

EL PROCESO DE TRABAJO DOCENTE EN LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR. VIEJOS Y NUEVOS DESAFÍOS A PARTIR DE LA PANDEMIA

THE TEACHING WORK PROCESS IN DAILY SCHOOL LIFE. OLD AND NEW CHALLENGES SINCE THE PANDEMIC

Adriana Graciela Migliavacca

Patricio Abel Urricelqui

RESUMEN

Este artículo desarrolla algunos análisis realizados en el marco de una investigación que propone examinar las características del proceso de trabajo docente en el ámbito escolar, atendiendo a las condiciones de enseñanza que atraviesan la vida cotidiana de las escuelas del nivel primario en contextos de pobreza. Presentamos los primeros hallazgos, parciales y provisorios, que pudimos construir a partir del trabajo de campo realizado en una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires, ubicada en un barrio considerado como de la “periferia” de un partido perteneciente al tercer cordón del Conurbano Bonaerense. Apelamos a una estrategia metodológica cualitativa que apuesta a reconstruir las vinculaciones entre los procesos sociales a escala cotidiana y el marco histórico y social definido por la estructura de clases de la sociedad (Batallán, 2007). En un primer momento, nos centramos en las particularidades del caso seleccionado. La construcción de la idea de una “escuela inclusiva” parece constituir un punto de inflexión en la historia de la institución que permite dimensionar la complejidad del escenario donde transcurre su cotidianidad. En un segundo momento, ponemos el foco en la experiencia de la pandemia que dio lugar a la emergencia de nuevas problemáticas y demandas hacia el trabajo docente, al tiempo que permitió vivenciar situaciones en el proceso de enseñar y aprender que motorizaron la problematización de las condiciones de trabajo.

Palabras claves: vida cotidiana escolar; escuela inclusiva; trabajo docente; pandemia; pospandemia; escuela pública.

ABSTRACT

This article develops some analyses carried out within the framework of a research that aims to examine the characteristics of the teaching work process in the school environment, taking into account the teaching conditions that the daily life of primary schools in contexts of poverty goes through. We present the first findings, partial and provisional, that we were able to construct from the field work carried out in a primary school in the province of Buenos Aires, located in a neighborhood considered to be on the “periphery” of a district belonging to the third belt of the Greater Buenos Aires. We appeal to a qualitative methodological strategy that aims to reconstruct the links between social processes on a daily scale and the historical and social framework defined by the class structure of society (Batallán, 2007). At first, we focus on the particularities of the selected case. The construction

of the idea of an “inclusive school” seems to constitute a turning point in the history of the institution that allows us to measure the complexity of the scenario where its daily life takes place. Secondly, we focus on the experience of the pandemic, which gave rise to the emergence of new problems and demands on teaching work, while also allowing us to experience situations in the teaching and learning process that led to the problematization of working conditions.

Keywords: daily school life; inclusive school; teaching work; pandemic; post-pandemic; public school.

Fecha de recepción: 30 de marzo de 2024

Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2024

1. INTRODUCCIÓN

La precariedad de las condiciones en que se enseña y se aprende en las escuelas públicas de la Argentina y de la provincia de Buenos Aires es un fenómeno histórico-estructural y lleva décadas de políticas sociales y educativas que, desde las reformas neoliberales de fines de siglo XX hasta la actualidad, sólo contribuyeron a consolidar un escenario de segmentación, aun cuando sea preciso sopesar diferencias de lineamientos políticos en las distintas gestiones de gobierno que se sucedieron tanto en el ámbito nacional como en las jurisdicciones provinciales (Feldfeber, 2009), (Migliavacca, Remolgo y Urricelqui, 2016), (Blanco y Cabrera, 2019). Asimismo, la agudización de la desigualdad social en tiempos de pandemia y pospandemia reconfiguró las relaciones sociales y las situaciones de vulneración de derechos en el día a día, no sin complejizar las dinámicas institucionales de las escuelas y del territorio, debilitados por la escasez de recursos destinados a la satisfacción de las necesidades de los sectores populares.¹

Este artículo desarrolla algunos análisis realizados en el marco de una investigación que propone examinar las características del proceso de trabajo docente en el ámbito escolar, atendiendo a las condiciones de enseñanza que atraviesan la vida cotidiana de las escuelas del nivel primario en contextos de pobreza. Presentamos los primeros hallazgos, parciales y provisorios, que pudimos construir a partir del trabajo de campo realizado en una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires, ubicada en un barrio considerado como de la “periferia” de un partido perteneciente al tercer cordón del Conurbano Bonaerense. Apelamos a una estrategia metodológica cualitativa, que se nutre de diversos recursos de indagación, con el objeto de caracterizar la compleja configuración de la escuela primaria, a la luz de la trama de relaciones en las que se inserta en el contexto local, reconstruyendo las vinculaciones que se plantean entre los procesos sociales a escala cotidiana y el marco histórico y social definido por la estructura de clases de la sociedad (Batallán, 2007)².

Partimos de dimensionar tres aspectos histórico-estructurales que operan en la actividad laboral, que se consolidaron al calor de la masificación de la profesión, y promovieron su proletarianización a lo largo del siglo XX: la configuración de la docencia como una “profesión heterónoma”, la asalarización y la feminización. En este marco, creemos que es importante elucidar las transformaciones específicas que en un trabajo definido como no manual favorecen una tendencia a la escisión entre concepción y ejecución, aunque esto no represente una desposesión absoluta de las “funciones conceptuales” (Lawn y Ozga, 2004; Donaire, 2012, 2017).

¹ La restauración conservadora del gobierno de Mauricio Macri encontró un terreno propicio para reimpulsar las políticas económicas con las que se aceleraron los procesos de empobrecimiento y exclusión. Luego de cuatro años de profundización de las medidas económicas de corte neoliberal, el macrismo perdió las elecciones a finales de 2019. El nuevo gobierno, entonces al mando de Alberto Fernández (electo por el Frente de Todos, alianza de signo peronista) heredó una Argentina subordinada a los designios del Fondo Monetario Internacional (FMI), con el que se había contraído una deuda histórica sin precedentes de cuarenta y cinco mil millones de dólares (Katz, C. 2022). A estos condicionantes económicos se sumaron los impactos negativos de la pandemia en los indicadores sociales. Para el momento de finalización del mandato de Macri, en el segundo semestre de 2019, los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) marcaban un 35,5% de personas pobres. Este porcentaje se elevó, con oscilaciones en los distintos períodos del Gobierno de Fernández, a 41,7 % hacia el segundo semestre de 2023, proporción que comprendía a 12,3 millones de personas. Instituto Nacional de Estadística y Censos. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2023. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_03_2442F61D046F.pdf

² Hasta el momento, se hicieron veinte entrevistas en profundidad y catorce registros de observación con descripción densa. Cabe señalar que estos registros fueron realizados tanto en las visitas a la institución escolar como en las actividades desarrolladas en conjunto con los equipos docentes. Como parte del trabajo de campo, también se han organizado talleres en los que los integrantes del equipo de investigación han participado junto al equipo docente y los niños.

Distintas investigaciones contribuyeron a visibilizar y problematizar, entre otros aspectos, los sentimientos de frustración e impotencia generados por la ausencia de condiciones materiales adecuadas para responder a los propósitos trazados para la tarea; la insuficiencia de tiempos y espacios reales para el trabajo colectivo en la institución escolar; las malas condiciones edilicias y la carencia de recursos adecuados para desarrollar las tareas exigidas, entre otros (Kohen *et. al.*, 2005; Martínez *et al.*, 2009, Martínez *et al.*, 2011). A su vez, son sugerentes los aportes de aquellos estudios que focalizan el análisis de la vida cotidiana de la escuela, como espacio institucional donde efectivamente se expresan los múltiples desafíos que interpelan a lxs docentes como trabajadorxs (Rockwell, 2013; Tardif y Lessard, 2014). Estas investigaciones ponderan procesos que operan en el plano de la subjetividad y ayudan a dimensionar la complejidad de una tarea que puede revelarse como “imposible de cumplir” (Rockwell, 2013), o bien ubica al trabajador en una situación de particular “vulnerabilidad” (Tardif y Lessard, 2014), pero que, al mismo tiempo, por su naturaleza colectiva, puede desatar resistencias potencialmente constructoras de sentidos alternativos, habilitando la pregunta por el trabajo cooperativo, su potencial para recuperar el sentido colectivo de la tarea y resistir frente a lineamientos heterónomos que se expresan y multiplican, por ejemplo, en disposiciones, resoluciones y circulares. La pregunta por las dinámicas que se despliegan en estos procesos nos lleva a centrar la atención en el accionar de lxs sujetxs y en las múltiples mediaciones que les confieren un contexto histórico particular a las estrategias de lxs trabajadorxs de la educación.

El trabajo comprende dos partes. Con el propósito de caracterizar y situar a la escuela seleccionada en su contexto, en una primera instancia, nos abocamos a la reconstrucción de su historia reciente y al análisis de la trama discursiva que abona a la configuración de una “cultura institucional”, en los términos conceptualizados por Rockwell (1987). La construcción de la idea de una “escuela inclusiva” parece constituir un punto de inflexión del proceso posterior a un momento traumático de la historia de la institución, atravesado por la conformación de un nuevo equipo directivo y la motorización de la acción del Estado, que se expresó en la respuesta a demandas vinculadas con la creación y cobertura de cargos vacantes. En segundo lugar, reconstruimos los análisis que lxs entrevistadxs realizan en torno al impacto de la pandemia en las condiciones de enseñar y aprender, donde se puede apreciar un doble juego entre el dimensionamiento de los efectos regresivos de la virtualización forzada y la posibilidad de problematizar algunas dinámicas estructurales que cobraron mayor visibilidad a partir del retorno a la presencialidad plena, en un contexto de pauperización y precarización de las condiciones de vida de las familias y de irrupción de nuevas demandas hacia el trabajo docente.

