

María Malena Lenta,*
María Belén Sopransi**
y Josefina Yabor***

Trabajo docente hacia el final de la pandemia: condiciones, cargas y afectaciones

Resumen

Desde una perspectiva psicodinámica, el objetivo del estudio es analizar las afectaciones psicosociales del trabajo docente bimodal y las estrategias de afrontamiento individuales y colectivas durante el segundo semestre de 2021 en el sistema público de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se desarrolló un diseño exploratorio-descriptivo con estrategia multimétodo secuencial y dos submuestras: una de tipo incidental de cien docentes, y otra intencional, de siete informantes clave. Se implementaron encuestas, entrevistas en profundidad y grupos focales. Se halló que el retorno a las escuelas estuvo marcado por la complejidad de la bimodalidad, las condiciones de trabajo inadecuadas y la falta de apoyo institucional. Se observó incremento del agotamiento físico y mental y prevalencia de estrategias individuales frente a las colectivas.

* Doctora en Psicología, magíster en Psicología Social Comunitaria, licenciada en Psicología y profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (UBA.) Especialista en Métodos y Técnicas de Investigación Social por Clacso. Doctoranda en Estudios Interdisciplinarios de Género por la UAH. Profesora e investigadora en la Facultad de Psicología, UBA. Becaria postdoctoral de Conicet. Correo electrónico: malenalenta@psi.uba.ar

** Magíster en Psicología Social Comunitaria, licenciada en Psicología y profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología por la UBA. Docente investigadora en la Facultad de Psicología, UBA. Profesora del Talle de Educación Sexual Integral y del Seminario Políticas para las infancias en el IES “Juan B. Justo” y en la ENS N° 3 “Bernardino Rivadavia”. Correo electrónico: mbsopransi@gmail.com

*** Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas por la UBA. Profesora de prácticas en el Profesorado de Educación Primaria en la ENS N° 5 “Gral. Don Martín Miguel de Güemes” y del Seminario Trabajo Campo en el IES “Juan B. Justo” y en la ENS N° 4 “Estanislao S. Zeballos”. Correo electrónico: josefinayabor@gmail.com

Palabras Claves

Trabajo docente • pandemia • bimodalidad • salud • cargas laborales

Title

Teacher work towards the end of the pandemic: conditions, charges and impacts

Abstract

According to a psychodynamic perspective, we aimed to analyze the psychological and social effects of teaching in a bimodal system, as well as the coping strategies used by teachers during the second semester of 2021 in the public teacher training system of Buenos Aires. We developed an exploratory-descriptive design using a sequential multi-method strategy, which involved two subsamples: one incidental group of 100 teachers and another intentional group of 7 key informants. We implemented structured questionnaires, semi-structured interviews, and focus groups. Our research revealed that the return to schools was marked by the complexity of bimodality, inadequate working conditions, and a lack of institutional support. We observed an increase in physical and mental exhaustion as well as a prevalence of individual strategies over collective ones.

Keywords

Teaching work • pandemic • bimodality • health • workloads

Introducción

Este trabajo forma parte de la difusión de resultados del proyecto de investigación del INFoD¹ “Escenarios híbridos en formación docente: estrategias y afectaciones del trabajo docente en contexto de pandemia” (convocatoria 2021), desarrollado bajo la modalidad interinstitucional, en el ámbito de la Ciudad Autónoma de

Buenos Aires (CABA), con sede cabecera en el Instituto de Educación Superior N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo” y sede asociada en el Instituto de Educación Superior “Juan B. Justo”.² La investigación buscó producir conocimiento acerca del desgaste laboral en el nivel superior de formación docente en el escenario complejo de la pandemia de covid-19, especialmente en el contexto de hibridación de las prácticas durante el segundo semestre de 2021, a fin de generar insumos para la prevención del malestar docente, la organización colectiva y la exigibilidad de derechos vinculados a las condiciones de trabajo en el escenario pospandémico.

En el estudio nos focalizamos en el momento en que la virtualización forzada del trabajo docente por la pandemia se combinó con la presencialidad (segundo semestre de 2021). Desde allí, nos preguntamos sobre las afectaciones y estrategias singulares y colectivas frente al cambio en las condiciones de trabajo en bimodalidad.

Partimos de comprender la pandemia de covid-19 como un evento socio-eco-sistémico global que tensionó al conjunto de las instituciones sociales (Lenta *et al.*, 2021). En el caso de las instituciones educativas, su cierre a comienzos del año 2020 ocurrió juntamente con medidas para la continuidad pedagógica: modificación del calendario académico, creación de nuevas licencias y dispensas y trabajo docente bajo la modalidad remota, mediante TIC, entre otras (Lugo y Loiácono, 2020).

El escenario de virtualización del trabajo docente visibilizó problemáticas, algunas preexistentes y otras nuevas. Por un lado, las condiciones digitales de base (conectividad, plataformas digitales, repositorio, dispositivos, etc.) no estaban garantizadas para la mayoría de las y los estudiantes y docentes de los diferentes niveles (BID-CIMA, 2020; Pereyra, 2020); a la par que se observaron grandes dificultades para la adecuación de las prácticas educativas a la virtualización, como la falta de capacitación y de recursos pedagógicos (Pereyra, 2020). Esta brecha digital tuvo consecuencias en el aumento de la brecha educativa (Unicef, 2020). Por otro lado, la situación sanitaria evidenció la crisis del sistema de cuidados (Lenta *et al.*, 2021), que se expre-

1. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, República Argentina.

2. El equipo estuvo integrado por las profesoras María Malena Lenta (directora), Silvina Cuello y Lucrecia Petit, por las estudiantes Carola Santángelo, del IES N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo” y María Eugenia Rodríguez, del IES “Juan B. Justo”, y por las profesoras María Belén Sopransi y Josefina Yabor.

só exponencialmente en profesiones feminizadas, como la docencia (Dueñas Díaz y Román, 2021). Según Ribeiro *et al.* (2020), la mayoría de la docencia no contaba con un ambiente adecuado para el teletrabajo, compartía los dispositivos tecnológicos y/o realizaba en simultáneo tareas de cuidado. Las adaptaciones para el teletrabajo contribuyeron a un aumento de afectaciones físicas (CTERA, 2020) y sufrimiento emocional (Ribeiro *et al.*, 2020).

La Resolución NO-2021-21648778-GCBA implicó un cambio en la modalidad del trabajo docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) durante el segundo semestre de 2021 que incluyó al nivel superior de formación docente en el inicio de la bimodalidad. Según Andreoli (2021), si bien en este nivel existían experiencias previas, el nuevo escenario de hibridación y pandemia planteó un gran desafío.

Desde la teoría crítica, diversos autores y autoras y disciplinas convergen en el planteo de que la fase actual del capitalismo es cada vez más destructiva de la vida humana y no humana, así como del planeta en el que vivimos. Breilh (2022, p. 40) define esta radicalización del sistema como un proceso de hiperneoliberalización en el marco de un capitalismo 4.0, caracterizado por la aceleración global de procesos estructurales malsanos, incompatibles con la vida y la salud, entretejida con un crecimiento exponencial de la inequidad y la desigualdad. En nuestro Sur Global, el desmantelamiento de los derechos de los pueblos, la cancelación de las políticas del bien común y el extractivismo sobre los territorios y los cuerpos son algunas de sus expresiones. Fraser (2023) nomina la fase de crisis actual del sistema como capitalismo caníbal, subrayando los procesos de expropiación y extracción de la riqueza no económica, soportes vitales de la acumulación del capital, sin obligación de reponerla o repararla, y convirtiendo esto en el centro de su propia crisis. Dentro de estos soportes, encontramos la riqueza expropiada a la naturaleza y a los pueblos subyugados; múltiples formas de cuidado, crónicamente subvaluadas, cuando no negadas por completo; bienes públicos y poderes públicos, que el capital requiere y a la vez procura restringir; energía y creatividad de las trabajadoras y los trabajadores.

Asimismo, Antunes (2023) describe esta etapa como capitalismo de plataformas, haciendo foco en la recomposición neoliberal del mundo del trabajo, en la que la “uberización” resulta ser el modelo. Como forma de flexibilización, la individualización de las relaciones laborales y la consecuente descolectivización son centrales.

Estas son presentadas como favorables para las trabajadoras y los trabajadores, con el argumento falaz del aumento de independencia y el autocontrol de los tiempos de trabajo, siendo, en realidad, formas precarizadas, sin derechos sociales, mediante las que se transfieren los riesgos del capital a las trabajadoras y los trabajadores y se aumenta la jornada laboral que permea constantemente el resto de la vida. Para el autor, la pandemia fue utilizada para ajustar este modelo, expandiendo el teletrabajo y la educación a distancia como variantes de este fenómeno global, y consagrando la precariedad, del trabajo y la de la propia existencia.

Las tres perspectivas señaladas convergen, también, al plantear que el período actual conlleva la profundización del racismo y de la opresión de género, la utilización de la tecnología subsumida en el lucro capitalista, la extracción maximizada como lógica de acumulación en todos los ámbitos de la vida, así como la regresión de los derechos sociales y el avance de la privatización sobre los servicios sociales, como la seguridad social, la salud y la educación.

