

Coloma, María Agustina; Roberti, Eugenia; Lemus, Magdalena

Docentes en pandemia : Entre la intimidad, la desinstitucionalización y la digitalización

EN: L. Muñiz Terra (Coord.). (2023). ¿Encrucijadas o bifurcaciones biográficas? : Transiciones laborales en contexto de pandemia en Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires ; La Plata : CLACSO ; Agencia de I+d+i ; PISAC. pp. 199-223

Coloma, M., Roberti, E., Lemus, M. (2023). Docentes en pandemia : Entre la intimidad, la desinstitucionalización y la digitalización. EN: L. Muñiz Terra (Coord.). ¿Encrucijadas o bifurcaciones biográficas? : Transiciones laborales en contexto de pandemia en Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires ; La Plata : CLACSO ; Agencia de I+d+i ; PISAC. pp. 199-223. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5913/pm.5913.pdf>

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

¿Encrucijadas o bifurcaciones biográficas?

Transiciones laborales en contexto
de pandemia en Argentina

coord.

Leticia Muñiz Terra



¿Encrucijadas o bifurcaciones biográficas?

Transiciones laborales en contexto
de pandemia en Argentina

¿Encrucijadas o bifurcaciones biográficas? : transiciones laborales en contexto de pandemia en Argentina / Leticia Muñiz Terra ... [et al.] ; coordinación general de Leticia Muñiz Terra. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Agencia de I+d+i ; La Plata : PISAC, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-484-0

1. Sociología del Trabajo. 2. Pandemias. 3. Argentina. I. Muñiz Terra, Leticia, coord.

CDD 306.36

Corrección: Facundo Gómez

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias

Diseño del interior y maquetado: Eleonora Silva

¿Encrucijadas o bifurcaciones biográficas?

Transiciones laborales en contexto de pandemia en Argentina

Leticia Muñiz Terra
(coord.)



PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL



Agencia I+D+i



CLACSO



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

¿Encrucijadas o bifurcaciones biográficas? Transiciones laborales en contexto de pandemia en Argentina (Buenos Aires: CLACSO, mayo de 2023).

ISBN 978-987-813-484-0



CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | [<clacso@clacsoinst.edu.ar>](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar) |

[<www.clacso.org>](http://www.clacso.org)



Suecia

Sverige

Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Capítulo 7

Docentes en pandemia

Entre la intimidad, la desinstitucionalización
y la digitalización

Agustina Coloma, Eugenia Roberti y Magdalena Lemus

Introducción

El arribo de la pandemia de COVID-19 en marzo de 2020 significó el inicio de un período crítico a nivel sanitario y en muchas otras esferas de la vida (social, económico, laboral, educativo, productivo). El Estado Nacional y los estados provinciales respondieron a la situación con la implementación de medidas tendientes a morigerar el previsible impacto de la crisis sanitaria. Una de las primeras decisiones fue decretar el 19 de marzo el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) de la población en todo el país. Unos meses más tarde, y luego del cimbronazo inicial, en junio de 2020, comenzó a implementarse el distanciamiento social obligatorio (DISPO) en aquellas jurisdicciones que presentaran determinada situación epidemiológica.¹ Dada la evolución de la pandemia, esto implicó que la

¹ El ASPO se estableció a través del Decreto 297/2020 y se prorrogó por medio de los decretos 325/20, 355/20, 408/20, 459/20 y 493/20. El DISPO se estableció por los decretos 520/20, 576/20, 605/20, 641/20, 677/20, 714/20, 754/20, 792/20, 814/20, 875/20, 956/20, 1033/20, 67/21 y 125/21 y adquirió distintas características según la región. Los criterios de DISPO pueden encontrarse en: <https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/distanciamiento/requisitos>

apertura de actividades y el levantamiento de restricciones siguiera un ritmo específico en los distintos territorios.

En el sistema educativo, se promovieron medidas tendientes a garantizar la continuidad pedagógica del estudiantado en todos los niveles de enseñanza. Las iniciativas para el sistema educativo propuestas a nivel nacional y de la provincia de Buenos Aires combinaron diversas modalidades y soportes (por ejemplo: plataformas web, cuadernillos impresos, contenido educativo a través de televisión abierta), para adecuarse a las distintas realidades en materia de conectividad y acceso a dispositivos. Esto implicó una serie de consecuencias y adaptaciones al contexto, al mismo tiempo que abrió interrogantes respecto de las acciones de los/as docentes requeridas para la construcción y sostenimiento del vínculo pedagógico en un escenario de virtualidad forzada (Marotias, 2020), en el cual las características que adquirieron la enseñanza y el aprendizaje no solo se vieron atravesadas por un contexto de pandemia, sino también por desigualdades preexistentes, que el nuevo escenario contribuía a profundizar (Duek, 2021).

Así, el sector educativo evidenció una particular situación, por ubicarse como un sector en el cual sus trabajadores/as estuvieron inhabilitados/as para trabajar fuera del hogar –al ser contemplado dentro de las actividades no esenciales–, y por considerarse a las escuelas un potencial foco de contagios, previo a la vacunación masiva contra el COVID-19. De este modo, los/as docentes desarrollaron tareas de manera virtual casi en su totalidad (dependiendo de la accesibilidad a internet y de la posesión de dispositivos) y en ocasiones fuera de los lugares de trabajo, principalmente, en lo relacionado a la entrega de mercadería en las escuelas (Maldovan et al., 2021). Esta situación renovó preguntas, ya a esta altura tradicionales, sobre las consecuencias del acceso a tecnologías digitales (en adelante, TD) en contextos de privación y en situaciones de privilegio (Lemus, 2021), las que se suman los interrogantes sobre los conocimientos requeridos para enseñar ya no *con* tecnologías digitales sino *mediante* ellas.

