



Banchero, Gustavo

# Condicionantes socioeconómicos e implicancias de política pública sobre el trabajo de docentes de una escuela de educación secundaria público-estatal de la zona centro de CABA para el período 2016-2023.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

Banchero, G. (2026). *Condicionantes socioeconómicos e implicancias de política pública sobre el trabajo de docentes de una escuela de educación secundaria público-estatal de la zona centro de CABA para el período 2016-2023. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6167>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

## **Condicionantes socioeconómicos e implicancias de política pública sobre el trabajo de docentes de una escuela de educación secundaria público-estatal de la zona centro de CABA para el período 2016-2023.**

***TESIS DE MAESTRÍA***

**Gustavo Banchemo**

docaba14@gmail.com

### **Resumen**

El trabajo docente conlleva una práctica afectada por diferentes influencias condicionantes. En esta tesis se indagaron un conjunto de condicionantes socioeconómicos, sus impactos y manifestaciones sobre el trabajo docente, así como las implicancias de política pública que se derivan de ello, sobre el trabajo de docentes de una escuela de educación secundaria público-estatal de la zona centro de CABA para el período 2016-2023. Se realizó un estudio cualitativo y descriptivo, que emplea una triangulación de técnicas de recolección de datos, con encuesta y entrevistas, aplicando en ambos casos un muestreo intencional. Los datos se procesaron siguiendo el modelo heurístico de Saltalamacchia, bajo la construcción de un concepto ordenador -el trabajo docente- y tres dimensiones: 1. Condición laboral; 2. Condiciones de vida laboral; 3. Condición identitaria.

Los hallazgos arrojaron que, en primer lugar, los condicionantes socioeconómicos identificados resultan atribuibles principalmente a problemáticas educativas emergentes de fallas del Estado y gobierno jurisdiccional. En segundo lugar, que existen cinco condicionantes socioeconómicos principales, relacionados entre sí, destacándose en particular la insuficiencia salarial y la vulnerabilidad socioeconómica del alumnado. En tercer lugar, que sus impactos sobre el trabajo docente resultan predominantemente negativos, en sintonía a la hipótesis formulada. En cuarto lugar, que las implicancias de política pública emergentes de ello resultan agrupables según dos sentidos analíticos principales: un sentido es el presupuestario y el otro sentido es el organizativo.

Palabras clave: Socioeconomía. Condicionantes. Trabajo docente. Educación secundaria. Política pública. CABA.

# Universidad Nacional de Quilmes

## Secretaría de Posgrado

---

### MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

#### TRABAJO FINAL DE MAESTRÍA

Condicionantes socioeconómicos e implicancias de política pública sobre el trabajo de docentes de una escuela de educación secundaria público-estatal de la zona centro de CABA para el período 2016-2023.

---

AUTOR: BANCHERO, GUSTAVO

DIRECTOR: DI STEFANO, ARIEL

ABRIL, 2026

---

## Índice

1. Introducción	4
2. Antecedentes del tema	6
3. Planteamiento del tema	16
4. Marco Conceptual	18
5. Marco teórico	30
5.1 Trabajo docente en su condición laboral	31
5.2 Trabajo docente en sus condiciones de vida laboral	41
5.3 Trabajo docente en su condición identitaria	45
6. Metodología	52
7. Desarrollo Empírico	57
7.1. El contexto	57
7.2 La encuesta	59
7.2.1 El perfil socioeconómico del docente	60
7.2.2 El trabajo docente en su condición laboral	62
7.2.3 El trabajo docente en sus condiciones de vida laboral	63
7.2.4 El trabajo docente en su condición identitaria	65
7.3 Las entrevistas	67
8. Objetivo específico de investigación N°1	81
9. Objetivo específico de investigación N°2	92
10. Objetivo específico de investigación N°3	105
Conclusiones	110
Bibliografía	114
Anexo 1. Fichas de entrevistas	121
Anexo 2. Formulario de entrevistas	128
Anexo 3. Cuestionario de encuesta	129

## 1. Introducción

La cuestión del trabajo docente en Argentina contiene debates que han sido atravesados desde distintas perspectivas. Acorde al relevamiento realizado para delimitar esta tesis, tal como se detallará en los antecedentes, se identificaron las siguientes principales líneas de abordaje: la evolución del trabajo docente como actividad laboral, en aspectos como el salario y el financiamiento educativo (Botinelli, 2015); el comportamiento del trabajo docente como actividad de enseñanza, sin distinción de niveles, considerado dentro del mercado de trabajo y las actividades económicas en general (Dirié y Oiberman, 2007); el análisis del vínculo entre políticas educativas y condiciones de trabajo docentes, sobre todo dirigido a profesores de secundaria de la provincia de Buenos Aires (Dirié y Pascual, 2017; Pascual (Comp.), 2018); el análisis de la influencia de algunos aspectos de la socioeconomía sobre el desarrollo de la actividad laboral docente, el clima de las instituciones educativas, la convivencia, desde la mirada de docentes de provincia de buenos aires (Tezza, 2018), siendo este estudio el más afín a la tesis encontrado.

Hay una vacancia de estudios que, como el llevado a cabo por Tezza, hayan enfocado el análisis sobre la escuela secundaria pública-estatal en el ámbito de la CABA y en el período 2016-2023. Esta tesis es, por ello, una realización en dirección a aportar a dicho espacio puntual y poco explorado, buscando realizar su contribución en un sentido diferencial principal: un desarrollo empírico sobre los condicionantes socioeconómicos del trabajo docente, sobre la base de un marco teórico multidimensional destinado a la apertura de aspectos de problematización, más que al desarrollo y medición/comprobación de categorías científicamente acabadas.

Acorde a lo dicho hasta aquí, el objetivo general de esta tesis ha sido indagar sobre los condicionantes socioeconómicos del trabajo docente para el período 2016-2023, a partir de las voces de docentes de una escuela secundaria pública-estatal de la zona centro de CABA. Para materializar esta tesis se realizó un estudio descriptivo, de diseño esencialmente cualitativo, con triangulación metodológica de técnicas de recolección de datos (encuesta y entrevistas en profundidad).

El documento a continuación se organiza según los siguientes títulos: 1. Antecedentes del tema, en el que se introducen estudios afines sobre la cuestión. 2. Planteamiento de la tesis, en donde se introduce más precisamente el tema y problema

de investigación, se formula la pregunta, se plantean los objetivos y la hipótesis; 3. Marco conceptual, en el que se describe la perspectiva disciplinar desde la cual se aborda el tema; 4. Marco teórico, en el que se desarrollan un conjunto de dimensiones para problematizar el trabajo docente. 5. Metodología, en el que se detallan los aspectos técnico-metodológicos. 6. Desarrollo empírico, en el que se despliega el análisis sobre los datos recolectados y procesados de la encuesta y las entrevistas. 7. Desarrollo de objetivos específicos de investigación, donde se responde puntualmente a lo planteado. Y, finalmente, las conclusiones.

## 2. Antecedentes Del Tema

Tras la tarea de identificar, contextualizar y sistematizar los antecedentes sobre el tema se podrían destacar, entre otros posibles, tres campos<sup>1</sup> de análisis dentro de los cuales se podría insertar el trabajo docente; factibles de ser o estar, a su vez, relacionados recíprocamente. Un primer campo de análisis constituido por aquellos estudios dedicados al abordaje del trabajo docente como práctica-pedagógica dentro del aula. Un segundo campo de análisis constituido por aquellos estudios dedicados al abordaje de su relación con la formación docente; y un tercer campo de análisis constituido en torno a su relación con la (socio)economía.

A su vez, o alternativamente, los tres campos mencionados se podrían clasificar o reagrupar en dos grandes segmentos: el primero de los campos mencionados se podría clasificar como más propio de una mirada que prioriza la problematización del trabajo docente según aspectos de la dinámica intraescolar y áulica en particular, mientras que los restantes dos campos resultarían en análisis que priorizan la problematización del trabajo docente según aspectos de la dinámica educativa extraescolar (formativa, en un caso; y socioeconómica, en el otro).

Si bien el tercer campo de los mencionados es el que se desprende más lógico como de interés para analizar a los fines de esta tesis, atendiendo al fundamento que esbozan Reboratti y Castro (1999) se deben tener en cuenta también, para la construcción de antecedentes, aquellas líneas de investigación que no se expresan en forma explícita sobre el tema específico, que pueden estar enmarcadas en un discurso más amplio, y que podrían alojar aspectos de relevancia. También se debe considerar que los títulos pueden no reflejar con claridad o pureza sobre lo que en esencia se investiga, así como prometer más o menos de lo que en verdad entregan.

Hecha esta revisión ampliada, no obstante, no arrojó resultados que cobren, en general, mayor importancia que aquellos resultados obtenidos al considerar solo el tercer campo de análisis. Más concretamente, tomando como referencia el estudio más reciente y específico encontrado, como parte del primer campo de análisis, cabe destacar la investigación realizada en el marco de una tesis de maestría en educación (Lo Cascio, 2021) que describe las prácticas de enseñanza de docentes de economía en

---

<sup>1</sup> Entiéndase “campo” en los términos de Bourdieu y Wacquant (2008), como el trabajo de agregación e imposición simbólica que resulta necesario para producir conocimiento del tema; esto es, como un espacio estructurado de estructuras y fuerzas sociales.

escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Por su parte, respecto al segundo campo de análisis, tomando como referencia el estudio más reciente y específico encontrado, cabe destacar la compilación de investigaciones que realizaron Southwell y Vassiliades (coords., 2023), en la cual indagan nuevas reflexiones relativas a la formación y al trabajo docente, considerando identidades, instituciones y prácticas.

En ambos casos, puesto el foco de la tarea docente como personas que enseñan, queda mencionado sin mayor profundidad lo relativo al tercer campo de análisis para el trabajo docente, tal es este último lo que interesa a fines de la presente interés. El trabajo docente queda allí configurado sin problematizar lo suficiente su relación con las estructuras sociales materiales del sistema o modo de desarrollo humano de la sociedad, esencialmente económico, bajo la órbita de organización de un Estado-nación. Dichas estructuras sociales materiales importan porque configuran relaciones objetivas, que juegan un papel relevante sobre, entre otros aspectos que interesan considerar, cómo está constituido el trabajo en la sociedad, la condición de clase trabajadora, la relación entre capital/trabajo, los procesos burocráticos de trabajo dentro y fuera de la escuela que atraviesan al docente y la institución educativa (Donaire, 2009; Becher, 2021), entre otros.

De esta manera se llega a la construcción de la primera delimitación realizada sobre los antecedentes del tema. Es decir, a argumentar a favor del interés por analizar el trabajo docente a través de aquellas líneas de estudios que indagan desde la perspectiva socioeconómica y problematizado prioritariamente desde la consideración de aspectos sistémicos extraescolares (aunque estudiados situadamente). En este sentido, el tercer campo de análisis ameritó y dio lugar a la construcción de una nueva apertura de los antecedentes.

Al respecto pueden mencionarse cuatro grandes líneas de relaciones analíticas de los estudios recolectados: 1. Una línea que estudia la relación dinámica y más amplia entre economía y educación, y que opera como trasfondo del trabajo docente. 2. Una línea que estudia el trabajo docente principalmente como categoría ocupacional o rama de actividad, dentro del agregado de actividades laborales económicas. 3. Una línea que estudia al trabajo docente como profesión atravesada por aspectos sistémicos del modo de desarrollo humano, y del socioeconómico en particular. 4. Una línea de análisis que aborda al trabajo docente desde la lógica estatal-gubernamental que lo enmarca.

Lo dicho hasta aquí respecto a los antecedentes puede verse más claramente organizado en la tabla 1 a continuación, en cuanto a sus campos y líneas de estudio mencionados.

**Tabla 1**

*Campos y líneas de estudio sobre trabajo docente*

<b>Constructo de antecedentes</b>					
<b>1er CAMPO de análisis</b>	<b>2do CAMPO de análisis</b>	<b>3er CAMPO de análisis</b>			
(Mirada intraescolar)		(Mirada extraescolar)			
<b>Práctica pedagógica áulica</b>	<b>Formación docente</b>	<b>Socioeconómico</b>			
		<b>Línea N°1.</b> Trasfondo vincular entre Educación-economía	<b>Línea N°2.</b> Actividad ocupacional	<b>Línea N°3.</b> Categoría profesional vinculada al modo de desarrollo económico	<b>Línea N°4.</b> Categoría profesional vinculada al modo de desarrollo Estatal-gubernamental
				(perspectiva socioeconómica)	

*Nota:* elaboración propia en base a textos seleccionados y siguiendo la guía metodológica de Reboratti y Castro (1999).

Sobre la base de la tabla 1 presentada, lo que sigue es una descripción breve de cada una de las líneas de investigación. Las líneas N°3 y N°4 están resaltadas en color para indicar, con ello, que son las que interesan considerar a los fines de la presente tesis.

La línea N°1 contempla un abanico amplio de cuestiones relativas a la relación entre educación y economía. Ordenadas por fecha de publicación, de lo menos a lo más reciente, pueden considerarse, entre otros estudios, a Bourdieu y Passeron (1979), en torno a cómo la escuela termina, según estos autores, reproduciendo hacia su interior las condiciones socioeconómicas de base que traen los estudiantes. Por su parte, Morduchowicz (2004) teoriza sobre cómo el mayor o menor nivel educativo de la población se asocia al crecimiento económico de los países. Lo relevante de esta correlación, a los fines de la presente tesis, es que la economía parece menos dependiente de la educación, que ésta de la economía. El otro aspecto a destacar es que, según Morduchowicz, dados los abundantes estudios de mirada macro analítica, resultaría más necesario desarrollar estudios sobre el entorno educativo -situado- y sus

condicionantes socioeconómicos, tal es la búsqueda que se propone hacer la presente tesis.

Ambos autores mencionados en esta línea N°1 se podrían sintetizar desde otro autor, Gómez (2000; 2008), para quien la educación formal, a pesar de la mayor rigidez que presenta su estructura y comportamiento en relación al mercado, en comparación al que presentan otras actividades (Tenti Fanfani, 1996), es indudablemente parte fundamental en la formación de la fuerza de trabajo, y la credencial educativa casi requisito obligatorio y excluyente a la hora de entrar al mercado laboral de una manera deseable. Asimismo, refuerza en parte la idea de Bourdieu y Passeron, de que la educación no puede subsanar del todo -aunque sí contribuye a nivelar- desigualdades sociales, por más que sea de acceso universal y no arancelado. En el mismo sentido apunta Filmus (2000), quien señala que ya se visualizaba en la última década del siglo XX e inicios de la primera del siglo XXI cómo la escuela pasó de actuar de trampolín de oportunidades de mejora a paracaídas o amortiguador de la caída.

Por último, dentro de siempre de la línea N°1 de estudios, pueden encontrarse a los que vinculan las desigualdades socioeconómicas con el derecho a la educación. Kaplan y Piovani (2018) analizaron trayectorias y capitales socioeducativos de estudiantes de secundaria, concluyendo en evidencias de fuertes desigualdades educativas, asociadas principalmente con factores socioeconómicos. Lo mismo que Walker, Formichella, y Kruger (2021), para quienes las poblaciones en contextos de vulnerabilidad y desigualdad urbana ven vulnerado el derecho a la educación al quedar atravesadas por fuertes factores condicionantes, mayormente socioeconómicos.

La línea N°2 de estudios, a diferencia de la anterior, concentra un concepto ordenador que facilita su abordaje y alude más precisamente al trabajo docente desde la perspectiva socioeconómica, principalmente analizada como actividad ocupacional o rama de actividad; esto es, como trabajo insertado en el agregado de trabajos que tienen lugar en una sociedad. En este sentido, Diríe y Oiberman (2007) destacan la importancia que adquirió la docencia en las últimas tres décadas, al ser analizada en el conjunto de actividades económicas, según los siguientes indicadores: por personas empleadas, por valor agregado, por salarios, por condiciones de trabajo asalariado -que la sitúan como trabajo de calidad por encima del promedio-, y por credenciales educativas.

Otro estudio similar puede encontrarse en Botinelli (2015), quien analiza la evolución del empleo docente en Argentina en el período 2003-2011. La actividad

docente es caracterizada allí por una recomposición económica, laboral y del financiamiento educativo en términos propios o absolutos, así como por una mejor posición relativa de los ingresos en comparación con la mayoría de los restantes grupos laborales analizados. No obstante, también se advierten en paralelo dos aspectos importantes a tener en cuenta: el primer aspecto, respecto a que tal mejora absoluta y relativa lograda en los ingresos no es suficiente para cerrar el debate sobre el valor de la fuerza de trabajo o salario justo de los docentes. El segundo aspecto es que se han identificado indicios de persistencia y, en algunos casos, agravamiento, de ciertas cuestiones del empleo docente, tales como su inserción volátil y dispersa en múltiples instituciones (cuestión llamada allí pluriempleo, o conocido más comúnmente como “docente taxi”, la cual aparece asociado fuertemente a la búsqueda de complementar ingresos) y su intensificación laboral por la ampliación de tareas y obligaciones pedagógicas y no pedagógicas. Ambas cuestiones -el pluriempleo y la intensificación laboral- refuerzan, a su vez, el primero de los aspectos mencionados -el debate por el salario justo-, por cuanto la eventual mejora salarial en términos de números absolutos no es necesariamente una mejora si se la considera en relación a otras cuestiones del trabajo docente.

Respecto a las líneas de estudios N°3 y N°4, pueden describirse de manera conjunta, en virtud de que varios de los autores que analizan aspectos de una línea también lo hacen con aspectos de la otra. En la conjunción de estas líneas se encuentra el núcleo de la perspectiva socioeconómica, tal como se desarrollará en el marco conceptual y teórico de la presente tesis y fue presentado en la tabla 1. Lo que se alude en estas líneas es esencialmente al trasfondo que el trabajo docente tiene como categoría profesional vinculada al modo de desarrollo humano, y socioeconómico en particular, incluyendo allí las dos dimensiones clave que la constituyen según Arancibia (2009): 1. La del modo de desarrollo económico; y, 2. La del modo de desarrollo estatal-gubernamental. Ambas intrínsecamente relacionadas.

En este sentido, señala Tenti Fanfani (2007) que la profesionalización docente contemporánea no se puede comprender si no se tienen en cuenta algunas transformaciones de la sociedad y del propio sistema educativo, que influyen en aspectos tales como las identidades de los docentes, su vida cotidiana, su práctica escolar, entre otros, abarcando con ello no solo el registro de lo pedagógico e

intraescolar, sino también y esencialmente, a los fines de la presente tesis, el registro de la influencia condicionante que sobre ello tiene lo no pedagógico y extraescolar.

En 2010, el autor publica un artículo con resultados de una investigación sobre la base de datos del Censo Nacional de Docentes en Argentina entre 1994 y 2004. Allí refuerza lo dicho en 2007, concluyendo que parte de los efectos del trabajo docente en la escuela operan conjuntamente a los factores exógenos, y lo liga fuertemente a las acciones estatales que condujeron a una masificación de los sistemas educativos a favor de la escolarización, sin que se le hayan garantizado a las escuelas y docentes las condiciones necesarias, y menos suficientes, para dar respuesta efectiva a ello. Dirié y Oiberman (2007) se expresan en el mismo sentido que Tenti Fanfani y mencionan, incluso, ciertas políticas públicas que resultarían deseables frente ello, que caben destacar. Según las autoras, se requerirá mejorar salario, fundamentalmente, pero también condiciones que permitan a los docentes ocuparse específicamente de impartir educación, que es su función ordenadora, sin tener dedicar que gran parte de su tiempo a tareas que las autoras llaman de tipo asistencial, las cuales postulan que deberían ser atendidas por otras agencias estatales específicamente creadas para tal fin.

En el análisis que llevaron a cabo Dirié y Pascual (2017) se realizó un estudio muy similar e identificando impactos similares a los citados estudios de Dirié y Oiberman (2007) y Botinelli (2015). Pero agregan otro factor: considerar el impacto de ciertos aspectos de la normativa educativa para el nivel secundario sobre las condiciones laborales de los docentes. A su vez, estos resultados fueron profundizados y enriquecidos, en una segunda etapa, a través del estudio de dos experiencias educativas concretas, llevado a cabo por las mismas autoras entre 2015 y 2016, publicado en 2020, en el cual aportan algunos impactos más claros sobre el trabajo docente, Por ejemplo, el que tiene la intensificación laboral sobre el plano de la salud (afecciones), la propia tarea docente (desbordes inmanejables), y el derivado desdibujamiento de la identidad profesional (diferencia entre aquello representado en el imaginario -imago-, y aquello que efectivamente demanda su tarea en la práctica cotidiana); cuestiones todas acrecentadas, como concluyen las autoras, cuando el contexto de escuela tiene lugar en condiciones de marcada vulnerabilidad socioeconómica<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Uno de los estudios que señalan las autoras, para profundizar en estos efectos bajo contextos vulnerables, es el de “Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: IPE/UNESCO”. La fecha de publicación deja espacio para hipotetizar que, llevado dicho estudio a la actualidad de 2024 (22 años después), el

En 2018, Pascual vuelve a indagar en las representaciones (imágenes), condiciones de trabajo y prácticas de los docentes del nivel de enseñanza secundaria de la Provincia de Buenos Aires, pero esta vez a través de una compilación de otros estudios, además de los propios ya publicados junto a Dirié. Allí pueden encontrarse aportes que enriquecen algunos puntos mencionados y otros que agregan aspectos novedosos. En este sentido, de particular afinidad para esta tesis resulta el capítulo cinco, escrito por Tezza, quien analiza cómo influyen los contextos institucionales de las escuelas en las condiciones de trabajo de los profesores, indagando desde la perspectiva de sus docentes a través de entrevistas. Allí la autora, en la introducción del capítulo, describe dos hallazgos que resuenan contundentes: uno, es que “gran parte de los docentes observan que el aumento de pobreza ha generado problemáticas en el contexto áulico”. El otro, es que “las condiciones laborales de los docentes se ven profundamente influenciadas, tanto por las diversas complejidades del clima institucional como por el clima social que se da fuera de los marcos de la escuela” (Tezza, 2018: 123).

Ambas citas refieren, en parte de su contenido, al contexto extraescolar, esencialmente en sus aspectos socioeconómicos. Cuando la autora refiere a la presión de escolarización (derivada de la obligatoriedad de la escuela secundaria y ciertas políticas inclusivas, aspecto ya mencionado por otros autores), observa que se pobló las escuelas de estudiantes excluidos e invisibilizados provenientes de los sectores socioeconómicos más desfavorecidos, aportando en relación con ello afirmaciones más contundentes que no suelen encontrarse mencionadas en los estudios sobre el tema: según la autora, surgieron complejas y delicadas problemáticas que debieron enfrentar los docentes, tales como situaciones de violencia inusual dentro y fuera del aula, así como dificultades para generar un vínculo pedagógico con los estudiantes<sup>3</sup>.

Asimismo, en este complejo escenario, Tezza advierte sobre tres cuestiones adicionales influyentes del contexto, como resabios y continuidad de la crisis originada en 2001, tales como: 1. La económica (pobreza y marginalidad); 2. La política (desconfianza en las instituciones); y, 3. La institucional (pérdida de autoridad y

---

contexto de vulnerabilidad allí señalado puede haberse muy probablemente profundizado, y con ello los efectos mencionados, así como haberse originado nuevos contextos y efectos desfavorables.

<sup>3</sup> Dicho en otros términos, con esto se estaría indicando que habría una agudización de problemáticas derivadas o asociadas a las características socioeconómicas de la población estudiantil. También Tenti Fanfani (2010) se expresó al respecto, al indicar en su estudio que más de la mitad de los profesores (53.2%) sostiene que las características sociales de los alumnos (no solo socioeconómicas) son una fuente de problemas.

anomia). Frente a ello, un condicionante resuena de particular relevancia: la falta de apoyo real y genuino desde la gestión política y la soledad del docente en su práctica cotidiana.

Por su parte, la tesis doctoral en curso de Becher (2021) se destaca como el otro estudio de más afin referencia a los fines de la elaboración de los antecedentes, pues condensa conceptualmente la problemática del trabajo docente como una práctica imbricada por la configuración de relaciones laborales contemporáneas propias del modo de desarrollo socioeconómico y estatal-gubernamental, desde una perspectiva crítica, tomando como principal referencia a la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED ESTRADO). En este marco, el trabajo docente es visto a través de una toma cenital, más que limitado a personas que enseñan dentro un aula e institución educativa, atendiendo el trasfondo de la relación capital/trabajo (y de clase) y los procesos de trabajo que atraviesan la escuela y la experiencia docente dentro y fuera de la escuela, cuya organización se asemeja al modo en que está constituido el trabajo en la sociedad en general.

La influencia de las condiciones materiales sobre el trabajo docente podría verse más claramente apelando, por último, a lo sucedido durante el contexto de pandemia por covid-19, para lo cual resulta pertinente fortalecer la fundamentación de los antecedentes con referencias en este sentido. Más que apelar a estudios escritos, resulta conveniente como referencia para este abordaje aludir, por su riqueza analítica, al conversatorio llamado “Repensar y fortalecer el trabajo docente. Experiencias en la pandemia (Covid-19) y aprendizajes para el futuro”, llevado a cabo en el año 2020 de forma virtual, a través de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDU, del gobierno de México, donde reconocidos académicos, como Tenti Fanfani, aportan elementos de consideración que resultan valiosos al respecto del trabajo docente<sup>4</sup>; sobre todo, considerándolos no como elementos que tuvieron lugar excepcionalmente solo por la pandemia y desaparecieron (que también los hubo), sino como elementos que se venían dando, se acentuaron en pandemia y luego continuaron a un nuevo nivel.

Entre dichos elementos, cabe mencionar, en primer lugar, que con la pandemia se habrían traslucido, como nunca antes, y profundizado desigualdades

---

<sup>4</sup> El conversatorio puede verse y escucharse ingresando a [https://www.youtube.com/watch?v=btIxfRWItR4&t=3366s&ab\\_channel=MejoreduMX](https://www.youtube.com/watch?v=btIxfRWItR4&t=3366s&ab_channel=MejoreduMX)

socioeconómicas de la población estudiantil, menguadas por la escuela presencial y exaltadas en su ausencia, que afectan el trabajo docente<sup>5</sup>. En segundo lugar, se habría evidenciado más la existencia de cierto sentido utilitarista socioeconómico de la formación que toman algunos docentes, que se capacitan para ganar puntaje y mejorar así sus situaciones laborales y salariales, y no por su sentido pedagógico. En tercer lugar, se dejó entrever que las condiciones socioeconómicas desfavorables del contexto habrían afectado más aún, al combinarse, la mencionada sobreexigencia/sobrecarga sobre el trabajo docente y su manifestación más crítica en términos emocionales y de sociabilidad, tornando incluso deseable como política pública apelar a institucionalizar talleres de diálogo docentes -al estilo de comunidades de práctica-. En cuarto lugar, se destacó la importancia de la suficiencia y confort de las condiciones materiales de los espacios de trabajo para el trabajo docente.

Con el constructo de antecedentes elaborado y lo dicho hasta aquí sobre algunos hallazgos de estudios afines, se ha buscado identificar resumidamente que: 1. La educación y la socioeconomía están relacionadas y dicha relación estudiada, de diferentes formas y a través de diversos objetos y dimensiones. 2. El trabajo docente tiene su trasfondo esencial en dicha relación entre educación y socioeconomía. 3. El trabajo docente se ve influido directa e indirectamente por la socioeconomía.

Sobre la base de la guía de Reboratti y Castro (1999), puede ahora introducirse y justificar qué aporta la propia investigación a lo ya hecho. En este sentido, se trata de clarificar primero qué es lo que interesa indagar. Acorde se ha mencionado, dentro de los tres grandes campos de análisis sobre el trabajo docente, interesa el tercero; que es aquel que aborda su relación con la (socio)economía. Dentro de dicho campo, a su vez, interesan en particular las líneas de estudios que indagan sobre las influencias del modo de desarrollo económico y estatal-gubernamental. De manera que las nociones de trabajo docente limitadas a “alguien que enseña”, la relación entre formación inicial y la adecuación al trabajo que desarrolla el docente, aquellas nociones que proscriben la posición docente como prefigurada por lo subjetivo desde la circulación de los discursos, entre otras nociones con foco intraescolar, resultan conceptualizaciones marginales cuando lo que se busca es, como en el caso de la presente tesis, una

---

<sup>5</sup> Nuevamente, se pone aquí de manifiesto una relación entre la vulnerabilidad socioeconómica de la población estudiantil y su impacto en el trabajo docente.

valoración en sentido fuerte de la relación con las estructuras sociales materiales del sistema o modo de desarrollo económico.

En cambio, por ello, interesa más cómo el trabajo docente se ve influido por la socioeconomía, dimensionando esa influencia a través de aquello que lo atraviesa y condiciona en su vida cotidiana laboral. Concretamente, esto significa un interés por indagar sobre tres dimensiones, las que cuales se han creado en esta tesis *ad hoc* y serán comentadas más en detalle en el marco conceptual: 1. La condición laboral; 2. Las condiciones de vida laboral. 3. La condición identitaria.

Lo dicho equivale a interrogarse por cuáles son los condicionantes socioeconómicos y de qué forma se manifiestan sobre el trabajo docente, así como por las implicancias de políticas públicas en torno a ello. Esta es la contribución principal, para el caso de escuelas secundarias públicas estatales de CABA en el período 2016-2023, que la investigación busca realizar, dado que no se han encontrado estudios así conceptualizados ni delimitados.

Según Donaire (2009), resulta recomendable, para estos casos, indagar desde la voz de los docentes, en un determinado período de tiempo y espacio. Lo mismo puede justificarse metodológicamente desde la noción de “campo”, como se ha dicho, en los términos de Bourdieu y Wacquant (2005), siendo a través del campo el trabajo docente susceptible empíricamente de ser concebido como parte de una profesión o como profesionalización, para lo cual, acorde a los autores, con una muestra aleatoria o representativa de personas trabajadoras, así ubicadas en tiempo y espacio, alcanza y es válido, pues permanece tanto dentro del dominio socialmente constituido y legitimado por el sentido común como por la academia y la ciencia.

### 3. Planteamiento Del Tema

Con el transcurrir del último cuarto del siglo XX y primer cuarto del siglo XXI tienen lugar, en Argentina y el mundo, una serie de transformaciones socioeconómicas que influyen sobre la vida de las personas y se traducen en impactos multidimensionales, con mayor vigor tras la pandemia mundial por covid-19. Por ejemplo, la proliferación de la inflación en gran número de países; el desmoronamiento del tejido familiar y laboral tradicional; la acentuación de vulnerabilidad en la calidad de vida o desarrollo humano, a niveles similares que habían quedado superados hace varias décadas, especialmente en países subdesarrollados como la Argentina; entre muchos otros. Especialmente intensa resulta la influencia de dichas transformaciones si se las considera en conjunto o de forma combinada en países subdesarrollados.

Frente a ello, el trabajo docente no puede desentenderse o desconectarse de la influencia del contexto para ser comprendido; particularmente, de cuestiones socioeconómicas y las ligadas al mundo del trabajo, tales como la pobreza, la inflación, el pluriempleo, la vulnerabilidad de condiciones de trabajo, entre otras. En este escenario resulta probable que se generen, a la vez, ciertas presiones hacia el Estado-gobierno jurisdiccional en el ámbito del poder ejecutivo (Ministerio de Educación) de la CABA, en forma de implicancias de política pública. Estado que además cobra relevancia, a los fines de esta tesis, por tener el carácter de empleador de sus docentes.

De esta manera, en esta tesis se plantea que existe un contexto que condiciona socioeconómicamente al trabajo docente y presiona a la vez sobre el Estado empleador en favor de determinada orientación de política pública. El problema o pregunta de investigación gira en torno a clarificar cuáles son dichos condicionantes, cómo influyen, y cuáles implicancias de política pública emergen de ello.

Para esta tarea se consideró pertinente abrir el marco teórico a la consideración multidimensional del trabajo docente, como intención metodológica; debe tenerse en cuenta que las cuestiones en la práctica, sin embargo, suelen estar entrelazadas en múltiples direcciones y ocurrir en simultáneo. Las tres dimensiones que se formularon del trabajo docente fueron: 1. Relación laboral; 2. Salud ocupacional; y, 3. Sentidos identitarios. Estas dimensiones y su construcción se detallan en el marco conceptual.

Así, el planteo de esta tesis ha sido esencialmente el de responder a las siguientes preguntas problematizantes de investigación: ¿Qué o cuáles condicionantes

socioeconómicos se relacionan al trabajo de docentes de una escuela secundaria pública estatal de la zona centro de CABA (Argentina) para el período 2016-2023, según la voz de sus docentes captadas a través de encuestas y entrevistas? ¿Cómo se ven condicionados (impactados) dichos docentes en su trabajo? ¿Qué implicancias de política pública emergen para el Estado empleador en relación con ello?

En función de las preguntas enunciadas, se plantearon el objetivo general, los objetivos específicos y la hipótesis.

### **Objetivo general**

Indagar condicionantes socioeconómicos e implicancias de política pública sobre el trabajo de docentes de una escuela secundaria pública estatal de la zona centro de CABA (Argentina) para el período 2016-2023.

### **Objetivos específicos**

1. Sistematizar condicionantes socioeconómicos sobre el trabajo de dichos docentes.
2. Identificar y caracterizar cómo inciden los condicionantes socioeconómicos sobre el trabajo de dichos docentes.
3. Enunciar implicancias de política pública que emergen sobre el trabajo de dichos docentes.

### **Hipótesis**

Sin mayores precisiones, se partió de la hipótesis que el trabajo docente se vio condicionado e impactado socioeconómicamente de forma predominantemente negativa, implicando con ello políticas públicas que restituyan cierto equilibrio entre la relación laboral -o trabajo- y condiciones de trabajo.

## 4. Marco Conceptual

En la literatura especializada, siguiendo a Rubio-García (2023), el sentido más común del concepto socioeconomía suele estar asociado a la comprensión de la sociedad -o a un grupo determinado dentro de ella- a través del análisis de aspectos principalmente económicos y estatales-gubernamentales, relativos a las estructuras sociales y condiciones materiales de vida que atraviesan a las personas que la integran. Tal como señala Arancibia (2009), existe una tensión allí entre planteamientos economicistas de la socioeconomía que priman los fines técnicos sobre los sociales, y los que priman los segundos sobre los primeros. Frente a esta tensión dialéctica, la presente busca elaborar una síntesis que combine lo económico con lo social.

Para ello se siguió el desarrollo argumental según los principios del modelo heurístico que propone Saltalamacchia (1997). Esencialmente, este modelo busca producir un razonamiento articulado sobre el objeto de estudio (el trabajo docente, en este caso), como apertura de aspectos de problematización más que como afirmaciones deterministas acabadas. De aquí que la indagación se formule como búsqueda de condicionantes sobre el trabajo docente, y no determinantes.

Como uno de sus principios centrales, Saltalamacchia señala el principio de resignificación, en razón de que “el objeto no aparece en el conocimiento tal como lo es en el plano “real”. Por el contrario, resulta representado (...) como producto de un complejo proceso de selección, recomposición y atribución de sentido” (Saltalamacchia, 1997: 55)<sup>6</sup>. De aquí que la metodología postule una indagación cualitativa y descriptiva. Como otro de sus principios centrales, Saltalamacchia propone el uso de “conceptos ordenadores” que, luego, se desagregan en dimensiones para facilitar su abordaje.

