*Valeria Bedacarratx**

Trabajo docente en transpandemia: organización, sufrimiento y trabajo vivo en la Patagonia Austral

Resumen

El presente artículo propone dar cuenta de algunos cambios y continuidades en la organización y dinámica del trabajo docente en escuelas primarias públicas de Santa Cruz (Argentina) en el escenario transpandémico, a partir del análisis de parte del material empírico producido en el marco de un proyecto de investigación que abordó la pregunta relativa a aquello que ha revelado la pandemia acerca de la cultura profesional docente. El diseño de la investigación se enmarca en una línea metodológica cualitativa y se sustenta en una perspectiva psicosocial que focaliza la mirada en la articulación entre procesos de orden sociohistórico y subjetivo. Los resultados preliminares aquí expuestos muestran los modos singulares en el escenario de la transpandemia, que profundizó características y condiciones previamente presentes en la organización del trabajo docente y en los modos de asumirlo (intensificación laboral, alta exposición a riesgos psicosociales, sufrimiento ético, entre otros), al tiempo que evidenció la centralidad del "trabajo vivo" y del sostén colectivo para preservar el sentido del oficio.

* Profesora y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Magíster en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (México). Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (Conicet) en el Centro de Investigación y Transferencia Santa Cruz (CIT, Santa Cruz). Profesora adjunta ordinaria del área Pedagogía (orientación Formación y Trabajo Docente) en la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Filiación: Conicet-CIT Santa Cruz; UNPA-UASJ, Argentina. Correo electrónico: vbedacarratx@conicet.gov.ar

Palabras Clave

Trabajo docente • organización del trabajo • transpandemia • Patagonia Austral

Teaching Work in the Transpandemia context: Organization, Suffering and *Living Work* in Southern Patagonia

Abstract

The present article seeks to account for certain changes and continuities in the organization and dynamics of teaching work in public primary schools in Santa Cruz (Argentina) within the transpandemic context, based on the analysis of part of the empirical material produced in a research project that addressed the question of what the pandemic has revealed about teachers' professional culture.

The research design is framed within a qualitative methodological approach and grounded in a psychosocial perspective that focuses on the articulation between socio-historical and subjective processes. The preliminary findings presented here show the specific ways in which the transpandemic context deepened pre-existing characteristics and conditions in the organization of teaching work and in the ways it is assumed (work intensification, high exposure to psychosocial risks, ethical suffering, among others), while also making visible the centrality of "living work" and collective support in preserving the meaning of the profession.

Keywords

Teaching work • work organization • transpandemic context • Southern Patagonia

1. Introducción

El presente artículo[1] se propone analizar la organización y la dinámica del trabajo docente a partir de los testimonios de cuatro docentes de escuelas primarias públicas de la provincia de Santa Cruz (Patagonia argentina): dos entrevistadas durante el cierre de las escuelas, en 2020, y dos, un año después del retorno a la presencialidad, en 2022. Las entrevistas fueron seleccionadas intencionalmente de un corpus empírico más amplio, considerando como criterios la pertenencia de las docentes al nivel primario de gestión pública y su participación en los dos momentos definidos como relevantes para el estudio. Esta selección buscó recuperar experiencias situadas en escenarios diferenciados de la pandemia y la pospandemia en dos localidades diferentes, a fin de reconocer continuidades y transformaciones en la organización y la dinámica del trabajo docente. El corpus fue producido en el marco del Proyecto de Investigación "Formación y trabajo docente en la provincia de Santa Cruz. Estudio exploratorio de las reconfiguraciones de la cultura profesional a partir de la pandemia de Covid-19" (PI UNPA 29/D119). El diseño de la investigación se inscribió en un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión de los sentidos y significados construidos por los sujetos involucrados en el fenómeno estudiado.

El marco teórico de la investigación se fundamenta en una perspectiva psicosocial que parte de entender que entre el orden sociohistórico y la subjetividad –que intervienen en los fenómenos en estudio– existe una relación dialéctica y fundante. Particularmente en esta presentación, el abordaje que se propone se sustenta, fundamentalmente (pero no exclusivamente), en los aportes de la psicodinámica del trabajo y se estructura en torno a la pregunta respecto a cuáles han sido las formas de sufrimiento y resistencia subjetiva que emergieron ante la reorganización del trabajo docente en el escenario transpandémico (Zelmanovich, 2023): noción (transpandemia) que permite atender a que ciertos efectos de la pandemia,

1. Los desarrollos aquí expuestos forman parte del trabajo final de acreditación del Diploma Salud Mental, Subjetividad y Trabajo (Flacso Uruguay, tercera cohorte), presentado y aprobado en octubre de 2025.

especialmente en el campo educativo, no desaparecen –necesariamente– con el regreso a la presencialidad (ni –necesariamente tampoco– se originaron con el confinamiento). Al contrario, estos efectos se extienden en el tiempo: no hay un "fin" o "superación" del acontecer pandémico, sino que sigue "transcurriendo", atravesando y constituyendo formas de pensar y hacer objetivadas en prácticas, demandas y expectativas de quienes transitan los diferentes ámbitos educativos.

Luego de la presentación de las coordenadas teóricas y de las características del caso, la lectura analítica propuesta da inicio con una contextualización que busca sintetizar los principales rasgos de la organización y el proceso del trabajo docente en el escenario socioinstitucional-sanitario en el que se enmarca el caso presentado.

Hecha esta caracterización se propone focalizar la mirada en la actividad laboral y en la relación que las docentes entrevistadas establecen con esta: cómo se (sobre) implican, cómo enfrentan los obstáculos del trabajo real (qué inventan y cómo se defienden del sufrimiento), cómo esa confrontación impacta en su salud, su deseo y su configuración subjetiva (Dejours, 2013).

De este modo, se busca captar y dar cuenta del movimiento vivo y subjetivo de la relación de las trabajadoras con la organización del trabajo, en el escenario de la transpandemia, entendiendo que este "puso sobre el tapete" y profundizó características y condiciones previamente presentes en la organización del trabajo docente y en los modos de asumirlo. Características y condiciones sobre las que resulta necesario volver la mirada, prestando también atención a las transformaciones aceleradas del mundo del trabajo, signadas por la racionalidad neoliberal y por sus modos de producción subjetiva en y por el trabajo (Wlosko, 2017).

La hipótesis que se propone en la interpretación del caso a desarrollar es que las cuatro docentes, desde sus distintos lugares, encarnan una experiencia de trabajo donde, de manera exacerbada, la realidad se impuso sobre las normas y en donde la centralidad del trabajo vivo se hizo patente, desplegándose en cada decisión, en cada intento por mantener la continuidad pedagógica. Esto es, en medio del aislamiento y la desorganización, sostuvieron la escuela con su cuerpo, su tiempo y su capacidad creativa, su palabra, su presencia mediada.

En ese marco el análisis propone que los sufrimientos referidos por las docentes son formas reeditadas de sufrimientos que podrían considerarse "clásicos" del

trabajo docente, pero con contenidos y formas singulares ante los cambios en la organización del trabajo impuestos por la situación sociosanitaria, que ameritaron la invención de modos (individuales y colectivos) de abordarlos.