La vuelta a la presencialidad en las aulas de la región, que tuvo lugar a partir de junio de 2021, involucró principalmente dos aspectos. Primero, la puesta en marcha de protocolos sanitarios específicos comunes para todas las instituciones educativas. Segundo, las iniciativas estuvieron orientadas a acompañar a los/as docentes en el desarrollo de estrategias de enseñanza que contemplaran la bimodalidad, dada la primera instancia de presencialidad con “burbujas”.

De acuerdo con este panorama, el capítulo analiza algunos de los desafíos de la práctica docente frente al contexto emergente del COVID-19. Para ello nos preguntamos: ¿cuáles fueron los principales cambios en las rutinas y vida cotidiana de los/as docentes de nivel secundario a raíz de la pandemia? ¿Qué estrategias se llevaron adelante para el sostenimiento del vínculo pedagógico? ¿Qué desafíos implicó la digitalización de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel secundario? ¿Qué forma tomó la mediatización del vínculo pedagógico? ¿Cuáles fueron las tensiones y paradojas generadas a causa de la pandemia en el trabajo docente?

La estructura del capítulo presenta un primer apartado, en el cual retomamos antecedentes recientes sobre el trabajo docente y la pandemia y, además, realizamos una descripción de la estrategia metodológica utilizada. Seguidamente, presentamos el análisis de las rutinas laborales de los/as docentes durante este período y sus implicancias para la construcción de un vínculo pedagógico. Allí, nos concentramos en las nuevas formas de gestionar el tiempo, el espacio y los usos de las TD; asimismo, identificamos los desafíos de la práctica docente en el contexto de pandemia de COVID-19. Por último, recopilamos los principales hallazgos de la investigación y, en la sección de propuestas, realizamos un aporte a la agenda pública, al plantear un posible diálogo entre el conocimiento producido en esta investigación y las políticas públicas, brindando recomendaciones en torno a la incorporación de TD en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario.

Antecedentes, perspectiva teórica y estrategia metodológica

Cuando se desató la pandemia, el sistema educativo en Argentina ya contaba con una larga experiencia en programas de inclusión y alfabetización digital (aulas móviles, modelo 1 a 1, laboratorios de informática) que se habían implementado con diferentes alcances y temporalidades a partir de los noventa (Morales, 2015). A su vez, los/as niños/as, jóvenes y adultos/as que habitan las escuelas argentinas, ya se habían convertido hace tiempo en usuarios/as de celulares, tablets, computadoras e internet. Sin embargo, la virtualización de emergencia de la totalidad del sistema educativo supuso un conjunto de nuevos y variados desafíos para las comunidades educativas, en las cuales las TD no formaban parte de las estrategias de enseñanza docente del modo en que luego lo harían. El vínculo pedagógico reposaba casi exclusivamente en los encuentros presenciales en las aulas.

La reconstrucción del estado de la cuestión nos permite organizar la bibliografía en dos grandes momentos. Inicialmente, surgieron un conjunto de trabajos producidos en el primer año de la pandemia que, con un tono reflexivo y en clave teórica, buscaban sistematizar las primeras impresiones, políticas, experiencias e interrogantes (Cardini y D'Alessandre, 2020; Marotias, 2020; Lion, 2020). En estas publicaciones, se alertaba sobre los efectos que dejaría la pandemia, tanto en lo relativo a la profundización de las desigualdades ya existentes –que ponían a buena parte de los/as estudiantes en posiciones desventajosas para afrontar la virtualización de emergencia de la educación (Sadosky y Castorina, 2020)–, como en relación con las dificultades y desafíos que conllevaría enseñar, aprender y acompañar trayectorias educativas en un contexto tan adverso (Baquero, 2020).

Posteriormente, entre 2021 y 2022 comenzaron a publicarse trabajos basados en investigaciones empíricas que permitían caracterizar la experiencia de la pandemia para distintos actores del sistema educativo, en su entrecruzamiento con clivajes de clase

social, género y otros (Benítez Larghi y Guzzo, 2022; Benítez Larghi, 2021; Moguillansky y Duek, 2021). Estos trabajos evidenciaron que la pandemia dejó al descubierto las desigualdades sociales preexistentes en las escolaridades de niños/as y jóvenes pero que, al recrudecerse y cambiar el escenario de encuentro entre docentes y estudiantes, así como las condiciones de vida de ambos grupos, se volvieron más visibles (Benítez Larghi, 2021; Muñiz Terra, 2021).

En particular, las desigualdades relativas al acceso a TD y a conexión a internet, así como a conocimientos y habilidades para usar estas tecnologías, pusieron de relieve la necesidad de delinear prácticas de enseñanza que contemplaran situaciones diversas y, especialmente, desiguales (Paz-Maldonado, Silva-Peña y Nunes-Fernandes, 2022). De este modo, las desigualdades de acceso, así como el diferencial de saberes y competencias presentes en las familias para acompañar las trayectorias educativas, emergieron como elementos clave del contexto, que debían ser tenidos en cuenta por las instituciones educativas y por los/as docentes. En efecto, la pandemia planteaba un conjunto de nuevos desafíos que interpeló tanto a la práctica docente como a los conocimientos.

Al considerar las investigaciones recientes sobre el tema, en el presente capítulo buscamos aportar a la comprensión de las formas que adquirió la práctica docente de nivel secundario durante la pandemia, identificando las tensiones y desafíos que emergieron en relación con sus rutinas cotidianas, contextos institucionales y dinámicas de enseñanza para la construcción y sostenimiento del vínculo pedagógico.