Posicionado en el marco conceptual desde la perspectiva disciplinar de la socioeconomía, uno de los conceptos ordenadores clave para la presente tesis es el de “trabajo docente”. La propuesta de concepto ordenador aplica justamente en el concepto de “Trabajo”, siguiendo a Arancibia, en razón de que es uno de los conceptos que, como pocos, tiene la virtud de posibilitar articular esa complejidad socioeconómica, tanto en sus aspectos materiales como en sus percepciones o representaciones.

---

<sup>6</sup> Selección, aclara el autor en su nota al pie N°65, porque el proceso no incorpora al análisis todas las características del objeto a conocer, ni pueden en la práctica ser todas incorporadas; Recomposición, porque existe una acción de reorganizar los rasgos incorporados; Atribución de sentido, porque lo seleccionado y recompuesto es resignificado en forma de texto que incorpora teoría, valores, y hasta eventualmente conjeturas.

Esta virtud del concepto ordenador se puede fundamentar en dos razones principales: el trabajo y los trabajadores como recurso organizador vital de una sociedad (Isuani y Nieto, 2002); 2. El trabajo como espacio que posibilita un punto de vista bisagra o privilegiado para acercarnos al campo llamado “social”. Tal fue mencionado en los antecedentes sobre el tema, trabajo docente como concepto incluye, pero no se reduce, al acto o práctica pedagógico-didáctico cuya especificidad lo caracteriza, sino que también y más generalmente se lo considera una práctica imbricada sistémicamente en el modo de desarrollo socioeconómico contemporáneo, de carácter asalariada (y sindicalizada) frente a un empleador (que es el Estado, en este caso).

El trabajo docente como concepto ordenador en esta tesis tiene, entonces, aspectos coincidentes con aquellos estudios que lo asimilan o vinculan con la noción de empleo (Botinelli, 2015); actividad laboral (Morduchowicz, 2004; Dirie y Oiberman, 2007; Gomez, 2008; Dirie y Pascual, 2020); Profesionalización docente (Tenti Fanfani, 2007); salud ocupacional o condiciones de trabajo (Pascual (Comp.), 2018); representación social e identidades (Pascual (Comp.), 2018; Ant y otros, 2018).

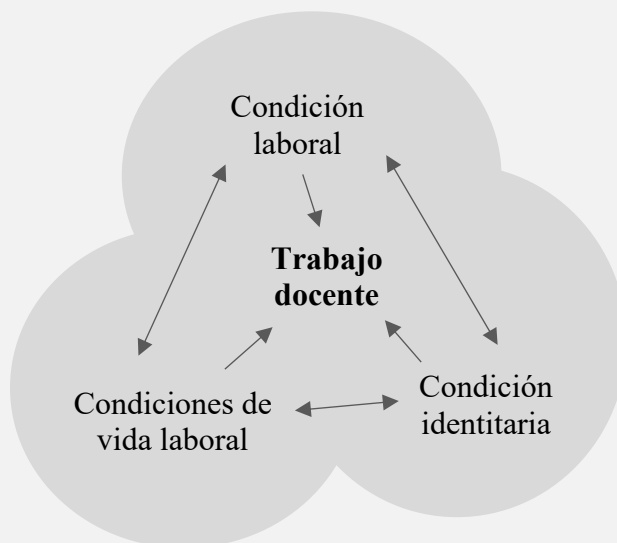
Así, tras un proceso de superposición e integración, se definieron las siguientes tres dimensiones del trabajo docente para esta tesis: 1. La condición laboral, en el marco relacional asalariado o relación laboral insertada en la lógica de estructuras sociales materiales propias del sistema o modo de desarrollo económico contemporáneo, organizado por el Estado (empleador); 2. Las condiciones de vida laboral; concepto más amplio que el de condiciones de trabajo intraescolar, en virtud de que incluye aspectos extraescolares. 3. La condición identitaria, como representaciones o percepciones de los docentes hacia su trabajo.

Las dimensiones, como señala Saltalamacchia, tienen la complejidad de producir una imagen no del todo clara del objeto a conocer, pero es en la síntesis final de resultados que puede construirse la atribución de sentido; y esta síntesis es justamente la tarea central del investigador bajo este modelo.

A modo de presentar lo dicho hasta aquí, cabe introducir el siguiente gráfico:

## Figura 1

*Dimensiones del trabajo docente según el marco conceptual*



*Nota:* elaboración propia en base a la literatura citada sobre el tema. Las flechas indican relaciones.

Desde este trasfondo conceptual y la apertura de dimensiones se deriva que la búsqueda de significado sobre el trabajo docente no consista en la comprobación cerrada de una hipótesis ni en mediciones del fenómeno, sino en la clarificación de relaciones o asociaciones, siempre argumentadas y abiertas a posibles reestructuraciones, que permitan comprenderlo a través de sus condicionantes.

A su vez, así conceptualizado al trabajo docente, se puede identificar similitudes y correspondencias entre, por un lado, las características desde la perspectiva socioeconómica, que menciona Arancibia (2009), y, por otro, las dimensiones para la presente tesis han sido creadas y mencionadas, por cuanto existe correspondencia entre:

1. La producción del trabajo, como creación de valor económico social, con el equivalente al marco de relación laboral del servicio educativo de enseñanza;
2. La reproducción del trabajo, con las condiciones de vida laboral en las que ese trabajo tiene lugar para que ocurra y se sostenga;
3. La transformación del trabajo, con los sentidos identitarios en juego para un período determinado (el rol docente y su imago).

Esta correspondencia se resume en la tabla 2 a continuación.

**Tabla 2***Asociaciones entre el enfoque socioeconómico y el trabajo docente*

<b>Características socioeconómicas</b>	<b>Dimensiones del trabajo docente</b>
Producción	-----> Condición laboral
Reproducción	-----> Condición de vida laboral
Transformación	-----> Condición identitaria

*Nota:* elaboración propia en base a Arancibia (2009).

Desde la perspectiva disciplinar de la socioeconómica, sin perjuicio de la indivisibilidad o integralidad holística que exige la comprensión de su compleja realidad, para contextualizar el período 2016-2023 resulta necesario aludir a ciertas cuestiones económicas y sistémicas. En este sentido, desde la consideración de algunos elementos básicos, una trayectoria sintetizada de los últimos 40 años del mundo y la Argentina puede aportar una noción de la dificultad que atraviesa el modo o modelo de desarrollo humano, particularmente el económico, nacional y jurisdiccional.

Cabe, en primer lugar, un breve repaso por algunos de los cambios que han signado el contexto global y local en dicho período, en diferentes aspectos. Siguiendo a Beck (1996), Bauman (2002), Dubet (2006), Benasayag y Schmit (2010), Wacquant (2013), podrían mencionarse las siguientes: 1. Acontecimientos y procesos políticos, tales como la caída del Muro de Berlín en 1989, que significó el derrumbe del sistema comunista, y su consecuente Perestroika, quedando con ello las ideas liberales con mucha mayor pregnancia a escala global; avance de los gobiernos democráticos en América Latina desde 1982; y el reciente auge, en el primer cuarto del siglo XXI, de un nuevo comunismo con peculiaridades Chinas.

2. Cambios en la visión del mundo, ideas y creencias ordenadoras, tales como el fin de los grandes metarrelatos, la interdisciplinariedad en el pensamiento científico, la crisis de la ideología del progreso teleológico, la revisión de ideas sobre el Estado. 3. Cambios en la economía, tales como la masificación del nuevo paradigma de agregado de valor por (economía del) conocimiento fundado en la informatización y la innovación tecnológica. 4. Transformaciones culturales, tales como la multiplicación de los medios de comunicación de masas multirredes. 5. Cambios en la educación, tales como la extensión de la obligatoriedad escolar y la expansión de la educación virtual.

Las relaciones humanas se ven así condicionadas por los efectos de un mundo en constante cambio. A la sensación de fin de época, se suma la incertidumbre de la modernidad tardía o la posmodernidad, que no termina por configurarse con claridad en torno a cuáles son sus referencias, todo lo cual podría estar sumergiendo a parte de la población en un embudo de incertidumbre con manifestaciones diversas, incluso psíquicas, tales como angustia, soledad, desorientación; aunque también a otras tales como el impulso a la propia experimentación, la autenticidad, la reflexividad.

Al situar la referencia concreta al caso de Argentina, nacional y jurisdiccional, cabe comenzar a partir de la mencionada expansión de políticas liberales alrededor del mundo, políticas que ingresan con mayor fuerza durante la los años de la dictadura militar de 1976-1983 y, luego, en la década de 1990 con el gobierno democrático, en lo que se conoce en la literatura como neoliberalismo, y especialmente a través del rol de dos actores clave: el Fondo monetario Internacional (FMI) y la influencia del gobierno de los Estados Unidos de América; actores que llegan así a construir lo que en la literatura se suele caracterizar como *Consenso de Washington* (Oszlak, 1999; Isuani y Nieto, 2002).

Con ello, una serie de reformas del Estado materializaron un conjunto de principios tendientes a la instalación de la moneda extranjera en la economía, el achicamiento del Estado, la liberalización y desregulación comercial, a la privatización de empresas públicas, y al gerenciamiento de la cosa pública con foco empresarial o managerialista. Como parte de los resultados tras dichas políticas neoliberales, emergen los primeros planes de ayuda social a sectores vulnerables, como el plan trabajar (Lodola, 2005), y la proliferación de barrios bajo condiciones materiales de precariedad desconocida para la época<sup>7</sup>, emergentes de un escenario de desigualdad agudizada.

Desde entonces, junto a otros problemas que la Argentina arrastra desde, al menos, la década del 70 del siglo XX, tales como la asfixia por deuda externa, la restricción externa por falta o fuga de dólares, la inflación, y la heterogeneidad estructural de su subdesarrollo (Salvia, 2012)-, el transcurrir del contexto socioeconómico, especialmente tras los acontecimientos de 2001 y la pandemia por covid-19, volvió difícil en general las condiciones para el progreso social a través de la vida laboral para el común de la población.

---

<sup>7</sup> Barrios que, al inicio, fueron llamados comúnmente villas; y que, luego, se los conoció como barrios de emergencia o asentamientos populares.

Dichas condiciones socioeconómicas, sobre la base de indagaciones de fuentes secundarias, pueden evidenciarse preliminarmente a modo ilustrativo a través de dos indicadores básicos para la Argentina y la jurisdicción de CABA: 1. Pobreza (magnitud y líneas), 2. Inflación.

### **Pobreza (magnitud y líneas)**

“Magnitud” señala la cantidad de población que vive en situación de pobreza, mientras que “línea” señala el umbral que divide quién se considera en situación de pobreza y quien no. Como referencia a nivel global, cabe mencionar que la magnitud de pobreza suele ser determinada en dólares estadounidenses (USD), según líneas medidas a paridad de poder adquisitivo (PPA, en adelante).

Entre algunos estudios internacionales que se destacan en esta materia, los de Banco Mundial, con su base y website Povcalnet, y los de *datosmacro*, con su website [datosmacro.expansion.com](https://datosmacro.expansion.com), entre otros, suelen segmentar la pobreza en términos de valores mayormente centrados en la pobreza extrema; es decir, en aquel porcentaje de población que vive con menos de 1,90 USD diarios a PPA. La pobreza extrema, no obstante, no resulta tan de utilidad a los fines de contemplar el contexto de la población docente, dado que la línea en la cual sitúa a la pobreza es demasiado baja para un asalariado formal de la Argentina comprendida en el período 2016-2023. Interesa, por ello, más la línea de pobreza no extrema, que se sitúa, a nivel global, en promedio, en alrededor de 10 USD diarios a PPA para los países subdesarrollados y a 45 USD diarios aproximadamente para países desarrollados.

Para aportar cierta referencia de contexto global de pobreza, en este sentido, según datos de Max Roser<sup>8</sup>, considerando el período 1981-2017, la pobreza a 10 USD PPP diarios se ha incrementado en el mundo entre 1981 y 2000, mientras que ha disminuido levemente entre 2000 y 2017. Sin embargo, cabe también decir que, para el caso de utilizar la línea de 30 USD PPA diarios, más aún la línea de 45 USD PPA diarios, la pobreza prácticamente no ha disminuido entre 1981 y 2017. En otras palabras, el acumulado global muestra disminuciones en magnitudes de pobreza al considerar líneas o varas “bajas”, pero no se observa tal “logro” para cuando la línea o vara de pobreza se sitúa en rangos “medios y altos”. Para tener una referencia del caso específico de la Argentina, durante el mismo período (1981-2017), se encuentra que el

---

<sup>8</sup> Puede ingresarse en <https://ourworldindata.org/extreme-poverty> para más información.

comportamiento de la pobreza tiene forma similar a la que siguió la pobreza global o del mundo mencionada.

Al indagar en la escena jurisdiccional de CABA, para el período 2016-2023, el organismo público estatal que tiene a cargo los cálculos y publicaciones de la pobreza e inflación es la Dirección General de Estadística y Censos (DGEyC). La pobreza se calcula en términos de la moneda autóctona de intercambio oficial (pesos argentinos), según se tenga o no suficiencia de comprar/alcanzar una canasta determinada de productos llamada “canasta básica total o CBT”.

Los datos de pobreza para el período 2016-2023, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, se muestran a continuación:

**Tabla 3.**

*Porcentaje de personas en situación de pobreza a niveles nacional y jurisdiccional CABA*

AÑOS	Nacional		Jurisdiccional CABA	
	1er semestre	2do semestre	1er semestre	2do semestre
2016	31,4	30,3	19,35	18,5
2017	28,6	25,7	15,6	17,3
2018	27,3	32	17,2	21,1
2019	35,4	35,5	20,6	20,9
2020	40,9	42	28,2	27,1
2021	40,6	37,3	26,5	22,6
2022	36,5	39,2	22,0	22,5
2023	40,1%	41,7%	27%	30,1%

*Nota:* INDEC y DGEyC CABA.

Como puede observarse, al comparar las puntas de la tabla 3 (año 2016 versus año 2023), tanto a nivel nacional como jurisdiccional, las personas en situación de pobreza han aumentado significativamente, resultando en un aumento de 10 puntos porcentuales para el caso de CABA. Aunque la pobreza en el período analizado arroja algunas variaciones de subas y bajas, se observa un comportamiento predominantemente incremental de la pobreza; por tanto, un empeoramiento del contexto socioeconómico.

### **Inflación**

Se representa en el llamado “Índice de Precios al Consumidor”, que se calcula mensualmente según la variación del costo de una canasta de productos y servicios

seleccionados. Para dimensionar preliminarmente el caso de la Argentina en torno a la problemática de la inflación, en base a la serie histórica elaborada por Mario Rapoport (2011), para el período 1975-2007 y a *datosmacro* para el período 2007-2023, se ha elaborado la tabla 4 siguiente:

**Tabla 4**

*Tasa de inflación anual de la argentina durante el período 1945-2023*

<b>Año</b>	<b>Inflación (%)</b>	<b>Año</b>	<b>Inflación (%)</b>	<b>Año</b>	<b>Inflación (%)</b>	<b>Año</b>	<b>Inflación (%)</b>
1975	182,8	1987	174,8	2000	-0,9	2012	8,9
1976	444,1	1988	387,7	2001	-1,1	2013	11
1977	176,0	1989	3079,5	2002	25,9	2014	23,9
1978	175,5	1990	2314,0	2003	13,4	2015	11,9
1979	159,5	1991	84,0	2004	4,4	<b>2016</b>	<b>36</b>
1980	100,8	1992	17,5	2005	9,8	<b>2017</b>	<b>24,8</b>
1981	164,7	1993	7,4	2006	10,9	<b>2018</b>	<b>47,6</b>
1982	343,3	1994	3,9	2007	8,8	<b>2019</b>	<b>53,55</b>
1983	433,7	1995	1,6	2008	8,9	<b>2020</b>	<b>29,7</b>
1984	688,0	1996	0,1	2009	7,7	<b>2021</b>	<b>42,4</b>
1985	385,4	1997	0,3	2010	10,9	<b>2022</b>	<b>94,8</b>
1986	81,9	1998	0,7	2011	9,5	<b>2023</b>	<b>211,15</b>

*Nota:* elaboración propia en base a Mario Rapoport para 1945-2007 y en base a INDEC y *datosmacro* para 2007 a 2021.

Como puede observarse en la tabla 4, el resaltado en color gris para el período 2016-2023 muestra un comportamiento de la inflación en niveles muy altos, que en 2022 y 2023 se agudizan, alcanzando niveles hiperinflacionarios. Respecto a los datos de inflación para CABA, los niveles se sitúan en números muy similares a los vistos a nivel nacional, tal como se muestran en la tabla 5 a continuación.

**Tabla 5***Porcentaje de inflación a nivel jurisdiccional*

<b>AÑOS</b>	<b>Inflación de CABA (%)</b>
<b>2016</b>	<b>41%</b>
<b>2017</b>	26,1%
<b>2018</b>	45,5%
<b>2019</b>	50,6%
<b>2020</b>	30,55
<b>2021</b>	49,2%
<b>2022</b>	93,4%
<b>2023</b>	<b>198,7%</b>

*Nota: DGEyC CABA*

A lo dicho debe introducirse ahora otro elemento central de la socioeconomía, el estatal-gubernamental, pues considérese que la escuela secundaria pública, como tal, forma parte de las instituciones de un gobierno. Ese gobierno tiene a cargo la administración del Estado; Estado que además tiene, en este caso, el rol de empleador. En el caso específico de esta tesis, el gobierno jurisdiccional de la CABA, a través del Ministerio de Educación. Y allí su funcionamiento se fundamenta en el entendimiento de una determinada lógica constitutiva de construcción social moderna.

Se trata, siguiendo a Oszlak (1997), de entender la construcción de la vida social organizada civilmente como un proceso de recurrentes tensiones por la definición del marco institucional apropiado, lo que esencialmente da sentido al surgimiento de un Estado como articulador de relaciones sociales civiles ciudadanas; a una construcción social en tanto “Pacto de dominación” (Cardozo, 1972; Brachet-Márquez, 1996).

Dicho pacto de dominación, en virtud de la representación, se puede rastrear desde Hobbes y adquiere forma de un proceso de expropiación social, en el sentido de que “su creación y expansión significa la conversión de intereses “comunes” de la sociedad civil en objeto de interés general” de una nación o jurisdicción (Oszlak, 1997: 90). Es entonces en la legitimidad de este pacto donde el Estado empleador se juega su estatus para los sujetos a través de políticas públicas. En función de lo adecuado o no que resulte respecto a las dinámicas que atraviesan el trabajo docente, se pueden generar ciertas presiones sobre el Estado empleador en forma de implicancias de política pública, abarcando en ellas un amplio espectro de alcance y cuyos cursos de acción resultan, a menudo, de difícil y costosa reversibilidad.

Una política pública no se construye solo a través de una intervención normativa o reglamentaria unilateral de un gobierno<sup>9</sup>, tal como señalan Acuña y Chudnovsky (2013). De manera que las implicancias de política pública no deberían reducirse a una mirada Estado-céntrica. Resulta necesario agregar, por ello, más elementos de problematización para la comprensión del trabajo docente desde la perspectiva socioeconómica.

Un elemento a agregar es la consideración de que el Estado articula relaciones que emergen de influencias de contextos macro, como se ha descrito. Este elemento importa porque sirve a contextualizar el sentido y ámbito de actuación público-estatal desde la influencia de un ámbito mayor -que lo excede, pero que lo incluye y condiciona- y, en consecuencia, a poner la perspectiva en un plano cenital. En términos de Scokpol (2007), pensar en los Estados como organizaciones que controlan territorios acotados por límites territoriales no debe hacernos olvidar que “sus estructuras y acciones están condicionadas por contextos transnacionales históricamente cambiantes, a través de las relaciones geopolíticas de dominación y competencia interestatal” (Scokpol, 2007: 174). El modo de desarrollo socioeconómico capitalista no es autóctono de Argentina, sino sistémico y global, aunque tiene sus diferencias locales.

En este sentido, además de venir impulsadas “desde arriba” por el contexto, las agendas de políticas públicas puedan venir impulsadas “lateralmente” desde otros Estados. Por ejemplo, con la relación con Estados provinciales, tales como los espacios donde se problematizan y tienen lugar ciertos consensos y agrupamientos federales en torno a leyes de financiamiento educativo, coparticipación, estructuras curriculares, entre otras. A su vez, las agendas e implicancias de políticas públicas pueden venir impulsadas “desde abajo”. Por ejemplo, por las instituciones educativas, los sindicatos y los propios docentes.

En la consideración focalizada de la orientación de políticas públicas educativas que ha tenido lugar en la educación pública-estatal de nivel secundario de enseñanza, en el texto de Ant et al (2018) se señala una trayectoria, primero nacional, como enciclopedista y elitista, que preparaba a jóvenes para la universidad y brindaba

---

<sup>9</sup> Como sostienen Acuña y Chudnovsky (2013), aunque es destacable el potencial de las normas para modificar comportamientos, resolver problemas sociales, distribuir poder, crear actores sociales y, en concreto, por “la habilidad que tienen para incentivar comportamientos y generar horizontes que trasciendan el corto plazo” (Acuña y Chudnovsky, 2013: 56), advierten que también pueden hacerlo en sentido contraproducente.

fundamentalmente prestigio a sus egresados; luego, a partir de su masificación desde fines del siglo XIX e inicios del XX, como rigor civilizatorio y herramienta clave de movilidad social ascendente; hasta llegar a nuestros días como instancia esencialmente obligatoria. Esto es conocido, pero lo que resulta interesante de lo que Ant et al (2018) encuentran allí es la relación estrecha que se plantea entre educación y trabajo que se propuso hacer la política educativa durante el gobierno nacional de Cambiemos y el PRO en CABA<sup>10</sup>.

Ant et al (2018) analizaron la propuesta llamada la “Nueva Escuela Secundaria” (NES) en CABA y encontraron que el discurso político educativo es asentado en una fuerte impronta del individualismo, desde la perspectiva meritocrática, como supuesto mecanismo virtuoso de construcción de una sociedad exitosa<sup>11</sup>. Este discurso refiere a los sujetos en general que conforman la comunidad educativa, entre ellos al docente y sus alumnos. Otro aspecto de la letra de la NES reside en la creencia de que los docentes sólo “imparten” conocimiento disciplinares y lejanos a las necesidades del mercado laboral actual, para lo cual se propone que el docente pase a ser más un facilitador, guía y articulador del conocimiento, y menos un técnico disciplinar.

Según señalan Ant et al (2018), tal transformación pareciera llevar implícita una consideración docente como alguien más fácilmente sustituible, porque subvalora las incumbencias disciplinares y sobrevalora, en cambio, un rol relativamente más sencillo de desempeñar desde su personalidad. A mayor posibilidad de sustitución docente, mayor espacio quedaría para la precarización laboral.

A modo de cierre del marco conceptual socioeconómico, se ha elaborado el siguiente gráfico.

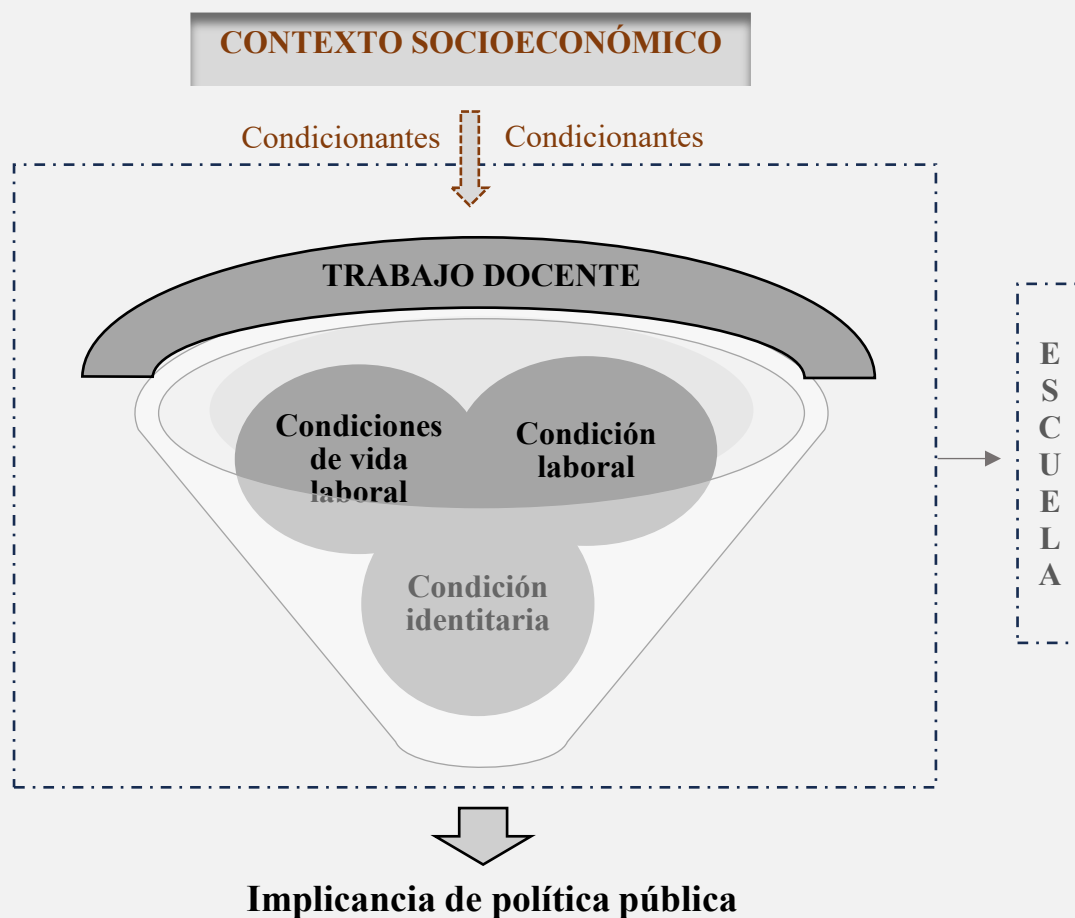
---

<sup>10</sup> Véase, al respecto de la orientación jurisdiccional de la educación hacia el trabajo, el discurso de Esteban Bullrich, por entonces Ministro de Educación de la Nación previamente y antes Ministro de educación de CABA, en la 22° conferencia de la UIA <https://www.youtube.com/watch?v=H3gcgEfcFzU>.

<sup>11</sup> Véase este otro video del discurso de Esteban Bullrich, en oportunidad de una conferencia dada por una visita a la provincia de San Luis <https://www.youtube.com/watch?v=ZPab4LZZtNA>

**Figura 2**

*Esquema heurístico ordenador según marco conceptual*



*Nota:* El gráfico resume el marco conceptual desarrollado, mostrando un embudo que filtra presiones (llamadas condicionantes) del contexto socioeconómico sobre la institución educativa y el trabajo docente en sus tres dimensiones constitutivas presentadas en la figura 1, dando lugar como consecuencia a implicancias de política pública.

En virtud de lo dicho hasta aquí, se desarrolló el marco teórico en torno al trabajo docente, según las tres dimensiones predefinidas: condición laboral, condiciones de vida laboral y condición identitaria. Dicho marco teórico se presenta a continuación.

## 5. Marco teórico

Dentro de los tres grandes campos de análisis mencionados sobre el trabajo docente en los antecedentes del tema, interesa aquel en su relación con la (socio)economía. Esencialmente, aquella línea de investigación que busca indagar sobre las influencias que tiene el modo de desarrollo económico y estatal-gubernamental.

Desde esta perspectiva, a continuación se desarrollan teóricamente las tres dimensiones definidas sobre el trabajo docente: 1. La condición laboral dentro del marco relacional asalariado, o relación laboral, insertada en la lógica de estructuras sociales materiales propias del sistema o modo de desarrollo económico contemporáneo, organizado por el Estado (empleador); 2. Las condiciones de vida laboral; concepto más amplio que el de condiciones de trabajo intraescolar, en virtud de que incluye aspectos extraescolares. 3. La condición identitaria, como representaciones de los propios actores sobre el trabajo docente.

### 5.1 Trabajo Docente en su Condición Laboral

Desde una breve perspectiva histórica puede rastrearse el primero de los aspectos de las relaciones entre, por un lado, las lógicas de trabajo bajo el modo de desarrollo socioeconómico del sistema capitalista y, por otro, las lógicas de trabajo bajo la organización del sistema educativo propio de los Estados-nación modernos, nacientes por entonces, en el caso del Estado argentino, hacia mediados del siglo XIX.

El modo de desarrollo socioeconómico del sistema capitalista ha estado asociado a las industrias nacientes de fines del siglo XIX, y el Estado cumplía la función esencial de crear las condiciones sociales para que dicho sistema prospere (Oszlak, 1997). Como señala Neffa (2021), esta asociación tuvo su lógica principalmente como soporte para el modo de desarrollo socioeconómico que se buscaba. Esta alianza entre Estado y capitalistas suele encontrarse descripta en la literatura especializada como Estado capitalista (Cardoso, 1972; Oszlak y O'Donnell, 1981; O'Donnell, 1984; Brachet-Márquez, 1996; Oszlak, 1997).

Pronto el desarrollo industrial nacional de las organizaciones de todo tipo, tanto de la potente clase emergente burguesa como del Estado en su gestión gubernamental de las condiciones de vida de la sociedad, adquirieron notables dimensiones y

complejidades, y fue necesario dar respuesta al ingente crecimiento demográfico y la amplificación de demandas civiles en todos los órdenes de la vida. Por entonces nace el Convenio N°1 de la OIT en el año 1919, que marcó el inicio de un marco general global normativo para las personas trabajadoras, ausente por entonces, en la ya plena sociedad industrial. Se termina así por consolidar con ello la presión normalizadora sobre la vida social y la actuación estatal. Los sistemas educativos, las instituciones educativas y el trabajo docente siguieron tal orientación (Dubet, 2006; Tiramonti (Ed.), 2011).

La presión normalizadora del Estado actuó como medio o forma, por entonces relativamente efectiva, de satisfacción de necesidades sociales a gran escala, como la necesidad de educar a la sociedad. El supuesto industrial de escala aplicado podría presentarse en estos simples términos: lo mismo para casi todos, para de esa manera llegar a la mayor cantidad de personas posibles, con el menor empleo de recursos posible, dado implícito el supuesto económico de escasez.

En este contexto se forjó la modalidad que ha caracterizó típicamente al trabajo en general, y por extensión al trabajo docente, en el siglo XX de la sociedad industrial: el trabajo en relación de dependencia (de un empleador, sea una empresa o el mismo Estado); presencial; localizado en domicilio de dicho empleador (toda vez que el empleo artesanal de quienes trabajaban en sus domicilios fue desplazado por el sistema capitalista); con contratación directa y formal contractual; según un determinado puesto y tarea; a cambio de un salario como contraprestación.

Y así ha sabido permanecer, casi invariable en su esencia, por más de cien años. De esta manera, la masividad o escala produjo una estandarización del trabajo en general, y de clases emergentes de ello (el proletariado). Lo mismo que el trabajo docente, consistió en un conjunto básico y poco diferenciado de instituciones (fábricas, escuelas), puestos (operarios, docentes) y conocimientos (técnicos, pedagógicos)<sup>12</sup>.

La entrada al siglo XXI parece haber clarificado el tránsito hacia una etapa marcada por una cierta necesidad de actualizar la representación social sobre el trabajo, necesidad que también podría alcanzar al trabajo docente en particular. En variados estudios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) -Declaración del Centenario para el Futuro del Trabajo (OIT, 2019a), Comisión Mundial sobre el Futuro

---

<sup>12</sup> “*Para muestra, basta un botón*”. Así decía un refrán popular, que sirve a ilustrar el supuesto: no resultaría necesario verlo todo, ya que, al haber poca diferenciación, de un ejemplo se podría deducir lo que falta por descubrir.

del Trabajo (OIT, 2019b) y Reflexiones sobre el trabajo, visiones desde el Cono Sur (OIT, 2019c)- y otros, ya se postulaban, previo a la pandemia por COVID-19, una serie de principios a considerar en este sentido tendencial. Acontecida la pandemia por COVID-19 tuvieron lugar nuevos estudios en similar dirección, entre los cuales cabe mencionar los de OIT (2021, 2022a), Banco Mundial (2020, 2021), Oszlak (2020) y Neffa (2021).

Lo dicho sirve a ilustrar parte del marco laboral, más general, en el que también se mueve un docente. Como señalan Ant et al (2018), la educación no puede pensarse como autónoma, sino en relación con otras dimensiones de la vida social, lo cual incluye a la dimensión del trabajo. En este sentido, entre algunos aspectos novedosos que trajo el siglo XXI -no necesariamente mejores, ni peores- tuvo lugar la aparición del trabajador autónomo y por proyectos (lo que en docencia en escuelas secundarias públicas estatales de CABA podría aplicar, respectivamente, a los monotributistas TIC y al Profesor por Cargo); y la tercerización de trabajo por agencia de personal eventual y consultoras (lo que en docencia en escuelas secundarias públicas de CABA podría aplicar al personal no docente; especialmente, los técnicos TIC y de maestranza).

No obstante, a pesar de dichos aspectos novedosos, Ant et al (2018) señalan que el siglo XXI no produjo la desindustrialización [o desnormalización] del trabajo docente. Los autores marcan un pasaje en el trayecto docente desde su nacimiento, como labor dedicada a la aristocracia profesoral elitista, hacia la actual caracterizada como profesionales de la sociedad salarial capitalista. Con ello identifican en la docencia un grupo o colectivo sometido a un proceso de proletarización, dadas las características clásicas del trabajo, mayormente vigentes, que fueron mencionadas. Esta sería, en esencia, la condición laboral de un docente de escuela que se desempeña en la educación formal del nivel secundario de enseñanza común.

Becher (2021) sitúa y condensa conceptualmente de forma más precisa en estos términos la problemática del trabajo docente. A su entender, se trata de una práctica imbricada por la configuración de relaciones laborales contemporáneas propias del modo de desarrollo socioeconómico y estatal-gubernamental, analizada desde un enfoque crítico que tiene como principal referencia a la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED ESTRADO). En este marco, el trabajo docente es visto a través de una toma cenital, más que limitado a personas que enseñan dentro un aula e institución educativa, atendiendo el trasfondo de clase (proletaria) que signa la

relación capital/trabajo y los procesos de trabajo que atraviesan la escuela y la experiencia docente dentro y fuera de la escuela, cuya organización se asemeja al modo en que está constituido el trabajo en la sociedad en general.

De esta manera, la construcción docente se fue configurando históricamente como una categoría social profesional (Tenti Fanfani, 2009). Pero no por ello homogénea, sino por su clase. En esta condición esencial se imbrica de forma muy nítida parte de la lógica laboral que la caracteriza y que nace con la formación estatal y las funciones que ha sostenido la educación (Birgin, 1999): la de funcionariado de Estado, inserto como trabajador asalariado sindicalizado en el sistema capitalista contemporáneo.

Esto no obstruye que la enseñanza como actividad vocacional y como actividad profesional puedan considerarse complementarias (Tenti Fanfani, 2009). Por un lado, siguiendo a Dubet (2006), la labor reglamentada a través de estatutos docentes impone una serie de derechos y obligaciones que condicionan la tarea para quienes se desempeñan como profesionales del trabajo sobre los otros, por la cual reciben a cambio un salario. Su trabajo se relaciona así directamente con la garantía del orden institucional y la reproducción de sus lógicas dominantes en un periodo específico. Por otro lado, al mismo tiempo, su tarea también aporta un punto de vista y lugar privilegiados para contribuir a prácticas contrahegemónicas o emancipadoras, de fuerte contenido vocacional<sup>13</sup>.