2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA “ESCUELA INCLUSIVA”

En la reconstrucción de la historia reciente de la escuela, lxs docentes entrevistadxs plantean la idea de que son parte de una “escuela inclusiva”. Una hipótesis que orienta la indagación sobre este caso es que estas representaciones sociales abonan a la configuración de una “cultura institucional” (Rockwell, 1987) que comprende significaciones construidas -entre otros aspectos- sobre el equipo de trabajo docente, lxs niñxs y sus familias, las organizaciones del barrio y, como se enuncia en una de las entrevistas, “el mensaje” que la escuela deliberadamente se propone transmitir a lxs estudiantes. Esta cultura se construye situacionalmente en la trama que se entreteje en la vida cotidiana escolar, es histórica y dinámica, ya que condensa continuidades y rupturas con relación a lo vivido en un tiempo pasado. Es dinámica, porque se constituye a partir de la relación dialéctica entre los procesos estructurales, el repertorio de prácticas interiorizadas (*habitus*, en términos de Bourdieu) y el accionar

instituyente de los sujetos que propician, en ciertas ocasiones, un devenir de transformaciones. Como punto bisagra de esta construcción, identifican el momento en que se logró estabilizar el plantel docente, donde –a partir de un “ordenamiento” de la institución- terminaron con lo que algunxs caracterizaban como una escuela “tierra de nadie”.

Este punto de inflexión lo marcó, en 2009, el asesinato del director del secundario con el que la escuela primaria comparte el edificio. Fue un momento de crisis en el que se quebró el constante fluir de la vida cotidiana escolar, situación que propició la emergencia de procesos colectivos inéditos que confluyeron en la demanda de justicia. Sobre este asesinato han circulado distintas versiones. Una primera versión, que impulsó concurridas movilizaciones de docentes, auxiliares y familias en el municipio, lo atribuye a una represalia, como consecuencia de las denuncias de venta de drogas en el campito del barrio lindero a la escuela, y en otra escuela secundaria del distrito donde trabajaba. Así también, se evocan los reiterados robos sufridos en la institución escolar y la situación de “soledad” del director que se movilizaba por estos problemas, al no contar con un equipo directivo completo, es decir, con vicedirector/a y secretario/a. Se alude a las reiteradas amenazas dirigidas a este docente y a la “saña” con la que fue asesinado en su domicilio, cuando se le provocó una herida de bala en el abdomen y fracturas severas en distintas partes del cuerpo. Así lo describe un docente que trabaja en la escuela desde su fundación, hacia fines de la década de los 90:

“El director, casi en soledad (no había ni vicedirectora ni secretaria), hacía constantemente denuncias por este tema de la venta de drogas. Venía recibiendo distintas amenazas, incluso se dio una secuencia en la que un estudiante del propio secundario, un día jueves por la mañana, aparece en el campito con una escopeta y dispara hacia la escuela. Luego, entra armado por la parte donde hoy está el portón verde, atraviesa el patio y todo el pasillo con la escopeta en la mano. Termina saliendo por la puerta de ingreso del secundario. Ese fin de semana, asesinan a X. Fue con saña. No sólo le dispararon, sino que lo patearon y le rompieron las costillas para tirarlo luego a una zanja en la puerta de su casa” (relato extraído de las notas de campo).³

A partir de esta experiencia, vivida como “traumática”, se abrió un proceso de participación y planteo de reclamos que motorizó la provisión de recursos por parte del Estado, vinculados con la situación de infraestructura edilicia y con la creación y cobertura de cargos vacantes. Se construyó un paredón en el patio de recreos, en reemplazo del alambrado que delimitaba el terreno de la escuela, se desdoblaron algunos grados numerosos y se cubrieron materias del área artística en todos los cursos. Se habían realizado dos marchas, una el mismo día que se conoció el asesinato -un viernes- y otra el lunes posterior, con jornada de protesta con suspensión de clases y asamblea.

Algunxs docentes entrevistadxs evocan una situación de estigmatización de la institución, previa al asesinato, vinculada con las características de la matrícula que recibía, procedente de escuelas más antiguas en el distrito que seleccionaban a su alumnado. A su vez, los problemas sociales derivados de las condiciones precarias de la vida de la población abonaron cierto temor a trabajar en la escuela, que –según los testimonios- se podía percibir en los actos públicos de toma de posesión de los cargos vacantes.

Ambas situaciones, la condición de escuela “joven” y el crimen, confluyen en la construcción de una memoria que diferencia dos momentos: el de la “tierra de nadie” y el de la “escuela inclusiva”. Este

³ Otras versiones del asesinato plantean la hipótesis del “crimen pasional”, sustentada entonces por parte de la prensa diaria de tirada nacional.

segundo momento se identifica como parte del proceso de consolidación de un nuevo equipo directivo y del plantel docente, hacia 2012.

“(…) todas las escuelas de alrededor se tenían que pasar la matrícula. ¿Qué matrícula te iban a pasar? Te pasaban los que se portaban mal... No te pasan los nenes que están bien. Entonces, esta escuela... En los orígenes, se creó así... Con chicos que te mandaban otras escuelas. Y, en el medio, con la vuelta del EGB⁴... Que los directores tenían que incorporar a los chicos grandes que no tenían escuela o que se habían quedado sin escolarizar. Incorporarlos otra vez al séptimo, octavo y noveno... Entonces eso fue una implosión acá adentro... Esto era ‘tierra de nadie’, ¿viste? Alguien tenía un problema con un chico, venía el padre y le quería pegar a ese chico y así...” (Entrevista a directora, 2021).

La fase de la “escuela inclusiva” aparece identificada con un momento marcado por la “reconstitución de lazos” y la “recuperación de la confianza”, tras lo que se concibe como la superación de una situación de “aislamiento”, en la que cada docente “se refugiaba” en su aula. En ese momento, es cuando el equipo directivo y algunos docentes encuentran que empieza a motorizarse una forma de trabajo que caracterizan como “democrática.” El contrapunto del espíritu colectivo que se fortalece en esta nueva etapa, es una suerte de “ordenamiento” de la institución que, según algunas miradas, vino a poner fin a una fase anterior, donde la escuela era “tierra de nadie”. Asimismo, los relatos dejan ver un corrimiento de los límites. La “tierra de nadie” fue desplazada hacia el afuera de la escuela, al “campito” y a la calle. Sin embargo, el campito fue tomando otra dinámica, cuando se emplazó la cancha de fútbol y se comenzaron a desarrollar allí las clases de Educación Física. Hoy, las peleas del “afuera” no traspasan sus límites y se configura como el espacio donde la “inclusión” tiene que llegar para que “la calle no les gane a lxs pibxs”.

“Muchos se crían en la calle. Nosotros los contenemos hasta sexto (año). Y es un nene... Y los ves pasar a Secundaria... Y yo, a veces, digo... ‘Es otro, la calle le ganó... Ya está..., porque hoy los ves... Por ejemplo, yo veía a S. Y S ya está... Ya está perdido y era un nene que hasta sexto... (Decía) ‘¡Hola señor!’ Y ahora te reconocen, así estén fumados. Porque, vamos a ser honestos... Esto es un barrio de la periferia, es un barrio donde vemos que circula droga en todos lados” (Entrevista a Directora, 2022).

Este ordenamiento se apuntaló en pautas y códigos que delimitaron un marco de regulación para la tarea docente, la construcción de un vínculo con lxs niñxs y el abordaje de la relación con las familias. Respecto del primer aspecto, la tarea docente, aparece explícita la exigencia de una “adaptación” a los ritmos de trabajo que impone la institución. Exigencia que no se restringe a lxs docentes que ingresan sino que se hace también extensiva al personal auxiliar. Allí se enarbola la idea de que “esta es una escuela donde se trabaja”, que tiene una serie de implicancias en el abordaje técnico y vincular de la tarea pero también en un espíritu de compromiso y colaboración que se exige a quienes trabajan.

“El que se queda, se queda porque trabaja. El que no quiere trabajar se va, pero no porque haya algo impuesto, sino porque es nuestra manera de trabajar y la escuela funciona de esta manera... Y las maestras... Ya hay maestras de muchos años, que van llevando al grupo...”

⁴ Se refiere al cambio de estructura académica del sistema educativo argentino, a partir de la Ley de Educación Nacional Nro. 26206/06, donde el tramo de la Enseñanza General Básica (EGB) de 9 años de educación obligatoria es reemplazado por un esquema que diferencia dos tramos de 6 años de formación, uno de enseñanza básica y otro de enseñanza secundaria. Esta medida apuntaba a retornar al esquema previo a la reforma educativa de la década de 1990, y se hacía eco de los análisis críticos en torno al proceso de “primarización” del último tramo de la formación básica.

