en Etchegaray, 2015, p. 5).
- 11 Los criterios de DISPO pueden encontrarse en <https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/distanciamiento/requisitos>. Consultado el 16/02/2022.