Como parte de las interacciones existentes entre trabajo vivo y avance tecnocientífico bajo las condiciones de los desarrollos capitalistas de las últimas décadas, las trabajadoras y los trabajadores sufren una permanente exposición a la inclusión de nuevas tecnologías y técnicas, a la inestabilidad de su lugar de trabajo y a cambios sociales u organizativos que inciden en su cotidianeidad (Gil-Monte, 2012). El incremento sin límites del trabajo muerto corporizado en la maquinaria tecnocientífica para aumentar la productividad del trabajo intensifica las formas de extracción del sobretrabajo en menor tiempo (Antunes, 2003). Esto implica una “objetivación de las actividades cerebrales junto a la maquinaria, de transferencia del saber intelectual y cognitivo de la clase trabajadora [a] la maquinaria informatizada” (Lojkin, cit. en Antunes, 2003) que no logra eliminar el trabajo vivo, sino que genera la necesidad de encontrar una fuerza de trabajo más compleja, multifuncional, explotada de manera más intensa y sofisticada. Se produce así una imbricación creciente entre trabajo material e inmaterial, subordinados a la lógica de la producción de mercancías y de capital (Antunes, 2003). En las últimas décadas, la metamorfosis del tiempo y del espacio se hizo más visible con la incorporación de nuevas TIC, desdibujando los límites entre el trabajo y el no trabajo. La hiperaceleración que la tecnología digital impuso al mundo provocó un efecto de agotamiento físico, psicológico y mental,

umentando los sentimientos de impotencia y obturando la capacidad de las personas para descifrar racionalmente y gobernar políticamente su entorno (Berardi, 2022). El capitalismo de la información constituye una forma intensificada del capitalismo, que ha logrado permeear todas las esferas de la vida (Han, 2021).

El trabajo docente se caracteriza por estar comprendido dentro de las formas que adoptan el trabajo inmaterial (Lazzarato, 2001) y el trabajo afectivo (Hardt, 1999). El acto de enseñar exige una implicación profunda, afectiva y cognitiva, en vínculo con los y las estudiantes (Tardif, 2014), en la que el trabajo vivo adquiere centralidad. Desde la perspectiva de la micropolítica del trabajo, el trabajo vivo no puede ser subsumido completamente por el trabajo abstracto; se plantea que el trabajo vivo en acto es en sí acontecimiento, acción, y está abierto a los procesos, tanto de capturas por las relaciones sociales capitalistas como de fuga hacia lugares no obligatoriamente dados, sino en producción, instituyentes (Franco y Merhy, 2016). La dimensión propiamente afectiva que debe ser movilizada en el trabajo docente se vincula al trabajo de cuidado, presente en todas las actividades de servicio en las que se debe “prestar atención a”, y que necesitan ser llevadas a cabo con ternura, afecto, simpatía, tacto. Históricamente, estas competencias han sido asociadas y demandadas a las mujeres, en función de supuestas características de género, aunque se trata de competencias que no están enraizadas en la naturaleza humana ni dependen de cualidades naturales (Wlosko y Ros, 2019).

Los escenarios híbridos en contexto de presencialidad controlada por la pandemia introducen profundos cambios en las condiciones de trabajo docente, lo que incluye a sus métodos de organización y gestión (Andreoli, 2021). Para la psicodinámica del trabajo, son las modalidades de dominación, en y por el trabajo, puestas en práctica mediante estrategias gerenciales las que exponen al psiquismo a nuevas exigencias y a renovadas situaciones de desestabilización subjetiva (Wlosko, 2019). En un contexto de reconfiguración regresiva de los marcos regulatorios del derecho social y laboral, la racionalidad neoliberal opera en el ámbito del trabajo a través de dos mecanismos centrales: individualización y responsabilización, que permiten dar cuenta de la lógica de la gobernabilidad neoliberal, la que es, a un tiempo, política y subjetiva. Ambas erosionan la cooperación y dificultan o impiden la construcción de colectivos de trabajo, impactando en la subjetividad individual y colectiva (Wlosko, 2019).

Como anticipamos, en este artículo focalizaremos en el momento en que la virtualización del trabajo docente comienza a combinarse con la presencialidad, nuevo marco en el que surge el interrogante acerca de cuáles fueron las estrategias y afectaciones del trabajo docente en escenarios híbridos, en los Institutos de Educación Superior y Escuelas Normales Superiores de CABA, en contexto de pandemia, durante el segundo semestre de 2021. De este modo, el objetivo de este artículo es analizar las afectaciones psicosociales del trabajo docente bimodal y las estrategias individuales y colectivas de afrontamiento del segundo semestre de 2021, en los Institutos de Educación Superior (IES) y las Escuelas Normales Superiores (ENS) de CABA.

Metodología

La investigación educativa constituye un campo de indagación estratégico para la evaluación y el mejoramiento de las políticas y prácticas educativas. Desde la perspectiva sociocrítica, el eje en la participación y la acción transformadora conforma un horizonte clave de la praxis investigativa (Berardi, 2015; Capocasale, 2015). Siguiendo este enfoque y en función del problema planteado, se propone un diseño de investigación de tipo exploratorio-descriptivo, con un enfoque multimétodo secuencial. Según Cohen y Gómez Rojas (2019), esta metodología plantea la superación de la confrontación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, proponiendo diferentes aproximaciones al objeto de estudio. De esta manera, se espera producir información extensiva y comparable con la de otras poblaciones de similares características estudiadas, en otros contextos territoriales y/o niveles educativos, así como también datos intensivos acerca de los sentidos y significados que las personas participantes del estudio producen sobre sus prácticas.

En este marco, propusimos como unidad de análisis a la docencia de los IES y las ENS de CABA. Corresponde señalar que, si bien no se ha podido identificar el dato sobre la totalidad de docentes del nivel superior no universitario, en la jurisdicción existen 29 institutos de formación en educación y profesorado, entre los cuales se seleccionó a la población docente de 18 de ellos: 11 ENS de profesorado de formación inicial y/o primaria, 2 IES de formación de profesorado de secundaria y superior, 3 IES de formación en profesorado en lenguas extranjeras y 2 instituciones de

formación pedagógica para profesionales y técnicos superiores (1 IES y 1 ENS). Las restantes instituciones del nivel en la jurisdicción, que no participaron del estudio por implicar una modalidad eminentemente práctica, corresponden a profesorado de educación artística (8), profesorado de educación física (2) y profesorado de educación especial (1) (GCBA, 2020).

A partir de la población de las 18 instituciones seleccionadas, se conformaron dos submuestras de docentes: la primera fue de tipo incidental construida a través del método de bola de nieve con control de sesgos. El mismo consistió en que el equipo de investigación seleccionó a 10 participantes con características heterogéneas con relación al género autopercebido, edad, institución, antigüedad docente y área de conocimiento. Una vez contactadas estas personas, se les pidió que refirieran el contacto de 5 personas cada una, con similares características de heterogeneidad y esto se replicó con las sucesivas participantes hasta alcanzar 100 casos. Vale aclarar que, si bien en el diseño inicial nos proponíamos conformar una muestra de 200 casos, tomando la recomendación del equipo evaluador del proyecto, redujimos la muestra a 100 casos.

El 74% de las personas de la muestra seleccionada se autopercibía mujer; el 24% se autopercibía varón; un 1%, como lesbianas y otro 1%, como otras identidades de género. En cuanto a la edad, el rango fue de 29 años (mínimo 33 y máximo 62); la media, 46,5 años; la moda, 56 años, y la mediana, 45 años. El 77% había trabajado en un IES durante el segundo semestre de 2021 y el 55%, en un ENS. El hecho de que la suma de ambos porcentajes alcance el 122 %, indica que las y los docentes trabajaron, en su mayoría, en más de una institución.

En cuanto a la formación, el 93% tenía título docente de base y, además, el 55% tenía estudios de posgrado/postítulo completos, mientras que el 26% tenía estudios de posgrado/postítulo incompleto o en curso. Sobre la formación específica en TIC, el 61% tenía dicha formación realizada en su mayoría (90%) antes de la pandemia de covid-19.

La segunda submuestra fue de tipo intencional no probabilística y estuvo conformada por informantes clave sobre la temática en función de su responsabilidad en la coordinación y/o acompañamiento a docentes en el proceso de implementación de la bimodalidad. El tamaño de la submuestra estuvo sujeto a la saturación teórica.

Dicha submuestra quedó conformada por 7 participantes, de quienes 6/7 se autopercebían mujeres y 1/7 se autopercebía varón. 4/7 eran rectoras/es o regentes, 2/7 eran vicerrectoras y 1/7 era coordinadora de carrera. 3/7 se desempeñaban en IES y 4/7 en ENS. La media de edad fue de 55 años; la moda, de 50 años y 60 años y la mediana, de 56 años. En cuanto al máximo nivel de estudios alcanzados, 6/7 tenían estudios de licenciatura y 1/7 tenía estudios de maestría.

En función de lo mencionado anteriormente, las fuentes primarias utilizadas para el estudio fueron las/los/les docentes de los IES y ENS de CABA. Mientras que no se utilizaron fuentes secundarias.

