

## Configuraciones cotidianas del trabajo docente. Un análisis desde las políticas educativas en pandemia

*Everyday configurations of teaching work. An analysis from the educational policies in pandemic*

Pavesio, María Victoria

María Victoria Pavesio \*

vickypavesio@hotmail.com

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

### Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 18, e0044, 2023

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 28 Febrero 2023

Aprobación: 19 Mayo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824261003/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0044>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** Este artículo aborda los sentidos construidos desde las políticas educativas durante la pandemia en torno al trabajo docente. Además, explora en las heterogéneas configuraciones cotidianas del trabajo docente huellas de tales lineamientos y resoluciones. Se parte del supuesto de que el trabajo docente se configura relacionamente en el entramado de múltiples dimensiones. Una de ellas refiere al ámbito de las políticas educativas. Del análisis de las disposiciones estatales relevadas durante la pandemia desprendemos, a modo de hipótesis, una serie de sentidos y concepciones acerca del trabajo docente. A su vez, planteamos que ciertas políticas, más que atender a los procesos de transmisión de contenidos, interpellaron al trabajo docente en dos sentidos. Por un lado, en tanto «difusor» o «socializador» de determinados saberes; por el otro, en tanto «mediador» indispensable para el sostenimiento del «vínculo educativo». El presente estudio forma parte de una investigación socioantropológica más amplia iniciada en el año 2016 que aborda, desde un enfoque teórico–metodológico relacional (Achilli, 2005) y en base a un trabajo de campo de tipo etnográfico (Rockwell, 2007), el trabajo docente en escuelas primarias públicas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Rosario (Santa Fe).

**Palabras clave:** trabajo docente, configuraciones cotidianas, políticas educativas, pandemia.

**Abstract:** *This article deals with the senses constructed from the educational policies during the pandemic around teaching work. It also explores traces of such guidelines and resolutions in the heterogeneous everyday configurations of teaching work. It starts from the assumption that teaching work is configured relationally in the interweaving of multiple dimensions. One of them refers to educational policies fields. From the analysis of the state resolutions surveyed during the pandemic, we detach, as hypothesis, a series of senses and conceptions about teaching work. At the same time, we suggest that certain policies, rather than attending to the processes of content transmission, appealed to teaching work in two senses. On the one hand, as a «diffuser» or «socializer» of determined knowledge; on the other, as an indispensable «mediator» for the maintenance of the «educational link». This study is part of a broader socioanthropological research that began in 2016 that focuses, from a relational theoretical-methodological approach (Achilli, 2005) and based on ethnographic work (Rockwell, 2007),*

*on teaching work in public primary schools in contexts of urban poverty in the city of Rosario (Santa Fe).*

**Keywords:** *teaching work, everyday configurations, educational policies, pandemic.*

## INTRODUCCIÓN

La pandemia generada por el COVID-19 suscitó sustanciales procesos de transformación en todos los ámbitos de la vida cotidiana (Heller, 1977). Se trató de un contexto cambiante en el cual las escuelas, lejos de permanecer inmutables a lo que sucedía a su alrededor, también debieron reordenarse con frecuencia. Adecuaciones y modificaciones que, por otra parte, llegaron de la mano de diversas, y en ocasiones contradictorias, normativas y regulaciones estatales.

Recordemos que apenas había iniciado el ciclo lectivo 2020 cuando el gobierno nacional, atendiendo las recomendaciones sanitarias, resolvió la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles y modalidades —Res N° 108/2020 Min. de Educación de la Nación—. Desde entonces, las experiencias desplegadas fueron de lo más diversas según cada realidad escolar, propiciando la coexistencia de variados formatos y modalidades —educación a distancia, virtual, mixta, en alternancia, entre otras combinaciones posibles. Simultáneamente, proliferaron desde diferentes campos —científico, académico, periodístico, de divulgación— múltiples reflexiones y debates en torno a los heterogéneos, y profundamente desiguales, modos en los cuales la escolarización se estaba llevando a cabo. Por un lado, en oposición a ciertas tendencias —que lejos de ser recientes— se caracterizaron por destacar los beneficios de la enseñanza «virtual» o «digital», abundantes estudios generados en pandemia argumentaron que las condiciones de posibilidad de gran parte de la población no estaban garantizadas para el desarrollo de tales modalidades de enseñanza y aprendizaje. Y, en consecuencia, que mucho de lo generado durante la pandemia más que clases virtuales o digitales habían sido prácticas ensayadas sobre la marcha orientadas a sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje (Terigi en Suteba Provincia, 2020). Experiencias que, además, se aproximaban más precisamente a categorías tales como «educación a distancia» (Dussel en BAeducación, 2020) o «educación remota» (Ambao, Montesinos, Morello, et al., 2021). Por otro lado, un segundo eje que se desprende de las indagaciones relevadas remite a los sentidos construidos en torno a las escuelas y al trabajo docente. Sobre ello, recuperamos aquellos que han destacado el carácter irremplazable tanto de las escuelas (Southwell en Universidad de Antioquia, 2020a; Terigi en Suteba Provincia, 2020) como de los/as educadores/as (Imen en Universidad de Antioquia, 2020b; Diker en Ministerio de Educación, 2020c; Morgade en Ministerio de Educación, 2020b). Así como también, quienes plantearon que la enseñanza es una tarea especializada (Terigi en Ministerio de Educación, 2020a), que el trabajo de los/as docentes es insustituible (Diker en Ministerio de Educación, 2020c) y que la escuela es una institución que garantiza, junto a la educación, un conjunto más amplio de derechos básicos (Batthyány en Universidad de Antioquia, 2020a; Narodowski y Campetella, 2020; Morgade, 2020).