En términos teóricos, para pensar los modos en que los/as docentes se relacionan con las TD, retomamos el concepto de *apropiación* que designa al proceso simbólico y material por el cual una persona o grupo toma el contenido significativo de un artefacto y lo hace propio (Thompson, 1998, p. 17). Este proceso se construye sobre la base de experiencias con diversas tecnologías, expectativas y representaciones individuales y colectivas sobre estos artefactos (Winocur, 2009). Las características que toma la apropiación se vinculan también con

posiciones de clase, identidades de género y desigualdades de diverso tipo, y con entramados culturales específicos que les otorgan distintos valores y significados a las tecnologías (Winocur, 2009). Teniendo en cuenta esto, rastreamos a lo largo del trabajo las apropiaciones de TD por parte de docentes construidas antes de la pandemia, las cuales operaron como base desde las cuales desarrollar su práctica docente en el contexto de emergencia.

En relación con esto último, entendemos que la *práctica docente* es producto de la articulación entre aspectos personales y formativos con el contexto institucional de cada establecimiento, así como con procesos a nivel social, político y económico en cada época. En este punto, el *contexto institucional* refiere tanto a las normativas de cada institución como a las condiciones materiales de trabajo con las que cuentan los/as docentes en cada escuela. Estas comprenden los recursos materiales, pero también “las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 68), aspectos de los que nos interesa indagar cómo se han reconfigurado en el marco de la pandemia de COVID-19 y qué ha significado tal transformación para los/as docentes entrevistados/as.

Para esta investigación aplicamos un abordaje metodológico cualitativo, en el marco del cual realizamos 12 entrevistas biográficas semiestructuradas a docentes y personal directivo de tres instituciones educativas estatales. La selección de las escuelas se vincula con dos criterios. En primer lugar, el sector de gestión estatal (escuelas provinciales y municipales) es el que reúne la mayor proporción de la matrícula de estudiantes, con el 63,6% en todos sus niveles para la provincia de Buenos Aires (Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires, 2018). En segundo lugar, para la selección, nos basamos en experiencias de investigación anteriores a este proyecto² y

² Por ejemplo, el PICT “TIC, juventudes e inclusión social. Una evaluación cualitativa del impacto del Programa Conectar Igualdad en la trayectoria educativa, laboral,

en la bibliografía vigente sobre educación secundaria en la ciudad de La Plata (Crego, 2018; Di Piero, 2019) que alerta sobre la existencia de circuitos educativos diferenciados. Para dar cuenta de esta heterogeneidad en escuelas ubicadas en la ciudad de La Plata, analizamos los datos publicados en el mapa escolar que elabora la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y consideramos aquellos indicadores que estaban disponibles para todas las escuelas de la ciudad, tales como desfavorabilidad³ (categoría construida por la DGCyE) y comedor escolar.⁴ Teniendo en cuenta esto, seleccionamos estratégicamente tres escuelas estatales que presentaban situaciones distintas en relación con: ubicación, antigüedad, tamaño de la matrícula, servicio de comedor y desfavorabilidad, características sociodemográficas y laborales de las familias de los/as estudiantes.

La escuela A se encuentra ubicada en un barrio periférico de la ciudad que tiene características de pobreza estructural. Sus alumnos/as suelen ingresar a la secundaria luego de transitar trayectorias educativas discontinuas, caracterizadas por la repitencia y el abandono temporal. La institución cuenta con Servicio Alimentario Escolar, su matrícula es de 283 estudiantes con un promedio aproximado de entre 10 y 15 estudiantes por curso y está categorizada desfavorablemente (DGCyE, Mapa escolar, 2021). Por otro lado, la escuela B está ubicada en el centro de la ciudad de La Plata y la formación de maestras normales ha sido uno de los sellos distintivos de

social y política de jóvenes egresados de la escuela secundaria en La Plata y Gran La Plata” y el PIP 0756 “TIC, Juventudes y experiencias de tiempo y espacio en el marco del Programa Conectar Igualdad en La Plata y Gran La Plata”.

³ De acuerdo con el glosario de la Dirección de Información y Estadística de la Dirección Provincial de Planeamiento (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires), la desfavorabilidad es definida como “una de las clasificaciones de los establecimientos de enseñanza en función de su ubicación y/o dificultades de acceso. Tanto la ubicación como las dificultades de acceso generan condiciones de trabajo diferenciales para los docentes, por ello reciben una bonificación” (DGCyE, 2022). <http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm?path=glosario/default.htm#D>

⁴ En el caso de las escuelas que tenían comedor, calculamos a qué porcentaje del total de la matrícula del establecimiento alcanzaba (ambos datos disponibles en el mapa), para darnos una idea de la magnitud de matrícula total involucrada en ese servicio.

la institución desde su creación. En la actualidad, el nivel secundario cuenta con 1178 estudiantes (DGCyE, Mapa escolar, 2021). Finalmente, la escuela C es un colegio secundario del Sistema de Pregrado Universitario de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), ubicado en el centro de la ciudad y orientado originalmente a la formación de élites (Di Piero, 2019). Actualmente, el nivel secundario cuenta con 672 estudiantes (DGCyE, Mapa escolar, 2021). Cabe mencionar que las escuelas B y C no cuentan con servicio de comedor ni con condiciones desfavorables.

El trabajo de campo fue realizado entre agosto y octubre de 2021, en vigencia de las medidas de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO). Por este motivo, definimos que la modalidad predominante de entrevista fuera la videollamada, con la posibilidad de realizar encuentros presenciales o telefónicos con quienes tuvieran dificultades de conectividad o para el uso de tecnologías.

De los cuatro bloques de preguntas a indagar construidos para todos los nodos participantes de la investigación en diversos sectores del país, nos centramos en el análisis de las dimensiones relativas al trabajo productivo y al uso de TD por parte de docentes.⁵ En particular, dentro de estos grandes ejes nos concentramos en el análisis de la rutina laboral de los/as docentes en el contexto emergente, las estrategias utilizadas y adecuaciones de sus tareas frente a la pandemia.