Las dimensiones de análisis sobre las que se construyeron los instrumentos fueron: prácticas de bimodalidad, género, afectaciones del trabajo, estrategias colectivas y singulares, escenarios híbridos en contexto de pandemia, condiciones de trabajo y salud de la docencia. Los instrumentos implementados fueron los siguientes:

- a) Cuestionario estructurado: se compone de un conjunto de preguntas preestablecidas, diseñadas por el equipo de investigación, que, en este caso, fueron tanto cerradas (de opción múltiple y excluyente) como abiertas. La modalidad de implementación fue autoadministrada de manera virtual y el cuestionario indagó sobre 53 ítems ordenados en 11 ejes: formación, cargo, características y recursos para el trabajo docente en bimodalidad, aspectos positivos y negativos del trabajo presencial y remoto, acompañamiento, diferencias percibidas entre trabajo antes y durante pandemia, afectaciones, estrategias, preferencias entre trabajo presencial y/o remoto, datos sociodemográficos y situación covid-19. El cuestionario se implementó de abril a julio de 2022, entre la submuestra intencional de 100 docentes. Algunos de los principales obstáculos que nos encontramos fueron la poca disponibilidad de tiempo de la docencia ante la vuelta a la presencialidad y el agotamiento ante el uso de herramientas virtuales, como la encuesta. Entre los facilitadores, destacamos el carácter autoadministrado y el anonimato de la encuesta pues la sensibilidad de los temas requería intimidad.
- b) Entrevista en profundidad: constituye una herramienta flexible, cuyo propósito es producir un diálogo entre investigadores/as e investigandos/as que

permita producir sentidos y significados acerca del objeto de estudio indagado. En esta investigación, se implementó con informantes clave y contó con 6 ejes: datos sociodemográficos; cargo; implementación de la bimodalidad; trabajo docente; demandas y estrategias de resolución; y aspectos vivenciales y afectaciones.

Las entrevistas se realizaron entre agosto y septiembre de 2022. Entre los principales obstáculos, identificamos la dificultad de coordinar horarios para la realización de cada encuentro, debido a la gran carga de trabajo. Respecto de los facilitadores, observamos el interés por participar en la entrevista debido a la temática de la investigación.

- c) Grupos focales: constituyen un instrumento que permite producir un diálogo acerca de una experiencia o vivencia común, mediante un guion que organiza la discusión en función de los objetivos del estudio. En este caso, se aplicó entre participantes de la submuestra incidental para continuar la indagación sobre los tópicos emergentes del cuestionario y de las entrevistas en profundidad. Estos grupos estuvieron organizados a partir de la presentación de los principales hallazgos de la encuesta estructurada y contaron con los siguientes ejes: características sociodemográficas de las/los/les participantes; carga global del trabajo; afectaciones psicofísicas y vinculares del trabajo docente; estrategias de afrontamiento y valoraciones del escenario híbrido; y un conjunto de preguntas provocadoras de la discusión en los grupos.

Los grupos focales desarrollados fueron dos y se implementaron con 6 personas en total, de manera virtual. Se realizaron entre noviembre y diciembre de 2022. Entre los principales obstáculos, observamos el agotamiento de la docencia y la falta de tiempo para poder participar en el espacio. Es por ello que optamos por realizarlos de manera virtual. No obstante, quienes finalmente participaron valoraron positivamente el espacio de encuentro, así como el conocimiento de los resultados preliminares del estudio.

Para el análisis de datos se desarrollaron dos estrategias. Para los datos cuantitativos provenientes de la encuesta, se realizó una sistematización de la información a partir de la creación de una base de datos en el *software* SPSS, versión 25.0. Luego, se analizó la

información a partir de pruebas de estadística descriptiva para caracterizar a la población y se llevaron adelante pruebas de estadística inferencial para observar la relación entre las variables. El tratamiento de los datos cualitativos producidos a través de las entrevistas en profundidad y grupos focales implicó la transcripción de los registros de audio para un procesamiento sucesivo de codificaciones abierta, axial y selectiva (Capocasale, 2015; Cohen y Gómez Rojas, 2019), a través del *software* Atlas.ti, versión 9.2.

Los criterios de validación (Denzin y Lincoln, 2012; Valles, 2000; Vasilachis de Gialdino, 2019) considerados para este estudio fueron la validez pragmática, la validez semántica, la validez hermenéutica. La validez pragmática se obtuvo a través de la explicitación a quienes participaron del estudio, de los objetivos, propósitos, alcances y riesgos de su participación en la investigación. La validez semántica, que refiere al reconocimiento del contexto en la construcción de significaciones por parte de las investigadoras, fue alcanzada por ser las propias investigadoras docentes y estudiantes del Nivel Superior de Formación Docente, durante la pandemia de covid-19. Y la validez hermenéutica fue lograda al dilucidar las ideas previas de las investigadoras con especialistas en la temática y con pares, en jornadas y congresos sobre la temática.

Finalmente, cabe señalar que se implementó un consentimiento informado sobre el alcance del estudio y la participación. En el marco de la investigación educativa, se promovió no solo la no maleficencia del proceso, sino también la apropiación salutífera de los resultados. Asimismo, se buscó lograr el anonimato de quienes participaron, sustituyendo los nombres y otras referencias de las personas por códigos; y la confidencialidad, mediante la eliminación de las diferentes publicaciones de cualquier información que no fuera relevante o no estuviera estrictamente vinculada a los objetivos del estudio.

Resultados

Las cargas del cuidado

Al caracterizar las cargas del trabajo de cuidado doméstico de las personas participantes del cuestionario (n = 100), identificamos a la cantidad de hijos/as/es, las

personas con las que convivían, el tipo de vínculo y las responsabilidades en relación con el cuidado. Sobre la cantidad de hijos/as/es, el 36% no tenía, el 30% tenía 2, el 26% tenía 1, el 7% tenía 3 y el 1% restante tenía 5. Ahora bien, en cuanto a las personas con las que convivían, el mayor porcentaje (45%) lo hacía con sus hijos/as/es, seguido de quienes convivían con sus parejas (36%), quienes vivían solos/as/es (15%), con otras personas (2%) y otras personas familiares (2%).

No obstante, al indagar sobre las responsabilidades en relación con el cuidado, el 29% indicó tener responsabilidades de cuidado de personas mayores de 65 años o más; seguido del cuidado de niños/as/es en edad escolar primaria (6 a 12 años), en el 27% de los casos; niños/as/es de 0 a 5 años, en el 17% de los casos; de 19 a 64, en el 15% de los casos; de 13 a 18, en el 12% de los casos; y con alguna discapacidad funcional, un 6% de los casos.

Ahora bien, al desagregar estos datos por género autopercebido, las mujeres tenían más personas a cargo en todas las categorías, destacándose la brecha en el cuidado de personas mayores de 65 años, actividad en la que las mujeres tienen tres veces más presencia que los varones (37% mujeres vs. 8% varones). En el mismo sentido, las narrativas dieron cuenta de cómo las cargas de género implicaron una mayor demanda para las mujeres, tanto en el cuidado de hijos/as/es menores de edad como de personas adultas a cargo, fundamentalmente madres y padres, lo que se vincula con la edad de la muestra:

Sí, mi padre, muy anciano, postrado, fue tremendo. No se contagió, logramos llevarlo a vacunar, me tuvieron que ayudar porque yo sola no lo puedo mover, pero tiene una cuidadora, y después la siguiente logramos que fueran a la casa a darle la vacuna, pero sí, el cuidado de mi padre (entrevista 7).

Al indagar sobre las cargas del trabajo asalariado durante el segundo semestre de 2021, identificamos la cantidad de instituciones educativas en las que se desempeñaban y el trabajo fuera del ámbito educativo, la cantidad de horas semanales trabajadas en docencia y la carga total de horas semanales de trabajo asalariado.

Respecto de la cantidad de instituciones educativas en las que trabajaron en el período mencionado, la media fue de 3,14; la mediana fue de 3; la moda, de 2; y el

desvío estándar de 1,41. En cuanto a las horas en IES y ENS, la media fue de 23,78 horas, la mediana de 20,5 horas y la moda fue de 6 horas. De las cuales, el total de horas presenciales durante el período implica una media de 14,35 horas, una mediana de 9 horas y una moda de 4 horas. El total de horas virtuales fue de 20,71 horas de media, 15 horas de mediana y 5 horas de moda.

Asimismo, un 29% de los participantes de la muestra trabajó también en otras instituciones fuera del ámbito educativo, mientras que el 71% lo hizo exclusivamente en educación. Considerando el total de horas trabajadas en todos los ámbitos, se observó que la media fue de 42,13 horas, la mediana de 40 horas y la moda de 50 horas.

Las narrativas dieron cuenta de cómo la gran cantidad de horas de trabajo y sus cargas impactaron en un desdibujamiento de los límites del tiempo de trabajo y no trabajo:

Infinito, no había carga horaria. Esto lo tengo medio registrado, particularmente el segundo cuatrimestre, no me acuerdo de los anteriores. Yo trabajé fijo de lunes a lunes 14 horas por día adelante de la computadora, porque adelante tenía mis clases (entrevista 6).

Condiciones para el trabajo remoto

Al indagar sobre las condiciones en las que se llevó a cabo el trabajo remoto en el período estudiado, observamos el ámbito en el cual este se desarrolló, los recursos con los que se contó, el tipo de tareas que implicó, la relación con la dinámica familiar y el apoyo percibido para el desempeño de la tarea docente.

En cuanto al espacio físico donde las personas realizaron el trabajo remoto, la mayoría lo había hecho en un espacio compartido en su domicilio personal (59%), mientras que el 41% lo había realizado en su domicilio, aunque en un espacio no compartido. Además, en el 4% de estos casos, también se habían realizado actividades de trabajo remoto en bares, en espacios prestados y en las propias instituciones educativas.