Ahora bien, en diálogo con las contribuciones recién aludidas, partimos de considerar que el trabajo docente se configura dinámica y relacionamente en el entramado de múltiples dimensiones, adquiriendo características particulares según los contextos en los cuales se despliega. En este sentido, las políticas

---

## NOTAS DE AUTOR

- \* María Victoria Pavesio es Profesora y Licenciada en Ciencias Antropológicas (egresada de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Becaria Doctoral CONICET en el área de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Investiga las configuraciones cotidianas que asume el trabajo docente en escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza urbana.

educativas como parte de la contextualización temporo–espacial de los procesos escolares penetran el trabajo docente como una de sus dimensiones configurativas.

El material empírico que sustenta este artículo se centra en el trabajo de campo realizado durante los años 2020–2021 y en el corpus documental de resoluciones y prescripciones relevadas en ese período.<sup>[1]</sup> A su vez, dicha focalización se desprende de una investigación más amplia iniciada en el año 2016 que aborda, desde un enfoque socioantropológico (Achilli, 2005) y en base a un trabajo de campo de tipo etnográfico (Rockwell, 2007), el trabajo docente en escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza de la ciudad de Rosario. Desde entonces, hemos desplegado diversas estrategias investigativas tales como entrevistas en profundidad a docentes y directivos; observación de los procesos escolares, dentro y fuera del aula —ingresos y egresos, clases, recreos, actos, jornadas y plenarias docentes—; así como también, un proceso de co–investigación denominado *Taller de Educadores*<sup>[2]</sup> (Achilli, 2017; Achilli, Ageno y Ossanna, 1987).

Del análisis de las políticas y disposiciones estatales relevadas durante la pandemia desprendemos, a modo de hipótesis, un conjunto de sentidos y concepciones acerca del trabajo docente relacionado con determinados requerimientos indispensables «para la continuidad pedagógica» tales como «compromiso», «voluntad» y «responsabilidad» docente (Resolución CFE 363/20). A su vez, planteamos que más que atender a los procesos de transmisión de contenidos, desde ciertas políticas se interpeló al trabajo docente en dos sentidos. Por un lado, en tanto «difusor» o «socializador» acerca de los cuidados y protocolos vigentes «de manera que estas trasciendan las fronteras de las escuelas» (Circular N° 003/2020, Min. Sta Fe). Por el otro, en tanto «mediador docente» indispensable para el sostenimiento del «vínculo educativo» (Circular 010/20, Min. Santa Fe).

## CONFIGURACIONES COTIDIANAS DEL TRABAJO DOCENTE EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (2020–2021)

Sobre la base de un relevamiento que incluyó 13 resoluciones del Consejo Federal de Educación y 14 correspondientes al gobierno de Santa Fe, a continuación aludiremos a ciertos sentidos y concepciones que, provisoriamente, hemos podido identificar en torno al trabajo docente. Antes de adentrarnos en ello, un primer indicio a destacar —notable y sugerente a la vez— radica en que la mayoría de los documentos analizados se dirigen a diferentes sectores y dependencias del sistema educativo —delegados/as regionales, coordinadores/as pedagógicos/as, supervisores/as y equipos directivos— pero no explicitan a los/as docentes como destinatarios formales de tales lineamientos —sólo en dos oportunidades se dirigen a ellos/as de manera específica—.<sup>[3]</sup> Lo paradójico reside en que, en su interior, tales documentos contienen numerosas y concretas especificaciones y sugerencias respecto a cómo efectuar su trabajo y las prioridades a atender.