2. Coordenadas teóricas para la lectura del caso[2]

Partimos de conceptualizar al trabajo docente como un trabajo sobre otros (Dubet, 2002), situado y regulado institucionalmente, que participa del mandato de socialización y transmisión del legado cultural de una sociedad a las nuevas generaciones y cuya especificidad –en el contexto escolar– radica en el trabajo con los saberes públicos socialmente valorados. El hacer profesional está signado por la inmediatez de los acontecimientos áulico-institucionales y no puede nunca ajustarse a una secuencia razonada de decisiones prefiguradas o a las prescripciones derivadas de un conocimiento formal, producido en el marco de teorías científicas. El entrecruzamiento de estos rasgos constitutivos de la práctica docente y su anudamiento desde la perspectiva de un sujeto social producen tensiones y contradicciones que hacen a su complejidad. En tanto tienen como protagonista a un sujeto (psíquico y social), con marcos interpretativos que sostienen sus formas de pensar y hacer, la práctica docente supone: un trabajo continuo de toma de decisiones (razonadas, imprevistas, de rutina); la puesta en juego no solo de saberes técnicos, sino de otros saberes, ligados a la posición subjetiva; una fuerte carga de conflictos de valor que requieren opciones de carácter ético; una fuerte dosis de implicación personal que supone el trabajo con valores y con otros sujetos.

En este sentido, el trabajo sobre los otros se despliega en instituciones de existencia (Enriquez, 2002), definidas estas por oposición a las instituciones de producción material. En ellas

> se reproducen las fuerzas vivas de la sociedad en su condición humana. En cuya urdimbre se constituye el individuo como sujeto: sujeto epistémico,

2. Se retoman aquí los planteos desarrollados en profundidad en Bedacarratx, 2020.

> sujeto social, sujeto de cultura y sujeto psíquico; y en cuyo seno se despliegan procesos fundamentales en la formación del lazo social, de la alteridad y la acción común [...]. El trabajo en estas instituciones es "trabajo inmaterial", producción, reproducción y transmisión de símbolos. Se ofrecen como productoras de subjetividad. Sujetos que producen sujetos. De estas características se desprende la fuerte pregnancia de la subjetividad e intersubjetividad de las relaciones y vínculos en los funcionamientos institucionales y como componentes insoslayables para que las tareas primarias de las mismas puedan tener lugar y desarrollarse (Garay, 2010, pp. 6-7).

En este marco, siguiendo los planteos provenientes de la psicodinámica, el trabajo concierne al sujeto en su totalidad e implica una continuidad entre las circunstancias de la vida profesional en las que está involucrado y las circunstancias de su vida personal. A lo largo de su trayectoria socioprofesional, los docentes protagonizan y se enfrentan con situaciones "definidas profesionalmente y asumidas personalmente, situaciones en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del enseñante están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo" (Ferry, 1987, p. 102).

Desde esta perspectiva, Dejours (2009) sostiene que el trabajo no puede reducirse a la tarea prescrita ni a la organización formal que lo encuadra, sino que implica siempre la intervención de lo que él denomina –desde un sustento conceptual marxista– "trabajo vivo": aquello que el sujeto aporta para hacer frente a lo real cuando la prescripción resulta insuficiente. El trabajo vivo remite a la inteligencia práctica que permite resolver esos desajustes entre lo que estaba previsto en la actividad y lo que efectivamente acontece. De allí que el trabajo suponga, siempre, un compromiso subjetivo que –excediendo la ejecución técnica– involucra la experiencia, la sensibilidad y el juicio de quien ejerce el trabajo. En este sentido, el trabajo es confrontación con lo real y producción de sentido en situación (Dejours, 2009).

De este modo, la pertenencia al mundo laboral genera una dinámica interna, un movimiento, y quien la atraviesa se moviliza en un doble sentido: su identidad profesional es producida por la práctica y, al mismo tiempo, la práctica profesional

es una movilización de su identidad (Beillerot, 1999): cuando un sujeto se moviliza, pone en circulación una energía, reúne sus fuerzas y hace uso de sí como recurso.

Desde esta conceptualización, podemos pensar el ejercicio del trabajo docente como una actividad producida por un sujeto, en función de lo que en él se moviliza, para hacer frente a la resistencia de "lo real material" y a la "resistencia del inconsciente", pero también a las relaciones sociales a través de las cuales se despliega su trabajo. De este modo, estamos resaltando que la actividad profesional tiene lugar en un mundo socioprofesional y, en este sentido, las relaciones sociales en el trabajo (con colegas, directivos, padres, supervisores, etc.: esto es, aquellas que están por fuera de la relación pedagógica con los alumnos) constituyen otra dimensión central que se debe tener en cuenta.

De hecho, para la psicodinámica del trabajo, que mira el trabajo como "operador fundamental en la construcción misma del sujeto", el acento está puesto, más que en los sujetos, en las relaciones que estos establecen con la organización del trabajo y con las que establecen entre sí, como miembros de un colectivo. La constitución de un colectivo de trabajo está dada por la cohesión que provee la existencia de un conjunto de reglas del oficio y de sistemas defensivos compartidos (Dejours y Gernet, 2014) que forman parte de la cultura profesional del colectivo y están siempre articuladas con la historia de la profesión y las formas de transmisión de sus saberes constitutivos.

Compuesta por las prácticas, normas, pautas de comportamiento, rituales, valores, motivaciones y costumbres propias de una profesión en un contexto y un tiempo determinado (Santos Guerra, 1995), la cultura profesional se configura y desarrolla en función de la concepción que se tiene respecto a su función; la formación que es requerida para el desarrollo de esta; las condiciones sociales en las que se despliega su hacer; las características del marco organizativo en que se desarrolla (Moreno Olivos, 2002, p. 28). Entendemos con Tardif (2004) que la especificidad práctica docente debe buscarse en esa cultura profesional que tiene un triple fundamento: la capacidad de discernimiento, el aprendizaje profesional y una ética de la profesión por la que la acción y los saberes docentes se subordinan a finalidades que los sobrepasan.

En un plano más general, si bien –como lo muestran los estudios ligados a trabajos productivos y de servicios– el "factor humano" es parte constitutiva y definitoria de todo proceso de trabajo (en el sentido de que el sujeto interviene singularmente

en el proceso de producción, aportando su inteligencia a los problemas que se le plantean, aun en las tareas más mecánicas, y teniendo esto un impacto sobre su subjetividad), en el caso del trabajo sobre los otros nos encontramos con un trabajador que no solo piensa en su trabajo, sino que, en gran parte, su pensamiento es su trabajo: empeña e invierte en ese trabajo lo que él mismo es como persona (Tardif, 2004). En este sentido, y como ya se ha expuesto, diremos que la materia de esta tarea es el trabajador mismo (Halbwachs, 1938, en Dubet, 2002) o podría pensarse en él como "componente tecnológico" central, en tanto "la personalidad del trabajador, sus emociones, su afectividad, forman parte del proceso de trabajo: la misma persona, con sus cualidades, sus defectos, su sensibilidad, en suma, con todo lo que es, se convierte, en cierto modo, en instrumento de trabajo" (Tardif, 2004, p. 105).

3. Presentación del caso: registros del trabajo vivo en pandemia

Las cuatro mujeres que integran este caso[3] trabajan en escuelas primarias públicas de la provincia de Santa Cruz. Comparten una larga trayectoria y un compromiso sostenido con la enseñanza. Sus testimonios, tomados entre 2020 y 2022, permiten reconstruir tanto los elementos centrales de la organización del trabajo como las formas (compartidas y diferenciadas) de vivir el trabajo durante y después de la pandemia de Covid-19.

