

Experiencias docentes en pandemia. Las escuelas secundarias argentinas entre la virtualidad y el desafío del regreso a la presencialidad

Teaching experiences in pandemic. Argentine secondary schools between virtuality and the challenge of returning to attendance

 Andrea Iglesias¹

 Denise Alterman ²

 Agostina Giovanardi³

Resumen: Analizamos aquí un conjunto de narrativas de docentes de escuela secundaria durante la pandemia de COVID-19 en la Argentina. Los resultados muestran la transformación de su práctica ante la virtualidad forzada y la pérdida de la materialidad de la escuela. La institución aparece así como el lugar de “lo común” y de fortalecimiento de los vínculos en un contexto de incertidumbre.

Palabras claves: escuelas secundarias, trabajo docente, tecnologías digitales, virtualidad, pandemia, pedagogía.

Abstract: We analyze here a set of narratives from secondary school teachers during the COVID-19 pandemic in Argentina. The results show the transformation of their practice in the face of forced virtuality and the loss of the materiality of the school. The institution thus appears as the place of “the common” and of strengthening links in a context of uncertainty.

Keywords: secondary school, teaching work, digital technologies, virtuality, pandemic, pedagogy.

Forma de citar: Iglesias, A., Alterman, D. & Giovanardi, A. (2022). Experiencias docentes en pandemia. Las escuelas secundarias argentinas entre la virtualidad y el desafío del regreso a la presencialidad. *Voces de la educación, número especial*, 217-256.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ IICE/UBA – CONICET, email: andreaiglesias.tics@gmail.com

² IICE/UBA – CONICET, email: altermandenise@gmail.com

³ IICE/UBA – CONICET, email: agostinagiovanardi@gmail.com

Experiencias docentes en pandemia. Las escuelas secundarias argentinas entre la virtualidad y el desafío del regreso a la presencialidad

1. Introducción

Analizamos en este trabajo⁴ un conjunto de narrativas de docentes⁵ de escuela secundaria durante el proceso denominado continuidad pedagógica en Argentina por la pandemia de COVID-19 en el año 2020.

A partir de un conjunto de relatos⁶ de docentes de escuela secundaria analizamos las escenas que caracterizaron su tarea cotidiana durante la pandemia. Aclaramos que con la acepción de narrativas remitimos al modo en que los y las docentes relataron su experiencia (Larrosa, 2003), en lugar de abordar la perspectiva de narrativas autobiográficas, muy extendida en el campo de la investigación educativa (Bustelo, 2020). La sistematización de estos relatos se realizó desde un enfoque cualitativo (Vasilachis, 2006), en el contexto de distintas actividades de investigación, extensión, divulgación y formación docente que viene realizando nuestro equipo de trabajo⁷.

⁴ Este artículo retoma un trabajo previo presentado en el 15° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, titulado “Reflexiones en torno a las experiencias y estrategias docentes en escuelas secundarias. Características del trabajo de enseñar en la virtualidad forzada por la pandemia”. Buenos Aires, 1 al 3 de diciembre 2021.

⁵ Deseamos aclarar que conforme los debates actuales utilizaremos en este artículo 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.

⁶ Estos fueron recolectados en una actividad de la Maestría de Educación (modalidad virtual) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI), en la asignatura “Educación, Sujetos e Identidad”, que dicta el Director del Equipo de investigación Dr. Pablo di Napoli. Se les solicitó que elijan brevemente una escena significativa de su trabajo docente en pandemia, para luego construir una narrativa sobre su experiencia docente en ese contexto. Construimos una matriz de narrativas donde contamos con relatos de docentes de distintos niveles educativos (Inicial, Primario, Primario de Adultos, Superior no universitario y Universitario); así como diversos relatos de docentes de América Latina, pero que no fueron incluidos en esta oportunidad y esperamos abordar en futuros escritos.

⁷ Referimos al Proyecto FILO:CyT (Programa de Apoyo a la Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras, Código: FC-190148) “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. Actualmente nos encontramos desarrollando el Proyecto PICT (SERIE A-02626) “Convivencia y sociabilidad juvenil en las

Siendo que en la Argentina existe una diversidad de escuelas y modalidades del nivel secundario, en este trabajo optamos por analizar las narrativas que corresponden a la Educación Media Común y Escuelas Técnicas. Asimismo, incluimos aquí solamente los relatos que se sitúan en escuelas de determinados centros urbanos de la Argentina (particularmente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -CABA- y el Conurbano Bonaerense en la Provincia de Buenos Aires). 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 indagación excluimos los relatos de docentes de escuelas rurales o de zonas periurbanas, que esperamos indagar en próximos trabajos.

Realizamos a continuación, en primer lugar, una breve descripción de la llamada “continuidad pedagógica” en la Argentina. 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. En tercer lugar, analizaremos las narraciones de los y las docentes, señalando los principales resultados de nuestra indagación. En cuarto lugar, señalamos algunos desafíos y preguntas incipientes que surgen del trabajo docente en las escuelas secundarias tras el regreso a la presencialidad en el marco de la postpandemia. Finalizamos con las principales conclusiones a las que arribamos, donde trazando futuras líneas de investigación que esperamos poder abordar en próximos escritos.