Paradojas y tensiones en la construcción del vínculo pedagógico en pandemia: entre la intimidad, la desinstitucionalización y la digitalización

En pos de vislumbrar las paradojas y tensiones que produjo el contexto excepcional del COVID-19 en la práctica docente, es necesario caracterizar brevemente la rutina laboral y el modo en que se

⁵ Para un detalle de la construcción de las dimensiones y el enfoque general de la investigación se pueden consultar la introducción del libro.

gestionaban las relaciones institucionales antes de la pandemia. La rutina laboral de los/as docentes entrevistados/as implicaba pasar muchas horas fuera de su casa alternando entre diversas instituciones educativas, para cuyo traslado se necesitaba contar con movilidad propia o transporte público. La jornada establecida se sintetizaba en la metáfora –ya popularizada– del “docente taxi... dos horas acá, dos horas allá, dos horas en el otro” (E 10, UNLP); “era una jornada de acá para allá, digamos, muy transitada y ajetreada” (E 7, UNLP).

En términos de equipamiento tecnológico, algunos/as docentes habían recibido entre 2010 y 2015 las computadoras del Plan Conectar Igualdad y/o habían comprado dispositivos. A su vez, el uso de TD con fines educativos no era frecuente en el aula, más bien eran situaciones ocasionales: “no utilizaba tecnología para las clases antes de la pandemia; alguna vez que quería pasar algún video, llevaba mi computadora” (E 9, UNLP). Los/as docentes empleaban a diario celular, computadora e internet para comunicación, información, planificación y preparación de su trabajo. Pero en ningún caso estos dispositivos adquirían importancia como parte de la estrategia áulica; en su lugar, el soporte en papel de los materiales didácticos se presentaba como una práctica docente asidua: “yo imprimía los trabajos y llevaba material para practicar en clase. Mi trabajo no era estar en la computadora más de media hora” (E 5, UNLP).

De esta manera, las TD tenían un lugar bastante acotado dentro de las aulas y tampoco mediaban el vínculo pedagógico. No solo las relaciones se gestionaban “cara a cara” en las escuelas, sino que además dichas tecnologías, especialmente los celulares –si bien eran artefactos que siempre estaban en el aula de clase– se presentaban como dispositivos sobre los cuales había que construir regulaciones: “[...] y un uso más restringido del celular. O sea, un permiso más restringido del uso del celular a los alumnos. Cosa que hoy se volvió una herramienta” (E 7, UNLP).

La paradoja de la desinstitucionalización: nuevas formas de gestionar el tiempo y el espacio en la práctica docente

El advenimiento de la pandemia transformó la práctica laboral docente de forma abrupta. De un día para otro, los/as docentes, debieron ensayar nuevas estrategias de enseñanza,⁶ que implicaban utilizar TD de manera intensiva para planificar y transmitir contenidos de las materias, para establecer y mantener vínculos con los/as estudiantes y para aunar criterios de trabajo con colegas y directivos/as. Junto a esto, se vieron en la necesidad de reorganizar su rutina cotidiana: “¿Cómo me afectó? De andar dos horas por día en auto de escuela en escuela, a encerrarnos en casa [risas]. Eso fue lo primero que nos pasó” (E 10, UNLP).

La pandemia significó una profunda organización de la vida cotidiana de los/as docentes, marcada por el esfuerzo para conciliar las actividades productivas y reproductivas en un contexto de aislamiento, lo cual implicó una nueva forma de gestionar el tiempo y el espacio. Por un lado, hubo una reorganización y acondicionamiento del ámbito doméstico para continuar desarrollando la tarea docente. Así, espacios al interior del hogar que antes no eran utilizados con ese propósito, se refaccionaron, ampliaron y resignificaron: “el quincho lo reincorporamos como un lugar de estudio, fuimos haciendo arreglos, extendimos... Para que cada uno [de los miembros de la familia] tenga su espacio” (E 5, UNLP).

Por otro lado, la pandemia implicó gestionar el tiempo de otra manera, lo cual no estuvo exento de tensiones. En efecto, un hallazgo interesante que aparece en las entrevistas radicó en la valoración positiva que adquirió, para los/as docentes, desarrollar su tarea al interior del hogar. La “comodidad” de trabajar en sus casas, poder

⁶ “Estrategias de enseñanza” hace referencia al “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich, 2010, p. 23, citado en Etchegaray, 2015, p. 5).

organizar sus tiempos y no tener que desplazarse son algunos de los aspectos que se rescatan como positivos: “la movilidad fue algo importante porque nosotros no vivimos cerca de los lugares de trabajo [...] es tiempo que, entre comillas, gané” (E 2, UNLP). En palabras de otro/a docente:

En principio existía una ventaja, que era que yo podía elegir el horario que me iba a encontrar con los/as estudiantes y esto implicaba, justamente, poder organizar encuentros sincrónicos fuera de esos horarios tremendos que tiene la educación media, por ejemplo, 7:30 de la mañana [...], es un horario inhumano. Esa es una de las grandes ventajas que tuvo esto [risas]. (E 1, UNLP).

Esta mayor flexibilidad con respecto a la gestión de los tiempos y espacios redundó, sin embargo, en una “pérdida de la institucionalidad”. Paradójicamente, frente al “mandato de inclusión” en pos de garantizar la continuidad pedagógica, se vislumbra un proceso de desinstitucionalización que se experimentó como una sobrecarga en la tarea docente. La búsqueda por contener y apaciguar los efectos de la pandemia, si bien dio lugar a un gran número de políticas públicas y de acciones por parte de las instituciones educativas, puso a la vez en marcha un conjunto de desafíos, encarnados en la figura del “compromiso docente” como garantía de la continuidad educativa (Sadovsky y Castorina, 2020). Así, los/as docentes se hicieron cargo –junto con los equipos directivos y preceptores/as– de un seguimiento personalizado de buena parte de los/as estudiantes; especialmente, de aquellos/as que estaban en condiciones más desfavorables, con el objetivo de sostener el lazo pedagógico con las escuelas.