### Trabajo docente: entre demandas de «compromiso», «responsabilidad» y «voluntad»

Las primeras resoluciones emitidas durante el mes de marzo del 2020 partieron de reconocer la situación de excepcionalidad causada por el COVID–19 como el hecho de que la educación es «un deber irrenunciable de la Nación, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires» (Res N° 108/2020, Min. Educ. Nac). Sin embargo, dicho reconocimiento de la educación como «un bien público y un derecho personal y social garantizado» vino de la mano, en los sucesivos documentos, de recurrentes solicitudes al magisterio demandando «compromiso», «voluntad», «esfuerzo», «trabajo solidario», «dedicación», «responsabilidad», disponibilidad, dar «lo mejor» (Circular N° 003/2020, N°004/20, N° 005/20, N° 009/20, N°010/20 Min. Sta. Fe).

Junto a un discurso, entonces, que apeló al «compromiso» y a la «voluntad» docente como factores indispensables para la «continuidad pedagógica», se fueron anudando situaciones disímiles. Por un lado, expresiones de «reconocimiento y agradecimiento por toda la tarea desplegada» (Circular N° 009/20 Min. Sta. Fe), por el «esfuerzo de las y los docentes» por mantener la comunicación con estudiantes y familias; por la «voluntad de los docentes de seguir educando (...) en condiciones altamente complejas» (Resolución CFE N° 363/20). Por otro lado, solicitudes y requerimientos demandando «mejores actitudes de responsabilidad y compromiso en estos tiempos difíciles», «responsabilidad individual y social», «solidaridad», «comprensión de lo nuevo» y «un mayor esfuerzo» para superar «este difícil momento que como sociedad nos toca vivir» (Circular N° 003/2020, Min. Sta. Fe).

Al mismo tiempo, en las políticas relevadas se identifican elementos que remiten a la «dimensión afectiva» y emocional (Circular N° 020/21, Min de Sta. Fe). A los/as docentes se los invitó a «sostener un vínculo afectivo, cercano, tranquilizador con los estudiantes, procurando construir confianza» (Circular N° 009/20, Min. Sta. Fe). De tal modo que se les sugirió que las actividades pedagógicas propuestas fueran más bien «una invitación a interactuar», «que promuevan la socialización» y «buenos climas» (Resolución CFE 397/2021; Circular N° 009/20 Min. Sta. Fe). Pues bien, un interrogante que emerge de tales lineamientos enfocados en la dimensión socioafectiva se relaciona con la cuestión de género. Concretamente, ¿hacia quiénes fueron dirigidas las interpelaciones a «sostener un vínculo afectivo, cercano y tranquilizador con los estudiantes», a promover «abordaje[s] socioafectivo[s]» y «mediaciones cuidadas»? Si se tiene en cuenta que el sector docente a cargo de la educación primaria en nuestro país es mayoritariamente femenino, es posible plantear que la «continuidad pedagógica» impulsada como política estatal durante la pandemia ha sido una tarea feminizada (Morgade, 2020). Simultáneamente, que los requerimientos de «disponibilidad», «entrega desinteresada» y «afectividad» contribuyeron a reactualizar el discurso de la vocación como algo inherente al trabajo docente. Tal como sostiene Morgade, a las mujeres, históricamente, se les ha atribuido «el papel de cuidar la vida. En algunos momentos de la pandemia, estos significados parecen volver a activarse, una y otra vez, como un sedimento de sentido que no ha sido removido del todo» (Morgade, 2020:57).

## Trabajo docente: apelaciones a «difundir» y «socializar»

Un segundo núcleo de sentido identificado en torno al trabajo docente se vincula con las recurrentes apelaciones a socializar y difundir información y «saberes relacionados con la pandemia y los modos sencillos de protección» (Circular N° 004/2021, Min. de Sta. Fe). Por un lado, con un fuerte hincapié en la necesidad de que los/as docentes desarrollen con sus estudiantes conceptos tales como «pandemia», «salud pública», «virus» y «vacunas». Por otro lado, con especial énfasis en la responsabilidad de los/as docentes, en tanto «agentes del estado provincial», de «ser difusores EXCLUSIVAMENTE de información oficial [sic]», ya que «transmitir tranquilidad, mediante información segura, también constituye un desafío y una obligación» (Circular N° 003/2020, Min. Sta. Fe). En virtud de ello, al magisterio se le propuso «desarrollar todos los contenidos necesarios que debemos difundir en la escuela» así como también, «trabajar con los alumnos LA NECESIDAD DE LOS CUIDADOS imprescindibles también FUERA DE LA ESCUELA [sic]» a partir de diversas «campañas de difusión» (Circular N° 004/2021, Min. de Sta. Fe).