2. Hacer escuela en pandemia: la continuidad pedagógica

La situación inédita por la pandemia por COVID 19 en el año 2020 trajo aparejada una política mundial de cuarentena preventiva (OMS, 2020) que modificó a todas las instituciones sociales y, en particular, a la escuela. Frente a ese panorama de incertidumbre, el Gobierno Nacional Argentino dispuso el 19 de marzo del 2020 (Decreto N° 297/2020) 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 llamado

escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de la experiencia escolar a partir de la pandemia”. El equipo radica en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE/UBA).

“Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (DISPO), que permitió regresar paulatinamente a las tareas en las escuelas con la “presencialidad cuidada”. Actualmente, en el año 2022, todos los niveles educativos fueron volviendo paulatinamente a la titulada “presencialidad plena”, o combinando en algunos casos -como en la Universidad-, propuestas bimodales con ofertas de presencialidad y virtualidad.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (año 2006), la escuela secundaria en nuestro país enfrenta diversos desafíos en relación con la obligatoriedad del nivel como derecho fundamental garantizado por el Estado (Southwell, 2020). Ante la pandemia, el Ministerio de Educación de la Nación estableció la denominada “continuidad pedagógica” como estrategia para sostener la escolaridad en todo el país. En la Provincia de Buenos Aires, la Dirección de Escuelas Secundarias instó a las instituciones a acordar mecanismos para garantizar el aprendizaje de los y las estudiantes, sosteniendo así el vínculo pedagógico (DGCyE, 2020). En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Ministerio de Educación jurisdiccional comenzó en febrero de 2021 el retorno progresivo de los y las estudiantes a la presencialidad, a través de la iniciativa “Primero la escuela”.

Los resultados de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica⁸ (Res. 363/20), desarrollada por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, muestran datos interesantes en relación al trabajo de los y las docentes durante la pandemia. En primer lugar, 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 a este respecto. En segundo lugar, el medio de comunicación más utilizado en el nivel secundario fue el celular, para mensajería de texto o WhatsApp (75%), y el correo electrónico se menciona como el segundo medio más utilizado, junto al uso de distintas plataformas educativas para el dictado de clases sincrónicas (moodle, classroom, entre otros). En tercer lugar, señalan como

⁸ Para 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 los resultados completos véase https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf [consultado: 1.8.22].

dificultad 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 el no contar con un dispositivo de uso exclusivo complejizó la tarea. Finalmente, el 90% del personal docente del país manifestó que su trabajo⁹ se incrementó notablemente en el contexto del aislamiento, fenómeno que se intensificó en las escuelas de gestión privada y en el ámbito urbano. Ante a esta situación, el trabajo entre pares o en pareja pedagógica aparece con fuerza sosteniendo la tarea cotidiana. Destacamos 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 privada), este fenómeno se menciona más frecuentemente que en otros niveles.

Por su parte, los resultados de la Encuesta Nacional “Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19”¹⁰, realizada por el gremio docente CTERA -y por SUTEBA en el caso de la Provincia de Buenos Aires-, arroja resultados similares respecto a las condiciones laborales docentes. El 80% de los y las docentes del país consultados consideran que utilizan más tiempos que en la presencialidad para desarrollar su tarea (en la Provincia de Buenos Aires este porcentaje asciende al 91.6%, y un 57.3% declara que su jornada laboral semanal aumentó más de 6 horas). Solo el 30% del personal docente consultado cuenta con computadora propia para realizar su trabajo y el 41% cuenta con conexión adecuada a Internet, porcentaje que disminuye considerablemente para quienes viven en zonas rurales o barrios populares. El 90% utiliza servicios de mensajería para conectarse con sus estudiantes (en la Provincia de Buenos Aires se trata del 73.3%, y el 47.8% realiza llamadas vías WhatsApp), mientras el correo electrónico ocupa el

⁹ En junio de 2020, en el marco del Acuerdo Paritario Nacional (acorde el Art. 10 de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075), se postula el “derecho a la desconexión digital”, el respeto por el derecho a la intimidad familiar y al descanso. Se buscó así regular la jornada laboral por la sobrecarga que implicó para el personal docente la modalidad virtual y el teletrabajo durante la pandemia. Para mayor información véase <https://www.suteba.org.ar/otro-triunfo-de-lxs-trabajadorxs-de-la-educacin-nucleadxs-en-ctera-paritaria-nacional-por-condiciones-de-trabajo-19939.html> [consultado:1.8.22].