Los/as entrevistados/as señalan que debieron adaptarse de manera repentina y constante⁷ a una nueva organización de su actividad, que transformó por completo no solo sus rutinas sino también el contenido y planificación de sus tareas: “aprendimos que no era

⁷ Cabe recordar que el regreso a la “presencialidad cuidada” significó un nuevo acomodamiento y adaptación por parte de los/as docentes, que conllevó una gran exigencia para sostener la implementación de procesos educativos híbridos.

posible extrapolar una rutina y una dinámica, y dictado de clase presencial a la virtualidad. Entonces, hubo que reformular actividades y evaluaciones” (E 1, UNLP). De esta manera, si bien disminuyó la carga horaria de clases frente a los/as estudiantes durante la pandemia, la práctica docente demandó una mayor dedicación tanto en las tareas de planificación como también en la elaboración de materiales pedagógicos, al mismo tiempo que se flexibilizaron las condiciones de asistencia y formas de evaluación para los/es estudiantes. El contexto de COVID-19 planteó la necesidad de recurrir a diversos soportes para acceder a la información, así como para mediar el vínculo entre estudiantes, docentes, familias, preceptores/as y directivos/as. Esto llevó, en el caso de los/as docentes, a la elaboración de materiales propios realizados para la ocasión (textos, videos, audios, presentaciones, etc.) y también a la búsqueda, análisis y selección de materiales ya existentes, como han documentado también otras investigaciones (Tiana Ferrer, 2020).

Esta diversidad de estrategias pedagógicas, que se volcaron al establecimiento y sostenimiento de los lazos con los/as estudiantes, fue vivida como un trabajo “intenso” y “sin descanso” por parte de los/as docentes –“primero fue un aprendizaje abrupto y ahora tenemos como una sobrecarga” (E 7, UNLP)–, que desdibujó toda frontera temporal e institucional, al invadir la propia intimidad.

Lo virtual invade un poco esto, que fue muy hablado, el ámbito personal de uno ¿no? El WhatsApp o el tiempo que uno le dedica ¿no? Estás en el teléfono haciendo otra cosa y te llegan las notificaciones o los mensajes o mails un domingo a la noche [...]. Antes, cuando terminaba un cuatrimestre, ibas y la completabas y las firmabas de forma presencial [a las planillas]. No invadía tanto lo personal, que también se fue gestando en este tiempo de lo virtual [...]. Lo negativo es esto de los tiempos, que uno tiene que marcar sí o sí esos límites ¿no? Tiene que ponerse firme y marcar límites. Porque si no es invasivo. (E 4, UNLP).

Como se evidencia en este último fragmento de entrevista, la mediación del vínculo docente-estudiante vía TD adquiere centralidad a la hora de comprender la reorganización de la práctica docente. A continuación, profundizamos en el carácter paradójico que implica el acceso, las apropiaciones y la mediación del vínculo pedagógico a través de TD, desde la mirada de los/as docentes entrevistados/as.

La paradoja de “conservar lo bueno” y la pregunta por el aprendizaje en la apropiación de tecnología digitales

Los primeros tiempos de la pandemia son recordados por los/as entrevistados/as como momentos de incertidumbre y desorden, en los que tuvieron que ir tomando decisiones laborales frente al contexto, que implicó al mismo tiempo una reorganización institucional, pedagógica y educativa. A raíz de la pandemia, los/as docentes debieron de un día para otro repensar su estrategia didáctica, aprender a usar y/o incorporar nuevas TD para la enseñanza. Así, dicho aprendizaje estuvo relacionado con la mediatización del vínculo pedagógico a través de dispositivos tecnológicos. Ahora bien, el acceso a las TD aparece en primer lugar como una problemática por parte de los/as docentes:

[...] Un buen equipo para acceder a la red, que todos/as tenían un ancho de banda que permitía trabajar bien, que todos/as los/as docentes contábamos con esas condiciones y esto no era así [...]. No hubo por parte de las instituciones de asumir que nosotros/as vamos a seguir dando clases. Pero, así como nosotros/as no pagamos el acceso al aula, no pagamos un borrador, un pizarrón [...], sí estamos pagando internet, sí estamos pagando la renovación del equipo, sí estamos pagando la compra de las sillas ergonómicas, ¿no? Ahí no hubo mucha ayuda institucional [...], el sueldo nuestro no está al alcance de esos costos. (E 1, UNLP).

Así, en los diferentes relatos –e independientemente de las instituciones educativas analizadas– se detallan el préstamo, compra y/o

refacción de dispositivos tecnológicos e insumos derivados para desarrollar su tarea docente: “en mi casa tengo una computadora, me tuve que comprar una cámara” (E5, UNLP). En efecto, se establece una “solución individual” en la cual los/as docentes debieron agenciarse –con sus propios recursos– el pasaje a la virtualidad, frente al desdibujamiento de las instituciones educativas.

Asimismo, el uso y aprendizaje de TD para el trabajo fue otro importante desafío, que los/as docentes debieron desplegar, en el diseño e implementación de contenidos pedagógicos. La colaboración de colegas y familiares para el aprendizaje fue una estrategia habitual durante dicho proceso.

Todo lo tecnológico tuve que aprender. Obviamente manejaba el correo, manejaba internet y todo eso, pero todo lo que son el resto de las plataformas lo aprendí sobre la marcha. Todo el tema de Meet, Zoom, el uso del Classroom, todo lo tecnológico lo aprendí sobre la marcha [...]. Lo fui aprendiendo así de chusmear, de preguntar cómo se usa esto en grupos de compañeros y googleando un poco. (E 9, UNLP).