Tales construcciones de sentido en torno al trabajo docente asociadas a la difusión y a la socialización, lejos de representar situaciones aisladas, se replicaron en numerosos documentos (Circular N° 007/20, Min. Sta. Fe; CFE N° 400/21; CFE N° 398/21), particularmente, en períodos de mayor contagiosidad (Circular N° 004/2021, Min. Sta. Fe). De ahí que en el marco de la segunda ola de contagios del coronavirus —abril del 2021— recobró fuerza la figura del/la docente como «ejemplo» y «difusor» de los saberes relacionados con la pandemia. En este sentido, a los/as maestros/as se le demandó: «no permanecer indiferentes o simplemente expectantes»; «incrementar los cuidados y por tanto la responsabilidad individual y colectiva»; ser difusores a través del ejemplo de «saberes relacionados con la pandemia y los modos sencillos

de protecciones y cuidado ante su avance». «Nada mejor que un niño, una niña y adolescentes [sic], observando una acción equivocada, después de haberla aprendido gracias a un maestro» (Circular N° 004/2021 del Min. Sta. Fe).

En sintonía con ciertas cualidades y funciones que se esperaba de los/as docentes formados/as en las escuelas normales hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX (Achilli, 2009), desde las políticas formuladas durante la pandemia «el papel del maestro» se definió «no tanto por la transmisión de conocimientos, por “enseñar” en sentido estricto, por instruir, sino más bien, y fundamentalmente, por socializar, educar, moralizar, disciplinar» (Alliaud, 1993:91).

## Trabajo docente: «mediación indispensable» para el vínculo educativo

Otro núcleo de sentido identificado se relaciona con la figura del/la docente como «mediador indispensable» para el sostenimiento del vínculo educativo (Circular N° 010/20, Min. Sta. Fe). Desde las políticas estatales, se partió de reconocer el «rol clave» de los/as docentes por ser quienes «median y se comunican con los alumnos y los padres». En virtud de ello, se los/as interpeló a desplegar «mediaciones docentes cuidadas», a utilizar los recursos disponibles y a desarrollar la «creatividad». Bajo la denominación de «perspectivas pedagógicas», «criterios» y «mediaciones posibles», a los/as docentes se les propuso una serie de «coordenadas» y «criterios» para orientar el trabajo escolar a distancia (Circular N° 010/20, Min. de Sta. Fe). A su vez, en tales lineamientos subyacieron demandas a los/as maestros/as en un doble sentido. Por un lado, en torno al desarrollo de ciertas cualidades y aptitudes necesarias tales como: «sistematicidad en el sostenimiento del vínculo pedagógico», «organización gradual», «variaciones en los formatos», «flexibilidad y capacidad de adecuación permanente a las nuevas circunstancias», «fluidez en la comunicación», «creatividad» y «reflexividad» sobre sus propias prácticas (Circular N° 016/20 y N° 003/2020, Min. Sta. Fe). Por el otro, demandas relacionadas con los modos en que cotidianamente debían llevar adelante su trabajo. En este sentido, a los/as docentes se les proporcionaron precisas y detalladas recomendaciones con el objetivo de «sostener y cuidar el vínculo educativo»: que «cada día, cada docente intente establecer un contacto de bienvenida con sus alumnos» (Circular N° 005/20 Min Sta. Fe); que decidan «sobre la oferta de materiales existentes y que resulten más pertinentes al grupo de alumnos y en relación a los objetivos pedagógicos planteados», que diseñen «un plan de actividades a realizar en relación con los contenidos elegidos» (Circular N° 003/2020, Min. Sta. Fe). Se sugirió «el abordaje de los contenidos de forma integral» (Circular 001/21, Min. Santa Fe) y el rediseño de los formatos para «dar una nueva mirada a las priorizaciones curriculares y a la evaluación» (circular 020/21, Min. Sta. Fe).

Respecto a los soportes y recursos didácticos, también se encuentran precisiones en torno a la utilización de ciertos dispositivos como cuadernos, guías de actividades y «otros materiales pertinentes» para lograr que los/as estudiantes mantengan lazos con los saberes escolares (Circular N° 007/21, Min. de Sta. Fe). Resultan sugerentes los aspectos resaltados en la siguiente Circular:

Les solicitamos (...) DOSIFICAR [sic] las propuestas, evitar tareas que excedan la posibilidad de resolución con el nivel de autonomía que cada alumno tiene. Si bien el acompañamiento del entorno adulto inmediato es valorable, NO SUSTITUYE [sic] al docente. Por tanto las propuestas deberán ser factibles de resolver por cada niña/o, cada adolescente, cada joven o adulto, y de resolverlas con la interacción que le proponga su docente, con paciencia y acompañamiento (Circular N° 009/20 Min. Sta. Fe).

Por último, se observa que a este conjunto de solicitudes y requerimientos se añadió una serie de demandas y tareas no necesariamente vinculadas al trabajo pedagógico. Entre ellas, «relevar e informar diariamente a la Delegación Regional de Educación la asistencia de los alumnos a comedores escolares», «controlar que los carnets de vacunación de todos los alumnos estén completos»; «completar los datos del SIGAE»;



«mantener informados a los equipos directivos de las actividades que se sugieren a los alumnos» (Circular N° 003/2020, N° 005/20 y N°009/20, Min. Sta. Fe).