¹⁰ Un resumen de los resultados de la Encuesta Nacional puede consultarse aquí <https://www.suteba.org.ar/download/informe-de-la-encuesta-nacional-de-ctera-salud-y-condiciones-de-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid-19-85180.pdf> Los resultados de la Provincia de Buenos Aires se puede consultar aquí <https://www.suteba.org.ar/download/encuesta-provincial-de-trabajo-docente-en-contexto-de-aislamiento-se-presentaron-los-resultados-84841.pdf> [consultado:1.8.22].

segundo lugar con un 38%, y el 82% utiliza más de una estrategia para comunicarse con un mismo grupo de estudiantes. También en esta encuesta las docentes mujeres manifiestan mayor sobrecarga al sostener simultáneamente las tareas de cuidado y las actividades laborales durante la pandemia, y se observa además una mayor participación de las mujeres en los comedores comunitarios en los barrios populares, como también señalan otros estudios de corte cualitativos (Morgade, 2020).

En este contexto, y como mencionamos en trabajos previos, desde el Ministerio de Educación Nacional se plantearon distintas estrategias frente a 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 anteriores¹¹ (Iglesias y Saez, 2021), 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 frente a la incertidumbre, sostuvieron la escolaridad de los y las estudiantes en la Argentina para garantizar el acceso a la educación (Nuñez, 2020).

En relación a las tecnologías digitales, indagaciones recientes muestran que el contexto de la pandemia intensificó 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

¹¹ 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). Durante el año 2021 el Ministerio de Educación de la Nación a través del “Plan Conectividad Juana Manso”, de alcance federal, atendió a diversos elementos de la brecha digital (acceso, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes y docentes). Se propuso 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). Actualmente esta política pública se desarrolla nuevamente bajo la órbita del Plan Conectar Igualdad (tras el cierre que había sufrido durante el gobierno anterior) en enero del 2022 (Decreto N° 11/2022). Para mayor información véase <https://conectarigualdad.edu.ar/acercade> [consultado:1.8.22].

elemento sobresaliente en los relatos de los y las docentes como analizaremos en los apartados siguientes. Coincidimos en que las tecnologías digitales fueron un elemento central en la comunicación con los y las estudiantes a fin de sostener la continuidad pedagógica y posibilitar la enseñanza. Sin embargo, para lograrlo fue necesario contar con dispositivos y saberes específicos para su utilización, lo que profundizó desigualdades preexistentes y dió lugar a otras nuevas (Arroyo *et al*, 2021).

Asimismo, trabajos recientes de corte cuantitativo coinciden en 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 teletrabajo en 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 presente de la postpandemia.

3. Enseñar en la escuela secundaria argentina en pandemia

Abordaremos en los apartados siguientes los relatos docentes desde la perspectiva de la experiencia (Larrosa, 2003). Buscamos analizar la singularidad de las percepciones y el transitar por la institución escolar del personal docente frente a los cambios en su trabajo por la pandemia y el modo en que ésta modificó su subjetividad, 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 y las docentes para llevar adelante su tarea frente a las alteraciones importantes que sufrió su trabajo en el marco de la pandemia.

De este modo, en este trabajo nos centraremos particularmente en dos aspectos en torno a la experiencias que narran los y las docentes¹²: qué estrategias desplegaron para sostener su tarea y qué características asumió su trabajo para llevar adelante la continuidad pedagógica. Para ello conformamos a los fines analíticos distintas dimensiones. En este escrito no buscamos abordarlas todas, pero sí deseamos

¹² Para preservar la confidencialidad y resguardar la identidad de los y las docentes y a las instituciones escolares mencionadas en las narrativas, los relatos se remitirán de este modo: alias docente, asignatura que dicta, modalidad y jurisdicción de la escuela secundaria donde trabaja.

plantear aquellas más sobresalientes en los relatos docentes. A partir de la matriz de narrativas recolectadas, construimos cuatro dimensiones de análisis posibles:

- 1) Dimensión Institucional: aquí analizaremos la relación entre los equipos directivos y el personal docente; la función social que adaptó la escuela secundaria en la pandemia; las condiciones del trabajo docente (aspectos administrativos, modificaciones en tiempos y espacios para la tarea, y la exigencia por seguir formándose -particularmente en tecnologías digitales- en este contexto de excepcionalidad).
- 2) Dimensión Didáctico-tecnológica: íntimamente relacionada con el uso de las tecnologías digitales, analizaremos aquí la modalidad de las clases (la predominancia del WhatsApp y la complejidad de las cámaras apagadas en los encuentros sincrónicos). 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 docentes y estudiantes hacen de ellas).
- 3) Dimensión Vincular: analizaremos aquí las estrategias de los y las docentes para sostener el vínculo entre y con los y las estudiantes. Los resultados allí oscilarán entre vínculos fortalecidos (docentes-estudiantes y entre estudiantes) y la falta de vínculo docentes-estudiante que imposibilita la tarea de enseñar.
- 4) Dimensión Pedagógica: aquí se aborda, por un lado, la complejidad de la tarea de enseñar en pandemia; y, por otro lado, de qué modo la emergencia sanitaria y las estrategias desplegadas por el personal docente y las instituciones escolares para sostener la continuidad pedagógica posibilitaron “repensar” la propia práctica.