El principal registro de estas docentes alude a la conmoción de espacios, tiempos y mediaciones que interpelaron el propio hacer durante los meses más estrictos del confinamiento: la escuela se desplazó a sus hogares, reorganizados y convertidos en aulas, oficinas, refugio y espacio de cuidado y sobrecarga, lo que las hizo sentir que

3. Siguiendo a Stake (1995), entendemos el caso como un sistema acotado cuya unidad está dada por la delimitación contextual y relacional que lo articula. En esta investigación, las cuatro entrevistadas no constituyen unidades aisladas sino que forman parte de una configuración situada atravesada por similares condiciones institucionales, históricas y organizacionales. En este sentido, el interés no radica en la comparación entre individuos, sino en la comprensión intensiva de un caso en tanto unidad significativa, de la que estas cuatro entrevistadas forman parte.

los dispositivos electrónicos y las pantallas se volvieron extensión del propio cuerpo e instrumento insustituible e imprescindible para hacer posible el trabajo.

El trabajo cotidiano cambió su ritmo y su textura: sin timbres, sin recreos ni horarios definidos, las jornadas se extendieron sin límite, entre mensajes, planillas, audios y videollamadas. Un flujo continuo de demandas invadía la vida y se trabajaba mientras se cocinaba, mientras se ayudaba a los hijos con sus tareas, mientras se procuraba atender los miedos de las familias, como así también los propios.

El día a día transcurría entre los intentos de "buscar conexión" con el alumnado "con mala señal", en encontrar, sostener, comunicarse con los alumnos que "no aparecían", en inventar modos de llegar a quienes no tenían dispositivos, en explicar y enseñar a través de nuevas y viejas mediaciones. Se (re)inventaban recursos para mantener el vínculo con sus alumnos: videos, canciones, cartas, mensajes grabados, cuadernillos de ejercicios entregados casa por casa. Y cada respuesta –un dibujo enviado, una voz que agradece– devolvía un poco de sentido a una tarea que parecía diluirse y desplazarse a la resolución de pequeños/grandes problemas técnicos y emocionales, sin prescripciones, apoyaturas institucionales, ni instrucciones claras. En los relatos aparece el cansancio y la frustración o insatisfacción, pero también la persistencia y la capacidad de invención.

Las directoras intentaban sostener la comunicación entre el personal, organizar los turnos, traducir las disposiciones del Consejo Provincial de Educación (CPE) que cambiaban recurrentemente, al ritmo de los cambios en las restricciones sociosanitarias. El teléfono se convirtió en su herramienta principal: largas conversaciones con docentes, padres, asistentes, en un intento por mantener un hilo de trabajo y de humanidad, de contención de angustias.

Cuando las escuelas reabrieron, la vuelta al aula no trajo alivio. El trabajo se multiplicó: sostener la presencialidad, atender los rezagos, cumplir con nuevas exigencias administrativas. Al cansancio acumulado se sumó la sensación de que lo vivido no había sido reconocido. Si bien en los gestos cotidianos –en la mirada, en el saludo, en la conversación compartida con los colegas, en la afectividad de los cuerpos propia del trabajo con niños/as– se recomponía algo del lazo perdido (cuestión vivida con alegría y satisfacción), en algunos casos, se refiere también una sensación de que se buscó borrar la experiencia pandémica para volver

rápidamente a las prácticas habituales, buscando eficacia y recuperar tiempos perdidos, desde una negación subyacente: "aquí no pasó nada".

4. Aproximación analítica al material empírico

4.1. Caracterización y dimensiones de análisis de la organización del trabajo docente

En todo trabajo, el propósito o el fin de la actividad, el contenido, los modos de ejecución, las técnicas específicas, los ritmos, los tiempos, la intensidad, la calidad, la evaluación de los resultados están regulados por la organización del trabajo, en tanto conjunto de reglas que buscan regular el hacer y comportamiento de los trabajadores: definiendo qué, cómo, dónde, cuándo, con qué, con quién, por qué se debe realizar cada tarea (Wlosko, 2025).

En el caso analizado esta organización se expresa en una estructura jerárquica y centralizada (CPE → Supervisión → Dirección → Docentes → Estudiantes), donde la autonomía pedagógica convive con un fuerte control burocrático-administrativo, centrado más en los resultados como indicador de calidad que en los procesos que den cuenta de la naturaleza del trabajo docente y de los avatares de las trayectorias educativas del estudiantado.

Durante la pandemia, esta jerarquía se mantuvo, pero las reglas de la organización (objetivadas en las normativas de la vida escolar y en el estatuto docente y estructuradas en torno al supuesto del trabajo presencial y sincrónico en un espacio físico compartido) quedaron puestas en crisis y en suspenso. En el tiempo transcurrido entre ese suspenso y el surgimiento de nuevas regulaciones, docentes y directivos asumieron, con los recursos que tenían a la mano, la consigna de garantizar "la continuidad pedagógica"... Y siguieron haciéndolo ante las nuevas y sucesivas disposiciones que fueron "bajando" a las escuelas sin apoyo técnico-pedagógico, ni recursos, centrándose al mismo tiempo en la intencionalidad de tener un control sobre la tarea docente y un registro de trazabilidad del estudiantado. En este marco,

la capacidad de sostener el trabajo recayó en los recursos subjetivos y técnico-pedagógicos de las trabajadoras, quienes se vieron compelidas a poner en juego su propio cuerpo y afectividad para suplir las fallas de la organización (Wlosko, 2019).

De este modo, la organización del trabajo docente aparece marcada por la preeminencia de un modelo de burocracia educativa clásica (jerarquía vertical, centralización de la prescripción y control administrativo del cumplimiento) pero combinada parcialmente con formas emergentes de gestión neoliberal, que adquirieron una visibilidad particular durante la pandemia y el retorno a la presencialidad, con efectos directos sobre los modos de trabajar, los vínculos laborales y la salud de las trabajadoras.

A modo de contexto, cabe mencionar que en Argentina, a partir de la década de los noventa, la matriz estatal de sistema educativo ha sido cíclica y persistentemente impactada/horadada por la penetración progresiva de las lógicas del *New Public Management* (Dardot y Laval, 2013; Brown, 2016; Zangaro, 2010): lógicas de gestión inspiradas en el neoliberalismo, que los citados autores conceptualizan como una racionalidad política: un modo de gobierno que transforma a los sujetos en "emprendedores de sí mismos", responsables de su propio rendimiento. Racionalidad que se traduce en la (auto)exigencia (patente durante el confinamiento) de proactividad, flexibilidad y compromiso permanente, junto con mecanismos de evaluación individual, autoexigencia y culpabilización frente a los resultados. El Estado conserva su autoridad formal, estipulando un marco normativo, pero traslada la carga operativa y emocional a las trabajadoras, asignándoles la responsabilidad individual por el éxito o fracaso de la tarea (Antunes, 2000; Aleman, 2013).

Con la pandemia, esta horadación de la racionalidad neoliberal se desplegó sin resistencias:[4] en tanto el aparato burocrático se mostró incapaz de reorganizar el trabajo escolar ante la emergencia y las docentes –sostenidas por su compromiso

4. Una línea de análisis que excede los alcances de este trabajo, pero sobre la cual se continúa avanzando, refiere a la necesidad de profundizar y precisar la relación entre la racionalidad neoliberal y la narrativa hegemónica de la vocación de servicio, la "elección de vida" y el compromiso total que históricamente han impregnado la profesión docente, especialmente en los niveles inicial y primario. Se trata de registros discursivos que no son equivalentes ni reductibles entre sí; sin embargo, en la actualidad parecen engarzarse de modos específicos que ameritan ser problematizados.