Los relatos de los/as docentes entrevistados/as van en sintonía con los hallazgos de la bibliografía especializada. Para aprender a usar TD, para explorar en nuevas prácticas y construir saberes, se necesita de una amplia variedad de recursos materiales, técnicos y sociales, entre los que se incluyen no solo dispositivos tecnológicos, sino también el tiempo y espacio (Ito et al., 2010). De esta forma, las posibilidades para realizar un uso significativo de las TD están atravesadas por una amplia variedad de capitales. De cara a los desafíos que para la tarea docente implicó la pandemia, los/as docentes entrevistados/as debieron contar con dispositivos propios y conectividad, con “capital informático objetivado” (Reygadas, 2008, p. 201). En este sentido, si bien en muchos casos tuvieron que renovar celulares o computadoras, tenían una base de TD que les permitió poner en marcha la adquisición y acrecentamiento del “capital informático incorporado” (Reygadas, 2008, p. 201); es decir, de aquellos conocimientos y habilidades que posibilitan un uso significativo de los

dispositivos tecnológicos en función de sus propios intereses y finalidades (Reygadas, 2008).

En este punto, resulta interesante recordar que, a pesar de la reiterada frase “no estábamos preparadas/os para enseñar en una pandemia”, los/as docentes entrevistados/as contaban con un conjunto de saberes –más amplios en algunos casos, más limitados en otros– y habilidades que ponían en marcha a diario en instancias laborales y no laborales –aunque, como dijimos, no áulicas–, que se acrecentaron forzosamente y laboriosamente producto de las demandas que supuso la virtualización de emergencia del sistema educativo.

La pandemia implicó también repensar el vínculo de las TD con los/as estudiantes. En general, la problemática de la continuidad pedagógica en la virtualidad no se redujo únicamente a una dificultad de conexión o carencia de TD. Aunque cabe destacar que, la falta de acceso a la conectividad y a dispositivos para estudiar afectó su práctica docente, recayendo en ellos la responsabilidad de sostener el vínculo pedagógico.

Los pibes no tienen conectividad o sea que en lo mínimo que podés pensar es en un Classroom, y hasta por ahí no más. Porque tampoco tenían datos como para sumarse al Classroom. Entonces, este año, con la experiencia del año pasado, me organicé de otra manera, que también me implicó más trabajo porque tenía el Classroom, el grupo de WhatsApp, Zoom. (E 9, UNLP).

En las entrevistas a docentes y directivos se señala una fuerte “desconexión” de parte de muchos/as alumnos/as, quienes no participaron de los encuentros sincrónicos propuestos desde la institución para sostener la continuidad educativa en tiempos de virtualidad. Esta “desconexión” puede ser atribuida –como también dan cuenta las investigaciones recientes en la materia (Pedró, 2020; Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020)– a la falta de acceso a TD, como también a dificultades para hallarse a gusto con el formato virtual y/o para organizar rutinas escolares en un contexto signado por la adversidad.

En muchos casos, las nuevas circunstancias demandaron a los/as docentes el desarrollo de estrategias de enseñanza más personalizadas al interior de cada escuela o incluso de cada curso, principalmente en relación con la disponibilidad de TD y con las habilidades y la predisposición por parte de los/as estudiantes:

Los grupos eran diversos. Hay grupos que se adaptaron fácilmente a poder hacer un Zoom ¿sí? y participaban y se podían armar trabajos dinámicos. Y hay otros que no tanto y por ahí con alguna que otra aplicación más elemental como WhatsApp... Y costó bastante el utilizar Classroom, que es la aplicación que más se usa en todos los ámbitos, creo, además del secundario. (E 4, UNLP).

Sin embargo, varios/as entrevistados/as consideran que las TD, mediatizando el vínculo pedagógico, producen una “experiencia [educativa] de una calidad muy inferior”; “la presencialidad en la interacción con los/as alumnos es muchísimo mejor, más productiva, para ellos y para mí” (E 8, UNLP). Entre las cuestiones positivas de la vuelta a las aulas, los/as docentes mencionan el poder estar y compartir con los/as estudiantes; observar y participar del proceso de aprendizaje resulta una dimensión muy valorada por los/as docentes, que requiere del “cara a cara”: “en el aula yo te miro, te corrijo. Vos me preguntás, te ayudo, se completa la actividad y tenés como una devolución, un ida y vuelta” (E 10, UNLP). En otra entrevista se afirma:

Me parece que el trabajo docente implica de manera necesaria y obligatoria una experiencia corporal. No hay pantalla, teletrabajo o plataforma que reemplace la experiencia corporal de los/as estudiantes encontrándose con sus compañeros y el docente encontrándose con los/as estudiantes. No creo que la actividad docente sea solo una transmisión de saberes o conocimientos, no creo que se pueda reducir a eso. [...] Hay una cuestión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que es irremplazable. E, insisto, de manera necesaria y obligatoria necesitamos estar presentes de cuerpo. Las TIC, para mí, son simplemente una apoyatura muy lateral. (E 1, UNLP).

Más allá de estas limitaciones, los/as entrevistados/as mencionan que con el uso de los dispositivos como soportes en el proceso de la enseñanza y aprendizaje “se demostró que el celular o la computadora no solamente sirve para jugar sino también sirve para aprender” (E 10, UNLP). En un sentido similar se pueden leer las siguientes observaciones:

Las TIC como complemento o apoyatura, digamos, como forma de un sistema de comunicación más fluido [...]. No se puede la virtualidad plena, es alienante en algún sentido, desgastante y despersonaliza. Nunca va a ser mejor la virtualidad que la presencialidad, en el sentido, digamos, del impacto que tiene el cara a cara con las personas. Pero sí es verdad que te permite una dinámica mucho más fluida. Bueno, por ahí se pueden hacer cosas híbridas. (E 8, UNLP).

De este modo, con el correr del tiempo y la adquisición de aprendizajes sobre cómo ser docente de nivel secundaria a la distancia y en una pandemia fueron construyéndose nuevas reflexiones sobre la práctica docente y sobre el vínculo con los/as estudiantes. Si bien ancladas inicialmente en la urgencia, estas reflexiones buscaron luego trazar orientaciones de más largo alcance. En última instancia, para los/as docentes la experiencia de la pandemia implicó un análisis sobre el tipo de contenido que utilizaban, los soportes, las dinámicas áulicas y las relaciones que dentro y fuera del aula se tramaban. La vuelta a la presencialidad aparece, entonces, con el desafío por “conservar lo bueno” de lo aprendido durante la virtualización de emergencia del sistema educativo.