Porque eso también hace que esto... Porque ellas son comprometidas, ellas tienen su manera de trabajar, su ritmo, su forma. Entonces, ya es como algo... Es natural, ¿no? Es algo natural. Sale naturalmente... No es algo que hay que imponer, es algo que surge naturalmente, ¿Por qué? Porque es la manera que hemos encontrado de trabajar mejor y de vincularnos con los chicos. Entonces, bueno... O te sumas a esa dinámica o se van. Es una escuela tan grande y con tanta demanda que tienen los chicos, que vos no podés mirar para otro lado. Entonces, no podés sentarte y no hacer nada. Tenés que trabajar y los chicos te demandan también. Y si no te sumás, no te podés quedar, porque los chicos se te van a desbordar, porque no los vas a poder contener, porque tenés que estar así (chasquea los dedos) todo el tiempo. Porque son así (chasquea los dedos) todo el tiempo. ¿Por qué? Porque es un barrio, juegan en la calle... Hay muchos nenes de acá que viven todo el día en la calle. Tenemos nenes que se levantan solos y vienen a la escuela porque les gusta venir, no porque el papá se levante con ellos ¿Entendés? Porque a quien no le han dicho, 'Seño, yo lo traigo porque me pide de venir a la escuela'... Hemos tenido esa situación" (Entrevista a directora, 2022).

Es en el abordaje del vínculo con lxs niñxs y con las familias donde opera con fuerza esta idea de "escuela inclusiva" que, según los argumentos de lxs entrevistadxs, se vertebra en el "mensaje" que se quiere transmitir a "los nenes" y a "los padres", sustentado en el "trato amable", pero también en los "límites" que dividen las aguas entre "qué se hace" y "qué no se hace" en la escuela. Dentro de este marco de referencia, pudimos ver que la idea de inclusión adquiere diversos sentidos.

"Yo la definiría como una escuela inclusiva. Es una escuela que no pregunta de dónde vienen ni por qué vienen. Simplemente, tratamos de ir para adelante y de sacar a esos nenes adelante. Porque creemos que la educación es la mejor herramienta que les podemos dar. Sin pensar que... Si pueden o no pueden, ¿viste? Esto... Pensar siempre que todos pueden aprender y no estigmatizar al nene, es fundamental. Entonces, arrancamos desde ahí" (Entrevista a Directora, 2021).

La idea de una escuela que no pregunta de dónde vienen sintoniza con la tarea de "militancia" para captar matrícula en la etapa posterior al asesinato del director del secundario y, en estrecha relación, con la necesidad de cambiar la imagen de la institución, a partir de la apertura a la recepción de niñxs de familias inmigrantes, en palabras de la entrevistada, "sin estigmatizaciones". Distintxs docentes entrevistadxs convergen en evaluar que esta forma de proceder promovió el crecimiento de la matrícula en este último tiempo. A la escuela asisten niñxs de familias del Paraguay, Perú y Bolivia.

"(..) Hasta llegamos a un punto, cuando la escuela fue cambiando su mirada, que nos decían que discriminábamos a los argentinos. ¡Era de locos! (risas) Pero hemos trabajado mucho el tema de la discriminación en un tiempo, porque había muchos nenes... Yo he tenido nenes en primer grado que me hablaban en guaraní... No sé cómo... Pero aprendieron a leer y escribir... Pero yo no les entendía nada. Venía el hermano y me traducía. Y bueno... Con eso hemos salido adelante, pero hemos pasado de esos casos... Nos han dicho de todo... Hasta que discriminábamos a los argentinos. Pero en un momento, era tanta la mala fama que tenía la escuela, que eran los únicos que querían venir... Y después no... Se empezaron a sumar. Es de locos..." (Entrevista a Directora, 2022).

Al referirse a las características del barrio y al crecimiento poblacional y de la matrícula de la escuela, lxs entrevistadxs destacan que, además de las familias de inmigrantes, estos últimos años hubo un incremento notorio de la migración interna con familias que provienen de Misiones, Corrientes y Jujuy que llegan en busca de trabajo y se enfrentan a la difícil situación de tener que encontrar un lugar para vivir. En el marco de esta caracterización, se subraya el compromiso de lxs docentes en el trabajo con lxs estudiantes de diferentes culturas, como lo hace una de las auxiliares cuando valora el carácter “multicultural” de la escuela.

“Es multicultural. Hay muchas, muchas culturas que están atravesadas por las diferencias del lenguaje. La forma de expresarse... La forma de hablar... Hay peruanos, chilenos... Hay bolivianos... Hay paraguayos... Pero es mucho más amplia que la de la Escuela X, donde trabajé ahí muchísimos años. Casi diez años trabajé en la Escuela X, cubriendo una suplencia de una tarea liviana. Y en esta es algo... Para mí es algo grande donde las maestras se comprometen con el otro. La verdad que es algo... A mí me gusta esta escuela...” (Auxiliar no docente, 2022).

Nos detenemos en la relación que se establece entre la idea de inclusión y el crecimiento de la matrícula. Los argumentos sostienen que cuando la escuela era “tierra de nadie” tenía pocos inscriptxs y que a partir del trabajo en pos de construir una “escuela inclusiva”, la matrícula fue aumentando sostenidamente en el tiempo. Un factor que permite sin duda contextualizar el incremento de la matrícula es el importante crecimiento demográfico que, entre 2010 y 2022, registra el municipio al que pertenece la escuela, que se evidencia en los datos del último censo nacional.⁵ Pero este proceso no ha sido acompañado, al mismo ritmo, por la construcción de aulas o escuelas.

Una de las grandes problemáticas derivadas del incremento poblacional es la superpoblación de las escuelas, el hacinamiento en aulas -que, como en este caso, albergan a grupos de entre cuarenta y cincuenta estudiantes-, la escasez de sillas y mesas, y la casi ausencia de espacios para el trabajo en general que llevó a la reconfiguración de distintos ámbitos que fueron convertidos en aulas. La escuela se quedó sin Salón de Usos Múltiples (SUM) ni sala de docentes y, en el turno tarde, funciona un aula en el espacio del comedor escolar. En el ciclo lectivo 2023, el perímetro del patio se redujo a partir de la anexión de dos aulas modulares, una para la primaria y otra para la secundaria.

“Y la verdad es que la primera impresión, cuando llegué, fue fuerte. Nada... Era una escuela donde había grados de 48, 49... Había un primerito... Un año, me acuerdo que no se pudo desdoblar y eran 80 chicos en primero (...) El tema es cuando empezaron las clases... Y ves la cantidad de pibes... Es impactante... Son muchos chicos... Y desborda todo... O sea, tenés que hacer alguna actividad o convocar a las familias para algo y, si vienen todos, no tenés ni dónde sentarlos. Por ahí, los primeros días... En marzo, abril, mayo, cuando el clima está bien, no tenés sillas para que los chicos se sienten. Entonces, tenés que ir por los salones viendo qué pibe faltó para traer esa silla acá” (Entrevista a docente, 2022).

La escasez de sillas y mesas genera la necesidad de acudir a distintos artilugios, en el intento de garantizar que todxs lxs niñxs puedan sentarse, incluso el “aprovechar” las inasistencias para poder

⁵ A los fines de resguardar el anonimato de las fuentes, no revelamos aquí el nombre del distrito. Los datos de los dos últimos censos nacionales marcan un crecimiento poblacional mayor a un 25% entre el censo de 2001 y el de 2010, y superior al 50% entre 2010 y 2022.

trasladar el mobiliario de un salón a otro. Esta situación favorece una especie de naturalización forzosa del elevado índice de ausentismo, ante la necesidad de “jugar”, también forzosamente, con un fenómeno que habilita la posibilidad material de que en el cotidiano todxs quepan en los salones. Desde ya que este problema se tensiona con la estrategia reconocida como “activa” de mantener un control riguroso de los ausentismos prolongados. Se sostiene un mecanismo de seguimiento pautado, en el que lxs docentes asumen la responsabilidad de comunicarse con las familias para acceder a la información sobre el o la estudiante que se ausenta. Cuando se reintegran, se les solicita el certificado médico. Y si las inasistencias se prolongan, deben dar aviso al Equipo de Orientación (EOE). Sin embargo, y a pesar de reconocer la necesidad e importancia de estas intervenciones, también se evalúa la existencia de un ausentismo “natural”, “normal” y hasta “necesario”, ya que, si hubiera presencialidad plena de todxs lxs estudiantes inscriptxs, no entrarían en los salones.

Es posible identificar otros problemas de infraestructura y de insuficiencia de recursos que creemos ponen signos de interrogación sobre la imagen de la escuela inclusiva, y es claro que se trata de dificultades que comprometen ámbitos de decisión política que trascienden ampliamente la voluntad o responsabilidad de lxs trabajadorxs de la educación.⁶ Dentro las limitaciones edilicias, lxs auxiliares destacan la fuga en el envase (“la chanchita”) de gas natural comprimido, filtraciones de agua en las paredes, pozos no cementados o con terminaciones “peligrosas” en el patio de juegos, falta de puertas adecuadas para situaciones de emergencia, escasez de servicios sanitarios (sólo se dispone de un baño para todo el personal, que suma aproximadamente a 40 trabajadorxs en cada turno).