Acercas de las actividades que desarrollaron en este período, estas fueron diversas. Principalmente, se destacaron las tareas de corrección de trabajos y exámenes (100%), diseño de actividades (99%), clases sincrónicas (98%), lectura y respuesta

de e-mails (97%), compleción de planillas (88%), diseño de materiales específicos para entornos virtuales (87%), realización de videollamadas (83%), creación de aulas virtuales (76%) y, en un menor porcentaje, grabación videos para clases (56%) y compleción de libro de temas online (29%). Las narrativas resultan consistentes con la multiplicidad de las actividades realizadas y dan cuenta de la complejidad del desarrollo de estas:

[...] el agotamiento, las horas frente a la computadora... Yo pasaba casi 12 horas diarias, terrible. Terrible. Y bueno, muchos docentes estuvieron en la misma situación que yo, ¿no? Pero bueno... Estar en tu casa también, hacer las cosas de ahí. Todo se sumaba. No era nada fácil de hacerlas con gente alrededor (Grupo Focal 1).

Sobre los recursos con los que contaban para la realización de tareas, el 87% indicó que invirtió parte de su salario para poder llevarlas a cabo. Al profundizar en los recursos empleados, se registró un porcentaje mayor en la utilización de recursos de tipo propios: conexión a internet (98%), computadora (96%), teléfono celular (94%), silla ergonómica (29%) y tablet (26%). En el caso de quienes contaron con recursos institucionales, solo se identificó a un 8% que recibió computadoras.

Al problematizar el uso de recursos en los grupos de discusión, las narrativas insisten en que el aporte de recursos propios fue clave para realizar las tareas docentes, aun pese al alto costo y la falta de apoyo de las instituciones:

[...] ahora recuerdo que en pandemia se me quemó tres veces la computadora y dos el celular y fue desesperante poder comprar de nuevo o poder solucionar la situación, ¿no? (GF 1).

Asimismo, en cuanto a las plataformas virtuales para el soporte de aulas, el 68% utilizó el campus institucional, mientras que el 64% usó la aplicación Classroom, de Google. En el caso de las plataformas de conexión online (Zoom, Google Meet, otras), el 62% utilizó plataformas pagas con recursos propios y solo el 20% logró utilizar plataformas pagas por la institución. En cuanto a los programas de capacitación en TIC –tanto pagos, elegidos por cada docente, como aquellos gratuitos ofrecidos por la

institución–, estos fueron cursados por el 22% de quienes participaron en el estudio.

Al indagar sobre el apoyo percibido por parte de las instituciones para resolver situaciones problemáticas o complejas durante la virtualidad, cabe señalar que el 50% de los participantes de la muestra recibió apoyo (la mitad de las veces, la mayoría de las veces o siempre) para la carga de la matrícula estudiantil; seguida de la resolución de trámites virtuales como actas, planillas y otros, en el 45% de los casos; el desarrollo de exámenes remotos, en el 36% de los casos; el diseño de aulas virtuales, en el 34% de los casos; y, el soporte técnico, en el 33% de los casos.

Finalmente, al reconocer las situaciones cotidianas en las que el trabajo en el ámbito remoto fue interrumpido, cabe señalar que el 44% sufrió interrupciones (frecuentes y muchísimas veces) por eventos no programados, como ruidos fuertes, accidentes, cortes de luz, cortes de internet, etc.; el 34%, por cuidar a sus hijas/os/es; el 32%, por realizar tareas de limpieza, cocina, etc.; el 25%, por asistir a otros familiares a cargo; el 21%, por recibir compras online; el 20%, por problemas por el uso compartido de dispositivos; y el 17%, por el uso compartido del espacio. A su vez, estas interrupciones implicaron diferentes sensaciones, como miedo, temor, malhumor y ansiedad, según emerge de las narrativas:

[...] tampoco podían darse cuenta de que, en la casa de muchos docentes, no era posible dar clases sincrónicas porque no tenían con quién dejar a los chicos, o sea, todo el otro sistema no está funcionando... Entonces, estaban enojados [con los docentes que] mandaban el material por mail. [Les estudiantes] decían que no daban clases. O sea, que entre nosotros no pudimos compartir eso que les pasa a algunas compañeras que no estaban en condiciones de dar clases sincrónicas y había reclamos de les estudiantes (GF 2).

Retorno a la presencialidad en el segundo semestre de 2021

Con respecto al retorno a la presencialidad durante el segundo semestre de 2021, el 51% lo hizo en el transcurso de dicho período para realizar diferentes actividades, mientras que el 49% no lo hizo. Esto se debió a que en algunos casos las actividades

de retorno a la presencialidad eran obligatorias, mientras que en otras instituciones eran optativas.

Las actividades comprendidas en el retorno a la presencialidad fueron: clases frente a curso (83%), exámenes (73%), trámites administrativos (61%), tutorías/asesoramientos (47%), observación de residentes/practicantes (42%), otros (19%). Dentro de las actividades presenciales obligatorias, se destacan: exámenes (89%), trámites administrativos (82%), clases frente a curso (65%) y observación de residentes/practicantes (60%). En el grupo de actividades que se plantearon como optativas, resaltan las tutorías/asesoramientos (81%). En relación con las horas semanales destinadas al trabajo presencial, la media fue 14,35 horas semanales, siendo la mediana 9 horas y la moda 4 horas, con un desvío estándar de 13,23, dentro de un rango de 2 a 58 horas.

Los temores e incertidumbres por el regreso y los protocolos sanitarios no estuvieron ausentes, tal como surge de las narrativas:

[...] hasta principios de este año, hubo docentes que continuaron exceptuados, y está muy bien, eso no se cuestionaba. Pero realmente otros docentes tenían todo armado para seguir en la virtualidad, entonces cambiar en septiembre, por ejemplo, porque hasta que conocimos las nuevas implicancias y todo, cambiar en septiembre cuando ya tenían toda la dinámica familiar y de la vida, eso fue muy difícil (entrevista 7).

En las narrativas de las personas informantes clave entrevistadas se resaltó además “la complejidad” del retorno a las actividades presenciales, frente a la heterogeneidad de situaciones que presentaba el cuerpo docente, principalmente, entre quienes querían regresar a la presencialidad a toda costa y quienes presentaban resistencias:

[...] bueno, pasaron muchas cosas, varias cosas. Por un lado, la necesidad de un grupo de profes importante de volver a la presencialidad, la necesidad, y al mismo tiempo, otro grupo de profes con mucha resistencia. Fue todo muy complejo (entrevista 1).

Con respecto a la solicitud de licencias y/o dispensas frente al retorno a la presencialidad durante el período estudiado –incluso identificando resistencias para el retorno por razones familiares, de salud, entre otras–, el 88% no las solicitó, mientras que el 12% restante sí lo hizo. Dentro de este último grupo, los motivos de la solicitud fueron la pertenencia a un grupo de riesgo (29%), enfermedad de covid-19 (24%), cuidado de personas a cargo (18%) y otros (29%). Las solicitudes fueron otorgadas en el 91,6% de los casos y denegadas en el 8,4%.

A pesar de que no fueron muchas las licencias y dispensas, las narrativas saturaron que existieron muchas situaciones que habrían requerido licencias o dispensas, pero que, por desconocimiento, miedo a sanciones, burocracia o dificultades para autopercebir tal necesidad, no se solicitaron:

[...] dispensas creo que, no me acuerdo si alguien pidió, no hubo. Una tendencia en los docentes fue a trabajar en cualquier circunstancia, se les moría alguien, bueno. Así tuvimos situaciones académicas de mierda, además de personales de mierda, gente que pretendía seguir conectada con el mundo a través de las clases, en condiciones psicológicas en que no lo podían hacer (entrevista 6).

Dinámicas institucionales y condiciones del trabajo presencial

Quienes retornaron a la presencialidad durante el segundo período de 2021 reconocieron haber contado con los siguientes recursos relativos a la prevención del covid-19 dentro de la institución: baños y otros espacios de higiene (88%), aulas y otros espacios de trabajo con doble circulación de aire (70%), protocolo de prevención de covid-19 (18%), alcohol brindado por la institución (7%) y barbijos brindados por la institución (7%).

En las narrativas de las personas informantes clave satura la dificultad de lograr la higiene necesaria para implementar los protocolos de prevención del covid-19:

[...] recursos de material, qué se yo, alcohol, todo eso, sí. Tal vez, faltaron recursos humanos, se necesitaban muchas más manos para limpieza, para la sanitización

de los baños. En el protocolo decía que cada vez que usaban los baños tenían que ser sanitizados, para lo cual tenés que poner una persona continuamente a disposición de los baños y la verdad es que eso no sucedió (entrevista 3).

En cuanto a las dificultades en la organización institucional, saturan en las entrevistas las referencias a los espacios necesarios para respetar la distancia y ventilación requeridas, así como la distribución de burbujas:

[...] complejísimas, porque hubo que acotar, cambiar tiempos, modalidades de corrección, talleres virtuales y en algunos casos, como se trabajaba por burbujas, el problema era cómo acomodar los espacios. Algunos podían ir unos días, otros, si seguían la mitad o si seguían una burbuja o seguían cursos completos, acordar. Las burbujas no siempre eran los mismos días, sino que una semana, lunes, miércoles y viernes. Y la otra, martes y jueves, con la posibilidad de poder seguir los mismos profesores. Era una bimodalidad también, porque dos por tres se cerraban esos cursos, entonces había que seguir virtualmente esas clases, cuando lo permitían o cuando se hacían. Había varias escuelas [en] que nadie se conectaba, entonces, si se cerraba la burbuja, no tenían los chicos cómo conectarse desde sus casas. Fue un armado cuerpo a cuerpo, y paso a paso, profesor por profesor y estudiante o residente, por su lado, y la escuela con la que se hacía [...] (entrevista 2).