Lo que interesa en esta tesis es la enseñanza como actividad profesional, y cómo allí la proletarización operaría transformando en objetiva la condición laboral (de asalariado), pues implica que el docente deja de controlar los fines y medios de su trabajo -deja de ser propio y artesanal, como antaño, léase “esencialmente vocacional”- y queda, por ello, expropiado y condicionado, más o menos continuamente, por los vaivenes del contexto socioeconómico (los niveles de desempleo, los de pobreza, etc.), así como condicionado por la política y las instituciones del (Estado) empleador, bajo un modelo capitalista que prioriza la eficiencia sistémica de recursos.

---

<sup>13</sup> De hecho, es en este sentido que algunos autores refieren al docente como mediador cultural (Szczupak de Linetzky et al; 2009), capaz de articular en sus estudiantes formas particulares de pensar, sentir y valorar el mundo, dada la escuela como lugar y dispositivo donde ocurren cosas que separan al sujeto de los lugares comunes (Larrosa, 2019).

Esta categorización del docente da cuenta del ejercicio de funciones estructurales, tanto materiales como simbólicas. En términos del materialismo dialéctico marxista, da cuenta de una formación y experiencia que porta tanto un valor de uso (función trabajo) como un valor de cambio (precio salario) como mercancía intercambiable, sin negar su especificidad (como servicio profesional educativo hacia los otros). Al mismo tiempo, la expropiación de sus medios de trabajo y su posición intercambiable a determinado valor, da cuenta de una problemática en torno a lo que Bauman llama “viabilidad” del sujeto como tarea individual (cuestión esta -la viabilidad- que será profundizada al desarrollar la segunda de las dimensiones del trabajo docente): “Lo que importa ahora es el control de cada individuo sobre su propio presente. Y para muchos, quizás la mayoría, el control individual que ejercen sobre su presente es por lo menos endeble, cuando no directamente nulo” (2002: 145). Lo mismo que Beck (1996) refiere, dada la desprotección frente la situación endeble, como “sociedad de riesgo”.

La problemática en torno a la “viabilidad” del sujeto, frente a su expropiación de medios de trabajo y a su posición intercambiable a determinado valor, también conduce a la tercera de las dimensiones del trabajo docente -la identidad-, que será profundizada más adelante, pero que cabe introducir en términos de la serialidad a la que se refiere Sartre y que implica la lógica laboral sistémica de la profesionalización docente como piezas reemplazables dentro de un mecanismo. Serialidad es quedar figuradamente insertado como repuesto siempre disponible a ser cambiado. Dice Bauman “¿Por qué perder el tiempo en reparaciones laboriosas si tan sólo lleva un instante deshacerse de la parte dañada y reemplazarla por otra?” (2002: 173). Desde luego, la cultura del descarte tiene sus fuertes implicancias en la pobreza de los vínculos humanos en las comunidades, y más aún en instituciones educativas<sup>14</sup>.

Aunque elaborado analíticamente a modo de tipo ideal, cabe recordar que el “programa institucional” de corte socioeconómico al que se refiere Dubet -el equivalente a nuestro formato escuela- encarna un “(...) proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico organizado” (Dubet, 2006: 32). Se trata de un trabajo sobre los otros llevado

---

<sup>14</sup> A propósito de esto, la referencia que realiza Bourdieu sobre la crítica que la sociedad realiza a los mercenarios o cínicos: “aquellos que deploran el cinismo que identifica a los hombres y mujeres de hoy no deben omitir relacionarlo con las condiciones socioeconómicas que lo favorecen y lo exigen...” (2002: 172).

a cabo por profesionales que plasman un tipo de relación social. No se trata entonces de cualquier condicionante, sino de una puesta en marcha de una ingeniería social con propiedades que lo definen. Esencialmente, su dimensión simbólica a modo de santuario; la vocación sacrificial de sus profesionales; y la constitución de individuos socializados y subjetivados bajo principios y valores generales ordenadores. Así como para Durkheim, se trata de un formato que se materializa -en la escuela- acorde con el surgimiento del nuevo orden social de los Estados-nación modernos.

Con la modernidad tardía del siglo XXI, a la que se refiere Bauman, o con la posmodernidad, como refieren llamarla otros autores, viene su declive. El declive del “programa institucional” o formato escuela al que se refiere Dubet encarna, a la vez, la problemática de la legitimidad del orden moderno en que se inserta la condición laboral del trabajo docente mencionada. Entre los factores del declive que Dubet menciona, se podrían destacar los siguientes para el caso de la escuela y sus docentes: la pérdida del monopolio de socialización y subjetivación, en razón del emerger de los medios masivos de comunicación y posteriormente las TIC y redes sociales<sup>15</sup>; el empeoramiento de las condiciones socioeconómicas u objetivas de vida desde fines del siglo XX, ya mencionadas; el alza del predicamento de la evaluación de la eficacia de los resultados, en detrimento de la legitimidad de las normas organizativas de las instituciones y la vocación de los trabajadores<sup>16</sup>; entre otros.

En estos términos, el actor no es el sistema, dice Dubet, en clave semántica de Crozier y Friedberg. Es decir, lo que se rompe es la representación del principio de continuidad entre socialización y subjetivación que postulaba el programa institucional; la correspondencia entre dimensiones subjetivas del actor y las objetivas del estatuto normativo. El actor -docente- en tensión con el sistema -socioeconómico, educativo e institucional escolar-. De aquí se derivan parte de las tensiones implicadas en las referencias que realiza Baquero (2020) a lo que supieron ser las notas distintivas del proyecto escolar moderno -o componentes duros del formato escolar-, tales como

---

<sup>15</sup> Al decir de Barbero (2008), el modelo o formato escolar socializador es rebasado tanto espacial como temporalmente por otros procesos de formación característicos de la era informacional.

<sup>16</sup> Dice Dubet: “Ya no basta con seguir una vocación y respetar las reglas (...) para ser un buen profesional (...); también hace falta que procedimientos de evaluación y de control demuestren la eficacia del trabajo efectuado.” (2006: 74). Se trata de un declive que se manifiesta en una transferencia de los argumentos de legitimación del orden establecido, antes en las reglas burocráticas y ahora en los resultados. Luego agrega: “se formó una « industria » de la evaluación (...)” donde el docente “Simultáneamente [que] cuenta con mayor autonomía, puede y debe « llamarse al orden » y está más condicionado, porque se intenta saber qué produce” (2006: 75).

gradualidad, simultaneidad, obligatoriedad, contruidos esencialmente al ritmo de las prácticas de escolarización masiva. El texto de Baquero tiene su agregado de valor diferencial en el espacio-temporal que sitúa el debate para los condicionantes del contexto en el formato escuela, puesto que se da en el transcurrir de la pandemia por covid-19.

También resulta de particular interes el trabajo de Di Napoli et al (2021), situado también en referencia al espacio-temporal del transcurrir de la pandemia y centrado en el análisis sobre la materialidad de la escuela frente a la virtualidad. Aludiendo allí a la obra de Durkheim sobre las reglas del método sociológico, se advierte que la relevancia de la fuerza con la que se nos imponen los hechos sociales puede apreciarse más nítidamente cuando se intenta ir a contracorriente de ellos. En este sentido, identifican el hecho social de la pandemia como una oportunidad para tomar conciencia de la fuerza del dispositivo escolar, aún en su declive, apelando para ello al concepto o principio de histéresis del habitus, de Bourdieu (2012).

Estos autores refuerzan la mencionada observación de Dubet, sobre el dislocamiento producido en torno a la correspondencia entre condiciones subjetivas y objetivas que atraviesan al actor docente. Aplicado a los condicionantes socioeconómicos, dicho dislocamiento se trataría de que el actor docente se ve tensionado en ciertas referencias constitutivas de su condición laboral, a través, por ejemplo, de hechos o aspectos como la disponibilidad o no de dispositivos -y recursos en general- puestos en juego para el desarrollo de su trabajo, la combinación de derechos y obligaciones que se corresponden justamente o no para un determinado valor de cambio (salario), a las posibilidades didácticas y las expectativas de enseñanza, a la protección de su privacidad y sus espacios personalísimos frente al quehacer laboral en entornos virtuales, entre otros.

Más importante aún, en razón de que el fin último de todo trabajo docente se supone que debería ser el fortalecer trayectorias educativas y aprendizajes en sus estudiantes, en tiempos de pandemia, según los autores, se dejó ver mucho más claramente, entre otras cosas, cómo la falta de materialidad en edificios-escuelas empeoran las condiciones laborales del docente en su relación con los estudiantes, pues la virtualidad afecta de modo desigual a aquellos en función de, entre otras cuestiones, los capitales económico y cultural que portan de base desde su hogar. En este sentido, la

población estudiantil vulnerable vio acentuada y, con ello, también el trabajo docente se vio negativamente afectado.

En otras palabras, lo dicho permite pensar afirmativamente que, con la pandemia y la virtualidad, se traslució que la escuela, en parte, si bien reproduce desigualdades de base (Bourdieu y Passeron, 1979; Dubet, 2006), resulta al mismo tiempo condición necesaria en materia y presencia para aligerarlas<sup>17</sup>. Podría decirse incluso que, con la pandemia, quedaron al descubierto aquellas consecuencias “no deseadas o no planificadas” a las que se refiere Beck, al plantear el pasaje de la sociedad industrial a la sociedad del riesgo, que no son otra cosa que los llamados efectos colaterales del modo de desarrollo humano y socioeconómico en particular. Más precisamente, lo que Beck llama “conflictos de atribución”<sup>18</sup>.

Si se quisiera ver aún más ampliamente lo que existe de condición laboral socioeconómica en el trabajo docente, podría también abordarse la tarea pedagógica en sí. El análisis de Zabalza (2012), al referirse a los fenómenos de la educación, trae a colación, por ejemplo, la mayor complejidad antropocéntrica que ha adquirido la sociedad y la vida laboral con el desarrollo del sistema capitalista, donde dos aspectos resultarían especialmente aplicables a esta tesis: 1. La ampliación de las funciones didácticas tradicionales del docente, en las que se incluyen, por ejemplo, asesorías y tutorías a los estudiantes, coordinación de la docencia con colegas, reuniones por doquier, etc. 2. Un notable incremento de la burocratización pedagógica (planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes, planes y programas, etc.)<sup>19</sup>, así como de la burocratización administrativa pura (la gestión de licencias, las firmas y papeles de altas y bajas, las declaraciones juradas, etc.).

También podría encontrarse otro estudio de interés, como proxy de entendimiento de lo socioeconómico condicionando la tarea pedagógica del docente, en

---

<sup>17</sup> Basta con pensar e imaginar qué educación hubieran tenido, y tendrían hoy y en el futuro, aquellos individuos muy desfavorecidos por condiciones socioeconómicas de base, para ser educados sin la escuela pública, universal y no arancelada que tuvimos y tenemos.

<sup>18</sup> Dice Beck:

“Con la sociedad del riesgo los conflictos de distribución de los bienes sociales (ingresos, puestos de trabajo, seguridad social), que explicitan la contradicción fundamental de la sociedad, es decir, la interclasista, son superpuestos por los conflictos de distribución de los «daños» colectivamente producidos. Estos son tematizables en términos de conflictos de atribución”. (1996: 203).

<sup>19</sup> Incluso, a menudo, se habría llegado al punto, como sostiene el autor, de no resultar ya importante si se enseña bien o no, o si se propone algo más trascendente que meramente aprobar, o si se aplica la creatividad, o si se tiene capacidad de inspirar; ya lo importante parecería ser ahora el cumplir formalidades.

Lipsman (2005) a través de la evaluación. La autora señala el concepto de calidad educativa y de la práctica evaluativa docente como una derivación proveniente del campo económico. Sus características así lo expresan, por ejemplo, en la búsqueda de la eficacia y la eficiencia, la medición de competencias, los contenidos curriculares economizados, entre otros. En similar sentido lo atribuye Santos Guerra (1996), para quien la evaluación queda muy comúnmente asociada a resultados, rendimientos y procesos de diagnóstico que permitan cuantificar datos, cuestiones todas asociadas a la socioeconomía del trabajo docente, como se ha mencionado al referir a Dubet. En el mismo sentido, resulta pertinente destacar a Brown y Glasner (2003), quienes postulan que, ante las crecientes presiones por la masificación de la educación y la mencionada complejidad antropocéntrica emergente del desarrollo capitalista, se priorizan prácticas evaluativas que: 1. Minimicen el costo monetario que su puesta en práctica demande; 2. Minimicen el tiempo necesario para ser llevadas a cabo.

Otro aspecto del trabajo docente como condición laboral socioeconómica podría encontrarse considerando abordajes en torno a la realización del sujeto. En esta línea podrían incluirse a filósofos como Kant (1941) y Schultz (1983)<sup>20</sup>. A través de la educación y su ejercicio profesional, el sujeto vería posibilitado su realización social y su emancipación económica. La docencia como salida laboral e inversión a futuro. Siguiendo a Castel (2010), la crisis de la modernidad y la consecuente emergencia de lo que el autor llama posmodernidad se explican, justamente, por no posibilitar tal realización del sujeto. El problema de su realización es planteado por Castel, principalmente, en razón de su situación socioeconómica.

Para Castel, los sujetos realizados en la sociedad actual, que en este caso aplicaría los docentes, serían cada vez menos y los postergados cada vez más. El autor ubica parte de la imposibilidad del sujeto en las desiguales condiciones (“soportes”, como las llama) bajo las cuales cada sujeto es un individuo en la posmodernidad. Concretamente, en tres principales condiciones o soportes: 1. Dios o la religión. 2. La propiedad privada. 3. La ciudadanía social. Como puede apreciarse, dos de estas tres condiciones -la 2 y la 3- resultan de índole socioeconómico.

---

<sup>20</sup> En su escrito académico llamado “¿Qué es la ilustración?”, Kant se refiere a esta cuestión en los términos de “la mayoría de edad”. Esta expresión, como significado o concepto fuerza, contiene esencialmente la alusión a la independencia y la consecuente libertad como realización del sujeto. “La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro” (Kant, 1941: 25).

En relación a la condición 2 (la propiedad privada), Castel se refiere al individuo propietario tanto por sus bienes como por sí mismo: “(...) ser propietario no es solamente poseer bienes. Es tener un estatuto. La propiedad protege y dignifica en el sentido fuerte de la palabra. Da derechos y consideración” (2010: 312). Este sujeto de la modernidad Castel lo asocia típicamente con el asalariado, formalizado, en relación de dependencia y dotado de un generoso esquema de protección social (de salud, de estímulos a la vivienda, de asignaciones familiares, de sindicalización, de instituciones sólidas como la familia y la educación pública, etc.). A su vez, dicha condición da lugar a la otra condición: la ciudadanía social. Dado “(...) que esa salvación mediante el acceso a la propiedad es imposible para la gran mayoría de los no propietarios” (2010: 312), por un tiempo -especialmente entre 1945 y 1970, durante los Estados de bienestar- ese estatuto se cubrió en parte con protección social estatal y planes de ayudas varias. Esta respuesta social del Estado, en su modo de desarrollo socioeconómico, también languidece en el transcurrir de la posmodernidad.

La obra de Castel sirve especialmente, además, a señalar un aspecto que convendría no pasar por alto, pues podría resultar en un condicionamiento simbólico que presione al sujeto -docente-. Es el aspecto relacionado a la significación histórica que ha pesado, como carga valorativa, sobre el sujeto no realizado; que, en sus términos, sería el individuo sin propiedad sobre las cosas y sin ciudadanía social (o muy débiles); más aún, sobre quienes han habitado los márgenes de la integración social. En su obra observa, al citar la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, de la Revolución Francesa de 1789, que “la propiedad tiene rango de derecho inalienable y sagrado” (p. 310) y, allí, “En el plano social, la discriminación para con los no propietarios es todavía más evidente. No es exagerado decir que aquellos que no tienen nada no son nada socialmente hablando” (p. 311).

Otro ejemplo de carga valorativa del hombre marginado, o no apto socialmente, o no realizado, podría encontrarse en Kant (1941: 25), quien atribuía tal marginación a dos razones principales: la primera razón era la falta o falla del sujeto respecto al entendimiento del mundo que habitaba; esta insuficiencia o dependencia del sujeto la llamaba “minoría de edad”, tal como fue mencionada. La segunda razón, cuando la primera razón no era el caso (es decir, cuando el sujeto entendía con suficiencia el mundo), era la pereza y la cobardía; especialmente en la mujer<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Kant sostenía:

## 5.2 Trabajo Docente en sus Condiciones de Vida Laboral

Insertos en la sociedad del conocimiento en el siglo XXI, y más aún tras la pandemia por COVID-19, según muestra el informe del *Banco Mundial* (2020, 2021), el trabajo en la actualidad ha venido acompañado, en general, de menores salarios y de mayor vulnerabilidad sistémica para las personas trabajadoras, con escasas y transitorias excepciones en que, si bien también se registra la tendencia, la pérdida resulta menor en proporción a otros sectores. Un ejemplo de esta excepción se puede encontrar en el caso de quienes trabajan en el sector público, incluyendo el sector educativo (Dirié y Oiberman, 2007).

Sin embargo, cabe hacer un llamado de atención a dicha excepción, y distinguir sobre la particularidad que algunos trabajos tienen dentro del universo general de trabajadores, como es el caso de la docencia, y en particular el de la docencia en escuelas secundarias públicas estatales, pues difícilmente, por sus características, posibilite a una persona sostener en el tiempo jornadas completas como cualquier otro empleo (estatal o privado). Es decir, la situación eventualmente de relativa ventaja frente a otros sectores, tal como sostiene Botinelli (2015) no agota el debate sobre la condición de vida laboral docente.

Hubo una marcada pérdida de la estabilidad clásica laboral, característica del siglo XX, y, a cambio, una proliferación de condiciones de flexibilidad y vulnerabilidad (OIT, 2021, 2022; Banco Mundial, 2020, 2021). Esta vulnerabilidad y flexibilidad, en el caso de la docencia en escuelas secundarias públicas de CABA, podría encontrarse, por ejemplo, en el personal contratado por programas escolares como el socioeducativo, así como en la estabilidad/permanencia de los docentes en sus cargos y la consecuente necesidad de competir, debido a ello, recurrentemente en los actos públicos.

Las condiciones de vida laboral docente entroncan también con los estudios de Neffa (2021) sobre salud ocupacional. Acorde al autor, las mismas parecen haber cambiado de orientación y tienen, actualmente, prevalencia no ya en los aspectos físicos sino en aquellas condiciones ligadas a la salud mental, especialmente en virtud de la emergencia de las TIC y las tareas laborales intensificadas en vínculos comunicacionales, que el autor denomina riesgos o psicosociales del trabajo. Sin negar,

---

“Como la mayoría de los hombres (y entre ellos la totalidad del bello sexo) tienen por muy peligroso el paso a la mayoría de edad, fuera de ser penoso, aquellos tutores ya se han cuidado muy amablemente de tomar sobre sí semejante superintendencia” (Kant, 1941, p. 25).

no obstante, que también se han intensificado algunos problemas físicos tradicionales, y no tradicionales, como los trastornos músculo-esqueléticos, el síndrome del ojo seco, cardiovasculares por sedentarismo, entre otros.

En este marco, los docentes podrían verse bajo una situación de empeoramiento de sus condiciones de vida laboral resultante de una intensificación laboral derivada que combina, por un lado, la creciente digitalización informacional-comunicacional y, por otro lado, la burocratización pedagógica y administrativa (Zabalza, 2012), en el sentido que ambas presionan por mayor dedicación del docente, dedicación que además suele no pagarse, y acentuar los efectos de desgaste laboral.

Asimismo, es necesario agregar más elementos de problematización al contexto de condiciones de trabajo de un docente. Por ejemplo, el desvanecimiento del modelo de familia apalancado en uno de los progenitores como cabeza de familia -comúnmente, el varón-, en razón de la incorporación masiva de la mujer al trabajo y de los estilos de vida monoparentales o individuales, entre otros aspectos (Isuani y Nieto, 2002). Siguiendo a los autores mencionados, esta nueva configuración podría contribuir a agravar la vulnerabilidad de las condiciones de trabajo, pues al incrementarse la oferta de trabajo en la sociedad (con la participación masiva de la mujer en el mundo del trabajo), típicamente, disminuye su precio (salario). Esta presión a la baja del salario suele conducir a incrementar más el trabajo para compensar ingresos y a incrementar la formación o capacitación de la persona trabajadora para mejorar su competitividad en la rama de actividad laboral que se desempeña. En ambos casos, significa mayor desgaste físico y simultáneamente menor tiempo disponible para la vida, lo cual conlleva un costo de oportunidad en cuádruple sentido para el docente: físico corporal, monetario, familiar-vincular, y devaluatorio de las credenciales educativas (títulos), tal como señalan autores como Benencia (2012) y Fridman y Otero (2015), por exceso de oferta educativa o sobrecalificación.

También cabe mencionar, en el contexto de condicionantes socioeconómicos sobre la vida laboral docente, los aspectos de movilidad laboral y de pluriempleo, aspectos notoriamente emergentes en el mundo del trabajo durante el siglo XXI e íntimamente relacionados entre sí. La primera, consistente en la deslocalización/movilidad que suele requerir el trabajo actual (traslado recurrente de un lugar a otro). La segunda, en la coexistencia de más de un trabajo, incluso distintos. En variados estudios sobre el tema, como los que se han mencionado de la OIT, Banco

Mundial, entre otros, ambas características (movilidad y pluriempleo), en parte, aparecen vinculadas al factor económico como posibilidades forzadas por las circunstancias, tal como ocurrió en parte con el ingreso de la mujer al trabajo. Ambos rasgos -la movilidad laboral y el pluriempleo- podrían estar muy presentes en el trabajo típico de un docente de escuela secundaria público-estatal en CABA, cuestión que podría impactar perjudicialmente en su salud ocupacional.

Otros aspectos pueden introducirse al debate de esta dimensión a través de la consideración de los recursos del docente para llevar adelante su actividad. En los estudios de Barberá (2006) y Litwin (2012) podrían encontrarse algunos significantes. Las autoras analizan lo ineludible que resulta para un docente un conjunto de recursos - de toda índole- para el desarrollo de su actividad. Dos factores puntuales fortalecen esta línea de argumentación: un primer factor es el de la infraestructura con que cuenta la escuela, en tanto lugar o espacio de trabajo único y presencial en el que se desenvuelve un docente para este nivel, modalidad y jurisdicción de enseñanza público-estatal, en función de lo que incida para facilitar o no su práctica pedagógico-didáctica. Esto incluye el más amplio espectro de recursos materiales (edificio, equipamiento escolar y áulico, herramientas y útiles, conectividad y dispositivos individuales (para docente y alumnos), hardware y software, instalaciones, etc.), los que indudablemente moldean las potencialidades y limitantes de la praxis docente áulica.

Un segundo factor es el de los materiales didácticos. Sin dudas, producir, utilizar y evaluar materiales didácticos son, en sentido amplio, tareas docentes; sin dudas, no pueden ser entendidas como prácticas limitadas solo al docente (García Aretio y otros, 2007; García Aretio, 2007). Elaborar materiales didácticos suele conllevar elevado tiempo relativo. Y el tiempo es dinero; es decir, tiene una connotación económica como costo de oportunidad, y más en el contexto de Argentina para el período analizado, caracterizado por elevada inflación e hiperinflación. En la medida que resulte extracurricular y transferido como responsabilidad al docente, el diseño de materiales didácticos será trabajo no pago. Aún cuando no esté a cargo del docente su diseño, sí lo estará su decisión de utilizarlos; por ejemplo, si a través de libros, de fotocopias, de cartulinas, etc., todo lo cual conlleva un desembolso de dinero para sí y para sus alumnos.

En suma, habrán de identificarse ciertas condiciones de vida laboral que resultan favorables o no al trabajo docente, incluyendo en ello no solo los aspectos intraescolares

de la experiencia cotidiana sino también los aspectos extraescolares que operan como trasfondo. Como fue dicho en los antecedentes sobre el tema, sin dudas, uno de los factores que operan como trasfondo de enmarcación para la emergencia de nuevas problemáticas para el trabajo docente tiene que ver con la presión proveniente de la masificación y obligatoriedad de la educación secundaria a partir de 2006. A partir de allí, como señalan Tenti Fanfani (2007) y Dirié y Pascual (2017), se deposita en la escuela y sus docentes demandas y funciones para las que no tienen capacidad ni recursos ni responsabilidad directa de tener respuestas, repercutiendo en consecuencia en profunda sensación de malestar en el cuerpo docente.

No solo se trata de mayor cantidad de alumnos, sino de problemáticas asociadas a cambios en el perfil de la población estudiantil, aspectos ambos que se ven acentuados para el caso de la escuela público-estatal secundaria por su característica de posibilitar estudios a quienes provienen de sectores socialmente excluidos y económicamente imposibilitados de afrontar una educación arancelada; más aún, probablemente, considerando el período de análisis 2016-2023 tras la pandemia por covid-19. Entre dichas problemáticas aparece la cuestión de la educabilidad del alumnado de sectores populares, la disciplina, motivación, y un déficit de acompañamiento de las familias (Baquero, 2001), cuestiones que tienden a ser vistas como afectaciones negativas al trabajo docente según los propios docentes, tal como señalan Tenti Fanfani (2007) y Tezza (2018).

### **5.3 Trabajo Docente en su Condición Identitaria**

A finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, André Gorz (1998) postulaba ya que el trabajo industrializado, tal como había sido concebido hasta entonces, estaba destinado a cambiar o indefectiblemente a desaparecer. En su vinculación al aspecto socioeconómico, el sentido de productividad laboral -puramente economicista- parecía haber llegado demasiado lejos; y en detrimento esencialmente de las personas trabajadoras, valga la paradoja.

El excesivo foco en la productividad de valor económico, hacia el cual el sistema presiona, se ve, para Gorz, como insostenible para la vida laboral y se vuelve, por ello, necesario trabajar menos; incluso, decrecer. Al mismo tiempo observa que el trabajo, así planteado como estaba en la sociedad industrial, no lleva a una apropiación

subjetiva del mundo circundante, sino más bien a una mecánica irreflexiva de rutinas estandarizadas.

De hecho, el trabajo así industrializado parece haber actuado, según algunos estudios, como uno de los principales sentidos en disputa tras acontecida la pandemia y el confinamiento que tuvo lugar en prácticamente la totalidad del mundo<sup>22</sup>. Por ejemplo, sobre la (re)valorización en las personas trabajadoras, sobre los cuidados de su cuerpo, del cuerpo de otros, de las tareas del hogar y de cuidado en general, y del trabajo en particular. Autores como Gorz ya se interrogaban al respecto, sobre si todo aquello que una persona hace en su vida personal (tareas del hogar, de cuidados, administrativas, traslados de un lugar a otro, etc.), para que la vida laboral sea posible, no debería ser considerado, también, trabajo.

En línea con Gorz y la reflexión sobre el sentido del trabajo, desde una perspectiva ampliada del trabajo, siguiendo a De la Garza Toledo (2008), Hirata y Zaraffian (2007), y Meda (2007) lo que debe primeramente comprenderse es que las categorías que diferencian al trabajo del no-trabajo no son naturales ni universales ni ahistóricas; sino que dependen de concepciones sociales en un momento histórico determinado. Según Meda (2007), la palabra Trabajo que se conoce en la concepción moderna del sistema económico como progreso social y personal no tenía vestigios de existencia en los griegos y en los romanos. Más bien, por el contrario, tareas que demandan un esfuerzo arduo -principalmente, físico- solían ser, por entonces, consideradas degradantes. Según señala Meda, sería con San Agustín, perspectiva proveniente de la religión cristiana de fin de la edad media y comienzo de la

---

<sup>22</sup> Un indicio que algunos estudios toman en este sentido, aunque global, se tuvo en el caso globalmente conocido como “La Gran Renuncia”. Este caso notable y sin precedentes históricos equivalentes, aunque lógicamente en mucho menor proporción, también alcanzó a la Argentina. Debe considerarse que las manifestaciones que la gran renuncia ha tenido en países como la Argentina podrían estar menos representadas por la cantidad de renuncias en sí, que por la cantidad de personas que, ya estando desocupada, manifiestan ni siquiera querer insertarse en el empleo (al menos, en condición de *ceteris paribus*); es decir, en quienes dejan la población económicamente activa como “buscando trabajo” y pasan a la población económicamente pasiva como “desalentados”; en otras palabras, el indicio del efecto de la gran renuncia, para el caso de países donde las personas trabajan principalmente por motivos de necesidad económica (forzados por las circunstancias apremiantes de sobrevivencia), más que por motivos de realización personal o de necesidades superiores similares, se manifestaría más en el comportamiento de los llamados desalentados que por quienes renuncian. Debe tenerse en cuenta que el fenómeno de la gran renuncia ha sido de tal magnitud histórico que ocurre en un contexto en donde el desempleo en el mundo se incrementó como pocas veces en la historia producto de la pandemia por COVID-19; lo razonable es que las tasas de renuncia tiendan a disminuir a medida que el desempleo aumenta (por ejemplo, durante la Gran Recesión de 1930 en Estados Unidos, producto del desempleo generalizado, la tasa de renuncia se estima que aproximadamente disminuyó del 2 al 1,3 %, mientras que la tasa de contratación cayó del 3,7 al 2,8 %), y no a aumentar como ocurrió durante la pandemia.

modernidad, que el trabajo en sentido productivo comienza a tener una connotación positiva, a partir del proceso de secularización.

Con la secularización, cambian las reglas de virtud y vida digna en la tierra. El ocio deja de asociarse con cultivar el espíritu, y el ser humano no se realiza solo tras alcanzar el más allá de la vida terrenal. El trabajo entonces comienza a ser visto como un factor que mantiene alejado al hombre de las malas tentaciones y pasa a ser una especie de nuevo camino a la salvación. Esto a su vez se explica, en parte, debido a que, a diferencia de la antigüedad, las personas y los hogares pierden el carácter masivo de autosuficiencia y pasan, en cambio, a depender mucho más entre sí del intercambio de bienes y servicios para la satisfacción de sus necesidades cotidianas. Lo que se conoce como problema de escasez. Consecuencia de ello, tras consolidarse la división del trabajo a partir del siglo XVII, el trabajo comienza a ser visto como una actividad cotidiana productiva, característica similar a la noción de trabajo actual.

Paradójicamente, como señalan Hirata y Zaraffian (2007) y De la Garza Toledo (2008), la mayor importancia y sofisticación que adquiere el trabajo como actividad, durante el transcurrir del capitalismo actual, especialmente en su forma de asalariado como máxima expresión, habría recobrado parte de su antiguo sentido degradante, puesto que, colocado bajo el yugo del control de un propietario (empleador), al cual le pertenece el medio de producción y el producto de su trabajo (expropiación), el trabajo para la persona se vería pronto reconvertido en sinónimo de coacción y sufrimiento (explotación) para quien lo ejerce. De allí que emerjan concepciones del trabajo como explotación del hombre por el hombre (Marx), como riesgo y corrosión de carácter en contra de la identidad (Sennett), y hasta como factor de desestructuración familiar y social (Isuani y Nieto, 2002).

En las escuelas secundarias públicas en CABA, un docente no deja de ser un trabajador a disposición del empleador, que pone su fuerza de trabajo tanto en lo eminentemente productivo (lo académico y lo administrativo relacionado a su quehacer en la escuela) como en lo doméstico y social en tanto costo de oportunidad para que lo productivo tenga lugar (tal es el tiempo de traslado de un lugar de trabajo a otro, las tareas del hogar y de cuidados, etc.). En este sentido de trabajo ampliado, podría ser que su permanencia y estabilidad dependan, en parte, del reconocimiento que el empleador le otorgue a su trabajo no solo escolar sino también extraescolar como tal.

Este reconocimiento impulsaría esencialmente implicancias de política pública tendientes a mejorar sus condiciones de vida laboral -y no solo sus condiciones de trabajo intraescolar-. Es decir, implicaría un conjunto de condiciones que visibilicen y atienden con suficiencia todos los aspectos de la vida laboral, incluyendo no solo los visibles y objetivos en el lugar de la escuela, sino todos aquellos que fueron capturados y no reconocidos por su condición laboral -trabajo no pago-, evitando así que el trabajador se vea en la necesidad de tener que trabajar más para compensar aquello que le está siendo negado (la retribución a su trabajo no productivo, que realiza para vivir productivamente) y termine por sumergirse en un círculo vicioso de más trabajo por menos valoración a cambio, impactando ello en su salud.

Las condiciones de vida laboral, por tanto, también vienen impregnadas de industrialización. Ant et al (2018) señalan que es en el siglo XXI y la creciente demanda de mano de obra docente para responder a la masificación de la educación, cuando se comienza a configurar un desplazamiento en el componente vocacional de su labor. Los autores marcan así un pasaje en el trayecto docente como labor, desde la docencia aristocrática profesoral elitista, hacia otra caracterizada como profesionales de la sociedad salarial capitalista. Y ubican justamente en este derrotero de proletarización parte de la pérdida del prestigio que antaño tenía el trabajo docente; en otras palabras, siguiendo a Tenti Fanfani (1996), es en la presión normalizadora de la industrialización -sea de una credencial educativa, sea de una profesión- donde la individualidad o la posesión de un capital -sea simbólico, cultural, material- pierde su valor o peso relativo y termina por desdibujarse o confundirse con la generalidad.

Del mismo modo ha estudiado Dubet cómo este fenómeno de industrialización-proletarización se expresa en el campo educativo a través del “programa institucional”, como “proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad a través de un trabajo profesional específico y organizado” (Dubet, 2006: 32). Frente a condiciones económicas, sociales y culturales del contexto que han cambiado sustancialmente, hay construcciones históricas identitarias que entran en tensión (Tiramonti, 2011). De esta manera, señala Tenti Fanfani (2007), la masificación normalizadora de la educación secundaria, a la vez industrializante y proletarizante del trabajo docente, amenaza la identidad docente clásica, forzándolos a convertirse simultáneamente en trabajadores sociales, educadores y psicólogos, con tareas tan diversas como hasta contradictorias, tales como la enseñanza, la vigilancia y

disciplinamiento de los alumnos, la inclusión alimentaria, muchas de las cuales en el siglo XX estaban delegadas a otros agentes profesionales relativamente de menor estatus, como los celadores y el personal de maestranza<sup>23</sup>.

La identidad docente y su crisis viene entonces asociada a un trasfondo, siguiendo a Tenti Fanfani (2007), caracterizado por la crisis del Estado nacional moderno y su sistema de administración clásico que supo primar hasta casi todo el siglo XX: el modelo de organización burocrático weberiano. Este sistema entra en crisis en virtud de su rigidez y falta de adaptación al contexto contemporáneo, según tres razones esencialmente, siguiendo la obra del propio Weber “Economía y sociedad” (1922): 1. El principio de que la máxima eficiencia y racionalidad en la administración viene por el apego a normas. 2. El principio de que la especialización de los funcionarios aumenta la eficiencia y la competencia. 3. El principio de impersonalidad, según el cual las decisiones óptimas se toman basadas en reglas independientes de las relaciones y vínculos personales.