Los relatos remarcan que estos problemas preexisten a la explosión de la escuela N° 49 del barrio de San Carlos, en el distrito de Moreno en 2017, que se cobró la vida de dos trabajadorxs de la educación.⁷ Y es de destacar que, en el transcurso de nuestro trabajo de campo, se produjeron reiteradas suspensiones forzosas de las clases presenciales, como consecuencia de desperfectos en la bomba de agua, pérdidas de gas, falta de energía eléctrica o desborde del pozo ciego.⁸

Asimismo, la restricción para el acceso universal al comedor o para la recepción de bolsones de alimentos constituye un problema de relevancia, cuando se dimensiona el crecimiento de los indicadores de pobreza a partir de la pandemia. Según la Encuesta Permanente de Hogares del segundo semestre de 2019, el 52,3% de la población de hasta 14 años residía en hogares donde los ingresos de sus integrantes no llegaban a alcanzar la canasta básica total y un 13,6% vivía en condiciones de indigencia al no cubrir la canasta básica alimentaria.⁹ Respecto del primer semestre de 2024, la misma

⁶ En trabajos anteriores (Migliavacca, Remolgo y Urricelqui, 2016; 2019) abordamos el debate “exclusión/inclusión” en el contexto histórico atravesado por las llamadas políticas progresistas que, en América Latina, sentaron posición crítica respecto de las reformas neoliberales impulsadas a fines del siglo XX. Advertíamos asimismo que la meta de “inclusión” no es un “patrimonio” de las agendas gubernamentales “nacionales y populares” sino que también se introduce como una valoración en las propias recomendaciones de los organismos internacionales de crédito, en tanto y en cuanto se plantea como un factor necesario para garantizar la “gobernabilidad” de los países catalogados como “pobres” (Oreja Cerruti, 2014). Los debates en torno al par inclusión-exclusión (Fontes, 1996; Rodríguez Guerra, 2002) nos llevan a dimensionar la real configuración que esta relación adquiere en una sociedad donde el capitalismo se ha consolidado como sistema hegemónico y único a nivel mundial, donde la inclusión se ve sin duda constreñida a los parámetros de la explotación de la fuerza de trabajo y, en ese contexto, no deja de ser un atenuante de los procesos de precarización de la vida de la población obrera “sobrante”. No obstante, el uso de la idea de inclusión en la escala de la vida cotidiana de la escuela abre interrogantes sobre las restricciones que se sobrepunen a este esquema que sabemos no trasciende los marcos de una idea de justicia social encorsetada en las relaciones de dominación de clase.

⁷ La explosión provocó la muerte de Sandra Calamano (directora de la escuela) y Rubén Rodríguez (auxiliar). El hecho dio lugar a un intenso proceso de movilización en el distrito, donde convergieron docentes sindicalizadxs, autoconvocadxs y familias.

⁸ Si bien se suspenden las clases por diversas situaciones, cabe aclarar que no es una escuela que tenga propensión a suspender las clases. Predomina el criterio de que las clases se suspenden por causas de “fuerza mayor”.

⁹ Instituto Nacional de Estadística y Censos. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2019. https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_02_195EFE752E31.pdf

encuesta informa, para ese mismo grupo etario, un 66,1% de pobreza y un 27% de indigencia.¹⁰ Del mismo modo, se pueden ponderar las dificultades en el acceso a profesionales especializadxs para abordar las problemáticas sociales, psico-físicas y pedagógicas atravesadas por lxs niñxs, reconocidos en efecto como “sujetos diversos” que requieren distinto tipo de atención, y que emergen en el cotidiano, cuando los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y los servicios sociales y de salud no dan abasto para acompañar las trayectorias particulares de lxs estudiantxs que la necesitan.

Sin duda, la pregunta por los alcances de la inclusión adquiere un peso particular, luego de haber transitado la experiencia de la pandemia por COVID 19. Las diversas restricciones de recursos que se evidencian en nuestras observaciones de campo y en los relatos de distintxs actorxs entrevistadxs, no son nada novedosos para el historial del sistema de educación pública de la provincia de Buenos Aires.¹¹ No obstante, la excepcional y dramática experiencia de la pandemia puso en evidencia la precariedad del sistema, en su infraestructura edilicia, en sus recursos tecnológicos, y en su atención socio-pedagógica. Transcurridos más de cuatro años desde que el virus se hizo presente en Argentina, la persistencia estructural de estos problemas parece ser naturalmente aceptada por parte de lxs responsables de las políticas educativas, en contraste con la retórica, entonces enarbolada por organismos internacionales e incluso órganos de gobierno nacionales, que reconocía la necesidad de revisar las condiciones de salubridad, higiene y seguridad de los establecimientos educativos, en articulación con la dotación de recursos que permitieran afrontar los impactos de la desigualdad social exacerbada por la propia pandemia. A pesar de sus múltiples y polisémicos sentidos, es indudable que el “principio rector” de la “inclusión” -expresión utilizada por la UNESCO- se choca con una realidad donde la salida más práctica viene siendo la de apelar al voluntarismo de lxs trabajadorxs de la educación, sometidxs a condiciones laborales cada vez más precarias.

3. EL TRABAJO EN PANDEMIA Y LOS DESAFÍOS DE LA POST-PANDEMIA

En Argentina, la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos fue establecida por una resolución del Ministerio de Educación Nacional del 16 de marzo de 2020 (nro 108/20) y se prolongó en el transcurso del período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), dispuesto como medida sanitaria frente a la expansión del COVID-19, por un decreto de necesidad y urgencia presidencial. La resolución planteaba, entre otros aspectos, que debían asegurarse “las medidas necesarias para la comunicación y el seguimiento de las actividades de enseñanza propuestas por las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales” que estarían disponibles en distintos soportes, a los efectos “de acompañar la vinculación entre los equipos docentes, estudiantes, familias y comunidades” (inciso c). De acuerdo con lo señalado por un informe del Ministerio de Educación Nacional, aproximadamente doce millones de estudiantes y cerca de novecientos mil docentes de los niveles inicial, primario y secundario, debieron sostener la continuidad pedagógica en sus hogares, prescindiendo la relación presencial.¹² La idea de “continuidad pedagógica” apelaba, en este contexto,

¹⁰ Instituto Nacional de Estadística y Censos. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre de 2024. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_09_241C2355AD3A.pdf

¹¹ Estos problemas se agudizaron a partir de las reformas neoliberales de la década de 1970, impulsadas por la última dictadura cívico-militar y profundizadas por los gobiernos menemistas, a partir de su reforma del Estado y su política educativa neoconservadora. La Ley Federal de Educación N° 24195/93 dio lugar a una reestructuración académica y edilicia que, en nombre de la “inclusión”, precarizó la educación y acentuó los procesos expulsivos de los jóvenes en edad de cursar la escuela secundaria.

¹² En diciembre de 2020, la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación Nacional publica un documento titulado: “Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID19”. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006813.pdf>

a la necesidad de garantizar la continuidad del vínculo de lxs estudiantes con las escuelas y los aprendizajes.¹³

Como parte del marco y acompañamiento de las estrategias de educación remota que debieron afrontar las distintas jurisdicciones, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) llevó adelante el programa “Seguimos Educando” que incluyó propuestas de televisión y radio, así como la elaboración y distribución de Cuadernos Educativos dirigidos a los distintos tramos de la educación obligatoria, sobre la base de los saberes previstos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) acordados de manera federal. Estos cuadernos fueron publicados en versión digital e impresa dada la significativa proporción de estudiantes sin acceso a conectividad y/o a dispositivos electrónicos habilitados para el trabajo con las plataformas.¹⁴

La provincia de Buenos Aires fue la jurisdicción que recibió mayor tiraje de cuadernos impresos, dado que concentraba casi el 40% de la matrícula total de la educación obligatoria. Aparte de la distribución de estos materiales impresos, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) elaboró cuadernillos de actividades de Matemática y Prácticas del Lenguaje, que se pusieron a disposición de las familias para que los retiraran junto con los bolsones de alimentos. Una vez completados por lxs estudiantes, eran remitidos para ser corregidos por lxs docentes, ya sea llevándolos personalmente a las escuelas o enviándolos por internet.¹⁵

Asimismo, se diseñó una plataforma virtual, “Continuemos estudiando”, donde se subieron diversas propuestas y materiales curriculares para al abordaje de los contenidos, incluyendo la publicación de cuadernillos y actividades en formato pdf para las áreas de Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física y Educación Sexual Integral (ESI) correspondientes a los niveles obligatorios.¹⁶ Allí se aclaraba que las instancias de evaluación se realizarían en el momento de retorno a las clases presenciales, de acuerdo con el criterio del MEN de que ese no era el momento de calificar a lxs estudiantes. La plataforma disponía de una sección con videos y recursos multimedia de los canales Encuentro y PakaPaka de la televisión pública y del portal oficial Educ. ar. También se diseñó un programa de formación “a distancia”, destinado a docentes y equipos directivos.¹⁷

13 Ministerio de Educación Nacional. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. “Informe final. Políticas educativas frente a la pandemia en el contexto internacional”. Noviembre de 2020. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006812.pdf>

14 De acuerdo con una encuesta realizada en el marco de la Evaluación Nacional de los Procesos de Continuidad Pedagógica, 1 de cada 2 estudiantes informó que no disponía en su hogar de una computadora para destinar a fines educativos, 3 de cada 10 estudiantes no contaban con conexión fija a Internet en su domicilio. Asimismo, la tercera parte de quienes accedían a internet, informó tener problemas con la señal. Alrededor del 10% de estudiantes de la educación obligatoria, perdió contacto con la escuela durante la pandemia. Para la estimación de la distribución de cuadernos por jurisdicción se utilizó un índice que combinaba matrícula, ruralidad, conectividad y vulnerabilidad social. El gobierno nacional se hizo cargo de la confección e impresión de los cuadernos y las provincias definieron las zonas y los mecanismos de distribución. Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Evaluación e Información Educativa. “Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID19”. Diciembre de 2020. op. cit.