ético y vocacional– asumieron el mandato de la continuidad pedagógica, buscando formas de autogestión del proceso pedagógico, multiplicando las tareas, extendiendo la jornada laboral e inventando estrategias que dieran respuesta a las dificultades de enseñar y aprender "sin estar de cuerpo presente".

De este modo, la organización del trabajo docente funcionó gracias a la iniciativa, la flexibilidad y la implicación subjetiva de las trabajadoras, erosionando el sentido colectivo de la tarea y desplazando hacia el plano individual los costos del malestar, volviendo el sufrimiento docente un asunto privado.

4.1.a. Dimensiones de análisis de la organización del trabajo

De acuerdo con el registro de las entrevistadas, las jornadas del trabajo docente (los tiempos del trabajo docente), formalmente definidas por turnos de cuatro horas diarias, no reflejan el tiempo real que las docentes destinan a su tarea. Se trata de un trabajo que se extiende más allá de los límites institucionales: las horas de planificación, corrección, preparación de materiales y comunicación con familias se multiplican, invadiendo los espacios personales y domésticos.

Durante la pandemia, esta expansión se amplificó: las docentes describen días sin comienzo ni fin, con mensajes de estudiantes y directivos a toda hora, reuniones virtuales fuera del horario escolar y demandas simultáneas de la vida familiar.

Por su parte, el sistema de remuneración contempla una retribución fija mensual, definida por el tiempo formal de afectación semanal a la actividad, por el tipo de titulación (adicionales por título) y por la antigüedad (con cómputos proporcionales de aumento progresivo por cada año de trabajo acreditado), con base en escalas estatales. Los salarios fijos no reconocen el incremento de horas ni la inversión personal en recursos tecnológicos, conectividad y materiales. La pandemia exacerbó la poca de correspondencia en la retribución económica, el escaso ajuste entre la remuneración y la carga real de trabajo –visible en las expresiones de cansancio y desvalorización–, lo que daría cuenta de una injusticia organizacional (Dejours, 2009) vivenciada en el desequilibrio entre el compromiso aportado y el reconocimiento recibido.

En cuanto a la gestión de la fuerza de trabajo, el sistema se apoya en un andamiaje normativo de ingreso, permanencia y supervisión propio del empleo público. La modalidad de contratación es en relación de dependencia, trabajo en blanco, con aportes patronales, a la que se accede a través de los mecanismos de "subastas de cargos" (interinatos y suplencias) y de "titularizaciones" (cargos de estabilidad laboral), con base en un sistema de "puntaje", medido por experiencia y acreditación de formación continua.

La supervisión del trabajo se ejerce a través de mecanismos administrativos –planificaciones, informes, planillas de seguimiento– que tienden a valorar más el cumplimiento formal que la calidad pedagógica. Durante la virtualización forzosa de la enseñanza, el control se digitalizó: se pedían evidencias, capturas de pantalla o informes semanales, lo que incrementó el tiempo burocrático y reforzó una lógica de vigilancia permanente. En términos de Wlosko (2017), se trata de una forma de gestión donde la subjetividad se vuelve dispositivo de control: las trabajadoras internalizan la exigencia de disponibilidad y autoevaluación, convirtiendo el compromiso ético en un imperativo moral de rendimiento.

El modelo organizacional parece estar signado por la demanda de iniciativa, autonomía y compromiso, aunque sin arreglo de las condiciones básicas que garanticen esa posibilidad, manteniendo un régimen de control y evaluación que restringe las decisiones colectivas. En ese marco, las trabajadoras responden con una implicación subjetiva enorme, movidas por el sentido ético de su tarea, pero a costa de su tiempo y de su salud.

Se trata de una combinación de control jerárquico y descentralización práctica, donde la formalidad burocrática convive con la autoexigencia neoliberal, produciendo un tipo particular de sufrimiento: el sufrimiento ético de quienes quieren trabajar bien, pero se ven atrapadas entre normas que no se corresponden con la realidad y exigencias que no cesan. Como plantea Dejours (2009), cuando el trabajo pierde la posibilidad de deliberación y de cooperación, el sentido mismo de la tarea se erosiona. En el caso de las docentes patagónicas, esa erosión se compensa –aunque de modo precario– con el trabajo vivo: la capacidad de sostener el vínculo pedagógico y de crear, cada día, las condiciones para que la escuela siga existiendo.

4.2. Acerca de las características singulares del proceso de trabajo (y relación entre trabajo prescripto y real)

Si el proceso de trabajo es el conjunto de relaciones que se establece entre quien trabaja, los objetos con los que trabaja y los medios de trabajo, con el propósito de que los objetos sean transformados y se conviertan en un producto o algún servicio final (Wlosko, 2025), entonces diremos que la actividad central del proceso de trabajo que nos ocupa es la de educar a las nuevas generaciones en el marco del proyecto escolar nacional y provincial de la escolaridad de nivel primario.

El objeto de trabajo que se busca transformar tiene la particularidad de no ser un objeto inanimado, maleable, manipulable: por el contrario, el objeto es otro sujeto, niñas y niños en formación (ciudadana), con la mediación de instrumentos específicos prescriptos por la currícula y que se concretan en tecnologías relacionales que propician el intercambio, el aprendizaje y la generación de experiencias educativas que se vieron reconfiguradas a partir de la pandemia.

Por otra parte, el resultado "final" de ese proceso, los alcances de las transformaciones subjetivas y aprendizajes que se propician no son plausibles de ser completamente "medibles", "comprobables", "asibles" en el corto plazo, puesto que se trata de un trabajo que busca un resultado fundamentalmente de índole "inmaterial", un trabajo de producción simbólica y subjetiva que requiere de tiempos que muchas veces exceden a los pautados en un diseño curricular.

Como plantea Neffa (2015), el proceso de trabajo implica siempre la interacción entre los medios, el objeto y la fuerza de trabajo; en el caso docente, esa interacción adquiere una forma singular porque el objeto es un otro humano, y el resultado del proceso es inmaterial, afectivo y colectivo. Durante la pandemia de Covid-19, este proceso se reconfiguró drásticamente. Al tiempo que la escuela se desplazó a los hogares, los vínculos se mediatizaron por pantallas o por mensajes, y el aula se fragmentó en dispositivos y tiempos discontinuos. Las docentes debieron reorganizar su tarea con los recursos disponibles –a menudo propios– y construir nuevas estrategias para sostener la continuidad pedagógica.

Con Wlosko (2014), podría afirmarse que ante la alteración de las condiciones materiales del trabajo, las trabajadoras desplegaron un conjunto de saberes prácticos

y afectivos que permitieron sostener la producción subjetiva del trabajo mismo. En este caso, ese saber se tradujo en la invención de formas de comunicación, de materiales y de acompañamiento, en un contexto de incertidumbre y sobrecarga.

El *trabajo vivo*, en términos de Dejours (2009), se manifestó en la capacidad de las docentes para transformar la prescripción –el mandato ministerial de "continuidad pedagógica"– en una práctica posible. Allí donde las normas y los protocolos no alcanzaban, emergía el trabajo real: la invención cotidiana, el gesto de sostener, la búsqueda de un modo de estar presentes pese a la distancia. Esa creatividad, sin embargo, tuvo un costo: se realizó a expensas del tiempo personal, del descanso y del equilibrio psíquico. Como muestran los relatos, las docentes trabajaron de noche, respondieron mensajes a cualquier hora y asumieron un grado de compromiso emocional que desbordó toda previsión institucional.