Es especialmente tras la década del 90 del siglo XX en Argentina cuando se erosiona con mayor fuerza el modelo burocrático y se da la emergencia, en cambio, de nuevos modelos de organización managerialista propios del espíritu del capitalismo más pujante de época (Boltanski y Chiappello, 2002). Según Tenti Fanfani, este cambio de espíritu se traduce en una implicación distinta del individuo en general y del individuo docente en particular. Ya no son meros agentes ejecutores de normas descontextualizadas e impersonales, sino que se implican en función esencialmente de sus competencias y creatividad para atender demandas emergentes en su vínculo con otros y “agregar valor”. Comprometen más utilitariamente su persona, integridad e identidad, atendiendo a rendimientos y criterios de productividad, lógica proveniente del modelo anglosajón educativo, según el cual el individuo es gerente o gestor de su experiencia laboral cotidiana.

En estas condiciones, el trabajo docente tiende a constituirse en torno a una tensión de identidad producto de la convivencia entre, por un lado, remanentes

---

<sup>23</sup> Debe tenerse en cuenta que la identidad docente también vino históricamente por la profesionalización, en virtud de que la docencia, como actividad, adquirió ciertas características típicas de las profesiones constituidas, tales como una formación académica, la credencial educativa habilitante que garantizaba relativa exclusividad en la ocupación de ciertas funciones, un conjunto de reglas éticas que conforman una deontología, etc., todas las cuales se verían, frente a este desdibujamiento del rol docente de enseñanza, hoy aminoradas y desvalorizadas ante la multiplicidad de tareas y perfiles que se depositan en el trabajo docente.

exigencias del funcionariado burocrático clásico y, por otro, las contemporáneas del sujeto actor como gestor de demandas emergentes de la vida cotidiana, pues, como se ha dicho, la cantidad y calidad de las demandas actuales que se depositan en el trabajo docente parecen estar excediendo por mucho las posibilidades de acción que brinda lo predeterminado por las normas. Frente a este escenario, aseverar que el aspecto determinante de la profesionalización docente pasa por una mejor formación inicial, que siempre es desde luego necesaria, implicaría indirectamente avalar las demandas excesivas que se depositaron en el trabajo docente y su persona, tras desviar hacia él la responsabilidad que le corresponden al estado empleador y los agentes del sistema socioeconómico por no dar respuesta humana y emancipadora a las necesidades que la sociedad plantea.

Lo dicho abre el espacio vital del campo de análisis para abordar la tensión identitaria del trabajo docente desde la relación dialéctica entre el contexto de las estructuras sociales materiales y el sujeto. El contexto condiciona al sujeto y al mismo tiempo el contexto es modificado por el sujeto; pero dicha reciprocidad es muy desigual en sus posibilidades de control y poder. Pensar lo individual frente a lo sistémico-organizado sitúa la cuestión en términos de la mencionada observación de Durkheim: la fuerza de los hechos sociales se percibe más claramente cuando se intenta ir contra ellos. Por ello, al decir de Hall y Du gay (1996), la identidad resulta un proceso dinámico, móvil, que no señala ese núcleo estable del yo del sujeto, sino un núcleo sobre el cual las acciones colectivas conforman subjetividades en el marco de un sistema de desarrollo humano.

Ese constructo -o estructurante- subjetivo del docente al ritmo de la historia de las estructuras sociales materiales o modo de desarrollo socioeconómico, siguiendo a Riviere (2023), debe comprenderse necesariamente como una dinámica de reelaboración de la experiencia de sus prácticas en el presente. El desafío de tal reelaboración frente a las problemáticas del presente que presionan al trabajo docente radicaría en si el docente es capaz de organizarse colectivamente, tal sería lo recomendable según Becher (2021), buscando nuevas formas de vincularse y representarse, de construir comunidades; o si, en cambio, como observa Bauman, el docente queda aislado entre pares y bajo un proceso de individualización en vez de subjetivación. Si este último fuera el caso, dice Bauman: "la "individualización" consiste en transformar la "identidad" humana de algo "dado" en una "tarea", y en hacer

responsables a los actores de la realización de esta tarea y de las consecuencias” (2002: 37), lo cual implica soledad del individuo frente a la necesidad de afrontar por sí solo, y a su propio amparo, individualmente los riesgos que lo acechan.

Para Bauman, el debilitamiento identitario de las clases sociales y los lazos colectivos reconfigura el proceso de individuación: “la modernidad reemplaza la heteronomía del sustrato social determinante por la obligatoria y compulsiva autodeterminación” (2002: 37)<sup>24</sup>. En el mismo sentido señala, recuperando a Beck (1996), que: “el modo en el que uno vive se vuelve una solución biográfica a contradicciones sistémicas”. Los riesgos y las contradicciones siguen siendo producidos socialmente; sólo se está cargando al individuo con la responsabilidad y la necesidad de enfrentarlos” (2002: 40).

Por lo dicho, en la desigual reciprocidad condicionada entre contexto-sujeto, frente a la presión de la mayor complejidad antropocéntrica y del escenario de problemáticas contemporáneas que sobre él se depositan, sin brindarle los recursos suficientes, el docente aislado configuraría algo así como el peor de los mundos posibles. Nuevamente, al decir de Bauman:

La individualización concede a un número cada vez mayor de hombres y mujeres una libertad de experimentación sin precedentes -pero (timeo danaos et dona ferentes...) también acarrea la tarea sin precedentes de hacerse cargo de las consecuencias-. El abismo que se abre entre el derecho a la autoafirmación y la capacidad de controlar los mecanismos sociales que la hacen viable o inviable parece alzarse como la mayor contradicción de la modernidad fluida -una brecha que por ensayo/error, reflexión crítica y abierta experimentación, deberemos aprender a enfrentar colectivamente-. (Bauman, 2002: 43).

(...) el trabajo ha perdido la centralidad que le fue asignada en la galaxia de los valores dominantes de la era de la modernidad sólida y el capitalismo pesado. El "trabajo" ya no puede ofrecer un huso seguro en el cual enrollar y fijar definiciones del yo, identidades y proyectos de vida. Tampoco puede ser pensado como fundamento ético de la sociedad, ni como eje ético de la vida individual. (2002: 149).

---

<sup>24</sup> Agrega Bauman:

“Y, además, si se enferman, se presupone que es porque no han sido lo suficientemente constantes y voluntariosos en su programa de salud; si no consiguen trabajo, es porque no han sabido aprender las técnicas para pasar las entrevistas con éxito, o porque les ha faltado resolución o porque son, lisa y llanamente, vagos; si se sienten inseguros respecto del horizonte de sus carreras y los atormenta su futuro, es porque no saben ganarse amigos e influencias y han fracasado en el arte de seducir e impresionar a los otros. Esto es, en todo caso, lo que se les dice en estos días y lo que han llegado a creer. (2002:39).

A esta soledad docente habría que agregarle dos hechos más, aunque ya mencionados. Uno, que la escuela y sus docentes han perdido el monopolio de socialización y subjetivación, en razón de la sociedad del conocimiento mediados por TIC y redes sociales (Dubet, 2006; Barbero, 2008). El otro, la pandemia, en razón de la cual se erosionaron los vínculos sociales y colectivos, y con ello se acentuó el proceso de individualización (Di Napoli et al, 2021).

De regreso a Dubet, en la tensión entre contexto-sujeto es cuando el actor aprende a contemplarse, a entablar una conversación en los términos postulados por Mead, entre el *self* como “mi” y el *self* como “yo”. En el primer caso, como reflejo del otro generalizado, que es el grupo o, más ampliamente, la sociedad; en el segundo caso, como sujeto auténtico, con identidad propia, aunque no por ello inmutable. En el primer caso adopta reglas generales sobre sí, sobre lo que debería ser. En el segundo caso crea las propias normas o principios ordenadores de comportamiento. En estos términos de Mead, el sujeto docente convive con una parte objetiva y una subjetiva de su identidad biográfica, cambiante, que no podrían no corresponderse la una con la otra en los tiempos actuales, porque habría una convivencia irresuelta entre la subjetivación moderna clásica que dominó hasta mediados y fines del siglo XX y la actual en la tardía modernidad o posmodernidad.

Dubet cierra con ello una idea de identidad construida como tensión dialéctica entre el sujeto y el contexto, enfoque este acorde al psicoanálisis y a la psicología social (o conductismo social, en Mead) que tiene en la escuela argentina y francesa la obra de Pichon Riviere como principal referencia. Dice Dubet: “Cuanto más se separan el actor y el sistema, más se diferencian el individuo social y el sujeto, más problemática resulta la índole de la motivación” (2006: 90); más aún:

Un siglo más tarde, la neurosis fue reemplazada por la depresión, enfermedad de la libertad y de la obligación de motivarse por sí solos impuesta a los individuos. Hemos pasado del tema de la represión excesiva de los deseos, al de la ausencia de deseo, a ese cansancio surgido de la obligación de ser un sujeto, a esa obligación de motivarse. Las drogas del olvido fueron reemplazadas por las píldoras de la felicidad y de la *performance*. El desencantamiento del mundo priva a las instituciones de los consuelos que hacían soportable la experiencia de los actores. (...) No se percibe ese sufrimiento como reducible a las injusticias sociales y a la inclemencia de las condiciones de trabajo. Según Christophe Dejours, dicho sufrimiento remite también a un principio del mal, al placer de hacer sufrir, a la indiferencia ante el malestar ajeno y ante lo trágico de una condición humana que escapa a los códigos culturales que permiten, si no tolerarlo, al menos otorgarle un sentido

o inscribirlo en un *fatum*. Al mismo tiempo que las víctimas tienen una necesidad cada vez mayor de ser respaldadas cuando pasan por una prueba, los profesionales del trabajo sobre los demás reivindican que se les ayude y sostenga para no ceder a la depresión y al *burn out*. (Dubet, 2006: 90)

## 6. Metodología

A partir de aproximaciones preliminares, se generaron los primeros interrogantes que motivaron y orientaron la forma de materializar la tesis. El primer interrogante fue ¿qué estudios existen sobre la relación entre socioeconomía y educación? Se realizó una revisión a través de diversas fuentes de búsqueda, siguiendo un criterio de selección por similitud con el tema y objeto de estudio, priorizando aquellos más recientes.

Entre las palabras clave que se fueron utilizando se encuentran principalmente las siguientes: “condicionantes socioeconómicos”, “socioeconomía”, “trabajo docente”, “secundaria”, “nivel medio”, “escuela pública estatal”, “CABA”, combinadas de distintas formas. En función de lo recolectado, tal como consta en los antecedentes mencionados sobre el tema, se encontró una zona de vacancia no tanto por el tema sino por su objeto de estudio y unidad de análisis en particular.

La decisión del tema y unidad de análisis de esta tesis se asienta, principalmente, sobre la base de los siguientes motivos: en primer lugar, por la combinación entre, por un lado, la propia formación de base o perfil profesional y, por el otro, las experiencias laborales como docente durante más de 10 años en el nivel de enseñanza secundaria en CABA, nivel en el que iniciaba la tarea docente. Siguiendo a Shutz (1995), el propio conocimiento es construido bajo fuerte incidencia de la biografía personal; a lo cual es pertinente agregar, siguiendo a Mancovzky (2009), que las primeras experiencias laborales suelen ser determinantes del origen del interés por el problema de investigación. Ambos autores, a su vez, podrían sintetizarse en la noción de sujeto y aprendizaje de Pichón Riviere ([1972]2023)<sup>25</sup>.

En segundo lugar, la decisión se asienta sobre la base de la correspondencia entre el tema elegido y los contenidos vistos en varios de los seminarios durante la

---

<sup>25</sup> El sujeto pichoniano es un sujeto en situación de aprendizaje permanente durante su vida (adaptación activa). Todo aprendizaje se concreta en el seno de una trama social de sus vínculos. En el proceso, el sujeto va representando el mundo que lo rodea, convirtiéndose en el sujeto heideggeriano de la representación. Todo conocimiento o experiencia es asimilado más fácilmente, según Pichón Riviere, en la medida en que el sujeto pueda identificarse con ello; algo asimilable a la noción de aprendizaje significativo de Ausubel. La identificación se trata de una actualización transferencial psicoanalítica que opera, primero, a nivel inconsciente, y que, luego, mediante un proceso, puede ser recuperada, reelaborada y sintetizada a nivel consciente. Una tesis resulta un espacio privilegiado para tal reelaboración. Desde este esquema conceptual, el aprendizaje del sujeto es definido como una apropiación instrumental de la realidad para modificarla y, a la vez, modificarse; concepción que se basa en definir a la psicología como psicología social de la vida cotidiana, que intenta explicar la relación dialéctica entre la estructura social y los sujetos a través esencialmente del estudio de sus experiencias y vínculos interpersonales. Del psicoanálisis a la psicología social, lo llamó Pichón Riviere.

cursada de la maestría, lo cual ancla su relevancia para el área disciplinar que aborda la maestría. En tercer lugar, dada la relativa vacancia encontrada, se asienta en el entendimiento de que la tesis pudiera realizar un aporte original. En cuarto lugar, se asienta en razón de la factibilidad de realizarla.

En quinto lugar, la escuela elegida como unidad de análisis se fundamenta en razón de cuatro criterios básicos: uno, de accesibilidad y factibilidad de llevar a cabo y cumplir con la investigación tal como ha sido planteada en sus objetivos y metodología; otro criterio se asienta en la búsqueda de fiabilidad de los datos recolectados; esencialmente, producto del hecho de conocer el ámbito institucional y a más de la mitad de los docentes de la escuela. Por último, el criterio fue la localización geográfica de la escuela elegida, ubicada en zona centro de CABA (comuna 5), así como sus características edilicias y organizativas, que la sitúan socioeconómicamente dentro de una franja media o promedio<sup>26</sup>, más representativa de la generalidad de las escuelas que de las excepciones a la regla.

Respecto a la población docente, se construyó un muestreo intencional con un conjunto seleccionado de docentes. La delimitación de la unidad de análisis ciertamente significa que la tesis no se refiere al trabajo docente en escuelas privadas, ni en otros niveles educativos (inicial, primario y superior) ni en otras jurisdicciones (nacionales, provinciales y municipales), ni a otras zonas de CABA. Asimismo, respecto al recorte temporal de la unidad de análisis, se refiere a 2016-2023 en razón de que, en las aproximaciones preliminares que se llevaron a cabo al momento de dar forma al tema de investigación, se encontró que dicho período era el pertinente en virtud de captar más fielmente los aspectos socioeconómicos del contexto influyente.

El trabajo de campo planteó abordajes de forma presencial en una escuela, pero no cerró la posibilidad de ser ampliado con la inclusión de más escuelas de la zona si resultase necesario para captar mayor diversidad de las voces docentes. No obstante, el principio ordenador de los resultados buscados no es su cantidad-diversidad sino su significatividad en función del objetivo general y de los objetivos específicos planteados, así como del concepto ordenador y sus dimensiones definidas bajo el modelo heurístico de Saltalamacchia (1997). En estos términos metodológicos, la

---

<sup>26</sup> Según informe publicado el 31 de agosto de 2023 del Índice de Bienestar Urbano elaborado por el Instituto de Políticas Públicas para Buenos Aires I-ciudad, accesible ingresando en <https://www.iciudad.org.ar/indicebienestar/descargas/informe/>

saturación analítica buscada a través del procesamiento de información prevalece por sobre la cantidad de escuelas y docentes a indagar. Asimismo, por razones del muestreo intencional que más adelante se especifican, el perfil es de docentes que se desempeñan en más de una escuela, usualmente escuelas de la misma zona centro, con lo cual la riqueza de las percepciones docentes que proviene de sus años de experiencia se explica menos por la pertenencia a tal o cual escuela en sí, que por sus percepciones en las escuelas de la zona en las que trabajan. Por todo esto el título y tema de la tesis refiere a zona centro, y no solo a escuela x o y.

Cabe ahora referirse a los fundamentos que supuso la definición del tipo de estudio, siguiendo las técnicas de objetivación a las que se refiere Bourdieu et al (1975). Se emplea un método cualitativo con abordaje descriptivo, en virtud de la pregunta de investigación planteada. Como apunta Briones (1996), cuando la pregunta problematizante se formula en términos de “¿Cuáles...?” o de “¿cómo...?”, el abordaje debería ser descriptivo y plantearse así a través de los objetivos de investigación, tal es el caso. Si bien la tesis emplea una triangulación de técnicas de recolección de datos, el método no es por ello mixto, sino cualitativo. Como señala Sanchez (2016), corresponde no confundir técnicas de recolección de datos con método. El método cualitativo es mucho más que sus técnicas y se distingue de lo cuantitativo, al menos, en los siguientes términos que plantean Piovani y otros (2008): a) Un plano ontológico<sup>27</sup>; b) Un plano axiológico<sup>28</sup>; c) Un plano gnoseológico<sup>29</sup>; d) Un plano epistemológico<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> Según el cual hay diferencias claras en cuanto a la idea que se tiene de realidad individual y social. Es decir, hay un paradigma distinto y esto repercute en el modo de investigarla. La investigación cualitativa se corresponde o presenta más afinidad con el constructivismo. Lo señalado implica que “los individuos son concebidos como ‘actores interpretativos’”, como señalan Piovani y otros (2008: 15), y son parte de la realidad que se estudia. Por ello, a este paradigma se lo suele conocer también como interpretativismo.

<sup>28</sup> Por cuanto los principios en que se basan lo cualitativo y lo cuantitativo son diferentes. En lo cualitativo, la subjetividad se considera parte de la responsabilidad y el compromiso del investigador, y no un elemento contaminante de su labor.

<sup>29</sup> Según el cual lo cualitativo prioriza la descripción por sobre la explicación. La búsqueda del conocimiento es hacia la comprensión del fenómeno que se estudia, más que a su medición o explicación causal (Sanchez, 2016). Al mismo tiempo, conduce a un análisis más holístico que superespecializado.

<sup>30</sup> Según el cual la distinción cuali-cuanti se explica en función de condiciones de validez del conocimiento científico. Esto significa, siguiendo a Marradi, Archenti y Piovani (2007), que en esta tesis se tiene una orientación a reducir la separación entre ciencia y vida cotidiana, con una fuerte dependencia del contexto de investigación. Al querer en esta tesis captarse las voces de las personas implicadas en la situación, se transfiere una gran importancia a las capacidades del investigador, más que a determinados parámetros rígidos formales, como una de sus condiciones de validez epistemológica. Esto no significa descuidar la rigurosidad de la investigación; por el contrario, más acentúa la necesidad de una “vigilancia epistemológica”, como menciona Bourdieu. En términos de Shutz (1995), investigar no se trata ni de negar el sentido común ni de producir conocimiento de tal forma, sino de reelaborar y posibilitar un constructo “en otro orden” -o, a otro nivel- del sentido común, valiéndose para ello del método científico o académico.

Respecto ahora a los fundamentos de objetivación de las técnicas de recolección y procesamiento de datos utilizadas, para las entrevistas, siguiendo a Marradi, Archenti y Piovani (2007), como propio de los estudios cualitativos, se siguieron criterios formulados desde la perspectiva del propio investigador y cuya significatividad de la muestra se alcanza por principio de saturación (es decir, cuando ninguna entrevista adicional agrega información nueva o relevante). La muestra fue intencional, construida a partir de una aproximación preliminar que contempló contactos de a uno, docente por docente, buscando con ello una primer acercamiento y sensibilización que condujera, tal se ha mencionado, a la fiabilidad buscada de los datos recolectados. Entre los criterios utilizados para la muestra de personas entrevistadas, se buscaron perfiles que cumplan con: a) Experiencia laboral de, al menos, 5 años en la docencia en escuela secundaria pública de CABA; b) Orientación profesional o personal afín al tema de tesis; c) disponibilidad de tiempo y predisposición para entrevistas en profundidad; d) Que hayan respondido la encuesta.

Como señalan Meo y Navarro (2009), las entrevistas se idearon como búsqueda de posibilitar intercambios que no se tienen normalmente en la conversación casual o cotidiana de la vida laboral; ni por su contenido ni por sus formas. Es decir, de posibilitar intercambios “en otro orden”, como refiere Shutz. Aunque la técnica de entrevista no resulta un interrogatorio forzado, sino más bien una conversación emancipadora, se enmarca siempre en una investigación formulada por quien entrevista; por lo tanto, mantuvo un carácter asimétrico entre entrevistador y persona entrevistada, que se manifiesta en un formulario predeterminado de entrevista.

Por su parte, respecto a la encuesta, fue anónima y construida sobre la base de un muestreo también intencional con un universo de 32 docentes. Hubo, al igual que en la entrevista, una visita previa a cada docente, en la cual se realizó la presentación de manera personal y presencial, solicitando su participación. Este acercamiento robusteció la posibilidad de lograr la participación buscada a través de la encuesta y quizás también la fiabilidad buscada de los datos recolectados. El muestreo intencional de la encuesta se asentó sobre la base de los siguientes criterios: accesibilidad, voluntad de participar del docente, e interés o conocimiento en el tema que se investigaba. Se realizó, como propone Briones (1996: 26-27), una prueba piloto de los instrumentos, que permitió clarificar algunas adaptaciones mínimas necesarias en la formulación y durante su puesta en marcha. La encuesta abarcó preguntas abiertas y cerradas. La mayoría de las

preguntas utilizaron opciones múltiples y casillas de verificación múltiples, con escalas tipo Likert. La intención central de la encuesta fue el mapeo del propio perfil socioeconómico del docente y la identificación de los vínculos que el docente establece entre aspectos socioeconómicos y trabajo docente en la escuela secundaria público-estatal de CABA.

Respecto a los instrumentos de recolección de datos, para la entrevista se diseñó un formulario semi estructurado de preguntas (ver ANEXO 2), lo cual significa, siguiendo a Meo y Navarro (2009), que no fueron preguntas que hayan actuado como marco fijo sino orientativo y adaptable en función de a quien se entrevistó y la situación; al darse todo con normalidad, este marco prácticamente no varió. Todas las entrevistas fueron realizadas presencialmente. Por su parte, para la encuesta se creó y utilizó un cuestionario digitalizado a través de la herramienta *google form* (ver ANEXO 3), distribuida a cada docente de forma individual a través de un link enviado por whatsapp o mail.

Se realizó luego una triangulación de técnicas de investigación, entre encuesta y entrevistas. A través de dicha triangulación se buscó la ayuda subsidiaria entre técnicas, para encontrar relaciones, tal como proponen Bericat (1998) y Bryman (2006); o el equivalente a la “triangulación secuencial” a la que se refiere Morse (1991), cuando los resultados de una (la encuesta) son materia prima para planificar o llevar a cabo la otra (las entrevistas). Tal tarea de triangulación llevada a cabo siguió un proceso ligado, entre otros aspectos, a la pertinencia según los objetivos de investigación, las competencias y recursos de investigación de quien la realizó, y a la coherencia integral que se buscó sostener en la investigación, tal como señala Bericat (1998)<sup>31</sup>. El tratamiento de los datos recolectados fue realizado atendiendo al modelo argumental

---

<sup>31</sup> Al respecto de la triangulación metodológica, Piovani y otros (2008), aluden a Massey (1999), y enuncian lo que este autor llama “los errores más comunes” de una triangulación, los cuales podrían ser una referencia para comprender mejor el proceso de triangulación llevado a cabo, a saber:

“Tipo A: usar un segundo método para “probar” la veracidad del primero; Tipo B: concluir que la convergencia de los resultados que derivan de dos métodos distintos “prueban” la validez de ambos métodos (argumentación circular o principio de la confirmación mutua); Tipo C: tomar respuestas que “parecen” iguales como si “realmente” significasen lo mismo; Tipo D: asumir que el investigador puede convertir una afirmación cualitativa en un valor cuantitativo (de una escala) como si el respondiente hubiese sido interrogado; Tipo E: asumir que las proposiciones y respuestas resultantes de la aplicación de uno u otro método pueden converger o divergir; Tipo F: creer que las “fortalezas” de un método pueden compensar las “debilidades” del otro; Tipo G: comparar los resultados de dos muestras como si fuesen parte de una misma población, aún cuando no exista una demostración estadística o metodológica de que así sea” (Piovani y otros, 2008: 23).

En este sentido, cabe aclarar que, en esta tesis, no se convalidan como errores *per se* a los mencionados como tipo c, d, e y f; considerándose a los restantes tipos, al menos, debatibles o relativizables como error.

heurístico de Saltalamacchia, asignados finalmente, según su correspondencia, con las dimensiones creadas del concepto ordenador. Dicha asignación siguió una lógica descriptiva asociativa, y no una codificación de contenido formal. Sobre todo, en razón del desarrollo de las voces docentes en las entrevistas, siendo estas conceptualizadas, siguiendo a Meo y Navarro (2009), como intención de comunicación interactiva simbólica, en la que se da una coparticipación de dos actores creando narrativas, es decir, una co-construcción de los relatos de carácter intersubjetivo<sup>32</sup>.

Se utilizaron fuentes de datos secundarias, principalmente la estadística jurisdiccional que elabora la Dirección General de Estadística y Censos de la CABA (DGEyC de CABA, en adelante), así como sitios web especializados, como *datos macro, our world in data*, entre otros, todo lo cual puede encontrarse citado a lo largo del texto y la bibliografía. En lo que refiere estrictamente a la construcción de los antecedentes, las principales fuentes empleadas fueron: 1. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes (RIDAA) <https://ridaa.unq.edu.ar/>; 2. Google scholar <https://scholar.google.com/>; 3. *Researchgate*, Plataforma internacional de investigaciones académicas <https://www.researchgate.com> 4. *Academia*, Plataforma internacional de investigaciones académicas <https://www.academia.edu>.

---

<sup>32</sup> La comunicación en la entrevista se tomó, tal proponen Meo y Navarro (2009), como un proceso de codificación (preguntas) y decodificación (respuestas) desde la lógica interaccionista simbólica, en que las preguntas y respuestas no deben entenderse como dos bloques separados, sino como partes de una misma reflexión, siendo finalmente el investigador quien incorpora e integra el diálogo a su propio marco interpretativo y le otorga sentido para la investigación.

## 7. Desarrollo Empírico

En este tópico de la tesis se busca dar cuenta del desarrollo empírico del trabajo de investigación realizado, en función de los objetivos general y específicos planteados. El desarrollo se organizará en tres ejes: 1. El contexto; 2. La encuesta; y, 3. Las entrevistas realizadas.

### 7.1. El Contexto

Los docentes encuestados y entrevistados pertenecen a una escuela secundaria pública estatal de la CABA, ubicada en el barrio de Almagro, dentro de la comuna 5. La escuela tiene más 60 años de existencia y ofrece la especialidad -u orientación del ciclo superior- en bachiller comercial u administración de empresas. Funciona a diario en tres turnos (mañana, tarde y noche). La zona territorial de la escuela la ubica así en el centro geográfico de la CABA, rodeada de puntos a los cuales dos medios de transporte público llegan dentro de un radio de no más de 10 cuadras: 1. El subte línea A; y, 2. Variados colectivos. Entre los tres turnos, el conjunto de docentes que se desempeña en dicha escuela alcanza un total de aproximadamente 65, algunos de los cuales trabajan en más de un turno diario en la misma escuela y dictan más de una asignatura. Por su parte, la cantidad de alumnos que asisten en total a la escuela alcanza aproximadamente los 600.

El período analizado, 2016-2023, resulta atravesado por el fenómeno de covid-19 y marcado por sus consecuencias negativas en el plano socioeconómico. Se identifica una situación de vulnerabilidad socioeconómica, tanto a nivel nacional como en el ámbito jurisdiccional de la CABA, con referencia a tres variables principales, que se mencionaron oportunamente en el marco conceptual y teórico: pobreza, inflación, y salarios; las cuales, combinadas, actúan como agravante de la situación.

La tabla 6 a continuación, con datos de pobreza a nivel jurisdiccional (en base a DGEyC de CABA), muestra que, aunque la pobreza en el período analizado arroja algunas variaciones de subas y bajas, se observa entre puntas un comportamiento promedio incremental. Los datos que se muestran parten de una diferenciación metodológica que realiza la DGEyC de CABA, entre las personas en situación de pobreza y las personas en situación de indigencia. Los datos que se muestran son solo

de personas en situación de pobreza. Tomando como punto de partida el dato del segundo semestre de 2016, que se situó en el 13,9%, para el segundo semestre 2023 el porcentaje alcanzó el 17,9%. Esto evidencia un incremento de cuatro puntos porcentuales, lo cual significa un incremento relativo del porcentaje de personas en situación de pobreza del 28% al comparar entre puntas (4/13,9).

**Tabla 6**

*Porcentaje de personas en situación de pobreza no indigente, a nivel jurisdiccional CABA*

AÑOS	Jurisdiccional CABA	
	1er semestre	2do semestre
2016	15,3	13,9
2017	12,5	13,7
2018	12,8	14,7
2019	15,9	15,8
2020	17,9	14,8
2021	16,6	15,6
2022	16,1	14,4
2023	16,7	17,9

*Nota:* Dirección General de Estadística y Censos (DGEyC, en adelante), del Ministerio de Hacienda y Finanzas del GCBA. Distribución de hogares y personas por estrato de ingresos (%). Ciudad de Buenos Aires. 1er. semestre de 2015 / 2do. semestre de 2023.

Si ahora pasa a observarse la inflación, tal como se muestra en tabla 7 a continuación, a nivel jurisdiccional el porcentaje pasa de 41% anual en 2016 a 198% anual en 2023. Como puede observarse, la inflación durante el período 2016-2023 analizado arroja, con algunas variaciones durante, un comportamiento también incremental entre puntas, en donde se destaca el salto de casi 100 puntos porcentuales entre 2022 y 2023. Entre puntas, la inflación se incrementa 157,3 puntos porcentuales, lo cual significa un incremento relativo de 3,8 veces su valor inicial al comparar entre puntas (157/41).

**Tabla 7**

*Porcentaje de inflación a niveles nacional y jurisdiccional*

<b>AÑOS</b>	<b>Jurisdiccional CABA</b>
<b>2016</b>	41
<b>2017</b>	26,1
<b>2018</b>	45,5
<b>2019</b>	50,6
<b>2020</b>	30,5
<b>2021</b>	49,2
<b>2022</b>	93,4
<b>2023</b>	198,4

*Nota:* Elaboración propia sobre la base de DGEyC CABA.

Si ahora pasa a observarse el poder adquisitivo de los salarios docentes en secundaria pública-estatal de CABA, tal como se muestra a continuación en tabla 8, para el periodo 2016-2023 puede identificarse que el acumulado porcentual es de aproximadamente -1%. Es decir, hay una pérdida aproximada en torno al 1%. Para la referencia de salarios se recurrió a base de datos de sindicatos.

**Tabla 8**

*Salario real en CABA para un docente de nivel secundario estatal*

<b>AÑOS</b>	<b>Inflación anual</b>	<b>Poder adquisitivo</b>	
		<b>Variación porcentual interanual del salario</b>	<b>Variación interanual del poder adquisitivo del salario</b>
<b>2016</b>	41%	-----	-----
<b>2017</b>	26,1%	6	-16%
<b>2018</b>	45,5%	53	+5%
<b>2019</b>	50,6%	52	+1%
<b>2020</b>	30,5%	0	-23%
<b>2021</b>	49,2%	109	+40%
<b>2022</b>	93,4%	80	-7%
<b>2023</b>	198,4%	196	-1%
<b>Diferencial porcentual para el período</b>			<b>-1%</b>

*Nota:* elaborado sobre la base de DEyC GCBA, UTE y SEduca.

Debe considerarse que se han dejado afuera del análisis otras variables socioeconómicas. Más importante aún, es necesario señalar que la realidad resulta mucho más compleja que lo que pueden mostrar ciertos números; mejor dicho, de lo que puede ser captado a través de ellos. El debilitamiento del tejido social, como parte aconteció durante la pandemia por covid-19 acorde a los estudios citados en los marco conceptual y teórico, no se recupera automáticamente cuando ciertos números

eventualmente cierran (o parecen cerrar). No es solo cuantitativo, sino también cualitativo; es el resultado de una trayectoria vital que han seguido los docentes en sociedad viviendo bajo tal contexto entre 2016 y 2023. Cada docente es, antes que todo, una persona que vive necesariamente inserta en esta misma sociedad, lo mismo que sus vínculos y entorno cercano. Por eso se hizo necesario indagar con encuesta, como se presentará a continuación, tanto su perfil como su mirada sobre las relaciones con diferentes aspectos del contexto que lo atraviesan, las cuales fueron luego profundizadas a través de las entrevistas.

## **7.2 La Encuesta**

Como se ha detallado en oportunidad de comentar la metodología empleada, sobre una muestra construida intencionalmente de forma preliminar a través de un abordaje presencial, docente por docente, respondieron la encuesta 32 docentes. La encuesta informó a los docentes sobre los objetivos de la misma: lograr una primera aproximación al trabajo docente, asociándolo, en la medida de lo posible, a sus condicionantes socioeconómicos. La primera parte de la encuesta estuvo destinada a mapear el perfil socioeconómico de los docentes. La segunda, tercera y cuarta parte estuvieron destinadas a abordar las tres dimensiones previstas del trabajo docente (1. Condición laboral; 2. Condiciones de vida laboral; 3. Condición identitaria).

### ***7.2.1 El Perfil Socioeconómico del Docente.***

El perfil socioeconómico de los docentes se caracteriza, en primer lugar, por el pluriempleo; un 72% de ellos trabaja en más de una escuela pública-estatal de nivel secundario en CABA. El 56% de los docentes se sitúa en el rango etario de entre 30 y 50 años, seguido de un 25% por encima más de 50 años. La antigüedad de los docentes en el ejercicio profesional de la docencia se caracteriza por dos grandes grupos: por un lado, quienes tienen menos de 10 años de antigüedad (53%) y, por otro, quienes tienen entre 10 y 25 años de antigüedad (40%). Entre las asignaturas que los docentes dictan se destacan aquellas pertenecientes a Ciencias económicas (42%), seguidas de las asignaturas pertenecientes a Ciencias sociales y Ciencias de la computación o informática (14% cada una).

El transporte público es el principal medio que los docentes utilizan (72%) para trasladarse diariamente por trabajo, siendo un 56% quienes usan el colectivo y un 6% el

subte. Acoplado a estos datos, se indagó cuántas horas dedican al traslado diario en total por trabajo, y cuántas horas trabajan a diario<sup>33</sup>, cuyos resultados reflejaron que la franja mayoritaria de los docentes (35%) se encuentra en quienes trabajan entre 7 y 9 horas reloj diarias, y consumen al menos 1 hora reloj de traslado diario (el resto de los docentes se divide en porciones menores con distintas combinaciones de más o menos horas de trabajo, y más horas al traslado).

El hogar en el que viven el 84% de los docentes se localiza en CABA, mientras que el 16% restante lo hace en Provincia de Buenos Aires. Según la propiedad respecto a su hogar, se tienen dos grandes grupos docentes: un 50% que posee la propiedad del hogar que habita y un 44% que alquila.

En cuanto a los ingresos monetarios netos mensuales, al mes de diciembre de 2023, el 98% de los docentes percibe menos de un millón de pesos, con un 64% de ellos que percibe entre 500 mil y 1 millón de pesos, y un 34% por debajo de los 500 mil pesos. Para determinar si existen docentes en situación de pobreza, o en la categoría de “trabajador pobre”, se compararon dichos ingresos contra el costo de vida medido por la canasta básica total (CBT) al momento de diciembre de 2023 en CABA, eligiéndose como parámetro a un hogar tipo 5<sup>34</sup> como el más representativo o que más se ajusta al perfil docente predominante según la encuesta. Acorde al cálculo realizado, que se presenta en tabla 9 a continuación, el grupo que percibe menos de 500 mil pesos mensuales (34% de docentes) se ubica en situación de “sector medio frágil”, pudiendo llegar a incluir algunos de ellos en situación de “pobreza no indigente” (número exacto no determinado). El otro grupo (64%) se ubica en situación de “Sector medio - Clase media”<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> En el caso que trabajen días y cantidad de horas dispares por semana, se les pidió a los docentes que calculen un promedio diario de horas de traslado y horas trabajadas. Las

<sup>34</sup> Pareja que convive en un mismo hogar (casa o departamento), ambos económicamente activos, no propietarios de la vivienda.

<sup>35</sup> “Pobreza no indigente”, “Sector medio frágil” y “Sector medio - Clase media” son, los tres, “estratos” así llamados por la dirección de estadística del GCBA (página 4 del informe referenciado).

**Tabla 9***Línea de pobreza por ingresos en CABA.*

Mes y año	Jurisdiccional CABA		
	Ingresos netos	Costo de canasta total a diciembre de 2023	Situación docente relativa por grupo
Diciembre de 2023	Menos de 500 mil pesos	\$445.268	Entre pobreza no indigente y Sector medio frágil
	Entre 500 mil y 1 millón de pesos		Sector medio - "Clase media"
	Más de 1 millón de pesos		

*Nota:* Encuesta y DGEyC CABA (Líneas de pobreza y Canastas de consumo. Diciembre de 2023).

En síntesis, de los resultados sobre el perfil socioeconómico de los docentes surge que el 72% de ellos incurren en pluriempleo; el 56% se sitúa en edad de población activa pico (entre 30 y 50 años); y el 53% tienen una antigüedad menor a 10 años de trabajo. El transporte público es el principal medio que utilizan (72%), consumiendo el 35% de ellos al menos una hora reloj de traslado diario y trabajando entre 7 y 9 horas reloj diarias. El 84% se localiza en CABA y el 44% alquila vivienda. El 98% percibe ingresos por menos de un millón de pesos, estando el 34% de ellos por debajo de los 500 mil pesos mensuales, situación esta última que los ubica como parte del “sector medio frágil”, pudiendo llegar a incluir algunos de ellos en situación de “pobreza no indigente” (porcentaje no determinado).

El escenario socioeconómico condicionante entonces se configura como alertador. Pluriempleo combinado con entre 7 y 9 horas reloj de trabajo diarias, más al menos una hora de traslado, por salarios que apenas si cubren más que la canasta básica total, y con el 44% de ellos teniendo que pagar alquiler.

### ***7.2.2 El Trabajo Docente en su Condición Laboral***

En este punto de la encuesta se buscó identificar la existencia de relaciones entre el trabajo docente y la lógica de relación laboral asalariada y profesional que caracteriza al trabajo en general, según un grado de relación que sigue la escala de “en mayor medida”, “medianamente”, “en menor medida”, y “nada”. Los resultados arrojaron que

el 94% de docentes creen que existe tal relación, destacándose el 47% que cree que lo hace “en gran medida” y el 38% “medianamente”.

La segunda pregunta estuvo orientada a identificar la existencia de asociaciones entre, por un lado, la organización burocrática-administrativa del sistema socioeconómico del trabajo en general (ley 20.744), y, por otro, la letra del texto que adquiere el estatuto docente de CABA. Los resultados arrojaron que el 91% de docentes creen que existe relación, destacándose el 44% que cree que se relacionan “en gran medida” y el 32% “medianamente”.

Una tercera pregunta estuvo orientada a identificar la existencia de relaciones entre, por un lado, la situación socioeconómica del docente en CABA y, por otro, la competencia docente por cargos que tiene lugar a través de los actos públicos. Los resultados arrojaron que el 94% de docentes cree que se relacionan, destacándose un 59% que lo considera “en gran medida” y un 13% que lo cree “medianamente”.

La tabla 10 a continuación sintetiza las relaciones identificadas y sus escalas.

**Tabla 10**

*Relaciones sobre la condición laboral docente.*

Relaciones	Escala del grado de vinculación			
	En gran medida	Medianamente	En menor medida	En nada
Trabajo docente y trabajo en general	47%	38%	9%	6%
Ley 20.744 y estatuto docente	44%	31%	16%	9%
Situación socioeconómica del docente en CABA y competencia en los actos públicos	59%	13%	22%	6%

*Nota:* elaboración propia en base a datos mencionados, extraídos de la encuesta realizada. Números redondeados. Los porcentajes indican la cantidad relativa de docentes que eligieron la opción valorativa.

En síntesis, de la tabla 10 se desprende que el trabajo docente como relación laboral presenta vinculaciones respecto a lógicas sistémicas que organizan al sistema socioeconómico, al trabajo en general y al contexto jurisdiccional. Cabe destacar que los grados de vinculación se sitúan en niveles medios y altos que, conjuntamente considerados, lo enmarcan en sentido fuerte, vinculación que será luego recuperada en la indagación a través de las entrevistas.

### ***7.2.3 El Trabajo Docente en sus Condiciones de Vida Laboral***

En este punto de la encuesta se buscó, en primer lugar, identificar la existencia de relación entre, por un lado, el poder adquisitivo del salario y, por otro, la salud del docente, según un grado de vinculación que sigue la escala antes utilizada. Los resultados arrojaron que el 100% de docentes cree que se relacionan, siendo el dato destacado el 62,5% que lo cree “en gran medida”, seguido de un 28,5% que cree que se relacionan “medianamente”.

En segundo lugar, la existencia de relación entre, por un lado, la estructura burocrática-organizativa de la escuela y, por otro, la salud del docente. En este sentido, los resultados arrojaron que el 84% de docentes cree que se relacionan, siendo el dato destacado el 62% de docentes quienes creen que lo hacen “en gran medida”. En tercer lugar, el 81% de docentes creen que existe una relación entre la infraestructura de recursos materiales de la escuela y la salud docente, siendo el dato destacado el 60% de quienes consideran que se relacionan “en gran medida”, seguido de un 21% que cree que se relacionan “medianamente”.

En cuarto lugar, la salud docente se relaciona con la cantidad de horas diarias trabajadas, según así lo considera el 100% de los docentes. El 78% de docentes cree que se relacionan “en gran medida”, seguido de un 16% que cree que se relacionan “medianamente”. La otra relación a destacar es entre la salud docente y la vulnerabilidad socioeconómica de la población estudiantil, según así lo considera el 100% de los docentes. Los resultados arrojaron como dato destacado que el 72% de docentes cree que se relacionan “en gran medida”, seguido de un 10% que cree que se relacionan “medianamente”.

La última relación que resulta significativa de señalar es la existente entre, por un lado, la situación socioeconómica del docente y, por otro, la rotación laboral (cambio de lugar de trabajo) de docentes. Los resultados arrojaron que el 94% de docentes creen que guardan relación, siendo el dato destacado que el 62% de docentes lo cree “en gran medida”, seguido de un 29% que cree que se relacionan “medianamente”.

La tabla 11 a continuación sintetiza las relaciones identificadas y sus escalas.

**Tabla 11**

*Relaciones sobre las condiciones de vida laboral docente.*

Relaciones	Escala del grado de vinculación		
	En gran medida	Medianamente	% acumulado en grado medio-alto
El poder adquisitivo del salario y la salud del docente	62,5%	28,5%	<b>90%</b>
La estructura burocrática-organizativa de la escuela y la salud del docente	62%	3%	<b>65%</b>
La infraestructura de recursos materiales de la escuela y la salud docente	60%	21%	<b>81%</b>
La vulnerabilidad socioeconómica de la población estudiantil y la salud docente	72%	10%	<b>82%</b>
La cantidad de horas diarias trabajadas y la salud docente	78%	16%	<b>94%</b>
La situación socioeconómica del docente y la rotación laboral	62%	29%	<b>91%</b>

*Nota:* Los porcentajes indican la cantidad relativa de docentes que eligieron la opción valorativa.

A modo de síntesis, las condiciones de vida laboral docente -la salud del docente, en particular- se caracterizan por estar relacionadas a, entre otras cuestiones, los siguientes aspectos socioeconómicos: el poder adquisitivo del salario docente, la estructura burocrática-organizativa de la escuela, la infraestructura de recursos materiales de la escuela, la vulnerabilidad socioeconómica de la población estudiantil, la cantidad de horas diarias trabajadas, la rotación laboral. Cabe destacar que los grados de vinculación se sitúan en niveles medios y altos que, conjuntamente considerados, lo enmarcan en sentido fuerte, vinculación que será luego recuperada en la indagación a través de las entrevistas.

#### ***7.2.4 El Trabajo Docente en su Condición Identitaria***

En este punto de la encuesta se buscó identificar las percepciones que tienen -o sentidos que encuentran- los docentes para con su práctica laboral en la escuela secundaria pública estatal en CABA, siguiendo la misma escala de grados de vinculación utilizada para las anteriores secciones de la encuesta. Las opciones de

respuesta que orientativamente se ofrecieron a los docentes son: 1. Realización personal; 2. Supervivencia/Sobrevivencia laboral; 3. Compensación de ingresos; 4. Vocación docente (el educar por el valor mismo o intrínseco de la educación); 5. Educar para el mercado; 6. Voluntad de ayudar al prójimo vulnerable (vocación de servicio); 7. Tener un empleo registrado (en blanco, con los beneficios que ello supone). También se brindó un espacio para agregar más opciones, pero no se registraron respuestas adicionales a las opciones planteadas.

La encuesta arrojó los resultados que se muestran en la tabla 12 a continuación:

**Tabla 12**

*Relaciones sobre la condición identitaria laboral docente*

Sentidos de la profesión docente	Escala del grado de vinculación			
	En gran medida	Medianamente	En menor medida	En nada
Realización personal	59%	29%	12%	0%
Supervivencia/Sobrevivencia laboral.	44%	38%	9%	9%
Compensación de ingresos	35%	41%	18%	6%
Vocación docente.	59%	35%	6%	0%
Educar para el mercado.	19%	44%	21%	16%
Vocación de servicio al prójimo.	56%	29%	16%	0%
Tener un empleo registrado.	53%	34%	13%	0%

*Nota:* elaboración propia en base a datos extraídos de la encuesta realizada. Los porcentajes indican la cantidad relativa de docentes que eligieron cada escala de vinculación.

A partir de los resultados presentados en la tabla 12 se derivan algunos aspectos que conviene resaltar, en virtud de su vinculación a la socioeconomía. Para ello, a partir de las siete opciones de respuestas posibles, se pueden construir dos grandes grupos: por un lado, aquellas respuestas que más están vinculadas al sentido socioeconómico, como son: la “Supervivencia/Sobrevivencia laboral”, la “Compensación de ingresos”, el “Educar para el mercado”, y el “Tener un empleo registrado”. Por otro lado, aquellas que más están asociadas al sentido educativo en sí mismo como valor intrínseco, que incluye a las restantes tres opciones.

De esta manera, se puede representar la tabla 12, agrupando las opciones en los mencionados dos grupos, tal como se muestra en la tabla 13 a continuación.

**Tabla 13***Grupos de relaciones sobre la condición identitaria laboral docente*

Grupo	Sentidos de la profesión docente	Escala del grado de vinculación			
		En gran medida	Medianamente	En menor medida	En nada
1. Educativo	Realización personal	59%	29%	12%	0%
	Vocación docente.	59%	35%	6%	0%
	Vocación de servicio al prójimo.	56%	29%	16%	0%
2. Socioeconómico	Supervivencia/Sobrevivencia laboral.	44%	38%	9%	9%
	Compensación de ingresos	35%	41%	18%	6%
	Educación para el mercado.	19%	44%	21%	16%
	Tener un empleo registrado.	53%	34%	13%	0%

*Nota:* elaboración propia en base a tabla 12. Los porcentajes indican la cantidad relativa de docentes que eligieron cada escala.

De los datos representados en la tabla 13 se deriva que, en primer lugar, puesto el foco de análisis en el grado de vinculación alto o “en gran medida”, el sentido más fuerte atribuido por los docentes se localiza en el grupo cuyas relaciones de sentido se caracterizan más por las recompensas intrínsecas a lo educativo (grupo 1) como “vocacional”, llegando al 59% de los docentes. No obstante, también un grado de vinculación alto o “en gran medida” se encuentra atribuido por los docentes, en porcentaje similares, a relaciones de sentido socioeconómico (grupo 2), y a un componente en particular: el de “Tener un empleo registrado” (53% de los docentes). Educación y socioeconomía, vocación y trabajo, prácticamente al mismo nivel de vinculación con el trabajo docente. Dato sorprendente.

### 7.3 Las entrevistas

Tal como se ha desarrollado en el apartado metodológico, la triangulación en subsidiariedad a través de las entrevistas buscó indagar en profundidad en relaciones que fueron captadas por la encuesta, como en otras que no lo fueron, a partir de la utilización orientativa de un formulario semiestructurado. Al tratarse de docentes que habían participado previamente en la encuesta, las conversaciones fluyeron con celeridad y entendimiento. Las personas entrevistadas resultaron docentes que trabajan, todos, en varias escuelas de CABA, y sus voces se expresaron no en tono particular a

una escuela sino en generalidades de una experiencia de vida laboral desarrollada durante el período analizado.

Una primera referencia sobre el tema y objeto de estudio surgió al introducir la pregunta por el trabajo docente en el plano más general del trabajo en el sistema capitalista. Las respuestas de las personas entrevistadas reconocen relaciones según variados aspectos. Uno de los aspectos es el normativo.

Tenemos que cumplir con cuestiones como cualquier trabajo formal, en relación a cumplimiento de una ley regulatoria, horarios, cuestiones de licencias, etc. (Entrevista 1)

Yo soy abogada. Si miras la ley LCT [Ley de contrato de Trabajo 20.744, aplicable al sector privado] y el estatuto [docente] hay aspectos genéricos troncales que se parecen mucho (por ejemplo, las licencias). Hay como una réplica de cosas ahí. (Entrevista 5)

Otro aspecto se asocia al rendimiento utilitarista.

Yo creo que la lógica capitalista está dentro de la escuela, porque se está como todo el tiempo queriendo un resultado. Yo he trabajado en comercio y veo algo similar. Esto de que hay que cumplir ciertas metas... hoy parecería que la meta es aprobar, evitar la repitencia. Hay herramientas y recursos que se emplean para las metas, por ejemplo más período de recuperación, flexibilidad para ingresantes, etc. Entonces acá hay una identificación de resultados, una medición, Bueno, de hecho, hay premios a las escuelas por rendimientos. (Entrevista 2)

También está el peso que nos pusieron con otros temas, como el administrativo, que implica mucho tiempo de nuestro trabajo. Esa lógica creo que viene atada al sistema socioeconómico, donde hoy hacemos todo nosotros como usuarios, y nadie nos atiende. La mirada eficientista. (Entrevista 1)

Otro aspecto refiere esencialmente a la organización de la forma laboral (asalariado).

Tenemos un jefe y cosas que nos enmarca. Un empleador. Tenes una relación contractual. Hay una cuestión de espacios y organización en torno a ciertas ideas compartidas digamos (Entrevista 3)

La segunda indagación giró en torno a la competencia docente instituida. La vía principal de competir entre docentes es a través de los llamados “actos públicos docentes”, a través de los cuales, por puntaje obtenido, cada docente accede a las horas o cargos docentes en disputa. Una segunda vía para competir, más indirecta, es por contrato autónomo de monotributo, aunque limitado para algunas pocas funciones,

normalmente sin alumnos a cargo, como compañía o asesoría de un docente de clase o como un tercero técnico de servicio.

Todas las personas entrevistadas mencionaron que la competencia en los últimos años ha aumentado, y cuatro de las cinco personas lo refieren como algo notable. De los distintos motivos por las que ello podría producirse, interesan aquellos que se presenten asociados a la perspectiva socioeconómica. En este sentido, un motivo, según las personas entrevistadas, es la situación económica en sí, producto de la necesidad de trabajo e ingresos. Otro, más sutil, es por las condiciones de trabajo en relación de dependencia o asalariado que la docencia ofrece como empleo formal registrado (recibo de sueldo, vacaciones, aguinaldo, obra social, jubilación, licencias, etc.). Mayormente se trata de profesionales, no formados como docentes, que se vuelcan a la docencia por propuesta<sup>36</sup>:

Se necesita. Creo en los últimos años hay cada vez hay más personas participando de los actos públicos. Por lo menos en mi área -ciencias jurídicas-, se nota. Cada vez que uno ingresa a ver los detalles de designaciones docentes de quienes participaron en el acto público, los puntajes también son cada vez mayores. No se trata solo de colegas formados como docentes, sino también del vuelco de profesionales a la docencia (abogados, en mi caso). Creo que, en parte, se debe a que, para nosotros como profesionales autónomos, la docencia nos permite tener ciertos beneficios (más estabilidad, aguinaldo, vacaciones, etc.). (Entrevista 5)

Es notorio cómo en los últimos tres años, al menos, ha aumentado la competencia. Me está costando horrores conseguir paquetes de horas atractivos. Los profes que trabajan 25 hoy laburan 35 para tener el mismo nivel de vida que tenían. Sobre todo, en los últimos dos años. Además, recordemos que, pasada la hora 36, se cobra menos. Los de 35 laburan 45, los de 45 hs hoy laburan 60. Me habré postulado estos meses a 30 vacantes y no gané ninguna. Y varias vacantes eran suplencias cortas, de menos de 1 mes. (Entrevista 2)

---

<sup>36</sup> Existen dos maneras de acceder a la docencia en secundaria pública estatal en relación de dependencia y participar en actos públicos: una es inscribiéndose en el sistema CAD (Centro de Atención Docente) del GCBA, en las llamadas “juntas docentes” en que se organiza el sistema educativo jurisdiccional en este nivel de enseñanza. Así, la junta de escuelas “normales”, por ejemplo, agrupa a las Escuelas Normales Superiores (ENS); la junta “Artística”, agrupa a las escuelas secundarias de educación artística; etc.

La otra forma es la llamada “por propuesta”, postulándose directamente en los actos públicos en línea y presentando curriculum, similar a como suele ocurrir en el sector general y privado del mundo del trabajo, a partir de la posibilidad que brinda el Estatuto del Docente (norma que regula el trabajo docente en CABA) en su artículo 66 inciso L; para esta segunda forma no se requiere estar inscripto en el sistema del GCBA previamente, por lo cual cualquier persona, cuyo título profesional sea habilitante o supletorio para el dictado de una determinada asignatura o cargo, puede postularse y competir, según un puntaje que es otorgado por la junta que corresponda a dicha postulación espontánea.

En mi caso hace algunos años que no participo de los actos públicos porque ya tengo suficientes. Pero escucho a mis colegas. Noto mucha ansiedad, cierta angustia por el tema económico, que se vuelca a los actos públicos. Tienes un vuelco de profesionales que se están queriendo meter en la docencia y participan de los actos públicos por propuesta (66 L). Pareciera que actúa como reservorio para conseguir trabajo, mejoras e ingresos. (Entrevista 3)

Asimismo, hay que sumar otras categorías que vienen a competir “de afuera” del sistema, con el docente clásico. Los facilitadores grupales, los facilitadores tecnológicos... incluso ya hay avances para instalar la modalidad de facilitadores en los profes de educación física. (Entrevista 1)

Como ahora son todos web los actos públicos [desde 2020], la plataforma facilita saber ciertas cosas (otras no, y empeoraron), y puedo decirte que noto que hay más gente que participa respecto a cuando era presencial; y no solo eso, sino que la puja que hay para ganar horas ha aumentado también en el sentido del nivel de puntaje... acá la cuestión salarial es la que me parece que está jugando mucho. (Entrevista 4)

Desde los aspectos mencionados hasta aquí ya pueden captarse varios elementos coherentes con el marco teórico planteado. Se presentan similitudes entre la presión normalizadora del Estado y el ritmo de la presión capitalista, captadas en este caso a través del trabajo docente: la organización de la forma laboral (asalariado), la eficiencia, el rendimiento y su medición, la orientación utilitarista o resultadista, y la competencia. También el supuesto industrial de escala que forjó el sistema educativo queda aludido en el conjunto normativo poco diferenciado.

Por otro lado, al indagar sobre la segunda de las dimensiones definidas para el trabajo docente -las condiciones de vida laboral- se identificaron asociaciones con los siguientes aspectos del sistema socioeconómico. En primer lugar, lógicamente, con el salario. Las respuestas de las personas entrevistadas, en este sentido, aluden a un condicionamiento de insuficiencia en términos del alcance de lo que el salario rinde o satisface, más que en términos de lo que el número del haber propiamente dicho indica. Cabe recordar que, tal como fue calculado en el poder adquisitivo, el salario docente nominal para el período 2016-2023 acompañó la inflación a niveles similares, lo cual significaría que cubrió, al menos, el costo teórico o formal de vida; sin embargo, la sensación de insuficiencia permanece notoria.

Puede que dicha insatisfacción salarial se deba, al menos, a tres aspectos: primero, a aquellos rubros que no están contemplados o incluidos en el cálculo oficial de las estadísticas, tales como el costo de oportunidad y las tareas no pagas (intra y

extraescolares), entre otros. Segundo, a la distancia que existe entre el salario que se cobra y lo que el docente cree que debería o correspondería cobrar por el trabajo hecho. Tercero, al arrastre de la pérdida de poder adquisitivo acumulado a través del tiempo en períodos anteriores al analizado.

Pese a la insuficiencia salarial, varias voces mencionan que no es esta la peor de las situaciones, sino que hay otras profesiones que laboralmente están en peor situación.

Si miro al sector privado en general, no ganamos mal. Ahora, si miro lo que hago, creo que no está bien pago; y lo mismo cuando pienso en la calidad de vida para la que me alcanza dicho salario. (Entrevista 1)

El tema económico influye por el lado de la escuela, por el lado del docente y también por el lado de los chicos. A todos les pega. Por el lado del docente, por más que no esté en la peor de las situaciones, porque con cierta antigüedad el docente acá gana más que otras profesiones, lo cierto es que, no sé, todo aumenta, no podemos pagar tal cosa, no alcanza. O por lo menos yo siento que no alcanza. (Entrevista 3).

El salario se calcula en base al costo de vida. Lo vemos claramente en los aumentos todos los meses, no porque sea aumento real sino porque la inflación aumenta todos los meses... y vas perdiendo; aumenta para no perder, no para ganar. No hablamos ni siquiera de otras cosas que serían deseables. Es muy básico todo, muy pobre la discusión. ¿Y el traslado? ¿y el trabajo administrativo que hago adicional sin que me corresponda? Todo eso tiempo de trabajo no pago. Estamos lejísimo de salarios razonables para lo que implica nuestro trabajo. (Entrevista 4).

Otra cosa te agregó. La afectación de que los sueldos de docentes con carácter interinos demoren tres o cuatro meses en comenzar a cobrarse (después sí cobras regularmente mes a mes). Y tardaban 6 meses hasta 2021. Las suplencias son como más directas, pero aún así demoran dos o hasta tres meses. Parte de eso es responsabilidad de secretaría de la escuela y parte del circuito establecido por el ministerio de educación y demás organismos del gobierno. Si lo contextualizas en una situación de inflación que corrió al 5% mensual, o al 10% o 15% mensual de estos últimos meses [del 2023], ¿qué es esa demora? Una vergüenza. (Entrevista 5).

Más relevante se vuelve aún el aspecto salarial por su impacto multidimensional. Según las personas entrevistadas, sobre dos aspectos en particular: uno, el principal, la salud del docente; otro, la seguridad del docente. Factores ambos que se imbrican y retroalimentan en manifestaciones que, en su totalidad, son descritas por los docentes con carga valorativa marcadamente negativa.

Yo soy inquilina y ahora en unos meses tengo que renovar alquiler en un contexto de enorme incertidumbre sobre si me alcanzará o no. Y de ahí repercute en el descanso, en

la intensidad de trabajo respecto a la cantidad de horas que uno trabaja a diario para garantizar cierta calidad de vida. Cosas que en definitiva pasan por el cuerpo. De hecho, un indicador es el ausentismo, hay un montón de gente que está con licencias médicas por esto, en edades cada vez más tempranas. (Entrevista 2).

Tomo más horas para compensar ingresos. Imaginate que eso me lleva a menudo a lugares y turnos que normalmente no tomaría. Eso significa mayor exposición para mí y aumenta mis riesgos de inseguridad física y materiales. (Entrevista 1).

Creo que uno está quizás como más sensible, más nervioso, a ver qué pasa, si mejora la situación económica. Como que la incertidumbre te va llevando un poco a un estado poco saludable. (Entrevista 4).

Influye. El malestar enferma. Falta entender que el trabajo docente no se agota a lo que pasa dentro del aula. Entonces a veces me parece que se menosprecian los factores como el que traes a la discusión. (Entrevista 5).

Uso transporte público porque no me da para manejar por transporte privado seguro, como taxi o auto propio. Y siempre estás pensando en si bajarte en la esquina, o si me bajo antes y camino por la calle x y no por la calle y. Todo en un contexto donde cada vez hay más gente en la calle pidiendo y delinquiendo. Si ganara bien trabajaría seguramente solo en una escuela, o podría usar un transporte privado seguro. En fin. Me sentiría más segura y con eso más saludable. (Entrevista 3)

En segundo lugar, las condiciones de vida laboral del docente se asocian con el funcionamiento burocrático-administrativo de la escuela. Se mencionan aspectos, relacionados ente sí, tales como: la sobrecarga de trámites y tareas; la no correspondencia entre lo que se le pide y lo que le correspondería hacer (asimetría de poder y transferencia de tareas); la frialdad de la letra y los procedimientos, la falta de humanidad o impersonalismo en el trato interpersonal (actitud maquinal); la falta de transparencia cierta en el manejo de la información y la documentación (opacidad).

De lo peor de la escuela en cuanto al trabajo cotidiano. Porque, por ejemplo, cuando cierra el bimestre, para los 11 cursos que tengo, me piden que me ocupe de pasar las notas a una planilla de preceptoría, luego al cuaderno de los alumnos, luego a plataforma on line. Es tres veces el mismo trabajo. Yo debería firmar la planilla y todo el llenado y lo demás hacerlo el preceptor o la figura auxiliar. Muchas de las cosas que nos están pidiendo no nos corresponden. (Entrevista 1)

Lo burocrático lo veo con opacidad. Del no saber, no ver, con claridad el trámite, el dónde, quienes intervienen, plazos, etc.. Hay un limbo; no te muestran nada con el detalle suficiente para quedarte tranquila. Lo veo por ejemplo en el tema de los actos públicos en línea. A veces hay personas identificadas como S.P. Y te ganan, incluso. Haces el reclamo, para saber quién te ganó, y te responden a los 5 días, cuando ya la

persona hizo efectiva su toma de posesión al nuevo cargo. O ni siquiera te responden. (Entrevista 5)

Hay como una asimetría de poder con la gente de secretaría administrativa que no tiene ningún fundamento. Secretaría y docentes son distintos escalafones, ninguno tiene potestad sobre el otro, porque no hay jerarquía entre sí. Pero está funcionando como si la hubiera. De hecho, el área administrativa nace como área de staff o apoyo al docente, y no al revés. Es como una inversión de la carga administrativa, uno le termina haciendo el trabajo a ellos. Y además tene en cuenta que cada secretaría de la escuela tiene sus particularidades. En las licencias lo veo más claramente, te piden realizar trámites on line y, a la vez, el mismo trámite en papel. Lo subís a MIA digital, y ahí debería terminar. Pero te lo piden presencial también. (Entrevista 3).

También tenes como una tendencia a la permanente cobertura frente a imperfecciones del sistema escuela. La actitud maquinal. Que si falta el docente la clase tiene que ser cubierta por una propuesta virtual, que si no hay alumnos hay que ir a buscarlos, que si están tristes hay que tomar medidas, etc. Y la realidad es que las imperfecciones son parte de la naturaleza de los sistemas. (Entrevista 2)

Te piden calidad y después te ponen sobre el hombro una cantidad de tareas extraúlicas inmanejables. ¿Qué quieres que haga? (Entrevista 4).

Al igual que el salario, los mencionados aspectos asociados al funcionamiento burocrático-administrativo de la escuela manifiestan impactos también multidimensionales en las condiciones de vida laboral, todos los cuales conllevan una carga valorativa predominantemente negativa según los docentes. Se mencionan impactos sobre: la salud, principalmente; el empobrecimiento de los vínculos humanos; el empeoramiento del aprovechamiento del tiempo de vida; el dinero; el entorpecimiento y empobrecimiento de la tarea docente pedagógico-didáctica y, con ello, la calidad de la enseñanza.

Afecta la salud, porque yo lo hago embroncada. Estress, fastidio, son cosas que se acumulan. Además, te quita tiempo que podrías dedicar a otra cosa (lo que sea). O sea, hay un tema de energía gastada, malgastada. Todo es tiempo. En provincia es peor, más papelizado. Te doy una buena. (Entrevista 1)

La falta de referencia o registro humano del otro, como te decía antes. Y el tema de las licencias, ni hablar. Se supone que estas convaleciente y te enferman más con los trámites que te piden. La falta de transparencia, como mencionaba con los actos públicos. (Entrevista 5)

El limbo administrativo te estropea porque favorece esos pensamientos de los que hablábamos recién: donde está la plata, quién está frenando o inaccionando el trámite x,

por qué demoró el alta en hacerse, etc. Lo mismo pasa con las ddjj, los ceses, que te hacen ir y venir como si fueras una máquina. Eso deshumaniza. (Entrevista 2)

Si vos me dificultas la tarea docente didáctica con cuestiones que no hacen a eso en sí, entonces la calidad se va a resentir. Te piden que los alumnos y los padres firmen un cuaderno para que conste que aceptan los términos de la evaluación y demás, pero es puramente para evitar reclamos posteriores, que luego en la práctica del aula tiene la misma legitimidad que una servilleta usada; es puramente testimonial. El acto pedagógico queda relegado y estropeado; desdibujado. (Entrevista 4)

En tercer lugar, las condiciones de vida laboral del docente se asocian con la infraestructura de recursos de la escuela. Se mencionan aspectos tales como: la atención a necesidades biológicas físico-corporales; las condiciones medioambientales; el material didáctico de cátedra; las TIC; los recursos y espacios áulicos en general.

¿Cómo puede ser que no tengamos al menos un dispenser por piso con agua filtrada? Es también el baño con recursos básicos como papel higiénico, jabón. Ni hablar de falta de fibrones, borradores, y pizarrones en buen estado en algunos casos. (Entrevista 3)

El GCBA tiene material de apoyo digital, pero digital para estos pibes no tiene mucho sentido porque no tienen PC personal, y por celular es imposible porque no se puede estar mirando una pantalla de entre 5 y 7 pulgadas (en el mejor de los casos) para resolver tarea, leer apuntes, etc. Pusieron el carrito de compus por escuela, solo para usar dentro de la escuela, pero no funciona ese mecanismo porque se pierde mucho tiempo de clase entre que vas a retirar y devolves las computadoras. Los pibes necesitan poder estar conectados también desde sus casas. En biología vemos cómo es un cuerpo humano, cómo un pulmón, o el corazón, no se. Cosas que son más difíciles de enseñar si no es digital. (Entrevista 1)

Tenes aulas que no están diseñadas como tal, sino que son espacios adaptados, y dificultan la tarea en un montón de sentidos. (Entrevista 2)

Es esencial. Me parece hasta cínico, interesado, ese discurso que dice que el buen docente debe serlo bajo cualquier circunstancia material. Yo te recuerdo que hace algunos años, el ministro de educación, para desacreditar una huelga docente, sacó una foto del día después de la bomba de Hiroshima, donde se volvió a dar clases en aquellas circunstancias que resultaban casi imposible. El metamensaje de eso es sobre esto mismo que estamos hablando, además de banalizar el genocidio llevado a cabo. Porque lo que busca es comunicar que, si es posible dar clases allí, entonces hoy no hay mucho para reclamar. Desacreditar el reclamo. Entonces, bueno, si seguimos así podemos pensar que hasta la ley 1420 la escuela no era pública, entonces volvamos a que cada uno se provea de su educación, si total la humanidad llevó la mayor parte de su tiempo de existencia sin escolarizarse formalmente. Si vamos a nivelar para abajo

tenemos largo trecho posible. Yo valoro a aquellos quienes ponen el pecho dando clase y ayudando en situaciones de vulnerabilidad fuerte, pero eso no puede ser la norma de la escuela pública. No puede ser un lujo tener un baño con papel higiénico. Si no listo, vamos a dar clases a la plaza y que c/u se siente donde pueda. La cuestión en juego es aspirar a salir de de la escuela contenedor. (Entrevista 4).

Al igual que el salario y la burocracia-administrativa de la escuela, la infraestructura de recursos de la escuela manifiesta impactos también multidimensionales en las condiciones de vida laboral. Según lo que mencionan los docentes, se destacan cuatro impactos: la salud; la seguridad; la inclusión; y la enseñanza; varios de ellos relacionados entre sí.

En la climatización por ejemplo, que es parte de la infraestructura de la escuela, ves claro el impacto en la salud del docente. Entre los meses de noviembre-diciembre y febrero-marzo se hace muy difícil trabajar. Porque también hay que considerar lo que pasa fuera de las aulas, desde que salgo de mi casa hasta que llego a la escuela. La calle es imposible cuando la térmica supera los 26 grados. (Entrevista 3).

Creo que afecta el humor general. No se, la cotidianidad. La salud mental quizás sobre todo, por el lado del ánimo. Es difícil sentirse saludable frente a la vulnerabilidad. Yo trabajo en una escuela privada y muchos de estos problemas relacionados a recursos no los tengo o son de mucho menor intensidad. En fin. (Entrevista 4).

Ha habido casos de docentes con accidentes de trabajo dentro de la escuela. Por ejemplo, por escaleras en mal estado, desprendimientos de techo o pared, bancos y sillas u objetos por el estilo que actúan como elementos cortantes. Sobre todo la etapa de obra, porque se suele continuar dando clases mientras tanto. Me ha tocado presenciar escenas como la de obreros trabajando en la escuela que meten la rotopercutora del piso y el ruido es tremendo. O que no tenes encargado de puerta y entra cualquiera. O que algunas luces no andan y parte del aula queda oscura. O que las personas con movilidad reducida o discapacidad parcial se vean indirectamente excluidas. O que el baño no esté en condiciones. Etc. (Entrevista 5)

Y quizás porque se junta todo. Yo creo que tiene que ver. Que el cuerpo somatiza la vulnerabilidad también de la infraestructura. (Entrevista 2)

Me estresa mucho tener que armar, al comienzo de año, todos los años, un cuadernillo en fotocopias del curso, para lo cual tengo que pedirles plata a los alumnos. Por lo que te comentaba antes de que hay material digital pero no computadoras para los pibes. (Entrevista 1)

En cuarto lugar, las condiciones de vida laboral del docente se asocian con la vulnerabilidad socioeconómica de la población estudiantil. Los docentes mencionan

aspectos tales como: la alimentación; la vestimenta; la higiene; y la transferencia de responsabilidades hacia el docente producto de la masificación y obligatoriedad de la educación secundaria, que no le corresponden ni está preparado para afrontar.

Trabajamos con personas en situación de vulnerabilidad. Pibes que visten casi siempre la misma ropa, con higiene personal deficitaria. Hoy te diría que más de la mitad de mis alumnos vienen de las villas o barrios vulnerables; apenas si tienen agua, electricidad, gas. La realidad que eso está, atraviesa nuestro trabajo. (Entrevista 1).

Es más de lo mismo. Entorno precarizante producto de la situación que vive el común de la población. ¿Cómo el docente se vería ajeno a eso? Imposible. Obviamente los pibes son los últimos responsables en esto que llega al aula. Y los más perjudicados. (Entrevista 2).

Hay chicos que tienen historias de vida muy fuertes. Que viven cosas feas casi a diario. Imaginate lo que podés llegar a hacer en tu vida cuando no hay dinero suficiente ni para vestirse o alimentarse adecuadamente. Y en el aula tipo se ve todo; lo individual y lo social. (Entrevista 3).

La escuela está explotada. Por eso cada vez menos personas eligen ser docentes. Se le pide dar respuesta a cuestiones que le exceden, muchas se le han transferido por obligación, irresponsablemente. En eso, en el medio, estamos los docentes. (Entrevista 5).

Desde el lado de los estudiantes lo mismo que decíamos antes. Si tienen o no las condiciones materiales básicas satisfechas, si pueden comprar o no los útiles, si pueden o no tener los materiales de estudio que se les pide para la materia. En fin. Y qué hago yo con todo eso, con toda esa vulnerabilidad. (Entrevista 4).

Al igual que el salario, la burocracia-administrativa de la escuela, y la infraestructura de recursos de la escuela, la vulnerabilidad de la población estudiantil manifiesta impactos también multidimensionales en las condiciones de vida laboral docente. Entre ellos, acorde a lo que manifiestan los docentes, se destacan cuatro impactos: la identidad; la salud; los vínculos; la seguridad; la enseñanza. Varios de ellos relacionados entre sí.

La vulnerabilidad en los pibes me conduce a interrogarme por mi rol en la escuela y el aula, ¿me corresponde dar respuesta a estas problemáticas de la población estudiantil? ¿me formé para lidiar con ellas? Si se considera que sí me formé y que sí me corresponden, entonces mis condiciones de vida laboral van a ser atribuibles a un déficit en la formación docente que tuve; y la falla vendría porque me faltaron competencias en psicología, trabajo social, roles de asistencia, etc... pero si no es principal o esencialmente así, tal es lo que creo, la responsabilidad no es del docente y

su formación, sino principalmente de los gobiernos y las políticas públicas que no han dado respuesta satisfactoria a las personas y sociedades para que prosperen en su vida, y que, de repente, por norma en 2006, obligan a los jóvenes a concurrir a un establecimiento sin garantizar los recursos necesarios para tal demanda. (Entrevista 5)

Es complicado trabajar en un entorno de población estudiantil en situación de fuerte vulnerabilidad. Me debato entre lo que puedo hacer y lo que no al respecto. Todo, al final del día, es emocional. (Entrevista 1)

Lo que hay en definitiva es un desentendimiento institucional y político hacia el cuidado del trabajo docente. Se lo deja solo e indefenso. La víctima es el estudiante vulnerable, ok, pero el docente también lo es. Me pasó en ciertas situaciones verme preocupada por riesgos de agresión física y verbal. Sobre todo conectándolo con las situaciones de violencia que algunos alumnos traen consigo de su casa, en la que son maltratados, o viven expuestos a situaciones de violencia callejera, etc. Cuando me toca reunirme con algún familiar, no lo hago sino con otros docentes, preceptores o personal de la escuela. (Entrevista 3)

Por lo que converso con otros profes, siendo yo de las más jóvenes, el sistema te va llevando a soltar ciertas cosas que no puedes cambiar, como la vulnerabilidad socioeconómica de base de los pibes. Y a fluir, en el mal sentido de la palabra. Porque tu salud se ve impactada. (Entrevista 2)

Si la escuela que conocí y para la cual me formé profesionalmente va a ser pensada esencialmente como centro de asistencia o acompañamiento, no hay aprendizaje de calidad posible. Habrá en ese caso que pensar en otro dispositivo educativo distinto del que conocimos hasta hoy como “formato escuela”. O cambiarle el nombre. Y entonces seremos menos injustos para con los docentes. Yo no aspiro a eso. (Entrevista 4).

En quinto lugar, las condiciones de vida laboral del docente se asocian con la rotación laboral. Entre los aspectos relacionados se mencionan: los concursos docentes<sup>37</sup>; las preferencias; las necesidades económicas; la salud; y la seguridad del docente. Relacionados varios de ellos entre sí.

Tenes que tener en cuenta que hay muchos profes interinos que se quedaron sin horas a comienzo de año. Y ahí se ve más claramente el impacto de las necesidades socioeconómicas en cada docente. Tuvieron que salir forzados a buscar horas para compensar. Y ese embudo te significa alteraciones en otros sentidos; en las condiciones

---

<sup>37</sup> Cabe destacar que, desde fines de 2020, en cada año escolar que comienza se llama a concurso público para la cobertura de horas que hasta ese momento se desempeñen con carácter interinas. Entre 2016 y 2020, disponer de horas interinas, en comparación a horas titulares, variaba para el docente en el acceso a algunos derechos ejecutables del estatuto del docente, tales como la posibilidad de usar una licencia sin goce de sueldo con reserva de puesto por todo el año; ocupar cargos sindicales; acumulación y acrecentamiento de puntaje; traslados del lugar de trabajo. Pero no variaba en cuanto a la estabilidad en el cargo para el docente.

laborales, por ejemplo, porque trabajas en escuelas, zonas, turnos, o tomas otros cargos, que no tomarías si no fuera por necesidad. (Entrevista 4).

Mientras sea posible en general uno cambiará a un trabajo mejor pago y con mejores condiciones. La veo ahí la relación. Pocas razones suelen tener tanto peso como eso como para decidir un cambio de trabajo. (Entrevista 2).

Esto por un lado tiene que ver con el aprovechamiento de un paquete de horas que te signifique incrementar tus ingresos. En parte también con el bienestar y el desgaste natural de los años trabajando en determinado lugar. La seguridad de la zona influye también. (Entrevista 5)

Por su parte, al indagar sobre la tercera dimensión -la condición identitaria- del trabajo docente, la misma ya se manifestó, en parte, implícita o indirectamente en el resto de las condiciones indagadas (la condición de relación laboral y las condiciones de vida laboral). Lo mismo al momento de indagar respecto a las implicancias de política pública. Este fue un indicio de que, por medio de la triangulación de técnicas de investigación, se había llegado a cierto punto de saturación analítica deseado.

Por el lado de la condición identitaria docente, en sintonía a los resultados de la encuesta, se asocia fuerte tanto a lo vocacional como a aspectos socioeconómicos, ambos nucleados en torno al rol de contención de la escuela.

La vocación docente me resulta una condición necesaria, pero no suficiente. Trabajo para poder vivir también y tener una determinada calidad de vida. (Entrevista 3)

Vengo de familia de docentes, tengo algo ahí creo, que llevo conmigo. Pero no fue sino hasta la pandemia, cuando mi trabajo independiente se derrumbó, que decidí dedicarme más de lleno a la docencia. Encontré un paraguas de contención laboral. (Entrevista 2)

Lo que ha pasado estos años, como hablábamos antes, es el ingreso de un vendaval de profesionales a la docencia, sobre todo veo de ciencias sociales y carreras que por ahí se ven con dificultades de inserción laboral. Ahí no veo que haya preminencia de vocación docente sino más bien de necesidad de trabajo. (Entrevista 4)

Voy a ser muy crudo en esto, relacionado a la transferencia de la que hablábamos antes. Creo que los gobiernos depositaron en las escuelas y docentes los pibes excluidos, sin nunca adaptar el formato escuela para eso, ni mucho menos las condiciones laborales. La condición identitaria tiene que ver con la clase, los ricos y gobernantes casi nunca se ocupan ni ponen el cuerpo honestamente sobre los pobres. Las escuelas públicas son hoy parte vital de una industria de contención de la caída en los niveles de vida, como los son los movimientos sociales, los clubes de barrio, etc. Y nosotros los docentes somos obreros de la contención. (Entrevista 5)

Yo siento que la condición identitaria la da mucho la experiencia de la vida cotidiana. Lo hablábamos en las condiciones laborales. Hay algo de la materialidad en el día a día, desde que salgo de mi casa hasta que llego y trabajo en la escuela, y vuelvo, que configura una conciencia de forma más palpable. Veo que cada vez hacemos más a cambio de menos. Aún así elegiría nuevamente ser docente. Hay profesiones que están peor. (Entrevista 1)

Por su parte, las voces docentes respecto a las implicancias de política pública derivaron en un conjunto de respuestas que se podrían organizar en los siguientes ejes:

### 1. Desindustrialización del formato escuela y el trabajo docente.

Como te dije, no puedes pensar la escuela como contenedor, con obreros de la contención, no me parece viable. Hay que pensar en otro formato escolar o cambiarle el nombre a la escuela que conocimos. El trabajo industrializado es emparejar para abajo; no se diferencia entre un gran docente y uno mediocre o malo. Para mí se podría probar con algo parecido al formato estadounidense, donde cada escuela se autoadministra casi por completo, incluido el trabajo docente en sus formas de contratación, de prestación efectiva del trabajo en el aula y la institución educativa, las modalidades de prestación, retribuciones, etc. Ahí puedes administrar mejor tu individualidad. (Entrevista 5)

Los concursos docentes no pueden ser solo según puntaje por tenencia de títulos, antigüedad y certificaciones por el estilo. Tiene que implicar también una oposición de antecedentes en formato examen; que se rinda y gane el mejor. Hay que desindustrializar el mérito y diferenciar por potencial y capacidades. (Entrevista 3).

La organización del sistema educativo todo es el que debe aggiornarse. La escuela me sigue pareciendo un dispositivo valioso, pero reformarla; lo mismo que el trabajo docente. Tienen que recuperar algo de esa etapa donde se educaba para el espíritu y uno no era una máquina más del sistema. (Entrevista 1)

2. Cambiar la lógica sistémica del sentido ordenador eficientista-economicista, y pasar, en cambio, a una valoración en sentido fuerte del rol docente.

La ridiculez que si trabajas más horas cobras menos. Con tal de precarizar encuentran cualquier fundamento. La escuela no puede ser abordada como espacio para ahorrar. Es exactamente al revés: hay que invertir más y mejor, no menos y mejor. Ahorra como gobierno en tus privilegios de clase, que resultan una afronta al valor por el otro. Después, los recursos básicos de aula (pizarrón, fibrón, borrador), infraestructura acorde, útiles y manuales para los alumnos. (Entrevista 2)

Hablamos de muchas cosas. Mejorar sustancialmente los salarios es sin duda una política que tiene que estar. Que sea política de Estado valorizar el trabajo docente, en todo sentido sería deseable. Creo que además convendría cambiar el sistema de

determinación. Basta de gremios y Estado que “arreglen”. Sería muy simple lo que propongo: salario ajustado automáticamente por inflación según índice UVA + un % adicional anual acumulativo según otros criterios (presentismo, desempeño, valoración por pares, etc.). Hay muchas posibilidades, falta imaginación; en verdad, mucho peor; falta sobre todo voluntad paritaria. Los políticos no lo quieren porque le significaría una fuerte expansión del “gasto”, y los gremios no lo quieren porque pierden poder de negociación. (Entrevista 3)

Todo hermoso la pantalla o tv digital en el aula, pero el pibe viene al colegio acarreado una situación muy gravosa de vulnerabilidad. Entonces, como gobierno poner los recursos donde prioritariamente hay que poner, a solucionar eso de base, que viene empeorando año tras año. Y de ahí los docentes podemos volver a poner el foco en enseñar con calidad. (Entrevista 4)

### 3. La desburocratización y despapelización del sistema administrativo,

Con la burocracia hay que hacer algo. Tercerizar el área administrativa creo que podría ser una posibilidad. Y que al mismo tiempo vuelva a funcionar como era la lógica de antes: yo firmo, y que otro se ocupe del trámite y demás. (Entrevista 2)

En el plano burocrático, retomar a la idea de respetar cada uno su rol. El rol docente clásico dedicado a la enseñanza. La planilla que la haga y complete el auxiliar, preceptor o secretaria. Lo mismo que la asistencia con firma a lapicera; siglo XXI, año 2024; te apoyo el dedito en el aula, el iris o lo que sea. No me provoques embudo y pérdida de tiempo en secretaria. (Entrevista 4)

### 4. Romper con la opacidad de la información, en los circuitos digitales en particular.

Hay una opacidad para con el docente en la información digital, como hablábamos antes con el caso de los actos públicos o las altas docentes para el cobro del sueldo; comunicación escasa o poco clara. Lo puedes linkear a lo que pasa con las empresas de comunicación si quieres; despersonalizan la atención, deshumanizan. No sabes quien está del otro lado, qué cosa lleva a qué cosa (y ojo aca, hay que ponerle atención también al manejo que se hacen de todos los datos personales). El ministerio lo tiene que cambiar, cambiar la lógica más que “mejorar los sistemas”. (Entrevista 5)

### 5. Acompañamiento integral al docente en su trabajo cotidiano.

Primero creo que deberían saber más qué pasa en las escuelas. Tener más información. O no alcanza la comunicación del rector o no la hay. Sería ideal que alguien recorra y tenga participación en charlas con docentes. Que se aplique una encuesta de clima, por ejemplo. Generalmente el GCBA se siente mucho más presionado cuando los gremios intervienen. (Entrevista 2)

Hay que pensar políticas de acompañamiento al docente. El sistema en el fondo te desincentiva; te convertís de apóstol a mercenario. Basta del “que se arreglen”. Eso solo alimenta una lógica de clase precarizante. (Entrevista 4)

Más acompañamiento, más apoyos emocionales, más garantías para desarrollar el potencial de su trabajo. (Entrevista 5).

Acá seguimos con el formato del docente en el aula solo, cuando los estudiantes son cada vez mayor cantidad y más difíciles de manejar. Nos han dejado solos frente a un contexto que cambió, y no para bien. Si se quiere una escuela inclusiva y de calidad, lo que debería hacerse es implementarse pareja pedagógica en aula para todos los cargos - y no solo para algunos pocos, como existe hoy aisladamente- y un equipo de personas de respaldo, para tareas de organización de clase, exámenes, etc. Como en la facultad. Ese modelo lo podes aplicar si tenes voluntad política genuina. Sí, te va a triplicar el presupuesto necesario para educación. Ok, que lo triplique, lo quintuplique incluso, estarías en cifras razonable. (Entrevista 1)

## 6. Descomprimir la masividad presencial, para alivianar el trabajo docente.

Para mí es necesario que los estudiantes vengan a la escuela, socialicen, que salgan del celular y las redes. Porque hay algo de la virtualidad que no alcanza a cubrir ciertas cuestiones de la presencialidad... la palabra no es la misma, el registro del otro no es el mismo... algo de la proximidad hay ahí irremplazable. Pero, dado el combo de cantidad y densidad del perfil del estudiante hoy, como te decía, tenes que hacer algo para alivianarle carga al docente. Ahí creo que la educación virtual puede ayudar. Que haya rotación como hubo en pandemia, una o dos veces por semana por grupos, por ejemplo; o para cubrir horas libres, etc. (Entrevista 1)

## 7. Recuperar el rol docente de enseñanza disciplinar, para evitar la desintegración identitaria profesional.

Si seguimos ocupándonos de cosas fuera del rol específico de enseñar, lo que va a suceder es que el docente unificará su rol con el de secretaría, preceptoría, el trabajador social, el psicólogo, el tutor, y hasta el técnico de mantenimiento de pc y facilitador digital. Serían 6 o más roles disminuidos a uno; un sueldo en lugar de seis, un ahorro fenomenal de presupuesto si lo que se busca es eso; es a lo único que te ayuda como gobierno. Las horas extraclases nacieron justamente para atender todo eso que excede al rol de enseñanza. Deberían ser de base para todos los cargos docentes. Una hora extraclase por cada hora de clase que tengas. (Entrevista 1)

## 8. Objetivo Específico de Investigación N°1

A través de responder al objetivo específico N°1 se buscó lograr una sistematización de condicionantes socioeconómicos sobre el trabajo de docentes de una escuela de educación secundaria público-estatal de la zona centro de CABA para el período 2016-2023. Tal como se ha conceptualizado, siguiendo a Rubio-García (2023), la socioeconomía como disciplina busca la comprensión de la sociedad -o un grupo determinado dentro de ella- a través del análisis de aspectos principalmente económicos y estatales-gubernamentales relativos a las estructuras sociales y condiciones materiales de vida que atraviesan a las personas que la integran. Por su parte, tal fue mencionado en los antecedentes sobre el tema, trabajo docente no se lo reduce conceptualmente a su especificidad pedagógico-didáctica, sino que también, y más generalmente, se lo considera una práctica imbricada sistémicamente en el modo de desarrollo económico y estatal-gubernamental.

Desde este punto de partida, a través del procesamiento de los datos empíricos que surgen de la triangulación metodológica llevada a cabo con encuesta y entrevistas, en diálogo a su vez con el marco conceptual y teórico presentados, dichos condicionantes pueden sistematizarse, por un lado, según su tipo conceptual, en dos grandes grupos predominantes: 1. Económicos; 2. Estatales-gubernamentales. Y, por otro lado, según su origen, en cuatro grandes grupos: A. Globales. B. Nacionales. C. Jurisdiccionales; D. Institucionales-escolares.

En la tabla 14 a continuación se enumeran cada uno de los condicionantes que se han identificado para cada grupo.

**Tabla 14.**

*Condicionantes socioeconómicos sobre el trabajo docente de una escuela secundaria pública estatal de CABA para el período 2016-203.*

		<b>Condicionantes socioeconómicos según origen</b>			
		<b>Grupo A. Globales</b>	<b>Grupo B. Nacionales</b>	<b>Grupo C. Jurisdiccionales</b>	<b>Grupo D. Institucionales-escolares</b>
<b>Condicionantes socioeconómicos según concepto</b>	<b>Grupo 1. Económicos</b>	Modo de desarrollo del sistema capitalista	Inflación	Costo de vida	Infraestructura de recursos
		Vulnerabilidad	Pobreza	Condiciones de vida social	
		Globalización	Fallas estructurales crónicas	Vulnerabilidad del alumnado	
	<b>Grupo 2. Estatales-gubernamentales</b>	Presión normalizadora	Obligatoriedad	Salario	Intensificación laboral
		Debilitamiento de legitimidad estatal	Incertidumbre		Competencia por el cargo
		La organización de la forma laboral (asalariado)	Formato escuela	Sistema burocrático-administrativo	Administración maquinal

*Nota:* Las filas agrupan condicionantes según concepto, mientras que las columnas agrupan condicionantes según origen. En la intersección entre fila y columna se enuncia el condicionante.

La tabla 14 posibilita una primera organización visual de los condicionantes sobre el trabajo docente desde la perspectiva socioeconómica. Debe tenerse en cuenta que algunos de ellos surgen como tales en virtud de la imbricación que mantienen entre sí; es decir, son producto de otro condicionante.

Se presenta a continuación una descripción desarrollada del contenido de la tabla 14, así como algunas relaciones entre sí, centrada en recuperar los aspectos clave. La descripción se hará segmentada por grupo de condicionantes según origen (grupos A al D), incluyendo en cada grupo tanto a condicionantes económicos como estatales gubernamentales, y finalizará con una descripción conjunta.

### **Grupo A. Condicionantes Socioeconómicos Globales**

El modo de desarrollo del sistema capitalista ha estado asociado a las industrias nacientes tras las revoluciones industriales y las organizaciones de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Pero ha sido el Estado-nación quien ha incorporado dicha lógica a través del llamado pacto de dominación (Cardoso, 1972; Oszlak y O'Donnell, 1981; O'Donnell, 1984; Brachet-Márquez, 1996). Este pacto Capitalismo-Estado resulta un condicionante del trabajo docente en razón del trasfondo que simboliza y operacionaliza.

Incluye el supuesto industrial de escala, según el cual algunos elementos del sistema (los fijos) se economizan logrando la masividad de su consumo (Neffa, 2021). Esto equivale a afirmar que las escuelas y los docentes resultan menos costosos cuando a mayor cantidad de población atiendan. Incluye también la organización de la forma laboral asalariada (Becher, 2021), que es una forma de dominación de clase, por el proceso de expropiación (Oszlak, 1997) que significa el Estado para el ciudadano, según la cual existe un empleador que enajena los medios de producción del trabajador docente, antes suyos y artesanales, apropiándolos a su servicio y bajo sus condiciones, a cambio de un salario. Incluye asimismo el principio eficientista al servicio del capital-recursos del empleador. Se termina así por consolidar la presión normalizadora al servicio de la máquina civilizatoria sobre la vida social, los sistemas educativos, las instituciones educativas y el propio trabajo docente (Dubet, 2006; Tiramonti (Ed.), 2011).

A este trasfondo laboral desde la perspectiva socioeconómica, es necesario agregar dos fenómenos, que se dieron más acá en el tiempo y que también permanecen vigentes, para el período de análisis 2016-2023: uno, el fenómeno de la Globalización, por cuanto lo que sucede en las escuelas alrededor del mundo tiene parámetros también globales<sup>38</sup>. El otro, el fenómeno de la vulnerabilidad o caída global de los niveles de vida y desarrollo económico, por cuanto, ambos aspectos combinados (globalización + vulnerabilidad), conllevaron a un debilitamiento de la legitimidad estatal que condiciona su accionar y sus agendas educativas.

Por ejemplo, el supuesto industrial de escala que forjó el sistema educativo quedó aludido en el conjunto normativo poco diferenciado que encuadra al estatuto docente respecto a la legislación laboral en general; también, las alusiones a la

---

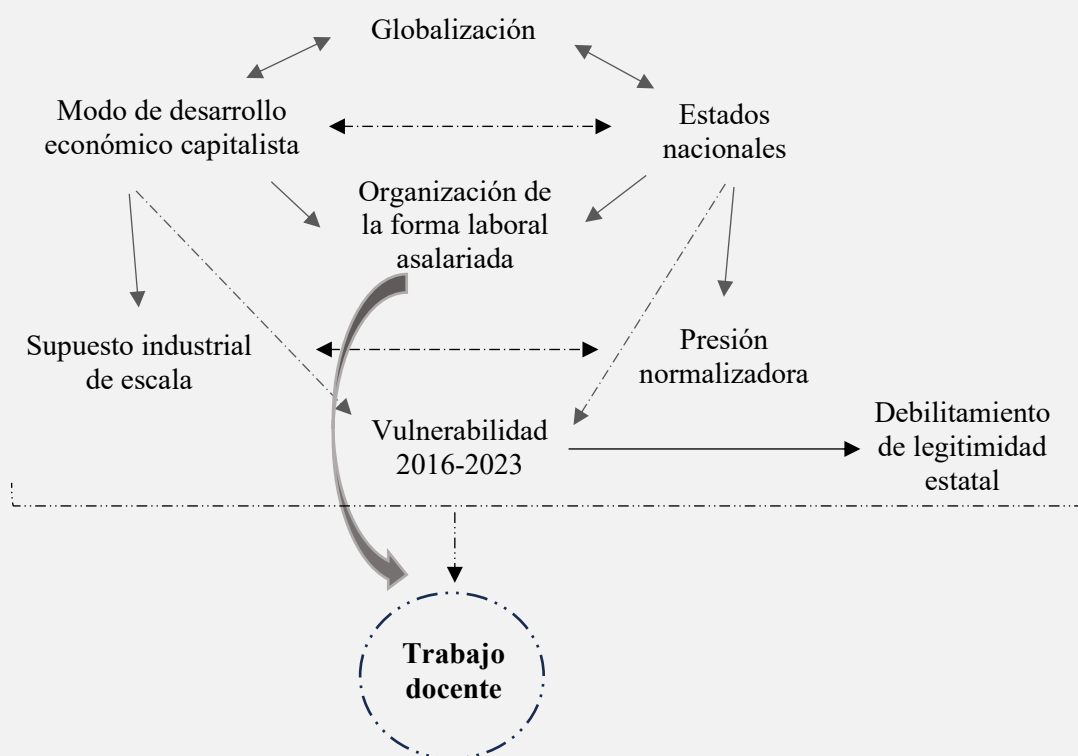
<sup>38</sup> En este sentido, lo acontecido en las escuelas en torno al covid-19 quizás resulte el punto de referencia más claro. También lo son los esquemas de evaluación internacionales como las pruebas PISA.

orientación eficientista de recursos, la orientación utilitarista hacia el logro de resultados y rendimientos medibles, acorde a la presión economicista y normalizadora; y los datos relevados de fuentes secundarias para el período analizado, que muestran más pobreza (Banco Mundial Povcalnet, Datos Macro) y caída en los niveles de vida globales (OIT, 2019c), especialmente posteriormente a la pandemia por covid-19 (OIT, 2021; 2022a, Banco Mundial (2020, 2021), Neffa (2021).

Lo dicho se representa a continuación en la figura 3.

**Figura 3.**

*Condicionantes socioeconómicos globales y relaciones sobre el trabajo docente.*



*Nota:* elaboración propia. Las flechas indican relaciones. Las flechas continuas indican relaciones más directas y las flechas discontinuas relaciones más indirectas.

**Grupo B. Condicionantes Socioeconómicos Nacionales**

El origen nacional de los condicionantes socioeconómicos tiene como trasfondo esencial el marco global, pues no modifica ninguno de sus aspectos. Pero, a la vez, presenta especificidades, aunque más no sea en su acentuación. Estas especificidades pueden captarse a través de los siguientes condicionantes: 1. Pobreza: si bien se ha evidenciado que la pobreza a nivel nacional muestra una trayectoria similar a la que muestra la pobreza promedio global para el período 1981-2017 (según datos de Banco Mundial Povcalnet y Datos Macro), para el período 2018 en adelante se acentúa de forma negativa. 2. Asociado a la pobreza viene el segundo condicionante, que es la inflación nacional, que muestra una trayectoria hiperinflacionaria en los dos últimos años en particular del período analizado, tal ha sido evidenciado a través de datos de fuentes secundarias (INDEC y Datos Macro). 3. Otro de los condicionantes a destacar son ciertas fallas estructurales crónicas del país (Salvia, 2012), que dificultan la realización personal de la población.

4. Los tres anteriores son a su vez parte del origen de un cuarto condicionante nacional: la incertidumbre, tal como ha sido manifestado en varias voces de los docentes entrevistados. Parte atribuible a la incertidumbre viene de la vulnerabilidad del contexto global propio de la etapa de modernidad tardía o posmodernidad que atraviesa el mundo, pero al mismo tiempo presenta especificidades que la agudizan a nivel nacional al combinarse con pobreza, inflación y fallas estructurales. Varios fueron los docentes que se manifestaron en las entrevistas en este sentido. Esto se hará más visible en oportunidad del desarrollo del objetivo específico de investigación N°2.

5. A lo dicho cabe agregar un quinto condicionante, que es el formato escuela. La escuela surge como el constructo nacional vital de socialización secundaria y subjetivación para el conjunto de la población (Dubet, 2006; Tenti Fanfani, 2007). Es de esta manera que la construcción docente se fue configurando históricamente como una categoría social profesional (Tenti Fanfani, 2009). En esta condición esencial se imbrica parte de la lógica laboral que la condiciona y que nace con la formación estatal y las funciones que ha sostenido la educación (Birgin, 1999): la de funcionariado de Estado, inserto como trabajador asalariado sindicalizado (Becher, 2021). Es, en particular, en la consideración conjunta de la incertidumbre, la pobreza, la inflación y las fallas estructurales, que el formato escuela no resulta para el docente el lugar o espacio de certezas que supo en algún momento tener. Varios fueron los docentes que se manifestaron directa e indirectamente en las entrevistas en este sentido. Esto también se

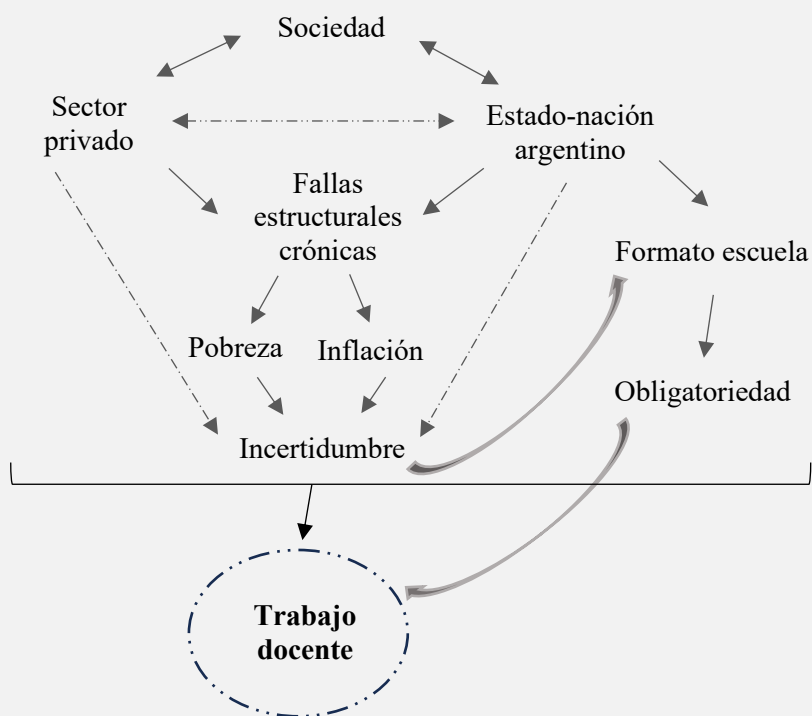
hará más visible en oportunidad del desarrollo del objetivo específico de investigación N°2

6. Y a ello se suma un sexto y último condicionante, que es la Obligatoriedad de la educación secundaria, a partir de la sanción de Ley de Educación Nacional en el año 2006, condicionante que ya había sido señalado en los antecedentes por otros autores (Dirié, 2007; Tenti Fanfani, 2007). Para el período analizado, la presión que infringe la obligatoriedad sobre las escuelas y docentes se traduce en concurrencia de alumnos en situación de marcada vulnerabilidad, que fue referida por varios docentes que se manifestaron en las entrevistas en este sentido sobre la población estudiantil, adquiriendo implicancias más marcadas en razón de que se imbrica en simultáneo, y se retroalimenta, con los anteriores condicionantes mencionados a nivel nacional: el contexto de incertidumbre, las fallas estructurales, la pobreza, y la inflación.

Lo dicho se representa a continuación en la figura 4.

**Figura 4.**

*Condicionantes socioeconómicos nacionales y relaciones sobre el trabajo docente.*



*Nota:* elaboración propia. Las flechas indican relaciones. Las flechas continuas indican relaciones más directas y las flechas discontinuas relaciones más indirectas.

### **Grupo C. Condicionantes Socioeconómicos Jurisdiccionales**

La inflación de CABA es uno de los condicionantes jurisdiccionales, por las mismas razones que lo es a nivel nacional. Los datos jurisdiccionales de inflación muestran que la misma estuvo a niveles similares que los datos registrados a nivel nacional. En este sentido, su clasificación como condicionante de origen jurisdiccional no se diferencia como tal según lo manifestado por los docentes entrevistados, sino que se expresa como implícitamente fusionado con su homónimo nacional, aunque en verdad se traten de datos provenientes de distintas fuentes y cálculos (INDEC, en el primer caso; DGEyC de CABA, en el segundo).

Por su parte, el salario es otro condicionante socioeconómico del trabajo docente, más propio del ámbito estatal-gubernamental en este caso, dado que es el Estado quien, junto a los sindicatos, lo definen paritariamente. Los datos del salario docente jurisdiccional, en comparación a la inflación jurisdiccional, arrojaron un poder adquisitivo relativamente estable, prácticamente al mismo nivel. Sin embargo, como ha sido señalado por varios de los docentes entrevistados y también en la encuesta, la percepción docente de lo que el salario satisface resulta marcadamente insuficiente. De hecho, el 34% de docentes se ubica en situación de “sector medio frágil”, pudiendo llegar a incluir a algunos de ellos en situación de “pobreza no indigente”.

Esta disociación puede deberse a que, por un lado, existe un acumulado de pérdida de poder adquisitivo en el salario docente que, probablemente, alcance más del 50% en los últimos 25 años; y, por otro, a que las estadísticas oficiales para el cálculo del poder adquisitivo podrían no estar trabajando con una canasta de bienes y servicios verdaderamente representativa del consumo real de un docente o persona tipo en el año 2016-2023.

Acorde a la encuesta y las entrevistas es necesario considerar también las condiciones de vida extraescolar como condicionante, en aspectos tales como el costo del alquiler; el traslado desde el hogar a la escuela y viceversa, con todo lo que ello implica (transporte, seguridad, etc.); entre otros. La evidencia de fuentes secundarias sobre las condiciones de vida social a nivel jurisdiccional, según el mencionado informe

publicado por el Instituto de Políticas Públicas para Buenos Aires “I-ciudad” en referencia al período 2016-2022, tomando su “Índice de Bienestar Urbano” (IBU, en adelante), arroja que el IBU del año 2022 coincide con los resultados del primer IBU calculado en el año 2016; pero que, pese a dicha rigidez, se hizo más notoria la división estructural entre el mayor bienestar de las comunas del norte y el menor bienestar del sur de la ciudad (siendo justamente esta donde se suelen localizar las personas de mayor vulnerabilidad social).

En la consideración conjunta de los condicionantes jurisdiccionales mencionados, entre costo de vida, precarización de las condiciones de vida, vulnerabilidad del alumnado, y salario, se tiene una combinación marcadamente negativa para el trabajo docente. Puestos los condicionantes jurisdiccionales en perspectiva cenital, en relación a los condicionantes nacionales y algunos globales, lo que se observa es continuidad. Por ejemplo, la vulnerabilidad encuentra continuidad en la pobreza nacional y en la asistencia, a partir de la obligatoriedad a la escuela, de sectores antes excluidos e invisibilizados, lo cual a su vez encuentra continuidad en la vulnerabilidad del alumnado jurisdiccional con el que el docente mayormente trabaja.

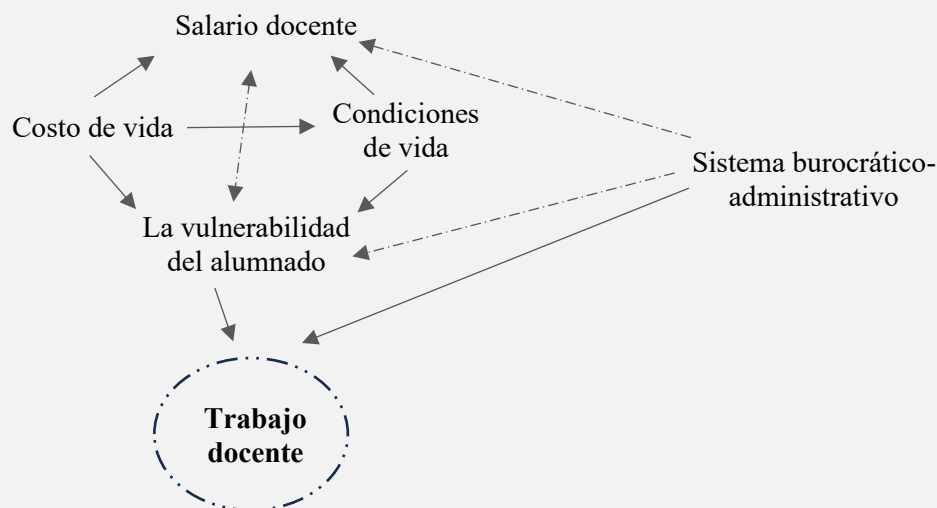
Un último condicionante jurisdiccional a considerar es el sistema burocrático-administrativo, que también puede ser visto como continuidad de condicionantes globales y nacionales. Tal se ha señalado, se trata de un sistema de administración clásico del siglo XX, que se caracteriza esencialmente por tres principios (Weber, 1922): 1. La máxima racionalidad por el apego a normas. 2. La especialización de los funcionarios en aras de aumentar la eficiencia y la competencia. 3. La impersonalidad, según el cual las decisiones óptimas se toman basadas en reglas, independientes de las relaciones personales.

Este modelo surge como respuesta al apoyo administrativo que requieren las actividades principales de las organizaciones (públicas y privadas), materializado en última instancia por el sector de secretaría administrativa de la escuela. Este sistema burocrático condiciona el trabajo docente en varios aspectos relacionados, según se han manifestado los docentes, tales como: derechos y deberes del trabajo docente, procedimientos administrativos, etc., conglomerado normativo que expresa a través del estatuto docente jurisdiccional de educación; las altas y las bajas por el salario; la administración de licencias; entre otros.

Lo dicho se representa a continuación en la figura 5.

**Figura 5.**

*Condicionantes socioeconómicos jurisdiccionales y relaciones sobre el trabajo docente.*



*Nota:* elaboración propia. Las flechas indican relaciones. Las flechas continuas indican relaciones más directas y las flechas discontinuas relaciones más indirectas.

#### **Grupo d. Condicionantes Socioeconómicos Institucionales-escolares**

Entre los condicionantes según origen atribuibles a la institución-escuela se pueden referir, en primer lugar, la infraestructura de recursos materiales. Acorde a la encuesta y las entrevistas, se mencionan aspectos coincidentes con el marco teórico, tales como: la atención a necesidades biológicas físico-corporales; las condiciones medioambientales (Zabalza, 2012); el material didáctico de cátedra (Barberá, 2006; García Aretio, 2007); las TIC disponibles (Lipsman; 2006); y los recursos y espacios áulicos en general (Litwin, 2012).

En segundo lugar, emerge la intensificación laboral o sobrecarga de trabajo, condicionante este que ya había sido identificado por Zabalza (2012), Botinelli (2015), Diríe y Pascual (2017), y Becher (2021). En parte, asociado al condicionante de las condiciones de vida (ya descripto) y, en parte principal, asociado a otro condicionante,

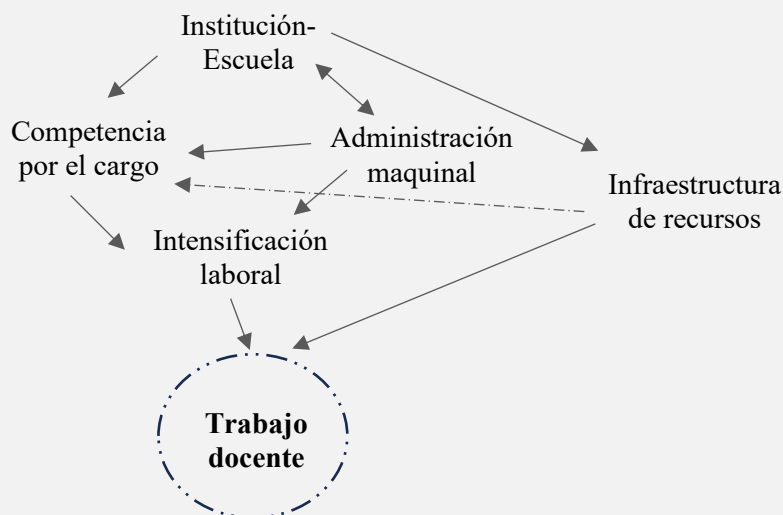
derivado del sistema burocrático-administrativo jurisdiccional: la administración escolar maquina. Sobre este condicionante, cabe lo dicho al referir al sistema administrativo-burocrático. Y agregar, en relación al marco teórico, que este condicionante sobre el actor docente se presenta en tensión principalmente con los componentes duros del formato escuela, que refiere Baquero (2020), tales como la obligatoriedad, construidos esencialmente al ritmo de las prácticas de escolarización masiva.

En cuarto lugar, según emerge de la encuesta y las entrevistas, la competencia por el cargo resulta ser otro condicionante socioeconómico sobre el trabajo docente. Por un lado, en razón de su anclaje discursivo al marco teórico de los principios de la economía (Morduchowicz, 2004) tales como rendimientos, meritocracia, etc. Por otro lado, y principalmente, en razón de su anclaje a dos cuestiones socioeconómicas que lo atraviesan: una, el llamado a concurso, cada comienzo de año, de los cargos con carácter interino; el otro, el vuelco de profesionales universitarios a la docencia, en búsqueda principalmente de incrementar ingresos y mejorar condiciones de trabajo.

En consideración conjunta, lo dicho se representa a continuación en la figura 6.

### Figura 6.

*Condicionantes socioeconómicos institucionales-escolares y relaciones sobre el trabajo docente.*



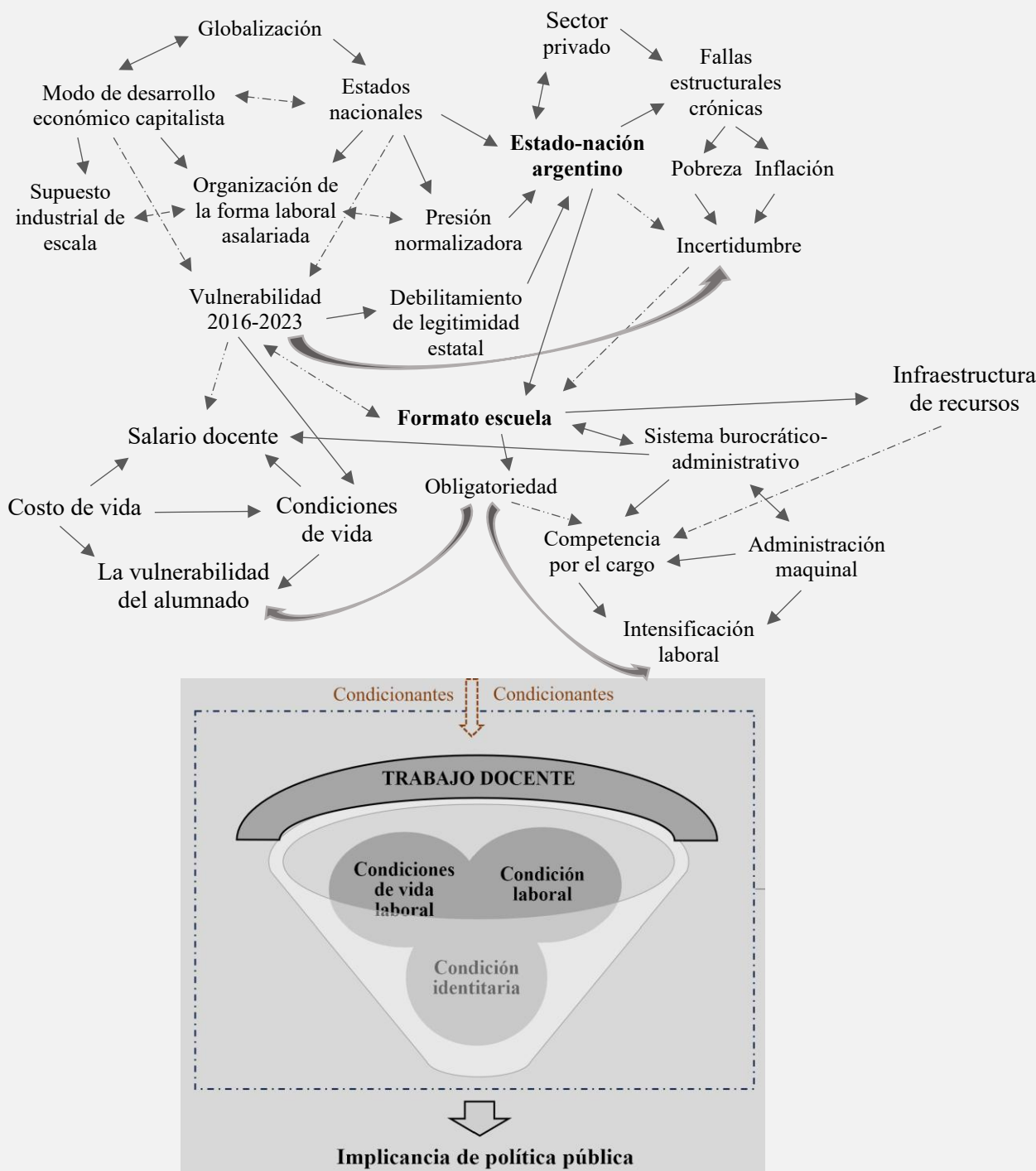
*Nota:* elaboración propia. Las flechas indican relaciones. Las flechas continuas indican relaciones más directas y las flechas discontinuas relaciones más indirectas.

### Consideración Conjunta de Condicionantes Socioeconómicos

A continuación, se muestra la puesta en común de los condicionantes que fueron mencionados en los grupos A al D (desde los globales hasta los institucionales-escolares). Para ello, se ha elaborado la figura 7 a continuación.

**Figura 7.**

*Condicionantes socioeconómicos en conjunto y relaciones sobre el trabajo docente.*



## **9. Objetivo Específico de Investigación N°2**

A través de responder al objetivo específico N°2 se buscó lograr una caracterización de cómo impactan y se manifiestan los condicionantes socioeconómicos sobre el trabajo de docentes de una escuela de educación secundaria público-estatal de la zona centro de CABA para el período 2016-2023.

Dichos impactos y manifestaciones se presentan principalmente en torno a los siguientes condicionantes, varios de ellos relacionados entre sí y con otros condicionantes descriptos en el anterior objetivo específico de investigación: 1. Las condiciones de vida; 2. El salario; 3. El funcionamiento burocrático-administrativo; 4. La vulnerabilidad socioeconómica de la población estudiantil. 5. La infraestructura de recursos de la escuela.

Si se retoma el agrupamiento por origen, desarrollado en el anterior objetivo específico de investigación, cuatro de estos cinco condicionantes -el 1, 2, 3 y 4- pertenecen al grupo jurisdiccional, y el restante -el 5- al grupo institucional-escolar. Esto señala que los condicionantes resultan más atribuibles a problemáticas educativas que se insertan en la lógica del sistema educativo de CABA, que a la escuela como institución escolar específica en sí.

Lo que sigue es una descripción de cada condicionante y sus impactos sobre el trabajo docente, puestos luego en consideración conjunta hacia el cierre del desarrollo.

### **1. Las Condiciones de Vida**

Aumento de pobreza, inflación, estancamiento del bienestar urbano y aumento de desigualdad norte-sur de la ciudad, junto a la pandemia mediante, configuran un escenario jurisdiccional, continuidad del nacional, que condiciona de forma limitante la vida sociolaboral del docente, cuando no marcadamente negativa. Más precisamente, el condicionante infringe presión sobre la competencia entre docentes por el cargo en escuelas situadas en zonas y escuelas favorables, en términos de, entre otros criterios, facilidades de traslado y seguridad. Asimismo, acorde a la encuesta realizada, cabe recordar que el 94% de docentes cree que la situación socioeconómica se relaciona a la competencia docente.

La resultante rotación laboral da cuenta del ejercicio docente bajo condiciones estructurales, tanto materiales como simbólicas. Tal como se ha mencionado, en términos del materialismo dialéctico marxista, da cuenta de una formación y experiencia que porta tanto un valor de uso (función trabajo) como un valor de cambio (precio salario) en tanto mercancía. También en términos de la serialidad a la que se refiere Sartre, como piezas indiferenciadas, reemplazables y siempre disponibles a ser cambiadas dentro de un mecanismo.

Lo dicho se resume en tabla 15 a continuación.

**Tabla 15.**

*Impactos de las condiciones de vida sobre el trabajo docente*

<b>Condicionante</b>	<b>Impactos</b>	<b>Indicadores asociados</b>	<b>Dimensiones del trabajo docente afectadas</b>
<b>Condiciones de vida social</b>	Aumenta la competencia por el cargo en escuelas situadas en zonas favorables.	Rotación laboral.	Condición laboral y condición de vida laboral.

*Nota:* Elaboración propia.

## **2. El Salario**

En estrecha relación con el condicionante anterior, dado el dato de que 34% de los docentes encuestados se ubican en situación de “sector medio frágil”, pudiendo llegar a incluir a algunos de ellos en situación de “pobreza no indigente”, el escenario salarial se configura como un condicionante de multidimensional impacto sobre el trabajo docente. Como se ha dicho, la insuficiencia se presenta más referida a lo que el salario satisface respecto a las condiciones y costo de vida, que por lo que el número propiamente dicho del haber oficial indica por su poder adquisitivo contra inflación.

El primer impacto del salario sobre el trabajo docente se da en la estabilidad, manifestado como pluriempleo, consistente en la persona que tiene más de un trabajo, tal como ocurre con el 72% de los docentes encuestados y tal como ha sido manifestado en las entrevistas. Este impacto ya había sido captado en estudios como Botinelli (2015), como inserción volátil y dispersa, conocido más comúnmente como “docente

taxi". El hallazgo consiste en agregar explícitamente su vinculación a la búsqueda de complementar ingresos.

El segundo impacto del salario sobre el trabajo docente se da sobre la salud del docente. Cabe recordar que los resultados de la encuesta arrojaron que el 100% de docentes cree que existe vinculación entre el salario y la salud del docente, siendo el dato destacado el 62,5% que lo cree "en gran medida", seguido de un 28,5% que cree que se relacionan "medianamente". Por su parte, la totalidad de las voces entrevistadas describen dicha relación salario-salud con carga negativa para el docente durante el período analizado.

Por un lado, de las entrevistas se desprende que el impacto en la salud se manifiesta, en primer lugar, en mayor desgaste físico producto de compensar ingresos con más trabajo. Caben recordar los resultados de la encuesta, según los cuales la salud docente se relaciona con la cantidad de horas diarias trabajadas, según lo considera el 100% de los docentes (el 78% lo cree "en gran medida"). Por otro lado, de las entrevistas se desprende que el impacto en la salud se manifiesta en las emociones de los docentes, pues son todas cosas que, como mencionan varias personas entrevistadas, pasan por el cuerpo, en forma de más nervios, mayor incertidumbre sobre la situación, etc.; sobre todo para el 34% de los docentes en situación frágil. Esta manifestación recupera los aportes de Neffa (2021), sobre los riesgos psicosociales del trabajo.

El tercer impacto del salario sobre el trabajo docente se da sobre la seguridad -material y física- del docente. Al buscar compensar ingresos con más trabajo, el docente se expone más a riesgos de inseguridad física y materiales debido a más traslados laborales cotidianos. Todo en un contexto de calle desfavorable, esencialmente atravesado por aumento de pobreza.

El cuarto impacto del salario sobre el trabajo docente se da sobre el rol docente. De la encuesta surge que, en primer lugar, puesto el foco de análisis en el grado de vinculación alto o "en gran medida", el sentido más fuerte atribuido por los docentes se localiza en el grupo cuyas relaciones de sentido se caracterizan por lo propiamente educativo (grupo 1); pero también un grado de vinculación alto o "en gran medida" se encuentra atribuido, en porcentaje similares, a relaciones de sentido socioeconómico (grupo 2). Lo vocacional se sitúa en niveles de atribuciones de sentido similares al hecho de tener un empleo registrado, y con ello se manifiesta entonces la mencionada tensión -malestar- entre las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo entre los

docentes, tal como había sido notado por Dubet (2006), Tiramonti (2011) y Di Napoli et al (2021).

También es pertinente aquí la referencia de Bauman (2002) a la “viabilidad” del sujeto como tarea individual, por la dificultad que plantea la tensión-malestar al docente para volverse individualmente viable o suficiente. Siguiendo a Tenti Fanfani (2007), la tensión viene, en el fondo, asociada a la crisis de legitimidad del Estado, en este caso jurisdiccional, por no garantizar condiciones de vida social suficientes; y para este caso del salario en particular, por no retribuir lo justo y suficiente a sus docentes de escuelas estatales.

Lo dicho se resume en tabla 16 a continuación.

**Tabla 16.**

*Impactos del salario sobre el trabajo docente*

Condicionante	Impactos	Indicadores asociados	Dimensiones del trabajo docente afectadas
<b>Salario</b>	Estabilidad laboral.	Pluriempleo, según 72% de los docentes encuestados.	Condición laboral y condiciones de vida laboral.
	Salud del docente (emocional, principalmente).	Mayor desgaste físico por pluriempleo. Nervios. Mayor incertidumbre sobre la situación.	
	(Indirecto) Seguridad - material y física- del docente.	Mayor exposición a riesgos físicos y materiales por traslados laborales cotidianos. Situación de calle desfavorable.	
	Rol docente.	Niveles similares de atribuciones de sentido entre lo vocacional y la necesidad de tener un empleo registrado (53% de los docentes). Tensión -malestar- entre las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente. Crisis de legitimidad estatal-gubernamental.	Condición laboral, condiciones de vida laboral y condición identitaria.

*Nota:* Elaboración propia en base a encuesta y entrevistas.

### **3. El Funcionamiento Burocrático-administrativo**

Las personas entrevistadas fueron contundentes en que el funcionamiento burocrático-administrativo resulta un condicionante sobre el trabajo docente. Esto fue ya desarrollado en el objetivo específico de investigación N°1, pero cabe recordar las referencias a aspectos tales como: la sobrecarga de trámites y tareas; la tensión de no correspondencia entre lo que se le pide y lo que le correspondería hacer al docente (asimetría de poder y transferencia de tareas, infundadas en lo legal-estatutario, pero real en la práctica); la frialdad de la letra y los procedimientos, la falta de humanidad o impersonalismo en el trato interpersonal (actitud maquinal); la opacidad en el manejo de la información y la documentación.

Con ello se fundamenta su impacto multidimensional, el cual se relaciona, en primer lugar, a la salud del docente; de nuevo, sobre la salud emocional en particular. Se manifiestan referencias a situaciones de estrés, fastidio, y sensación de energía malgastada. Cabe recordar que, según la encuesta, el 84% de docentes cree que la estructura burocrática-organizativa se relaciona con la salud del docente, siendo el dato destacado el 62% de docentes quienes creen que lo hacen “en gran medida”.

En segundo lugar, el funcionamiento burocrático-administrativo impacta en la calidad laboral, con referencias explícitas a manifestaciones tales como el deterioro de los vínculos humanos y del tiempo disponible. En tercer lugar, impacta en el entorpecimiento y empobrecimiento a la tarea docente pedagógico-didáctica y ello se manifiesta en la calidad de la enseñanza.

Lo dicho se resume en tabla 17 a continuación.

**Tabla 17.**

*Impactos del funcionamiento burocrático-administrativo sobre el trabajo docente*

Condicionante	Impactos	Indicadores asociados	Dimensiones del trabajo docente afectadas
<b>Funcionamiento burocrático-administrativo</b>	Salud del docente (emocional, principalmente).	Estrés, fastidio, y sensación de energía malgastada.	Condición laboral y condiciones de vida laboral
	Calidad laboral.	Deterioro de los vínculos humanos y del tiempo disponible.	
	Tarea pedagógico-didáctica.	Calidad de la enseñanza.	Condición laboral y condición identitaria.

*Nota:* Elaboración propia en base a encuesta y entrevistas.

#### **4. La Vulnerabilidad Socioeconómica de la Población Estudiantil.**

Según las personas encuestadas y entrevistadas, la vulnerabilidad socioeconómica de la población estudiantil, menguada por la escuela presencial y exaltada en su ausencia -especialmente visible durante la pandemia por covid-19-, impacta en el trabajo docente. Esto muestra plena sintonía a lo que sostienen Tenti Fanfani (2010), el conversatorio MEJOREDU (2020) y el estudio de Di Napoli et al (2021).

Entre sus impactos, en primer lugar, cabe mencionar el que se presenta sobre el rol docente. La mayoría de los docentes sienten dicha vulnerabilidad del alumnado como manifestaciones de problemáticas y responsabilidades que los exceden. Ocurre que, como fue mencionado sobre la tensión entre condiciones objetivas y subjetivas, tal rol docente resulta en la práctica ya no solo de enseñanza sino, en parte similar, ligada a atender déficits de distinta índole, como los socioeconómicos; y ya no solo son déficits propios del docente, sino ahora también de sus estudiantes.

Cabe destacar que aspectos tales como la alimentación, la vestimenta, la higiene y los déficits en general de la población estudiantil se volvieron más notorios en razón de su relación con dos de los condicionantes nacionales que fueron desarrollados en el

objetivo anterior de investigación: uno, la situación de mayor pobreza; 2. La obligatoriedad de la educación secundaria desde 2006; en razón de que la escuela público-estatal actuó como condensador -forzadamente- de inclusión de población socialmente excluida.

En segundo lugar, el impacto de la vulnerabilidad socioeconómica de la población estudiantil se da sobre la seguridad del docente. No solo sobre la sensación sino sobre la misma posibilidad de atravesar situaciones de violencia de algún tipo. La manifestación del impacto incluye alusiones al temor por estudiantes marcados por realidades e historias de vida cotidiana de extrema vulnerabilidad, incluida la violencia en sus barrios, la situación delictiva y problemas familiares. Esto se muestra en sintonía al estudio realizado por Tezza (2018); en particular, resuena pertinente la falta de apoyo real y genuino que, según Tezza, manifestaron algunas personas entrevistadas desde la gestión política y la soledad del docente en su práctica cotidiana, tal cual emergió también en las personas entrevistadas para esta tesis. Al decir de Bauman, se individualiza al sujeto -docente- y luego se lo responsabiliza -de problemas socioeconómicos que lo exceden por mucho- por sus consecuencias. La inseguridad se acrecienta frente a dicha soledad.

En tercer lugar, el impacto de la vulnerabilidad de la población estudiantil se da sobre la enseñanza. Tanto por las tensiones que manifiestan sobre la labor docente en virtud de las posibilidades de educabilidad (al decir de Baquero) de sectores excluidos, o de su capital cultural (al decir de Bourdieu), como de sus posibilidades de contar con los recursos materiales concretos de estudio para progresar en el aprendizaje.

Por último, condensando los impactos anteriores, se destaca el impacto sobre la salud; de nuevo, sobre la salud emocional en particular. La principal sensación es de impotencia; seguida por la desorientación y la injusticia. Del no saber bien qué hacer en determinados casos, ni hasta dónde, ni si corresponde. Este impacto es atómico, en sentido que nuclea los impactos anteriores, entre otros no descriptos. Según la encuesta, la totalidad de los docentes consideran que su salud docente y la vulnerabilidad socioeconómica de la población estudiantil están relacionadas. Los resultados arrojaron como dato destacado que el 72% de ellos cree que se relacionan “en gran medida”.

Lo dicho en torno al impacto sobre la salud del docente respalda a los estudios de salud ocupacional de Neffa (2021), cuya prevalencia sitúa en los aspectos ligados a la salud mental. Se trata de problemas psicosociales derivados de vulnerabilidades

socioeconómicas de la población estudiantil, que afectan las emociones del docente; y no de un déficit en la formación docente. Tal como señalan una de las personas entrevistadas, no falta formación en psicología, trabajo social, roles de asistencia; lo que faltan son gobiernos con respuestas satisfactorias a las sociedades para que estas prosperen en su vida.

Por cuanto se transfiere a la escuela el rol de contención, aparece otro impacto colateral, tal como señala una de las personas entrevistadas: soltar y fluir, en el mal sentido de la palabra, porque la salud se ve impactada. Como la referencia de Bauman a Bourdieu, señalada en el marco teórico, la cultura política de la transferencia y el descarte encuentra su contrapartida en la desconsideración docente: "aquellos que deploran el cinismo que identifica a los hombres y mujeres de hoy no deben omitir relacionarlo con las condiciones socioeconómicas que lo favorecen y lo exigen..." (Bauman, 2002: 172).

Lo dicho se resume en tabla 18 a continuación.

**Tabla 18.**

*Impactos de la vulnerabilidad de la población estudiantil sobre el trabajo docente*

Condicionante	Impactos	Indicadores asociados	Dimensiones del trabajo docente afectadas
Vulnerabilidad de la población estudiantil	El rol docente.	Tensión entre condiciones objetivas y subjetivas. Atención a déficits socioeconómicos que lo exceden.	Condición laboral, condiciones de vida laboral y condición identitaria.
	La seguridad.	Situaciones de violencia de algún tipo. La soledad del docente en su práctica cotidiana.	
	La enseñanza.	Déficits de educabilidad. Capital cultural. Recursos materiales para el aprendizaje (útiles y materiales de estudio).	Condiciones de vida laboral y condición identitaria.

	Salud del docente (emocional, principalmente).	Impotencia. Desorientación. Sensación de injusticia. Desconsideración docente.	Condiciones de vida laboral y condición identitaria.
--	--	---	--

*Nota:* Elaboración propia en base a encuesta y entrevistas.

## 5. La Infraestructura de Recursos de la Escuela.

Este condicionante institucional-escolar sobre el trabajo docente se asocia a aspectos tales como: la atención a necesidades biológicas físico-corporales; el material didáctico de cátedra; las TIC; los recursos y espacios escolares en general. De aquí que sus impactos resulten, acorde a lo mencionado por los docentes, en la seguridad, la inclusión, la enseñanza y la salud.

En primer lugar, el impacto de la infraestructura de recursos de la escuela sobre el trabajo docente se da en la seguridad física, con posibilidades de manifestarse como accidente de trabajo; sobre todo, cuando la escuela está en obra y se sigue dando clases normalmente. No faltaron referencias a desprendimientos de materiales, y a bancos y sillas u objetos por el estilo que actúan como elementos cortantes, entre otros. En segundo lugar, el impacto de la infraestructura de recursos de la escuela se da sobre la inclusión de personas con movilidad reducida o alguna discapacidad parcial. Tampoco faltaron referencias a manifestaciones de impedimentos de distinto tipo en este sentido.

En tercer lugar, el impacto de la infraestructura de recursos de la escuela sobre el trabajo docente se da sobre la enseñanza, con manifestaciones tales como, por ejemplo, no tener cuadernillos impresos y verse, el docente, en la necesidad de armarlo en base a fotocopias. El material impreso sigue siendo requerido para el perfil del estudiante en razón de la falta de computadoras portátiles personales, lo cual les posibilita continuar la tarea en el hogar. Como señala García Aretio (2007), producir, utilizar y evaluar materiales didácticos son, en sentido amplio, tareas docentes, pero cuando son entendidas como prácticas limitadas solo al docente se empobrece la enseñanza, en razón del tiempo y recursos que insume.

En cuarto lugar, el impacto de la infraestructura de recursos de la escuela sobre el trabajo docente se da en la salud; y nuevamente en la salud emocional en particular. Según la encuesta, el 81% de docentes creen que existe una relación entre la

infraestructura de recursos materiales de la escuela y la salud docente, siendo el dato destacado el 60% de quienes consideran que se relacionan “en gran medida”, seguido de un 21% que cree que se relacionan “medianamente”. Según las personas encuestadas y entrevistadas, este impacto resulta condensador de los restantes. Se manifiesta en el humor general del docente; en la predisposición a la cotidianidad durante la presencia en la escuela. Según la posibilidad de sentirse o no comfortable, se tiene un ánimo con los otros.

En este sentido, todo tipo de vulnerabilidad material, y el ruido, atentan contra la salud del docente. También afecta la emoción del docente el no tener los materiales didácticos adecuados para dar clases y ver así obstaculizados los progresos en la enseñanza. Lo mismo el estar en situación de salud vulnerable y tener dificultades para movilizarse y trabajar dentro de la escuela por cuestiones de inclusión. Esta referencia a la afectación emocional recupera el aporte del conversatorio MEJOREDU (2020), en el cual se destacó la importancia de la suficiencia y confort de las condiciones materiales de los espacios para el trabajo docente.

Lo dicho se resume en tabla 19 a continuación.

**Tabla 19.**

*Impactos de la infraestructura de recursos de la escuela sobre el trabajo docente*

Condicionante	Impactos	Indicadores asociados	Dimensiones del trabajo docente afectadas
Infraestructura de recursos de la escuela	La seguridad física	Accidentes de trabajo	Condiciones de vida laboral.
	La inclusión	Dificultades de movilidad y adaptabilidad.	
	La enseñanza	Falta de cuadernillos impresos. Falta de computadoras portátiles personales.	Condiciones de vida laboral y condición identitaria.
	Salud del docente (emocional, principalmente).	Predisposición a la cotidianidad. Humor. Ruido.	Condición laboral, condiciones de vida laboral, y condición identitaria.

*Nota:* Elaboración propia en base a encuesta y entrevistas.

### **Consideración Conjunta de los Impactos de los Condicionantes**

Una vista rápida a las tablas 14 a 19 presentadas puede dar una idea de las relaciones entre los impactos de los cinco condicionantes enunciados. Comenzando por el condicionante “condiciones de vida social”, el hecho de que no haya mejorado el bienestar urbano en CABA y sí se haya, en cambio, acrecentado la desigualdad norte-sur, junto al significativo aumento de pobreza jurisdiccional entre 2016 y 2023, actúan como marco de referencia ineludible para entender su impacto en forma de mayor competencia por el cargo entre docentes, que luchan por acceder a escuelas situadas en zonas favorables o de mayor bienestar. A su vez, dicho marco de referencia resulta también ineludible en virtud del condicionante “vulnerabilidad de la población estudiantil”, en razón de las características socioeconómicas de una parte significativa de los estudiantes -probablemente, la mayoría- que proviene de zonas de barrios vulnerables, de asentamientos populares marginales en particular.

Frente a ambos condicionantes, “condiciones de vida social” y “vulnerabilidad de la población estudiantil”, la inclusión por obligatoriedad conlleva la introducción en las escuelas de densas problemáticas socioeconómicas, para las cuales el docente no encuentra correspondencia o brújula orientadora, impactando así en su rol docente, manifestándose como desdibujado, desorientado, que ya no se limita a enseñar sino también, y quizás principalmente, a contener. Conlleva impactos también sobre la seguridad material y física, todo lo cual, en conjunto, termina por impactar en la salud del docente; en la salud emocional, principalmente.

El escenario configurado exige además la referencia a otro condicionante central, ligado al ámbito estatal-gubernamental: el “salario”. Cuando el salario se presenta insuficiente, tal es el caso de esta jurisdicción, como de cualquier otra del país, el impacto es multidimensional y acentúa varios de los impactos antes mencionados. Acentúa la desvaloración sobre su rol docente de enseñanza, para el cual se formó; así como acentúa la pérdida de calidad de la enseñanza misma, por disponer de menor tiempo para ello, al trabajar más para compensar ingresos. Acentúa también el impacto sobre su salud emocional, por la incertidumbre en que se sumerge su vida toda, su cuerpo, frente a la situación de insuficiencia salarial, junto a un impacto en la salud física por el mayor desgaste de traslado que le supone el pluriempleo forzado.

El escenario configurado respecto a los impactos sobre el trabajo docente se completa con referencia a los impactos sobre los restantes dos condicionantes:

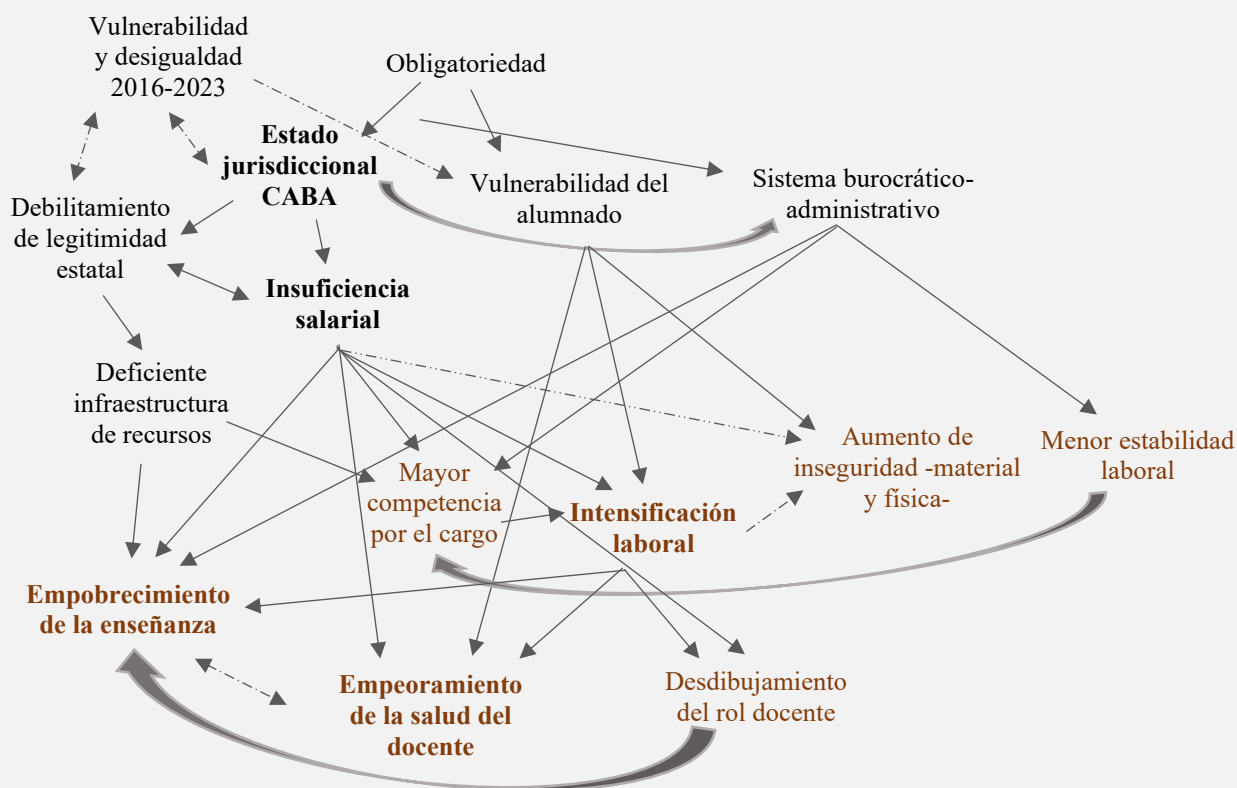
“funcionamiento burocrático-administrativo” e “infraestructura de recursos de la escuela”. Nuevamente, se ven acentuados dos impactos mencionados en particular sobre el trabajo docente: uno, la salud del docente; y, el otro, la tarea de enseñanza. Por el lado de la salud, se manifiestan emociones de estrés, fastidio, y sensación de energía malgastada, por tareas y problemáticas burocráticas-administrativas que el docente no las siente correspondidas, pero que se le exige responder; así como mala predisposición a la cotidianidad, cuando la infraestructura de la escuela adolece de confort suficiente. Por el lado de la enseñanza, se manifiesta la pérdida de calidad en situación de faltante de material didáctico y computadoras portátiles personales.

Al combinar lo dicho hasta aquí, respecto a los impactos de los condicionantes, la síntesis necesaria podría ser presentada en los siguientes términos: un marco de referencia ineludible a condiciones de vida social marcadas por la vulnerabilidad y la desigualdad, que atraviesan a la población estudiantil y al trabajo docente de la escuela pública-estatal en particular, configurando un rol docente desdibujado y fuertemente impactado en su tarea de enseñanza y su salud emocional en particular, agravado por la insuficiencia salarial como condicionante central atribuible al ámbito estatal-gubernamental jurisdiccional, resultando por ello en un cuadro de situación muy complejo y delicado para la sustentabilidad del trabajo docente.

En la figura 8 a continuación se ilustra lo dicho en relación al objetivo específico N°2 de investigación.

**Figura 8.**

*Síntesis de impactos socioeconómicos sobre el trabajo docente.*



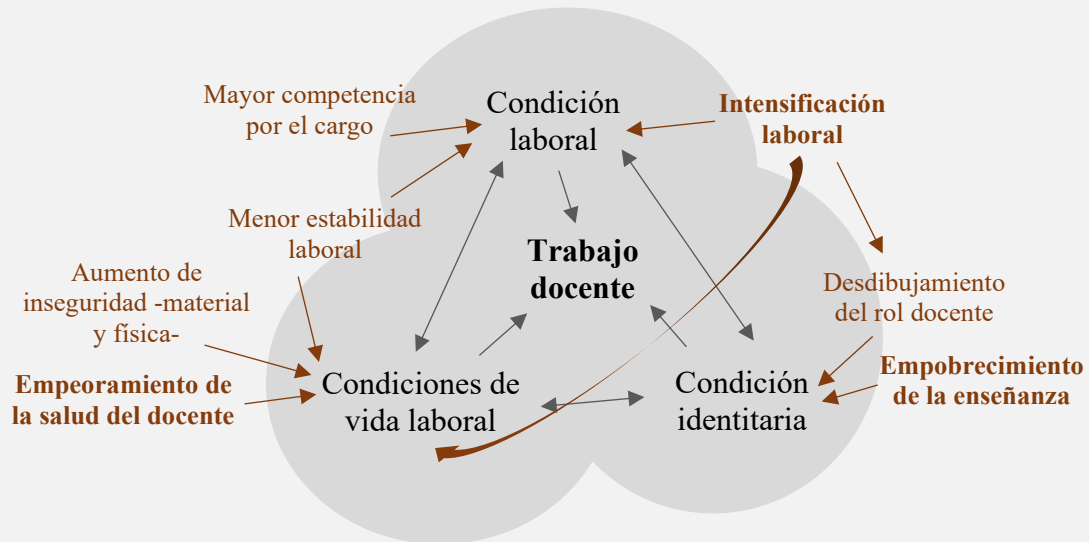
*Nota:* elaboración propia. Las flechas indican relaciones. Las flechas continuas indican relaciones más directas y las flechas discontinuas relaciones más indirectas. En color negro se refieren a los condicionantes, color borgo se resaltan los impactos. En negrita los impactos más significativos.

Como puede observarse en la figura 8, el trabajo docente se ve condicionado principalmente por el “salario”, que es el que muestra mayor cantidad de relaciones e imbricaciones con otros condicionantes e impactos. Respecto a los impactos sobre el trabajo docente, se destacan la “intensificación laboral”, el “empobrecimiento de la enseñanza” y el “empeoramiento de la salud docente”, relacionados a su vez entre sí. Retomando las dimensiones que fueron construidas para el trabajo docente como concepto ordenador, la más afectada resulta las “Condiciones de vida laboral”.

Se tiene entonces una síntesis final como se muestra en la figura 9 a continuación.

**Figura 9.**

*Síntesis de impactos socioeconómicos sobre las tres dimensiones del trabajo docente.*



*Nota:* elaboración propia. Las flechas indican relaciones directas. En color negro se refieren a las dimensiones. En color bordo se señalan los impactos. En negrita lo más significativo.

## 10. Objetivo Específico de Investigación N°3

A través de responder al objetivo específico N°3 se buscó identificar implicancias de política pública sobre el ejercicio de docentes en la escuela secundaria pública-estatal de la CABA, considerando el período 2016-2023.

Según las voces de un conjunto seleccionado de docentes, a través del procesamiento de los datos empíricos que surgen de la triangulación metodológica llevada a cabo con encuesta y entrevistas, y en diálogo a su vez con el marco conceptual y teórico presentados, se identificaron las siguientes implicancias de política pública, relacionadas entre sí: 1. Desindustrializar; 2. Desburocratizar y despapelizar; 3. Transparentar procesos e información; 4. Acompañar integralmente al docente en su trabajo cotidiano; 5. Descomprimir la masividad presencial. 6. Valorar en sentido fuerte la educación.

### 1. Desindustrializar

El formato escuela y el trabajo docente nacieron inscripto en un proceso de industrialización social y de masificación de la educación para dar sustento a la civilización de la ciudadanía moderna, que más tardíamente se cristalizó y acentuó con la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria. Varias personas entrevistadas asociaron este proceso respecto al trabajo docente como el equivalente a emparejar para abajo, al no diferenciar entre docentes que trabajan bien y quienes no, siendo todos remunerados por igual.

Por lo mismo se referencia una necesidad de desindustrializar el mérito; como una vuelta más a algo de lo artesanal o diferenciado, que el Estado moderno arrolló. Se expresaron voces notando la serialidad a la que se refiere Sartre, en el “no somos una máquina más del sistema”. Como las piezas intercambiables, a las que refiere Bauman. Como el proceso de expropiación de intereses que pesan sobre el ciudadano, al que se refiere Oszlak. Como el proceso de expropiación laboral, a los que se refiere Becher. Como el programa institucional, al que se refiere Dubet.

Como emergió de personas entrevistadas, desindustrializar conduciría a -o podría ser complementado con- posibilitar a cada escuela la creación propia de un régimen que siga una lógica más particular o situada; que, aún en el marco sistémico de administración de recursos y responsabilidades estatales, pueda tener también su diferenciación relativa en virtud de lo que resulte adecuado para organizarse. De esta

manera, el trabajo docente podría encontrar un despliegue de condiciones de trabajo (horarios, remuneraciones, requisitos, entre otros) más flexibles, así como mayor efectividad del impacto sobre la enseñanza; entre otras ventajas. Algo asimilable, según se expresó, al formato estadounidense de educación, donde se delegan en las escuelas su gerenciamiento, incluido el trabajo docente.

## **2. Desburocratizar y Despapelizar**

Desburocratización significa amenguar el empoderamiento a las normas que el sistema burocrático-administrativo le ha dado a la gestión escolar. Implica revalorizar los vínculos humanos y la palabra, por sobre la fría letra de papeles escritos. Implica disminuir los impactos del impersonalismo, la racionalidad y la mecánica normativa sobre el trabajo docente, tales como la pérdida de tiempo, dinero, y salud. Por lo mismo, la despapelización del sistema administrativo no significa replicar en formato digital lo existente en papel, sino desplazar la mecánica innecesaria de planillas llenadas a mano, rutinas de creación y acopio de papeles sin sentido, y un sin número de documentos que atraviesan la vida cotidiana del docente.

La desindustrialización se asocia tanto con desburocratizar como con despapelizar. En conjunto complementario, desburocratizar es despapelizar, y viceversa. Así emergen implicancias sobre tecnologizar los ingresos y registros de firmas, eliminar el libro de temas, e incluso hasta tercerizar el área administrativa de la escuela (secretaría).

## **3. Transparentar Procesos e Información**

La política de desburocratizar y despapelizar encuentra, en parte de las voces entrevistadas, uno nota a resaltar: opacidad en los trámites y la información, incluida la que circula tanto por medios digitales como en papel. Se han manifestado, por ejemplo, voces docentes señalando la opacidad de la información que atraviesa a los actos públicos en línea, en cuanto a designación, puntaje, y demás cuestiones inherentes a la competencia que allí se da entre docentes. También, se han manifestado voces docentes señalando opacidades en el registro de altas docentes, que demoran el cobro de los sueldos injustificadamente, así como de bajas docentes que ocurren repentinamente para ciertas suplencias.

Se propone entonces avanzar en los circuitos digitales en particular, pero cambiar la lógica maquinal de los sistemas y humanizarlos, más que “mejorar los

sistemas”. Adecuar la atención al docente, promover el diálogo fluido, acreditar pruebas confiables, mejorar el seguimiento digital de los procesos y la información que sobre ellos se brindan, entre otros. Por lo dicho, desindustrializar, desburocratizar y despapelizar deberían ser políticas que, además, traigan consigo mayor transparencia.

#### **4. Acompañar Integralmente al Docente en su Trabajo Cotidiano**

En oportunidad del desarrollo de los impactos del condicionante “vulnerabilidad de la población estudiantil” sobre el trabajo docente, se ha mencionado que, frente a ello, el docente se ve en su trabajo cotidiano lidiando con problemáticas densas, algunas nuevas y otras agudizadas, que resultan asociadas en parte a déficits acumulados en términos socioeconómicos de clase, las que se le han transferido a través del proceso de industrialización social y educativo, especialmente tras la obligatoriedad, sin garantizárseles las condiciones básicas necesarias, y menos las suficientes, para ello; y a las cuales responde en parte en soledad, generándole al docente impactos en el tiempo y la salud emocional, sobre todo.

Allí se mencionó una cita de Bauman con referencia a Bourdieu, señalando que la cultura política de la transferencia y el descarte encuentra su contrapartida en la desconsideración docente (cinismo, en términos de Bourdieu). Y esto mismo fue recuperado en las voces docentes que señalan que, en el fondo, el sistema te desincentiva; y te convertís de apóstol a mercenario. Por ello, la principal implicancia de política pública derivada de ello resulta naturalmente en garantizar el suficiente acompañamiento al docente en su trabajo cotidiano.

Se plantean así la construcción de un esquema similar al nivel universitario, donde cada cátedra tenga un equipo de apoyo extra-áulico según sus necesidades (en línea a la idea desindustrializar y recuperar algo de lo artesanal y diferenciado del trabajo docente), para tareas de organización de clase, material didáctico, creación y calificación de evaluaciones, etc. Asimismo, se propone la implementación de pareja pedagógica en aula para todos los cargos, y no solo para algunos pocos cargos como actualmente ocurre. Por último, el acompañamiento al docente también implica un llamado de atención a indagar con mayor profundidad lo que sucede en las escuelas sobre el trabajo docente, la convivencia, etc., a través por ejemplo de encuestas de clima organizacional-institucional.

#### **5. Descomprimir la Masividad Presencial**

En línea complementaria a desindustrializar, desburocratizar y despapelizar, emerge como implicancia de las voces entrevistadas el descomprimir la masividad presencial, para así alivianar el trabajo docente. Concretamente, se propone explorar las posibilidades de la educación virtual focalizada, que no es lo mismo que educación a distancia o virtual para todos. Lo que se señala es la pertinencia que esta política puede tener para atender determinados casos, situaciones, perfiles. Por ejemplo, para los alumnos de finalización de secundaria o de los últimos tres años. También se señala que la educación virtual puede convivir con la presencialidad, adquiriendo un esquema similar al de rotación por burbujas, tal como hubo en las escuelas durante la pandemia. O para cubrir horas libres. Entre otras posibilidades.

La asociación entre educación virtual y alivianar el trabajo docente resulta, en principio, debatible. Como estudiaron Di Napoli et al (2021), entre otros, el trabajo docente durante la pandemia se vio incrementado, y no amenguado, a través de la educación virtual; cabe aclarar, no obstante, que en tal ocasión el trabajo docente fue solamente virtual, y no sería lo que se propone en este caso. En definitiva, habrá siempre ventajas y desventajas de implementar educación virtual, y alivianar o no el trabajo docente es un impacto que dependerá de la escuela, la asignatura, los grupos de estudiantes, el año escolar al que pertenecen dichos estudiantes, los recursos con los que se cuenta, entre otros aspectos.

## **6. Valorar en Sentido Fuerte el Rol Docente**

Esta implicancia de política pública resulta vital y afianza las restantes, e incluso las condensa. Valorar en sentido fuerte la educación implica, en primer lugar, desindustrializar, cambiando su lógica sistémica maquinal bajo principios ordenadores tales como la eficiencia, la escala y la economicidad, y pasar, en cambio, a una valoración de las diferencias, lo situado y lo artesanal o propio del sujeto docente. En segundo lugar, implica desburocratizar y despapelizar en favor de la valoración en sentido fuerte de los vínculos humanos, la transparencia, y el respeto al trabajo de enseñanza del docente, su tiempo y su salud ocupacional.

En tercer lugar, implica ineludiblemente más y mejor inversión. Para el trabajo docente en particular, se impone la necesidad -urgente e importante a la vez- de una política de resarcimiento y valoración salarial, tal que el salario le posibilite una vida digna y mantenga una coherencia o justicia respecto a lo que al docente se le exige por su trabajo. No es descabellado pensar, como expresaron voces entrevistadas, que los

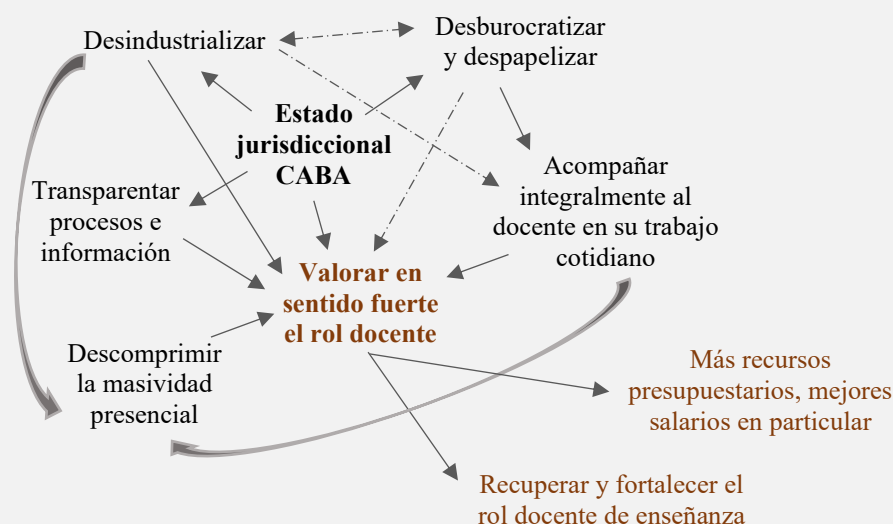
recursos en total deberían aumentarse el doble, y los salarios el cuádruple. En este sentido, surge la propuesta de, una vez estabilizado el salario en niveles acordes, seguir un esquema salarial ajustado por Unidades de Valor Adquisitivo (UVA), más compensaciones por criterios que cada escuela defina.

Por último, en cuarto lugar, valorar en sentido fuerte la educación implica, según expresan voces entrevistadas, una política pública hacia recuperar y fortalecer el rol docente de enseñanza, para el cual el docente fue formado, y no depositar en su trabajo exigencias para las cuales no fue formado, varias de las cuales incluso resultan problemáticas que exceden la esfera de la enseñanza y lo escolar, y alcanzan, en cambio, a déficits en la gestión política gubernamental, socioeconómicos, y familiares. La política pública debería ser, entonces, hacia evitar la desintegración identitaria profesional; esto es, a no confundirla con roles de asistencia, ni priorizar por sobre lo disciplinar roles docentes “flexibles” que solo sirvan para unificar, en un mismo cargo docente, campos distintos (como el disciplinar, el de apoyo social, el técnico, u otros).

Lo dicho se resume en figura 10 a continuación.

### Figura 10.

*Síntesis de implicancias de políticas públicas sobre el trabajo docente.*



*Nota:* elaboración propia. Las flechas indican relaciones. Las flechas continuas indican relaciones más directas y las flechas discontinuas relaciones más indirectas. En color negro se refieren a las implicancias de política pública, y en color bordo se resalta la principal política pública y sus dos aspectos centrales. En negrita lo más significativo.

## Conclusiones

Con la tesis se indagaron condicionantes socioeconómicos e implicancias de política pública sobre el trabajo de docentes de una escuela secundaria pública estatal de la zona centro de CABA (Argentina) para el período 2016-2023, realizando con ello un aporte de conocimiento sobre el que se identificó cierta vacancia. Específicamente, se sistematizaron algunos condicionantes socioeconómicos sobre el trabajo docente y la forma en que estos impactan y se manifiestan, así como las implicancias de política pública que emergen de ello.

En primer lugar, respecto a los condicionantes socioeconómicos, a través de la triangulación metodológica llevada a cabo se sistematizaron y fueron clasificados en cuatro grandes grupos, según su origen: A. Globales. B. Nacionales. C. Jurisdiccionales; D. Institucionales-escolares. En el grupo A se encuentran los siguientes condicionantes: el modo de desarrollo del sistema capitalista, la vulnerabilidad social, la globalización, la presión normalizadora, el debilitamiento de legitimidad estatal, y la organización de la forma laboral (asalariado); relacionados entre sí.

En el grupo B se encuentran los siguientes condicionantes: inflación, pobreza, fallas estructurales crónicas, obligatoriedad, incertidumbre y formato escuela; relacionados entre sí. En el grupo C se encuentran: el costo de vida, las condiciones de vida social, la vulnerabilidad del alumnado, el salario, y el sistema burocrático-administrativo; relacionados entre sí. Finalmente, en el grupo D se encuentran: la infraestructura de recursos, la intensificación laboral, la competencia por el cargo, y la administración maquina.

En segundo lugar, se identificó y caracterizó cómo los condicionantes inciden, aunque no se consideraron todos ellos sino los siguientes: 1. Las condiciones de vida; 2. El salario; 3. El funcionamiento burocrático-administrativo; 4. La vulnerabilidad socioeconómica del alumnado. 5. La infraestructura de recursos de la escuela; relacionados entre sí. En este sentido, el salario -la insuficiencia salarial- resulta el condicionante principal respecto a los impactos hallados, junto a la vulnerabilidad socioeconómica del alumnado. Los impactos se sintetizan en cuatro principales: intensificación laboral, empeoramiento de la salud del docente, el desdibujamiento del rol docente, y el empobrecimiento de la enseñanza; aunque también se identificaron

otros tales como, el aumento de inseguridad -material y física-, la menor estabilidad laboral, y la mayor competencia por el cargo.

Los impactos están relacionados entre sí. El empeoramiento de la salud del docente se asocia a la intensificación laboral, a la menor estabilidad laboral y al empobrecimiento de la enseñanza. Por su parte, el empobrecimiento de la enseñanza se asocia al desdibujamiento del rol docente, la menor estabilidad laboral y la intensificación laboral. A su vez, la intensificación laboral se asocia a la mayor competencia por el cargo, la menor estabilidad laboral, y al desdibujamiento del rol docente. Finalmente, el desdibujamiento del rol docente se asocia a la intensificación laboral, al empobrecimiento de la enseñanza, y a la menor estabilidad laboral.

Todos impactos que evidencian el arco condicionante multidimensional y predominantemente negativo sobre el trabajo docente, en sintonía a la hipótesis formulada. Su fundamento teórico, tal fue mencionado en los antecedentes sobre el tema, se encuentra esencialmente en entender al trabajo docente como no reducido analíticamente a su especificidad pedagógico-didáctica, sino también, y más generalmente, como una práctica imbricada sistémicamente en el modo de desarrollo económico y estatal-gubernamental.

En tercer lugar, se enunciaron un conjunto de implicancias de política pública, relacionadas entre sí, que son: 1. Desindustrializar; 2. Desburocratizar y despapelizar; 3. Transparentar procesos e información; 4. Acompañar integralmente al docente en su trabajo cotidiano; 5. Descomprimir la masividad presencial. 6. Valorar en sentido fuerte el rol docente. La hipótesis que se tuvo al respecto es que el gobierno jurisdiccional se vería presionado en decidir principalmente sobre dos grandes grupos de aspectos o categorías: A. Presupuestaria; y, B. Organizativa. Acorde a lo enunciado, las políticas públicas que se ubican dentro de la categoría A (presupuestaria) son la 4 y la 6; mientras que las políticas 1, 2 y 5 se ubican en la categoría B (organizativa).

La política 6 en particular resulta vital y afianza las restantes, e incluso las condensa. Valorar en sentido fuerte implica, para el trabajo docente en particular, entre otras, dos decisiones clave: una de ellas consiste en la necesidad -urgente e importante a la vez- de una política de resarcimiento y valoración salarial, tal que el salario posibilite una vida digna y mantenga una coherencia o justicia respecto a lo que al docente se le exige por su trabajo cotidiano. La otra decisión clave consiste en una política destinada a recuperar y fortalecer el rol docente de enseñanza, para el cual el docente fue formado;

y no depositar en su trabajo exigencias para las cuales no fue formado, varias de las cuales resultan problemáticas cuyo ámbito excede la esfera de la enseñanza y lo escolar, y alcanzan, en cambio, a déficits en la gestión política gubernamental, en aspectos socioeconómicos, y en aspectos culturales y familiares, para posibilitar la educabilidad del alumnado. La política pública debería ser, entonces, hacia evitar la desintegración identitaria profesional; esto es, a no confundirla con roles de asistencia, ni priorizar por sobre lo disciplinar roles docentes “flexibles” con fines economicistas, que solo vuelven al trabajo docente más fácilmente sustituible y eventualmente son usados para unificar, en un mismo cargo docente, campos distintos (como el disciplinar, el de apoyo social, el técnico, u otros).

En el aspecto metodológico, el análisis se fundó principalmente en las interpretaciones de los testimonios recolectados. La triangulación llevada a cabo a través de encuesta y entrevistas se basó en establecer previamente un vínculo humano con las personas docentes, y en ello reside parte del vínculo metodológico fecundo y verosímil construido entre, por un lado, datos recolectados y, por otro, dimensiones del trabajo docente. A su vez, este vínculo entre datos y dimensiones podría sintetizarse en virtud de, al menos, cuatro elementos, relacionados entre sí: 1. Confiabilidad de fuentes empleadas. 2. Pluralidad y predisposición de las personas, tanto para la encuesta como para las entrevistas. 3. Factibilidad de cumplimiento, sin descuidar adecuación a los criterios preestablecidos. 4. La construcción sólida de un marco de antecedentes, conceptual y teórico, que posibilitó la elaboración pertinente del cuestionario de encuesta y el formulario de entrevista. No obstante, a la luz del trabajo realizado, tal vínculo relacional entre datos y dimensiones quizás se hubiese visto facilitado si se hubiere empleado otra técnica metodológica, tales como el grupo focal o de discusión y algún tipo de análisis cuantitativo.

A modo de reflexiones finales, uno de los elementos útiles de la perspectiva socioeconómica es el énfasis en relacionar los aspectos macro y micro sociales a través de procesos anclados en las instituciones (educativas), en los grupos y en los individuos. En Argentina y CABA, los resultados del período 2016-2023, analizado, señalan convivencia conflictiva entre obligatoriedad/masificación de la escolaridad y mayor pobreza y vulnerabilidad social multidimensional, reconvirtiendo la labor docente en algo mucho más complejo y demandante que lo estrictamente pedagógico, para lo cual no es posible que una persona aislada -ni siquiera un grupo de apoyo multidisciplinario

como los que suelen haber en las escuelas (DOE)- pueda dar respuesta y soportar en el tiempo la tarea.

De allí que el reflejo de los impactos sea, en parte principal, sobre la dimensión de condiciones de vida laboral; y sobre la salud docente en particular, la salud emocional en especial. Por lo tanto, sería necesario descomprimir aulas -por ejemplo, a través de educación virtual-, al mismo tiempo comenzar a trabajar en clase en parejas pedagógicas para todos los cargos y dotar al docente de un equipo de apoyo de cátedra fuera del aula, acompañado fundamentalmente de una política salarial de resarcimiento vital y sostenido; si es que se pretende restituir algún equilibrio entre tiempo, trabajo docente, salario y resultados.

Aun así, con todo, y las evidencias aquí también lo demuestran, sigue siendo cierto que el empleo docente se ha ido configurando como refugio favorable de acceso a un empleo asalariado formal y relativamente estable, refugio que denota más la vulnerabilidad del marco socioeconómico sistémico y general de trabajos y condiciones laborales que atraviesan la sociedad, como pocas veces existentes en la historia del país y la CABA, que una ventaja comparativa destacable.

Para finalizar, una mención a las proyecciones que se derivan tras el trabajo de investigación llevado a cabo. En primer lugar, podría incluirse el análisis de aquellos condicionantes cuyos impactos quedaron, por cuestiones de extensión, fuera de consideración. En segundo lugar, a la luz de los resultados empíricos del trabajo realizado, la afectación a la salud emocional docente conduce a la necesidad de analizar manifestaciones críticas en términos de psicología y sociabilidad sobre los docentes, volviéndose con ello propicio desplegar a futuro, por ejemplo, estudios que indaguen el tema del trabajo docente desde la perspectiva de la psicología social, principalmente desde la escuela argentina fundadora, a través de la obra de Enrique Pichón Riviere y su técnica de grupo operativo en particular, técnica que apela a institucionalizar talleres de diálogo -al estilo de comunidades de práctica-, para canalizar y sintetizar entre los trabajadores emociones y aprendizajes.

## Bibliografía

- Ant, D.; Kasem, H.; Santiago, L. y Stoppani, N. (2018): “Secundaria del Futuro: sujetos, sentidos, enunciados y supuestos de la política educativa macrista”, en *Anuario de Investigaciones del Departamento de Educación*, Publicación Número 9; Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Arancibia, I. (2009). “Las Necesidades desde la perspectiva de la Economía del Trabajo. Introducción al marco conceptual”, ponencia presentada en el XXVII *Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)*.
- Banco Mundial (2016). Informe sobre el desarrollo mundial 2016: Dividendos digitales. *Cuadernillo del “Panorama general”*. Banco Mundial.
- \_\_\_\_\_ (2020). *Efecto viral: COVID-19 y la transformación acelerada del empleo en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- \_\_\_\_\_ (2021). *El empleo en crisis: Un camino hacia mejores puestos de trabajo en la América Latina pos-COVID-19*. Banco Mundial.
- Baquero, R. (2020) “La torsión del espacio escolar” en Dussel, I., P. Ferrante y D. Pulfer (comps) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia, número M6*.
- Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 65-99). IPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. FCE.
- Beatriz Gluz, N., Vecino., L., & Martínez-del-Sel., V. (2022). Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (74), 73-94. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5305>
- Becher, P. (2021). Repensando la categoría de trabajo docente. Aportes para un debate en curso. *Researchgate*.

- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Siglo XXI.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Botinelli, L. (2015). El empleo docente en Argentina. Tendencias en la posconvertibilidad (2003-2011) y aportes para su estudio a partir de la Encuesta Permanente de Hogares, *Tesis de Maestría*, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Bourdieu, P. et al (1975). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XX.
- Bourdieu, P Y Wacquant, L. (2005). *Por una sociología reflexiva*. SXXI, México.
- Brachet-Márquez, V. (1996). El Pacto de Dominación: Estado, Clase y Reforma Social en México (1910-1995). El Colegio de México, *Centro de Estudios Sociológicos*, 54-64.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior.
- Brown, S. y Glasner, A (ed.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113.
- Cardozo, F. (1972). *Estado y Sociedad en América Latina*. Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_ (1980). *El desarrollo en el banquillo*. Revista de Comercio Exterior, agosto.
- Casali, C. (2016) *Cursos de la filosofía / Carlos Alberto Casali*. - 1a ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, FCE.

- De la Garza Toledo, E. (2008). Hacia un concepto ampliado del trabajo, en *Trabajo, Empleo, Calificaciones profesionales, Relaciones del trabajo e Identidades laborales*, vol. 1, pp. 110-140, CLACSO.
- Di Napoli, P.; Iglesias, A.; Silva, V.; Levy, N. (2021). Reflexiones en tiempos pandémicos: la materialidad de la escuela frente a la virtualidad; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. *Instituto del Teatro; Espacios de crítica y producción*; 55; 3; 334-348.
- Dirié, C. y Oiberman, I. (2007). La creciente importancia de la actividad docente en el mercado de trabajo argentino, *Estudios del Trabajo*, Nro.33, ASET, segundo semestre 2007.
- Dirié, C. y Pascual, L. (2017). Políticas educativas y condiciones de trabajo de los profesores de secundaria de la provincia de Buenos Aires (2004-2014), *Relapae* Nro.6, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Esping Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Ariel.
- Fridman, V. y Otero, A. (2015): "De estudiantes a trabajadores"; en Miranda, Ana (editora): *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo* (pp. 169-197); Teseo
- García Aretio, L. (2007). *Componentes destacados en sistemas EAD*. Editorial del BENED.
- García Aretio, L. y otros (coord.) (2007). *De la Educación a Distancia a la Educación Virtual*. Ariel.
- Geneyro (2007), J. C. "Educación y ciudadanía: vicisitudes de algunos legados de la Modernidad", en Rubio Carracedo et. al. (eds.): *Ética, ciudadanía y democracia*, Málaga, *Contrastes*, Colección Monografía, Anuario n° 12.
- Gomez, M. (2008). "Algunas reflexiones sobre las estrategias de reconversión del capital educativo en la Argentina de los '90". *Revista Alternativas- Serie "Espacio pedagógico"* pp. 34- 47, Laboratorio de Alternativas Educativas (LAE), Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.
- Gorz, A. (1998). *Misericordias del presente. Riqueza de lo posible*. Paidós.

- Hirata, H. y Zaraffian, P. (2007). El concepto de trabajo; en *Revista de Trabajo, Año 3, Número 4* (pp. 33-36); Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación.
- Isuani, E. y Nieto, D. (2002). La cuestión social y el Estado de bienestar en el mundo post-keynesiano. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, N° 22.
- Kant, E. (1941). “¿Qué es la ilustración?”, en: KANT, E. *Filosofía de la historia*. FCE.
- Lipsman, M. (2005): Los Misterios de la Evaluación en la era de Internet. En: Litwin, E. (Comp.): *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu editores.
- Lo Cascio (2021). Las prácticas de enseñanza de docentes de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Tesis de Maestría en Educación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Lodola, G. (2005). Protesta popular y redes clientelares en la Argentina: El reparto federal del Plan Trabajar (1996-2001). *Desarrollo Económico*, Vol. 44, No. 176), pp. 515-536.
- Mancovsky, V. (2009). La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase. *Documento de Trabajo N°35*. Universidad de San Andrés.
- Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*, Emecé.
- Meda, D. (2007). ¿Qué sabemos sobre el trabajo? *Revista de Trabajo, Año 3, Número 4* (pp. 17-32); CABA: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación.
- MejoreduMX (04 de junio de 2020). REPENSAR Y FORTALECER EL TRABAJO DOCENTE. Experiencias en la pandemia (Covid-19) y aprendizajes para el futuro. YouTube.  
[www.youtube.com/watch?v=btIxfRWItR4&t=3366s&ab\\_channel=MejoreduMX](https://www.youtube.com/watch?v=btIxfRWItR4&t=3366s&ab_channel=MejoreduMX)
- Meo, A. y Navarro, A. (2009). *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Oicom System
- Morduchowicz, A. (2004). *Discusiones de Economía de la Educación*. Losada.

- Morgan, G. (1990), *Images of organization*. US: SAGE Publications Inc.
- Neffa, J. (2021) *Modos de desarrollo, procesos de trabajo y riesgos psicosociales en el trabajo*. 1a ed. Instituto Nacional de la Administración Pública - INAP, 2021. Libro digital, PDF - (Cuestiones de Estado).
- OIT (2019a). 108.a reunión (del centenario) de la Conferencia Internacional del Trabajo. *Declaración del Centenario de la OIT para el Futuro del Trabajo*. Oficina Internacional del Trabajo. OIT.
- \_\_\_ (2019b). *Trabajar para un futuro más prometedor*. Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo. Oficina Internacional del Trabajo. OIT.
- \_\_\_ (2019c). *Reflexiones sobre el trabajo. Visiones desde el Cono Sur de América Latina en el Centenario de la OIT*. Bertranou, F. y Marinakis, A. (editores). OIT.
- \_\_\_ (2021). *Panorama Laboral 2021*. Lima: OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- \_\_\_ (2021b). Proteger la vida y la salud de los trabajadores durante la pandemia de COVID-19: Panorama general de las respuestas nacionales en materia legislativas y de política. *Artículo*, 8 de febrero de 2021. OIT.
- \_\_\_ (2022a). Reflexiones sobre el trabajo. Visiones durante la pandemia desde el Cono Sur de América Latina. Bertranou, F. (editor). OIT.
- \_\_\_ (2022b). 110.a reunión (del centenario) de la Conferencia Internacional del Trabajo. *Declaración del Centenario de la OIT para el Futuro del Trabajo*. Oficina Internacional del Trabajo. OIT.
- Oszlak, O. (1997). *La formación del estado argentino: orden, progreso y organización nacional*. Planeta.
- \_\_\_\_\_ (1999). De menor a mejor. El desafío de la segunda Reforma del Estado, en *Revista Nueva Sociedad* N° 160, abril-mayo.
- \_\_\_\_\_ (2020). *El Estado en la era exponencial*. Buenos Aires, Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP).
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1981). "Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación". *Doc. CEDES/CLACSO*, N° 4.

- Pascual, L. (Comp.) (2018). Representaciones, condiciones de trabajo y práctica de los docentes de Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. - 1a ed. - Remedios de Escalada: De la UNLa - Universidad Nacional de Lanús
- Rapoport, M. (2011). *Aportes de la Economía Política en el Bicentenario*. Prometeo.
- Pichon Riviere, E. (2023). *Obra Completa, tomo I. Del psicoanálisis a la psicología Social 1967-1977*. Paidós.
- Piovani y otros (2008). “Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y la cuantitativo en la sociología”. *Ponencia institucional elaborada por un equipo de investigadores y becarios de UBA y UNLP*.
- Rubio-García, M. (2023). Elementos esenciales de una socioeconomía del desarrollo. *Cuadernos de Economía*, 42(89), 379-402
- Saltalamacchia, H. (1997). *Los datos y su creación*. Kryteria.
- Salvia, A. (2012). Heterogeneidad estructural y desigualdad social en la Argentina de las últimas dos décadas de historia económica. *Revista de investigación en Ciencias Sociales*, (84), 46-55
- Santos Guerra, M. A. (1996). Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de estudiantes, profesores, centros educativos y materiales didácticos. *Colección Respuestas Educativas*. Magisterio del Río de la Plata.
- Schultz, T. (1983). "La inversión en capital humano"; en *Educación y Sociedad. Revista interdisciplinaria de la educación*, pp. 181- 194, Madrid, Akal.
- Schutz, A. (1995): “El sentido común y la interpretación científica de la acción humana”. En *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (Coords.). (2023). *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. (Ágora ; 3). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2250-2>
- Szczupak de Linetzky, S.; Nelly, V.; Álvarez, M. (2009). “El docente como mediador cultural”. En *Voces de la Educación Superior / Publicación Digital N° 2*, Instituto Superior de Formación Docente N° 100.

- Tenti Fanfani, E. (1996): "Títulos escolares y puestos de trabajo, elementos de teoría y análisis comparado"; en *Revista de Educación de Adultos*, CREFAL.
- \_\_\_\_\_ (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353*.
- \_\_\_\_\_ (2010). Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 37-76, 2010. Editora UFPR*
- Tiramonti, G. (Ed.). (2011). Escuela media: la identidad forzada. En *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-34). Homo Sapiens.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Paidós.
- Wacquant, L. (2013). *Los condenados de la ciudad: gueto, periferias y Estado: Siglo XXI*.
- Walker, V., Formichella, M. y Kruger, N. (2021). "Derecho a la educación y desigualdades sociales. Oportunidades educativas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N°31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 317-333. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-304>
- Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Zabalza (2012): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.