15 Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Evaluación e Información Educativa. “Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID19”. Diciembre de 2020. op. cit. Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Dirección Nacional de Planeamiento e investigación educativa. “Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio”. Mayo de 2020, <https://mapa.educacion.gob.ar/img/informe-continuidades-pedagogicas-ok.pdf>

16 Las propuestas correspondientes a los niveles de inicial y primaria incluían orientaciones para lxs adultxs que acompañaban a lxs estudiantes. Para acceder a estos materiales se requería la conexión a internet pero sin el consumo de datos de conectividad. Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Dirección Nacional de Planeamiento e investigación educativa. “Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio”<https://mapa.educacion.gob.ar/img/informe-continuidades-pedagogicas-ok.pdf>

17 Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Dirección Nacional de Planeamiento e investigación educativa. “Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio”<https://mapa.educacion.gob.ar/img/informe-continuidades-pedagogicas-ok.pdf>

Dentro del encuadre establecido para el período de ASPO, el personal de la escuela estudiada llevó adelante diversas tareas, centralmente la entrega de alimentos y cuadernillos, así como la comunicación con las familias que transitaban alguna situación de infección por COVID u otro problema de salud. En una primera instancia, esta tarea fue tomada por el equipo directivo y las auxiliares no docentes. Un tiempo después, se plegaron lxs docentes, algunxs especialmente preocupadxs por entablar contacto con las familias, ante las necesidades que afloraban con crudeza. Una de las auxiliares entrevistadas, llama la atención sobre el carácter tardío de la respuesta a la necesidad alimentaria, en tensión con el sentirse “caballitos de batalla”, en un momento en el que reinaban la incertidumbre y el temor frente al virus, pero en el que, al mismo tiempo, se imponía la “responsabilidad”. Destaca la presencia permanente y comprometida de las distintas integrantes del equipo directivo.¹⁸

Entrevistador: - ¿Dejaron de mandar comida?

Entrevistada: -Claro, se dejó de mandar. No se hacía nada. No se iba a nada. En ese momento, nada... Después, más o menos al mes se empezó a ver la necesidad. Se empezó a ver la necesidad de la gente que necesitaba y bueno... El gobierno empieza a mandar las cajas. Había que ir a repartir. Bueno, ya está eso. Yo iba a trabajar, cumplía con lo que correspondía.

Entrevistador: - ¿Quiénes repartían?, ¿ustedes?

Entrevistada: -Nosotras. Nosotras las auxiliares repartíamos. Las maestras, no.

Entrevistador: -Las maestras no... ¿Mandaron a las auxiliares en ese primer momento?

Entrevistada: - Sí, nosotras fuimos los... Sí... Fuimos los caballitos de batalla. Nos arriesgamos mucho. Pero bueno....

Entrevistador: -No se sabía nada... Claro... En esa época....

Entrevistada: -Y, sin embargo, las corajudas éramos nosotras nomás... Que nos arriesgábamos. No poníamos objeción. Y la directora ahí, con nosotras (...) Siempre.... Tanto X como Y... y la prosecretaria, Z, y A. Siempre estaban ellas... No, no, no... Siempre estaban. No es que ellas dejaron a la institución sola, al abandono. No, no... Siempre estaban. Entre todas, se armaban las bolsas, se preparaban, venían los camiones. Estábamos todas. Terminábamos destruidas, pero bueno... Era un trabajo para todos y entre todos... (Entrevista a auxiliar, 2022).

El momento de la entrega de alimentos pronto pasó a ser visto como una oportunidad para relevar información sobre las situaciones de vulneración de derechos que las escuelas no estuvieron en condición de detectar cuando se interrumpió la presencialidad. Desde el EOE se destaca el papel del Equipo Focal Territorial Educativo de Emergencia que se constituyó con el propósito de responder a estas problemáticas. Del mismo modo que el testimonio de la auxiliar, se dimensiona el protagonismo del equipo directivo en las tareas de vinculación con las familias, pero también el de “las docentes”, en la entrega de alimentos, cuadernillos e, incluso, en la visita a los hospitales para ver a niñxs o familiares internadxs.

En general, lxs maestrxs hacen una evaluación crítica de las dificultades para sostener la continuidad pedagógica y la conectividad, incluso aluden a situaciones de interrupción casi absoluta de la tarea escolar, aun cuando se planificaban actividades que lxs niñxs pudieran resolver solxs, sin asistencia. En

¹⁸ De acuerdo con la información aportada por una encuesta aplicada a los equipos directivos que participaron en la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, el 84% de las escuelas que regularmente brindaban servicios de alimentación gratuito en sus distintas modalidades (comedores, servicios de viandas, etc.) pudieron sostenerlos, por lo menos hasta el mes de julio cuando se llevó a cabo el estudio. En términos generales, la continuidad entre las escuelas de nivel inicial fue del 86%, en primaria del 84% y en secundaria del 82%. Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Evaluación e Información Educativa. “Informe Preliminar. Encuesta a Equipos Directivos. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19”. Julio de 2020. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_directivos.pdf

esos casos, se valora el recurso de las video llamadas por celular, que se usaban para no perder el contacto, ya sea a través de la lectura de un cuento o, simplemente, del diálogo. Algunxs docentes rescatan los aprendizajes vinculados con el uso de recursos tecnológicos que, desde su mirada, facilitaron la elaboración de los materiales didácticos y, como aprendizaje obligado para incorporar en la post-pandemia, la posibilidad de usar menos papel y gastar menos dinero en fotocopias.¹⁹ De todas maneras, un sector significativo de familias con más de un hijx en edad escolar, carecía de dispositivos para poder conectarse. Los relatos hacen referencia a que, en algunos casos, no pudieron entablar vínculo con las familias.

La suspensión de la presencialidad trajo, sin duda, efectos regresivos desde el punto de vista del acceso a los aprendizajes, que según lxs maestrxs empezaron a vislumbrarse ante el escaso nivel de respuesta a las actividades remotas, la interrupción de la alfabetización, las consecuencias socio-afectivas del aislamiento, y –como ya se ha planteado– una suerte de “invisibilización forzosa” de las problemáticas psico-sociales por las que suele responder la escuela. Sin embargo, y como efecto paradójico, la disposición de tiempos de la jornada laboral para el trabajo colegiado, vinculado con la necesidad de articular la tarea institucional y la planificación de la enseñanza, posibilitó experimentar cierta ruptura con la estructuración “celular” de la jornada, con la configuración de la díada tiempo/espacio que esta estructura promueve, y con la tendencia al “aislamiento” y al trabajo en soledad de lxs maestrxs (Tardiff y Lessard, 2014).²⁰ Aquí los relatos dan rienda suelta a las expectativas que se fueron generando en estos espacios de trabajo colectivo y al deseo de conquistar tiempos y espacios, en tensión con los formatos hegemónicos encorsetados en una concepción individual del proceso educativo (Rockwell, 1987).

En efecto, la tarea colectiva cobra la entidad de un ideal a alcanzar que la realidad de la escuela permite que apenas se concrete en condiciones muy precarias. Como contrapartida de las dificultades que se interpusieron para sostener la “continuidad pedagógica” de la mayoría de lxs niñxs, la peculiar situación laboral que impuso el ASPO habilitó espacios de trabajo colectivos, primero remotos y luego presenciales dentro del horario de la jornada escolar y, junto con ello, la posibilidad de organizar la planificación de las actividades de enseñanza en grados paralelos, reflexionar sobre las distintas estrategias implementadas y sobre las problemáticas que aquejaban a lxs estudiantes.

En el mismo sentido, la modalidad del trabajo en “burbujas”, con grupos reducidos, característico del primer período de retorno a la presencialidad, posibilitó apreciar y vivenciar una dinámica cualitativamente distinta a la de las “aulas rebasadas” cuando el grupo clase supera lxs 40 alumnx. La modalidad de las “burbujas” consistió, en un primer momento, en la rotación de los grupos y de lxs docentes que formaban la “pareja pedagógica”, constituida por un maestrx de grado y otrx de apoyo. El día en que unx de lxs integrantes de la pareja no concurría a la escuela, se conectaba virtualmente con la parte del grupo de niñxs que se quedaba en su casa. En una segunda instancia, ambxs docentes concurrían a la escuela, pero –por los límites del aforo– la asistencia presencial de lxs niñxs continuó siendo rotativa.

¹⁹ Un gasto que en escuelas en contextos de pobreza recae generalmente sobre los salarios de los maestrxs. Esto permite explicar, como señala una maestra entrevistada, que la adquisición de una impresora personal sea vista como una “inversión”, como una herramienta que permite ahorrar costos salariales que insume el propio empleo.

²⁰ Lxs autorxs recuperan de Lortie (1975) la idea de la forma “celular” del trabajo docente por clases, que reposa sobre una organización en la cual lxs trabajadorxs están separadxs unxs de otrxs y cumplen una tarea al mismo tiempo completa y autónoma en un local apartado de otrxs trabajadorxs.