3.1. Barajar y dar de nuevo: la pérdida de la materialidad de la institución escolar

En primer lugar, en la dimensión institucional encontramos diversidad en torno a la relación entre las autoridades jurisdiccionales y escolares. En algunos casos se observa 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, aparecen recurrentemente las denominadas “tareas administrativas”, evidenciando la sobrecarga laboral. Además, señalan la distancia que observan entre la normativa dispuesta por la jurisdicción y la compleja realidad de las escuelas donde trabajan:

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 como 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 existencia 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 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, justamente ante esa 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; Arroyo *et al* 2021).

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 de suspensión de la vida cotidiana y como lugar de emancipación que permite ser simplemente un alumno o un docente y no 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, las estrategias adoptadas fueron múltiples, pero en todos los casos se dirigían 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, todos con un mismo objetivo, hacer cumplir el derecho a una educación pública y de calidad. (Mariela, Profesora de Plástica, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

En el seno del colectivo docente se intensificó la fuerza identitaria entre quienes luchamos por ejercer dignamente esta profesión compartiendo reflexiones significativas fortalecedoras de vínculos, experiencias de trabajo enriquecedoras y alentando a mantener nuestro compromiso con y para todos los estudiantes. (Jimena, Profesora, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense).

Para concluir con esta dimensión, también quisiéramos 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 del hogar y el cuidado de sus familias, dificultad asociada además al rol histórico de la mujer en estas ocupaciones y la feminización de la docente en la Argentina. En este sentido, estudios de corte cualitativo sostienen de hecho que la continuidad pedagógica fue de hecho una tarea feminizada, dado que las mujeres sostuvieron la mayoría de las tareas de cuidado de su familia junto a sus tareas laborales (ejemplo de ello son las enfermeras en el marco de un sistema de salud sobredemandado por la pandemia), como también fue el caso de las docentes (Morgade, 2020).

La repentina desaparición de la copresencia hizo que cada uno, desde su lugar, empezara a trabajar en soledad a la vez que, paradójicamente, cada vez nos vimos más invadidos por grupos de chat, cadenas de correos institucionales y reuniones virtuales. La escuela entró a casa, pero no lo hizo sola. Entró con alumnos y colegas. De repente me encontré pasando mañanas y tardes en el living de personas con las que, en la presencialidad, solo intercambiaba un saludo formal y distante (Martina, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Técnica, CABA).

Nos parece interesante analizar aquí cómo se mezclan los sentimientos de soledad y los nuevos canales de comunicación, como son los grupos de chat institucionales. Como plantea Dussel y Fuentes Cardona (2021), la experiencia en la excepcionalidad de la pandemia permite analizar las nuevas formas de ciudadanía que emergen con la aparición de estos canales en la vida escolar, donde interactúan lógicas de comunicación horizontales, con las relaciones jerárquicas propias de la institución escolar. Las autoras tras observar las interacciones en estos espacios virtuales, concluyen que la “ciudadanización” en los grupos de chat es más bien limitada y encuadrada por las autoridades institucionales. Si bien la introducción de los celulares y las plataformas digitales producen nuevas arenas de participación en las escuelas, con regulaciones y jerarquías diferentes a las formas preexistentes de organización institucional, a veces los chats de docentes aparecen centralmente como círculos

motivacionales o como carteleras de anuncios o agendas, sobrecargando aún más la tarea del docente, inundando sus celulares, pero no parecen canalizar por ese medio debates político-pedagógicos de relevancia.

En definitiva, analizando la dimensión institucional en el contexto de pandemia, es interesante observar cómo se revalorizó el rol de la escuela secundaria, por un lado, y como se reformularon las relaciones institucionales y el rol docente particularmente, donde el espacio de interacción laboral se expandió rebasando el tiempo de la jornada escolar y el de los días laborables, mezclando lo público, lo privado, lo laboral, lo informativo, y el supuesto de que uno debe estar disponible 24/7 (Dussel, 2021).

3.2. Desafiar la didáctica: repensar usos y accesos a las tecnologías digitales

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 busca 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).

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”. (Alicia, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

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)

Estos relatos dan cuenta de una diversidad de realidades, asociadas a las diferencias entre las escuelas también por la jurisdicción. “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 esta diversidad, 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 permitió sostener la continuidad pedagógica, particularmente las redes sociales y plataformas de videollamadas encabezan la escena:

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 y observamos en la encuesta nacional de CTERA, en los relatos de los y las docentes también prima la “clase por WhatsApp” como la principal estrategia desplegada. WhatsApp ofició así de salón de clase donde se intentó sostener la continuidad pedagógica, sustituyendo otras vías de comunicación y volviéndose, incluso en algunos casos, el canal oficial de información entre las escuelas, las familias, los y las estudiantes (Dussel y Fuentes Cardona, 2021).

