

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Políticas educativas durante la pandemia en el nivel medio. Una mirada sobre el malestar docente. Artículo de Silvia Alucin. Praxis educativa, Vol. 27, No 3 septiembre-diciembre 2023. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-19. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270310>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Políticas educativas durante la pandemia en el nivel medio. Una mirada sobre el malestar docente

Educational policies during the pandemic at the secondary level. A look at teacher discomfort

Políticas educacionais durante a pandemia no nível médio. Um olhar sobre o mal-estar do professor

Silvia Alucin

Universidad Nacional de Rosario, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
alucinsilvia@gmail.com
ORCID 0000-0002-5319-4297

Recibido: 2023-04-17 | **Revisado:** 2023-08-12 | **Aceptado:** 2023-08-21

Resumen

En este artículo, indagamos los malestares docentes en relación con las políticas educativas implementadas durante la pandemia para el secundario. Organizamos el análisis en torno a tres ejes de conflicto: 1) la toma de decisiones en materia de políticas educativas, 2) la falta de recursos para implementar las políticas y 3) las condiciones de trabajo docente. Para ello, trabajamos entrevistas de profesores de distintas provincias de Argentina, realizadas con la Red de Estudio Colaborativo de Representaciones sobre la Pandemia en Argentina (ENCRESPA). En la indagación se observa que las políticas educativas son representadas simultáneamente como algo impuesto y como algo a cuestionar, reinventar o resistir.

Palabras claves: políticas educativas; pandemia; docentes; escuela media.

Abstract

In this article we investigate the teacher's discomfort in relation to the educational policies implemented during the pandemic for secondary schools. We organized the analysis around three axes of conflict: 1) decision-making regarding educational policies, 2) the lack of resources to implement policies, 3) teacher working conditions. To do this, we worked on interviews with teachers from different provinces of Argentina, done with the Network for the Collaborative Study of Representations on the Pandemic in Argentina (ENCRESPA). In the investigation it is observed that educational policies are represented simultaneously as something imposed and as something to be questioned, reinvented or resisted.

Keywords: educational policies; pandemic; teachers; middle school.

Resumo

Neste artigo investigamos o desconforto do professor em relação às políticas educacionais implementadas durante a pandemia para escolas secundárias. Organizamos a análise em torno de três eixos de conflito: 1) tomada de decisões sobre políticas educacionais, 2) falta de recursos para implementar políticas, 3) condições de trabalho docente. Para isso, trabalhamos com entrevistas com professores de diferentes províncias da Argentina, feitas com a Rede para o Estudo Colaborativo de Representações sobre a Pandemia na Argentina (ENCRESPA). Na investigação observa-se que as políticas educacionais são representadas simultaneamente como algo imposto e como algo a ser questionado, reinventado ou resistido.

Palavras-chave: políticas educacionais; pandemia; professores; ensino médio.

Introducción

En el presente escrito, nos proponemos analizar una serie de significantes expresados por docentes del nivel medio en torno a las políticas educativas implementadas durante la pandemia en Argentina. Para ello, relevamos documentos ministeriales y analizamos 19 entrevistas semiestructuradas, que realizamos en 2021, con la Red ENCRESPA (Red de Estudio Colaborativo de Representaciones sobre la Pandemia en Argentina), en el marco del proyecto “Identidades, experiencias y discursos sociales en conflicto en torno a la pandemia y la postpandemia”, del Programa de Investigación de la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC): Las ciencias sociales y humanas en la crisis COVID-19 (Agencia Nacional de la Promoción de la Investigación, el Desarrollo tecnológico y la Innovación).

El grupo de informantes entrevistados tiene las siguientes características: hay “quince docentes mujeres y cuatro varones. Asimismo, el rango etario está compuesto por cuatro personas entre 20 y 30 años, once entre 30 y 50 años, y cuatro mayores de 50” (ENCRESPA, 2021, p. 2). Son provenientes de la región centro (10 casos), la región norte (5 casos) y la región sur (4 casos), de escuelas mayormente urbanas, de gestión estatal y privada.

Partimos desde un enfoque socioantropológico para recuperar los discursos, saberes, significaciones y experiencias de los entrevistados, cuyas percepciones no son sólo individuales, sino miradas que se van construyendo institucional y socialmente, que expresan aspectos simbólicos y prácticos del quehacer educativo (Achilli, 1986). En sus narrativas, los docentes dan forma a malestares que surgieron o crecieron en el contexto de la pandemia. Estos evidencian conflictividades que acompañan el largo proceso de transformación del nivel medio para universalizarlo, que comenzó a partir de la declaración de su obligatoriedad con la Ley Nacional de Educación (2006).

En Argentina, debido a la cuarentena establecida en el momento de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), en 2020, se suspendieron las clases en todos los niveles (Ministerio de Educación Nacional, Res. N°108/20) y se generaron diferentes políticas para garantizar el derecho a la educación. Se lanzó el Programa “Seguimos Educando” (MEN, Res. N°106/2020), en el marco del cual se diseñó un portal web, cuadernillos para los diferentes niveles educativos, programas de TV y radio y bibliotecas digitales. Asimismo, se estableció la navegabilidad gratuita de portales educativos, tanto nacionales como provinciales. Para garantizar el acceso a las TIC, se lanzó el “Plan Federal Juana Manso”ⁱ. También se acompañó a las jurisdicciones provinciales para sostener el servicio alimentario (MEN, 2021).

Para el acompañamiento de las trayectorias educativas en el nivel medio, se aprobó el programa “Acompañar: Puentes de Igualdad” (Consejo Federal de Educación, Res. N° 369/20) y se implementó el “Plan Egresar”ⁱⁱ. Asimismo, se cambiaron los criterios de evaluación, suspendiendo la aplicación de escalas numéricas durante la etapa de continuidad pedagógica (CFE, Res. N° 363). Se realizó una priorización curricular y se estableció un diseño bianual para 2020/2021 (CFE, Res. N°367); con relación a esto, se reorganizó el sistema de acreditación y promoción (CFE, Res. N° 368).

En 2021, de cara al regreso de la presencialidad, se establecieron tres modalidades: presencial, no presencial y combinada (CFE, Res. N° 374). Se acordaron protocolos de seguridad, distanciamiento, ventilación, lavado de manos, toma de temperatura, sanitización de espacios y protocolos específicos para casos sospechosos o positivos. Se organizaron los cursos por burbujas, estableciendo un límite de estudiantes por metros

cuadrados y se redujeron y reorganizaron los tiempos de cursado. Para implementar esto, se ofrecieron capacitaciones a los docentes desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).

En relación con estas políticas, los profesores entrevistados expresaron una serie de malestares. Estos se generaron en torno a tres líneas: 1) la toma de decisiones en materia de políticas educativas, 2) la falta de recursos para implementar las políticas y 3) las condiciones de trabajo docente. En la experiencia y en el discurso, estos tres ejes se van concatenando, produciendo un malestar general; con propósitos analíticos, los ordenamos en tres apartados en los cuales se concentran conflictos y reclamos afines.

En el canónico texto *El malestar en la cultura*, Freud (2006) define a éste como la tensión entre el deseo y las restricciones culturales. La tercera fuente de sufrimiento que genera tal malestar está en la imposibilidad de regular los vínculos sociales, allí se configuran las relaciones de los docentes con las instituciones y el Estado, allí se teje el malestar en la cultura educativa (Zelmanovich y Molina, 2012). En las significaciones elaboradas en sus discursos, los docentes van dando sentido y forma a los problemas que enfrentan en su quehacer profesional.