El 90% de quienes regresaron a la presencialidad sostuvieron a la par el trabajo virtual/remoto. Entre los principales motivos de sostenimiento de la bimodalidad se destacan, por un lado, la modalidad propuesta por las propias instituciones (retorno parcial o progresivo), así como las resistencias del estudiantado a regresar de manera plena a las clases presenciales, por motivos familiares, laborales o por acostumbramiento.

En relación con las herramientas utilizadas para el trabajo virtual/remoto durante la bimodalidad, se emplearon: mails (92%), aula virtual (79%), plataformas de Zoom, Google Meet u otra (77%), Classroom (46%), grupos de Whatsapp (42%), canal de YouTube (21%) y otros (6%).

Aspectos positivos y negativos percibidos sobre el trabajo presencial y el trabajo remoto

Sobre la caracterización que realizan quienes retornaron a la presencialidad durante el segundo semestre de 2021, el 39% respondió de modo ambivalente, destacando aspectos positivos y negativos simultáneamente, el 37,3% solo señaló aspectos negativos, el 22%, exclusivamente aspectos positivos del retorno a la presencialidad, y el 1,7%, otros.

Dentro del primer grupo (modo ambivalente), se enuncian los siguientes aspectos positivos: el 56% caracterizó la vuelta como necesaria/relevante/esperada para el acompañamiento y fortalecimiento de vínculos con estudiantes, y en términos pedagógicos; el 36% la vinculó con sentimientos/sensaciones de alegría por el regreso, de algo grato, de algo bueno, de alivio; y el 8% aludió a otras cuestiones (por ejemplo, regreso cuidado, acostumbamiento rápido).

A la par, dentro de los aspectos negativos señalados por este primer grupo, el 26% relacionó la vuelta con los siguientes sentimientos/sensaciones: miedo al contagio, estrés, agotamiento, ansiedad, colapso, soledad, extrañamiento, sobrecarga; el 21% caracterizó el retorno como difícil, caótico, complejo, dificultoso, raro, duro, abrupto; el 16% enunció cuestiones ligadas a los/as estudiantes: ausentismo estudiantil y abandono de cursadas, superposición de cursadas, resistencia estudiantil a la vuelta, falta de apropiación del espacio, discontinuidad por aislamientos preventivos, escasez de encuentros; otro 16% planteó dificultades para la organización familiar: problemas en la compatibilidad de la presencialidad con la organización familiar propia y de los/as/es estudiantes; un 11% destacó incomodidades en la tarea: dar clases con barbijo, desacostumbramiento a la presencialidad; un 8% aludió a las condiciones: falta de condiciones para el retorno, escaso acompañamiento institucional y del Estado; y un 2% señaló otros aspectos (por ejemplo, aumento de la agresividad en el entorno institucional).

La posición ambivalente también saturó las narrativas:

[...] en general, también lo que pasó fue que cuando nos fuimos encontrando acá, nos fuimos dando cuenta de lo lindo que era encontrarnos acá y los estudiantes también. Pasó eso. Primero hubo un poco de resistencia, pero después

cuando nos fuimos encontrando nos dimos cuenta de la necesidad del encuentro. Era también muy difícil: “Bueno, chicas, no tomen mate, no se abracen”, o “Chiques, no se puede comer en las aulas”. Ahí, también hubo todo un... Porque daba muchas ganas de abrazar a alguien. [...] (entrevista 7).

En el segundo grupo, que solo señaló aspectos negativos (37,3%), el retorno a la presencialidad se caracterizó como desordenado, caótico, complejo, dificultoso, incierto, raro, horrible, abrupto, inconsulto, desorientado (40%). Describieron sentimientos/sensaciones que acompañaron el período tales como miedo al contagio, estrés, agotamiento, sobrecarga laboral (26%); señalaron cuestiones vinculadas a los/as/es estudiantes: ausentismo estudiantil y abandono de cursadas, superposición de cursadas, estudiantes desanimados/as/es y afectados/as/es por la pandemia, pérdida del quehacer estudiantil y de las habilidades para el trabajo colectivo, problemas en la compatibilidad de la presencialidad con la organización familiar propia y del estudiantado (22%). El 12% restante aludió a las condiciones en las que se dio el regreso: falta de recursos, instituciones desarticuladas, infraestructura inadecuada para el contexto de pandemia, reglas y demandas institucionales poco flexibles, limitaciones a la tarea. Dentro de este grupo encontramos narrativas como las siguientes:

Hice todo lo posible para no hacerlo. Porque no iba a sostener... lo híbrido. Porque me parecía que el esquema híbrido era aún más desgastante. Entonces, me parecía que, si habíamos pactado a principios de año ciertas condiciones laborales, tenemos que sostenerlas hasta final de año. Por eso estoy a favor de la presencialidad. Pero no el modelo híbrido. El modelo híbrido era a costa de nuestra salud física y emocional (GF_2).

En el tercer y último grupo, ubicamos a quienes respondieron exclusivamente sobre aspectos positivos del retorno a la presencialidad durante el segundo semestre de 2021 (22% del total de participantes en el estudio). El 55,6% de las respuestas de este tercer grupo caracterizó el retorno como esperado, deseado, necesario, bueno, adecuado, positivo. Valoraron sobre los/as/es estudiantes: conocerlos/as/es cara a cara y lo enriquecedor que resultó en términos pedagógicos (22,2%); asociaron

sentimientos/sensaciones de intensidad emocional y movilización afectiva (11,1%); por último, se agruparon otras respuestas: retorno consensuado con estudiantes, recuperación del sentido de la tarea docente (11,1%). En este grupo de respuestas positivas, se identificaron narrativas como la siguiente:

La vuelta a la presencialidad otorgó mayor valor a todo lo que sucede en el encuentro presencial. Los estudiantes mencionan concentrarse más. Para mí, fue importante volver porque había perdido un poco el sentido de mi tarea (mujer, 37 años, encuesta).

Respecto a las preferencias durante el período por el trabajo presencial o el trabajo virtual/remoto, un 36% prefirió el presencial, otro 36%, el virtual/remoto, y un 28% respondió preferir ambos por igual. Quienes prefirieron la presencialidad reconocen como factores que influyeron en su preferencia los siguientes: retomar vínculos y contactos sociales (36%), brindar mejores clases (36%), tener la tercera dosis de la vacuna para covid-19 (25%), resolver dificultades técnicas o administrativas (24%). Quienes prefirieron el trabajo remoto o virtual destacan como factores que influyeron la elección: evitar tiempos de traslados (29%), comodidad de la casa (22%), evitar enfermarse de covid-19 (21%) y conocer casos de fallecimientos por covid-19 (15%).

Con respecto a la percepción de acompañamiento –suficiente, bastante o siempre–, el 88% señala haberse sentido acompañado por la familia y amistades, seguido del 78% que señaló el acompañamiento por colegas, mientras que el 77% mencionó haberse sentido acompañado por estudiantes. En este punto, las narrativas saturan en que dicho acompañamiento implicó un reconocimiento por parte de estos actores institucionales y entre ellos:

Yo voy a decir, a nivel de equipo, nos sentimos que nunca se habló de la rectora o de la vicerrectora o de la regente, siempre hacia el equipo. Muy reconocida. Y a las bedelías ni hablar, o sea, fue en general mucho de reconocimiento. Si bien había cuestionamientos y demás y algunas personas..., en su mayoría, reconocieron mucho la tarea, docentes y estudiantes. En la enorme mayoría, del equipo, ellos hablan siempre del equipo (entrevista 5).

Como contrapartida, fue percibido como deficitario –poco o nada– el acompañamiento del Ministerio de Educación de la CABA (98%) y del Ministerio de Educación de Nación (90%). En este último punto, la totalidad de las autoridades entrevistadas registran el poco o deficitario acompañamiento recibido de parte de las autoridades estatales, tal como se observa en las narrativas:

No generaron condiciones para acompañar, ayudar, no hubo dispositivos ni demás. Esto, con la escuela en general, en el nivel superior nos bajaron la normativa y nos dejaron que la armáramos como a nosotros nos parecía, no hubo mayor influencia, cuando se le planteó la necesidad de dispositivos para los estudiantes, inclusive para docentes, pero más que nada estudiantes que no tienen, que necesitan para seguir trabajando, que con la bimodalidad y demás... ya veníamos de un año muy duro, nunca dieron absolutamente nada. No, no, no. El vínculo es un vínculo de tensión permanente, no es un vínculo cercano ni con el que ofrezcan soluciones, o ayuda, con el que escuchen las necesidades (entrevista 5).

En las entrevistas, saturan también la existencia de conflictos basados en el desconocimiento del contexto específico de la formación docente por parte de las autoridades ministeriales, así como la escasa apertura al diálogo, lo que se refleja en una percepción de falta de reconocimiento:

Yo diría que el principal malestar, no sé si tiene que ver particularmente con la pandemia y con el período. Tiene que ver con el poco reconocimiento a la tarea docente y a la tarea directiva que tienen las autoridades del Ministerio, básicamente el sentir que la formación docente no les importa, que somos el único nivel que nos adaptamos a lo que piensan para otros, porque vuelven los planteos de la virtualidad y vuelven los planteos [de] que somos resistentes a los cambios. Nosotros no somos resistentes a los cambios, nosotros tenemos una fundamentación por la cual decimos “este cambio puede ser posible y este cambio no”. Como que siempre te vean como el que pone trabas y la verdad es que creo que no saben lo que es estar en un Instituto de Formación Docente (entrevista 4).