El proceso de trabajo también puso en juego el cuerpo y la afectividad. En la enseñanza virtualizada, la ausencia física de los estudiantes generó una sensación de vacío y pérdida: el "no estar con el otro" –el no poder ver, tocar, escuchar– se vivió como una forma de desposesión del propio oficio. Molinier (2014a) sostiene que, en los trabajos del cuidado y de la educación, el cuerpo del trabajador es parte constitutiva del proceso productivo, porque es vehículo de reconocimiento y de sostén. Cuando ese cuerpo se retira o se distancia, se altera el sentido mismo del trabajo. En el caso de las docentes, la pantalla sustituyó el encuentro, pero no logró reemplazar la experiencia sensible que da sentido a la enseñanza.

Finalmente, al tratarse de un ámbito altamente feminizado, aquellos rasgos y efectos propios que operan a partir de la división sexual del trabajo pueden observarse con claridad cuando se focaliza la mirada no tanto al interior de la organización misma, sino en su comparativa con otros ámbitos que son mejor remunerados, más prestigiados, más valorados y cuya naturaleza aparece asociada a capacidades, habilidades y disposiciones intelectuales consideradas como propias de lo masculino (a diferencia de la docencia, identificada con el rol materno, de cuidado y de transmisión de valores/reproducción social y asociada a capacidades consideradas naturalmente femeninas como la paciencia, la ternura, la vocación de servicio).

Al mirar al interior de la organización analizada, si bien no se constatan los obstáculos típicos a los que las mujeres habitualmente se enfrentan en otros ámbitos

(ejemplo: barreras para el acceso a los cargos jerárquicos o segregación ocupacional horizontal), sí se identifican con claridad elementos que dan cuenta de algunas "naturalizaciones" en la concepción de la labor, como así también la superposición o interferencia de la actividad laboral con tareas de cuidado no remuneradas asumidas por las mujeres en el marco de las relaciones sociales de género socialmente establecidas. Por ejemplo: asumir el trabajo de acompañamiento y cuidado como parte "no remunerada" del rol docente.

4.3. Relación entre trabajo prescripto y trabajo real

Tal como se ha planteado ya con relación al caso analizado, interesa poner en primer plano que el trabajo prescripto quedó "estallado" en las primeras semanas de la pandemia y paulatinamente fue reconfigurándose por nuevas normas, planificaciones y disposiciones del CPE, que comenzaron a prescribir, más que orientaciones y estrategias para la continuidad pedagógica, protocolos de virtualidad y mecanismos de control. *El trabajo real* (Dejours, 2013), en cambio, fue el conjunto de estrategias concretas que las docentes inventaron para hacer posible la enseñanza en un contexto inédito, sin recursos ni presencia física.

La distancia entre trabajo prescripto y real puede observarse en un conjunto de "desajustes" que se materializaron en:

- *los recursos y mediaciones:* se prescribió el uso de plataformas digitales, pero muchas familias carecían de conectividad o dispositivos. Las docentes debieron imprimir materiales, usar mensajería personal y hasta realizar entregas domiciliarias ("por fuera de la ley");
- *los tiempos:* la planificación semanal no se correspondía con el tiempo real que demandaba la producción de materiales, la corrección y la comunicación con estudiantes;
- *los objetivos:* las metas institucionales (cumplimiento de contenidos, registro administrativo) chocaban con las urgencias humanas y emocionales del contexto, como así también con las carencias y dificultades técnicas y de conectividad;

- *el control:* la supervisión se centró en informes y planillas, sin reconocer la creatividad ni la carga afectiva del trabajo docente.

Las docentes realizaron ajustes y arreglos permanentes: priorizaron casos, reescribieron actividades, dosificaron exigencias, acompañaron situaciones familiares. Este "trabajo invisible" permitió sostener la escolaridad, pero a costa de su tiempo, su salud y su energía emocional Al respecto, podría decirse que el funcionamiento escolar durante la pandemia se sostuvo casi exclusivamente gracias al *trabajo vivo* de las docentes: su implicación subjetiva, su inventiva y su compromiso ético con los estudiantes.

4.4. Riesgos psicosociales

El análisis de los testimonios que constituyen el caso permite identificar un conjunto de riesgos psicosociales de alta magnitud, caracterizados por la intensificación del trabajo, la desorganización institucional, la disolución de los límites entre trabajo y vida privada, la diversificación de tareas y demandas y la exposición prolongada a exigencias emocionales sin soporte organizativo. Estos factores configuran un riesgo de desgaste profesional y deterioro de la salud mental observables en: cansancio crónico, angustia, insomnio y síntomas psicosomáticos referidos por las docentes; fragmentación del colectivo de trabajo; pérdida de sentido y sufrimiento ético ante la imposibilidad de enseñar como quisieran; falta de reconocimiento social e institucional.

Atendiendo a lo expuesto, se propone el siguiente esquema de análisis[5] respecto de los factores de exposición a Riesgos Psicosociales en el Trabajo (RPST):

5. Elaborado con base en los desarrollos conceptuales de Neffa (2015) como en las preguntas contenidas en el CoPsoQ adaptado por el Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (Istas).

Cuadro 1- Nivel de exposición a riesgos psicosociales

Riesgos psicosociales	Nivel de exposición	Datos del caso
a. Intensidad del trabajo y tiempo de trabajo	Alto, intermedio, bajo	- La jornada se desborda: desaparición de límites entre jornada laboral y tiempo doméstico; trabajo continuo y asincrónico (mensajes fuera de horario); el hogar, convertido en aula y oficina, borró las fronteras entre los tiempos de trabajo y de descanso, entre vida pública/ laboral y privada... "A veces eran las once de la noche y seguía contestando mensajes, porque los papás mandaban a cualquier hora..."; "No había diferencia entre día y noche. Preparaba las actividades mientras cocinaba o ayudaba a mis hijos con las tareas"; "Todo pasaba en el mismo lugar: la casa era la escuela, la oficina y la guardería". - Demandas emergentes, simultáneas, urgentes (de directivos, estudiantes familias): imperativo de resolver tareas emergentes que se multiplican (diseño y entrega de materiales, seguimiento de estudiantes sin conectividad, atención a crisis familiares) y que "interrumpen" y terminan "ocupando" la totalidad de la labor pedagógica. "Te pedían cosas todo el tiempo: de la dirección, de los padres, del grupo... Todo urgente"; "No se podía planificar nada, porque cada día surgía algo nuevo: una familia sin conexión, un chico que desaparecía del grupo, una planilla que había que mandar ya"; "La cabeza no paraba nunca, porque además de enseñar tenías que resolver problemas sociales, emocionales y tecnológicos". - Impacto sobre el cuerpo y la mente (referido por las docentes): fatiga visual, dolores musculares por posturas prolongadas, problemas de sueño y cefaleas (relatos de "no dormir", "dolor de cabeza"), dificultades y esfuerzo para concentrarse y sostener la memoria; angustia, crisis emocionales, llanto aislado. "Estaba todo el día frente a la pantalla, sin horarios"; "Me dolía la cabeza, no podía dormir, pero seguía"; "Lloraba, pero después me ponía a preparar las clases".