## HUELLAS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA CONFIGURACIÓN COTIDIANA DEL TRABAJO DOCENTE

En este apartado exploramos la presencia de huellas, implícitas o explícitas, de las políticas educativas recién descritas en las heterogéneas configuraciones cotidianas del trabajo docente. Dicha indagación parte de la premisa de que las resoluciones, prescripciones y normativas estatales nunca expresan de manera directa las experiencias vividas por los sujetos; sólo inciden en la medida en que estas son apropiadas y traducidas en prácticas situadas (Rockwell, 1996). En otras palabras, en el circuito por distintos sectores y actores del sistema educativo, las políticas y lineamientos oficiales se van transformando en un camino inevitable de «sucesivas recontextualizaciones» (Ezpeleta, 2004:406). De manera que el objetivo aquí es doble. Por un lado, evitar caer en la ilusión de un total determinismo de las políticas estatales sobre los/as docentes y su trabajo. Por el otro, someter a reflexión las diversas resoluciones y circulares, es decir, «ubicarlas en la materialidad de las condiciones cotidianas, las relaciones sociales» (Rockwell, 1996:16).

Pues bien, el proceso analítico revela que las políticas educativas generadas durante la pandemia no han sido la excepción a este «camino inevitable de sucesivas recontextualizaciones» propuesto por Ezpeleta (2004). En primer lugar, encontramos que el conjunto de prescripciones y documentos oficiales tendió a combinar información dispersa, confusa, y en ocasiones contradictoria, sobre las modalidades y protocolos vigentes. Información que, en determinadas situaciones, más que orientar la organización escolar cotidiana terminó suscitando escenarios de desconcierto generalizado.<sup>[4]</sup> En segundo lugar, hallamos que dichas políticas fueron «interpretadas de mil maneras y, además, contravenidas en las acciones, en los textos y en las aulas» según cada realidad particular (Rockwell, 2007:350). Se trató de un contexto dinámico en el cual los/as docentes intervinieron activamente, sea aceptando, adecuando, redefiniendo, rechazando o transformando, «las prescripciones, orientaciones y construcciones de sentido presentes en los contextos institucionales, en los documentos oficiales y en las normativas» (Montesinos y Schoo, 2013:9).

### Acerca de la «responsabilidad» y la «voluntad». Intensificación del trabajo docente

Como señalamos, desde las políticas estatales a los/as docentes se les requirió, en tanto mediadores fundamentales, el despliegue de ciertas cualidades como «responsabilidad», «voluntad», «vocación», «dedicación», «compromiso», y «disponibilidad». A la par, tal conjunto de solicitudes y demandas fue calando de modos heterogéneos en el trabajo docente.

En primer lugar, con la irrupción de la pandemia, los/as docentes debieron afrontar y llevar a cabo diversas actividades que no siempre estuvieron relacionadas con cuestiones estrictamente pedagógicas —situación que, por supuesto, antecede al COVID-19, pero que en este período adquirió ciertas particularidades. Desde recolectar la mayor cantidad de números de teléfono de sus estudiantes; asistir a la escuela para colaborar con la entrega del módulo de alimentos; enviar las actividades a través de comisionistas; llamarlos e informales los protocolos y cuidados vigentes; inclusive, visitar a las familias que por diversos motivos no estaban asistiendo a los establecimientos educativos.<sup>[5]</sup> Tales tareas, más las estrictamente pedagógicas —planificar las actividades para el trabajo a distancia, atender las consultas de sus estudiantes o adultos a cargo, así como las diferentes reuniones virtuales con directivos y colegas— intensificaron notablemente el trabajo docente cotidiano.

En segundo lugar, si bien desde determinadas disposiciones oficiales, y según las negociaciones paritarias, la comunicación e intercambio con los/as docentes debía respetar las horas de descanso y desconexión digital, en la práctica se observó un relevante incremento de su trabajo cotidiano. Durante el período de «educación

remota» (Ambao, Montesinos, Morello, et al., 2021), fundamentalmente, se produjo un incesante flujo de consultas hacia los/as docentes en amplias franjas horarias. En este sentido, los/as mismos/as maestros/as señalaban: «poder fijar el tema de horarios se hace complicado porque algunos consiguen conectarse a internet en un horario, los padres utilizan el teléfono, son muchos hermanos por casa» (maestro 4to grado, R7-20, 23-05-2020);<sup>[6]</sup> «Mi horario de trabajo es a cualquier hora» (maestra 1er grado, R5-20, 22-05-2020), «es como que damos clase o nos hacen preguntas en cualquier hora del día y cualquier día» (maestra 7mo grado, R4-20, 22-05-2020).