No obstante, tal falta de visibilidad y de reconocimiento por parte de las autoridades ministeriales también aparece connotada positivamente en las narrativas ya que, en algunos casos, permitió el desarrollo autónomo de aspectos organizacionales, como prácticas que derivaron de la ausencia del acompañamiento estatal:

[...] el Ministerio de Ciudad, en ese punto, que es muy bueno, por un lado, pero también es malo por otro. Tuvimos mucha autonomía para nosotros armar nuestro propio dispositivo. Nosotros también trabajamos con los docentes, con las decisiones que tomaba cada uno. No hubo, no está habiendo, pero bueno, en ese momento específico, tampoco hubo un acompañamiento específico (entrevista 1).

Finalmente, con relación a la percepción de reconocimiento en general, el 59% de las personas encuestadas señaló no haberse sentido reconocida por el trabajo docente desempeñado durante el período.

Afectaciones vinculadas al trabajo docente

Al indagar sobre el impacto del trabajo en los afectos y la corporalidad, se identificaron sensaciones y sentimientos vinculados al trabajo docente durante el segundo semestre de 2021. El registro se concentra mayoritariamente en las siguientes respuestas: cansancio/cansado/a, exhausto/a, extenuado/a, abrumado/a, agotamiento/agotada/o, agobiado/a, sobrecargado/a, estresado/a, explotado/a, devastado/a; seguidas por respuestas vinculadas a la soledad, el sentirse solo/a, tristeza, depresión y desesperanza. En menor medida, identificamos cuatro grupos de respuestas: el primero, vinculado a la sensación de extrañamiento (raro/a, extraño/a); el segundo, a afectaciones y emociones ligadas al bienestar (sentirse bien, feliz, contento/a, esperanzado/a, confiado/a, animado/a, entusiasmado/a, creativo/a); el tercero, al temor, al miedo, a la incertidumbre (desorientado/a, preocupado/a) y a la inestabilidad; y el cuarto, relacionado con la frustración, el fastidio, el enojo y la ira.

Estas palabras clave, referidas a las sensaciones y sentimientos, que fueron relevadas en la encuesta resultan consistentes con la sobrecarga de trabajo presentada en los apartados anteriores y con las narrativas de las personas informantes clave:

Hay mucho malestar, hay un malestar muy grande. Las instituciones estamos en un momento de malestar muy grande, tenemos mucha presión de muchos lados. Es como que todo lo que está pasando a nivel social explosiona dentro de la escuela y se hace muy difícil sostener los vínculos, las redes. Vemos muchas personas, muchas... docentes y estudiantes con problemas emocionales importantes, muy importantes. Yo estoy anonadada (entrevista 5).

A su vez, estos sentimientos y sensaciones se expresan, mayormente, en la percepción de un malestar general con impacto en la corporalidad. En cuanto a los malestares relacionados con el trabajo docente durante el período, aparecen en primer lugar los dolores osteoarticulares, musculares y dolores de cabeza (42%), luego aquellos ligados a la sobrecarga laboral –estrés, cansancio extremo y agotamiento– (20%), malestares emocionales –sentimientos de ira, bronca, enojo y angustia– (18%), malestares vinculados a la vista (8%), malestares vinculados al sueño (7%), y otros malestares (5%). Tal como se observa en este punto, también insisten los malestares emocionales y el agotamiento vinculados a la sobrecarga del trabajo.

En las entrevistas fueron recurrentes las referencias a problemas del sueño y de la vista, así como a dolores físicos, tal como aparecen en estos fragmentos:

[...] sí, períodos con dificultad para dormir a pesar de haber trabajado muchísimas horas y de estar muy cansada. O de despertarme, y de despertarme sin haber podido dormir la cantidad suficiente. Entonces, esto sí, uno termina más agotado porque no termina de dormir bien nunca, te despertás a la mitad de la noche pensando en algo que tenés que resolver... (entrevista 4).

De mayor a menor, las principales causas de dichos malestares fueron atribuidas a la sobrecarga de trabajo, los bajos salarios, la burocracia, el destrato e invisibilización y la falta de acompañamiento.

Problemas y estrategias de afrontamiento

Entre los principales problemas que tuvieron que enfrentar las y los docentes en su trabajo, se enuncian: agotamiento y cansancio extremo por sobrecarga de trabajo – exceso de horas de trabajo y falta de tiempo–; falta de materiales técnicos necesarios para la realización de las tareas –computadoras, ambiente propicio, etc.–; dificultades en la adecuación curricular; situaciones de salud propias y/o de familiares; conectividad propia y de estudiantes; y burocracia. Frente a ellos, el 60% planteó que pudo resolver los problemas, mientras que un 40% señaló que no pudo.

Sobre la colaboración de otros y otras para resolver los problemas, se señala como colaboradores a compañeros y compañeras docentes (73%), familiares o amistades (69%), estudiantes (54%), directivos y directivas (39%), terapeuta (36%), sindicatos (8%) y otros (15%). Estos datos resultan consistentes con los resultados en relación con el acompañamiento, ya trabajados en apartados anteriores.

A su vez, durante el segundo semestre de 2021, las y los docentes brindaron acompañamiento a distintos integrantes de la comunidad educativa frente a diversas situaciones. Entre estos acompañamientos brindados por las y los docentes, se destacan el apoyo a estudiantes por problemas económicos o de conectividad (76%), el acompañamiento a estudiantes y colegas con covid-19 (70%), el acompañamiento en situaciones de duelo (69%) o de violencia de género (31%), entre otros (25%).

Frente a las situaciones problemáticas, las y los docentes desarrollaron diferentes estrategias. Tal como insisten las narrativas, aquellas de tipo colectivas resultaron escasas en función del mencionado agotamiento, del malestar generalizado y de la primacía de estrategias individuales de afrontamiento, aunque se valoraron como necesarias:

[...] hubo mucho encuentro entre regentes, a partir de lo que fue Unicaba, en el 2018. La creación y toda la lucha. Hubo una unión muy importante entre rectorados, regentes de los institutos de formación docente... Pero no fue tan fácil de sostener en pandemia. [...] Nosotros tratamos de... Si bien cada institución tiene cierto margen de autonomía, nosotros tratamos de tomar decisiones en

conjunto. Las decisiones que toma un Normal después no nos perjudiquen a otro. Pero no siempre se logró. Costó lo colectivo (entrevista 1).

En cambio, primaron aquellas estrategias de tipo individual, centradas en el plano familiar o fuera del espacio educativo. Ante las diferentes problemáticas identificadas, la mayoría de la docencia participante del estudio recurrió principalmente a: consultas médicas, consultas psicológicas, uso de analgésicos recetados y no recetados, uso de psicofármacos, comida, consumo de películas y series, o uso del Whatsapp, entre otras estrategias. Estas estrategias fueron utilizadas como modo de “desconexión” o “ayuda”, frente a un escenario agobiante:

[...] algo que usé yo como para tratar de desconectarme, para sobrellevar esto, fue comprar una bicicleta. La médica me dijo que era una locura estar todo el tiempo que estaba yo frente a la computadora y, bueno, que tenía que empezar a moverme, y compré una bicicleta (GF_1).

Discusiones y conclusiones

Este estudio partió del interrogante en torno a cuáles fueron las estrategias y afectaciones del trabajo docente en escenarios híbridos, en los IES y las ENS de CABA, durante el segundo semestre de 2021. Tal como coinciden estudios anteriores (Ahumada Ebratt y Gil Olivera, 2020; Dussel, 2020; Mazza, 2020; Nekane *et al.*, 2020; Oros *et al.*, 2020; Pérez Centeno, 2020; Socolovsky, 2020; Tejada, 2022; entre otros), el trabajo docente se vio transformado radicalmente en función del impacto de la pandemia de covid-19 y de las medidas de aislamiento social preventivo. El pasaje de la modalidad presencial a la modalidad remota se dio en un tiempo acelerado y tuvo implicancias en la organización, las condiciones y las características del trabajo docente (Pierri *et al.*, 2021), cuya peculiaridad es la de ser un trabajo inmaterial que se presenta como trabajo vivo en acto, por lo tanto, tiene la capacidad de transformarse en dicho proceso (Antunes, 2003; Franco y Merhy, 2016; Lazzarato, 2001).

Ahora bien, el segundo semestre de 2021 constituyó un período especialmente complejo para la docencia, por el pasaje del trabajo remoto al trabajo presencial. En el caso de los IES y las ENS de CABA, a diferencia de lo acontecido en otros niveles educativos, dicho retorno se dio con escasos lineamientos ministeriales y con un formato bimodal que implicó, nuevamente, aceleradas modificaciones en las condiciones de trabajo del colectivo docente.

En este contexto, resulta relevante recuperar la información expuesta al comienzo de este artículo acerca de quiénes eran los y las docentes de los IES y las ENS participantes del estudio, en cuanto a sus condiciones y cargas familiares y laborales en dicho escenario. Según se pudo observar, la mayoría eran personas de género autopercebido mujer, con una media de 45 años, altamente capacitada (ya que el 81% poseía estudios de posgrado completos o incompletos y el 61% tenía formación en uso de TIC). Además, se trataba de una población con pocos hijos/as/es menores de cinco años a cargo, pero con una significativa carga de cuidado de personas mayores (29%) y de cuidado de personas a cargo en general (51%). A su vez, se observó que existía una amplia inserción laboral, ya que el trabajo docente se dio en múltiples instituciones educativas (por lo menos en tres) y casi un tercio trabajaba, además, en otra institución fuera del ámbito educativo, alcanzando una media de 40 horas semanales de trabajo.