b. Exigencias emocionales	Alto, intermedio, bajo	Alta exposición al sufrimiento ajeno y vulnerabilidad social: seguimiento de estudiantes con privaciones y trabajo con familias en situación vulnerable, amplificada por el miedo al contagio y la muerte; atención a familias en crisis; contención de alumnos; ocultamiento de malestar y cansancio: obligación tácita de mantener la calma y la imagen de eficacia; simultaneidad de roles –profesional y madre– durante el ejercicio de las tareas. "[...]tenía que hacer como que estaba bien"; "Acompañábamos emocionalmente a las familias".
c. Grado de autonomía y de control	Alto, intermedio, bajo	Márgenes de maniobra, con limitaciones: posibilidad de inventar metodologías, adaptar materiales, organizar entrega domiciliaria, contactar familias por vías informales, pero limitadas por las demandas de directivos, supervisores CPE y con escasa o nula participación real en la toma de decisiones estructurales (ejemplo: las directoras actúan de intermediarias, pero sin capacidad para revertir la escasez de recursos ni la carga administrativa impuesta). "Nos inventábamos formas para llegar a los chicos, pero siempre con lo que había, sin recursos..."; "La directora entendía, pero tampoco podía hacer mucho. Nos pasaban las órdenes y nosotros hacíamos malabares".
d. Calidad de las relaciones sociales en el trabajo	Alto, intermedio, bajo	Entre trabajadores: se desarrollaron apoyos informales (grupos de WhatsApp, audios), como estrategias solidarias que acompañan y alivian el trabajo, excedido por la demanda y por la falta de estructura para sostenerlo. Con superiores: orientadas a control de resultados más que al apoyo pedagógico (con supervisión) y también al acompañamiento y contención (con algunos directivos), en un clima laboral predominantemente tenso, pero también solidario. "El grupo de WhatsApp fue lo que nos salvó. Ahí descargábamos, nos reíamos, nos pasábamos materiales..."; "Con las compañeras nos mandábamos audios llorando o riéndonos, pero sabiendo que el otro te entendía..."; "A veces los directivos te acompañaban, pero otras solo pedían informes; dependía mucho de la persona...".

e. Conflictos éticos y de valores	Alto, intermedio, bajo	Percepción de imposibilidad de "enseñar bien" por la virtualización forzosa (y la ausencia del cara a cara o el cuerpo a cuerpo) y por las condiciones precarias. Contradicciones entre la responsabilidad hacia los alumnos (cuidado, atención emocional, garantizar derecho a la educación) y las exigencias administrativas (llenar planillas, entregar actividades, cumplir indicadores). Contrariedades respecto a las decisiones a tomar: qué o a quién priorizar, cómo reportar asistencias, cuándo exigir cumplimiento o flexibilizar (como fuentes de angustia y culpabilidad). "Yo sentía que no estaba enseñando, solo mandando tareas..."; "Era frustrante: sabía que muchos chicos no podían conectarse y no podía hacer nada..."; "Pasábamos más tiempo llenando planillas que preparando clases...".
f. Estabilidad/ inseguridad de la situación de trabajo	Alto, intermedio, bajo	Certezas laborales (en cuanto la estabilidad contractual) no exentas de temores, inseguridades e incertidumbre asociadas a la precariedad de las condiciones, al desgaste, a la falta de reconocimiento y a los sentimientos de vulnerabilidad. "Tenía mi cargo, sí, pero eso no me daba tranquilidad: era una estabilidad formal, porque sentía que podía quebrarme en cualquier momento..."; "No era miedo a perder el trabajo, era miedo a no poder seguir haciéndolo".

La sistematización del Cuadro 1 evidencia que los niveles de riesgo psicosocial predominantes en el trabajo docente durante y después de la pandemia son altos, asociados a la intensificación, la sobrecarga emocional, el aislamiento y la pérdida de sentido.

En esta clave de lectura, puede afirmarse que la intensificación no es solo cuantitativa (más horas), sino también de tipo cualitativa: el flujo ininterrumpido de demandas, la multitarea y la responsabilidad por la continuidad pedagógica conjugadas con el borramiento de las fronteras entre los tiempos de trabajo y de descanso, entre vida pública/laboral y la vida privada,[6] sumados a la multiplica-

6. Como señala Neffa (2015), cuando los tiempos laborales se desbordan y pierden previsibilidad, se produce un aumento de la intensidad del trabajo y una afectación directa del equilibrio psicofísico.

ción/simultaneidad de las demandas de contención y cuidado (que requieren un trabajo de regulación emocional constante), se constituyen en una carga sostenida de alto riesgo para salud mental y física, al tiempo que contribuyen a una fragilización del oficio que combina el peso de la vocación con la invisibilización del esfuerzo físico y emocional.

Cabe mencionar que el trabajo con demandas imprevistas y relativamente urgentes, la burocratización, la necesidad de autogestionarse los recursos para hacer posible el trabajo (entre otros), conjugados con "ideales de excelencia" (subjetivados), suelen conflictuar el hacer y alejarlo de su verdadero sentido y naturaleza (siendo ello fuente de malestar). En ese marco, suele vivirse con cierta angustia (generada por la sensación de ir a contrapelo del sentido del trabajo) cuando el tiempo de la deliberación, de la exploración, de la reflexión sobre el propio de trabajo se ve "invadido" por un tiempo puramente operatorio (que apremia y atolondra) (Perilleux, 2010, en Ros y Wlosko, 2019).

4.5. Sufrimientos y defensas

La información hasta aquí expuesta con relación al caso en análisis permite observar una trama compleja de sufrimientos vinculados con las transformaciones en la organización del trabajo durante la pandemia y su prolongación en la etapa posterior. Específicamente estos sufrimientos aparecen asociados a:

- La intensificación del trabajo (en los términos descriptos en el apartado anterior): "No sabía cuándo terminaba el día... Cuando mis hijos se dormían seguía corrigiendo o grabando audios para las familias".
- La obligatoriedad del aislamiento ante el riesgo de contacto de cercanía (el mismo que se significa como sostén imprescindible del vínculo pedagógico): "Fue muy difícil enseñar sin cuerpo. Me costaba un montón no ver las caras, no saber si entendían o no. Sentía que hablaba sola..."; "La virtualidad me descolocó. Una cosa es mandar tareas, pero enseñar es otra. Enseñar es estar, mirar, tocar el hombro, acompañar. Todo eso desapareció...".

- El sentimiento de soledad laboral que ese aislamiento provocó, en tanto la virtualización desarmó los espacios presenciales de intercambio y cooperación entre pares (que igualmente se identifican como "débiles" en tiempos de no aislamiento). La fragmentación del colectivo deteriora la función simbólica del grupo de trabajo como soporte de salud, debilitando las estrategias colectivas de regulación del sufrimiento (Wlosko, 2014).

La ausencia del otro trabajador –ese que escucha, comparte y reconoce– amplifica el malestar y refuerza la autoexigencia. "Lo que más me pesó fue la soledad. Antes, en la escuela, siempre tenías con quién hablar, una compañera que te escuchaba o te hacía reír. En la virtualidad era todo por mensajes, y a veces pasaban días sin que nadie te contestara. Sentía que estaba sola, que, si me angustiaba o me cansaba, no tenía dónde decirlo...".