En tercer lugar, respecto a la demanda de «disponibilidad», a «dar lo mejor de cada uno», documentamos, por un lado, la predisposición de muchos/as docentes de asistir a las escuelas para colaborar en distintas tareas: «Nosotras (...) estamos yendo a la escuela, obvio, porque queremos, las que podemos, que somos la mayoría» (maestra 7mo grado, R4-20, 22-05-2020); «Tengo la suerte, porque lo decidí, de ir a la escuela una vez por semana a ayudar con la entrega de bolsones (...) es la forma de estar un poco más en contacto con las familias» (maestra 4to grado, R8-20, 26-05-2020). Al mismo tiempo, hemos registrado que determinadas situaciones personales pusieron en tensión, en más de una oportunidad, dicha solicitud a «colaborar» y «estar disponibles». Así lo expresaban los/as docentes: «Es un momento muy complicado para mí, ya que mi necesidad de querer estar ayudando en la escuela, pero con el incremento masivo de casos y la llegada de virus al barrio, más que tengo mi novia que tiene problemas respiratorios crónicos, genera un grado de complejidad enorme» (maestro, R16-20, 02-09-2020); «Mi último día en la escuela fue el 16 de marzo (...) ya después, el 17 no fui más. Por una decisión, que yo tengo dos niños, una nena de 10 y un nene de 12, así que como estoy sola con los chicos, tengo familiares a cargo, así que no fui más a la escuela [sic]» (maestra, R3-20, 22-05-2020).

### **Acerca de la «socialización» y «difusión» de información oficial y segura**

Otro núcleo de sentido presente en diversas políticas asoció el trabajo docente a la tarea de difundir información oficial y segura sobre los protocolos sociosanitarios y los cuidados necesarios. Explícitamente, a los/as maestros/s se les solicitó ser difusores a través del ejemplo de «saberes relacionados con la pandemia y los modos sencillos de protecciones y cuidado» (Circular N° 004/21, Min. Sta. Fe). Tales demandas, que permearon de modos sumamente variables al colectivo docente, se expresaron en diversas prácticas llevadas adelante por los/as propios/as maestros/as. Los grupos de WhatsApp, creados originalmente para el trabajo escolar a distancia, terminaron funcionando como canal para «difundir información» sobre los días de reparto del bolsón de alimentos y acerca de los protocolos sociosanitarios y sus continuas modificaciones. Tal como lo expresaba una docente: «Hice un grupo, el grupo no resultó porque nadie contestó. Entonces directamente empecé a mandar audios en forma individual (...) preguntándoles cómo estaban, los cuidados que había que tomar, cómo era el lavado de manos (...) dándoles todas las recomendaciones» (R3-20, 22-05-2020).

### **Acerca de la «mediación docente»**

Con el objetivo de continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde las políticas estatales se pusieron a disposición diversos soportes y recursos pedagógicos tales como programas educativos que se emitían por televisión abierta y radio, plataformas digitales y cuadernillos impresos. Sin embargo, respecto a este último recurso se registró, en primer lugar, que tanto el cuadernillo elaborado por el gobierno nacional, «Seguimos Educando», como el provincial, «Seguimos Aprendiendo», arribaron tardíamente a las escuelas. En segundo lugar que, una vez que dichos cuadernillos estuvieron disponibles para ser usados, en general no fueron tenidos en cuenta por los/as mismos/as docentes. «Las actividades son ajenas», «no

tienen en cuenta la realidad económica y social de las familias», «no están relacionadas con las planificaciones y proyectos propios», «los contenidos resultan elevados», fueron algunos de los motivos docentes aludidos. Cabe destacar que cuando estos materiales impresos finalmente llegaron a las escuelas ya habían transcurrido más de cinco meses desde la suspensión de las clases presenciales. Para ese entonces, muchos/as docentes habían emprendido hacía tiempo la compleja tarea de jerarquizar y priorizar contenidos con el propósito de elaborar sus propias planificaciones. Entre las prácticas más frecuentes, documentamos que las mismas se construyeron entre pares, es decir, entre maestros/as de un mismo grado, considerando, por un lado, la incorporación de imágenes, colores y actividades lúdicas. Por el otro, la posibilidad de generar distintas instancias de «ida y vuelta» con los/as estudiantes según los protocolos sociosanitarios vigentes y los canales disponibles para ello.

