

Las reconfiguraciones del trabajo docente y el uso de las tecnologías educativas en la pospandemia

Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”
Secretaría de Educación
CTERA

Buenos Aires, Junio de 2024

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN INTEGRADO POR:

Instituto Marina Vilte - CTERA: Miguel Duhalde, Ardriana Puiggrós, Luz Albergucci, Liliana Pascual, María Dolores Abal Medina, Andrea Nuñez.

Diseño: Cecilia Dupuy

ÍNDICE

Prólogo por Sonia Alesso	2
1. Introducción	3
2. Contexto y situación problemática	4
3. Metodología de investigación	5
4. Aspectos conceptuales y supuestos teóricos subyacentes para el análisis	6
5. Resultados de la investigación Tecnologías, trabajo docente y formas de la organización escolar	11
5.1 Los usos de las tecnologías en las prácticas escolares	11
5.2 Presencia de las plataformas de tecnologías de la educación	16
5.3 Disponibilidad de recursos tecnológicos en las instituciones educativas	18
5.4 Tecnologías y condiciones de trabajo	22
5.5 Carga laboral, complejidad y responsabilidad del trabajo docente	23
5.6 Trabajo colaborativo	27
5.7 Tecnologías y proceso de trabajo docente	29
5.8 Tecnologías y formación docente	30
5.9 Tecnologías y políticas curriculares	33
6. Problemáticas emergentes	36
7. Reflexiones finales por Adriana Puiggrós	42
8. Bibliografía	44

Prólogo

La situación educativa en general y las condiciones laborales de la docencia en la Argentina son motivo de un permanente análisis y una aguda reflexión por parte de nuestra Organización sindical.

La CTERA realiza estos análisis y reflexiones desde la perspectiva de las y los trabajadores de la educación, tomando siempre en cuenta los aportes del mundo académico que se inscriben en las corrientes del pensamiento crítico y que entienden a la educación como un derecho social y no como un servicio o una mercancía. Desde ese lugar, la CTERA produce conocimientos político-pedagógicos tanto para cuestionar las situaciones que afectan al campo educativo en toda su complejidad, como así también para elaborar propuestas de políticas en defensa de la educación pública y a favor de la ampliación de derechos para los sectores populares.

Durante los últimos años, y especialmente a partir del acontecimiento de la pandemia, hemos venido observado que se han dado una serie de reconfiguraciones en la cotidianeidad escolar que merecen nuestra especial atención, porque si bien algunas de dichas reconfiguraciones se han dado especialmente para atender a la emergencia sanitaria de referencia, muchas de ellas y sus consecuencias continúan condicionando el trabajo docente y la organización escolar hasta nuestros días, aún habiendo finalizado el acontecimiento definido como la pandemia del COVID-19.

Es por ello, que necesitamos seguir profundizando nuestros análisis y reflexiones acerca de “lo que ha dejado la pandemia”, tanto en lo que refiere a la intensificación de la tarea docente y los perjuicios que esto implica, como también respecto a la resignificación de las prácticas educativas en los nuevos contextos.

Uno de los fenómenos más significativos fue la irrupción y/o reconsideración -según cada caso- de las tecnologías en el campo educativo, produciendo fuertes reconfiguraciones en lo laboral, lo comunicacional y pedagógico. Este informe que presentamos, justamente aborda el impacto y/o interpelación que el uso de las tecnologías ha producido, y aún produce, en las dimensiones constitutivas del trabajo docente, tales como, la organización del puesto y del proceso de trabajo, la organización escolar/institucional y las políticas curriculares.

Consideramos que esta producción realizada por el Instituto “Marina Vilte” de CTERA es muy importante no sólo por el conjunto de datos e información empírica que pone a disposición de la comunidad educativa, de las y los docentes y del campo académico, sino también porque en el actual contexto, es necesario poner en valor el trabajo docente, mostrando la real complejidad que tiene dicha tarea y la responsabilidad que ha tenido y tiene la docencia a la hora de garantizar la continuidad de los procesos pedagógicos. Y nos referimos a la importancia de valorar en trabajo docente, especialmente en este contexto, porque estamos siendo testigos de un nuevo ataque de los sectores más reaccionarios de la derecha en contra de la docencia y de la educación pública, basándose en los peores prejuicios que este sector tiene sobre todo lo que tenga que ver con “lo público” o signifique un “derecho”.

Sonia Alesso
Secretaria General de CTERA

1. Introducción

Este informe de investigación acerca de los usos de las tecnologías en la pospandemia y su impacto en las actuales condiciones del trabajo docente, fue realizado por el Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de la CTERA¹ (en adelante, IIPMV-CTERA) junto a un colectivo de docentes, de los niveles inicial, primario y secundario, de los siguientes Sindicatos de Base de la CTERA: SUTEBA (Buenos Aires), UTE (Ciudad de Buenos Aires), ATECA (Catamarca), UTRE (Chaco), UEPC (Córdoba), SUTECO (Corrientes), AGMER (Entre Ríos), ADF (Formosa), ADEP (Jujuy), UTELPa (La Pampa), AMP (La Rioja), ADP (Salta), AMSAFE (Santa Fe) y APEMyS (Tucumán); y de la EMV Reg. Andina (Río Negro).

En la primera parte del informe, se presenta la situación problemática, a partir de la cual se construye el objeto-problema y la pregunta de investigación. Es decir, se describe la particularidad de la situación educativa en la que se han producido un conjunto de modificaciones y reconfiguraciones de distinto tipo en el trabajo docente, especialmente respecto al uso de las tecnologías en las prácticas escolares cotidianas.

A continuación, se realiza la descripción del enfoque metodológico, en el que se explica el tipo de relación teoría-empiría del estudio, como así también las características del dispositivo técnico elaborado para la obtención y análisis de la información (entrevista grupal). Además, se presenta la muestra teórica e intencional desde la que plantea dar cuenta de un determinado universo de estudio.

Seguidamente, se hacen explícitos los supuestos teóricos respecto a la categoría “trabajo docente”, a partir de la cual se orienta la perspectiva analítica de este trabajo de investigación.

Por último, se describen los resultados de este estudio; es decir, las conclusiones y/o hallazgos del proceso de investigación, organizados para su presentación y comunicación en los siguientes títulos, que, a su vez, dan cuenta de las categorías analíticas surgidas de la propia investigación: Tecnologías, trabajo docente y formas de organización escolar; Los usos de las tecnologías en las práctica escolares; Presencia de las plataformas de tecnología de la educación; Disponibilidad de recursos tecnológicos en las instituciones educativas; Tecnologías y condiciones de trabajo; Carga laboral, complejidad y responsabilidad del trabajo docente; Trabajo colaborativo; Tecnologías y proceso de trabajo docente; Tecnologías y formación docente; Tecnologías y políticas curriculares, y Problemáticas emergentes.

El informe cierra con algunas reflexiones finales elaboradas por Adriana Puiggrós.

¹ Participaron por el equipo del IIPMV-CTERA: Adriana Puiggrós, Miguel Duhalde, Liliana Pascual, Luz Albergucci, María Dolores Abal Medina y Andrea Núñez.

2. Contexto y situación problemática

La experiencia social y educativa en contexto de pandemia produjo un conjunto de transformaciones tanto en las relaciones sociales como en las condiciones laborales. En el mundo del trabajo en general y, particularmente en el trabajo docente, se realizaron diversas modificaciones y “ajustes” a las condiciones de dicho contexto.

Diversas indagaciones previas a este trabajo de investigación nos muestran que en el trabajo docente se han producido modificaciones y reconfiguraciones de distinto tipo. En tal sentido, nos preguntamos acerca de estas modificaciones y sus principales características. En particular, nos centramos sobre el uso de las tecnologías, una herramienta sustantiva durante la etapa de aislamiento, ya sea para enseñar como para sostener los vínculos con estudiantes y familias.

El uso de las tecnologías durante los momentos definidos como aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio fue diverso, desigual y tuvo consecuencias directas en la reconfiguración del trabajo docente, en todas sus funciones, niveles y modalidades. A partir de la llamada “la vuelta a la presencialidad”, dichas consecuencias y reconfiguraciones tuvieron continuidades/discontinuidades relativas, según los distintos casos y situaciones.

Es a partir de esto que nos preguntamos acerca de las actuales condiciones del trabajo docente y de los usos de las tecnologías en las nuevas formas de “lo escolar”. Más precisamente, enfocados en conocer si hubo cambios significativos en los modos y sentidos del trabajo pedagógico a partir de la experiencia vivida en pandemia y describir cuáles son esos cambios, qué alcance tienen, qué diferencias y similitudes se dan en cada uno de los niveles del sistema educativo y cuál es el lugar que hoy tienen las tecnologías. Para esto último, haciendo un reconocimiento de la necesidad de distinguir los usos de las tecnologías en relación a sus fines, entre los cuales, a priori, diferenciamos el uso comunicativo del uso didáctico-pedagógico de las mismas.

3. Metodología de investigación

La presente es una investigación llevada a cabo por el IIPMV-CTERA, en la cual se convocó a docentes en ejercicio a los efectos de constituir un sujeto colectivo para la construcción de conocimientos “sobre y desde” el objeto de estudio. Este equipo de trabajo quedó constituido por los miembros permanentes del IIPMV, más treinta y cuatro docentes de los niveles inicial, primario y secundario de las siguientes jurisdicciones: Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Rio Negro, Salta, Santa Fe y Tucumán. La condición requerida a estos/as docentes para la participación en las entrevistas grupales fue que estuvieran ejerciendo su trabajo, al menos, en un grado/cursos del nivel inicial, primario o secundario durante el año 2023 en escuelas de educación común y del sector público estatal.

El enfoque metodológico se basó en un proceso inductivo de generación de conocimientos (es decir, contrario a la validación de hipótesis previas) y en un tratamiento y análisis cualitativo de la información empírica. En este sentido, se produjo un “ir y venir” entre la lectura de antecedentes sobre la temática (trabajos de investigación recientes acerca de las vinculaciones entre la tecnología, los procesos y las condiciones de trabajo docente) y el trabajo de campo/análisis de la información. Se planteó la pluralidad en la procedencia de las/los participantes con el objetivo de contar con una mirada federal acerca del contexto en el que se inscribe la educación, la tecnología y el trabajo docente en nuestro país. Esto también permite diferenciar distintos contextos territoriales, y la diversidad de escenarios institucionales en los que hoy se enseña y se aprende.

Para el aspecto instrumental, se presentó un dispositivo de “entrevistas grupales” a los efectos de construir información a partir de los relatos y testimonios de las y los docentes, quienes fueron convocados/as a narrar y reflexionar acerca de las formas en las que se desarrolla el trabajo docente en la pospandemia. Estas entrevistas con los y las docentes son pensadas con el objeto de identificar las principales problemáticas de la docencia en la actualidad, y estuvieron organizadas distinguiendo: a) las que condicionan aspectos estructurales de los puestos de trabajo y la organización escolar, b) las que marcan nuevos desafíos en torno a la enseñanza y la inclusión, c) las que refieren a los aspectos regulatorios que constituyen el marco legal que orienta la dinámica institucional, como los cambios en las normativas y la discontinuidad de algunas políticas públicas.

Complementariamente, también se realizaron entrevistas a referentes gremiales y se revisaron artículos de prensa local que pudieran dar cuenta de la relación entre el uso de las tecnologías y las condiciones laborales de la docencia.

Por último, hacemos el siguiente “paréntesis metodológico”: Desde nuestra perspectiva, entendemos a la entrevista como una herramienta para la “reflexividad”. Es decir, que la entrevista no es simplemente una técnica para la “recolección” de información, entendiendo a el/la entrevistado/a como a un objeto que brinda información. Por el contrario, entendemos a la entrevista como la posibilidad de construir reflexividad sobre la situación estudiada en la que quienes relatan y/o narran, a la vez que van revisando sus propias prácticas, reflexionan e intercambian, para ir confluyendo en procesos de conceptualización acerca del objeto-problema de la investigación. Una investigación en la que participan ya no como meros “objeto de estudio”, sino como sujeto-objeto, que produce conocimiento sobre su propio trabajo, en un “colectivo de investigación”.

4. Aspectos conceptuales y supuestos teóricos subyacentes para el análisis

El “trabajo docente” es una categoría teórica y política que nuestra organización sindical considera central, tanto para dar los debates en la disputa por el sentido de la educación como en los distintos procesos e instancias de producción de conocimientos pedagógicos, que lleva a adelante en cada contexto histórico.

Los distintos proyectos políticos impulsados y puestos en práctica durante la historia reciente han condicionado de diversas maneras el trabajo docente. En tal sentido, observamos que los avances de las políticas neoliberales implementadas desde la dictadura cívico militar impusieron políticas de flexibilización laboral y de desmantelamiento del Estado que afectaron profundamente la vida social de las instituciones educativas y, por lo tanto, el trabajo docente. Mientras que las políticas educativas implementadas en los gobiernos populares, con un Estado presente, generaron condiciones laborales que ampliaron derechos y, aún con muchos desafíos pendientes, mejoraron relativamente las situaciones para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje con inclusión socio-educativa.

Es por ello que, desde nuestra organización, se plantea que producir conocimiento sobre la escuela y sobre el trabajo docente se convirtió también en una estrategia política para defender y reivindicar la educación pública.

En este sentido, nuestra investigación focaliza la mirada en torno al **puesto de trabajo docente** (González, 2009) para concentrarnos en el “hacer” docente y su vinculación con las tecnologías. El puesto de trabajo articula no solo aquello que el docente hace, sino también cómo lo hace, cómo se vincula con otros puestos de trabajo, qué condiciones se precisan para llevar a cabo el trabajo y cuál es el sentido de ese puesto de trabajo en relación a la organización del conjunto de puestos de trabajo. Es decir, es una categoría que nos permite identificar algunos aspectos de la materialidad concreta del trabajo docente. Con esta intención, hemos indagado acerca de la presencia o ausencia de las tecnologías en el “hacer” docente, a través de preguntas que le permitían a las y los trabajadores de la educación describir algunos aspectos del proceso de trabajo.

Desde nuestra perspectiva, el concepto de puesto de trabajo, está compuesto por tres dimensiones fundamentales: la *carga*, la *responsabilidad* y la *complejidad* del trabajo. Como se ha descrito en trabajos anteriores², la carga de trabajo es la objetivación de la cantidad de trabajo que se realiza en una jornada laboral, pudiendo distinguirse entre carga física, carga mental y carga psico-afectiva. Por lo tanto, es un concepto que nos permite mostrar a la docencia “poniendo el cuerpo”.

En investigaciones anteriores (CTERA, 2022) hemos mostrado que la sobrecarga de trabajo por el incremento del tiempo demandado por fuera de la jornada escolar se ha profundizado durante la pandemia, un tiempo de trabajo que históricamente no se ha reconocido ni tampoco remunerado. El incremento en la cantidad de horas de trabajo, las jornadas superpuestas con el trabajo doméstico y tareas de cuidado, así como las exigencias sobre las nuevas formas de enseñar y de comunicarse con estudiantes y familias han sido elementos distintivos de la sobrecarga docente durante la pandemia.

² González, H. et al. (2009).

La dimensión de la responsabilidad, por un lado, permite dar cuenta de la responsabilidad laboral y/o administrativa que se demanda; es decir, refiere al cumplimiento estricto de las funciones identificadas en cada puesto de trabajo. Por otro lado, muy particularmente en el caso del trabajo docente, se incluye aquí la “responsabilidad social” que se le asigna a la docencia en tanto trabajo social, asociado al acompañamiento de las/los estudiantes y sus familias, asunto que se ha evidenciado con mucha intensidad durante la pandemia.

La complejidad asociada al trabajo docente, está dada por el tipo de decisiones que cada trabajador/a debe tomar para dar respuesta a la dinámica de la realidad educativa. Es decir que, en la actualidad es posible identificar una complejidad asociada, por ejemplo, a los cambios curriculares y a las exigencias de articulación entre campos disciplinares, o a distancias culturales -infantojuveniles y adultos-, o a crecientes niveles de exclusión y vulnerabilidad social, entre otros asuntos que podrían incluirse aquí. La incorporación de las tecnologías en la educación, y su consideración como herramienta de trabajo docente, también trama en esta complejidad del puesto de trabajo docente.

Retomando a González planteamos que “la utilización de las categorías de carga de trabajo, responsabilidad del puesto de trabajo y complejidad del trabajo permite un doble movimiento en el análisis del hacer docente: por un lado, desplegar el trabajo docente en múltiples dimensiones y, al mismo tiempo, articular el sujeto de ese trabajo con el contenido del trabajo y con la dimensión material y organizativa de los procesos de trabajo.” (González, H. 2009, p. 30).

A su vez, la dimensión **organización del trabajo escolar** nos permite, también, poner el foco en la disposición de tiempos para el trabajo docente en las instituciones, los espacios disponibles y dispuestos para el desarrollo de la actividad docente en las escuelas. Según Oliveira et al. (2004) este concepto económico se refiere a la división del trabajo en la escuela; podemos así considerar que se trata de la forma en que el trabajo de cada persona en cada uno de los puestos laborales se da en la institución escolar, para alcanzar los objetivos tanto de la escuela como del sistema educativo. Se refiere entonces a la manera cómo se dividen las actividades y el tiempo; a la redistribución de las tareas específicas, a las relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otras características inherentes a la forma en que el trabajo está organizado. En este sentido, no se puede dejar de considerar que la escuela, tal como la conocemos, refleja la forma específica en cómo está organizado el trabajo en la sociedad.

Siguiendo a Oliveira et al. (2004) marcamos una distinción con el concepto de **organización escolar**, ya que este último hace referencia a las condiciones objetivas bajo las cuales la enseñanza está estructurada en el sistema educativo. Esto es, desde las cuestiones administrativas, hasta el currículum que se practica en las clases, pasando por las metodologías de enseñanza y los procesos de evaluación, la modalidad de agrupamientos áulicos entre estudiantes, siendo todos estos componentes que la conforman (pp. 185–186). Cabe aclarar que la organización del trabajo escolar y la organización escolar son diferentes, pero a la vez interdependientes para reflexionar acerca del proceso de trabajo en su materialidad concreta.

La noción de **proceso de trabajo** permite ubicar a los/as trabajadores/as “en relación” y en una determinada institución. Es decir, aleja la noción de una actividad individual para colocar la mirada en el trabajo colectivo. Evita la mirada del docente como sujeto que interviene individualmente en el aula para colocar el acento en la actividad docente como trabajador/a con otros/as y en el conjunto de actividades que realiza, más allá de la intervención dentro de las aulas. Este concepto nos permite considerar en el análisis, la multiplicidad de tareas

propias de la docencia, tales como: la selección y priorización curricular, los procesos de planificación -muchas veces con otros/as docentes-, las definiciones sobre la evaluación, las instancias de reflexión sobre las prácticas, el trabajo colectivo, la formación permanente, el involucramiento o participación en el proyecto institucional, etc. Un tiempo de trabajo que, como hemos expresado, no es habitualmente reconocido ni remunerado pero que forma parte de la jornada laboral y del proceso de trabajo. Aspectos del trabajo docente que rara vez tienen tiempos, espacios y recursos especialmente diseñados para ello. En la misma línea de análisis, se observa que el proceso de trabajo docente se intensifica particularmente con la incorporación de las tecnologías.

De esta forma, y desde la perspectiva de la actividad contextualizada, el proceso de trabajo no solo considera a la persona y su acción, sino también la interacción con otras personas, con recursos, herramientas e instrumentos -entre ellos, las tecnologías-, su vinculación con el contexto institucional en el que se inscribe el proceso. Incluye así un interés integral y doble para el análisis de los procesos de trabajo: primero, porque entiende dicho proceso como una interacción y, segundo, porque tiene presente la interacción con los medios del entorno y con los contextos de realización (Lozares, 2004).

Nos detenemos entonces en tres elementos centrales del proceso de trabajo: el objeto/sujeto de trabajo (sobre el cual actúa el proceso), los instrumentos o herramientas que se utilizan en la actividad (medios, tecnología, etc.) y la actividad de trabajo propiamente dicha, donde las y los trabajadoras/es ponen en juego lo físico, lo mental y psíquico a fin de obtener un determinado producto o resultado del trabajo, en un contexto situado. Además, se reconoce que la particularidad de aquello que produce el trabajo docente colectivamente es la educación del conjunto de estudiantes de una escuela, una comunidad o un país (González, 2019). De esta forma, el proceso de trabajo educativo constituye el marco desde el cual se analizan los componentes diversos que se articulan durante la actividad docente contextualizada: los recursos materiales de los que dispone e interactúa; el acceso a la formación docente permanente, la organización de dispositivos institucionales que permitan el trabajo en equipo, la institucionalización de puestos de trabajo que fomenten, diseñen y acompañen la implementación de proyectos educativos basados en las tecnologías; el entorno o contexto en que se inscribe el trabajo; los modos de comunicación y toma de decisiones en la actividad docente; entre otros.

Desde la CTERA se sostiene la idea de la integralidad de tres dimensiones constitutivas del trabajo docente, considerándose las condiciones del puesto y del proceso de trabajo; la organización institucional y la política curricular. Como plantea Marta Suárez (SUTEBA, 2022) la pandemia permitió que, en cierto sentido, se comprendiera mejor la necesidad de pensarlas de manera relacional para realizar cualquier proyecto desde la perspectiva de la educación como un derecho social y humano. Al respecto, se plantea que cada vez que se afecta alguna de estas dimensiones se alteran las otras, mostrando la estrecha vinculación existente entre sí. Recuerda Marta Suárez que la reflexión con docentes de diversos países les permitió observar y reconocer cómo cada vez que se daba una determinada reforma curricular se afectaba, ya sea de forma explícita o encubierta, a los puestos y procesos de trabajo. Es decir, a la organización del trabajo y a la organización escolar, justamente allí donde se pone en acción la organización curricular.

Haremos también algunas consideraciones en torno a las tecnologías en educación; comenzando por aclarar que esta investigación no busca focalizar específicamente la mirada acerca del “uso didáctico” de la tecnología, tampoco respecto a los aspectos vinculados a los aprendizajes, sino que centra su mirada en torno a las modificaciones que ésta implica o

produce en el trabajo docente. En tal sentido, explicitamos seguidamente algunos de los constructos teóricos que son tenidos en cuenta para esta investigación.

En primer lugar, establecemos *a priori* una distinción acerca del uso de las tecnologías en el trabajo educativo: por un lado, hemos encontrado un uso vinculado a la comunicación con pares docentes, con autoridades y, en algunos casos, con las familias que ha estado muy presente en todos los niveles educativos. Este tipo de uso se relaciona en todos los casos con recursos propios que las y los docentes ponen a disposición -sus teléfonos celulares, computadoras, etc.- y, como se comentaba anteriormente, condiciona la carga laboral principalmente en horarios fuera de la jornada de trabajo.

Por otro lado, está el uso de las tecnologías como recurso pedagógico, entre los que encontramos diversos sistemas de gestión, aplicaciones educativas y herramientas metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje, plataformas digitales, software, páginas web, contenidos y recursos multimedia, cursos y tutoriales en línea, libros de texto digitales, desarrollo de Inteligencia Artificial, etc.

Según Maggio (2023), “las plataformas tecnológicas son parte de la construcción del conocimiento que nuestros estudiantes tienen que aprender en la escuela, porque va a ser clave en su vida, en su acceso a nivel superior, en sus oportunidades en el mundo del trabajo.”

En un estudio reciente llevado a cabo por la Internacional de la Educación (Janja Komljenovic y Ben Williamson, 2024) se alerta sobre la creciente presencia de proveedores privados que ponen a disposición de la docencia “libros de texto, software didáctico y tecnologías de evaluación en línea (...) ofrecen paquetes muy estandarizados o paquetes con licencia de contenidos y cursos (...). Han empezado a aparecer aplicaciones de inteligencia artificial que permiten generar automáticamente la estructura de cursos, cuestionarios y evaluaciones. Mientras tanto, las empresas de tecnologías de la educación promocionan funciones analíticas como un medio para motivar al alumnado e incidir en sus estudios, lo que puede poner en peligro el control académico sobre el contenido y la evaluación”.

Lo anterior nos lleva a reconocer una diversidad muy grande entre las instituciones educativas en torno a la presencia de recursos tecnológicos adecuados para la implementación de los mismos en las aulas. Si durante la pandemia, esta diversidad en el acceso quedó expuesta para el conjunto de la docencia y de los estudiantes, en la actualidad queda también en evidencia que resulta determinante atender a las condiciones de infraestructura tecnológica en las instituciones educativas: el tipo de conectividad, la velocidad, los dispositivos disponibles, etc. “La dificultad para el acceso a la conectividad y/o a los dispositivos tecnológicos necesarios de parte de las y los docentes y de las familias se puede pensar, con relación al proceso de trabajo, como una exigencia material con consecuencias emocionales, tales como impotencia, desazón, frustración, angustia, incluso hasta llegando a socavar las convicciones acerca del sentido de su propio trabajo.” (Duhalde, 2023, p. 7). En los resultados y conclusiones de esta investigación observaremos el impacto que ello tiene, desde la voz de las y los docentes.

Al respecto, existen las nociones de “brecha tecnológica” y/o “brecha digital” para hacer alusión a las desigualdades existentes para el acceso, usos y apropiaciones de las tecnologías. Estos conceptos, por lo general, son utilizados para “explicar” ciertas diferencias entre las escuelas estatales y las de gestión privada; así como también las distancias entre la docencia y el estudiantado. La consecuencia de estas posiciones sostenidas desde la reacción

conservadora ha sido el ataque sistemático a la docencia y a la educación pública, bajo una supuesta resistencia de los/las docentes a las tecnologías, la desactualización de saberes y la falta de preparación para el trabajo con los nuevos recursos digitales (Duhalde, 2023).

Desde nuestro punto de vista, consideramos que estos análisis simplifican la realidad a la vez que ocultan aspectos centrales en torno a las condiciones materiales y simbólicas que se articulan en todo proceso de trabajo. En este sentido, en el presente trabajo de investigación partimos de una perspectiva analítica que pone en relación a los recursos técnicos/tecnológicos disponibles, sus características y estado de mantenimiento, y su financiamiento. También analizamos de manera relacional con lo anterior: puestos de trabajo docente dedicados al acompañamiento y la formación docente para la incorporación de tecnologías, modos de organización institucional, políticas de formación docente, políticas curriculares, entre otros asuntos que atañen al trabajo docente y sus condiciones.

Consideramos también, la importancia de la perspectiva histórica y, en tal sentido, observamos que, en los últimos 25 años, aún con sus marchas y contramarchas, las distintas políticas educativas han impulsado la vinculación entre tecnologías y pedagogía a través de programas tendientes a garantizar el acceso a las tecnologías a estudiantes y docentes, dotar de tecnologías a las instituciones, mejorar las condiciones de conectividad en las instituciones, entre otros. Estos programas fueron pensados y propuestos “para resolver problemas de desigualdad socioeconómica, a través de formar en capacidades digitales que mejoren la empleabilidad de los sectores más pobres o bien de incluirse digitalmente en nuevas formas de participación económica y cultural, y también como medio para atender a las críticas de obsolescencia e irrelevancia de los sistemas escolares” (Dussel y Williams, 2023, pág. 41). No obstante ello, las condiciones institucionales aún siguen siendo muy diversas y en ocasiones insuficientes.

Por último, entendemos que el uso de las tecnologías en el campo educativo no es asunto reciente, sin embargo, es cierto que la pandemia produjo una irrupción significativa para el sostenimiento de la continuidad pedagógica en contexto de aislamiento y distanciamiento físico. En este contexto hubo un fuerte impulso de múltiples y variadas políticas públicas para garantizar dicha continuidad, las cuales incluyeron alianzas con grandes corporaciones empresariales internacionales que operan con lógicas más ceñidas a los imperativos del mercado que a las principales preocupaciones del campo educativo.

5. Resultados de la investigación

Tecnologías, trabajo docente y formas de la organización escolar

A partir del tratamiento y análisis de la información obtenida en las entrevistas realizadas con el dispositivo “grupos de discusión”, se llegó a un conjunto de conclusiones y reflexiones acerca de las diversas situaciones que se dan en el trabajo docente y en las organizaciones escolares a partir de los usos de las tecnologías en los contextos actuales. Estos análisis, puestos en relación y en tensión con los aspectos conceptuales y supuestos teóricos subyacentes (explicitados en el ítem anterior), constituyen un aporte que hacemos al proceso de construcción colectiva del conocimiento pedagógico, que está organizado y presentado en los ítems que se detallan a continuación.

5.1. Los usos de las tecnologías en las prácticas escolares

Como dijimos, en términos muy generales hemos reconocido dos tipos de usos de las tecnologías bien diferenciados: uno que persigue fines de comunicación, entre docentes, con directivos, con las familias, con estudiantes; otro con fines didáctico-pedagógicos asociado a los procesos de planificación, y el desarrollo de clases. En ambos tipos, es posible identificar diferencias en los relatos, vinculados a las condiciones de trabajo, organización institucional y a la disponibilidad de recursos.

El uso comunicacional de las tecnologías ha sido recurrente en las conversaciones con docentes de todos los niveles, y se ha identificado como un elemento de continuidad en la pospandemia. En todos los niveles, inicial, primario y secundario, se encuentran docentes que sostienen esta estrategia de comunicación con sus estudiantes, pero particularmente en el nivel secundario este uso aparece más identificado a cargo de preceptores y/o de la conducción institucional.

Un aspecto relevante a analizar en relación al uso comunicacional radica en su componente institucional, es decir, identificando si su utilización está vinculada a decisiones individuales de las/los docentes o bien constituyen prácticas y/o acuerdos institucionales. Al respecto, hemos encontrado una importante diversidad de situaciones entre las instituciones aludidas en las entrevistas y una falta de marcos regulatorios sobre las modalidades de comunicación e intercambio de información. En los niveles inicial y primario, es donde más se ha encontrado esta diversidad; mientras que en algunas instituciones llega a reemplazar la herramienta tradicional del cuaderno de comunicados, en otras escuelas se toma la decisión de discontinuar la comunicación vía chats para volver a la comunicación por cuadernos.

De este modo, es posible observar escuelas en las que los equipos de conducción asumen la decisión institucional de sostener esta modalidad de intercambio de información con las familias a través de grupos de whatsapp o similar.

*...quedó como institucionalizado el tema del uso del grupo de WhatsApp ya desde la pandemia (...) en nuestra institución, desapareció el cuaderno de comunicaciones, ya vamos por Whatsapp
(docente, nivel inicial, Salta)*

...solo algunos profesores decidimos continuar usándolo, pero la institución no lo fomenta, es más, hay como una movida de “corten todos los chats, corten todo lo que es grupo de WhatsApp con los padres, con los chicos”. Yo particularmente no lo he hecho, porque a mí me resulta muy útil estar conectados con los chicos, y poder aclararles dudas, pero como

digo, es un trabajo que se hace fuera del aula y que lo hace uno vocacionalmente, pero no está rentado.
(docente, nivel secundario, Tucumán)

Esta herramienta, con algunas limitaciones y complejidades que describiremos más adelante, aparece en muchos relatos como promotora de la comunicación con las familias, como facilitadora de los vínculos y la fluidez en los intercambios.

...se modificó [se refiere a una modificación posterior al aislamiento durante la pandemia] en cuanto a la conexión con las familias. Hoy hay un grupo de WhatsApp, el cual se encuentra siempre abierto. Y hay como mucho ida y vuelta en ese grupo, si bien por ahí también pasa que se pierde la información que uno envía, nos permite estar como más involucrados con las familias
(docente, nivel inicial, Entre Ríos).

...creo que en lo vincular, con las familias, sí quedó todavía esto de los grupos de WhatsApp, los contactos con padres referentes y a través de ellos la comunicación al resto de la familia, que no lo hacemos obligatorio, obviamente, cada docente decide si lo hace o no, y si lo que estamos tratando de recuperar es un poco esta dualidad, ¿no? O sea, que se utilice la tecnología, el docente que quiere y que crea conveniente para que sea más ágil la comunicación, pero que no se pierda tampoco el cuaderno de comunicaciones, la nota, el pedido de entrevista con la docente y ahí hablar de lo que tengamos que hablar. Porque muchas veces se genera esto, de esta bola de nieve que, a través de un mensaje quizás malentendido, después se genera todo un malestar en todo el grupo que después es difícil de remontar.
(docente de equipo de conducción, nivel primario, PBA)

Algunas experiencias, incluso, identifican este uso de las tecnologías como un aprendizaje a nivel colectivo luego de la pandemia por COVID que facilitó la comunicación y el sostenimiento de los vínculos con las/los niñas/os y sus familias. En este sentido, aún pudiendo retomar tradicionales formas de comunicación con las familias, se sostiene el uso de grupos de whatsapp para dar continuidad a la fluidez en los intercambios.

En el caso mío, por cómo es mi población escolar la necesidad es a veces retomar el cuaderno. Pero no hemos dejado el WhatsApp porque también para otras situaciones lo necesitamos y lo tenemos que seguir utilizando, pero con ciertos límites, buscando que podamos interpretar bien ese mensaje, que no genere conflictos. (...) tenemos los dos recursos, seguimos con el WhatsApp por grupo, pero sólo de información.
(docente, nivel primario, Córdoba)

Yo tengo actualmente 36 horas entre las dos escuelas, y exactamente 18 en cada una. Y tengo grupos de WhatsApp con absolutamente todos los alumnos de todos los cursos, y además soy tutora de tres divisiones, entonces también los tengo ahí en la tutoría y de verdad que esa herramienta, que es el WhatsApp, para mí es maravillosa, por la gratuidad, por la accesibilidad que tienen los celulares con los chicos y me permite trabajar de muchas formas
(docente, nivel secundario, Tucumán)

También es posible observar que este canal de comunicación sirve para informar no sólo los “emergentes” sino lo que sucede en las aulas, las actividades que realizan los/las niños/as, etc. Asunto que, nuevamente, aparece como un elemento de continuidad de lo establecido

durante la pandemia y que fortalece el vínculo con las familias y la construcción de comunidad educativa.

Después de la pandemia el tema de la comunicación con las familias, el compartir trabajos, actividades, a través del whatsapp se hizo más fluida que antes. Es como que ya la comunicación es más fluida.
(docente, nivel inicial, Santa Fe)

Nosotros tenemos canal de Youtube en el Jardín, entonces cuando subimos un audio y cuento, o algo así y los queremos invitar, como es cerrado, solamente pueden entrar personas que tengan el enlace. Entonces sí, es necesario por ahí un whatsapp donde uno pueda compartir esto.
(docente, nivel inicial, Córdoba)

Por otra parte, hemos encontrado relatos de experiencias menos exitosas en torno a la utilización de la tecnología como herramienta de comunicación, principalmente porque, por un lado, por allí comenzaba a circular otro tipo de información excediendo lo estrictamente escolar, y por el otro, porque resultaba una demanda de trabajo adicional para las y los docentes ya que era muy difícil establecer límites a las familias respecto a la jornada laboral de la docencia, y además se trataba del uso de teléfonos personales. Lo que aparece en estos relatos es la necesidad de vincular el uso de los chats al uso del cuaderno de comunicados, limitando la herramienta a una comunicación que, a veces, se torna unidireccional por encuadre o a través de configurar los grupos como cerrados para que solo quien administra pueda enviar comunicaciones. Es decir, que esta herramienta que originalmente permitía el intercambio, “un ida y vuelta”, en ocasiones se limita a la mera transmisión de información.

Les dije que únicamente era para comunicación pedagógica y para información, que era como el cuaderno de comunicaciones. Y que, si llegaba a ver otro mensaje, algo de las cadenas de oraciones, algo de eso, que inmediatamente volvíamos al cuaderno de comunicación.
(docente, nivel inicial, Catamarca)

Nomás para informar, nada más, porque la primera reunión nosotros les comunicamos que el grupo de WhatsApp iba a ser para información nada más, y si había algo que decir se podían acercar a la escuela o mandar mensaje privado. Hasta ahora, vamos bien.
(docente, nivel primario, Rio Negro)

Otra cuestión encontrada es la necesidad de delimitar los tiempos en los que se realizan estos intercambios dentro de las jornadas laborales. Ante la falta de regulaciones precisas, algunas experiencias, incluso relatan la necesidad de las y los docentes de instrumentar dos teléfonos personales, uno destinado únicamente para el trabajo escolar:

...y hay docentes que tienen como para identificar, para marcar el límite entre lo personal y la escuela, un teléfono viejito con otro chip, y usan eso. Ese whatsapp, de este teléfono único. Es más, muchos teléfonos quedan guardados en los armarios bajo llave, en las escuelas. O sea, si alguna familia manda un mensaje y demás, o sea, eso queda apagado y se prende al otro día, cuando se vuelve a la escuela, y las familias ya saben que se va a responder en el momento en el estamos trabajando, como una opción
(docente, nivel inicial, La Pampa)

El otro uso que hemos identificado está vinculado a la práctica didáctico-pedagógica. Cabe destacar que muchos docentes dan cuenta de la satisfacción de haber logrado romper ciertas

barreras en relación con las tecnologías, al aprender a trabajar con herramientas y recursos que no habían utilizado antes de la pandemia. En otros casos, se puede observar el uso de las tecnologías antes de la pandemia, advirtiéndose que a partir de la emergencia sanitaria los usos de las mismas, y de nuevos recursos y herramientas a nivel pedagógico, no sólo se incrementaron, sino que se intensificaron en su utilización.

En relación al uso didáctico-pedagógico de las tecnologías, en primer lugar, podemos identificar una utilización bastante recurrente en los procesos de planificación. En este sentido, aparece la mención sobre la planificación a través de herramientas que permiten la construcción de documentos colaborativos, como los de “Google Drive”. En este proceso, si bien es posible identificar también un uso comunicacional, no se limita a ello puesto que centra su potencialidad en el modo de intervenir y dialogar con otras y otros docentes de manera asincrónica para acordar un plan pedagógico-didáctico. Aún asumiendo la potencialidad que tiene el uso de estas herramientas para la construcción de documentos colaborativos, es necesario mencionar que mayoritariamente las y los docentes realizan esta actividad docente -planificar- fuera de su horario laboral y generalmente en sus casas y con sus propios recursos tecnológicos, asuntos que retomaremos más adelante.

Hoy utilizamos el Drive, entonces vamos ahí, como entre todas armando la planificación, pensando, viendo, cambiando, buscando y es como que tratamos de, por ese medio también, poder ir planificando, ir armando todo lo que se va a trabajar en la sala.
(docente, nivel inicial, Entre Ríos)

Para hacer el Plan Anual, por ejemplo, hicimos un Drive para poder ponernos de acuerdo entre todas. (...) Esto como que naturalizamos el uso de las tecnologías ya nosotras, una sugiere y aceptamos, y vamos implementando [se refiere a cómo se utiliza el documento colaborativo]
(docente, nivel inicial, Salta)

En Primaria (...) entonces tenemos el alcance, podemos proyectar, se utilizan mucho los videos (...) yo doy Lengua en 4to.grado, justo estaba entregando una propuesta. Mis propuestas siempre tienen intercambio con la tecnología.
(docente, nivel primario, La Pampa)

En el caso de la secundaria, se ha observado un uso vinculado a la continuidad de la propuesta educativa, herencia de la pandemia en términos de “continuidad pedagógica”. En la actualidad, a través de los recursos tecnológicos, las y los docentes entrevistados pueden documentar lo sucedido en clase, ponerlo a disposición de las/los estudiantes que no asistieron y de aquellos que en algún momento requieran recuperar dicho material. El uso de aulas virtuales como el Classroom, por ejemplo, aparece particularmente en el nivel secundario como herramienta para favorecer esos procesos.

Lo que me quedó de la pandemia fue el Classroom, que lo sigo utilizando para subir alguna explicación o algo de las clases o algunos videos y eso, para los chicos que están ausentes más que nada, para que no pierdan un poco el hilo de las clases, no lo uso para entrega de trabajos ni nada, solamente como ítems de los que fuimos haciendo en la clase o alguna bibliografía o algún video para que los ayude
(docente, nivel secundario, Buenos Aires)

Otro aspecto que sobresale es su utilización como recurso didáctico. El uso de las tecnologías en la escuela está asociado hace décadas con la idea de innovación. Dussel y Williams (2023) nos permiten pensar el espacio escolar como un entorno sociotécnico, incluyendo en ese

espacio no solo los instrumentos que se disponen -mobiliario escolar como bancos, pizarrón, computadoras, cuadernos, libros, videos, etc.- sino también las interacciones que se permiten o promueven en relación a los instrumentos que se utilizan. La escuela, en definitiva, puede ser analizada como ese tiempo-espacio específico para generar el encuentro de cuerpos, saberes, espacios y artefactos.

En este sentido, aún cuando pudieran prevalecer clases tradicionales, a la exposición del docente se le incorpora la tecnología (una presentación, un video, etc.) como un recurso tecnológico que, si bien no impacta en el armado de la clase, la enriquece en términos de los distintos modos de presentar la información o el contenido, o en los tipos de interacciones que estos soportes permiten generar. Sin dudas, en los relatos, se hace presente cómo las condiciones institucionales existentes inhiben o favorecen estos usos (asunto que se profundizará más adelante). Asociado a esto, un uso recurrente está vinculado a la búsqueda de bibliografía o la investigación acerca de un tema específico propuesto a los/las estudiantes. Adicionalmente, se utiliza un televisor para pasar un vídeo, o en forma más excepcional se utilizan algunos programas, como por ejemplo el Padlet que permite almacenar y compartir contenido multimedia, y enlazar imágenes, videos, audios y documentos a la manera de una biblioteca virtual. Nuevamente, es preciso mencionar que estos usos se observan muy asociados a las desiguales condiciones en relación a la disponibilidad de dispositivos y de conectividad en las instituciones educativas.

...seguimos con la exposición y seguimos utilizando, por ejemplo, una computadora, un televisor para pasar un vídeo, pero siempre como material didáctico, no lo tenemos incorporado para cambiar la dinámica de la clase, me da la sensación de que a lo mejor se espera eso de la docencia, y no lo podemos hacer porque no tenemos las condiciones como para hacerlo.
(docente, nivel secundario, Santa Fe)

Les hacemos ver un vídeo, después les llevamos a leer un texto, después a elaborar un Mentimeter a través de lo que es una especie de red conceptual con la aplicación y después en este año innovamos un poquito y dije, bueno, por qué no hacer algún TikTok o algo semejante un pequeño videito corto, que se puede hacer con los celulares mismos y la verdad que nos sorprendió la facilidad que los alumnos tienen para el manejo de estos recursos
(docente, nivel secundario, Salta)

La escuela también lleva adelante un proyecto revista, una revista escolar, que arrancó por el 2018, que hacía que cada grado investigue un tema en específico, y mensualmente se recopilan los trabajos mensuales de todos los grados, y se exponía a través de esa revista, intentando siempre usar todos los recursos tecnológicos
(docente, nivel primario, Santa Fe)

En algunos relatos, se pudo encontrar situaciones en las que se utilizan las tecnologías como algo más que una herramienta y se llega a modificar la función de transmisión propia de la escuela en el mundo predigital (Terigi, 2012). Es decir, se planifica en función de una interacción que no se podría hacer sin esa tecnología, como por ejemplo, acceder a la visita virtual de un museo.

En síntesis, el uso de las herramientas tecnológicas para tareas pedagógicas incluye actividades que van desde la planificación y el trabajo en equipo o colaborativo entre docentes y/o con los equipos de conducción, hasta su utilización en las aulas como recurso didáctico.

Es necesario destacar que el uso de los recursos tecnológicos ya sea para la comunicación con las familias, como para la comunicación con compañeras/os docentes durante el trabajo de planificación, se produce principalmente con recursos técnicos dispuestos por los propios docentes: celulares personales, computadoras y conectividad, y se realiza mayoritariamente en tiempos extra jornada laboral, siendo pocos los casos donde los recursos son provistos por el Estado.

5.2. Presencia de las plataformas de tecnologías de la educación

Una cuestión relevante que debemos considerar, refiere a la presencia cada vez más significativa de las plataformas de tecnologías de la educación y al creciente uso de las mismas por parte de docentes y estudiantes. En varios de los testimonios aparece como emergente el uso de diferentes plataformas educativas provinciales que confluyen mayoritariamente en relatos que permiten analizar algunos de los modos en que las y los docentes ven reconfigurado su trabajo al asumir, también, una carga administrativa exacerbada en el último tiempo, como carga adicional a la tarea específica y por fuera del trabajo estrictamente pedagógico en las instituciones escolares. Esta actividad radica, fundamentalmente, en el registro administrativo de las asistencias, informes y calificaciones, que los/las docentes deben cargar en plataformas provinciales sin disponer, muchas veces, de las condiciones institucionales para realizar dicha actividad en la propia jornada laboral. En las voces de las/los docentes entrevistadas/os se resalta:

Y en una de estas plataformas que se llama “Mi Escuela”, que es del Gobierno de la Ciudad donde cargamos la asistencia, donde cargamos los boletines, las familias tienen una versión que se llama “Mi Escuela Familia”, una cosa así, donde también pueden ver la asistencia y los boletines. (...) los docentes somos los que generamos ahí classroom.
(docente, nivel primario, Ciudad de Buenos Aires)

Nosotros también, acá en Río Negro tenemos la página del Ministerio donde se carga toda la información del docente, (...) tenés toda tu vida en esa plataforma. Así que no se te escapa nada. Ya el papel como que se está perdiendo. Igual que la asistencia, nosotros también lo hacemos. Yo llevo un registro de planillas que llevo en el aula, diaria, y después llegó a casa y de ahí cargo la asistencia, porque como el internet no es muy bueno, a veces el celular no carga. Todos los días hago ese trabajito de tomar asistencia en el papel, y después paso la asistencia a la plataforma.
(docente, nivel primario, Río Negro)

La presencia de las plataformas digitales en el campo educativo se intensifica durante el contexto de la pandemia, en el que se observa un avance de la privatización en el sector educativo, especialmente signado por la irrupción de las empresas privadas del sector informático y comunicacional. El uso de las diferentes plataformas privadas, o los acuerdos realizados entre los Estados (nacionales y provinciales) y las empresas privadas proveedoras de servicios educación, favorecieron fuertemente el crecimiento y ahondaron la injerencia del sector privado³. A su vez, este sector comenzó a disponer cada vez más de cierta información y datos personales de los usuarios (en este caso de la docencia, estudiantes y familias), que, posteriormente, pasaron a convertirse en el principal insumo o materia prima, conocido como el Big Data. Esto es, en términos de almacenamiento y stock de capital de las grandes corporaciones tecnológicas.

³ Véase “Al servicio de los negocios. La educación como un producto”, en Revista Digital *El Cohete a la Luna*, 04/02/2024. <https://www.elcoheteealaluna.com/al-servicio-de-los-negocios/>

En efecto, las grandes compañías de software y de producción de contenidos escolares han avanzado en alianzas con los Estados provinciales generando así un gran mercado de Big Data educativo que “segmenta e interpela a los sujetos pedagógicos por sus capacidades de consumo o sus simpatías políticas, que escala a niveles planetarios y que tuvo y puede tener efectos poderosísimos en la formación de la percepción y manipulación de la opinión pública” (Arata, 2020, pág. 65).

En el contexto del “capitalismo de plataformas”, el uso de las mismas, también conlleva a que las y los docentes queden expuestos a distintos mecanismos de control, recolección y gestión algorítmica derivada de la acumulación de datos de las/os trabajadoras/es en el campo educativo por parte de las empresas. En este sentido se plantea también que el modo de uso de las tecnologías informáticas permite actualmente un control casi permanente de las/os trabajadoras/es. Si bien el proceso de trabajo en las aplicaciones de plataforma es similar en diferentes países, ciertos contextos locales latinoamericanos (regidos por gobiernos de corte neoliberal) parecen propiciar e imponer condiciones materiales diferentes para las/os trabajadores (mayor control y disciplinamiento de los procesos laborales, y más desprotección en términos de derechos, principalmente laborales, pero también derechos constitucionales como el de mantener su privacidad, etc.).

Hay que considerar que durante los años 2010-2015 en nuestro país se impulsaron políticas públicas en perspectiva soberana priorizando la producción de industria nacional de hardware y software y el desarrollo de ‘Huayra’, un sistema operativo libre con identidad nacional e inteligencia local con adaptaciones sucesivas según los usos y necesidades de las comunidades educativas. Un impulso de política pública que tuvo como objetivo avanzar hacia una soberanía tecnológica en nuestro país volcada al campo educativo. Como plantea Duhalde (2023) a escala provincial/jurisdiccional hubo diversos desarrollos de plataformas educativas; si algunos de los Estados provinciales lo hicieron a través de desarrollos propios, una gran mayoría realizó convenios con empresas privadas y grupos económicos corporativos dedicados a la educación y plataformas e-learning, las que se expandieron considerablemente en el contexto de emergencia sanitaria, y aún continúan en la actualidad. En algunos de los relatos y testimonios relevados en la investigación se plantea que algunas autoridades educativas locales y/o jurisdiccionales, realizan ciertas “bajadas de línea” hacia la docencia asociadas a la robótica y a la programación, que convergen explícitamente con el discurso hegemónico y con cierto tipo de marketing tecnológico empresarial que, en el último tiempo, se escuda en la necesidad de un “cambio” o innovación sin ningún tipo de perspectiva crítica en cuanto al qué, al cómo ni al para qué de dicha reconfiguración, y que tampoco se encuentra asociada a la realidad cotidiana en la escuela.

Hay como muchas bajadas en línea a lo que es programación, o sea la gestión, bueno, ya sabemos es muy partidaria de esto. Y bueno, hay como muchas bajadas de programación, de robótica, de... Pero no lo llevamos tanto los maestros, sino más los facilitadores con los profesores de tecnología.
(docente, nivel primario, Ciudad de Buenos Aires)

Desde los testimonios surgen planteos acerca de la necesidad del trabajo entre pares y la consecuente reflexión con el conjunto de la docencia, respecto de cuál es el sentido pedagógico del uso de las plataformas digitales, de cuáles son aquellas condiciones específicas requeridas y necesarias para el abordaje de la temática en el nivel educativo específico.

5.3. Disponibilidad de recursos tecnológicos en las instituciones educativas

Conjuntamente con la pregunta acerca de los usos de las tecnologías en el trabajo áulico, aún sin indagarlo expresamente, surgió con claridad que la gran mayoría de las instituciones educativas no cuentan con las condiciones de infraestructura tecnológica, conectividad y/o asistencia técnico-pedagógica que se requieren para impulsar y sostener el uso de las tecnologías dentro de las aulas. No obstante, no se puede menoscabar ni dejar de mencionar que en la región se sostuvieron políticas de inversión en programas de equipamiento tecnológico y, particularmente en Argentina, se han desarrollado políticas de equipamiento a las instituciones educativas como el “Plan Conectar Igualdad”, el “Plan de Inclusión Digital Educativa”, que otorgó equipos (laptops) a estudiantes y docentes, y que en enero de 2022, se implementó el programa ConectarAR Escuelas⁴, que buscó dotar con internet a las escuelas públicas del territorio nacional y se logró garantizar una cobertura de aproximadamente el 50%⁵ de la totalidad. A su vez, el problema que se presenta en las instituciones educativas, habitualmente, está vinculado al mantenimiento de estos equipos, así como también a sus niveles de actualización que interfieren, en muchos casos, en las posibilidades reales de uso de estos dispositivos. Del mismo modo se reconoce que, en muchos casos, la cantidad de equipamiento no alcanza para los objetivos que se persiguen teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes con los que trabajar.

...recibimos hace unos años, antes de la pandemia, un kit de unas tablets, recibimos tres tablets, una netbook, un micrófono. Y bueno, con eso más o menos nos vamos manejando. Lo que no recibimos fue el cañón y la tela para proyectar, que nos dijeron que no la recibimos porque somos poquitos. Pero bueno, se ve que cuando somos poquitos no miramos con el proyector (...) también recibimos un robot, y las láminas donde el robot puede avanzar hacia la izquierda, hacia la derecha, se puede trabajar lateralidad, se puede trabajar un montón de actividades de Matemáticas, muy lindo. Y bueno con eso se trabaja muchísimo.
(docente, nivel inicial, Santa Fe)

Nosotros en las escuelas teníamos esas computadoras del Plan Conectar Igualdad. Esas computadoras son cada vez más defectuosas, más viejas, tienen muchos más achaques y no tenemos, o las instituciones, no han tenido nuevas computadoras, entonces bueno, eso nos dificultó el trabajo dentro de instituciones con las computadoras
(docente, nivel secundario, Salta).

Cabe destacar los avances que implicaron las políticas públicas realizadas, pero también es necesarios reconocer que aún sigue siendo necesario invertir en la infraestructura tecnológica, conectividad y formación. Es una constante encontrar diferencias entre las instituciones en cuanto a la distribución de dispositivos digitales y disposición de conectividad. Estas diferencias, tienen que ver con las políticas implementadas a nivel nacional o jurisdiccional, así como también con distintas causas como la cantidad de estudiantes, la modalidad o la orientación de la escuela secundaria, incluso, también puede advertirse alguna diferenciación en relación a la localización de la institución.

⁴ El programa consistió en brindar un piso tecnológico (infraestructura de la red local e inalámbrica wifi), enlace de internet (prestación de servicio ISP), con seguimiento, monitoreo y un servicio de soporte técnico permanente de mantenimiento y supervisión.

⁵ Según datos del MEN, en ese momento 15.954 escuelas estaban conectadas por medio del Plan Nacional de Conectividad Escolar (PNCE), de las cuales 6780 son primarias, 4660 son secundarias, 2875 corresponden al nivel inicial y 1639 a otras instituciones.

Mi escuela, en este caso, ha tenido la posibilidad de los recursos tecnológicos mucho antes a lo mejor que otras escuelas, por estas características que les digo (refiere a una escuela en la provincia de Córdoba, cercana a la Capital, con presencia de población vulnerable).

*Entonces eso también nos ayudó a que en la pandemia y después de la pandemia continuemos con esos recursos.
(docente, nivel primario, Córdoba)*

*De hecho, nosotros tenemos 60 computadoras que envía la provincia de Córdoba, que se bloquearon, porque le habían puesto Linux, le instalan Windows, y pum se bloquean, no funcionan más. Funcionan solo 2 de 60, una la tiene el coordinador de curso y otra yo, porque se rompió la mía, que me la prestó la Dire. Entonces de 60, 58 bichitos hermosos, unas máquinas divinas, sin usar.
(docente, nivel secundario, Córdoba)*

Como ya mencionamos, en las entrevistas las/los docentes hacen fuertes referencias a la importancia de la disponibilidad de recursos tecnológicos en las instituciones y, adicionalmente, de la formación docente específica para acompañar los procesos de enseñanza con incorporación de las tecnologías. En algunos casos, la pandemia fortaleció o potenció las estrategias de aprovechamiento de los recursos disponibles a nivel institucional y comunitario. En otros casos, en cambio, se reconoce que la falta de recursos y formación disponible limita las posibilidades del trabajo docente, obturando y entorpeciendo el proceso de enseñanza.

*Yo ahí escuché a una compañera que hablaba de algunos medios y herramientas como que tuvimos, en este caso -nosotros le llamamos el carro en la escuela-, pero previo a eso tuvimos la incorporación de las máquinas, que eran grandotas, que ya están en desuso. Y después vinieron las del carro. Las del carro con capacitaciones, con uso a nivel institucional en las aulas, y eso también generó una incorporación del saber tecnológico diferente a lo que veníamos trabajando, y nos sirvió para la pandemia.
(docente, nivel primario, Córdoba)*

En este sentido se plantea que en varias instituciones donde se encuentran recursos tecnológicos disponibles, se presentan dificultades en la conectividad y/o falta de acompañamiento de referentes tecnológicos que asistan y brinden formación a docentes en ejercicio para un mayor aprovechamiento de los recursos existentes. En algunos relatos también hemos encontrado que estas herramientas se utilizan exclusivamente con fines administrativos, y mayoritariamente se manifiesta que los recursos tecnológicos disponibles en la institución son escasos, o en ocasiones están obsoletos.

Tenemos el carro tecnológico que habían enviado. Lo recibimos el año pasado, por lo que este año todavía no hemos podido usar, hacer uso de esa tecnología con los niños. Sí pudimos hacer uso desde la institución: Secretaria, preceptoras, con las notebooks para algún espacio institucional y esas cosas, pero bueno, en lo que es lo pedagógico, "con los chicos no". [Más adelante agrega] Tenemos a veces las tablets, tenemos el cañón, y bueno, los equipos de música, de video y sonido, pero muchas veces no tenemos el internet que necesitamos. (docente, nivel inicial, Río Negro)

En otros testimonios docentes se pone en evidencia no sólo la desigualdad en la disponibilidad de recursos tecnológicos (dispositivos y conectividad), sino también cómo la presencia de políticas públicas jurisdiccionales contradictorias -en términos de diversidad de iniciativas, paradigmas, normativas y objetivos propuestos en materia educativa- resultan o derivan en una fuerte impronta a la hora de propiciar u obturar los procesos de enseñanza y

aprendizaje, dando cuenta de las tensiones propias de la organización del sistema educativo⁶, y algunas de sus consecuencias directas:

Los carros móviles están con un sistema Huayra, que es con el (sistema) que vino al principio, que también tenían muchas cosas que venían bloqueadas y que se trabajaba con lo básico, programas muy lindos que había para trabajar, pero que no se sabía cómo utilizarlos. (...) Y llegó un gabinete con unas cuantas máquinas, que por supuesto no da abasto para la cantidad de alumnos que hay.
(docente, nivel primario, Salta)

En la mayoría de las escuelas utilizan los dispositivos que tiene la escuela, y acá en La Pampa, generalmente todas tienen servidores, así que todas tienen internet, que antes no había en pandemia, no había Internet en las escuelas. (...) Nosotros estamos divididos por zonas, las coordinaciones, así que bueno, eso lo va licitando un proveedor privado (...). Ellos son los que nos dan el servicio a todos y también a todas las escuelas y eso lo paga el Estado, eso sí lo paga el Estado. (...) Nosotros tenemos un aula virtual en las escuelas primarias, que es como un carrito que tienen todas las computadoras de Conectar Igualdad, las chiquitas, que deben tener 10, no sé 18, 21 computadoras que son más o menos la cantidad de pibes que hay en el aula.
(docente, nivel primario, La Pampa)

Lo concreto es que existe una gran diversidad de situaciones y una gran desigualdad distributiva que se traduce en una brecha tecnológica al interior del conjunto de instituciones de educación pública estatal. En algunas escuelas tienen computadoras, aunque no en todos los cursos y tampoco guardan relación con la cantidad de estudiantes. En la mayoría de las escuelas, las computadoras son un recurso escaso cuando no se encuentran dañadas u obsoletas.

Por ejemplo, nosotros tenemos la orientación informática, y hay una sola sala de informática para tercer año, cuarto y quinto, así que se van turnando para poder usarla. Siempre estamos así, muy al borde, casi sin poder darle los elementos necesarios a estos grupos, que además se dedican a la orientación informática.
(docente, nivel secundario, Santa Fe)

...el carro, sí, está bueno, ahora está en el Jardín que están construyendo. Pero bueno, se usa una vez a la semana (que) tenemos tecnología. Y son nueve tablets, y yo tengo 24 niños, por ejemplo, ahora en la sala de 4 (años) que estoy. En la del turno mañana, que estoy en la sala de 5 (años) tengo 15 niños, así que bueno, quizás con ellos sí pueda trabajar la profe, pero con el turno tarde sala de 4 (años) con 24 niños, no sé. Y aparte el internet no es muy bueno, así que bueno, así es, así estamos.
(docente, nivel inicial, Catamarca)

Esta misma desigualdad entre escuelas y regiones en cuanto a equipamientos y conectividad, se observa también en relación a la presencia de personal de apoyo y a las propuestas de formación docente permanente específica en la temática. Podemos decir que las condiciones para el trabajo de educar en tiempos de pospandemia han puesto aún más en evidencia la brecha tecnológica y brecha digital. Tal como lo venimos sosteniendo desde nuestra

⁶ Como se ha observado también durante el contexto de la pandemia, ciertas normativas del CFE han sido parcialmente implementadas o puestas en marcha en ritmos y modalidades muy distintos por los gobiernos jurisdiccionales. Todo esto implicó tendencias desarticuladoras por un lado, y privatizantes por el otro (CTERA, 2022).

organización, evidentemente se requiere que la inclusión de las tecnologías se corresponda con acciones consecuentes en políticas públicas que contribuyan a la eliminación de las desigualdades preexistentes en cuanto a su disponibilidad, acceso y uso.

Esta misma desigualdad entre escuelas y regiones en cuanto a equipamientos y conectividad, se observa también en relación a la presencia de personal de apoyo y a las propuestas de formación docente permanente específica en la temática. Podemos decir que las condiciones para el trabajo de educar en tiempos de pospandemia han puesto aún más en evidencia la resignificación de la denominada brecha tecnológica y brecha digital. Tal como lo venimos sosteniendo desde nuestra organización, evidentemente se requiere que la inclusión de las tecnologías se corresponda con acciones consecuentes en políticas públicas que contribuyan a la eliminación de las desigualdades preexistentes en cuanto a su disponibilidad, acceso y uso.

Aún así, queda claro que la problemática tampoco se resuelve solamente con poner computadoras y acceso a Internet a disposición de las escuelas, de la docencia y de las/las estudiantes -condición imprescindible en el actual contexto regional y global-, sino también con políticas de formación docente que se correlacionen y habiliten usos de creciente complejidad respecto de los medios digitales, en perspectiva soberana, y en contraposición a las lógicas mercantilistas de plataformas o programas educativos producidos por grupos empresariales y capitales privados que se dedican a hacer de la educación un producto y/o servicio económico, en detrimento del acceso universal a un derecho social.

“(…) las brechas digitales son las nuevas desigualdades, que se superimponen a otras preexistentes. Esa resignificación del derecho a la educación en clave del derecho a internet o el derecho a la conectividad, evidencia cómo en cada época emergen nuevas demandas que evidencian la situación de desigualdad estructural que afecta a la población escolar. También se ha puesto en primer plano el impacto de la discontinuidad del Programa Conectar Igualdad, la relevancia del Canal Encuentro, y todas las nuevas experiencias que se han construido en este sentido a través de políticas públicas o como iniciativas creativas de docentes y estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo” (Carli, 2022, pág. 106)

Esto último da cuenta de la importancia del papel del Estado en su papel de regulador de las relaciones sociales y garante de los derechos sociales, y en particular de su participación en la distribución democrática de conocimientos en el campo educativo. En los relatos de algunas de las y los docentes entrevistadas, es posible ver de qué manera la política implementada facilita u obstaculiza la posibilidad de incorporación de estas tecnologías.

...tenemos las compus de Conectar Igualdad, que vamos a la sala de computación, retiro las computadoras y las llevo al aula. Y ahí las usamos, depende del tiempo que tengamos, porque como son 11 computadoras para el turno tarde, que yo trabajo, serán 80 alumnos. (...) Sí tenemos internet, pero es muy bajo el nivel. Hay internet en la Dirección donde usan para su trabajo, en la sala de computación hay internet, pero cuando ingresamos a las aulas, ahí baja el nivel. Entonces se corta, no podemos ver videos.
(docente, nivel primario, Rio Negro)

...Pero bueno, esto se dificulta bastante [se refiere al trabajo docente en el aula con las/os estudiantes] porque al no tener siempre disponibles computadoras, o sea, uno puede planificar mucho en el classroom, pero si ese día en otro grado están usando la computadora esa actividad no se puede llevar a cabo, por ejemplo. Entonces digo,

bueno, es como que mucho en apariencia, pero en lo concreto con muchas faltas, digamos.
(docente, nivel primario, Ciudad de Buenos Aires).

En síntesis, existen muchas evidencias respecto a la necesaria presencia y compromiso de los Estados Nacionales y jurisdiccionales, en tanto garante de la educación como derecho social, a fin de asumir la obligación de generar las condiciones materiales y simbólicas necesarias para su efectivo ejercicio y cumplimiento a lo largo del territorio nacional. En efecto, así lo determina la Ley de Educación Nacional en tanto coloca como uno de los fines de la política educativa el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación (art. 11) y generar las condiciones pedagógicas para su uso (art. 27). Así como también, el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación que formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento (art. 88). Por lo tanto, se hace necesario analizar las condiciones institucionales reales para que las y los docentes puedan sostener proyectos que incluyan un uso pedagógico de las tecnologías en la escuela.

5.4. Tecnologías y condiciones de trabajo

Hoy ya existen suficientes evidencias que señalan que, en las últimas décadas, la intensidad del trabajo se ha incrementado fuertemente no sólo en sus dimensiones física, sino psíquicas como mentales⁷. Esto ha dado lugar a la reflexión respecto de aquellas temáticas vinculadas a las condiciones y el medio ambiente de trabajo (en adelante, CyMAT), fundamentales en cualquier organización laboral, así como de los riesgos psicosociales en el trabajo (RPST) asociados, dadas sus repercusiones en la salud de las y los trabajadores. Recordemos que dichas repercusiones se encuentran muchas veces vinculadas y determinadas por la organización y el contenido del proceso de trabajo llevado a cabo en la actividad.

Un aspecto para mencionar, que resulta insoslayable a lo largo de este trabajo de investigación, refiere a las situaciones y condiciones laborales en las que la mayoría de las/os docentes trabaja actualmente en las escuelas. En las voces de las/os entrevistadas/os se subrayan situaciones de precariedad que recaen en algunos de los puestos de trabajo en la escuela, principalmente facilitadores tecnológicos que llevan adelante tareas de acompañamiento técnico, a veces también pedagógico, que facilitan la inclusión de la dimensión digital que se propone en los actuales diseños curriculares.

La verdad que esas horas no suelen alcanzar (refiere al puesto de trabajo facilitador tecnológico), porque no son cargos, no es que está todo el tiempo con nosotros, entonces se reparte con las necesidades que van surgiendo en la escuela.
(docente, nivel primario, Ciudad de Buenos Aires)

En este sentido, se observan determinados puestos laborales -o cargos- en los cuales no se explicita claramente el alcance de un trabajo que, sin embargo, en la práctica cotidiana se encuentra desbordado o supera con creces el contenido de la tarea prefigurada en la organización laboral de las instituciones educativas.

⁷ Véase al respecto los trabajos de investigación “Tendencias en Educación. Situación laboral y educativa en América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19” (IEAL, 2021) <https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/74b61844ad6c2006004c97aa48f75c8f.pdf>; “Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina” (CTERA, 2022) <https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/0eb73093ce222e2b1cc5cc227185a9af.pdf>

Algunos de los relatos ponen de manifiesto otros factores relacionados a las condiciones de trabajo de la docencia, centrándose específicamente en algunos ejes, como por ejemplo, respecto al creciente aumento del trabajo administrativo en detrimento de lo estrictamente pedagógico, o la falta de formación, o la escasez de recursos y dispositivos para el trabajo cotidiano en la escuela, que suelen ser autogestionadas por las/os propios docentes, asunto que puede variar fuertemente entre zonas y jurisdicciones, y que se suma al agravamiento del contexto económico social actual. Esto no es un dato menor teniendo en cuenta las desigualdades regionales profundas a lo largo de nuestro país, y de las que, los sistemas educativos provinciales también son una muestra.

Los docentes no contamos con una computadora propia a menos que cada uno de nosotros se la compre o tenga alguna en casa. Pero para trabajar en la institución, no, tenemos que trabajar con las mismas que trabajan los chicos. Como les decía no todas las escuelas cuentan...Tenemos, por ejemplo, las zonas rurales solamente algunas cuentan con este sistema del carro móvil que llegó. Y en todas, sí está haciendo la conexión de internet Nubicon, y en las que no llegó todavía las vienen pagando desde Cooperadora.
(docente, nivel primario, Salta)

Asimismo, en los relatos muchas veces se enfatiza respecto de la dificultad de poner en práctica los nuevos contenidos vinculados a las tecnologías. Esto, debido a ciertas condiciones estructurales (escasez de apoyo y acompañamiento, disponibilidad de recursos y herramientas, socialización de los saberes entre pares, etc.), y, fundamentalmente, por la falta de tiempo de las/los profesores que tienen mucha carga horaria en las escuelas. Es un dato hartamente conocido que las y los docentes del nivel secundario suelen tener varios grupos a cargo y en diferentes instituciones, lo cual implica una disponibilidad acotada de tiempos para la formación, planificación; lo que va en detrimento del proceso educativo en un sentido general y respecto de lo significativo de las prácticas en el aula. Así lo expresa este relato de una docente entrevistada:

También tengo otros trabajos, además de la docencia, que son virtuales. Que quizás no es lo mismo porque vos no estás poniendo el cuerpo en distintas instituciones, pero ese profe que tiene 9, (...) que tiene cinco escuelas, ya me imagino 5 formas diferentes de pensar lo institucional, es muy complejo poder llevar adelante planificaciones que atiendan a la heterogeneidad de las aulas y a la singularidad o particularidad de los estudiantes. Es muy complejo si no tenés un tiempo de planificación, que no te queda, porque estás recorriendo un montón de escuelas...
(docente, nivel secundario, Córdoba)

5.5. Carga laboral, complejidad y responsabilidad del trabajo docente

Respecto al eje carga laboral, en esta investigación se retoma la problemática de la intensificación del trabajo docente que, claramente, se potencia a partir de la pandemia. Este aspecto fue relevado en una encuesta reciente, durante el año 2023, llevada a cabo por el Barómetro Internacional de la Salud y del Bienestar del Personal de la Educación (en adelante, e I-BEST) donde se señala que las/los trabajadoras/es de la educación manifiestan que trabajan más horas de las habituales, “con una carga de trabajo abrumadora, entornos laborales difíciles, falta de reconocimiento y escasas oportunidades de promoción profesional” (I-BEST, 2023).

Como se ha expresado en otras instancias de investigación realizadas desde el IIPMV-CTERA, la sobrecarga de trabajo es un problema histórico en el trabajo docente, independientemente del nivel o modalidad educativa. El trabajo docente tiene múltiples

tareas no remuneradas que se completan en los hogares de cada trabajador/a produciendo una clara extensión de la jornada laboral más allá de los tiempos estipulados del trabajo.

...este tiempo de las planificaciones, este tiempo de preparar la clase, consume mi tiempo en mi casa (...) sí te lleva tiempo extra de lo que viene a ser la escuela, no te alcanza tu horario
(docente, nivel inicial, Salta)

...creo que el tema del tiempo es así, tiene que haber un reconocimiento de las horas que se le dedican a la escuela por fuera de lo que nos pagan ¿no?
(directora, nivel inicial, Buenos Aires)

Acá en CABA lo que nos está pasando es la sobrecarga laboral. Estamos muy exigidos y demandados a un nivel de mucha tarea administrativa, de mucha imposición de proyectos, de actividades, de bajadas de secuencias, de evaluación, de evaluaciones estandarizadas, que nos obligan a cumplir, a cumplir, a hacer registros, planillas, que nos van como un poco distanciando del lugar pedagógico, de la toma de decisiones en el aula.
(docente, nivel primario, Ciudad de Buenos Aires)

En el nivel secundario, la sobrecarga laboral adquiere mayor intensidad cuando el/la docente está inserto en muchas instituciones. Los testimonios recogidos muestran esta situación en docentes que trabajan en varios establecimientos, en ocasiones incluso en jurisdicciones diferentes, con una alta carga horaria frente a alumnos/as, y con grupos numerosos que, por lo general, superan los cien estudiantes. Además, muchos de los/las docentes se desempeñan, en simultáneo, en diferentes contextos geográficos (urbanos y rurales) y en condiciones de vulnerabilidad social.

Hay una cantidad tremenda de profesores que tienen una horita acá, dos horitas y se van, y a veces quizá tengan la voluntad, pero no tienen el tiempo real para poder comprometerse con la escuela. Tienen cinco o seis (escuelas), conocí un profesor hace una semana que tiene nueve escuelas ¡una barbaridad! un jovencito. Rogaba para él que pronto pueda concentrar horas, para poder, digamos, pisar firme en algún lado. (docente, nivel secundario, Tucumán) *Trabajo en escuelas privadas y escuelas estatales, tengo 25 horas y cinco escuelas distintas. son distintas escuelas con cinco realidades distintas, cinco pensamientos distintos, parece como que fuera cada escuela y cada directivo que pide algo totalmente opuesto a la otra, así que bueno hay que estar ahí... medio como preguntando, qué se hace y qué no se hace en cada una.*
(docente, nivel secundario, Buenos Aires)

¿En qué condiciones llega una persona que estuvo en 9 instituciones diferentes, a escuchar cuáles son las problemáticas y las singularidades de los estudiantes que está acompañando? Hay algo de las condiciones del trabajo docente que sí juegan al momento de las decisiones pedagógicas, o sea, ese docente que se caminó nueve escuelas, que estuvo en tres escuelas en un día, ¿cómo llega a su casa para planificar y pensar en las tres escuelas del otro día?
(docente, nivel secundario, Córdoba)

A los temas ya planteados como la sobrecarga laboral institucional, se le suman el trabajo en la vivienda de la docencia, cuestión que también debe leerse desde una perspectiva de género dado que las mujeres constituyen el 80% del colectivo de trabajadores/as docentes (I-BEST, 2023), porcentaje que coincide con un relevamiento realizado por la CTERA durante la pandemia (CTERA, 2020). Según la encuesta, un importante porcentaje de docentes

tiene que combinar las tareas laborales con el cuidado de niñas, niños y personas mayores y/o con cuestiones vinculadas a la salud.

Por otro lado, en la actualidad, una carga adicional al trabajo docente está vinculado al acceso y disponibilidad de recursos tecnológicos. Las/los docentes destinan tiempo en sus hogares para la producción de contenidos, costeados con recursos propios la conectividad y el equipamiento. En algunos casos, incluso, se alude a la necesidad de contratar especialistas para el mantenimiento de los equipos informáticos disponibles en las instituciones. Estos elementos se hacen visibles en particular cuando no se cuentan con puestos de trabajo al interior de la organización laboral en la escuela dedicados al mantenimiento de los equipos, algo que varía significativamente entre jurisdicciones, y con marcadas diferencias entre niveles educativos. En los niveles inicial y primario se ha encontrado mayor recurrencia a estas dificultades que producen una carga laboral adicional.

[Refiere al nivel secundario] Se llaman referentes tecnológicos, son las personas que nos ayudan a actualizar las computadoras, que no se bloqueen, que el servidor funcione, todas estas cuestiones, que no pasa en Primaria. (...) En Primaria nosotros nos arreglamos, y pagamos los técnicos en las escuelas, porque no tenemos ese referente.
(docente, nivel primario, La Pampa)

...todas las actividades, por ejemplo videos, yo trato de descargarlo en casa y llevarlo a la escuela en un pendrive para poder mostrárselos, y es la única forma, porque cuesta mucho descargar un video, aunque sea de tres minutos.
(docente, nivel primario, Rio Negro)

El referente tecnológico en Secundaria sí o sí tiene que capacitarse [y agrega más adelante] a las maestras les cuesta un montón. Porque tenemos tanto trabajo, tenemos tanta tarea, que encima es como que te dicen: "encima tengo que...". Y si, tenemos que...
(docente, nivel primario, La Pampa)

Afirmamos al inicio que la complejidad del trabajo docente está dada fundamentalmente por el tipo de decisiones que cada trabajador/a toma para dar respuesta a los desafíos que le presenta su actividad. En este sentido, aquí hemos encontrado también aspectos asociados a los cambios curriculares que se llevan adelante. Las reformas curriculares de los últimos años han implicado nuevas exigencias al trabajo docente y habitualmente éstas no vienen acompañadas de adecuaciones a las condiciones de trabajo. En efecto, la incorporación de la perspectiva de la educación digital en algunos diseños curriculares jurisdiccionales de los últimos años implica nuevas demandas a las/los docentes.

A partir del último diseño curricular, y sobre todo en las salas de 4 y 5 años, lo que sí tenemos es una exigencia, y una presión, incluso, para que las tecnologías estén presentes en todas las planificaciones que trabajamos, de alguna manera. Transversalmente a todos los contenidos
(docente, nivel inicial, Ciudad de Buenos Aires)

Nosotras acá, en la provincia de Buenos Aires, estamos en plena implementación del diseño curricular (...) No sé si las compañeras sabían, pero nosotras el juego lo habíamos perdido, la habíamos perdido como área. Bueno, muchas de estas discusiones, y también fue un tema de la educación digital. Para poder avanzar un poquito más en el tema de usarla solamente como un recurso tecnológico, de poder agregar algún contenido en la enseñanza.
(docente, nivel inicial, Buenos Aires)

Nosotros también, bueno, por ahí está esto de implementarse la Educación Digital, ¿no? de manera transversal, nuestro diseño también la contempla.
(docente, nivel inicial, Río Negro)

Estas demandas también impactan en relación al tiempo dedicado por las/los docentes para introducir los cambios curriculares, reunirse con pares para la planificación de nuevas propuestas, etc. En el nivel secundario, incluso, esta complejidad se ve profundizada por la composición del puesto de trabajo que no contempla, excepto en algunas jurisdicciones, horas institucionales y concentración horaria en las escuelas para favorecer estos abordajes. Sin dudas, son reconfiguraciones que repercuten directamente sobre la organización del trabajo escolar, exigen más tiempo de trabajo docente que, como ya se ha afirmado, queda por fuera de la jornada laboral.

Las maestras planifican en las casas, con todo lo que requiere, como dijeron las chicas, porque sentarnos a planificar es desplegar el diseño de los diseños curriculares, abrir la computadora, toda la parte de investigación, armar un bosquejo, hablar con la compañera del contraturno, digo, no es que es que te sentás y a los 10 o 15 minutos la tenés armadita, es todo un despliegue de tiempo, que eso lo hacen las chicas en las casas.
(docente, nivel inicial, Buenos Aires)

En Córdoba sucedió algo que la verdad es muy llamativo. Porque en la provincia se decide realizar modificaciones en los diseños curriculares en Matemática, en Lengua y en Educación Tecnológica y en la implementación de nuevos contenidos curriculares en Educación Tecnológica (...). Desde el 2010 que tenemos los mismos diseños, y se trabaja con separatas, que le llaman en la provincia, que es agregar contenidos a lo que ya había, no se saca pero se agrega y se revisa, y se modifica. Entonces queda ligado al docente y a su recorte metodológico, epistemológico, desde claramente su perfil docente, en el espacio curricular, que agrega y que no
(docente, nivel secundario, Córdoba)

Los asuntos de la “interdisciplina”, la articulación entre espacios curriculares, la integración en las propuestas de evaluación o acreditación, se presentan con grandes dificultades en su implementación por la composición de los puestos de trabajo en el nivel secundario y las condiciones en las instituciones, asunto presente hace muchos años en el nivel.

...estuvimos trabajando en lo que se llamó en trayectos entonces, por ejemplo, Lengua estaba con Lengua extranjera inglés, con Educación física y con Educación artística, y teníamos que poner una nota común... Que para ponernos de acuerdo y poner una nota común fue terrible, porque trabajamos en forma individual, no es que podemos planificar en forma colectiva. Entonces era toda una contradicción entre que nos obligaban a trabajar colectivamente y nosotros trabajábamos individualmente, pero poníamos una nota colectiva.
(docente, nivel secundario, Santa Fe)

A estos temas se le adiciona, en el contexto actual, las demandas por la utilización de las tecnologías para múltiples y variadas tareas vinculadas a la cotidianeidad del trabajo docente, desde aspectos relacionados a trámites administrativos o burocráticos, hasta planificaciones, seguimientos de trayectorias escolares, evaluaciones, entre otras cuestiones.

Como decía el compañero, nosotros también trabajamos a través del Drive. Las planificaciones las subimos al Drive, el diagnóstico, todo, donde el equipo directivo supervisa cada Drive, de cada grado, y ahí hace sus observaciones. Nos piden las carpetas pedagógicas

cada 15 días, también nos hacen observaciones.
(docente, nivel primario, Río Negro)

Cabe considerar que la docencia, al tratarse de una actividad donde se trabaja con otros sujetos, cobra relevancia e implica ser parte del colectivo de docentes de un establecimiento o institución escolar, y en determinado contexto territorial, en el que se asume la formación de las futuras generaciones (González, 2009). En esta clave se aprecia la importancia que adquiere la categoría responsabilidad en términos de un trabajo social vinculado al acompañamiento de estudiantes y sus familias, algo que cobró mayor relevancia durante la pandemia.

Uno deja de ser -no sólo la maestra-, sino que uno se transforma en muchas cosas en la institución: mamá, niñera, somos los doctores que estamos al pendiente de los niños
(docente, nivel primario, Ciudad de Buenos Aires)

Esto nos permite reconocer la multiplicidad de tareas que llevan a cabo las y los docentes en el día a día en las escuelas. En este sentido, la mirada compartimentada de la institución organizativa “escuela”, y de los puestos de trabajo que la conforman, dificulta la posibilidad de construir una mirada integral acerca de la misma.

Como se mencionó al inicio de este informe, la utilización de las conceptualizaciones, desde la perspectiva del trabajo, referidas a la carga laboral, la responsabilidad, y la complejidad del trabajo en la docencia nos permite abordar, por un lado, al trabajo docente en sus múltiples dimensiones y, por otro lado, articular el sujeto de ese trabajo, -la/el docente- con el contenido concreto de su trabajo y con la dimensión material y organizativa de los procesos de trabajo (González, H. 2009, p. 30). En ese sentido más amplio, nos permiten pensar la multiplicidad de vinculaciones con el proceso de trabajo, la forma de organizarlo y las condiciones sociohistóricas en que ello sucede.

5.6. Trabajo colaborativo

Gran parte de los testimonios presentados en las entrevistas dan cuenta de que el trabajo colaborativo permanece con fuerza a nivel institucional durante el período pospandemia, poniendo en diálogo a docentes entre sí y con equipos de conducción, en algunos casos incluso ese intercambio incluyó a referentes tecnológicos (allí donde este puesto de trabajo forma parte de la planta docente de la escuela). Ya en estudios anteriores del IIPMV-CTERA, en los que nos habíamos focalizado sobre “el trabajo docente en contexto de pandemia”, habíamos advertido que, ante la irrupción de lo inesperado y el asilamiento/distanciamiento físico, la primera respuesta de la docencia tuvo como marco general el trabajo colaborativo entre docentes, asunto que en el presente estudio lo seguimos observando como respuesta a las necesidades de incorporación de las tecnologías en las propuestas y prácticas de enseñanza. Como señalan algunas entrevistadas/os, con la vuelta a la presencialidad fue imprescindible reconfigurar diversas prácticas colaborativas a fin de dar respuestas concretas a estudiantes y familias. En estos casos se valora fundamentalmente el trabajo con referentes tecnológicos y, muchas veces, el acompañamiento de la conducción.

De esas horas, unas corresponden a planificar con los docentes, o sea, cómo trabajamos nuestro contenido, cómo los bajamos en función a la implementación de las nuevas tecnologías. Y algunas horas que son de trabajo compartido, que la facilitadora se acerca al aula o nosotros vamos al espacio digital y trabajamos en conjunto, dependiendo de las necesidades de cada grado.
(docente, nivel primario, Ciudad de Buenos Aires)

Hay una compañera que sabe más que la otra. Entonces por ahí nos capacitamos entre nosotras ¿no? más que nada.
(docente, nivel primario, Salta)

Por otro lado, encontramos que las docentes mujeres se involucran con otras mujeres de las familias de sus estudiantes, y del entorno comunitario para encontrar respuestas concretas ante la necesidad de cada contexto. Estas respuestas pueden estar relacionadas a lo propiamente educativo, a las realidades comunitarias, o a las necesidades concretas de las/os estudiantes y sus familias, visualizándose un aspecto del trabajo colaborativo, en relación a la perspectiva de géneros, al involucrar el trabajo en red sostenido principalmente por mujeres.

Bueno, este curso acelerado (refiere a la pandemia) permitió que todas las docentes de ese momento nos aggiornáramos, nos pusimos en sororidad -como somos las mujeres-, poder trabajar en red, y estar dándonos una mano desde el conocimiento que por ahí cada una teníamos de diferentes lugares, como para poder dar respuesta en ese sentido a las familias que realmente lo demandaban con mucho énfasis. Hasta hemos tenido clases diarias, ¿no?, y con horario estipulado, sin que hubiese superposición horaria con otros compañeros, de hermanitos de otros grados, o sea, fue toda una logística enorme para poder acercar la escuela a esas familias.
(docente, nivel primario, Santa Fe)

Respecto al trabajo colaborativo o entre pares docentes se menciona la necesidad de reflexionar acerca de los espacios y equipos existentes, así como a su organización y distribución a nivel institucional para permitir el trabajo colectivo. En general, tanto los espacios como los recursos, están pensados para ser utilizados de forma separada por cada docente, y no se tiene en cuenta la posibilidad de ser abordados desde propuestas interdisciplinarias o institucionales que permitan un trabajo integral.

En ese sentido, recuperamos la reflexión de Flavia Terigi (2012) al señalar que la escuela no refiere a cierto agrupamiento de docentes, sino que el carácter colaborativo es propio de una función cuyos resultados no se obtienen a título individual sino como consecuencia de la actuación colectiva en un sistema institucional. Un efecto de la desconsideración de este carácter institucional del trabajo docente es la enorme distancia entre las condiciones del trabajo docente y lo que se espera que este produzca. Condiciones que, merece la pena mencionarlo, promueven desempeños individuales según perspectivas orientadas a los desempeños medidos por evaluaciones, y a los incentivos asociados a resultados también individuales.

Las/os docentes enseñan en condiciones colectivas, y por ello la colaboración y el diálogo entre pares es una clave del desempeño docente. En esa línea de razonamiento, Patricia Sadosky (2022) refuerza la noción de escuela como espacio donde se encuentran argumentos concretos para comprender que la reflexión acerca de las prácticas docentes, en tanto el trabajo docente real, comporta un auténtico trabajo de producción de conocimientos. Pero, justamente, para que pueda desplegarse en todo su potencial necesita de un ámbito institucional y laboral que lo habilite y que implique, de hecho, un reconocimiento al valor de ese trabajo reflexivo.

5.7. Tecnologías y proceso de trabajo docente

Las distintas prácticas de enseñanza con inclusión de las tecnologías digitales obligan a la formulación de diversos ajustes en la planificación curricular: identificación de los tiempos específicos que se requieren para su desarrollo, enunciación de las herramientas y recursos que se requieren, definición de los saberes necesarios para diseñar e implementar las propuestas pedagógicas, entre otros aspectos vinculados al proceso de trabajo. Cuando dichos aspectos o componentes curriculares no se correlacionan, o no guardan cierta coherencia interna, el proceso de trabajo presenta dificultades para garantizar una determinada propuesta pedagógica.

Se enfatiza -desde las voces docentes- cómo la organización escolar y laboral, acorde al proceso de trabajo que se lleva adelante en el día a día en las instituciones educativas, es fundamental a fin de garantizar la propuesta pedagógica, mucho más en un entorno escolar que exige la institucionalización de las tecnologías.

Nosotros tenemos bandas horarias en la escuela, donde se trabaja con el otro colega, que es un Módulo, cada... uno por mes, que es muy poco. Entonces no tenemos ni tiempo de coordinar los -no sé- los ABP (aprendizaje basado en proyectos), por ejemplo, que también te lo piden y que estén utilizadas las TIC, entonces como que hay una contradicción en lo que te piden y en lo que te ofrece el Estado para que los compañeros puedan ir, para que los compañeros puedan capacitarse.
(docente, nivel primario, La Pampa)

A partir del último diseño curricular, y sobre todo en las salas de 4 y 5 años, lo que sí tenemos es una exigencia, y una presión, incluso, para que las tecnologías estén presentes en todas las planificaciones que trabajamos, de alguna manera. Transversalmente a todos los contenidos. Eso lleva a que, obviamente, todas tengamos que explorar, y tratar de encontrar la manera en la que, como dije al principio, no perdamos de vista la intencionalidad pedagógica del dispositivo o de la tecnología
(docente, nivel inicial, Ciudad de Buenos Aires)

En el nivel secundario, esta situación de desajuste entre la organización escolar y laboral se agrava al obturar la posibilidad de encuentros entre docentes, a la vez que se exige un tipo de trabajo colegiado tanto en sus procesos de planificación como en sus instancias de evaluación.

Por ejemplo, en un momento después de la pandemia fuimos casi obligados a trabajar en forma colegiada, cuando en realidad nuestro puesto de trabajo no está organizado como para que nosotros trabajemos en forma colegiada, nos encantaría trabajar en forma colegiada encontramos con las compañeras y los compañeros, pero no tenemos tiempos y espacios para hacerlo.
(docente, nivel secundario, Santa Fe)

Si pudiéramos trabajar colectivamente, si nuestro puesto de trabajo no fueran horas cátedras y fueran cargos, creo que tendríamos también más pertenencia, (...) pero sinceramente del cuerpo docente no se puede decir nada porque hace más de lo posible.
(docente, nivel secundario, Santa Fe)

En este sentido, es clara la necesidad de repensar los espacios y tiempos habilitados institucionalmente para el trabajo en equipo, y a su vez, como se hizo mucho más evidente

para la docencia durante el período de la pandemia, la integralidad de las dimensiones constitutivas del trabajo docente, esto es, la estrecha vinculación entre las condiciones del puesto y del proceso de trabajo, y su organización.

Como lo hemos advertido en el apartado anterior, se ha puesto en evidencia la falta de puestos de trabajo que puedan brindar asesoramiento, acompañamiento y formación para la utilización de los recursos tecnológicos, así como para su uso pedagógico. Si bien en algunas jurisdicciones y niveles educativos se crearon cargos como referentes tecnológicos, sigue siendo insuficiente el tiempo y los espacios para que puedan facilitar y sostener el trabajo de las y los docentes con las tecnologías.

Si bien todavía no hemos podido usar las tablets, no tenemos tampoco referentes TIC. Así que tenemos que esperar hasta que nos capaciten con respecto a estas tecnologías.
(docente, nivel inicial, Río Negro)

Tenemos para que nos acompañe, supuestamente (la docente sonríe) en estas cuestiones, a los facilitadores de INTEC, que sería la inclusión de las tecnologías en las aulas. No hay uno por institución, tampoco están presentes todos los días. Por lo general son compañeros, digamos, que están tercerizados trabajando por contrato para el Ministerio de Educación y que son rotativos. Es decir, comparten más de un distrito y muchas instituciones de cada uno de los distritos, por lo cual te toca determinado día de la semana, en determinado horario, si te toca.
(docente, nivel inicial, Ciudad de Buenos Aires)

Las transformaciones que se vienen desarrollando en el espacio productivo y laboral, en el marco de la denominada cuarta revolución industrial, junto al impacto social que la misma conlleva, traen aparejado un desafío para el sistema educativo en la medida que denotan reconfiguraciones en los procesos de trabajo. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) viene advirtiendo que los avances tecnológicos impulsan cambios a nivel global sobre las formas de organización de la producción, sobre las estructuras productivas y, consecuentemente, sobre las formas de trabajar. Al respecto, cabe remarcar que en un trabajo de investigación anterior (CTERA, 2022), desde nuestra organización sindical se adelantaron algunas reflexiones sobre la repercusión de la pandemia en las condiciones laborales en el plano educativo, el auge del trabajo remoto y bimodal, así como también la mayor incidencia de las tecnologías en dicho escenario.

En el último tiempo, como lo plantea Neffa (2020) en términos más generales, y sin desconocer las inmensas posibilidades que brindan las tecnologías al conocimiento y al campo educativo, también “es de prever que se va a intensificar el uso de las nuevas tecnologías informáticas, la inteligencia artificial, la robótica y la denominada Industria 4.0 que transformarán o crearán varios (pero pequeños) sectores modernos específicos del sistema productivo para hacerlos más flexibles, y dentro de estos sectores aumentará la productividad, con cierto impacto sobre el trabajo, los ingresos, y las condiciones y medio ambiente de trabajo”, y requerirá un esfuerzo sostenido y fundamental de parte del Estado, en términos de responsabilidad y garantías de derechos, y condiciones dignas de trabajo y estudio.

5.8. Tecnologías y Formación docente

La formación docente -permanente, gratuita, sistemática y en ejercicio-, es un derecho de las y los trabajadores de la educación y, desde nuestra perspectiva, debe ser considerada

como una dimensión constitutiva del puesto y del proceso de trabajo docente, que el empleador, en tanto patronal, debe garantizar.

Al respecto, los relatos docentes dan cuenta de las diferentes dificultades con las que se enfrentan al intentar incorporar las nuevas tecnologías a la cotidianeidad escolar, no sólo por la falta de dispositivos y de conectividad, entre otras condiciones, sino también por la insuficiencia de políticas de formación docente que pongan a disposición y habiliten usos didácticos complejos de las tecnologías y en perspectiva crítica.

En esta línea las y los docentes resaltan la necesidad de contar con más propuestas de formación específicas y con condiciones para realizarlas, dando continuidad a lo que se registró en la etapa de pandemia donde la mayoría de las y los trabajadores de la educación percibía la existencia de propuestas de formación docente estatales, aunque no fueran del todo suficientes.

En su momento, cuando llegaron los carros móviles, bueno, primero que hay muchísima falta de capacitación, (...). Se fracasó muchísimo justamente por la falta de uso, de conocer por ahí cuestiones básicas como el Zoom, el Meet para llegar a los alumnos...
(docente, nivel primario, Salta)

Cuando se empezó a implementar el Plan Sarmiento había como más capacitaciones que nos iban convocando a los docentes, eso frenó bastante, como que ahora toda esa capacitación queda en esa hora de tutoría con la facilitadora, y uno se va formando específicamente en lo que va necesitando en función a su planificación. Sí hay ofertas, digamos, de Escuela de Maestros que es como la capacitación que tiene el Gobierno de la Ciudad oficial. Algunos cursos hay, pero la verdad es que bajó bastante la oferta.
(docente, nivel primario, Ciudad de Buenos Aires)

Es decir, en general hay un reconocimiento a las propuestas formativas impulsadas desde el Estado y las organizaciones sindicales durante la pandemia, reafirmando lo significativo que resulta para la docencia contar con herramientas para el acompañamiento y el trabajo pedagógico en cada territorio.

Y en general es un cuerpo docente bastante formado porque ya les digo, estamos cerca de centros de formación, también mucha gente accede a los cursos del INFOD, muchísimo, la verdad que es una institución muy valiosa. Yo también trabajo en institutos y por ejemplo ahí tenemos la plataforma del INFOD, y tenemos aulas virtuales, la verdad que es una muy buena herramienta para poder incorporar.
(docente, nivel secundario, Santa Fe)

En este sentido, resulta innegable la necesaria existencia de un organismo nacional como el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) dentro de la estructura de gobierno a cargo de las políticas de formación, con el financiamiento y los recursos específicos requeridos para reflexionar, proponer y construir la agenda de formación en materia tecnológica para todo el territorio. Constituye una forma de aunar caminos para comenzar a saldar, en algún sentido, las desigualdades regionales y jurisdiccionales. Esto último, sin desconocer la existencia de centros u organismos formativos en algunas jurisdicciones que favorecen esos espacios de formación gratuita, a cargo del Estado, incorporando las miradas y las particularidades regionales o locales que constituyen el contexto en el que las/los trabajadoras/es docentes llevan adelante su actividad, aunque con menor alcance en cuanto a su masividad.

...hace un tiempo hice un curso en INFOD de Tecnologías, en donde encontré un montón de herramientas para trabajar (...) donde nos enseñaron a hacer proyectos de películas. Bueno, un montón de cosas muy lindas para trabajar con los chicos, que de a poquito las voy implementando. Por ejemplo, creo que el año pasado fue que hicimos una visita a un Museo Virtual, y fue hermoso. Ellos iban mirando y daban vueltas. Fue hermoso, la verdad, que muy lindo.

(docente, nivel inicial, Santa Fe)

Bueno en el caso de Lengua, lo utilizamos mucho [se refiere a la tecnología] porque encima desde la provincia de Catamarca en la época de la pandemia hubo unas capacitaciones espectaculares, hay que ser sinceros. Fueron muy buenas en este sentido, pero no todos se apropian de esas herramientas.

(docente, nivel secundario, Catamarca)

Lo que se ha detectado en los relatos es que, en la pospandemia, aún identificando los cambios en los regímenes curriculares y otras regulaciones tendientes de la incorporación de las tecnologías en las aulas, las propuestas de formación docente permanente específicas en la temática resultan insuficientes. Ello puede observarse particularmente en la necesidad de las/los docentes en reflexionar sobre los modos didácticos de las tecnologías desde una perspectiva soberana. Del mismo modo, particularmente en los niveles inicial y primaria, aparecen preocupaciones en torno a las infancias y las tecnologías, asuntos que sin duda deben ser parte de las propuestas de formación docente permanente fundamentalmente en las jurisdicciones que alcanzaron procesos de modificación curricular en estos niveles.

Actualmente, no hay oferentes más que el INFOD. En ISEP [Instituto Superior de Estudios Pedagógicos] no se están dando herramientas digitales en la actualidad, ese curso, ni el curso de programación.

(docente, nivel secundario, Córdoba)

Hoy día, bueno, no estamos recibiendo mucha capacitación todavía

(docente, nivel primario, Rio Negro)

Adicionalmente, las/los docentes registran un incremento de cursos de formación provistos por el sector privado, especialmente del sector informático y comunicacional, como ya lo mencionamos. Esto es, diversas iniciativas privadas que se han expandido en el ámbito educativo, en algunos casos con acuerdos o convenios firmados con los gobiernos provinciales, y en otros casos, directamente a través de iniciativas de los propios equipos de conducción, o las y los propios docentes, que tienen como más cercana, o como única opción, las plataformas y propuestas privadas.

El sector privado, acá en Córdoba, está jugando mucho la (Universidad) Católica, que siempre fue una oferente con certificación y convenio con respecto al puntaje y con resolución.

(docente, nivel secundario, Córdoba)

Muchos están poniéndose en las capacitaciones de tecnologías ¿sí? que eso sí está bueno. Porque bueno, no tenemos quién los haga acá. Si no hay que pagar, y no sabemos hasta dónde puede ser, ¿viste?, viable. O que realmente deje un aprendizaje y no solamente...no? porque nos quita dinero y nos quita tiempo.

(docente, nivel primario, La Pampa)

Es preciso concebir la formación permanente como una dimensión constitutiva del trabajo docente, como parte intrínseca de su trayectoria docente como trabajador/a. En este

sentido, retomando a Terigi (2012), podemos observar que las propuestas de formación permanente muchas veces quedan desacopladas del puesto de trabajo de los/las docentes por sus continuos cambios y todavía resultan insuficientes para abarcar todas las aristas que atraviesan el trabajo. Es decir que no sólo será importante la formación docente que se promueva sino también la propia biografía del docente que va constituyéndose en ese tiempo sociohistórico en el que desarrolla su trayectoria. A esto se suma que, a lo largo de los años, la transmisión cultural se ve interpelada por las transformaciones sociohistóricas que acontecen con gran velocidad distanciándose de la formación inicial. Actualmente, como plantea Marta Suárez (SUTEBA, 2022) recién están llegando a las escuelas docentes que estudiaron en el siglo veintiuno y no es lo mismo pertenecer al siglo que transcurrir en él.

Y como ya dije, no soy muy buena en la tecnología. Me gustaría ponerla en práctica, porque sé que hay muchas cosas ricas para aprender. Bueno, estamos un poco solas y solos para poder poner en práctica, como digo, pero bueno, vamos a seguir pidiéndolo hasta que se nos dé la posibilidad de poder trabajarla en el aula.
(docente, nivel primario, Río Negro)

En la investigación anterior (CTERA, 2022) se registró que, especialmente en la etapa de la pandemia, las y los docentes buscaron diversas formas de autogestionar espacios de formación, colaboración y apoyo que resultaron imprescindibles para sostener la continuidad pedagógica y el trabajo. Esto que fue muy valioso para el momento de emergencia tuvo después poco trabajo sistemático en las diferentes jurisdicciones, niveles e instituciones. Es decir, no se llegó a construir un marco regulatorio que diera pautas para esto, ni a convocarse las instancias para debatir y avanzar en la negociación colectiva necesaria para que se implementen tecnologías digitales que otorguen mayor poder a las y los docentes. Este problema, ya lo había planteado Selwyn (2016), cuando se preguntaba acerca de cómo se podrían implementar las tecnologías digitales para que resulten más justas, en vez de dejarlas libradas a las posibilidades institucionales o individuales y expuestas a los intereses de las corporaciones empresariales.

En 2023 se discutió en la opinión pública y entre decisores de política educativa las llamadas jornadas institucionales que se instrumentaron hace décadas como derecho de los/las docentes a contar con un espacio de encuentro, participación, debate y construcción de propuestas de trabajo institucional. En la Ciudad de Buenos Aires, particularmente, dichas jornadas estuvieron en tensión al momento de instituir las en días sábados.

Obviamente de la capacitación ni hablar, últimamente nos sacó la jornada EMI, que eran las jornadas de formación docente con suspensión de clases.
(docente, nivel secundario, Ciudad de Buenos Aires)

5.9. Tecnologías y políticas curriculares

Partimos por reconocer que el trabajo docente tiene como una de sus dimensiones constitutivas la política curricular, y esto implica que, como parte del proceso de trabajo, se realiza una selección y priorización de contenidos, así como se eligen determinados procesos de planificación y evaluación. Lo cual particularmente en relación a la incorporación de las tecnologías en los diseños curriculares presenta aún más desafíos para el trabajo docente que requeriría ser acompañado de tiempos y espacios para el trabajo colaborativo e instancias de formación y acompañamiento e, incluso, de nuevos puestos de trabajo.

Los diseños curriculares incluyen “la tecnología” de diferentes maneras, por ejemplo como eje transversal, área de conocimiento, conjunto de competencias, habilidades o capacidades

a ser adquiridas, clave de lectura del mundo social, mediadoras en el acceso a derechos. Posiciones que en general no son homogéneas e incluso presentan contradicciones, pero que no se quedan en discursos que las demonizan o idealizan, sino que avanzan en conceptualizar con mayor profundidad lo tecnológico como fenómeno de la cultura y a los y las estudiantes como sujetos activos ante ellas (Brailovsky, De Angelis y Scalleta Melo, 2022). En este marco las y los docentes de todos los distintos niveles plantean la necesidad de contar con una formación adecuada para que se pueda dar una implementación que recupere la potencia didáctica y creativa de las tecnologías y permita elaborar proyectos que habiliten oportunidades más interesantes que aporten a desarrollar sentidos y den referencias al grupo de estudiantes (Kuehn, 2012)

Y a la hora de llevar las tecnologías a las aulas, no se nos dificulta, tal vez, lo que tiene que ver con la exploración o la manipulación del dispositivo en sí, sino que la complejidad pasa por la intencionalidad pedagógica y el cuidado de las infancias en el uso del dispositivo (docente, nivel inicial, Ciudad de Buenos Aires) Entonces no tenemos ni tiempo de coordinar los -no sé- los ABP, por ejemplo, que también te lo piden y que estén utilizadas las TIC, entonces como que hay una contradicción en lo que te piden y en lo que te ofrece el Estado para que los compañeros puedan ir, para que los compañeros puedan capacitarse.
(docente, nivel primario, La Pampa)

Hubo instancias de acompañamiento de parte del equipo directivo, para que los profesores se reúnan, lo charlen, lo dialoguen y demás. Y acá también queda librado muy al perfil del equipo directivo. Digo, porque la programación es maravillosa y depende de qué posicionamiento nosotros la pensemos.
(docente, nivel secundario, Córdoba)

En muchos de los relatos en el nivel inicial se suma una cierta preocupación por el uso que se le da a las tecnologías. Las y los niñas/os son actualmente consumidores de productos tecnológicos, ¿hasta dónde la exposición de los/las niños/as a las pantallas también en la escuela? es la pregunta que circuló en uno de los grupos de conversación llevado adelante. En algunas jurisdicciones, incluso, esta pregunta vino acompañada de cambios curriculares que impulsan la educación digital como área transversal del currículum. La vinculación entre medios digitales y las infancias conlleva distintos discursos y posicionamientos. Retomando el trabajo de Brailovsky, De Angelis y Scalleta Melo (2022) encontramos por un lado un discurso asociado a organizaciones internacionales y asociaciones pediátricas que desalienta el vínculo entre infancias y pantallas; y por otro lado, desde los diseños curriculares provinciales un discurso pedagógico donde las tecnologías son parte de los saberes a enseñar, como manifestaciones culturales, como recursos y como oportunidades para la innovación. La Ley de Educación Nacional define a las tecnologías como “contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento”, y los NAP de Educación Digital que promueve la utilización de “recursos digitales para la producción, recuperación, transformación y representación de información” (MECCyT, 2019, p.16).

Tenemos esta idea de que los niños están constantemente en contacto con las pantallas, sobre todo mirando YouTube, y mirando dibujitos. Entonces como que tenemos cierta resistencia a que vuelvan a estar frente a pantallas dentro del espacio educativo, dentro del jardín.
(docente, nivel inicial, La Pampa)

Si bien, por ahí, también es un poco una contradicción, porque por ahí queremos un poco alejarlos de las pantallas. Entonces decimos: Bueno, cómo hacemos para que sea un buen uso y darle un uso pedagógico, digamos, y que no sea - que no siga siendo- un abuso

del uso de la pantalla. Entonces para eso, por ahí también, entre nosotros, siempre estamos buscando la mejor manera de que la actividad que se vaya a realizar utilizando la tecnología, sea como la más adecuada, la más conveniente y que sirva realmente para lo que nosotros tenemos que enseñar.
(docente, nivel inicial, Entre Ríos)

Y nosotras la tecnología está, y existe, y la tenemos que sumar a la escuela. Ahora es cómo.
(directora, nivel inicial, Buenos Aires)

6. Problemáticas emergentes

En las conversaciones con docentes, antes de terminar cada sesión, realizamos una pregunta muy general que nos permitiera detectar sus principales preocupaciones en torno al trabajo docente en la actualidad, por fuera del eje central que habíamos intercambiado durante toda la conversación. En esos espacios, así como también en los intercambios más guionados sobre los usos de las tecnologías y el trabajo docente, hemos identificado una diversidad de situaciones y problemáticas emergentes que pueden distinguirse u organizarse en torno a aquellas que: 1) marcan nuevos desafíos acerca de la enseñanza y la inclusión; 2) condicionan aspectos estructurales de los puestos y procesos de trabajo docente y la organización escolar; 3) regulan o dan marco legal a las dinámicas institucionales.

En relación con el primer punto planteado hemos detectado en diversos testimonios la mención a aquellos obstáculos que se hicieron mucho más visibles en el último tiempo, y que precisan una respuesta y atención de parte del Estado Nacional y provinciales: provisión de materiales de trabajo y condiciones laborales concretas, formación vinculada a la convivencia escolar y para abordar los trastornos emocionales, que irrumpen -pospandemia- con mayor presencia en las aulas, y marcan desafíos en torno a la enseñanza y la inclusión. Algo que puede advertirse en las voces de las entrevistadas:

...hay niños que están con DAI, que son docentes de apoyo a la inclusión, es un cargo nuevo, o sea, antes era maestro integrador, ... todo específico ¿sí?, porque tenemos (estudiantes con diagnósticos) mentales, motrices, sordos y ciegos. Entonces es un montón. Y tenemos, depende de la población, tenemos a las DAI dentro de las escuelas, que son cargos fijos, genuinos. Pero no pertenecen a nuestra escuela, pertenecen a la Escuela de Apoyo a la Inclusión, que hay (escuela de) apoyo a la inclusión I, que es mentales, II que es sordos, III..

¿Entienden? así se maneja. Entonces depende de la población que se tenga. Si tenés niños o niñas que tienen situaciones motrices, tenés la DAI de motricidad, después la de (situaciones) mentales, que tenés una sí o sí obligado, que está dentro de la escuela. (...) Algunos niños tienen APND (Acompañantes Personales No Docentes), que son acompañantes idóneos, que tienen detallado cuáles son sus funciones desde el Ministerio, que es atender al niño o a la niña en el momento que lo necesite. No pueden vincularse con lo pedagógico, no le pueden ayudar a escribir, todas estas cosas no las puede hacer (...) estamos en Mayo y todavía hay niños que no tienen un acompañante, sobre todo los nenitos que vivieron de Primer grado. (docente, nivel primario, La Pampa)

Se ha detectado una fuerte carga laboral asociada al incremento de diferentes trastornos emocionales, de las y los estudiantes luego de la pandemia, principalmente en el nivel inicial y primario, que difieren en complejidad y en las posibilidades de su abordaje. También se hace visible en los relatos la presencia de diversos conflictos asociados al sostenimiento de la convivencia escolar, principalmente en el nivel secundario, que requieren apelar a articulaciones con el entramado interinstitucional local, y comunitario, de cada escuela. En esta misma línea, docentes de todos los niveles agregan la diversidad que tienen en las aulas producto de las distintas trayectorias logradas durante la pandemia. Todos estos, asuntos que vienen complejizando la actividad docente en el día a día, y que son expresadas como preocupaciones y desafíos actuales para los cuales no encuentran respuesta o marcos para la acción.

...nosotros tenemos la escuela inclusiva dentro del (aula)..., o sea, en cada grado tenés 4 o 5 que vienen con inclusión de diferentes situaciones. Y están aquellos niños y niñas que no

están con diagnóstico (...). Entonces toda esta situación es un montón de tarea, porque tenés que diversificar 7 grupos dentro de tu grado ¿sí? Esto genera este malestar, porque por ahí uno no se siente tan acompañado por las gestiones, ni por las coordinaciones, sino que se siente supervisado...
(docente, nivel primario, La Pampa)

A mí lo que me está pasando es la dificultad que entra al aula, por la violencia social que hay en estos tiempos ¿sí? que se nota en los chicos, en el trato entre ellos, creo que también hay que trabajar mucho ahí la palabra y para tener un poco más de armonía.
(docente, nivel secundario, Buenos Aires)

Mucha violencia, bullying entre pares, la verdad que dificulta muchas veces desde el trabajo.
(docente, nivel secundario, Río Negro)

[la] pospandemia nos dejó en muchos casos a los chicos desvinculados dos años, y un año más pospandemia con una vinculación intermitente que complicó mucho las cosas (...) esa es una gran problemática que nos toca abordar desde los salones, desde las aulas, donde hay que volver a trabajar con el diccionario como herramienta de comprensión de texto
(docente, nivel secundario, Chaco)

Se ha hecho mención también, en todos los relatos, al modo en que la realidad económica y social de los/las estudiantes y sus familias impacta en el cotidiano de las aulas, e interviene, muchas veces, obstaculizando el trabajo pedagógico, principalmente para los sectores populares más vulnerados. Desde la mirada de las/los docentes esta situación no solo impacta directamente en la definición sobre la enseñanza, sino también en cómo los/las estudiantes se relacionan con la escuela. La profunda vulnerabilidad social y económica que viven los niños/as, jóvenes y sus familias determina fuertemente en la continuidad de la asistencia a la escuela.

El factor económico tiene mucho que ver con la desvinculación de los pibes con la escuela y con la falta de continuidad, no es que los pibes no quieren estar en el aula, como por ahí pueden llegar a decir, que no les interesa estudiar o todas esas cosas... tienen muchos problemas, el económico es el que más se nota en el aula.
(docente, nivel secundario, Ciudad de Buenos Aires)

Por otro lado, en los relatos ofrecidos por docentes de los niveles inicial y primaria es posible identificar mayor complejidad en el trabajo docente vinculado con la implementación de propuestas de inclusión para niños y niñas con discapacidad dada la escasez de recursos e insuficiencia de condiciones de trabajo. Una complejidad del trabajo docente que se visibiliza principalmente frente a los procesos de enseñanza que quedan en los hombros de un/a docente aislado/a, en solitario, que asume la carga de trabajo con aulas superpobladas, muchas veces sin apoyo, o muy escaso e insuficiente. En voz de las y los docentes los procesos de formación resultan imprescindibles, aunque también la necesaria implementación de políticas educativas que otorguen puestos de trabajo especializados en las instituciones en las que se lleva adelante el proceso de inclusión educativa. Esto es, teniendo en cuenta los desafíos de las y los docentes en cuanto a la actualización pedagógico-didáctica de sus saberes específicos, y el acompañamiento requerido. Como lo manifiestan las docentes entrevistadas:

Nosotros también, yo tengo una nena, este año, que tiene... son casos todos nuevos, es la primera experiencia que tengo con una nena en inclusión. Le tengo terror, miedo, porque no

tengo herramientas como trabajar, pero ella es un amor, súper independiente. Y tiene el síndrome de Moebius, jamás en mi vida he escuchado ese síndrome. Yo tengo una MAI, una maestra de apoyo a la inclusión, que desde que arrancaron las clases no sé si ha ido 5 veces. La tengo 40 minutos nada más en el aula porque tiene otros nenes, en otros grados...

(docente, nivel primario, Río Negro)

...tenemos una gran diversidad de inclusión, con niños con discapacidad. Que nosotras, como docentes "convencionales" -entre comillas- también nos cuesta un poquito. Este acompañamiento que necesitaríamos tener, por ahí un equipo, que muchas veces no se tiene, para el tema de la discapacidad, que es tan importante. (...) Si nosotros como escuela debemos incluir, pasa más allá de la capacitación que puedo tener como docente. Más allá de tener o no nuestro edificio, ediliciamente adaptado para realizar la inclusión, sino que es el acompañamiento día a día. Así como nosotras tenemos que tener en cuenta nuestra gran diversidad de alumnos y del grupo. Bueno, que también se tenga en cuenta eso al momento de la inclusión, no es cierto, como institución y como sistema educativo.

(docente, nivel inicial, Salta)

De este modo, y en relación con el segundo punto de situaciones o problemáticas emergentes, mencionado al inicio de este apartado, queda claro que la demanda de formación docente sólo muestra una cara de la problemática en relación a los desafíos sociales, complejidades y las modificaciones permanentes que es preciso abordar cotidianamente en las escuelas. En el aula se necesitan a otras/os docentes para poder intercambiar puntos de vista, dialogar sobre diferentes herramientas didácticas para poder identificar qué estrategias serían las más adecuadas para trabajar con cada estudiante, para revisar el trabajo cotidiano. Evidentemente, esto no puede reducirse a una labor a realizar en forma aislada, y/o fragmentada, sino con mayor participación e integralidad laboral entre pares. En ese escenario, aparece como fundamental discutir el modo de organización de la escuela y debatir las condiciones laborales, esto es de cuántos estudiantes deberían ser los grupos escolares, cuál es el plan de trabajo a desarrollar, con qué estrategias didácticas, cuáles son las herramientas y recursos con los que se cuenta, cuáles son las que faltan y qué formación resulta necesaria, etc., y por lo tanto se requiere en forma imprescindible de un enfoque interdisciplinario y del trabajo colaborativo.

Como lo plantea Angélica Graciano, Secretaria General Adjunta de UTE y Secretaria Gremial de la CTERA, en una entrevista reciente *"sería importante que se sumaran más trabajadores de otras áreas que colaboren con los maestros, para que se pueda comprender en qué parte del proceso está cada niño/a y se construya un proceso de aprendizaje a su ritmo, porque en educación especial no podemos hacer generalizaciones"*⁸.

En este sentido, ante los proyectos e iniciativas que buscan que la escuela y la docencia cuenten con herramientas y recursos para posibilitar la inclusión educativa de estudiantes con diferentes situaciones de discapacidad, se señala que, si bien se trata de una posibilidad de aportar a la construcción de espacios libres de discriminación para con las/los estudiantes, esto resulta insuficiente si no va acompañada por un rediseño general de la escuela a nivel institucional. Al respecto, A. Graciano respecto menciona que:

"Todo lo que sea actualización y formación para generar espacios que no discriminen me parece que está bien y suma, porque la escuela no es un espacio de exclusión. En esas

⁸ Entrevista a la dirigente gremial Angélica Graciano en el Diario Página 12, 10/05/23. <https://www.pagina12.com.ar/547683-discapacidad-un-proyecto-para-evitar-la-exclusion-las-escuel>

formaciones, por ejemplo, se podría abordar el trabajo con las diferencias desde una concepción ética y creo que sería muy útil. Pero también me parece que lo que nos plantean las personas con discapacidad es que hay algo de la organización del trabajo docente y de la organización de la escuela como institución que no funciona y que no depende exclusivamente de la formación”⁹.

Por otra parte, a su vez se menciona la necesidad de reflexionar acerca de los espacios y tiempos existentes habilitados en las escuelas para trabajar colectivamente, entre docentes, ya que se los utiliza para la planificación específica por año/grado y no para repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma más integral, y estas situaciones, ciertamente diferenciales, se vieron reflejadas en los relatos de las/os docentes, principalmente de primaria y secundaria, con los que hemos dialogado a lo largo de nuestra investigación.

Asimismo, entre las dificultades u obstáculos que se presentaron tanto para los equipos de conducción escolares como para el trabajo docente en general, y que influyeron en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se muestran una gran cantidad de ítems diferenciados. Algunos que se presentan como propios y específicos del período indagado, y otros que ya existían y se profundizaron en el contexto actual, como por ejemplo, la inexistencia o disponibilidad de conectividad en buen funcionamiento y, la distribución y el acceso a dispositivos digitales y equipamiento tecnológico actualizado, la inexistencia o escasez de formación docente específica, la necesidad de contar con referentes y facilitadores tecnológicos, la sobrecarga creciente del trabajo docente, la existencia de brechas socioeconómicas, digitales, etc., que se hicieron mucho más evidentes –principalmente observadas durante la pandemia, pero que continúan, y se profundizan a partir de diciembre del 2023- y sobre todo en escuelas o instituciones con población escolar de bajos o escasos recursos.

Esto último deja al descubierto que, sin la posibilidad de garantizarse una equitativa incorporación, disposición y distribución de dispositivos tecnológicos, conectividad funcional (acceso a internet con posibilidad de uso concreto en términos de conexión y rapidez promedio, etc.), herramientas y recursos educativos, organización vinculada a los tiempos y espacios adecuados para el trabajo docente a lo largo del territorio nacional, se confluye en una creciente profundización de las desigualdades preexistentes y en una mayor exclusión social. Es decir, se requiere la integralidad de las tres dimensiones constitutivas del trabajo docente: las condiciones del puesto y del proceso de trabajo; la organización institucional y la política curricular.

Cabe considerar entonces, como enfatiza F. Terigi (2012), que las distintas características del trabajo docente y sus condiciones, que fueron señalados y puestos a consideración a lo largo de la investigación, plantean poner en foco la cuestión de la organización del trabajo docente, en particular la estructura de los puestos de trabajo, que debe ser identificada como un factor principal que obtura la posibilidad de desarrollar el tipo de tareas colaborativas que se requieren y se muestran inherentes al carácter colectivo e institucional de la docencia, así como a su proceso de trabajo en la escuela. En ese sentido, como lo plantea Sandra Carli, se trata de partir de la escuela en tanto espacio de intervención colectiva para *“replantear la intervención en la esfera pública como un lugar de interrupción, potente, para instalar una serie de argumentos que desestabilicen ciertos sentidos conservadores sobre la educación y habiliten otros anclados en saberes y experiencias docentes, en la realidad de las escuelas. Resulta fundamental en tanto el debate público sobre el presente y el futuro de la educación se dirime en buena medida allí.”*

⁹ Idem

El último punto planteado, vinculado a las regulaciones y las políticas educativas trae consigo un sinfín de situaciones que, sin dudas, merecen ser profundizadas. En este trabajo enunciamos algunas que se hicieron visibles hacia el cierre de las conversaciones con las y los docentes. La excepcionalidad en momentos de pandemia obligó a repensar muchas de las prácticas de enseñanza en torno a la inclusión de la tecnología y, como hemos visto en este trabajo, se abre a un abanico de situaciones educativas en cada una de las instituciones. Muchas veces, asociado a las definiciones de las jurisdiccionales dispuestas a través de sus comunicaciones, normativas y/o programas.

En el nivel secundario, particularmente, se vienen realizando profundas transformaciones al trabajo docente muchas veces sin implementar las condiciones de trabajo que dichas modificaciones requieren. El ejemplo más claro de ello es la demanda de trabajo colegiado o colaborativo entre docentes de diferentes áreas disciplinares al tiempo que los puestos de trabajo se caracterizan por contemplar únicamente la cantidad de horas de clase frente a alumnos en determinada institución. Los relatos indican que si durante la pandemia esta forma de trabajo colaborativo se desplegó como respuesta a la excepcionalidad y ante la pregunta del “cómo seguimos ahora”, desde las normativas jurisdiccionales se exigió una profundización de esta modalidad de trabajo al regreso a la presencialidad sin que las características de los puestos de trabajo y sus condiciones lo permitan.

No terminamos de adaptarnos a una reforma que llega otra, y otra, y otra.
(docente, nivel secundario, Ciudad de Buenos Aires)

Otra dificultad que nosotros tenemos acá en Santa Fe es que hay como un cambio continuo de normativa. Por ejemplo, en un momento después de la pandemia fuimos casi obligados a trabajar en forma colegiada, cuando en realidad nuestro puesto de trabajo no está organizado como para que nosotros trabajemos en forma colegiada, nos encantaría trabajar en forma colegiada encontramos con las compañeras y los compañeros, pero no tenemos tiempos y espacios para hacerlo. [más adelante agrega:] para ponernos de acuerdo y poner una nota común fue terrible, porque trabajamos en forma individual, no es que podemos planificar en forma colectiva. Ahora volvimos a la disciplina.
(docente, nivel secundario, Sta. Fe)

En secundaria, también, aparece como asunto recurrente el sostenimiento de las trayectorias y las normas que regulan la promoción y repitencia. Al respecto, los continuos cambios de normativas -que actualmente vuelven a ser modificadas- producen situaciones de conflictividad, muchas veces hasta con confusiones en relación a los objetivos que persiguen dichas políticas, asunto que también se traduce en las familias que no son informadas sobre cada una de las modificaciones.

El cambio de normativa es sumamente confuso, no sólo nos confunde a nosotros, sino también a las familias. Ustedes saben qué hace poco cambiamos de ministro de Educación, Adriana Cantero había salido por los medios a decir que no había repitencia en Santa Fe y los chicos siguen con esa idea. Bueno, ahora volvimos a la normativa anterior a la pandemia, por lo tanto, pueden adeudar de un año a otro solo dos espacios curriculares, si adeudan tres repiten o “rehabitan” que es el eufemismo que han utilizado ahora que está de moda (...) hay escuelas pilotos que están trabajando con avance continuo, entonces por ejemplo no hay repitencia de primero a segundo año, bueno hay una serie de cosas distintas. Nuestra escuela no, es una escuela que sigue con la normativa anterior, pero esas idas y venidas en la normativa, la verdad que generan muchísima confusión en la familia, genera mucho malestar en la docencia.
(docente, nivel secundario, Santa Fe)

La necesidad de generar cierto sostenimiento de políticas públicas se hace visible en todos los niveles. En relación al uso de las tecnologías se ha hecho presente en los relatos la necesidad de políticas públicas que garanticen el acceso, que otorguen condiciones para su uso didáctico-pedagógico y que sean sostenidas en el tiempo. La discontinuidad del Programa Conectar Igualdad a nivel nacional, y otros programas jurisdiccionales que incluso abarcan otros niveles de enseñanza, son ejemplos de ello.

Nosotros, respecto de la tecnología, me parece que la usamos más así como una herramienta, no tenemos en la escuela buena conexión de Internet, los chicos lamentablemente cuando se cortó el programa de entrega de las netbooks... bueno, por ejemplo, solamente los chicos de segundo año recibieron su netbook, así que el resto se está manejando con lo que quedó del antiguo programa Conectar Igualdad, pero todo con una conexión muy precaria (docente, nivel secundario, Santa Fe)

Y otro tema más grande, enorme, terrible, (...) pero una de las situaciones es que no en todas las escuelas funciona la conectividad. Y ahí también la cuestión de la conectividad entra a jugar Provincia-Nación, Nación-Provincia. No se sabe, o sea, el equipo directivo queda librado a seguir llamando a ver quién me da cabida para poder arreglar la conectividad y muchas veces estamos sin conectividad meses. De hecho ahora volvió, volvió la conectividad del Gobierno de la Nación, la conectividad del Gobierno de la Provincia quién sabe, entonces, vuelve y se va, vuelve y se va, pero tenés ese paquete de datos, entonces es como extraña la forma en la que están relacionados ministerialmente los Ministerios de Educación y eso se traduce en lineamientos pocos claros al momento de pensar, cómo implementamos y qué. (docente, nivel secundario, Córdoba)

También aparecen preocupaciones que no son producto de la situación excepcional vivida en la pandemia, más bien forman parte de demandas históricas. La necesaria inversión en educación y la demanda del colectivo de trabajadores/as de la educación a ser parte de las discusiones y definiciones sobre política pública, son algunas de ellas.

Creo que falta más inversión en educación y que empiecen a tomarse la educación un poco en serio y que la dejen de usar a la escuela pública como bandera cuando en realidad la están desmantelando, porque de a poco la están desmantelando, la sostienen los docentes y las luchas, pero necesitamos que haya inversión y que se respete el derecho de los pibes a la educación (docente, nivel secundario, Ciudad de Buenos Aires)

Yo creo que los docentes sabemos muy bien que hay que hacer en la escuela y qué cambios necesitamos, pero no somos escuchados, el Ministerio no nos presta atención, casi todos los cambios que se proponen son a espaldas de la docencia y ahí me parece que hay un nudo que hay que desatar. (docente, nivel secundario, Santa Fe)

7. Reflexiones finales por Adriana Puigrós

La primera reflexión que surge de la investigación del Instituto Marina Vilte de CTERA, en especial de los testimonios registrados, es que sin inversión en educación el sostenimiento del sistema educativo recae sobre las y los docentes, en todos los aspectos de su vida personal y profesional. La consideración de la educación como un gasto que, según las pautas neoliberales, el Estado no debe asumir o al menos debe retacear, afecta todos los aspectos del trabajo educativo, desde las condiciones de los edificios y los accesos digitales hasta la salud física y psicológica de los docentes, y también de los alumnos. Cuando la inversión en educación es insuficiente los problemas se multiplican, compitiendo las prioridades institucionales y desgastando los vínculos. Los efectos alcanzan al largo plazo.

En segundo lugar, el informe considera las consecuencias de la pandemia, situación que tiende a olvidarse o tomarse como un dato del pasado. Pero no se trata tan solo de huellas presentes sino de la incidencia de aquella situación en los cambios socio culturales y pedagógicos que ya estaban en la sociedad. Durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner se había comenzado un proceso de modernización de la educación, en diálogo con los docentes, sostenido en especial a través de la paritaria nacional, además de los programas de capacitación permanente. Durante el gobierno de Alberto Fernández se retomó con la política educativa de los gobiernos mencionados, pero no debe olvidarse que se recibió un país y un sistema educativo después del estrago de los 4 años de ajuste macrista, se atravesó la pandemia, la sequía y comenzó la guerra en Europa, factores que afectaron directamente a nuestro país.

El gobierno neoliberal de Mauricio Macri detuvo la modernización del sistema educativo, a la vez que las políticas democrático populares. Programas como Conectar Igualdad, el Plan de inclusión digital, Conectar escuelas, así como la extensión de la red óptica, el reparto de equipos tecnológicos y de libros a las escuelas fueron eliminados. Cientos de computadoras adquiridas por el gobierno anterior se deterioraron, sin llegarse a repartir, en los galpones del Correo Central. Ocho años después, en el gobierno de Javier Milei, viviríamos la trágica continuidad de esa política, con el abandono de prácticamente todos los programas sociales y educativos, incluido el programa de alimentación escolar y la distribución de todo tipo de insumos, adquiridos también por el gobierno anterior con destino a los sectores populares. La situación de los docentes ha empeorado, tanto por la pérdida del valor de su salario como por la interrupción del proceso de modernización, quedando a medias o desarticuladas medidas como la inclusión de técnicos de apoyo en las escuelas, el acceso constante y suficiente a Internet, la ausencia de normativa sobre los usos de la tecnología dentro y fuera de la escuela.

Por esas razones resulta edificante encontrar que las y los docentes han asumido la inclusión y continuidad de la vinculación de la escuela con los medios digitales, muchas veces de maneras más creativas y adaptadas a su comunidad antes que su reducción a la “hibridación”, categoría que esconde el impulso a la privatización de la enseñanza. Una intención semejante guarda el uso de “brecha digital” y “brecha tecnológica”. Las teorías con las cuales el gobierno actual las entienden como el límite insalvable de los sectores populares, cuando deberían definirse como un problema social de primer orden que requiere atención estatal urgente.

Pero, a lo largo de la investigación del Instituto de Investigaciones Marina Vilte de CTERA, asombra la creatividad de los docentes, sobre todo ante la permanente campaña

de desprestigio a la cual están sometidos. Durante la pandemia, lejos de bajar los brazos, se introdujeron de manera institucional, grupal y casi siempre personal, en los secretos y dificultades del pasaje del mundo analógico al mundo digital. No fue una aceptación circunstancial de la nueva tecnología sino cambios en las relaciones entre los sujetos que intervienen en la vida escolar, y en la pedagógica y didáctica en la cual habían sido formados los docentes. El uso de los celulares, que los entrevistados describen, es muy buen ejemplo. De pronto se abrieron canales de comunicación inéditos con los alumnos, familiares, y entre los docentes, pero debe subrayarse que no se perdieron los anteriores. El antiguo cuaderno de comunicaciones siguió vigente como complemento de la comunicación por celulares, que tomó formas bilaterales, grupales e institucionales. Y, al mismo tiempo, se multiplicaron los problemas de los docentes por falta de normativa sobre las oportunidades, horarios y consideración de las comunicaciones como tiempo de trabajo. Los educadores vieron incrementadas sus tareas, sin olvidar que ya tenían cargas de tipo administrativo que lejos de mejorar con la nueva tecnología, se sumaron.

En cuanto al uso pedagógico de la tecnología digital, se vincula con las decisiones sobre cambios en los contenidos y en la planificación. Se trata de un problema complicado pues ya durante la pandemia los aportes estatales al respecto fueron escasos y los docentes tuvieron que recurrir a programas proporcionados por empresas privadas, cuyo acervo de contenidos, formas de presentación, protocolos se van instalando. Pueden registrarse efectos de dichos programas contrarios a la inclusión de los sectores sociales que no acceden a la tecnología por razones económicas, geográficas o culturales. Las y los docentes se encuentran sin apoyos para incluir a estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje, con capacidades especiales, pertenecientes a pueblos originarios u otras culturas, o provenientes de los sectores económicamente más afectados. Los programas proporcionados por las empresas privadas profundizan las distancias educativas entre unos y otros. Entretanto, aquellas avanzan rápidamente ofreciendo cursos de capacitación a los docentes, modelos de planificación, contenidos, formatos de organización escolar.

Una lectura de conjunto del informe de investigación del Instituto de Investigaciones de CTERA, deja al descubierto que la ausencia de una resolución justa y democrática de la relación entre el estado nacional y las provincias, de programas regionales, y ahora la política que libera y alienta los acuerdos, contratos, entre individuos, entidades públicas y privadas, contribuye a profundizar la desigualdad en el cumplimiento del derecho a la educación. El federalismo aparece como una de las deudas más importantes de la República Argentina. Afecta desde los niveles más altos de la distribución de recursos hasta el cotidiano trabajo de las y los maestros y profesores. Cada jurisdicción ha hecho una reforma de la manera que consideró adecuada o de acuerdo con sus recursos. La dispersión llega a las escuelas. En términos político pedagógicos estamos ante el peligro de una fragmentación cultural de consecuencias impredecibles.

El trabajo de los maestros/as, profesores/as, técnicos/as, directivos/as es de enorme valor para sostener la posibilidad de un camino de solución democrático popular que reafirme la soberanía nacional. La mejora de las condiciones de trabajo de las y los educadores es una condición imprescindible. No es posible sostener la educación pública sin inversión, sin capacitación, descargando todo sobre los hombros de docentes sin titularizar, que tienen que viajar varias horas diarias concurriendo a distintos colegios para reunir un salario. Tampoco es admisible que quede en manos del mercado la vida actual y el futuro de niños/as, jóvenes y adultos/as de nuestra Nación.

8. Bibliografía

- Achilli, Elena (2023). Investigación en la formación docente: Algunas pistas teóricas metodológicas. *Educación, formación e investigación*, 9(14), 13-28.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/771/726>
- Arata, Nicolás (2020). La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En: Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (comp.) "Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera". UNIPE: Editorial Universitaria, Ciudad de Buenos Aires.
- Brailovsky, Daniel; De Angelis, Susan y Scalleta Melo, Gabriel (2022) "Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas", *Voces de la Educación*, pág. 25–51.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/553>.
- Carli, Sandra (2022). Educación, conocimiento, comunicación y tecnologías en *¿Qué docencia para estos tiempos?: a 100 años del nacimiento de Paulo Freire*. Secretaría de Educación, Ediciones CTERA, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, pp. 106-107.
<https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/11503abaf5d8d26ba25f4ee79db4c874.pdf>
- Dussel, Inés, Williams, Federico (2023). Los imaginarios sociotécnicos de la política educativa digital en México (2012-2022). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(1), 39-60. DOI:10.30827/profesorado.v27i1.26247
- Duhalde, Miguel (2023) Por una educación virtuosa. Trabajo docente, tecnologías y mercantilización. *Revista "Política Universitaria"*, IEC-CONADU, Nro 9, diciembre 2023.
- CTERA (2020). Informe de la Encuesta Nacional de CTERA: Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19. Secretaría de Salud Laboral y Secretaría de Educación de la CTERA.
<https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/b9bddf0cadd4b573ee8e069c2ae93d30.pdf>
- CTERA (2022). Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina. Instituto Marina Vilte, Secretaría de Educación, Ediciones CTERA.
<https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/462>
- I-BEST (2023). Barómetro Internacional de la Salud y del Bienestar del Personal de la Educación. Red Educación y Solidaridad, Nota de prensa, 10 de Octubre de 2023.
<https://www.educationsolidarite.org/wp-content/uploads/2023/10/Nota-de-Prensa-I-BEST-2023.pdf>
- IE - Internacional de la Educación (2024), Detrás de las plataformas: Protegiendo los derechos de propiedad intelectual y libertad académica en la Educación Superior, Estudio realizado por Janja Komljenovic y Ben Williamson.
<https://www.ei-ie.org/es/item/28484:detras-de-las-plataformas-protegiendo-los-derechos-de-propiedad-intelectual-y-libertad-academica-en-la-educacion-superior>
- González, H. (2019). "¿Qué trabajo es el trabajo de educar?". En *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora*/ Federico Tálamo [et al.]; 1a. ed. Adaptada, Paraná: AGMER Editora, 2019.
- González, H., Spessot, A., Rinaldi, R., Crespo, A. y Escalante, M. (2009). Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. Volumen 1 de la Serie formación y trabajo docente. Ediciones CTERA, Buenos Aires.
<http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/116>

- Kuehn, Larry. (2012). *Cada herramienta moldea la tarea... y el cerebro*. Sección Mexicana de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública
- Lozares, C., Verd, J. M., Moreno, S., Barranco, O. y Massó, M. (2004). El proceso de trabajo desde las perspectivas de la actividad situada y del conocimiento socialmente distribuido. Cuadernos de Relaciones Laborales, Vol. 22, Número I, Barcelona, 67-87.
- MECCyT (2019) "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: educación digital, programación y robótica". <https://www.educ.ar/recursos/150123/nap-de-educacion-digital-programacion-y-robotica/download/inline>
- Maggio, M. (2023). Las prácticas de la enseñanza en escenarios contemporáneos. Tecnologías y horizontes de inclusión. Ponencia y disertación en Propuesta de Formación Docente "*Alternativas Pedagógicas. El trabajo docente en las nuevas culturas escolares*", 31 de mayo de 2023, AMSAFE Provincial, Santa Fe.
- Neffa, Julio C. (2020). Aportes para pensar la pospandemia covid-2019. Innovaciones y nuevos procesos de trabajo. UNM Editora, Universidad Nacional de Moreno.
- Oliveira, D., Gonçalves, G., Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (20). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002012>
- Puiggrós A., Duhalde M., Pascual L., Albergucci L., Abal Medina M.D., Nuñez A. y Martínez G. (2022), Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina, Ediciones CTERA, Buenos Aires. <https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/462>
- Sadovsky, Patricia (2022). La enseñanza en tiempos de excepción: Nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social en *¿Qué docencia para estos tiempos?: a 100 años del nacimiento de Paulo Freire*. Secretaría de Educación, Ediciones CTERA, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, p. 121. <https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/11503abaf5d8d26ba25f4ee79db4c874.pdf>
- Selwyn, N. (2016). Profesores y tecnología: repensar la digitalización de la labor docente. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, No.104, pp. 27-36. <https://osf.io/preprints/socarxiv/jauea>
- SUTEBA (2022). Revista Siete3Siete. Territorio de Libertad Marta, entrevista con Marta Suárez por Héctor González, 26 de setiembre de 2022. <https://revista.suteba.org.ar/2022/09/26/marta/>
- Terigi, Flavia (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico. 1a ed. - Buenos Aires, Ed. Santillana, p. 23. https://campuscitep.rec.uba.ar/pluginfile.php?file=%2F77985%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2Fdocumento_bsico_2012.pdf
- Terigi, Flavia (11 de agosto de 2012). *Discutir el saber pedagógico por defecto*. [Conferencia]. Formación del ICIEC-UEPC. Córdoba, Argentina. <https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/64>