Esta alternativa fue muy utilizada, por el potencial que ya había demostrado anteriormente como herramienta de comunicación informal, pero ahora fue 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 de ese modo parte de esa materialidad perdida (di Napoli *et al*, 2021). En otros casos, la propuesta es asincrónica y los grupos de WhatsApp offician 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 de los y las docentes que analizamos anteriormente (Dussel y Fuentes Cardona, 2021). 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 y las jóvenes es comunicativa y los perfiles en las redes sociales que poseen se constituyen como la primera fuente de información que consultan. Como señalamos en trabajos previos (di Napoli e Iglesias, 2021), los celulares ya habían irrumpido en las aulas con anterioridad a la pandemia, pero lo novedoso aquí es que lo que antes aparecía como un problema y un chivo expiatorio de conflictos escolares, ahora aparece como el principal aliado para sostener la clase. En este sentido, comunicarse mediante WhatsApp prevalece también como estrategia de los y las docentes para encuadrar la tarea y lograr que las actividades propuestas lleguen a buen puerto, la clave del éxito era 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 recurrente se evidencia en 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 (...) 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 que se reitera y aparece con mucha fuerza en las videollamadas es 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 al comienzo de la pandemia. 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 sí 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 en los relatos una preocupación ante las desigualdades en el acceso y las diferencias en los usos de las tecnologías que antecede incluso a la pandemia (Cicala y Martinelli, 2019). 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), y en el marco del modelo de negocios sustentado en datos y el llamado Capitalismo de plataformas (Srnicek, 2021). Si en los relatos anteriores las tecnologías aparecen como facilitadoras, en otros casos se presentan como obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje. Al decir de los y las docentes:

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 (...) 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). Con la llegada de la tecnología digital, la escuela se transformó en otra posibilidad, y en la época de las *Fake News*, aparece en los estudiantes una racionalidad que los lleva a pensar que todo lo que está en Internet es verdadero. Es importante para los y las docentes pugnar por la alfabetización digital de sus estudiantes, así como que desarrollen una racionalidad que les permita reflexionar sobre sus búsquedas en la Web (Vela, 2022).

Interesante que estos relatos permiten desmitificar para el caso de la escuela la tesis de “nativos digitales” (los y las estudiantes) VS “inmigrantes digitales” (los y las docentes), que, aunque pareciera superada en el ámbito académico aún persiste en

las instituciones escolares, sosteniendo una supuesta brecha cultural, evidenciando los modos en que las juventudes se relacionan de manera casi “mágica” 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 investigaciones previas (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 una suerte de “dispositivos escolares”. Es interesante aquí que estos elementos se encuentran en discusión actualmente por el regreso a la presencialidad dado el protagonismo que están cobrando los celulares en las aulas para el desarrollo de las tareas escolares (como el reemplazo de la carpeta o el libro de texto en formato papel por un conjunto de PDF desperdigados y Apps donde toman apuntes), 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 en evidencia:

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 (re)pensarla, 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. Construir y sostener los vínculos: la tarea de enseñar en la virtualidad forzada

En la dimensión vincular analizaremos dos elementos centrales que mencionan los y las docentes en sus relatos ante la virtualización forzosa: 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 (...) 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 y las 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. Del mismo modo que planteamos en escritos previos (di Napoli, Gogolino y Bardin, 2022), la importancia de la sociabilidad juvenil aparece aquí con fuerza, 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 los 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 pensamientos. (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 (...) 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 [año] 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, o 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 en este tiempo de pandemia, y dan cuentan los distintos estudios citados, e incluso en los medios masivos de comunicación, “no es lo mismo” (Maggio, 2021). 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)

Para ir concluyendo este apartado, nos parece importante destacar la dimensión emocional de la vida escolar, en tanto el tiempo escolar es un organizador de los lazos sociales, y un estructurante de la vida de los y las jóvenes. Coincidimos en que la escuela debe dar lugar y recuperar lo ocurrido desde la memoria histórica. Permitir a los y las estudiantes poner en palabras, con la certeza de que los y las docentes están disponibles, que el vínculo pedagógico continúa, y que, tecnología mediante, aún podemos generar lazos sociales. Cuando todo era incertidumbre, allí estuvieron los docentes y la escuela (Kaplan, 2020).

Como docente considero que debo contenerlos, escucharlos, brindarle el espacio para que ellos puedan decir lo que piensan y expresar los sentimientos que los atraviesan frente a esta situación de incertidumbre (Celeste, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Provincia de Buenos Aires).

En este sentido, ponderamos aquí la docencia como compromiso ético-político por un mundo más justo. Recuperamos así la “hospitalidad”, como categorías éticas, en tanto permite acoger al otro (en su alteridad, en su exterioridad irreductible), al decir de Cullen: “La ética docente, entonces, es el espacio entre la hospitalidad o acogida incondicional del otro en cuanto otro, y el acontecer como la diferencia de lo mismo” (2015, p. 110). Los relatos de los y las docentes dan cuenta de ese compromiso y hospitalidad en la posibilidad de acoger a los y las estudiantes en un contexto de incertidumbre y dolor ante la pandemia mundial.

3.4. Desafiar la pedagogía: repensar la práctica docente en la emergencia sanitaria

En la dimensión pedagógica, frente a la emergencia sanitaria, se observan en los relatos distintos elementos para ponderar. Entre ellos, subrayemos nuevas prácticas en las escuelas, que pueden ser sistematizadas y potenciadas en la actualidad a través de 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).