Reflexiones finales

Como hemos analizado en este trabajo, antes de la pandemia las TD ya tenían una presencia significativa en la vida cotidiana de los/as docentes de nivel secundario. Las usaban para comunicarse, entretenerse y también para el trabajo docente fuera de las aulas (buscar

información, realizar cursos, mantenerse actualizados/as y planificar clases). Sin embargo, con la pandemia se inauguraron dos cuestiones centrales: el uso de TD como parte fundamental del proceso de enseñanza en la instancia áulica virtual y como artefacto indiscutible para entablar el vínculo pedagógico. Esto trajo dos transformaciones concretas en su práctica docente: 1) desarrollar habilidades y adquirir saberes de modo de usar las TD para enseñar a distancia y en condiciones desiguales en términos de conectividad por parte de sus estudiantes; 2) construir un vínculo pedagógico a distancia y virtualmente, generar cercanía sin comprometer la privacidad (algo no siempre logrado), establecer fronteras institucionales, espaciales y temporales desde la intimidad de su hogar y con la presencia ubicua de dispositivos, plataformas y conexiones. Todo esto, tensionado por la inclusión educativa como mandato que se encarnó en diversas estrategias docentes, no siempre con un acompañamiento institucional que contuviera, guiase y equilibrara responsabilidades. En este punto, se advierte la insuficiencia de las estrategias de provisión de conectividad y equipamiento a nivel macro que hubieran permitido mejorar las condiciones de trabajo de los/as docentes y de aprendizaje de los/as estudiantes y facilitar así la continuidad pedagógica en un contexto tan adverso.

Como hemos señalado, la pandemia ha obligado a reconfigurar la práctica docente y también ha dado lugar a nuevos interrogantes, replanteos y tensiones acerca de los modos en que se trabajaba en el aula y en el vínculo con los/as estudiantes, mediado por TD. A su vez, la experiencia de trabajar en el hogar y dar clases de forma virtual ha motivado en los/as docentes preguntas acerca del formato, la extensión y la intensidad del trabajo, y también sobre sus estilos de vida y sus rutinas. En este sentido, la pandemia significó una reflexividad en torno a su propio trabajo como docentes, que invitó a repensar y recrear condiciones y prácticas de enseñanza en una virtualidad de emergencia, a construir saberes en un contexto incierto y, a la vez, a favorecer la inclusión de estudiantes en el marco de desigualdades que se profundizaron.

Propuestas de intervención

El contexto de virtualización forzada y de emergencia permitió visibilizar que la pandemia produjo un efecto desigualador al interior del sistema educativo. En este marco, el capítulo vislumbra que el acceso, uso y apropiación de las TD ocasionó una ampliación y profundización de las desigualdades ya existentes, que puso en jaque la construcción y sostenimiento del vínculo pedagógico en un contexto de excepción. A continuación, formulamos una serie de propuestas programáticas orientadas a promover la inclusión socioeducativa sobre la base del acceso y apropiaciones de TD.

En relación con el acceso, persisten desigualdades que evidencian fuertes restricciones en torno a la infraestructura digital, tanto en las instituciones educativas como al interior de los hogares, al considerar el acceso y la posesión de una conexión a internet y dispositivos digitales con las características técnicas adecuadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte del conjunto de la comunidad educativa. En este marco, significó un avance el DNU 690/2020 que declaró como “servicios públicos” a la telefonía celular, los servicios de internet y la televisión paga, en pos de garantizar su acceso. Sin embargo, aún resulta imperante por parte del Estado asegurar una serie de recursos –humanos, materiales e infraestructurales– que garanticen las “condiciones de apropiabilidad” (Grassi, 2013) a este nuevo derecho esencial. En este sentido, se vuelve imprescindible asegurar el acceso al equipamiento en TD para los distintos miembros de las comunidades educativas, de manera tal que no recaiga esta cuestión en las posibilidades económicas personales de los/as docentes o las familias o en estrategias focalizadas de las instituciones educativas.

Si bien se registran también disparidades en cuanto al tipo de dispositivo empleado para la continuidad pedagógica, cabe recordar que el problema no sólo es tecnológico. El contexto del COVID-19 puso de manifiesto cómo se profundizan desigualdades educativas

y socioeconómicas preexistentes, expresadas a partir de las formas en que se apropiaron capitales tecnológicos e informáticos que fueron puestos en juego en el marco de la pandemia. En este sentido, resulta imprescindible poder identificar no solo las necesidades de equipamiento tecnológico y de información, sino también las competencias requeridas para la construcción y el sostenimiento de un vínculo pedagógico mediado por TD.

En esta dirección, para garantizar su apropiación por parte de los/as docentes, adquiere relevancia las instancias de formación como parte de las estrategias implementadas desde el Estado para fomentar la digitalización de la enseñanza. Recordando, tal como plantea la Ley N°27555 de Teletrabajo, que la provisión de equipamiento y sus costos de instalación, así como también la correcta capacitación en nuevas tecnologías, no deben formar parte de la responsabilidad de los/as docentes.