- La insatisfacción generada por considerar que no podía lograrse un "trabajo bien hecho", como fuente principal de un sufrimiento ético y pérdida del sentido del trabajo. El sufrimiento ético aparece cuando el trabajador no puede realizar su tarea de acuerdo con sus valores y con el ideal de oficio (Dejours, 2013). Siguiendo a Dejours (2009), este sufrimiento aparece cuando la conciencia moral del trabajador entra en conflicto con las normas organizacionales. Las docentes "sabían" que la tarea prescripta –enviar actividades estandarizadas por plataformas– era insuficiente, pero estaban obligadas a cumplirla. La falta de reconocimiento institucional intensificó ese padecimiento. "Sentía que no estaba enseñando de verdad, que lo que mandaba por WhatsApp no era enseñar..."; "Lo que hacíamos era acompañar, sostener, pero no era lo que uno espera de la escuela...".

Asimismo, una entrevistada señala: "cuando volvimos, nadie preguntó cómo estábamos, solo había que entregar las planificaciones". Esta omisión expresa lo que Molinier (2023) denomina *negación de la vulnerabilidad*: el silenciamiento del dolor en nombre de la eficacia. Las docentes refieren frustración al no poder "enseñar como antes", al sentir que la relación pedagógica se degradaba en tareas fragmentadas o meramente instrumentales.

- La sobrecarga por atención a múltiples demandas y la culpa o el temor de no poder "estar a la altura de las circunstancias", cuestión que puede asociarse a la

> feminización del trabajo docente, que acentúa los costos subjetivos del cuidado, naturalizándolos. Molinier (2014b) plantea que el trabajo del cuidado puede transformarse en fuente de sufrimiento cuando no hay reciprocidad ni reconocimiento; se instala entonces una "ética del cuidado sin cuidado de sí". "Mis hijos me decían que nunca estaba, aunque estaba todo el día en casa..."; "Sentía culpa si no respondía enseguida a las familias, pero también por no poder estar con los míos...".

Este tipo de sufrimiento, típicamente sexuado, se sostiene sobre la expectativa social de que las mujeres deben responder incondicionalmente a las demandas de los otros, a la naturalización del cuidado femenino (Hirata, 2020) donde se considera que la entrega, el cuidado, lo afectivo forman parte de la identidad femenina, más que del trabajo profesional, haciendo que el sufrimiento quede entrelazado a la desigualdad de género y a la desvalorización del oficio

Ahora bien, siguiendo a Dejours (2009), el sufrimiento en el trabajo surge cuando el sujeto no encuentra un modo de transformar las presiones de la organización en acción significativa, cuando la organización impide al trabajador desplegar su inteligencia práctica y transformar la tarea según su saber hacer. La virtualización, el aislamiento y las demandas burocráticas durante el confinamiento obstaculizaron ese margen de maniobra, generando un sentimiento de inutilidad y desposesión.

Ahora bien, para poder sostener la tarea y mitigar los sufrimientos antes enunciados, las docentes desplegaron múltiples estrategias defensivas,[7] entre las cuales se registran:

- Estrategias defensivas individuales (Dejours y Gernet, 2014), tales como:

  - autoexigencia y sacrificio moral (muchas docentes transformaron la sobrecarga en una prueba de compromiso personal, sosteniendo la tarea más

7. Es importante recordar que, en la perspectiva de Dejours (2009), las defensas no son patologías, sino recursos psíquicos que permiten mantener el equilibrio subjetivo frente a las exigencias del trabajo. Sin embargo, cuando se vuelven rígidas o colectivamente normalizadas, pueden derivar en formas de banalización del malestar.

allá de sus fuerzas), que podría enmarcarse en la ideología del compromiso total, de la implicación activa.[8] "Si no lo hago yo, ¿quién lo va a hacer? Los chicos me esperan..."; "Me acostaba tarde, dormía poco, pero no podía dejar de responder. Era como una obligación moral, no podía fallarles"; "Aunque estaba agotada, me decía: 'no importa, tengo que poder'. Era como demostrarme que era buena docente..."; "Sabía que estaba pasando mi límite, pero no podía parar. Sentía culpa si no mandaba algo, si no contestaba, si no estaba";

- la naturalización del cansancio (asumido como inherente al oficio). "Es así ser maestra, siempre corrés de atrás...";

- la negación del sufrimiento (algunas docentes refieren intentar "no pensar" o "no involucrarse tanto" para poder sostenerse emocionalmente y evitar el desborde). "Había momentos en que tenía que desconectarme, no pensar tanto, porque si no me angustiaba más..."; "[...] si pensaba en todo lo que faltaba, me paralizaba..."; "Intentaba no emocionarme cuando las mamás contaban sus problemas, porque después me quedaba mal todo el día...".

- Estrategias defensivas colectivas (Dejours y Gernet, 2014), tales como:

- el apoyo entre pares, haciendo uso de las redes virtuales entre colegas como espacios de intercambio y contención... "Nos mandábamos mensajes a la noche, aunque sea para descargar". En línea con Wlosko (2014), estas formas de cooperación emocional son expresiones del trabajo vivo que persiste incluso en condiciones de fragmentación;

- el humor, la ironía y la risa compartida frente al absurdo de las exigencias burocráticas. "Nos reíamos de los informes que pedían... era eso o llorar". Estrategia que puede entenderse como una forma de resignificación colectiva reintroduciendo algo del placer en el trabajo (Dejours, 2009);

8. Análoga a la del sujeto neoliberal, que genera un "exceso de compromiso" en respuesta a una demanda "entrega total" y "super rendimiento", propios de la racionalidad neoliberal (Molinier, 2023).

- reafirmación del sentido vocacional y apelación a la idea de "amor por la docencia" como sostén simbólico colectivo. Si bien esta defensa otorga coherencia a la identidad profesional, también puede volverse una trampa si legitima la sobreexigencia o la falta de reconocimiento. "A pesar de todo, lo hice porque amo enseñar. Es mi vocación, no podría hacer otra cosa..."; "Lo que me sostuvo fue el amor por los chicos y por mi trabajo. Eso me dio fuerzas para seguir..."; "Ser docente es una elección de vida. Uno no deja de serlo aunque esté cansada o enojada...".

El sufrimiento de las docentes se ancla en la contradicción entre una organización del trabajo que exige compromiso ilimitado y unas condiciones que impiden realizar el trabajo "bien hecho". Las estrategias defensivas –sacrificio, humor, apoyo entre pares– permiten mantener el equilibrio psíquico, pero no modifican las causas estructurales del malestar. Siguiendo a Dejours (2009), puede decirse que las docentes sostienen su salud psíquica mediante una ética del oficio: trabajan a pesar de la organización, no gracias a ella.

5. Conclusiones

El análisis de los testimonios docentes permite afirmar que la pandemia no generó un fenómeno totalmente nuevo, sino que aceleró y visibilizó transformaciones estructurales del trabajo docente: intensificación, sobrecarga, pérdida de los espacios colectivos, burocratización y autoexigencia, atravesadas, en parte, por los principios de la racionalidad neoliberal.

Ahora bien, pensar el trabajo docente desde la psicodinámica del trabajo implica correr la mirada de las categorías puramente estructurales o descriptivas para acercarse a la trama viva que se teje entre quienes trabajan, los otros con quienes lo hacen y el mundo que esa práctica convoca. El análisis de los testimonios de las docentes patagónicas permitió leer el trabajo como experiencia social y producción de subjetividad, como espacio donde se juegan no solo saberes y procedimientos, sino donde se intersectan cuerpo, deseo, vínculos y concepciones del oficio. Aun en

condiciones adversas como las demarcadas por la pandemia, emergió la insistencia por sostener los vínculos, la invención y búsqueda de sentido frente a lo que parece imposible o inviable.