Tras un primer momento de desconcierto y preocupación, aparece recurrentemente en los relatos, la idea de que las estrategias que desplegaron los y las docentes les permitió repensar su práctica pedagógica (Meirieu, 2016). Observamos en las narraciones experiencias potentes para (re)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 puede 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 al regreso a 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). Detenernos 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 alumnxs, 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)

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 aún en medio de la urgencia sanitaria, pero con la convicción de que a pesar de la sobre carga laboral, eran el momento para hacerlo.

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. (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 una clase no es eso “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 nuestras propias prácticas pedagógicas (Maggio, 2021, p. 89-90).

Siguiendo la propuesta de la autora, esta dimensión pretendió dar cuenta de cómo frente a un contexto de tal excepcionalidad, como fue la pandemia por COVID 19, los y las docentes se dispusieron amorosa y éticamente a (re)visitar sus prácticas pedagógicas, sus estrategias en las clases y su elección por la docencia como quizás nunca antes les había ocurrido. Deseamos que lo ocurrido nos permita tender puentes y vislumbrar nuevos horizontes para pensar la escuela que vendrá.

4. Desafiar(se) en el regreso a la presencialidad. Notas en borrador

En el contexto de la postpandemia, se impuso el regreso a la presencialidad en las escuelas. La reapertura de los edificios escolares trajo nuevas preguntas dada la incertidumbre que se vivía por la situación epidemiológica, ¿con qué escuela nos encontraríamos al regreso? Las narrativas docentes aquí analizadas no dan cuenta de ese momento, puesto que son previas a este proceso, sin embargo, y retomando lo analizado en los apartados anteriores, quisiéramos expresar aquí algunas ideas incipientes sobre este regreso tan esperado.

En este contexto de incertidumbre, la pregunta que más me resuena es cuánto de todo esto va a impactar en la dinámica diaria cuando volvamos al aula. Cuánto se va a modificar y cuánto va a persistir. No creo que esta “crisis” sea una oportunidad, pero sí la valoro como un momento propicio para resignificar distintas aristas que se entrecruzan en el acto educativo: la construcción de vínculos, el despliegue de estrategias, la habilitación de

distintos canales de comunicación, las formas de aproximarnos a los contenidos (Martina, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Técnica, CABA).

El regreso supuso distintas etapas, entre la presencialidad “cuidada” (con un protocolo de distanciamiento social y el uso de barbijo por docentes y estudiantes) y la organización de las llamadas “burbuja” para organizar a los y las estudiantes de un curso en distintos subgrupos impidiendo los conglomerados en las aulas. Finalmente, entre finales del año 2021 y comienzos del 2022, los y las estudiantes en conjunto volvieron a reencontrarse con sus docentes en las aulas de manera presencial. Desde entonces, y hasta el presente, distintos son los desafíos que enfrentan las escuelas secundarias. Entre los más sobresalientes, señalaremos dos. En primer lugar, la preocupación por quiénes no pudieron reincorporarse a la escuela y perdieron el contacto con sus pares y docentes. En segundo lugar, nos ocupa la pregunta por cómo quedó la escuela posicionada tras la pandemia: ¿cómo será la escuela que vendrá?, ¿qué escuela proyectamos en un futuro cercano?, ¿qué cambios produjo la pandemia en las instituciones escolares?, y finalmente, ¿saldrá fortalecida la escuela tras la pandemia?

Como plantea esta docente, el regreso a la presencialidad implica dudas, miedos, incertidumbre, y un sin fin de preguntas ante las que trazamos estas “notas en borrador” porque no existen certezas en esta nueva realidad. Sin dudas, como plantea Tenti Fanfani (2020), no podemos volver a la escuela “de antes” o a la llamada “normalidad”, porque no es posible atravesar un fenómeno mundial como fue la pandemia COVID 19 sin que nuestras instituciones escolares sufran modificaciones, pero además, porque es deseable que así suceda:

la urgencia no debería ser un obstáculo para desarrollar una reflexión crítica de los problemas estructurales que aqueja a la educación escolar en la Argentina y en la región. Más aún, el contexto de la postpandemia podría ser una oportunidad para construir otra institución escolar, con otros formatos, otros marcos espaciales y temporales, otros recursos comunicativos. En este sentido, el problema no es de medios (...) Lo que se impone es la discusión de cuestiones de fondo y no de forma. No se trata simplemente de adaptar sino de rediseñar sentidos y fines de una institución que tiene que ver con la transmisión de la cultura y que hoy

debe operar en un escenario atravesado por varias tensiones (Tenti Fanfani, 2020, p. 205-206)

En este sentido, coincidimos con el autor que la suspensión temporal de la materialidad es condición necesaria pero no suficiente para construir una nueva escuela secundaria. En nuestras instituciones se vive un clima actualmente de “volvimos a lo mismo”, o más aún, “estamos peor que antes”. No quisiéramos dejar esa sensación en quienes lean estas líneas. Abonamos por el rediseño de la propuesta escolar, pero este es un posicionamiento que debemos adoptar ética y políticamente si no queremos dar lugar a la “restauración” del orden pre-pandemia que algunas voces en el ámbito educativo pugnan por reponer con urgencia. La tarea es ahora, más que nunca, recuperar una escuela democrática, humanista y que sostenga la igualdad frente a la ideología del mérito que busca imponerse hoy tras el discurso de las “desigualdades justas” (Tenti Fanfani, 2020).