Estos datos nos permiten inferir que, además de ser una población feminizada, en consistencia con los estudios de SEGAP (2020), se trata de una población de mediana edad, altamente calificada y con una significativa carga de trabajo, si consideramos tanto el pluriempleo como las cargas del cuidado en el espacio doméstico, cuestión especialmente demandada a las mujeres, en función de la división sexual patriarcal del trabajo (Socolovsky, 2020), aun cuando, como sostiene Wlosko (2019), “el cuidado no es una disposición intrínseca de la femineidad, sino que, ante todo, es un trabajo” para el cual se requieren “saberes técnicos y actitudinales que impliquen poder trabajar con la vulnerabilidad y el sufrimiento de otro [y que] [s]e trata de saberes que, lejos de depender de cualidades naturales y/o sexuadas femeninas, se obtienen en y por el trabajo” (p. 18).

Tanto fue así que, durante el segundo semestre de 2021, si bien la amplia mayoría trabajó en su domicilio (ya sea de forma bimodal o exclusivamente remota),

más de la mitad no tenía un espacio propio para realizar sus tareas, sino que debía compartirlo con otras personas. Asimismo, la mayoría invirtió dinero de su salario en recursos para desarrollar la práctica remota de trabajo, lo cual resulta consistente con el estudio de CTERA (2020) en torno a la precarización generalizada de las condiciones de vida de la docencia.

En cuanto a las tareas específicas del trabajo docente, las personas desarrollaron múltiples actividades que implicaron grandes cargas de trabajo cognitivo/intelectual y, a su vez, sufrieron dificultades técnicas con interrupciones especialmente desgastantes, no solo por cortes de internet, sino también por las tareas de cuidado de las personas a cargo. En este punto, resulta relevante recuperar las categorías de CyMAT –condiciones y medioambiente de trabajo– y los desarrollos de Neffa (2015), acerca de los riesgos psicosociales en el trabajo. Neffa sostiene que su impacto sobre la salud de trabajadoras y trabajadores tiene su origen en la organización y contenido del proceso de trabajo. En este caso, los riesgos psicosociales provienen de un medioambiente de trabajo que, lejos de compensar las amenazas externas, intensificó los tiempos y trastocó la organización, en función de la inclusión de las TIC y el distanciamiento social, en un escenario de ausencia de dispositivos de prevención de los riesgos ocupacionales y de acceso precario a la atención en salud. Esto implicó, a la par, una alteración en el juicio de belleza y de utilidad del trabajo, que se da en el entrecruzamiento de las dimensiones individual y colectiva del trabajo como reconocimiento del propio hacer, en términos de retribución simbólica de la comunidad de pertenencia profesional, que apuntalan la identidad habilitando la sublimación a través del trabajo (Dejours, 2000). Es por ello que, a pesar del incremento de la carga laboral, el bloqueo en el reconocimiento social e institucional de la tarea docente supuso mayores cargas de sufrimiento.

En las condiciones señaladas, se dio el retorno a la presencialidad en las aulas. A partir de ello, se puede inferir un aumento cualicuantitativo de las cargas de trabajo por el incremento de las tareas, el aprendizaje de nuevos protocolos de cuidado y la derivación de nuevas actividades surgidas de la combinación de la docencia remota con la presencial.

El retorno a la presencialidad fue calificado como “complejo”, tanto por las personas informantes clave como por la docencia sin responsabilidad de conducción que participó del estudio. Si bien en algunos casos el retorno se valoró positivamente como respuesta a una necesidad de encuentro con otras personas, dando cuenta

de la revalorización de los vínculos, del contacto cara a cara y de la condición de humanidad constitutiva de las prácticas pedagógicas del trabajo docente, presentó problemas mayormente vinculados a la logística institucional (falta de espacios, recursos básicos de cuidado y protocolos adecuados) y personal (organización del cuidado familiar, nueva readecuación pedagógica), así como asociados al miedo y a la incertidumbre del devenir pandémico.

En este escenario, es notable la primacía de sensaciones y sentimientos como el “agotamiento”, el “cansancio” y el “agobio”, que aparecieron de modo muy insistente en las narrativas de las entrevistas, en los grupos focales y en la encuesta, al momento de caracterizar este período de trabajo docente. Estos afectos pueden vincularse con lo que para Han (2012) se denomina sociedad del rendimiento y de la actividad, la cual implica una “necesidad” de cumplir con las múltiples demandas de trabajo (de cuidado y docente, en este caso), aun cuando estas resulten excesivas y pongan al límite la salud integral de las personas. Pues, de hecho, a pesar del claro malestar percibido en las dolencias físicas (fundamentalmente dolores osteoarticulares y de cabeza) y emocionales (estrés), así como en la sobreexigencia y multiplicidad de tareas nuevas (de la adecuación pedagógica bimodal, las demandas burocráticas, etc.), solo 12 personas solicitaron licencias o dispensas.

Como sostiene Han (2012), el cansancio y el agotamiento excesivos en la sociedad del rendimiento tienen una particularidad: “es un cansancio a solas [...], que aísla y divide” (p. 72). Y el agotamiento tiene un signo incapacitante, pues el incremento de carga de trabajo requiere de una particular técnica de administración del tiempo y de la atención que repercute en la estructura de esta última. De allí que la estructura y la economía de la atención se vean modificadas, por lo cual, “la percepción queda fragmentada y dispersa” (p. 33). Las evidencias de *multitasking* en la población participante dan cuenta de procesos que requieren una hiperatención continua, ligada a las nuevas exigencias y a los procesos de desgaste laboral.

En función de ello, es posible inferir una significativa prevalencia del síndrome de *burnout* (Jackson y Maslach, 1982; Oros *et al.*, 2020; Zaldúa *et al.*, 2000) como una respuesta de estrés emocional crónico, caracterizado por el agotamiento psicofísico, la despersonalización y el sentimiento de inadecuación para la tarea, frente a la reconfiguración del trabajo docente en este contexto. Autores como Antunes (2003)

sostienen que, en la nueva fase del capitalismo contemporáneo, el uso de las TIC incrementa la demanda del trabajo intelectual y, por tanto, inmaterial, procurando involucrar más fuerte e intensamente la subjetividad del trabajador y la trabajadora en el proceso de trabajo. Pero dicho proceso no se restringe a esta dimensión,

toda vez que parte del saber intelectual es transferido hacia las máquinas informatizadas, que se tornan más inteligentes, reproduciendo parte de las actividades a ellas transferidas por el saber intelectual del trabajo. Como la máquina no puede suprimir el trabajo humano, necesita de una mayor interacción entre la subjetividad que trabaja y la nueva máquina inteligente. (p. 147)

Y, en este proceso, el involucramiento interactivo incrementa más aún el extrañamiento y la alienación del trabajo, de modo que amplía las formas modernas de la reificación, con el consiguiente distanciamiento de la subjetividad respecto del ejercicio de una vida auténtica y autodeterminada.

A partir de ello, es posible sostener que el hecho de que la mayor parte de las estrategias frente a las problemáticas y malestares vividos en este período se haya resuelto apelando al ámbito familiar o de pares, así como mediante el recurso a la atención médica, psicológica, al uso de analgésicos o de psicofármacos, o al consumo de películas y series, es consistente con la preeminencia de una subjetividad más alienada e individualizante, vinculada a las transformaciones en la organización de la vida cotidiana en este escenario. Especialmente, dado que es posible observar, en el sentido de Wlosko (2015), los dos mecanismos centrales operantes, la individualización y la responsabilización, vinculados a la lógica de gobernabilidad neoliberal.

No obstante, resulta importante destacar la percepción de falta del acompañamiento que se reclamaba desde las instituciones educativas, con especial énfasis, a los Ministerios de Educación de la CABA y de la Nación. Incluso, en el caso de las autoridades y equipos de conducción, no se percibió acompañamiento por parte de las autoridades ministeriales, siendo mayor y más directa la vinculación, lo que llevó a caracterizar esta situación como de “abandono”. Frente a ello, surgieron diferentes estrategias de resistencia que intentaron recuperar y revalorizar la dimensión colectiva para afrontar el complejo escenario.

El colectivo de trabajo alude a una comunidad de pares en el trabajo, a un tejido de lazos entre individuos, en los que las relaciones de confianza y cooperación se hacen posibles por medio de la elaboración de reglas comunes del oficio; como tal, constituye el eslabón central de la dinámica intersubjetiva y de la identidad en el trabajo. El colectivo posee tres funciones básicas: en primer lugar, una función de elaboración, para la cual es preciso que exista confianza recíproca entre los individuos que lo constituyen. Es la confianza la que permite la libertad de palabra necesaria para la elaboración y confrontación de experiencias. En segundo lugar, el colectivo cumple una función de límite: define, mediante reglas del oficio, el margen o la distancia posibles respecto de las consignas prescriptas por la organización del trabajo. Esta distancia es objeto de consenso en un colectivo de trabajo dado, y cumple un papel de marco que sostiene al individuo en su confrontación con lo que las consignas puedan tener de inadaptadas o irrealizables. El núcleo de un colectivo de trabajo está en relación con la confianza, la que permite establecer y reconocer límites comunes (aunque, al mismo tiempo, el colectivo sigue vivo solo si puede ser lo suficientemente flexible como para poder recibir las invenciones de sus miembros). En tercer lugar, el colectivo cumple una importante función en la dinámica del reconocimiento, es decir, en la validación de la tarea por el juicio de los pares (Dejours *et al.*, 2005; Dejours, 2007). Es por ello que recuperar esta dimensión resulta central en el escenario pospandémico del trabajo docente.