Las docentes relatan la experiencia de un trabajo desbordado, pero también, en esos relatos, aparece algo que no se deja reducir al padecimiento: la dimensión social del trabajo, aquello que lo hace un espacio de producción de subjetividad colectiva. El trabajo no se agota en la tarea individual ni en la relación con la institución; se despliega en una red de vínculos y reconocimientos –a veces sostenida, a veces rota– que permite a las trabajadoras encontrarse a sí mismas en el hacer. Cuando ese entramado se fragmenta, como sucedió con la virtualización y el aislamiento, se resquebraja también el soporte simbólico que da sentido a la experiencia. La soledad laboral que muchas expresaron no es solo ausencia de compañía: es pérdida del espejo social que devuelve referencias y reconocimiento, del otro que escucha, valida, transmite y comparte la carga del día.

La pandemia no creó esa fragmentación, sino que la profundizó. Lo que antes eran fisuras en el colectivo docente se volvió, por momentos, un vacío. Las docentes tuvieron que reinventar la cooperación en espacios virtuales, tejer redes informales de apoyo, encontrar modos nuevos de sostener el vínculo pedagógico cuando el cuerpo –instrumento central del oficio– quedó suspendido. En esa distancia se evidenció la resistencia de lo real: aquello que no puede preverse, que desbarata los procedimientos y exige al sujeto otra forma de saber hacer. Como señala Dejours (2013), lo real del trabajo siempre escapa a la norma y obliga a inventar. Enseñar sin cuerpo fue precisamente eso: enfrentar lo imposible de la tarea, buscar nuevas formas de presencia en la ausencia, de cuidado en la distancia, de sostén sin contacto. Esa invención revela el carácter transformador del trabajo: tanto del mundo como de quien lo realiza.

Ahora bien, siguiendo los planteos de Dejours (2013), esta confrontación con lo real pone en juego la subjetividad entera, la somete a prueba y, a la vez, la hace crecer. Las docentes entrevistadas dan cuenta de esa paradoja: de cómo el sufrimiento puede volverse también fuente de sentido, de cómo la impotencia inicial puede derivar en un nuevo saber sobre sí y sobre el trabajo. Y ese proceso tampoco es individual: requiere de un colectivo que sostenga, de un reconocimiento que legitime el

esfuerzo, de una organización del trabajo que no condene el sacrificio como única forma de compromiso. Cuando estos soportes fallan, el sufrimiento se vuelve patógeno; cuando existen, puede transformarse en experiencia elaborativa, en fuente de creación y crecimiento subjetivo (Dejours y Gernet, 2014).

El testimonio de las docentes patagónicas revela que, incluso en las condiciones más adversas, el trabajo conserva su capacidad de producir sentido y subjetividad. Pero también muestra que esa potencia requiere ser cuidada: que sin reconocimiento, sin tiempo, sin colectivo, la inteligencia del trabajo corre el riesgo de apagarse. Pensar el trabajo docente en los confines de un territorio y de una época –como sugiere el título de este trabajo– es pensar cómo, en esos márgenes, se juega el porvenir de lo común. Allí donde el cuerpo, la palabra y el deseo insisten, el trabajo sigue siendo una forma de vida y de transformación posible.

Referencias

Alemán, J. (2013). "Neoliberalismo y subjetividad". *Página/12*., 14 de marzo. https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-215793-2013-03-14.html

Antunes, R. (2000). La centralidad del trabajo hoy. *Papeles de población*, (25), 83-96.

Bedacarratx, V. (2020). *Subjetividad y trabajo docente: Aportes para pensar la socialización profesional en un contexto socio-cultural de declive institucional*. Teseo.

Beillerot, J. (1999). "La relación con el saber. Una noción en formación y los saberes, sus concepciones y su naturaleza". En J. Beillerot, C. Blanchard-Lavine y B. Mosconi, *Saber y relación con el saber* (pp. 43-77). Paidós.

Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.

Dardot, P. y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.

Dejours, C. (2009). *Trabajo vivo. Tomo I: Sexualidad y trabajo*. Topía.

Dejours, C. (2013). *El sufrimiento en el trabajo: La banalización de la injusticia social*. Topía.

Dejours, C. y Gernet, I. (2014). *Psicopatología del trabajo*. CEIL-Conicet-Miño y Dávila.

Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

Enriquez, E. (1987). "El trabajo de la muerte en las instituciones". En AA.VV., *La institución y las instituciones* (pp. 84-119). Paidós.

Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós-UNAM-ENEP Iztacala.

Garay, L. (2010). *La dimensión del sujeto en las instituciones universitarias. Desafíos instituyentes futuros* [Conferencia]. Mimeo.

Hirata, H. (2020). *La división sexual del trabajo revisitada*. Biblos.

Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (Istas) (2003). *Cuestionario Psicosocial de Copenhague (CoPsoQ): Versión española adaptada*. Comisiones Obreras.

Molinier, P. (2014a). *El trabajo de cuidar: Ensayo sobre la ética del cuidado*. Paidós.

Molinier, P. (2014b). *El trabajo del cuidado: De la ética del sufrimiento a la ética del placer*. Paidós.

Molinier, P. (2023). Los establos de Augias: mito de la performance y negación de la vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, *7*(15). https://www.redalyc.org/journal/6680/668076912004

Moreno Olivos, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, *24*(95), 23-36.

Neffa, J. C. (2015). *Los riesgos psicosociales en el trabajo: Contribución a su estudio*. CEIL-Conicet-UMET.

Ros, C. y Wlosko, M. (2019). "Trabajo y producción subjetiva en docentes investigadores de universidades nacionales". En A. Bialakowsky, R. Antunes, F. Pucci y M. Quiñones (comps.), *Trabajo y capitalismo: Relaciones y colisiones sociales* (pp. 255-278). Clacso-Teseo.

Santos Guerra, M. A. (1995). Cultura profesional del docente. *Revista Investigación en la Escuela*, (26), 37-45.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Superintendencia de Riesgos del Trabajo (SRT) (s/f). *Cuestionario de evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo* [Adaptación del CoPsoQ-ISTAS]. https://www.srt.gob.ar

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Wlosko, M. (2014). Salud mental y trabajo: Aportes para una perspectiva crítica. *Trabajo y sociedad*, (22), 45-60.

Wlosko, M. (2017). Métodos de organización del trabajo, racionalidad neoliberal y salud mental. *Salud mental y comunidad*, *6*(2), 67-81.

Wlosko, M. (2023). Presentación del dossier "Salud, subjetividad, trabajo". *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, *7*(15). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9206232

Wlosko, M. (2025). *Nociones Introductorias.* [Clase Virtual N° 3, Diplomado en Salud Mental, Trabajo y Subjetividad], Flacso Uruguay. https://virtual.flacso.edu.uy/course/view.php?id=286

Zangaro, M. (2010). El *management* en el cruce de la subjetividad y el trabajo. *Revista Herramienta*, (44), 163-176.

Zelmanovich, P. (2023). "Introducción". En Y. Molina y P. Zelmanovich (coords.), *Malestar, sujetos y educación: Transpandemia, efectos y abordajes* (pp. 15-25). Lugar Editorial.

Recepción: 02/03/2026

Aceptación: 18/08/2026