También coincidimos en que el regreso a la presencialidad debe ser un escenario de oportunidad para revisar la incorporación de las tecnologías digitales, sin desaprovechar el camino recorrido hasta aquí, incluyendo estos recursos tecnológicos, pero también ponderando nuestros recursos humanos, reposicionando al docente en el centro de la tarea de enseñar (Tenti Fanfani, 2021). En este sentido consideramos central (re)pensar la práctica docente, y recuperar el rol del Estado en la dotación de la tecnología y como garante del derecho a la educación, para (re)diseñar juntos y juntas una escuela que abogue por una sociedad más justa e igualitaria.

5. Conclusiones

Nos propusimos en este trabajo abordar las características del trabajo de enseñar y las estrategias desplegadas por los y las docentes de las escuelas secundarias en Argentina durante la llamada continuidad pedagógica en la pandemia COVID 19.

Construimos para ello cuatro dimensiones de análisis donde abordamos un conjunto de narrativas de docentes de escuela secundaria de dos centros urbanos en la CABA y en el Conurbano Bonaerense de la Provincia de Buenos Aires durante el año 2020. Desde un enfoque cualitativo, observamos en sus relatos una

multiplicidad de estrategias que llevaron adelante ante la virtualidad forzada y la pérdida de la materialidad de los edificios escolares, y frente a la diversidad de respuestas que obtuvieron de sus estudiantes.

En una primera dimensión institucional, observamos que ante la respuesta que brindaron las autoridades ministeriales y escolares en el marco de la emergencia sanitaria, los y las docentes enfrentaron una gran sobrecarga y demanda laboral, donde se hizo manifiesto la falta de los tiempos y espacios ordenadores de la materialidad de la escuela, así como se evidenció la importancia del acompañamiento institucional y el trabajo colaborativo entre colegas, necesarios para hacer frente a la tarea cotidiana.

En la segunda dimensión, en relación con las decisiones didácticas sobre el uso de las tecnologías digitales, los relatos dan cuenta del modo en que la pandemia cristalizó e incluso agudizó la desigualdad y la brecha digital preexistente entre los y las estudiantes, frente al desmantelamiento previo de las políticas de dotación tecnológica. Allí, 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 siempre apagadas).

Una tercera dimensión, la construcción y el sostenimiento del vínculo pedagógico docentes-estudiantes, aparece en los relatos como una necesidad imperiosa 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, donde los y las docentes son protagonistas desde su amorosidad (Simons y Maschelein, 2014), permitiendo hospedar a sus estudiantes en el marco de la incertidumbre de la pandemia. En los casos donde los y las estudiantes se desvincularon de la escuela, se complejizó la tarea docente, y garantizar la continuidad pedagógica se torna un desafío urgente y colectivo en el contexto actual de regreso a la presencialidad.

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 fue, y es actualmente, una oportunidad para seguir repensando su propia práctica. Aún ante el agotamiento y la sobredemanda laboral, el balance

en sus relatos es mayoritariamente positivo porque les permitió repensar la tarea de cara a la escuela de la postpandemia (Meirieu, 2020).

Analizar los relatos de los y las docentes posibilitó en este artículo permitarnos (re)pensar la tarea de enseñar en pandemia. De la sistematización concluimos que las estrategias desplegadas 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, desde el compromiso ético-político con la tarea de enseñar. Los y las docentes desarrollaron modalidades diversas para sostener sus 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 sincrónico 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, para encuadrar y sostener la tarea desde el colectivo y con trabajo colaborativo, buscando superar la soledad del teletrabajo y la escuela en casa, obligados por la emergencia sanitaria, que se sumó a las tareas de cuidado (mayoritariamente presentes en los relatos de las docentes mujeres).

Lo desarrollado hasta aquí permite suponer que lo aprendido en la pandemia constituye el inicio de una “renovación pedagógica” (Maggio, 2021). Sin embargo, ante la vuelta a la presencialidad en los edificios educativos, resuena entre los y las docentes la sensación de que volvimos o retrocedimos respecto a ciertas cuestiones en las que habíamos avanzado en la pandemia (como aspectos administrativos, de organización, de comunicación con estudiantes y sus familias, vínculo pedagógico docente-estudiante, entre otros).