Berardi (2022) plantea que, en la pospandemia, al contrario de lo esperable, parecen profundizarse “los signos de malestar psicosocial [...] No hay duda de que todo ha empeorado: el estado de ánimo, el nerviosismo generalizado, el racismo, la violencia saqueadora del capitalismo, la desigualdad” (p. 147). Es por ello por lo que la recuperación de la dimensión colectiva del trabajo docente y su hacer situado, problematizando las nuevas lógicas de hibridación que se busca consolidar en la organización del trabajo, son sustanciales para afrontar el sufrimiento psicosocial y producir prácticas del trabajo docente salutíferas, creativas y no alienadas. Recuperando a Renaud (1992), el apoyo social del colectivo implica reconstruir redes de apoyo cognitivo, normativo, afectivo y material, para poder mantener como posible la vida humana.

Cabe señalar que, si bien este trabajo presenta limitaciones, fundamentalmente referidas a la profundización en los análisis de género en cuanto al impacto

psicosocial del trabajo docente en el segundo semestre de 2021, así como en las estrategias de afrontamiento, sin duda, permite inferir algunas previsiones sobre las afectaciones de estas modalidades de trabajo en el colectivo docente. Como sostiene Antunes (2023), si dejamos que se naturalicen estas dinámicas de organización del trabajo en el capitalismo –que, en su fase actual, es un capitalismo de plataformas–, estaremos en poco tiempo “uberizados/as” en las diferentes esferas de la vida. De hecho, actualmente, las políticas educativas para la formación docente en CABA atraviesan un proceso de reforma del nivel de formación docente que –tal como lo plantea el documento “Lineamientos curriculares para la formación docente inicial” (22/12/2022) del Ministerio de Educación de la Ciudad–, entre otras modificaciones –como recortes de horas y de cantidad de materias, o la inclusión de examen de ingreso y la restricción de los procesos de selección docente–, establece que, como mínimo, las carreras deberían tener un 30% de su formación virtual, pudiendo llegar hasta un 50%, lo que derivaría en un aumento de la hibridación del trabajo docente. Pero el mundo del capital requiere del trabajo vivo en acto y allí acontecen, aun en situaciones adversas, formas de solidaridad e invención de resistencias.

Referencias

- Ahumada Ebratt, D. y Gil Olivera, N. (2020). En tiempos de coronavirus: ¿cuáles son los factores que aumentaron los niveles de estrés en los docentes? *Revista Boletín REDIPE*, 10(8), 432-443.
- Andreoli, S. (2021). *Documento 13: Modelos híbridos en escenarios educativos en transición*. Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas” [Archivo PDF]. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), Universidad de Buenos Aires. http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2021/06/AcaDocs_D13_Modelos-h%C3%ADbridos-en-escenarios-educativos-en-transici%C3%B3n-Documentos-de-Google.pdf
- Antunes, R. (2003). Trabajo y superfluidad. *Herramienta. Revista de debate y crítica marxista*, (23), 141-147.
- Antunes, R. (2023). Un mundo uberizado / Entrevistado por Daniel Gatti. *Brecha*, (1959). <https://brecha.com.uy/un-mundo-uberizado>
- Berardi, F. (2022). *El tercer inconsciente. La psicosfera en la época viral*. Caja Negra.

- Berardi, L. (2015). La investigación cuantitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejo y R. Rojas Soriano, *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 48-80). Clacso Uruguay.
- BID-CIMA (2020). *La educación en tiempos de coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe antes COVID-19* [Archivo PDF].
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Breilh, J. (2022). La determinación social de la salud y la transformación del derecho y la ética. Metodología metacrítica para una ciencia responsable y reparadora. *Revista Redbioética*, 25(1), 39-59.
- Capocasale, A. (2015). La investigación educativa cualitativa. Aproximación a algunos de sus métodos de investigación. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejo y R. Rojas Soriano, *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 119-132). Clacso Uruguay.
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Teseo-Clacso.
- CTERA (2020). *Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19"*. Secretaría de Salud Laboral CTERA.
- Dejours, C. (2000). Psicodinámica del trabajo y vínculo social. *Revista Actualidad psicológica*, (274), 2-5.
- Dejours, C. et al. (2005). O corpo da Psicossomática. *Psicologia Revista*, 14(2), 245-256.
- Dejours, C. (2007). *La banalización de la injusticia social*. Topía.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (vol. 1: *El campo de la investigación cualitativa*). Gedisa.
- Dueñas Díaz, S. y Román, J. (2021). ¿Por qué somos todas mujeres? Un abordaje exploratorio sobre la incidencia de mandatos de género en la experiencia formativa de estudiantes de un profesorado de educación primaria. *Praxis educativa*, 25(2), 1-14.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250207>
- Dussel, I. (julio 2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFIDGES*, 6(10), 13-25.
- Franco, T. B. y Merhy, E. E. (2016). *Trabajo, producción del cuidado y subjetividad en salud: textos seleccionados*. Lugar Editorial.
- Fraser, N. (2023). *Capitalismo caníbal. Qué hacer con este sistema que devora la democracia y el planeta, y hasta pone en peligro su propia existencia*. Siglo Veintiuno.

- Gil-Monte, P. R. (junio 2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(2), 237-241.
- Han, B.-C. (2012 [2010]). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B.-C. (2021). *No-cosas: quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Hardt, M. (1999). Affective Labor. *Boundary 2*, 2(26), 89-100.
- Jackson, S. E. y Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of Occupational Behaviour*, 3, 63-77.
- Lazzarato, M. (2001). El ciclo de la producción inmaterial. En M. Lazzarato y A. Negri, *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad* (pp. 19-24). DP&A Editora.
- Lenta, M., Longo, R., Zaldúa, G. y Veloso, V. (2021). La salud de las trabajadoras de la salud en contexto de pandemia. *Anuario de Investigaciones*, 27, 147-154.
https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos_completos/27/lenta2.pdf
- Lugo, M. T. y Loíacono, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. *Educación y Tecnología*, 3(1).
<https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/2>
- Mazza, D. (abril 2020). *Documento 7: Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*. Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas” [Archivo PDF]. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), Universidad de Buenos Aires.
<https://drive.google.com/file/d/1HlbnmgMxPg0LYXmZpQesoHraM6vMwtrr/view>
- Nekane, B., Gómez, B., Montesinos, D., Gorostiaga, A., Espada, J., Padilla, J. y Santed, M. (2020). Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento. Informe de Investigación. *Revista UNED*, 8(14), 5-10.
- Neffa, J. C. (2015). Condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT) y salud. *Orientación y sociedad*, 15, 0-0.
- Oros, L., Vargas Rubilar, N. y Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(3), e1421, 1-29.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125-136). UNIPE: Editorial Universitaria-Clacso.
- Pérez Centeno, C. (2020). La educación superior en América Latina. Situación y futuros frente a la emergencia del covid-19. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la*

- educación en tiempos de pandemia I. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 87-100). UNIPE: Editorial Universitaria-Clacso.
- Pierri, C., Lenta, M. M., Longo, R. y Zaldúa, G. (2021). Docencia universitaria: teletrabajo y cuidado en pandemia. *Anuario de Investigaciones*, 28(1), 309-317.
- Renaud, M. (1992). De la epidemiología social a la sociología de la prevención: 15 años de investigación sobre la etiología social de la enfermedad. *Cuadernos Médico sociales*, (60).
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141.
- SEGAP (2020). Afectos, actividad esencial. *Cuadernos materialistas*, (6), 17-21.
- Socolovsky, Y. (2020), Preguntas a la coyuntura. Reflexiones, problemas y preocupaciones acerca del trabajo docente, el uso de las tecnologías y las desigualdades ante la pandemia. *Trayectorias Universitarias*, 6(10).
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tejada, M. (2022). *Una aproximación a las intervenciones sindicales de UTE y ADEMyS sobre el trabajo docente durante la pandemia del Covid-19*.
- Unicef (2020). *Los equipos de conducción frente al Covid-19: claves para acompañar y Orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia*.
<https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/serie-conduccion-covid>
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa: Volumen II* (vol.22). Gedisa.
- Wlosko, M. (2015). Clínica de los procesos subjetivos en relación al trabajo: el abordaje de la Psicodinámica del Trabajo. *VERTEX Revista Argentina de Psiquiatría*, 16, 417-426.
- Wlosko, M. (2019). Introducción. En M. Wlosko y C. Ros, (coords. y comps.) *El trabajo: entre el placer y el sufrimiento. Aportes desde la Psicodinámica del Trabajo* (pp. 23-50). EdUNLa.
- Wlosko, M. y Ros, C. (2019). Aportes de la Psicodinámica del Trabajo al análisis de la violencia laboral: análisis del caso de enfermería. En M. Wlosko y C. Ros (coords. y comps.), *El trabajo: entre el placer y el sufrimiento. Aportes desde la Psicodinámica del Trabajo* (pp. 71-116). EdUNLa.
- Zaldúa, G., Lodieu, M. T. y Koloditzky, D. (2000). La salud de los trabajadores de la salud. Estudio del síndrome de *burnout* en hospitales públicos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*, 19(4), 167-172.

Recepción: 03/08/2023

Aceptación: 14/09/2023