Decisiones que construyen políticas educativas

Dentro del área de estudio de las políticas públicas, se ha revisado la perspectiva racionalista, en la cual se hacía foco en el carácter técnico del diseño, cuyos problemas de concreción se encontraban en la instancia de implementación. En el modelo del ciclo de las políticas públicas, se han reconocido diferentes fases que comenzarían con el diagnóstico de los problemas, seguido de la toma de decisiones para el diseño de una intervención, la consiguiente implementación y, finalmente, la evaluación de su impacto. Este planteamiento ha servido para derribar el “fetichismo de la decisión” (Lascoumes y Le Galès, 2014, p. 17), aunque ha recibido críticas por reproducir un esquema lineal (Fontaine, 2015). En este sentido, en el campo académico, se ha revisado la idea de que las políticas se construyen de arriba hacia abajo –modelo *top-down*– para plantear que hay movimientos simultáneos en una y otra dirección –modelo *botom-up*– (Sabatier, 1986).

A diferencia de lo planteado en los debates de especialistas sobre las políticas públicas, entre los docentes entrevistados, encontramos un discurso en el cual se cristaliza cierto disgusto en torno a las decisiones que se toman desde “arriba” y de manera “inconsulta”. En distintas experiencias de trabajo de campo, durante nuestra investigación doctoral (2010-2014) y posdoctoral (2016-2018), hemos escuchado que los docentes suelen expresarse del siguiente modo: “en el ministerio no escuchan a las que nos manchamos las manos con tizas”, “hacen como que consultan, te mandan un documento de 500 páginas para leer de un día para el otro, no hay tiempo para opinar”, “en el ministerio están todos los especialistas universitarios que hacen las políticas, pero ninguno conoce los territorios, nunca dieron clases”. Si bien es usual encontrar esta perspectiva en las escuelas, también hemos observado cómo las políticas educativas son resistidas, ampliadas, traducidas, resignificadas y apropiadas, dando forma a políticas escolares particulares (Alucin, 2015, 2021).

Durante la pandemia, la continuidad pedagógica se diseñó a nivel institucional, siguiendo los lineamientos ministeriales; de acuerdo con cada contexto, las estrategias fueron variadas. Los cuadernillos enviados por el ministerio generalmente no fueron usados. En varias escuelas, se elaboraron en cambio *cartillas* o *impresiones* propias; se

improvisaron clases de consulta en las instancias de reparto de bolsones alimentarios; se enseñó utilizando audios compartidos por WhatsApp; algunos fueron a buscar a sus alumnos a sus casas. Muchas de estas prácticas fueron impulsadas por los docentes, de modo individual o grupal/institucional.

Las políticas actúan como marcos de regulación normativa (Ball, 1989), pero, en tanto discurso, estas no tienen eficacia perlocucionaria (Austin, 1971), es decir, no son performativas. Cuando son puestas en acto, se dan diferentes mediaciones (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011). Shore (2010) plantea que tienen agencia propia, pues pueden traer efectos inesperados en la implementación, en la que son traducidas y reinventadas.

“El Estado y el ministerio”

Sin desconocer la propia capacidad de agencia y la de sus colegas, los docentes entrevistados expresan cierto malestar por el modo en que se diseñaron, anunciaron e implementaron las políticas educativas en pandemia. El contexto de emergencia, la demanda de inmediatez y la excepcionalidad de la situación reforzaron una sensación de disgusto que circuló entre los profesores y que tomó la forma de queja por lo que venía “impuesto”. Así, las políticas educativas fueron tomadas por muchos de los docentes entrevistados como algo que “bajó del ministerio”, en una línea que se organizó de manera jerárquica, con distancias que se profundizaron por la situación de aislamiento social y preventivo. El *arriba* que señalan algunos como instancia de decisión política fue ubicado a nivel estatal, en la jurisdicción nacional, luego provincialⁱⁱⁱ y, después, a nivel institucional, en la dirección de cada escuela. Una entrevistada lo describía de esta manera:

Lamento boliviano todo el tiempo, por qué, porque ya que estamos hablando de planeamiento, cómo se planifican mediante las realidades que estamos viviendo, acá en Chubut no dieron normativas, explícitamente adecuadas al contexto, ¿sí? Todo viene de Nación, pasa por la casa de gobierno de la provincia y se vuelca directamente. (Caso 16, profesora, escuela urbano-estatal, región sur, Chubut).

Aquí, la queja deja entrever una molestia con políticas que se piensan a nivel nacional y no responden a las realidades provinciales, donde faltaría un trabajo de mediación, según la mirada de la entrevistada. Otro profesor señalaba que este tipo de dinámica generó conflictividades por la falta de debate y acuerdo:

Hubo tensiones al interior de las escuelas. Las tensiones hacia afuera, hacia el ministerio, todas las tensiones. Pero también hacia adentro de las escuelas porque bueno, no siempre... no siempre, casi nunca el criterio es discutamos entre todos cómo armamos esto, sino que siempre viene ese criterio de verticalidad, ¿no? El ministerio dice 100 %, ta ta ta ta y abajo, y tenemos que acatar y qué sé yo qué. Y se trata de acomodar lo que es imposible de acomodar eh, bueno. Y ahí empiezan los conflictos... (Caso 2, profesor en escuela urbano-estatal, región Centro, CABA)

Como exponen los entrevistados, el conflicto surge cuando hay que implementar lo que se decidió *arriba* y parece imposible de acomodar *abajo*. Esta forma vertical que los docentes adjudican a las políticas educativas es descripta como problemática al momento de la puesta en acto (Ball, 1989), más cuando se conjuga con tiempos ajustados. Un profesor explicaba:

[en 2020] llegó una adecuación curricular muy sobre fin de año, en octubre, o sea, una adecuación curricular en octubre que era imposible poner en práctica, llegan en octubre los contenidos prioritarios que hay que trabajar este año (...) eso fue imposible, aparte me parece que no se tomaron el tiempo de consultarlo bien eso, la

realidad es que no terminó de funcionar bien. (Caso 4, profesor escuela urbano-estatal, región centro, La Plata)

Los docentes describen, en el periodo 2020-2021, haber estado en una situación de incertidumbre, una que se expandía de forma general producto de la pandemia, y otra incertidumbre específica respecto de las políticas educativas, con modos de planificar lo curricular, maneras de evaluar y la vuelta o no a la presencialidad, que implicaron diferentes cambios que se notificaban a último momento. Así lo explicaba una entrevistada:

Normativas que van más para las resoluciones de las... este... cómo cerrar notas y demás, bueno, cuando empezamos con las clases, no había, no había nada definido, era todo “No sabemos”; vos preguntabas algo, “No sabemos, por ahora vamos a hacer... eh... por ejemplo, el cierre del 2020 y 2021 en treinta días”, era como un rejunte de diagnóstico, mezclado con diagnóstico y con los chicos que por ahí no habían alcanzado a hacer algunas actividades y habían quedado las notas como en proceso, sin cerrar. (Caso 8, profesora escuela urbano-privada, zona centro, Bs. As.)