A pesar de esa sensación compartida, consideramos que la distancia de lo sucedido nos permite recuperar el valor de esa experiencia inédita, (re)visitar lo hecho y pensar qué desafíos nos quedan por delante. Asimismo, la experiencia transitada durante la pandemia se presenta como 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). Permitirnos pensar un trabajo más centrado en la escuela y el espacio del 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 (re)vincular 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 recuperar el rol del Estado en la dotación de tecnologías digitales en las escuelas, junto a una política sostenida 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 permitirnos discutir qué herramientas tecnológicas vamos a utilizar en el regreso a la presencialidad. Porque como dijimos antes, no se trata solo de las formas sino de rediseñar los sentidos y los fines de la escuela. “En medio del naufragio no tiene sentido ponerse a discutir qué balsa ha sido producida de la mejor manera o cuál nos llevará a tierra firme, pero cuando haya tiempo para pensar, tal vez sea más difícil desandar el camino ya recorrido” (Magnani, 2020, p. 86). Abogamos entonces por recuperar lo transitado y dar los debates necesarios ante el regreso a la presencialidad, tarea imprescindible si queremos, además de enfrentar los discursos desescolarizadores y meritocráticos, capitalizar lo recorrido hasta aquí en post de un proyecto educativo más democrático, más justo y más inclusivo.

6. Referencias

Arroyo, M., Corvalán, T., Felicioni, S. L. y Merodo, A. (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Itinerarios educativos*, 1(14), 17-29. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0003>

Brailovsky, D. (2020). Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién? En *Idealiza educar en Córdoba*, 15(37), 1-7. Disponible en: <https://revistaeducar.com.ar/2020/06/28/escuelas-y-tecnologias-quien-usa-a-quien/>

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. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45557/4/S2000307_es.pdf

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

Cullen, C. A. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En Ramírez Hernández, I. E. (Comp). *Voces de la educación de la filosofía* (pp. 103-112). Ciudad de México: CLACSO-Ediciones Del Lirio. Disponible en: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/57336.pdf>

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. Disponible en: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/2-_propuestas_para_la_continuidad_pedagogica._cb.pdf

di Napoli, P. N., Gogliano, A. M. e Bardin, I. (2022). Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. *Praxis educativa*, 26(1), 1-25.

Disponible en: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112>

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. *Espacios de Crítica y Producción*, 55, 334-348. Disponible en: <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. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(3), 11-44. Disponible en: <https://rlee.iberomx.com/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* (pp. 11-36). Buenos Aires: Prometeo. Disponible en: <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 Editorial.

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.

Dussel, I. y Fuentes Cardona, M. G. (2021). Los grupos de Whatsapp y la construcción de nuevas ciudadanía en las escuelas. *Educ. Soc.*, 42, 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/ES.251642>

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. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27446>

Iglesias, A. y Saez, V. (2021). Nuevas tecnologías y escuela secundaria. Un análisis de las políticas de tecnológica desde la prensa gráfica argentina (2010-2019). *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIX(19), 1-29. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.19137/els-2021-191909>

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. *Revista De Educación*, 22(11), 149-169. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4800

Kaplan, C. (19 de mayo 2020) La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia. Ciclo Docentes Conectados. Provincia de Buenos Aires, Sindicato Docente Suteba. [Video]. Youtube. Disponible en: https://youtu.be/Y8EhjWPV_Cg

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”. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – OEI. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.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*. Buenos Aires: Paidós.

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. Disponible en: <http://citep.rec.uba.ar/lo-que-la-pandemia-nos-deja/>

Meirieu, P. (17 abril de 2020). «L'école d'après»... avec la pédagogie d'avant? Le café pédagogique. Texte paru dans Le Café Pédagogique. Disponible en: <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. Disponible en: <https://sway.office.com/JKZ3t1CXVftUEHi4?ref=email>

Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En Dussel, I., Ferrante, I. y Pulfer, D. (Comp.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial.

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.

Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>

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, 1-4. Disponible en: <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. Disponible en: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>

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

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para*

pensar la educación para todos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

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.

Vela, J. (2022). El pensamiento y el destino. Educación y virtualidad. Hacia una nueva ilustración. *Panorama*, 16(30), 1-21. Disponible en: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3044>

Acerca de los autores

Andrea Iglesias

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y posee un Postdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (UBA). Actualmente es Investigadora Asistente del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA). Es docente del Departamento de Ciencias de la Educación y de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA. Asimismo, es formadora en Institutos Superiores de Formación Docente y profesora en escuela secundaria. Integra y dirige distintos equipos de investigación y divulgación de la Ciencia y la Tecnología con sede en el IICE. Su línea de investigación actual es la formación y el trabajo docente en relación con la inserción laboral de los/as profesores/as de escuela secundaria y la utilización de las tecnologías digitales en el marco de las aulas del siglo XXI.

Denise Alterman

Estudiante avanzada de grado de la Licenciatura y Profesorado de Ciencias de la Educación FFyL, UBA. Integrante del FILO: CyT (Código: FC-190148) “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 di Napoli y co-dirigido por Andrea Iglesias. Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). Actualmente es la Directora General del Departamento de Juventud de la Comunidad Amijai.

Agostina Giovanardi

Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Cursa actualmente el Profesorado en Letras (UBA) y la Maestría en Política Educativa (Universidad Torcuato Di Tella). Es integrante del FILO: CyT (Código: FC-190148) “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 di Napoli y co-dirigido por Andrea Iglesias, del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). Actualmente coordina el equipo de Evaluación de Impacto de la UEICEE (Ministerio de Educación de CABA).