“Pero lo que yo veo interesante también es que... Bueno, cuando regresamos... que fuimos así como trabajando en forma escalonada... Por ahí, yo hago hincapié en esto. Porque siempre tuve como esa incomodidad ¿no? Porque cuando uno trabaja con un grupo grande de chicos, te da siempre esa sensación de que no puede llegar a todos como uno quisiera llegar. Y, a veces como que... Bueno, tenés que hacer, por ahí, esta mirada más globalizada ¿no? Y no tanto, por ahí, individualmente, como el chico realmente lo necesita. Más allá de que seamos dos quienes estamos adentro del salón, ¿no? Entonces... Bueno, después de que volvimos, como ahí, en forma escalonada... Cuando trabajamos en burbuja era lo maravilloso... Que nosotros decíamos que, por ahí, lo pueden estar trabajando en otras realidades educativas que no trabajan así, con grupos chiquitos, de quince nenes, donde por ahí uno les daba la actividad cuando estaban en la presencialidad y después ellos llevaban una actividad para poder hacer en casa. Por ahí, lo hacían o lo íbamos acompañando mientras teníamos esa semana virtual. Íbamos acompañando como ese trabajo con los chicos y, después, cuando volvíamos y nos encontrábamos en forma presencial, trabajábamos con eso que ellos ya habían trabajado previamente... Con un material que habíamos trabajado, por ahí, en clase. Cuando nos juntábamos con otros chicos lo podíamos trabajar de otra manera ¿no? Contando ellos, participando más. Eso... Escuchar la voz de todos los nenes...” (Entrevista a maestra, 2022).

En el retorno a la presencialidad cobran visibilidad las restricciones materiales que, antes de la pandemia, se vivían posiblemente con mayor “naturalidad”. Restricciones de espacio, de tiempo y de recursos que ya fueron referenciadas en el apartado anterior. No se dispone de una sala de maestrxs, de un lugar “propio” para “estar”, para tomar un mate o un café o para charlar con lxs compañerxs, como remarca una de las entrevistadas; las aulas “explotan” de alumnx apiñadx, sin suficientes sillas y sin posibilidad de movimiento; el Salón de Usos Múltiples se transformó en tres aulas pequeñas; el uso del patio y el comedor se organizan en turnos rotativos asignados a los distintos ciclos de la primaria y de la secundaria básica.²¹ Se suma la ausencia de provisión de recursos básicos, como ocurre nada menos que con los boletines de calificaciones, las impresiones o fotocopias de material didáctico.²²

“(...) Nosotros acá no tenemos un espacio para estar, y cada vez tenemos menos porque se va recortando... porque se van transformando en salones. Cuando yo empecé a trabajar teníamos acá arriba el SUM que era un espacio donde uno podía hacer cualquier tipo de actividades. El salón te quedaba chico, porque teníamos 40 chicos... Pero todavía teníamos el SUM. Entonces íbamos al SUM y nos poníamos a armar afiches en el piso. Cosas que ahora no porque, dolorosamente, vimos que se fueron transformando en salones. Se fueron recortando espacios y se fueron armando salones e incluso teníamos un cuartito, que es donde está primero ahora... Que era nuestro. Cuando venía un papá lo llevábamos ahí, charlábamos con el papá. Se transformó en un salón, lo perdimos con dolor... O para conversar con un compañero, para planificar, se fueron recortando todos esos espacios y nos quedamos en el pasillo” (Entrevista a maestra, 2022).

Una condición estructurante de las posibilidades de administración de los tiempos es, como ya se sabe, la falta de reconocimiento salarial del trabajo que lxs docentes asiduamente realizan por fuera de la jornada escolar. A eso se suma el carácter precario de las remuneraciones, que exige –en la mayoría de

21 El espacio que anteriormente se asignaba a la sala de maestrxs tuvo que disponerse para el funcionamiento de un grado. Asimismo, tuvo que resignarse parte del comedor que se empleó para la construcción de un aula.

22 En la provincia de Buenos Aires, los costos de la impresión de los boletines corren por cuenta de las cooperadoras de las escuelas.

los casos- el trabajo en doble turno, para no estar debajo de la línea de pobreza y poder solventar los gastos de la economía familiar. La jornada de trabajo se ve extendida por las tareas extra clase -que entre diversos factores incluyen la planificación, el seguimiento de trayectorias y la evaluación- pero también por las propias tareas domésticas, vinculadas a la reproducción social y usualmente llamadas “de cuidado”, que siguen siendo mayormente asumidas por las mujeres.

Esta situación permite explicar la sensación de agobio que dejan ver algunas expresiones de lxs maestrxs, cuando cuentan que el intercambio con colegas solo puede hacerse en el horario del comedor. La escasez de tiempos para intercambios necesarios en la tarea diaria, donde urge responder a diversas problemáticas que transitan lxs niñxs, se entrama en efecto con la vivencia de “hacinamiento” que se expresa en la idea de “encarcelamiento” planteada en uno de los testimonios. Estas condiciones estructurales limitan la posibilidad de motorizar el sentido creativo de la tarea pedagógica y generan distintos grados de alienación.²³

En la administración de los tiempos, también ejercen una presión particular las prescripciones vinculadas con las tareas administrativas, como sucede con la confección del “Boletín Digital”, las planillas para el registro de la Asignación Universal por Hijo²⁴ u otro tipo de registros o relevamientos. El desafío que se abre, frente a estas tareas, es tener la oportunidad de resolverlas dentro de la jornada laboral. Una presión similar, y con mayor intensidad a partir de la pandemia, la ejercen las diversas actividades en los grupos de WhatsApp, ya sea las que corresponden a los intercambios entre el equipo docente de la escuela –en tiempos de suspensión de las llamadas “jornadas institucionales”- como las que proceden de comunicaciones o consultas por parte de las familias.

Toman una envergadura significativa las directrices curriculares, que se pueden ver en el portal “Continuemos estudiando” de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia²⁵, con secuencias didácticas para llevar adelante en distintas áreas, en un momento atravesado por el mandato de la “intensificación”, como política que apuesta a la recuperación del tiempo “perdido” en la fase de interrupción de las clases presenciales. Este mandato se complejiza ante el desafío, que se incorpora a la cultura institucional de la escuela, de asumir la realidad de los hogares de lxs niñxs y de incluir en la jornada escolar la resolución de actividades que, en otros contextos, suelen ser delegados al trabajo con las familias. Aquí lxs maestrxs expresan su preocupación por la brecha entre lo prescripto y lo que, efectivamente, se puede hacer. Aun cuando se valora y se acuerda con el enfoque pedagógico de las secuencias didácticas que “se bajan” desde la estructura ministerial, las realidades de los grupos demandan resolver una tensión entre cantidad (de contenidos) y profundidad. Esa sensación de “presión” se experimenta, como señala una maestra, cuando el grupo requiere que se destine un tiempo mayor al pautado desde la órbita ministerial.

“Otra cosa que nos pasa a nosotros... En el área de sociales, por ahí, yo lo siento más... Es que son muchos los contenidos que siempre uno tiene que abordar y, a veces, como docentes nos

23 No deja de ser ilustrativo que la adhesión al paro sea evocada como un respiro que corta con ese agobio cotidiano, como un “descanso” necesario, como la posibilidad de “ver el sol” y de “experimentar otra vida”, como lo caracteriza una de las maestras entrevistadas. A pesar de que las organizaciones sindicales no tienen una gravitación significativa en la escuela, la mayoría adhiere a las huelgas porque encuentra causas que lo justifican, en especial la precariedad edilicia y la falta de recursos. En los últimos años, los paros han sido convocados, en general, por tendencias de izquierda, opositoras a la conducción provincial del sindicato docente mayoritario, el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación (SUTEBA), entidad de base jurisdiccional de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

24 La Asignación Universal por Hijo (AUH) es una suma de dinero que el Estado Nacional otorga a trabajadorxs desocupados o precarixs, con el propósito de garantizar derechos vinculados con el acceso a la salud y a la educación de lxs niñxs.

25 <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/primaria>.

cuesta porque por ahí también se exige desde otro lugar el poder trabajar con todos los contenidos, en la mayor cantidad de contenidos. Entonces, bueno... Por ahí, ver eso ¿no? La importancia de, por ahí, ir haciendo recortes y poder profundizar un poco en ese recorte que uno hace y poder verlo desde distintas perspectivas ¿no? Y ahí, bueno... Va surgiendo esto de los chicos mismos ¿no? De empezar a preguntar y uno no verse apremiado por el tiempo y decir 'bueno, esto lo tengo que pasar súper rápido porque después tengo que seguir trabajando con otros temas' ¿no? Como para poder abarcar todo eso. Así que... Bueno, eso es lo que estamos tratando... Como ver desde qué punto de vista lo podemos lograr (...) Y, a veces, como que uno se siente presionado en algún aspecto. En todas las áreas ¿no? Esto de que, a veces, uno cree que la cantidad hace la calidad y no siempre es así. Y a veces, por ahí, cuando trabaja con una situación problemática nada más o con un texto... Y lo trabajaste dos o tres clases... Y que puede parecer '¿pero todavía están con eso?' Pero sí, porque vos ves que el chico... No sé, desde Prácticas del Lenguaje estamos trabajando mito y ellos piensan que tenemos que trabajar, no sé... Que, a veces, vienen incluso estructuras desde el mismo Ministerio, de otros lados, que bajan secuencias que vos decís 'no llegan a poder cumplir con todo'. Porque el chico se encantó con... no sé... los mitos... Y quiere hablar de Hércules y bueno (...) Se puede trabajar un montón sobre eso mismo. A veces, bueno... Como que uno se siente presionado por querer avanzar más allá, que no quiere decir que porque uno siga trabajando un tipo textual... que no estás trabajando otros contenidos... Pero, bueno... A veces, como que uno se siente que está...' (Entrevista a maestra, 2022).

Lxs maestrxs también aluden al carácter altamente "específico" de la "bajada" que, en torno al abordaje de los contenidos, procede de la inspección, aun cuando se reconoce que estos encuadres ayudan a pensar y encarar la temática. Un aspecto que parece obstaculizar la tarea cotidiana es el desacople de los tiempos en que esas prescripciones llegan a la escuela. En ocasiones, esas "bajadas" exigen "un viraje de timón" y son vividas como una constricción para la "libertad de trabajar" con la planificación elaborada por lxs docentes.

Entrevistado: - (...) A veces, uno venía trabajando algo y, desde Inspección... Ahora que me lo decís... "En prácticas del lenguaje, tienen que leer esto..." Y, por ahí, nosotros estábamos yendo por otro lado. Y después, por ahí, venía una evaluación con respecto a ese cuento que te mandaron de Inspección.

Entrevistador: - ¿Obligatoriamente?

Entrevistado: - Obligatoriamente.

Entrevistador: - Y eso, ¿qué sensación producía?

Entrevistado: - La sensación de que nosotros siempre planificamos teniendo en cuenta al grupo y teniendo en cuenta lo que uno... la experiencia que uno tiene... Como esa libertad en la planificación y que este año no estuvo. O sea, teníamos que hacer eso. Por ejemplo, en las áreas de Naturales, también... "Tienen que trabajar en sexto grado estos materiales y sus cambios..." ... "La temperatura..." No sé... Que teníamos que trabajar eso. Entonces, como bueno... Se sintió. Por un lado, es como que... Bueno... Por ahí, te coartan esta libertad de elegir vos el

contenido y ver qué es lo que les interesa a los chicos. Pero, por otro lado, también te ayuda, por ahí, a pensar ese contenido que tenés que enseñar.

Entrevistador: - Porque viene acompañado por material, digamos...

Entrevistado: - Claro. A veces, lo que pasa también es que llega tarde eso. Para mí, el problema está ahí. El material de apoyo y lo que tenemos que hacer. Porque te dicen “tenés que reforzar matemática”. Entonces, yo voy a mi casa, miro los libros, vengo acá en mis horas institucionales, preparo las actividades, todo... Armo todas las actividades que tengo que hacer. Y llega el cuadernillo de Educación que (dice que) tenemos que dar eso. Entonces, todo el trabajo que yo hice fue al cohete. Digo, “¿para qué estuve sentado trabajando haciendo esto si después no lo voy a poder implementar porque tengo que sí o sí implementar lo otro?”

Entrevistador: - ¿Y ahí qué te generó?

Entrevistado: - No... Una bronca...

Entrevistador: - ¿Lo hablan con X (su compañera de curso)?, ¿lo pueden hablar?

Entrevistado: -Sí, sí, sí. Decimos, “che, estamos haciendo esto...” Como no valorar el tiempo del otro, me parece ¿No? Como que las ideas para mí siempre están buenas... Están buenas, está bien... (Entrevista a maestro, 2022).

Contribuciones académicas que, desde diferentes perspectivas teóricas, apuestan a conceptualizar la especificidad del trabajo de enseñar (Lawn y Ozga, 2004; Donaire, 2012, 2017; Tardif y Lessard, 2014; Rockwell, 2013) nos llevan a pensar en la configuración de una trama particular, allí donde convergen mandatos de ejecución y márgenes para la autonomía. Rockwel (2013) advierte que en este navegar entre múltiples prescripciones pedagógicas y constantes solicitudes de rendición de cuentas, se complejiza la posibilidad de cumplir con la tarea, incluso con la planificada por los maestrxs, erosionada por imperativos de cambio impuestos por reformas hechas en plazos políticos, sin la disposición de tiempos para que puedan asentarse, o bien para mostrar sus virtudes o deficiencias. Estas propuestas suelen destinar demasiados recursos a tecnologías que, en palabras de la autora, “prometen hacer dispensables a los maestros”, “vender recetas fáciles y evaluaciones totales” (pp. 518-519). Aún más, es posible palpar un conjunto de transformaciones similares a las que atraviesan otros procesos de trabajo en las últimas décadas, esto es, la fragmentación del tiempo, la multiplicidad de imaginarios que se sobreponen y compiten entre sí por un tiempo reducido y, sobre todo, la digitalización del control burocrático, en tanto elementos que “propician la intensificación del trabajo docente” (pág. 518). Si este proceso tuviera éxito, señala la autora, los maestros perderían todo control y juicio independiente sobre el proceso de enseñanza, pero “los salva la incompatibilidad básica entre los procesos *high tech* y la relación cara-a-cara que requiere, necesariamente, el trabajo con un grupo de niños y niñas menores de doce años” (pág. 518: las itálicas son del original). En nuestro trabajo de campo, pudimos ver que lxs maestrxs problematizan los procesos que conspiran contra la autonomía y contraponen estrategias propias, ancladas –por ejemplo- en las posibilidades que abre el trabajo en pareja pedagógica (maestrx

de grado-maestrx de apoyo) y en la resignificación y apropiación que se permiten hacer de la prescripción de la secuenciación de contenidos.²⁶

Por último, destacamos dos aspectos diferentes pero entrelazados del concepto “intensificación”. La intensificación pedagógica, planteada como una estrategia necesaria para que lxs niñxs recuperen los aprendizajes no realizados en tiempos de pandemia, sobredetermina y profundiza la intensificación de las cargas laborales, proceso que identificamos con un incremento de desgaste físico, emocional e intelectual (Dal Rosso, 2008) que, en este caso, se motoriza como consecuencia de la multiplicación y complejización de las problemáticas a atender. En este contexto, las secuencias didácticas elaboradas por reconocidxs expertxs pueden operar, aun sopesando las virtudes que lxs maestrxs les reconocen, como un artilugio para contrarrestar las múltiples constricciones que atraviesan el desenvolvimiento de la tarea docente en el día a día, que facilita la aceptación acrítica y sistémica de la creciente desposesión de la posibilidad de pensar sobre la tarea. Pero esta peculiar relación entre intensificación pedagógica e intensificación laboral no constituye en absoluto una necesidad. Siempre queda la posibilidad de restituir los espacios de resistencia y organización colectiva para luchar, entre otras cosas, por la transformación de las condiciones materiales y simbólicas de trabajo.

4. REFLEXIONES FINALES

En este artículo bosquejamos algunos análisis realizados en el marco de una investigación que examina las características del proceso de trabajo docente en un momento histórico marcado por la reciente experiencia de la pandemia y la profundización de distintas problemáticas que se potenciaron con el crecimiento de la desigualdad social en las últimas décadas. La decisión de abocarnos a un caso de estudio responde al interés por explorar la expresión concreta que las condiciones laborales toman en la dimensión de la vida cotidiana de escuelas de nivel primario en contextos de pobreza.

En este marco, la “cultura institucional” constituye una dimensión que invita a sopesar tensiones y articulaciones entre las perspectivas colectivas que se tejen y las restricciones materiales de carácter estructural. En ese entramado cultural, la idea de “escuela inclusiva” opera como uno de los pilares que le confieren sentido al quehacer institucional. Condensa prospectivas y deseos del colectivo de trabajadorxs pero también mandatos que modelan y encorsetan esos horizontes.

En las entrevistas analizadas, la idea de “inclusión” aparece vinculada con el sostenido incremento de la matrícula y la apertura a familias inmigrantes, pero al costo de lidiar con las dificultades propias de un hacinamiento que incita a “especular” (forzosamente) con las inasistencias sistemáticas de lxs niñxs, como única forma de que en la jornada todxs quepan en las aulas. Y esto ocurre en un momento en el que el ausentismo, como problema histórico pero potenciado después de la pandemia, es un foco de preocupación central para lxs maestrxs de la escuela y para el Equipo de Orientación Educacional.

²⁶ Al observar la motivación e interés de lxs estudiantes en el desarrollo de un proyecto particular, interrogamos a unx de lxs maestrxs que lo motorizó. En este contexto, nos contó que cuando -de forma fortuita- hizo referencia a la vida del navegante Vito Dumas, se despertó el entusiasmo de lxs niñxs. Decidieron entonces, con su pareja pedagógica, elaborar un proyecto para ese año. Comenzaron con la lectura de la novela *Los cuarenta bramadores*, que relata las hazañas del primer hombre en dar la vuelta al mundo en un velero, por una ruta desafiante para los navegantes. Lograron un trabajo interdisciplinario con un abordaje desde las distintas áreas de contenidos. El proyecto culminaría con una salida a un club de regata donde lxs chicxs conocerían unos veleros similares y pasarían el día junto al río. Durante todo el año la motivación fue muy alta. Tal es así, que un día -mientras entrevistamos a la docente- una niña que casualmente estaba allí aguardando a su familia para que la retirara de la escuela, intervino en los intercambios y nos relató el trabajando que se venía realizando con este proyecto.

Otros factores que limitan y abren signos de interrogación sobre las posibilidades de la inclusión son, como hemos señalado, los variados problemas edilicios que atentan contra las condiciones de seguridad e higiene, las restricciones para el acceso universal al comedor o para la recepción de bolsones de alimentos, así como las dificultades para recibir la atención de profesionales especializadxs ante la necesidad de abordar las problemáticas sociales, psico-físicas y pedagógicas. La persistencia estructural de estos problemas nos lleva a abonar la hipótesis de una naturalización, no sólo de las distintas cuestiones acá enumeradas sino también de la brecha entre la retórica y la realidad, que -por cierto- parece haber sido muy funcional al poder conquistado, en los últimos años, por las distintas expresiones de extrema derecha que aprovechan este estado de situación para cuestionar a la escuela pública toda.

La evaluación que lxs maestrxs hacen de la experiencia escolar en el transcurso de la pandemia cabalga sobre valoraciones que entran en tensión. Por un lado, el dimensionamiento de los efectos regresivos en el acceso a los aprendizajes, así como en la “invisibilización forzosa” de las problemáticas psico-sociales. Por el otro, la posibilidad de sortear una estructura de la jornada laboral que promueve el trabajo en soledad de lxs maestrxs, alimentó expectativas y deseos de conquistar tiempos y espacios para la planificación y la tarea colectiva. Así por ejemplo, como contrapartida de las dificultades que se interpusieron para sostener la “continuidad pedagógica” de la mayoría de lxs niñxs, la peculiar situación laboral que impuso el ASPO habilitó espacios de trabajo colectivos dentro del horario de la jornada escolar y la planificación de las actividades de enseñanza en grados paralelos.

En estos intersticios asoman las resistencias a los lineamientos heterónomos que retroalimentan la tendencia hacia la escisión entre concepción y ejecución, pero también se motorizan vivencias de frustración, ante la imposibilidad material de cumplir con el llamado a “recuperar el tiempo perdido”, subyacente en el mandato de “intensificación pedagógica” de la política curricular. Prescripción que, aún sin proponérselo, contribuye a incrementar el desgaste físico, intelectual y emocional de lxs trabajadorxs de la educación, en tanto y en cuanto se enfrentan a tareas “imposibles de cumplir”, como sugiere Elsie Rockwell (2013). Pero esta peculiar relación entre intensificación pedagógica e intensificación laboral no constituye en absoluto una necesidad, pues siempre queda abierta la posibilidad de problematizar y disputar las condiciones materiales y simbólicas de trabajo, de enseñanza y de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batallán, G. (2007) *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Blanco, A y Cabrera, M. Eugenia. (2019) “Keynesianismo, Nueva Derecha y educación: continuidades y rupturas del Estado capitalista” en: Figari, C. y Migliavacca, A. (coords.) *Problemáticas educacionales en la modernidad: tensiones y conflictos en el debate contemporáneo*. Luján, EdUNLu.
- Dal Rosso, S. (2008) *Mais trabalho! A intencificação do labor na sociedade contemporânea*. Boitempo Editorial. São Paulo, Brasil.
- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno.
- Donaire, R. (2017). “Algunos problemas en torno a la caracterización de los docentes como ‘clase media’. Reflexiones a partir de una investigación empírica” en: Dossier Sindicalismo y Trabajo Docente. Polifonías, Revista de Educación, Año VI, N° 10. Abril-Mayo 2017. Luján, Departamento de Educación, UNLu.
- Katz, C. (2022). “El nefasto regreso del FMI (parte 1)” en *Tramas. Periodismo en movimiento*, 31 de enero de 2022. <https://tramas.ar/2022/01/31/el-nefasto-regreso-del-fmi-parte-1/>
- Kohen, J. y equipo (2005) “El estudio de caso en Argentina”. En: Robalino Campos, M. y Körner, C., (Coords.) *Condiciones de Trabajo y Salud docente Otras dimensiones del desempeño profesional*. Santiago de Chile, Chile. UNESCO.
- Feldfeber, M (2009) “Nuevas y viejas formas de gobernar los sistemas educativos”. En: Feldfeber, M. (comp.) *Autonomía y gobierno de la educación: perspectivas, antinomias y tensiones*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 2009.
- Fontes, V. (1996). “Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada”. En *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 2, n° 3, pp.34-58. F
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), República Argentina (2019). “Condiciones de vida. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos”, Vol. 4, N° 4. Segundo semestre de 2019.
https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_02_195EFE752E31.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), República Argentina (2023). “Condiciones de vida. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos”, Vol. 7, N° 8. Segundo semestre de 2023.
https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_03_2442F61D046F.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), República Argentina (2024). “Condiciones de vida. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos”, Vol. 8, N° 21. Primer semestre de 2024.
https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_09_241C2355AD3A.pdf

- Lawn, M. y Ozga, J. (2004) *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona, España. Ediciones Pomares.
- Martínez, D.; Collazo, M. y liss, M. (2009) “Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en Argentina”. En *Educação & Sociedade*, Campinas, vol 30, n. 107, mayo/agosto, pp. 389-408. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>, Fecha de acceso: 20/04/2015.
- Martínez, O.; Rubio, H. y Soul, J. (2011): “Una experiencia en el terreno de la lucha sindical por la salud docente. El proyecto ‘Salud y Condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles’ (Ademys-TEL). En GINDIN, J. (comp): *Pensar las prácticas sindicales docentes*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Herramienta.
- Migliavacca, A.; Remolgo, M. y Urricelqui, P. (2016). “Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). ISSN: 0327-7763.
- Migliavacca, A., Remolgo, M., Urricelqui, P. (2019). “Continuidades y rupturas en el cambio de siglo: economía, política y educación. En Figari, C. y Migliavacca, A. (coords). *Problemáticas educacionales en la modernidad: tensiones y conflictos en el debate contemporáneo*. Luján, EdUNLu.
- Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Dirección Nacional de Planeamiento e investigación educativa. “Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Mayo de 2020. <https://mapa.educacion.gob.ar/img/informe-continuidades-pedagogicas-ok.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Evaluación e Información Educativa. “Informe Preliminar. Encuesta a Equipos Directivos. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19”. Julio de 2020. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_directivos.pdf
- Oreja Cerruti, B. (2014). “Políticas Nacionales para la inclusión en educación y co-responsabilidad Estado- organizaciones de la sociedad civil”. En: I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación, 29 al 31 de Octubre de 2014, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Rockwell, E. (1987) “Repensando la institución escolar: una lectura de Gramsci” en: Cuadernos DIE. México, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Extraído de: Arata, N.; Escalante y Padawer, A. (comp) (2018) *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO (Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño). http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Rockwell, E. (2013), El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Extraído de: Arata, N.; Escalante y Padawer, A. (comp) (2018) *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires, Argentina:

- CLACSO (Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño). http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Rodríguez Guerra, J. (2002). “La exclusión social, un problema recurrente del capitalismo”. *Disenso*, N° 44, julio. Disponible en www.pensamientocritico.org.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Informe final. “Políticas educativas frente a la pandemia en el contexto internacional”. Ministerio de Educación Nacional. Noviembre de 2020. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006812.pdf>
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación Nacional. “Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID19”. Diciembre de 2020. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006813.pdf>,
- Tardif, Claude y Lessard, Claude (2014) *O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Editora Vozes. Petrópolis, Brasil
- UNESCO, UNICEF y Programa Mundial de Alimentos, Marco para la reapertura de las escuelas, abril de 2020. <https://www.unicef.org/media/68871/file/SPANISH-Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>

NORMATIVA

- Circular N° 2/20 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-09/Circular%20t%C3%A9cnica%20N%C2%BA%202020%29%20-%20PCyPS%20-%20SSE.pdf>
- Resolución N°108/20, Ministerio de Educación de la República Argentina.

SOBRE LOS AUTORES

Adriana Graciela Migliavacca

Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), Magíster en Política y Gestión de la Educación (UNLu), Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Profesora e investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Se ha especializado en temáticas sobre trabajo y sindicalismo docente, pedagogía y políticas educativas. Ha publicado capítulos de libros y artículos sobre esas temáticas. Es parte de la dirección colegiada de la Red de Investigadores/as sobre Asociativismo y Sindicalismo de Trabajadores/as de la Educación (Red ASTE).

Información de contacto: Universidad Nacional de Luján; Ruta 5 y Avenida Constitución (6700), Luján, Buenos Aires, Argentina; +5491141437146 (teléfono celular); adrianamiglia22@gmail.com.

Patricio Abel Urricelqui

Licenciado en Ciencias de la Educación –U.B.A-. Profesor de Enseñanza Primaria ENS N°2 “Mariano Acosta.” Jefe de Trabajos Prácticos interino en el área Pedagogía, Departamento de Educación UNLu. Docente extensionista e investigador del Departamento de Educación –UNLu- en torno a temas vinculados con sindicalismo y participación docente. En el marco de la formación de postgrado investiga sobre el trabajo desde la antropología social. Se desempeña en el nivel superior del sistema educativo público de la Provincia de Buenos Aires como formador de formadores en el dictado de las materias “Historia, Política y Legislación Educativa Argentina” e “Historia y prospectiva de la Educación”

Información de contacto: Universidad Nacional de Luján; Ruta 5 y Avenida Constitución (6700), Luján, Buenos Aires, Argentina; +5491137857291 (teléfono celular), patourri@gmail.com