En varias jurisdicciones, hacia el cierre de año 2020, se implementaron cambios en la dinámica de evaluación inspirados en las resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 367 y 368, lo que fue muy complicado de digerir, apropiar y traducir para su implementación. Las líneas de acción no fueron siempre claras y los tiempos acotados para las transformaciones que se solicitaban, generando conflictos al interior de las comunidades educativas.

Asimismo, en el malestar de los docentes se expresa cierto disgusto por el modo en el cual se han tomado ciertas decisiones, que al entender de varios entrevistados estuvieron guiadas por fines políticos, antes que por la intención de satisfacer las necesidades de estudiantes y docentes. Así lo explica una profesora:

Yo acá tengo un posicionamiento, no sé si es desencontrado... yo no trabajo para una política. Yo trabajo para una educación que es pública. Lo que quiero decir es que no trabajo para una gestión política, ya sea una escuela privada o el trabajo del ministerio. Yo trabajo lo que me piden que haya que hacer. En ese sentido, en los últimos años, si bien la educación es política, en estos dos últimos años, la educación estuvo más que atravesada por la política y diferentes posicionamientos ideológicos y creo que, en ese sentido, los docentes, las familias y los alumnos estuvimos expectantes de lo que se decidía por encima de nosotros. Creo que no fuimos partícipes de las decisiones, no se escuchó nuestra voz ni la de los chicos y bueno, o sea, me parece que, por la emergencia de tomar decisiones políticas en la inmediatez, por una cuestión sanitaria, se tomaron decisiones que no se tuvieron en cuenta las voces de los actores principales de la educación que son los docentes, los alumnos y las familias. (Caso 7, profesora escuela urbano-privada, región centro, CABA)

Lo que se define como “politización” en el discurso nativo está asociado al antagonismo político (Laclau y Mouffe, 1987), a lo que mediáticamente se calificó como “grieta”^{iv}. El problema de la vuelta a la presencialidad quedó atravesado por esta conflictividad, ya que se cristalizaron posturas diferentes asociadas a identificaciones políticas, aunque en el plano de los funcionarios y políticos más que en el de la población general (ENCRESPA, 2021)^v. Un conflicto en el cual se expresó este fenómeno fue la acción tomada por algunas jurisdicciones provinciales, con gobiernos opositores, de desconocer el Decreto Nacional de Urgencia en el cual se establecía la suspensión de clases en 2021 por cuestiones sanitarias, como fue el caso de CABA, Córdoba y Mendoza^{vi}.

Por otra parte, algunos docentes expresaron su descontento con lo que consideraron una precipitación hacia la presencialidad en 2021, en un contexto de conflictos entre profesores, directivos, estudiantes y sus familias. Dejando la “sensación de que a nadie le importa, de que el docente pierde la condición de sujeto” (Caso 9, profesora, escuela urbano-privada, región centro, CABA). Un entrevistado decía que “el gobierno jurisdiccional es indiferente a la situación de salud de los docentes” (Caso 14, profesora, escuela rural-estatal, región norte, Chaco). Otro docente explicaba al respecto:

Me parece que tuvo una derrota política, ahí no tuvimos una discusión ni pedagógica, ni epidemiológica, sino que el retorno a la presencialidad fue una decisión política, se impuso esta mirada de que rápidamente había que volver a las escuelas y rápidamente vimos las consecuencias^{vii}. (Caso 4, profesor escuela urbano-estatal, región centro, La Plata)

En la misma tesitura, se expresa otro entrevistado: “Tanto la no presencialidad absoluta del 2020 como el retorno totalmente necio [en 2021] me parecen dos posturas antagónicas y no puedo entender cómo un mismo gobierno las sostiene” (Caso 9, profesora, escuela urbano-privada, región centro, CABA). Si bien la suspensión de clases fue algo bien recepcionado en su momento por los docentes entrevistados, la vuelta a la presencialidad en 2021 se visualizó como otra medida impuesta, que no contempló las realidades sanitarias ni las institucionales, algunas generadas por la propia pandemia, que, por ejemplo, dificultó la toma de reemplazos. Muchos profesores por ser considerados de riesgo estaban eximidos del trabajo presencial en la etapa de retorno escolar en 2021, había que cubrir sus horas y las de los que se pidieran licencia por tener hijos en edad escolar cursando en la casa (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Res. N° 60/2021). Entonces, se necesitaron otros docentes, pero, en algunas jurisdicciones, no se podían tomar horas, ya que no estaban permitidos los actos públicos. La labor de gestión de los equipos directivos fue compleja en ese sentido, pues era muy difícil cubrir las horas de todas las materias y organizar el cursado, que, además, tenía formato de alternancia. La vuelta a la presencialidad generó serias dificultades en el funcionamiento institucional que, desde la preceptiva de los entrevistados, no fueron tenidas en cuenta por la gestión educativa.

“Directivos y docentes”

Quienes forman parte del equipo directivo son quienes ocupan el lugar de decisión en las escuelas, en una investigación sobre las condiciones de trabajo docente se relevó esta percepción. De la muestra de profesores perteneciente al área metropolitana de Buenos Aires, un 77 % ubicaba la capacidad de decisión en el equipo directivo (Meo y Dabenguino, 2021). En las entrevistas analizadas, también encontramos esta percepción, que alimenta la imagen vertical con la cual se describe el funcionamiento del sistema educativo. Para organizar el inicio de año escolar en 2021, las “decisiones fueron directamente de los dueños y de la directora. Ni docentes, ni alumnos, ni preceptores participamos de esas decisiones” (Caso 7, profesora escuela urbano-privada, región centro, CABA).

En este sentido, el margen de elección y acción de los docentes se veía acotado, aunque esto varió de escuela a escuela. Un entrevistado explicaba que en su institución: La única decisión que tuvimos los docentes fue como esto... bueno... trabajan en pareja pedagógica o no... y eso abría un poco la puerta a pensar en una semipresencialidad como pareja pedagógica. Se propuso esta idea de bueno, pueden rotar, ¿sí?, tal vez una semana ir un docente y la otra semana trabaja desde la casa,

como que... ahí sí, en esa estrategia, se abrió un poco el juego a la decisión a los docentes. Pero después el resto de las decisiones, no. Como que las tomaba el equipo directivo. Este... ahí es donde más me da la sensación de que se deciden las cosas. (Caso 5, profesor escuela urbano-estatal, región centro, La Plata)

En esta organización institucional en la cual los directivos asumieron un rol clave, la labor se vio sobrecargada en el contexto de la pandemia y más expuesta al conflicto: “al equipo directivo se lo ve sobrepasado, organizan demasiadas cosas (...) y la dinámica es que el directivo es el que toma las decisiones, entonces las quejas van dirigidas ahí” (Caso 5, profesor escuela urbano-estatal, región centro, La Plata).

Las políticas educativas llegan a las escuelas a través de documentos, “estos textos con fuerza legal ligan a los docentes con sus obligaciones y, en tanto herramienta de normalización, limitan lo posible y lo cotidiano en el quehacer escolar” (Ziegler, 2007, p. 72).

La lectura e interpretación de los documentos ministeriales es parte del trabajo docente; quienes suelen tener más incidencia en esa interpretación son los supervisores y directivos. Al respecto, un profesor relató un conflicto que se desató por la interpretación que el equipo directivo de su escuela realizó de una circular ministerial, en este contexto de emergencia y destiempo descripto, en el cual llegaban las medidas.

La realidad es que a nosotros se nos pidió una evaluación final a fin de año (2020), los directivos interpretaron mal los documentos, aunque muchos docentes ya lo sabíamos y los habíamos leído, les advertimos que era una mala interpretación de los documentos, y el colegio decidió que ningún alumno, de aquellos alumnos que estaban en proceso, estaban desaprobados hasta el momento en diciembre, ningún alumno podía aprobar hasta febrero del año que viene. Se les quitó la posibilidad de aprobar a los alumnos en diciembre. Esto generó controversia entre los padres, entre los docentes, entre los alumnos, la verdad es que hubo una gran cantidad de discusiones, y bueno, finalmente, determinados grupos de padres se acercaron al Ministerio de Educación, empezaron una denuncia contra el colegio. (Caso 10, profesora, escuela urbano-privada, región centro, La Plata)

En esta escuela particular, podemos observar cómo primó la interpretación de los directivos por sobre el documento ministerial y por sobre la mirada del cuerpo docente. Esto trajo reclamos que se cargaron sobre los directivos, por el rol asumido de decidir y disponer la implementación de la circular en cuestión. Sin dudas, el sistema educativo tiene una estructura vertical y burocrática, con diferentes instancias de decisión que se organizan jerárquicamente. Si bien detectamos en los docentes la sensación de que las políticas educativas se imponen de arriba hacia abajo, también observamos que la implementación de aquellas está mediada (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011), siempre hay interpretaciones, traducciones, puestas en acto, donde opera la creatividad de los directivos y docentes, vehiculizándose a través de las relaciones que se tejen al interior de cada institución. Incluso el caso relatado es un ejemplo de mediación, aunque fallida, porque hubo una mala interpretación de la norma.

En una localidad diferente, en otra escuela, encontramos un perfil institucional distinto, en el cual los directivos estuvieron más bien apartados del centro de las decisiones y dejaron lugar a una gestión más horizontal. La docente entrevistada lo relataba de la siguiente manera:

Siempre estamos charlando: “bueno, qué te parece y cómo podemos hacer”.
Siempre apoyándonos entre todos. El equipo directivo no tanto porque, porque

ambos, tanto el director como el vicedirector, estaban en esta etapa de jubilarse o no jubilarse, o presentar los papeles, y por allí ya grandes, por allí con licencia, como por ahí nos dejaban solos un tiempo, por ahí volvían y otra vez así. (Caso 12, profesora escuela Urbano-Estatal, región norte, Jujuy)

Entonces, las posibilidades de construcción de estrategias pedagógicas fueron heterogéneas en relación con el perfil institucional de cada escuela. Pero, más allá de la verticalidad que construiría a las políticas educativas desde la mirada docente, observamos que las estrategias de acción durante la pandemia se construyeron muchas veces entre pares, como se observa en el siguiente registro de campo que citamos:

Creo que ahí hubo un acto de solidaridad entre nosotros, donde tal vez los recursos no estaban no venían, no llegaban, entonces tuvimos que armar redes de grupos de WhatsApp de lo que fuese para ayudarnos entre nosotros para ver cómo usamos esta aplicación, y vos qué usas, yo uso esto. Entonces, ahí la red social de profes, de docentes, para acompañarnos, para tratar de sacar las aulas virtuales adelante. (Caso 7, profesora escuela urbano-privada, región centro, CABA)

Uno de los sostenes del trabajo docente en tiempos de pandemia fueron las consultas, los diálogos, los debates y el trabajo con colegas.

El margen de acción de los profesores puede ser visualizado en torno al uso de los materiales del programa “Seguimos educando”. De acuerdo con evaluaciones del Ministerio de Educación Nacional (2020), un 19 % utilizó los cuadernillos y un 18 % el portal digital, mientras los demás recursos apenas fueron usados; un 4 % apeló a la programación televisiva y un 1 % a la radio. Como mencionamos, la gran mayoría de los entrevistados señala que no ha utilizado los cuadernillos. En algunos casos, esto fue una definición institucional; en otros, fue individual, cuando se decidió no usarlos se armaron otras propuestas, que se consideraron más pertinentes, de acuerdo a la realidad de los estudiantes, al desarrollo curricular de la materia dictada, al contexto regional y a la currícula provincial.

Entonces, entre los docentes, se van armando estrategias, de mayor o menor escala, grupales, institucionales, individuales y áulicas. A través de estas, cobran vida las políticas educativas en la cotidianidad escolar. En el discurso de los entrevistados, se configura una representación de las políticas educativas como algo impuesto, a través de una cadena vertical de mandos, de forma inconsulta. Esta sensación fue más fuerte en el contexto de la pandemia, regido por la emergencia, la incertidumbre, en una situación inédita. Sin embargo, en el mismo relato, escuchamos que las relaciones entre pares fueron claves para sostener la continuidad pedagógica, también detectamos resistencias y apropiaciones.

“Quiénes deciden, quiénes hacen”

En las mediaciones que se dan en las escuelas, observamos tensiones entre quienes deciden (a nivel macropolítico) y quienes resuelven los problemas (a nivel micropolítico). En este sentido, la capacidad de agencia es reconocida por los entrevistados al punto que la labor de ciertos directivos podría marcar una diferencia en la experiencia educativa, como se expresa en el siguiente fragmento de registro de campo:

Siempre te dicen sí, porque acá siempre tuvimos directivos que tal cosa o allá... yo digo, qué tienen que ver los directivos, sos el Estado, sos el Estado en la ciudad, bah, la ciudad no es un Estado, pero sos el distrito y el gobierno y abastecé a las escuelas todas por igual, después si los directivos no cumplen o esto, lo otro. El sistema no tiene que basarse en directivos que mendigan recursos y como mendigan

recursos les dan recursos. O que hacen demostraciones de no sé qué cosas y por eso a los directivos les dan recursos, no. (Caso 2, profesor en escuela urbano-estatal, región Centro, CABA)

El entrevistado reprocha estas desigualdades porque, a su entender, el Estado debería garantizar iguales condiciones a todas las escuelas, la gestión de los directivos no debería marcar diferencias en este sentido.

Al reflexionar en torno a las responsabilidades sobre el funcionamiento de las escuelas, este docente debate también la intervención de las cooperadoras, porque, en su perspectiva, terminan llenando un vacío que deja el Estado cuando no resuelve las necesidades de la comunidad educativa:

Lo malo que las cooperadoras de las escuelas compraban lo que el Estado no proveía y creo que las cooperadoras tienen que dedicarse a otras cosas, no a lo que el Estado no provee. Salvo hagamos una transformación educativa donde los laburantes nos hagamos cargo de las escuelas y del sistema educativo. Pero pone la plata eh, el gobierno de la ciudad, poné la plata vos (...). Igualmente, después, cuando empezó este año, en ese sentido, un montón de cosas estaban hechas por las mismas escuelas poniendo plata las cooperadoras. Eh, el alcohol en gel, por ejemplo, en una escuela totalmente provisto por la escuela, no por el gobierno (...), vi que había un montón de cosas hechas bien, unas flechas indicadoras en el piso para que los chicos caminen por ahí y se orienten: por acá se va, por allá se vuelve, etc. Y no, no había sido el gobierno de la ciudad, había sido la escuela que hizo eso, con recursos de la escuela (...). Porque al final el tema educativo lo tenemos que resolver los laburantes. (Caso 2, profesor en escuela urbano-estatal, región Centro, CABA)

En torno a esta última frase, que expresa una queja hacia un Estado que no resuelve los problemas de la educación, se pueden agrupar numerosos relatos de docentes que han puesto dinero de su bolsillo para acercar comida a sus estudiantes, para entregarles fotocopias con tareas, también hubo casos en los que los profesores han movilizad contactos o recursos propios para brindarles dispositivos a sus alumnos, ropa, calzado o asistencia de salud.

Entonces, se puede leer enojo frente al Estado que *no se ocupa, no resuelve* y por lo cual actúa la cooperadora o el mismo plantel de la escuela. Esto genera malestar, sin embargo, es necesario reconocer que la escuela es una institución del Estado y de la sociedad civil. En este sentido, la institución escolar no puede ser reducida a su conceptualización como aparato ideológico del Estado (Althusser, 1988), tampoco como institución autónoma, con legalidad propia. El sistema educativo se constituye por establecimientos, fuerza de trabajo, equipamientos que son financiados por el Estado, pero hay actividades o incluso partes materiales que son construidas y sostenidas por la sociedad civil (Rockwell, 1987). Tal reconocimiento no conlleva dejar de reclamar al Estado que garantice el derecho a la educación, la búsqueda de igualdad educativa recae sobre lo estatal, pues la sociedad civil no puede garantizar lo común (Mintegiaga y Ramirez Gallegos, 2008).

Las voces de los docentes expresan una serie de tensiones, entre un Estado que genera políticas educativas que parecerían venir impuestas y el desarrollo de estrategias y traducciones institucionales o áulicas que le dan vida a esas políticas a través de mediaciones.

Asimismo, el Estado es significado como ausente o con poco alcance para resolver los problemas de desigualdad o falta de recursos y, por otro lado, se describen grupos de docentes, directivos y familiares que se involucran resolviendo (por su cuenta) problemas concretos que debería atender el Ministerio de Educación. El Estado es asociado simultáneamente a los significantes presente y ausente, mientras la labor docente es representada, a la vez, como el trabajo de acatar normativas que vienen de arriba y crear soluciones y estrategias desde abajo.

La falta de recursos materiales

Las políticas pueden ser entendidas como textos, como discursos y como puestas en acto, pero, además, es necesario otorgarles materialidad, ya que no se constituyen sólo por las normas que las regulan, por los documentos a través de los cuales son comunicadas, por los repertorios de acción y significación que pueden legar. Sino que están constituidas también por aspectos materiales, como la infraestructura edilicia, los recursos didácticos o informáticos disponibles y los salarios (Ball, 1989).

Al momento de pensar el aspecto material de las políticas educativas, emergen diversos malestares entre los entrevistados. La situación edilicia quedó expuesta por la pandemia, nuestro sistema educativo está compuesto por edificios en condiciones precarias.

Por otra parte, a esto se sumó la situación de los salarios docentes y el ritual de huelgas y paritarias que se repite cada año hasta negociar algún aumento. Asimismo, la cuarentena visibilizó el desigual acceso a la tecnología, pues internet no llega a todos los establecimientos educativos ni a todos los hogares, los dispositivos no estuvieron garantizados, ni para estudiantes, ni para docentes (Alucin, 2022).

Durante 2020, con la suspensión de la presencialidad y la modalidad de clases remotas, cobró prioridad el problema de la conectividad. El panorama era crítico: en el sector estatal, el 33 % de los estudiantes estuvo sin computadora ni conexión; el 25 % no accedió a una computadora, pero sí a internet con algún otro dispositivo; sólo el 37 % tuvo computadora y acceso fijo a internet, mientras el 5 % accedió a una computadora, pero a internet con datos móviles. En cambio, en el sector privado, solamente el 9 % estuvo sin computadora ni internet; el 12 % sin computadora, pero con acceso a internet fijo; el 4 % debió utilizar datos móviles; mientras el 76 % tuvo garantizado una computadora y acceso fijo a internet (MEN, 2020).

La dificultad material no afectó sólo a los estudiantes, sino también al profesorado. Varios entrevistados relatan haberse endeudado para renovar sus computadoras, o tener que trabajar con dispositivos viejos que ya no funcionan bien. Asimismo, muchos debieron mejorar planes de internet o pagar datos móviles para garantizar la conectividad necesaria en sus hogares (Alucin, 2022). Si bien en algunas provincias se ofrecieron créditos para comprar equipamiento y se otorgaron bonos de conectividad para los docentes, de acuerdo con el discurso de los entrevistados, esto no llegó a ser una solución y el problema en torno a la falta de recursos tecnológicos creció en la pandemia.

En las entrevistas, los docentes relatan que la virtualización de 2020 fue relativa, especialmente en el ámbito estatal. La conectividad existente era precaria, muchas familias contaban con un solo teléfono para varios hijos en edad escolar, con datos móviles acotados.

Por esta razón, las clases tomaron la forma de mensajes de textos, audios y vídeos, enviados por WhatsApp, llamadas telefónicas, actividades en papel que se buscaban en la escuela o breves clases de consulta en las instancias de reparto de alimentos. Mientras, en el

sector privado, algunas escuelas crearon sus propias plataformas y pudieron sostener clases virtuales por videollamada. Un docente lo graficaba de la siguiente manera: “En la pública, era solo WhatsApp, básicamente. Y, en la privada, ahí sí había un Classroom, había un, cómo se llama, un campus, llegamos a hacer algunos Zooms” (Caso 5, profesor escuela urbano-estatal, región centro, La Plata, 2021). Entonces, la desigualdad generó experiencias de trabajo docente dispares. Cada institución, cada profesor, tuvo que elaborar sus propias estrategias para llegar a los estudiantes, más allá de las posibilidades de conectividad y de los recursos disponibles.

Con el regreso a la presencialidad en 2021, la vuelta a clases fue escalonada y se realizó con un sistema bimodal, los cursos se dividían en burbujas que alternaban clases remotas y clases presenciales. Los docentes recibieron capacitaciones para familiarizarse con las medidas de cuidado –uso de barbijo, distanciamiento social, lavado de manos, ventilación, sanitización de ambientes, etc.–; además, se establecieron protocolos de aislamiento si se presentaban casos sospechosos (CFE, Res. N° 386/2021).

En esta etapa, cobraron notoriedad los problemas edilicios, pues la ventilación, los metros cuadrados y las condiciones de higiene que requerían los protocolos no estaban garantizadas en una gran cantidad de escuelas. Por esta razón, en el marco del PROMEDU IV (Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa), se transfirieron fondos a las escuelas con tres objetivos: a) mejorar las condiciones de acceso al agua potable, b) realizar obras menores que garanticen condiciones edilicias para hacer posibles las medidas sanitarias requeridas y c) garantizar insumos para prevenir la propagación del COVID-19 (CFE, 2021).

Si bien se destinaron fondos públicos, los profesores consultados han expresado que hubo diversos problemas para garantizar la seguridad sanitaria. En la encuesta realizada a docentes de nivel medio por la red ENCRESPA, se indagó en torno a las dificultades que se dieron para implementar los protocolos exigidos en 2021 para volver a la presencialidad. En las respuestas, observamos que el mayor problema estuvo en las limitaciones edilicias (55 %), después se situó en las dificultades para organizar los tiempos, espacios y funciones (31 %), también fue relevante la falta de insumos (24 %), un sector expresó no tener dificultades (19 %) y, algunos, que los protocolos eran directamente inaplicables (9 %) (ENCRESPA, 2022). En los siguientes relatos de docentes entrevistados, encontramos descripciones de estas situaciones. Un profesor explicaba:

Tengo 48 chicos en un curso. Eh, bueno fuiste [risa], o sea, no hay aula donde entren 48 chicos en condiciones normales, en condiciones no normales, en condiciones prepandemia no hay aula donde entren. En condición de pandemia con distanciamiento, etc., etc., etc.; olvidate (...), la norma es que haya menos de 15 chicos por aula, pero también las aulas son distintas, tenés aulas más chicas, aulas más grandes (...). Los directivos empezaron a tratar de acomodar eso y se expresó la imposibilidad enseguida de hacer eso. (Caso 2, profesor escuela urbano-estatal, región centro, CABA)

En muchas instituciones, fue muy difícil responder a los protocolos para garantizar una vuelta cuidada a las escuelas, ya sea porque las aulas estaban superpobladas o por las condiciones edilicias. En una escuela de Chubut, un docente relataba estas dificultades:

Acá, los temas de las burbujas en las escuelas no se están dando, porque para eso hay que garantizar mínimas condiciones edilicias, de calefacción y demás. Como no están dadas, a lo largo de todo este tiempo sin clases, el Estado no se ocupó de

arreglarlas, hay escuelas en Comodoro Rivadavia muy deterioradas. Hay unas trabajando, otras intentando volver, pero la mayoría no volvieron a la presencialidad. (Caso 17, profesor, escuela urbano-estatal, zona sur, Chubut)
Cuando en 2021 se implementó la vuelta a la presencialidad, numerosas instituciones tuvieron problemas para concretarla. En las entrevistas citadas, los docentes expresan su enojo porque, desde sus experiencias, el Estado no pudo arreglar cuestiones edilicias que se acarreaban hace tiempo. Una docente de Salta también reprochaba la falta de intervención en los problemas de infraestructura:

No comparto es que hayan tenido todo un año para poder refaccionar las escuelas y vos has llegado a la escuela y estaba igual que hace 2 años atrás, porque no le han hecho nada. Entonces ahí es el problema la falta de agua, la falta de infraestructura, vos llegabas y tenés que llevarte tu alcohol en gel, tus cosas, por ejemplo. En la escuela privada, a nosotros nos han dado todo el equipo completo, por supuesto que tiene otro presupuesto, pero las escuelas provinciales también tienen su presupuesto porque se supone que nación les mandó plata (...), creo yo que las escuelas mínimamente tendrían que darnos a cada docente nuestro kit también, ¿sí?, y vos llegas a la escuela y nada, bueno, sí, sí, está la ordenanza, bueno también faltaban ordenanzas, no hay ordenanzas y no podían abrir. Creo que ahí el fallo es de la provincia, la organización de todo el Ministerio de Educación. (Caso 22, profesora escuela urbano-privada, zona norte, Salta)

A los problemas edilicios, se sumó el reclamo por los insumos y la falta de personal de limpieza para sanitizar como se indicaba en los protocolos. La entrevistada que citamos reconoce que hubo dinero destinado a esto, pero, en su experiencia, no tuvo impacto. De esta manera, los aspectos materiales condicionaron la educación (Castro y Faraci, 2020). El espacio y los objetos que constituyen una escuela no son sólo un marco, sino que forman parte de las experiencias educativas. La desigualdad social deviene en desigualdad educativa, en la cual encontramos que los metros cuadrados, las posibilidades de ventilación, de calefacción, los dispositivos electrónicos, los materiales didácticos, los insumos sanitarios y los servicios de internet, agua o gas no se hallan distribuidos equitativamente.

Con la pandemia, se hizo más evidente la falta de justicia espacial en el sistema educativo. Al observar los entrelazamientos que se dan entre los procesos sociales (los educativos como parte de ellos) y los aspectos territoriales y espaciales, se hace evidente una distribución inequitativa del espacio y de los recursos, así como de las oportunidades para utilizarlos (Soja 2014). En este sentido, el regreso a la presencialidad, con los protocolos sanitarios que se requerían para hacer frente a la pandemia, se dio en el contexto de una desigualdad espacial y material profunda que redundó en el aumento de la brecha educativa y en una profundización de la injusticia, aumentando el malestar docente.

Condiciones de trabajo docente

Como han mostrado otras investigaciones, durante la pandemia, se intensificó el trabajo docente, que implicó la variación y el replanteamiento constante de las estrategias pedagógicas, en condiciones de sobreexigencia laboral durante el aislamiento doméstico (Meo y Dabenigno, 2021). Esto se dio en un contexto marcado por la falta de recursos materiales, ya desarrollada, y de recursos simbólicos, pues no todos los docentes contaban con los conocimientos informáticos necesarios. Tales condiciones trajeron consecuencias en la salud mental y física del profesorado (Brecher, 2020). Las mujeres fueron las más

afectadas: de acuerdo a los datos recogidos por CTERA (2020), es posible afirmar que para las mujeres (86 %) la combinación de la labor docente con las tareas domésticas y familiares fue más problemática que para los varones (79 %). El trabajo en equipo entre colegas fue el principal soporte para enfrentar los problemas agudizados por la pandemia (Gluz *et al.*, 2022).

Si bien el régimen de contratación docente del nivel medio –por hora y por materia– viene siendo debatido hace tiempo (Terigi, 2008), en pandemia, sus límites quedaron evidenciados, la pertenencia a múltiples instituciones y el hecho de tener a cargo gran cantidad de estudiantes^{viii} dificultó el acompañamiento durante la etapa de educación remota y generó una multiplicidad de demandas para los profesores. En las entrevistas, al pedir una imagen que ilustre la experiencia en pandemia, una docente decía: “me imagino el ‘profe, profe, profe’ que uno escucha multiplicado por las 24 horas, permanentemente, en audios, en mensajitos, de los padres, de los chicos, de los directivos y de otros compañeros” (Caso 1, profesora escuela urbano-estatal, zona centro, Bs. As.). Otra lo ilustraba con: “el WhatsApp colapsado con cientos de mensajes” (Caso 6, profesora escuela urbano-privada, zona centro, La Plata).

Entonces, lo que aparece en la narrativa de los profesores entrevistados es que, durante la pandemia, la carga laboral se duplicó o incluso se triplicó. El trabajo virtual en 2020 implicó un desdibujamiento de los tiempos y espacios, que se sumaron al desafío de incorporar herramientas y TIC, para muchos, desconocidas. Las vivencias relatadas por los entrevistados contrastan con ciertas imágenes reproducidas en los medios y en las redes sociales en las que se da a entender que los docentes “no quieren trabajar”. Al ser consultada sobre esto, una entrevistada decía: “escucho ‘¡Ah, no quieren trabajar!’”. En realidad, estamos trabajando, aunque sea virtual, se trabaja igual” (Caso 3, profesora, escuela urbano-estatal, zona centro, Bs. As.). Otro, en la misma línea, explicaba: “en la discusión, sobre todo mediática, hay una mirada como que los docentes no están trabajando (...). Nosotros estamos trabajando 15 veces más, está muy fuerte esto de que el trabajo docente es ir a la escuela” (Caso 4, profesor escuela urbano-estatal, región centro, La Plata). Como mencionamos, durante 2021, la dinámica de enseñanza fue bimodal, lo que, según los docentes, también generó una sobrecarga de trabajo que se multiplicaba de modo presencial y remoto, además de los problemas de implementación que implicó. Una entrevistada decía:

Se está naturalizando un trabajo doble, se está escondiendo y supuestamente se está luchando por los derechos de los docentes, pero hay cuestiones que no están puestas sobre la mesa. O sea, la decisión de CABA, de volver a las clases con burbujas, hizo que algunos chicos que no pueden volver a clase, que están dispensados o exceptuados, a esos chicos también hay que educarlos. Entonces el trabajo es doble, desde presencialidad y desde la virtualidad. (...) El tema es el siguiente, se ha aumentado en paritarias como se aumenta todos los años. Yo pienso, no podemos agarrarnos de que hubo un aumento justificando este trabajo doble. El aumento tuvo que estar, porque es así, pero no se está reconociendo este trabajo doble. (Caso 7, profesora escuela urbano-privada, región centro, CABA)

La falta de reconocimiento social, simbólico y material redundó en un mayor malestar con las condiciones laborales, que se experimentan como sobrecargadas. Además, el aumento de trabajo no fue sólo pedagógico, también se multiplicó la carga burocrática, como explica un entrevistado:

Directivos en alguna escuela sí se desarrollaron mejor, en otras escuelas desaparecieron, y de lo que digo desaparecer es desaparecer de mi contacto, pero seguramente estaban metidos en los líos burocráticos... Así como a nosotros nos tiraban todo el tiempo, planilla de esto, planilla de lo otro, que me gustaría saber qué corno hicieron con todas esas planillas que mandamos, porque no me imagino que fuera una cuestión burocrática para tenernos controlados para que nosotros por lo menos hagamos planillas y que mandemos informes que no utilizaron para nada, porque nunca los vi aplicados esos informes en lo que hacíamos. Porque vos haces informe un mes, no eran cada mes, ¿no?, pero vos haces un informe un mes, en el mes siguiente, o en el otro estás viendo los resultados en la práctica de ese informe, porque algo cambiamos para cambiar ciertos indicadores. Bueno, eso no pasó en todo el año con las planillas que hacíamos. Que eran planillas también informes muy distintos a los que hacíamos pre-pandemia, ¿no? (Caso 2, profesor escuela urbano-estatal, región centro, CABA)

Entonces, tanto para directivos como para docentes, en la cuarentena, aumentó la carga burocrática, pero, al no observarse impacto inmediato de los informes y planillas solicitadas, la entrevistada esboza irónicamente que tal carga fue una vía de control para hacerlos trabajar.

Durante la pandemia, además, se sumaron responsabilidades en torno al cuidado y control de los protocolos sanitarios, una tarea que históricamente ha formado parte de la labor docente. Las cuestiones sanitarias han sido abordadas por el sistema educativo desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX. La corriente higienista entró tempranamente a las escuelas, en las cuales se difundían prácticas de higiene, conocimientos sobre la salud y se realizaban campañas de vacunación (Di Liscia y Lionetti, 2021). En este sentido, en el campo educativo, se ha lidiado con diversas epidemias a lo largo de la historia, pero la pandemia, por su dimensión, generó un protagonismo del rol sanitario de la escuela que, en la cotidianidad, los docentes vivieron como un trabajo extra que se agregaba. Así lo relataba una entrevistada:

Cuando llegan las y los estudiantes, nos ponen a docentes en la puerta con la pistolita de la temperatura y el alcohol en gel. Cuando, en realidad, nosotras deberíamos estar adentro cumpliendo nuestro rol, que es acompañar a las aulas, tomar la asistencia, preparar lo que tenemos que hacer ese día (...). Tenés que estar todo el tiempo atrás, imagínate que vienen de un año sin verse, están en el patio, se abrazan y hay que estar diciéndoles: “No, no se toquen”. (Caso 18, profesor escuela urbano-estatal, zona sur, Tierra del Fuego)

Entonces, el control del cumplimiento de los protocolos se vivió como una carga laboral más, que se sumaba al trabajo pedagógico, al cuidado social y a las tareas burocráticas, aspectos que forman parte de la labor docente, pero que generan resistencias y enojos en el contexto de condiciones laborales descritas por los profesores como precarias, sobrecargadas, sin los recursos materiales necesarios, sin reconocimiento, sin escucha de las necesidades particulares de cada región o institución.

Conclusiones

Podemos decir que, en el contexto de la pandemia de COVID-19, el malestar docente fue narrado en las entrevistas a través de las tres líneas problemáticas que aquí analizamos.

Los docentes se sintieron poco escuchados, acatando medidas que se visualizaron como impuestas y mal comunicadas, faltando, además, los recursos para implementarlas.

Asimismo, las condiciones de trabajo se hicieron difíciles por la sobrecarga laboral.

En el discurso docente, las políticas educativas son representadas simultáneamente como algo impuesto en un esquema burocrático y jerárquico, pero también como algo a cuestionar, a traducir, a reinventar. Los docentes expresan disgusto ante un Estado que es significado como presente en la toma de decisiones, en la imposición y control de tareas y como ausente para garantizar los recursos y las condiciones laborales necesarias. A la vez, la autoimagen que tienen los docentes oscila entre la de alguien que sigue esquemas burocráticos y laburantes que resuelven por cuenta propia las cosas que no resuelve el Estado.

Podríamos decir, entonces, que las escuelas son construidas jerárquicamente, de arriba hacia abajo, pero también desde abajo, por la labor de los docentes y directivos, de las cooperadoras y de la sociedad civil, que también es parte de esta institución. De este modo, observamos que, en el sistema educativo, conviven lógicas jerárquicas y lógicas cooperativas, trabajo individual y trabajo colectivo, dinámicas de imposición de decisiones y diálogos para el consenso.

La falta de recursos fue un gran problema durante la pandemia, se evidenció una desigual distribución de las TIC, de espacios escolares dignos, de insumos sanitarios. Los problemas de conectividad, de infraestructura edilicia y de reparto de materiales condicionaron las experiencias pedagógicas, mostrando injusticia social, espacial y educativa.

En este contexto, las condiciones de trabajo docente se complejizaron, las normativas cambiaron rápidamente, sin consensos ni comunicaciones claras de cómo educar, qué enseñar y cómo evaluar; sumando a esto, los protocolos sanitarios que se iban transformando. Hubo medidas que llegaban a través de resoluciones, circulares e instancias de formación docente, que muchos entrevistados describieron como “inconsultas”. Estos cambios ensayados al calor de la emergencia sanitaria generaron incertidumbre y malestar entre los docentes. A la vez, la carga laboral aumentó, se desdibujó el espacio-tiempo, extendiendo la jornada, sin el reconocimiento social, simbólico y material que los profesores esperaban.

El malestar expresado por los y las docentes da cuenta de la crisis que atraviesa el sistema educativo y el nivel medio en especial. El lamento por el cual este se expresa cabalga entre medio de lo que fue el secundario y lo que se espera que sea. Se trata de una institución que históricamente ha sido selectiva y propedéutica; ahora, es universal y ya no prepara necesariamente para la universidad. Las quejas de los docentes suelen ser un registro de esta discontinuidad institucional, que muchas veces se expresa en la preocupación de que la función de educar quede opacada por la función del cuidado.

En pandemia, el problema de hacer al secundario más inclusivo se agudizó, acelerando transformaciones en su formato: reorganización de tiempos, priorizaciones curriculares, redefiniciones de los modos de evaluar. En un contexto en el cual faltaron los recursos necesarios, las condiciones de trabajo docente generaron sobreexigencia y las definiciones de cambio no fueron debatidas y consensuadas como se esperaba. De este modo, el malestar docente se convierte en una crónica de las experiencias educativas en pandemia, en un nivel educativo en plena transformación.



Dos caldenes, técnica mixta. Adriana Chavarri.

Notas

ⁱ Este plan se convirtió en una nueva edición del Plan Conectar Igualdad, la distribución de dispositivos comenzó recién en 2022 y continúa.

ⁱⁱ Véase: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/egresar>

ⁱⁱⁱ En Argentina, el sistema educativo está descentralizado. Nivel inicial, primario, secundario y superior no universitario dependen de las jurisdicciones provinciales.

^{iv} Con este término, se define un antagonismo político histórico entre la tradición liberal y la nacional-popular. Véase: <https://www.eldiplo.org/238-como-salir-de-la-grieta/devorados-por-la-grieta/>

^v Para profundizar, véase: <https://www.agenciapacourondo.com.ar/educacion/grieta-y-regreso-la-escuela>

^{vi} Véase: <https://www.telam.com.ar/notas/202105/556067-clases-presenciales-mendoza-cordoba-caba-jugar-con-fuego.html>

^{vii} Se refiere a que, en 2021, se estableció la presencialidad, con bimodalidad y protocolos, pero se volvieron a suspender las clases rápidamente, porque los indicadores epidemiológicos no eran acordes.

^{viii} Mientras en el nivel inicial el 76 % de los docentes afirma tener una sala a cargo y el 80 % hasta 30 estudiantes, en la enseñanza secundaria, el 63 % de los docentes tiene a su cargo entre 6 y 15 cursos y, el 54 %, entre 100 y 300 estudiantes (MEN, 2020).

Bibliografía

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, (2), 1-16. <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf>

Althousser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan*. Nueva Visión.

Alucin, S. (2015) Políticas educativas para el nivel secundario. Un análisis antropológico centrado en las perspectivas de los docentes. *Revista IRICE*, (29), 99 – 128. <https://doi.org/10.35305/revistairice.v29i29.700>

Alucin, S. (2021) Tan lejos, tan cerca. *Revista Científica Educ@ção*, 6(10), 1220 – 1238.

<https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/article/view/16>

Alucin, S. (2022) Hacia la construcción de un enfoque socio-antropológico para estudiar las políticas educativas.

Revista Entramados 9(11), 116 – 131.

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6036/6281>

Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.

Brecher, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y percepciones sobre el trabajo docente virtual en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina). *Revista Científica Educ@ção*, (8), 922-945.

<http://dx.doi.org/10.46616/rce.v4i8.116>

ENCRESA. (2021). Subred Educación. Informe Nro. 1. http://encrespa.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/182/2021/08/Informe-Docentes-final-con-Autorxs-para-WEB-.docx1_.pdf

- ENCRESPA. (2021a). Representaciones en torno a la gestión política de la pandemia. <http://encrespa.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/182/2021/08/Sintesis-Entrevistas-Subred-Identidades-Politicas.docx.pdf>
- ENCRESPA. (2022). Subred Educación. Informe Nro. 5. <http://encrespa.web.unq.edu.ar/2022/06/25/informe-n5/>
- Castro, A. y Faraci, M. (2020). Espacialidad y procesos de escolarización. *A&P continuidad*, 13(7), 126-135. <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.281>
- CFE. (2020). Resolución N° 363. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_363_anexo_ii_eval_proceso_eval_pedagogica_firmado_if-2020-32925508-apn-sgcfeme.pdf
- CFE. (2020). Resolución N°367. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf
- CFE. (2020). Resolución N° 368. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf
- CFE. (2020). Resolución N° 369. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_369_if-2020-57964636-apn-sgcfeme.pdf
- CFE. (2020). Resolución N° 374. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_374_calendario_if-2020-76565860-apn-sgcfeme.pdf
- CFE. (2021) Resolución N° 386. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_386_-_if-2021-12986679-apn-sgcfeme.pdf
- CFE. (2021). Instructivo de transferencias de fondos (COVID-19/EDU). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rop_apendice_ii_-_anexo_i_-_instructivo_fondos_covid-19_-_promedu_iv.pdf
- Cowan Ross, C. y Nussbaumer, B. (2011). *Mediadores sociales. En la producción de prácticas y sentidos de la política pública*. CICUS.
- CTERA. (2020). *Informe Ejecutivo: Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19*. <https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/7007143d74b50f0044b24d0db7268538.pdf>
- Di Liscia, M.S. y Lionetti, L. (2021). Vacunación y viruela en la encrucijada del sistema educativo argentino (1884-1960). *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 15-34. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/483/1178>
- Freud, S. (2006). El malestar en la cultura. En S. Freud, *Obras Completas, Volumen XXI*. Amorrortu.
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos.
- Gluz, N., Vecino, L. y Martínez-del-Sel, V. (2022). Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (74), 73-94. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5305>
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Lascoumes, P. y Le Galès, P. (2014). *Sociología de la acción pública*. Colegio de México.
- MEN. (2020). Resolución N°108. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>
- MEN. (2020). Resolución N°106. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316>
- MEN. (2021). A las aulas. Síntesis de acciones y plan de trabajo 2021 para garantizar la plena presencialidad en el sistema educativo argentino. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/28-11-20_a_las_aulas_-_sintesis_de_acciones_y_plan_de_trabajo_2021.pdf
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista Sociología de la Educación*, 14(1), 103-127. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>
- Mintegiuga, A. y Ramirez Gallegos, R. (2008). ¿Queremos vivir juntos?: la igualdad y la búsqueda de un lugar común. En R. Ramirez Gallegos (Coord.), *Igualmente pobres, desigualmente ricos* (pp. 345-372). PNUD.
- Rockwell, E. (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Sabatier, P. A. (1986). Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis. *Journal of Public Policy*, 6(1), 21-48. <http://www.jstor.org/stable/3998354>
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda*, (10), 21-59. <https://doi.org/10.7440/antipoda10.2010.03>
- Soja, E. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Tirant Humanidades.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 17(29), 63-71.

<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>

Zelmanovich, C. y Molina, Y. (2012). Estudio exploratorio sobre las Figuras y Formaciones del Malestar en la Cultura Educativa actual en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales. *INFEIES*, 1, N° (1), 1-25.

http://www.infeies.com.ar/numerol/bajar/Investig_Zelmanovich&Molina.pdf

Ziegler, S. (2007). Política curricular y tácticas de reautorización docente: acerca de la recepción de la reforma educativa de los años 90´ en Argentina. *Propuesta Educativa*, (27), 71-79.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041699009>