## CIERRE PROVISORIO

El interés de este artículo se centró en identificar y describir qué sentidos y concepciones se construyeron en torno al trabajo docente desde las políticas educativas en la pandemia. El análisis realizado sugiere una permanente interpelación a los/as docentes a asumir, en tanto «mediadores fundamentales», la tan aludida «continuidad pedagógica». Las solicitudes y demandas de responsabilidad, compromiso, voluntad y esfuerzo docente como elementos indispensables para el sostenimiento del vínculo pedagógico estuvieron presentes, con diferentes matices, en la mayoría de las resoluciones y circulares relevadas. Por supuesto, dicha carga de voluntarismo y responsabilidad impulsada desde las disposiciones oficiales permeó de modos sumamente heterogéneos al colectivo docente. No obstante, de nuestro estudio se desprende que los/as maestros/as han experimentado durante la pandemia una intensificación laboral a partir del despliegue de un abanico de tareas que trascendió ampliamente la práctica pedagógica (Achilli, 2009). A su vez, documentamos que desde ciertas políticas estatales, más que atender los procesos de transmisión de conocimientos, se interpeló al trabajo docente en dos sentidos. Por un lado, en tanto difusor y/o socializador acerca del cuidado de la salud, la higiene y los protocolos sanitarios. Por el otro, en tanto «mediador docente» que debía desplegar su «creatividad» y «recursos» a los fines de fortalecer el «vínculo educativo» ya que, según lo establecían tales lineamientos, «el sostenimiento colectivo de las trayectorias continuas y completas de los y las estudiantes es una de las responsabilidades más relevantes del trabajo docente, que trasciende la tarea pedagógica individual» (CFE N° 397/21).

Un interrogante que se desprende de este escrito, posible de profundizar en próximas indagaciones, remite a si en el contenido de las políticas educativas analizadas no subyacieron ciertos núcleos de sentido vinculados a la configuración histórica de una cultura magisterial (Rockwell, 1996). Entre ellos, el sentido vocacional y misional (Achilli, 2009). Respecto al primero, se trata de una construcción histórica en torno a determinados supuestos relacionados con ciertas «condiciones innatas» que se requieren para el ejercicio de la docencia, con la importancia «emocional», el papel de la mujer, con la idea de apostolado o de profesión desinteresada (Achilli, 2009:150). El segundo de ellos, el sentido misional, asociado a ciertas cualidades y funciones que se suponía que debían desarrollar los/as docentes en su paso por las escuelas normales; civilizar, socializar y moralizar por sobre el enseñar (Achilli, 2009). Construcciones de sentido que, en ciertos aspectos, parecen hallar correlato con el discurso actual de las políticas estatales, tal como fue desarrollado en páginas anteriores.

Para cerrar, destacamos que, pese a cierta tendencia en las resoluciones y disposiciones estatales a homogeneizar y regular el sistema escolar durante la pandemia, incluso el trabajo docente, en cada escuela se desplegaron experiencias singulares, heterogéneas, aún dentro de una misma institución, producto de las múltiples relaciones y negociaciones entre estamentos estatales, equipos directivos, docentes, estudiantes y familias.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. et al. (1987). Investigación de la práctica docente en Taller de Educadores. *Cuadernos de Formación Docente* N°4. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Editorial Laborde.
- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Editorial Laborde.
- Achilli, E. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y co-investigación etnográfica. Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social* (45), 7–20.
- Alliaud, A (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ambao, Montesinos, Morello, et al. (2021). Los sentidos en torno a la «continuidad pedagógica» en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio. *Serie Informes de Investigación N° 11*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9 (21), 404–423.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2013). *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional*. Buenos Aires: DINIECE.
- 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, P y Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de la pospandemia. En Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43–51). 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.
- Pavesio, M. V. (2020). Trabajo docente y pandemia. Un análisis socioantropológico de experiencias magisteriales (Rosario; Argentina). *Revista del IICE*, 48, jul/dic, 223–237. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/iice.n48.10214>
- Pavesio, M. V (2023). Tiempo y espacio cotidiano. Un análisis de la cotidianidad escolar en contextos de pandemia (2020–2021). *Revista de la Escuela de Antropología*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. [En prensa]
- Rockwell, E. (1996). *Hacer Escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910–1940*. Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV. México.
- Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Zamora. México: El Colegio de Michoacán.

## ARCHIVOS DE VIDEO

- BAeducación. (6 mayo de 2020). *Inés Dussel– Videoconferencia*. [Archivo de video]. La Formación Docente Hoy: entre atender la emergencia y pensar nuevos horizontes. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UIPpzJ9qL0o&t=1725s>
- Ministerio de Educación. (21 de mayo de 2020a). *Jornadas de Formación Docente*. Inés Dussel y Flavia Terigi. [Archivo de video]. Mesa panel: El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento. Dussel, I y Terigi, F. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pZYGWi7nHQM&t=1223s>

- Ministerio de Educación. (13 de agosto de 2020b). *Desigualdad de género, organización social de los cuidados y política educativa*. [Archivo de video]. Eje 1: Estado, derecho a la educación y justicia social. Batthyány, K; Morgade, G; Rodríguez Martínez, C; Goncalves Lima, C. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IiakaSdGohQ>
- Ministerio de Educación. (19 de noviembre de 2020c). *III Jornadas de Formación Docente* [Archivo de video]. Mesa Panel: Cartografías de la educación en tiempos de pandemia: los aportes de la investigación. Diker, G; Leal, M; Feldfeber, M; Ojeda, M; Duhalde, M. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=7VhIAdu83-w>
- Suteba Provincia. (8 de mayo de 2020). *Flavia Terigi en Docentes Conectados – 07-05-20* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QoC3SKV7N8o&t=20s>
- Universidad de Antioquia. (24 de abril de 2020a). *Ciclo internacional de conversatorios: Educación y humanidad en tiempos de pandemia. Perspectivas multisituadas*. [Archivo de video]. Conversatorio virtual N°1. Southwell, M. y Batthyány, K. Facebook. <https://www.facebook.com/152642552902/videos/1091536211218126>
- Universidad de Antioquia (5 de mayo de 2020b). *Ciclo internacional de conversatorios: Educación y humanidad en tiempos de pandemia. Perspectivas multisituadas*. [Archivo de video]. Conversatorio virtual N°4. P. Imen; L. Bonilla y G. Walder. Facebook. <https://www.facebook.com/universidaddeantioquia/videos/2728493607423239>

## REFERENCIAS

- Circular del Ministerio de Educación de Santa Fe N°: 003/20; 004/20; 005/20; 009/20; 010/20; 015/20; 016/20; 017/20; 022/20; 001/21; 004/21; 007/21; 020/21; 0112/21
- Resolución del Consejo Federal de Educación N°: 363/20; 364/20; 367/20; 386/21; 387/21; 397/21; 398/21; 400/21; 404/21
- Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 108/20

## NOTAS

- [1] Resulta preciso aclarar que las alteraciones en la modalidad y funcionamiento de los establecimientos escolares según las medidas de ASPO/DISPO, inevitablemente, han repercutido en los modos en los que habitualmente realizamos trabajo de campo. Ello implicó una constante readecuación de las estrategias investigativas según las diversas temporalidades de la pandemia. Durante el 2020, ante la imposibilidad de asistir a las escuelas, mantuvimos intercambios virtuales con seis maestras/os y una directora a través de mensajes de WhatsApp, llamadas y correo electrónico. Para el 2021, con el retorno a la presencialidad, hemos retomado el habitual trabajo de campo etnográfico, intensivo y en profundidad, en diversas escuelas primarias ubicadas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Rosario.
- [2] El *Taller de Educadores* es una modalidad de co-investigación que implementamos en los años 2016, 2019 y 2022 con docentes en actividad que se desempeñan en escuelas atravesadas por la desigualdad social y diversas violencias. A partir de recuperar los fundamentos y diseños elaborados por Achilli, Ageno y Ossanna (1987), tales experiencias replicaron, en clave comparativa, aquella desplegada en la década del 90 bajo la dirección de Elena Achilli —de ahí que se hayan respetado los objetivos y planificación de cada encuentro según los formulados en aquella oportunidad—. Fundamentalmente, el *Taller de Educadores* se configura como una estrategia intensiva de investigación social, en tanto «permite acceder al conocimiento de determinados procesos socioculturales en profundidad», que combina «un modo de generación de conocimientos —en relación a determinada problemática social— y un modo de coparticipación colectiva alrededor de algún objetivo que reúne» (Achilli, 2009:95).
- [3] La Circular N°022/2020 se dirige a «a todas y todos los docentes de la Provincia de Santa Fe», en tanto que la Circular N° 004/2021 «a los educadores de la Provincia de Santa Fe».
- [4] Las transformaciones producidas en los cotidianos escolares según las diversas temporalidades impuestas por la pandemia se profundizan en Pavesio (2023). Allí se abordan las heterogéneas reconfiguraciones producidas a nivel de los cotidianos escolares en diálogo con la cambiante situación epidemiológica, los textos normativos y las diversas condiciones de posibilidad tanto de las instituciones educativas como de los sujetos involucrados.
- [5] Para un análisis más exhaustivo de los procesos socioeducativos desplegados durante la pandemia, consultar Pavesio (2020).

- [6] El modo de nombrar los registros de campo, como el recién citado (R7-20, 23-05-2020) y los que se sucederán a posteriori, se corresponden con la siguiente información: R: registro de campo; 7: indica qué número de registro estamos utilizando (los cuales son archivados anualmente en orden cronológico); 20: alude al año calendario; DD-MM-AAAA: proporciona la fecha exacta del registro (23-05-2020).