Sumado a ello, si bien las condiciones de trabajo docente tienen larga data en la discusión académica y sindical, las experiencias durante la pandemia pusieron al descubierto la necesidad de regular las horas de trabajo dedicadas a la tarea docente dentro y fuera del aula, así como la importancia de jerarquizar los salarios y garantizar los materiales de trabajo. Asimismo, respecto de las características que adquirió la práctica docente, durante la pandemia se profundizaron y amplificaron modalidades de comunicación institucional que ya circulaban tanto entre docentes y equipos directivos, como entre docentes y estudiantes. Las dificultades para establecer fronteras temporales al trabajo, junto con la ubicuidad de la demanda de estudiantes, equipos y familias y la sensación de pérdida de privacidad relatada por los/as docentes, pone en evidencia que es deseable que las instituciones generen instancias de reflexión sobre estas cuestiones, que den lugar a nuevos compromisos y acuerdos sobre las dinámicas y vías de comunicación, así como garanticen el derecho a la desconexión. Entendemos que estos espacios institucionales para el trabajo reflexivo pueden interpretarse en términos del derecho de los/as trabajadores a intervenir en los contenidos que organizan

su tarea de transmisión. La transformación del trabajo implicada da lugar a una mayor autonomía que, una vez asumida, comporta nuevas responsabilidades (Canelo, 2020). En relación con esto, sería deseable la construcción de instancias institucionales para analizar los formatos escolares vigentes en clave de recuperar qué prácticas, apropiaciones de TD, dinámicas y temporalidades fueron interesantes y productivas en el contexto de pandemia, indagando qué de esto puede sostenerse o incorporarse en la presencialidad.

Por último, se vuelve necesario considerar las potencialidades, limitaciones y esfuerzos demandados por las estrategias personalizadas que tendieron a implementarse durante la pandemia en pos de sostener las trayectorias estudiantiles. De la misma manera, es preciso evaluar qué tipo de sinergias entre actores e instituciones demandan estrategias de inclusión que sean sostenibles en el tiempo.

Bibliografía

Baquero, Ricardo (2020). Los docentes, las clases y las pedagogías pandémicas. La torsión del espacio escolar, en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Benítez Larghi, Sebastián (2021). Continuidad pedagógica en tiempos de pandemia (Informe de política pública No. 2). *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*.

Benítez Larghi, Sebastián y Guzzo, María del Rosario (2022). Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina: Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de

tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de Sociología*, (26), e135.

Canelo, Paula (2020). Igualdad, solidaridad y nueva estatalidad. El futuro después de la pandemia, en *El futuro después del COVID-19* (pp. 17-25). Buenos Aires: Programa Argentina Unida, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Presidencia de la Nación Argentina.

Cardini, Alejandra y D'Alessandre, Vanesa (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa, en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Crego, Maria Laura (2018). *Desigualdad y educación: la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza: La Plata 2015-2017* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Decreto Nacional N°297/2020 [con fuerza de ley]. Aislamiento social, preventivo y obligatorio. 19 de marzo de 2020 (Argentina). <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

Decreto Nacional N°125/2021 [con fuerza de ley]. Distanciamiento social preventivo y obligatorio. 28 de febrero de 2021 (Argentina). <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/241290/20210228>

Di Piero, Emilia (2019). Miradas docentes sobre los jóvenes y las jóvenes como “otros indeseables” en secundarias universitarias en La Plata. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 269-283.

Dirección General de Cultura y Educación (2021). Mapa escolar. <https://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar>

Duek, Carolina (2021). La educación virtual en Argentina: Límites y posibilidades de la educación en el contexto de la Pandemia 2020. *Revista Brasileira de Sociologia da emoção*, 20(58), 127-138

Dussel, Inés, Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria-CLACSO.

Etchegaray, María (2015). ¿Cómo enseñamos qué es el poder? Una propuesta a través de estrategias didácticas basadas en el juego para estudiantes de escuelas secundarias. *Revista Lúdicamente*, 4(8), 1-10.

Grassi, Estela (2013). El Sujeto de la Política Social. Obstáculos persistentes y condiciones necesarias para el ejercicio de los Derechos. *Revista Ser Social*, XV(33), 261-384.

Ito, Mizuko et al. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out. kids living and learning with New Media*. Cambridge/Massachusetts: MITPress.

Lemus, Magdalena (2021). Articulaciones entre desigualdades, aprendizajes y tecnologías digitales: un recorrido por conceptos clave. *Cuestiones De Sociología*, (24).

Ley N°27555. Régimen legal de contrato de teletrabajo. 14 de octubre de 2020 (Argentina). <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/233626/20200814>

Lion, Carina (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8.

Maldovan Bonelli, Johanna, Dzembrowski, Nicolás y Goren, Nora (2021). Pandemia y Mercado de Trabajo: Los impactos del ASPO en los/as ocupados/as de la provincia de Buenos Aires en el segundo trimestre de 2020. *Laboratorio*, 31.

Marotias, Ana (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Hipertextos*, 8(14), 173-177.

Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires (2018). Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017, Provincia de Buenos Aires. http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/images/Informe_CPME-2017.pdf

Moguillansky, Marina y Duek, Carolina (2021). Niñez, educación y pandemia. La experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina). *Densidades*, (31), 120-135.

Morales, Susana (2015). La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación, en Silvia Lago Martínez (coord.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate* (pp. 27-52). Buenos Aires: Teseo.

Muñiz Terra, Leticia (2021). Desigualdades digitales en tiempos de pandemia en Argentina: un estudio del acceso, conectividad y apropiación de las TICs en el ámbito laboral. Centro LATAM Digital.

Paz-Maldonado, Eddy, Silva-Peña, Ilich y Nunes-Fernandes, Celia (2022). Docencia en contexto de pandemia. En el vórtice de la injusticia social. *Magis*, 15, 1-25. 10.11144/Javeriana.m15.dcpv

Pedró, Francesc (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.

Reygadas, Luis (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: Anthropos.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 4, 65-78.

Sadovsky, Patricia y Castorina, José Antonio (2020) Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social, en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria-CLACSO.

Tiana Ferrer, Alejandro (2020). ¿Qué cambios educativos nos puede traer el coronavirus? Algunas reflexiones desde la experiencia española, en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria-CLACSO.

Thompson, John (1998). *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Winocur, Rosalía (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI.