



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

Grupo Temático N°: 10: Salud y trabajo: un abordaje crítico desde el enfoque de Condiciones y Medio ambiente de trabajo, la Psicodinámica, la Salud Ocupacional, la Ergonomía y Riesgos psicosociales del trabajo

Coordinadores: Silvia Korinfeld, Andrea Suarez Maestre, Julio César Neffa y Lucie Nouviale

**Estudio sobre factores psicosociales del trabajo docente en las escuelas públicas de la
Provincia de Buenos Aires - Etapa Exploratoria**

Autor/a: Paula Matheu

E-mail: pmatheu@suteba.org.ar

Autor/a: Mabel Ojea

E-mail: mojea@suteba.org.ar

Autor/a: Tamara Socolovsky

E-mail: tsocolovsky@suteba.org.ar

Pertenencia institucional: Secretaría de Salud del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires

A. Tema y objetivos

En este estudio buscamos abordar la cuestión de las condiciones y medioambiente de trabajo, haciendo foco en aquellos aspectos que tienen un impacto emocional y subjetivo significativo en los docentes. Dado que se trata de un tema complejo, amplio y difícil de acotar a variables mensurables, se definió llevar adelante una primera etapa exploratoria con metodología cualitativa.

Objetivo general:

- Explorar y caracterizar las problemáticas emocionales y subjetivas en relación con las condiciones y organización del trabajo a fin de definir las dimensiones y subdimensiones de análisis significativas para el estudio de los factores psicosociales de las condiciones y medioambiente de trabajo de los docentes de las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires, entre noviembre de 2016 y febrero de 2017.

Objetivos específicos:



- Confirmar las dimensiones de análisis construidas previamente en base a la revisión de antecedentes bibliográficos y al conocimiento de la población objetivo por experiencias anteriores no investigativas a través del SUTEBA.
- Explorar posibles dimensiones de análisis emergentes no previstas.
- Explorar y caracterizar las percepciones de los docentes en relación a las condiciones de trabajo concretas asociadas a sus problemáticas emocionales y subjetivas en el marco del trabajo.

B. Abordaje

Consideramos que para abordar la cuestión de los factores psicosociales en el trabajo docente, es necesario partir de las condiciones de trabajo que afectan potencialmente a los trabajadores en su dimensión afectiva / emocional, y no partir del daño. El impacto psicosocial de las condiciones de trabajo en cada una de las personas no es lineal, no es idéntico para todos, sino que es singular, y sus efectos sobre la salud son más intangibles e inespecíficos. Por este motivo, se trata de indagar sobre condiciones y organización del trabajo y sobre la percepción de los sujetos sobre las mismas. El riesgo químico, por ejemplo, es mensurable, hay umbrales probados como seguros o riesgosos de tiempo y nivel de exposición, con consecuencias objetivables en la salud de los trabajadores. En el estudio de los factores psicosociales es diferente. En este caso se trata de indagar los problemas percibidos, sentidos, en relación con las CyMaT.

Definimos una serie de dimensiones a incluir en el estudio en función del análisis conceptual de la temática, del análisis de las investigaciones existentes sobre el tema, y partiendo de que estamos realizándolo desde un sindicato de trabajadores del sector. Desde el sindicato nuestro foco está puesto en aquellas condiciones de trabajo que son o pueden convertirse en campo de disputa gremial en aras de su transformación. Por ejemplo, al analizar la exigencia emocional del trabajo, pensamos en la disputa por espacios de trabajo colectivo participativos, cotidianos y sostenidos que alojen esa exigencia y permitan la elaboración de estrategias colectivas para hacer frente a las problemáticas emergentes.

Partimos para la definición de las dimensiones a estudiar del trabajo prescripto de los docentes, lo que nos permitió centrarnos en aquellos aspectos del trabajo que sabemos, ya sea por registros previos o bien por intercambios con los docentes en distintos espacios, que son percibidos como problema, causas de disconformidad o son sentidos como fuente de sufrimiento. Razonablemente, en el curso del estudio surgieron asuntos propios del trabajo real, dentro y fuera de las tareas prescriptas.



Las dimensiones de análisis definidas para esta primera etapa exploratoria son:

1. Apoyo

Esta dimensión abarca las siguientes cuestiones:

1.1. Apoyo de pares

- ✓ Condiciones de trabajo que favorecen o no la cooperación o, por el contrario, el aislamiento en la tarea.
- ✓ Dispositivos en la organización para trabajar con otros los asuntos y problemas propios de la tarea.

1.2. Apoyo de superiores jerárquicos. Se refiere a calidad de liderazgo.

2. Control

3. Exigencias

Esta dimensión se refiere a los siguientes tipos de exigencias:

3.1. Volumen, ritmo y horarios de trabajo

- ✓ Cantidad de trabajo / tiempos de descanso.
- ✓ Horas de trabajo docente en el hogar.

3.2. Exigencias intelectuales o cognitivas.

3.3. Exigencias emocionales / subjetivas.

3.4. Otras exigencias.

4. Compensaciones

4.1. Reconocimiento del valor y calificación del trabajo en el marco de la comunidad educativa (desde el Ministerio de Educación hasta los padres de los alumnos). Relacionado con la estima.

4.2. Valoración social general del trabajo docente. Relacionado con el status.

5. Entorno social del trabajo

6. Conflicto en el trabajo

7. Espacios y materiales de trabajo

C. Metodología

Se definió llevar adelante una fase cualitativa exploratoria con el fin de confirmar el enfoque conceptual y las dimensiones temáticas, y de explorar tanto dimensiones no previstas previamente como modalidades de anclaje concreto de las diferentes problemáticas.



En este documento se presentan los resultados de esta fase exploratoria de lo que se propone como una investigación más amplia.

La técnica seleccionada fue la de entrevista semi-estructurada. Las tres entrevistadoras, miembros del equipo de diseño y desarrollo del estudio, utilizaron una guía de entrevista con los puntos a tratar, sin formulaciones preestablecidas de preguntas.

La selección de los entrevistados tuvo dos criterios: (a) indagar en personas con diferentes cargos, niveles y modalidades dentro del universo de trabajadores de la educación, de modo de conocer percepciones vinculadas a diferentes condiciones y contenidos de trabajo, y (b) cubrir zonas de la Provincia con diferentes características sociales, económicas y demográficas.

En este sentido, se definieron cuatro segmentos a cubrir: (1) zona de conurbano bonaerense cercana a la Ciudad de Buenos Aires (primer cordón), (2) zona de conurbano más alejada de la Ciudad de Buenos Aires (segundo cordón), (3) ciudad del interior de la provincia y (4) pueblo del interior de la provincia.

Se realizaron 31 entrevistas.

D. Resultados de las entrevistas cualitativas por dimensión conceptual

Se presentan a continuación las diferentes dimensiones y subdimensiones conceptuales junto con una síntesis de los resultados de las entrevistas.

1. Apoyo

1.1. Apoyo de pares.

Los vínculos de cooperación a nivel colectivo y como lógica general de trabajo aparecen en relación con una modalidad de conducción de los directivos. Cuando esto no sucede, las relaciones de cooperación se establecen con los compañeros más cercanos por cargo y organización del trabajo o con personas con las que se siente mayor afinidad personal. En general en todos los casos aparecen las acciones de cooperación básica, ligada a la necesidad, como por ejemplo mirar el grado de una compañera para que vaya al baño. También en general el compartir alguna charla, comentarios sobre problemas cotidianos, los lazos sencillos de compañerismo y de socialidad, a veces amistades. En algunos casos vínculos de cooperación más profunda y de trabajo en equipo se sostienen con encuentros que se generan por fuera del horario de trabajo, por ejemplo planificación con docentes del grado paralelo en fines de semana. Estos encuentros en fines de semana surgen mayor pero no exclusivamente en las entrevistas en el interior de la provincia.



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

Citas de las entrevistas:

“Las veces que me pasó me encontré sola con el problema, no hay cuándo, a lo mejor en una jornada, si no nos vemos nunca. Inexistentes las relaciones de cooperación. Con el whatsapp nos comunicamos más, es muy impersonal, no es bueno en una situación conflictiva. Es porque no nos vemos”.

(Profesora secundaria, interior).

“Tengo buena relación con la otras maestras y con las auxiliares. Compartimos cosas de música, folclore. Cosas más personales con algunos pocos también. Cuando tuve el problema con la vicedirectora no tuve apoyo de las otras maestras ni de la directora. Cuando la vice me gritó en el patio había otras maestras y no intervinieron ni se acercaron después, no me propusieron ir a ver a la directora ni nada”. (Maestra de grado, conurbano).

Condiciones de trabajo que favorecen la cooperación

En la mayoría de los casos el clima de trabajo en la escuela no se vive como algo problemático, muchos hablan de un buen clima en el sentido de tranquilo, sin mayores problemas, otros de un muy buen clima, con una lógica de equipo de trabajo, mientras que muy pocos refieren un mal clima de trabajo, con tensiones significativas. La variable que aparece como el determinante más importante es el estilo de conducción de los directivos. No parece diferir de otros grupos humanos, en otros trabajos, en términos de los motivos de malestar o de bienestar. Cuando la conducción se maneja con respeto, compromiso y transparencia los docentes lo reconocen y valoran el clima de trabajo. La excepción serían las entrevistas realizadas en un pueblo pequeño. En los casos entrevistados en el pueblo no aparece remarcado el tema del estilo de conducción. Se estima que este menor peso del estilo de conducción en las percepciones de los entrevistados en relación con el clima general de trabajo puede tener relación con el hecho de que al tratarse de un pueblo los tipos de lazos y de problemáticas sociales son diferentes, y también con que los cargos entrevistados en esa localidad no están en su mayoría insertos en un grupo estable y fijo. La diferencia entre quienes permanecen muchas horas/días en el mismo lugar de trabajo y quienes no, por ejemplo los profesores, también se advierte en la percepción del clima de trabajo. Se enuncian a veces hostilidades o indiferencia entre los turnos mañana y tarde, como si se tratara de instituciones diferentes.

Citas de las entrevistas:

“Esta escuela es muy diferente de la otra. En ésta el clima de trabajo es muy bueno, formamos un equipo, todos vamos para el mismo lado. En la otra hay muchas diferencias de criterios, cada uno hace más la suya.” (Preceptora y bibliotecaria, conurbano).



“En secundaria en Construcción es más difícil, que los docentes colaboren entre sí, que se pongan de acuerdo. Cada cual va y hace la suya. Es muy difícil llevar un proyecto en común. Igual tengo buena relación con todos”. (Profesor secundario, interior).

“Cada escuela es distinta a las otras, todo depende de la conducción de la escuela, que las normas sean claras, para todos igual. Y entonces funciona”. (Profesor secundario, conurbano).

Dispositivos en la organización para trabajar con otros los asuntos y problemas propios de la tarea

Entre los docentes con alumnos a cargo los momentos de intercambio son en general breves, informales e incómodos (en el pasillo, en la fila del baño, cuando se cruzan, a la salida, etc.). No hay ningún espacio previsto de trabajo en equipo salvo las jornadas, en las que los contenidos están definidos desde otro lugar. Los que trabajan en equipo son los de equipo de orientación, pero que tampoco tienen espacios, ni físicos ni institucionales, para trabajar con docentes ni directivos de la escuela. Nos referimos por un lado a la inexistencia dentro de la organización del trabajo de momentos en los que los docentes, especialmente los de grado o de inicial, puedan tener intercambios tranquilos con el equipo de orientación. Por otro lado, al hecho que emerge en las entrevistas de la ausencia habitual de un espacio físico de trabajo propio y exclusivo del equipo de orientación. Los miembros de estos equipos sí tienen plenarios regulares con la inspectora de psicología. Se distingue que los cargos que no tienen alumnos a cargo en forma exclusiva tienen un margen mucho mayor para generar, si tienen la iniciativa de hacerlo, espacios de trabajo conjunto, y para tener intercambios con otros.

Citas de las entrevistas:

“No hay espacios de trabajo conjuntos. Son las charlas que podés tener en algunos momentos. Como no hay sala de maestros usamos los espacios disponibles como por ejemplo la biblioteca, pero la directora no quiere que charlemos porque dice que no trabajamos. A la tarde en la otra escuela aunque no haya muchos lugares se generan los espacios conjuntos y los directivos lo permiten, podemos juntar los grupos y trabajar juntas.” (Maestra de grado, conurbano).

“Si convoca el inspector o algún perfeccionamiento nos juntamos pero si no no, que los directivos te convoquen para trabajar si no es obligatorio es muy raro. Tampoco pasa por iniciativa de los docentes. Por ejemplo de educación física tenemos reuniones anuales de profesores de todo el distrito convocadas por el inspector. Muchos docentes de secundario no nos conocemos entre nosotros, por eso el directivo tiene que ser el nexo”. (Profesor secundario de educación física, interior).

1.2. Apoyo de superiores jerárquicos. Calidad de liderazgo



En las entrevistas aparecen diferentes estilos de conducción. Hay directivos que brindan un fuerte apoyo y facilitan el trabajo, mientras que otros que tienden a burocratizar el trabajo y no acompañan el trabajo cotidiano. El impacto del estilo de conducción en el trabajo docente es muy significativo. El tipo de relaciones de colaboración o no entre los integrantes del equipo directivo parece una característica relacionada a la impronta personal de cada uno y no de una modalidad institucional de trabajo, que se sostenga en dispositivos o tecnologías de trabajo previamente establecidas.

Aparecen algunas dificultades específicas en relación al trabajo del equipo de orientación en doble línea con el directivo de la escuela y el inspector de la modalidad. Por otro lado, es una problemática importante cuando el equipo de conducción está incompleto, situación que sucede con cierta frecuencia y suele extenderse en el tiempo.

Citas de las entrevistas:

“Hay directivos que te apoyan mucho y otros que nada. Los que apoyan son muy pocos. Tienen muchas responsabilidades antes que eso, contralor, planillas. El directivo no camina las escuelas, no sabe los nombres de los docentes en las escuelas grandes”. (Profesor secundario, interior).

“La mayor falta de apoyo es por este lado. En la escuela céntrica la directora te deja sola, en la de la tarde apoya. Es un problema que abren la puerta de la escuela y reciben a todos los padres en todo momento, aun por cuestiones que debería derivar al maestro. A veces reciben a los padres y les piden a las maestras que simplemente hagan lo que piden como no pedirles materiales que no pueden comprar. La relación con los directivos ha cambiado mucho, antes si no sabías algo te lo enseñaban, ahora no, te mandan a otros espacios para aprender. En la escuela de la tarde hay muchos proyectos y es un equipo de trabajo, la directora de la manera que sea te ayuda. Y te felicita, da buenas devoluciones. Ahí se trabaja con la comunidad”. (Maestra de grado, conurbano).

2. Control

La posibilidad de participar en la toma de decisiones, y en qué áreas y temas, depende del estilo de conducción del directivo. Por su lado, los directivos tienen todas las decisiones a su cargo adentro de la escuela, e instalan una modalidad u otra de trabajo con el equipo docente. Hacia afuera de la escuela (con la inspección, el Consejo Escolar, la Secretaría de Asuntos Docentes, etc.) a los directivos se les imponen múltiples restricciones administrativas y procedimentales sin margen de decisión. La mayoría de los docentes no percibe que tiene posibilidad de participar en las decisiones que se toman en las escuelas, estas se ven en la mayoría de los casos a cargo exclusivamente de los directivos. Esta



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

característica organizacional de las escuelas parece estar muy naturalizada entre los docentes. Sin embargo, en algunos casos, sea por la personalidad del docente o por cierta arbitrariedad vivenciada por parte del directivo, se observa cierto grado de apatía derivada de la imposibilidad de poner la propia impronta en algunos aspectos del trabajo, un retraimiento de una actitud inicial de mayor iniciativa. Por ejemplo, se relatan historias de propuestas de cambios que nunca se tuvieron en cuenta. El aspecto más significativo relevado en esta dimensión es la presencia o no de una escucha por parte del directivo a la hora de tomar las decisiones, si toma en consideración las perspectivas y lo que los docentes consideran “la realidad de la escuela”. Cuando esto sucede se percibe cierto grado de participación en las decisiones. Hay algunos casos, que parecen ser los menos frecuentes, en que los directivos son particularmente participativos y promueven el intercambio y las propuestas, lo que es altamente valorado por los docentes.

Quienes trabajan en equipos de orientación y tienen una relación menos vertical con la dirección de la escuela transmiten mayor participación en la toma de decisiones.

Citas de las entrevistas:

“No, como profesor es difícil eso, no participo de las decisiones. No hay tiempo para reunirse. Acá la directora te va comentando y se va haciendo”. (Profesor de secundaria, conurbano).

“En esta escuela somos consultados permanentemente, en la otra no, nos informan con las decisiones tomadas”. (Preceptora, conurbano).

Modalidad de elaboración de proyecto institucional

Esta temática presenta mucha variabilidad, en algunas escuelas aparece como una elaboración de la dirección que se informa nada más, en otros casos se abre a comentarios y propuestas, se va transmitiendo o modificando parcialmente de año a año, en otros casos ni siquiera se informa, no se sabe si se actualiza o no, se lo visualiza mayormente como una cuestión administrativa. No se vivencia en general como algo significativo para el trabajo. En algunos casos se hace referencia a experiencias participativas más o menos establecidas, siempre muy vinculado a la impronta de la conducción de la escuela. También se confunde en ocasiones con el acuerdo de convivencia. Casi no existe el monitoreo del proyecto por parte de los docentes.

Citas de las entrevistas:

“Lo presentan uno o dos docentes y lo ve el directivo, no participa el resto de los docentes, a mí nunca me preguntaron nada. Nunca nos consultaron”. (Profesora secundaria, interior).



“En general lo vamos haciendo, hacemos la plenaria de fin de año y evaluamos con todos los maestros qué cosas podríamos mejorar, qué cosas no nos salieron bien. Trabajamos mucho con los emergentes”. (Directora, conurbano).

“Muchos no lo conocen. Los directivos no lo informan ni comparten a principio de año”. (Profesor secundario, interior).

Circulación de la información. Transparencia

Aparece una serie de problemáticas en relación a esta cuestión. No en todas las escuelas funcionan los cuadernos de comunicados, y en muchos casos las notas llegan muy sobre la fecha o tarde. Hay circuitos de comunicación informal, información que circula si alguien la comenta en la escuela. El correo electrónico parece haber reemplazado en muchos casos la comunicación escrita, lo cual supone descansar en la posibilidad del docente de acceder a su correo con recursos y tiempo propios. Aparecen con mucho protagonismo en la circulación de información y en la comunicación los grupos de whatsapp, espacios no regulados ni organizados de comunicación que difícilmente pueden considerarse una vía válida de comunicación institucional.

Se registra en general un malestar en relación a deficiencias en la circulación de información, se vivencia como un asunto que no funciona bien. Algunas veces se menciona un aspecto de la comunicación formal vinculada al cumplimiento de un requisito burocrático poco práctico, por ejemplo, concurrir a la Secretaría de Asuntos Docentes en el caso de los docentes rurales o por la sede de la escuela en el caso de los docentes integradores a firmar o notificarse de los comunicados.

Citas de las entrevistas:

“Mal, cosas que uno no se entera. Ahora la inspectora nos manda hasta los mails de primaria, cosas que no nos enterábamos, por ejemplo la vacunación, ahora, antes no nos llegaba. La directora no nos mandaba mails, no somos parte de la escuela. En la secundaria no estaba el Equipo incluido en el PEI, ni propuestas, ni objetivos. No estábamos en ningún lado. El equipo como ajeno...” (Orientadora social, interior).

“Mal, hay una pizarra los primeros días y no se usa más. Cada uno un discurso distinto, por ejemplo el celular en el aula. Es pésima la comunicación. Me informan por mail. Hay docentes que no tienen computadora, o no saben o no tenés tiempo para abrir el correo. Antes había cuadernos, pero no en todas las escuelas”. (Profesora secundaria y de adultos, interior).

3. Exigencias



3.1. Volumen, ritmo y horarios de trabajo

Tiempos de descanso

Las docentes de grado comentan que un momento de descanso puede ser el de las horas especiales si es que no falta ningún docente; son horas de descanso en lo que respecta al cuidado de alumnos, pero en ellas desarrollan actividades de planificación, corrección, etc. Los directivos refieren que ese momento no existe sino que se arma artificialmente tratando de tomar un té o yendo al baño (especialmente las secretarias por la carga de trabajo administrativo o los equipos de conducción que no cuentan con secretaria, por lo mismo); los profesores que trabajan muchas horas distribuidas en escuelas diferentes no disponen de ese tiempo. Las docentes de inicial no tienen tiempos de descanso porque en las horas especiales deben quedarse a apoyar la actividad.

Quienes tienen alumnos a cargo necesitan pedir apoyo de otro docente para ir al baño. En los recreos y comidas siguen en actividad de cuidado de alumnos.

Citas de las entrevistas:

“No hay [tiempos de descanso]. La escuela es grande, muchos espacios para cubrir, no hay tiempo. No salgo del aula, no puedo ir al baño, hay que estar todo el tiempo pendiente, atentos, en estado de tensión y atención permanente”. (Maestra de primer grado, conurbano).

“En general no, compartimos un mate, un té, es constante la constancia, el analítico, las notas, las faltas” (Secretaria. Conurbano).

Cantidad y ritmo de trabajo

La percepción generalizada es que las horas de trabajo en la escuela no alcanzan para la tareas del trabajo prescripto de cada puesto. En el caso de los maestros de grado y de inicial, por el cuidado permanente de los alumnos, lo cual sucede también en alguna medida en el caso de los de secundaria. Para el equipo de conducción, el mayor volumen de trabajo proviene de las tareas administrativas, considerando además que en muchos casos no se cuenta con internet en la escuela, y/o dicho equipo está incompleto. Para el equipo de orientación, su volumen y su ritmo de trabajo se ven afectados muy frecuentemente por la complejidad propia de su tarea. En el caso de las maestras/directorales unitarias rurales, tienen numerosas ocupaciones adicionales a la tarea propiamente docente, desde la limpieza hasta el pasar a recoger los cereales y el pan, los productos de limpieza, etc., varias veces por semana. En algunos casos aparecen estrategias subjetivas en las que se acota la actividad al trabajo previsto, asequible y efectivamente posible dentro de las condiciones dadas. Por ejemplo, un profesor



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

secundario de matemática de conurbano que no enseña contenidos de geometría porque los alumnos no tienen los útiles (compás, transportador, etc).

Citas de las entrevistas:

“Se hacen muchas cosas al mismo tiempo, no hay descanso en las 4 horas, corrijo, pispeo a los nenes, hago el registro, pienso en la actividad que sigue, me siento con uno, hablo con otro. El tiempo no te alcanza. Tuve una idea para un juego de letras, no tuve tiempo de hacerlo. Estoy atenta a los nenes todo el tiempo”. (Maestra de primer grado, conurbano).

“No llegás”. *“Planificaciones que quisieras hacer más detalladas, sentarte a hacer el proyecto, sentarte a evaluar específicamente a alumnos, hacer un seguimiento. Hacer un seguimiento de los alumnos es imposible. Hacer muchas cosas al mismo tiempo, no”.* (Profesor secundario, interior).

Horas de trabajo docente en el hogar

Hay una serie de tareas de los maestros y profesores que quedan, al menos en alguna medida, por fuera de las horas de la jornada laboral: planificación, corrección, preparación de materiales, boletines e informes. Para directivos y equipo, informes y trabajo administrativo, además de eventualidades como denuncias o citaciones. No se puede arribar a un número de horas de trabajo fuera de la escuela porque aparecen diferencias relacionadas con cargos, experiencia, momento de la vida personal/laboral, relación afectiva con el trabajo y épocas del año lectivo. Pero sí se registra una necesidad inevitable de dedicar una cantidad significativa de tiempo. Se refiere trabajo a la noche quitando horas de sueño, reuniones o desarrollo de tareas en fines de semana. La organización del trabajo docente no prevé un espacio y un tiempo para llevar adelante todas estas tareas propias del puesto de trabajo. En casi todos los casos se plantea la necesidad de dedicar tiempo de trabajo en la casa todos los días. Se podría estimar, en base a las entrevistas realizadas, un promedio de nueve horas semanales.

La imposibilidad simultánea de cubrir todas las tareas durante la permanencia en la escuela y de dedicar el tiempo necesario en la casa cuando el docente tiene doble o triple cargo redundando al menos en algunos casos en un empobrecimiento de las estrategias pedagógicas. Cuestiones como un seguimiento más personalizado de los alumnos, la preparación de actividades más complejas, técnicas más cualitativas de evaluación, etc., son dejadas en ocasiones de lado frente a la ausencia real de tiempo disponible.

Citas de las entrevistas:



“Diez o doce horas semanales fuera del aula. Depende del docente, si querés ver como sigue el alumno. 20 alumnos, 7 cursos, no puedo cumplir si me llevo todas las semanas. Me voy llevando de a poco. En cierre de notas un poco más.” (Profesora secundaria, interior).

“Mucho tiempo afuera, uso los fines”. (Maestra de grado con doble cargo, conurbano).

“En la escuela no hay internet entonces todo lo que tenemos que hacer por esa vía lo tenemos que hacer en casa”. (Directora, conurbano).

3.2. Exigencias intelectuales o cognitivas

La mayoría de los entrevistados reconocen la necesidad de capacitarse para seguir haciendo su trabajo o mejorar las condiciones en que trabajan con los alumnos. Muchos hacen énfasis en su gusto por aprender cosas nuevas. Un tema que destaca es la inquietud por apropiarse de las nuevas tecnologías en todos los niveles y modalidades, y de los avances de la electrónica en la escuela técnica. Un estímulo que se menciona en varios casos es que los chicos las manejan y el adulto no quiere quedar fuera de ese intercambio. El mundo cambiante y la necesidad de comprender mejor a los jóvenes son motivadores para la capacitación.

La disponibilidad de contenidos y horarios en los cursos ofrecidos por los Centros de Investigación e Innovación Educativa es variable en relación con el distrito y el período de que se trate.

Citas de las entrevistas:

“Me capacito en lo tecnológico, porque mis alumnos saben más que nosotros, y usan tecnologías que no conozco.” (Orientadora educacional, secundaria agraria).

“Las capacitaciones deben ser continuas. Los chicos van cambiando continuamente y los adultos también, más lento pero vamos cambiando. Hay que acercarse más a cómo son los chicos ahora.” (Profesora y secretaria, secundaria rural)

3.3. Exigencias emocionales / subjetivas

En relación con esta dimensión se indagó en relación a los aspectos más desgastantes del trabajo real de los docentes.

En el relato de los entrevistados aparece reiteradamente la frustración experimentada al no poder modificar significativamente la situación de los alumnos en lo que refiere a sus condiciones de vida, sus problemas fuera de la escuela, las dificultades de las familias, los escasos recursos de ayuda con los que cuentan los padres en algunos casos.

Por otro lado, se menciona como algo cansador o desgastante la falta de acceso a recursos para el trabajo en la escuela (teléfono, computadora, mobiliario apropiado, útiles, wifi, mail).



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

Los directivos refieren que lo administrativo, organizativo y logístico representa una carga de trabajo importante que resta disponibilidad para lo pedagógico y lo institucional, en algunos casos por equipos incompletos en la conducción, lo cual redundaría en frustración.

Los tiempos de viaje entre escuelas son un aspecto cansador para docentes de escuela media o para quienes hacen integraciones en distintas escuelas. Para los docentes rurales el traslado y el estado de los caminos es un factor desgastante y que depende de la forma en que cada docente pueda resolverlo (la ruralidad no logra cubrir esos gastos y el Estado no provee transporte asegurado).

Es importante mencionar que la mayoría de los entrevistados mostraron cierta perplejidad ante la pregunta por lo desgastante, lo cansador, como si no fuera algo que tuvieran pensado con anterioridad. Sobre todo, no parece haber construido un sentido o ideario colectivo en torno a lo que resulta más problemático de la docencia, y qué se podría hacer al respecto. Las respuestas más rápidas y automáticas fueron las relativas a la carga administrativa.

Vale destacar que según el marco conceptual de este estudio tanto las exigencias intelectuales como las exigencias subjetivas se conciben como propias del contenido del trabajo, y no derivadas intrínsecamente de las características de las condiciones de trabajo. Por este motivo, se incluyen para su análisis porque si bien no representan un problema en sí mismas, sí sería necesario dar cuenta de ellas en la organización del trabajo y en las condiciones de trabajo en general, en forma de dispositivos que alojen esas exigencias y asimismo mediante el desarrollo de habilidades y recursos específicos.

Citas de las entrevistas:

“Tenés un montón de chicos que están pensando en un montón de problemas que tienen entonces en el aula no están presentes tratando de aprender los que vos le estás enseñando”. “Vos querés enseñarles pero te tenés que ocupar de esas cosas. Hay muchos problemas que exceden tus posibilidades de solucionarlos. Eso es muy desgastante”. (Vicedirectora y profesora secundaria, interior).

“Estoy en alerta permanente, son muchos frentes. Necesito que me saquen de encima miles de cosas de las que tengo que ocuparme. Por ejemplo tuve que hacer un montón de gestiones en consejo escolar para me arreglaran la heladera, y recién la arreglaron cuando rechacé la mercadería y ahí me llamaron para preguntarme qué pasaba. Hace un año y medio que estamos discutiendo quién empuja el carro de la leche. Todos los problemas familiares de los chicos, sumados a una falta de respuesta del servicio local, te va cargando sobre los hombros. Tenés que luchar contra viento y marea, como directivo sos la bisagra. Y la inspectora me responde: ‘es la agenda del director’. No tengo posibilidad de leer con cuidado lo que ponen las maestras en 1100 boletines, ni de charlar con



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

los chicos cuando van a dirección, y ése es mi trabajo, no pelearme con el consejo escolar por la desinfección". (Directora primaria, conurbano. Cargo de vicedirector vacante).

"El trabajo en sí no me cansa, te cansa luchar contra las cosas que te faltan". "Si tuvieras los recursos necesarios sería menos estresante, que no te funcione la impresora, que el wifi no funcione".

"Poner más de lo que deberías poner para que las cosas salgan bien". "Con muy poco podrías estar mejor." (Secretaria, secundaria, conurbano)

"La parte que más cansa es la administrativa". "Dejar de tener una mirada pedagógica te fatiga" (Vicedirectora, inicial, conurbano. En equipo de conducción sin secretario).

"Había un teléfono fijo, un rayo hace años lo quemó y Telefónica nunca lo repuso. Tenemos que usar nuestro teléfono y queda registrado y después te llaman por cualquier cosa." (Orientadora Educativa, secundaria agraria, interior).

3.4. Otras exigencias

Esfuerzos físicos

En algunos casos dicen que no tienen, muchos otros hacen referencia al esfuerzo físico de contener o separar con el cuerpo en el caso de peleas entre chicos. Lo que sí aparece con frecuencia es el esfuerzo de la voz (algunos docentes entrevistados dijeron tener disfonías o nódulos). Por otro lado, aparece fuertemente el desgaste físico derivado directamente del esfuerzo mental o emocional que surge repetidamente como lo que te llevás a tu casa en términos de preocupación o sentimientos de impotencia frente a las necesidades o los padecimientos de los alumnos.

Entre los profesores se menciona el traslado entre escuelas.

También se menciona en varios casos el estar mucho tiempo parado.

Citas de las entrevistas:

"El principal esfuerzo que hago es el de la voz. Aula con 30 alumnos, bullicio normal para esa edad. Muchas compañeras que tienen dos cargos no llegaron a fin de año y están con licencia, fracturas, problemas en la voz." (Maestra, primaria primer ciclo, interior).

"Nos produce mucha angustia, mucha ansiedad, no llegamos con todo. Hay cosas que quedan pendientes...Te quedás pensando cuando llegás a tu casa". "Con chicos del primer ciclo se pone mucho el cuerpo, acting, les pegan a los compañeros, se pegan contra la pared." (Orientadora educativa, conurbano).

Posturas inapropiadas



La mayoría no las refiere. En algunos casos aparece la referencia a estar parado varias horas, y a agacharse en el caso de los jardines.

En el análisis de las entrevistas surge la hipótesis de que la falta de referencia a problemas posturales se deba a una naturalización.

Citas de las entrevistas:

“En el turno tarde me tomo uno de los recreos y trato de descansar un poco para sentarme un poquito, porque desde las ocho estoy parado dando clases”. (Profesor de Educación Física en primaria y secundaria, conurbano).

Tiempos de viaje

Los tiempos de viaje entre escuelas son un aspecto particularmente cansador para docentes de escuela media o para quienes hacen integraciones en distintas escuelas. Para los docentes rurales el traslado y el estado de los caminos es un factor desgastante y que depende de la forma en que cada docente pueda resolverlo (el adicional que se paga por ruralidad no llega a cubrir esos gastos y el Estado no provee transporte asegurado).

Citas de las entrevistas:

“Vehículo propio, el camino seco al principio, después si está embarrado nos ha pasado de quedarnos, te vas a la cuneta, casi hemos volcado, cuando la inundación tuvimos el agua en la trompa, ahí sí esfuerzo físico, miedo de salir y no sabés si llegás temprano a mi casa o al otro colegio, stress. Y llegar a horario”. (Profesora secundaria rural, interior).

4. Compensaciones

Se plantean dos campos de compensaciones del trabajo que tienen un impacto muy importante en la percepción del sentido del trabajo y, en consecuencia, en el favorecimiento del desarrollo de un compromiso con el mismo y de mayor bienestar en su desempeño.

4.1. Reconocimiento del valor y calificación del trabajo en el marco de la comunidad educativa (desde el Ministerio de Educación hasta los padres de los alumnos). Relacionado con la estima.

El vínculo con los padres aparece como un tema central y sensible en casi todas las entrevistas, tanto como fuente de sentimientos negativos como de reconocimiento que sostiene la labor cotidiana. Se manifiesta como un vínculo fuertemente afectivo. Esto está más en segundo plano en el caso de algunos docentes secundarios. Surge muchas veces la comparación entre los padres que están más presentes y aquéllos con mayor ausencia respecto al acompañamiento de la escolaridad de sus hijos, y



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

se atribuye a los primeros una valoración más positiva del trabajo docente. Se percibe que los padres que valoran más el espacio de la escuela también visualizan más el contenido, valor y esfuerzo del trabajo docente, y expresan su reconocimiento. En muchos casos los docentes manifiestan aportar en su trabajo un plus de esfuerzo, afectividad, compromiso, dedicación, asociado a una noción de vocación, que parece esperar una compensación también de índole afectiva. Muchos entrevistados hablan de esa compensación como algo que reciben y que resulta muy valioso para ellos. En otros casos parece ser algo que se siente muy en falta.

Aparece muy fuertemente la problemática de los padres ausentes, que no se acercan a firmar el boletín o a una reunión, frente a lo cual los docentes transmiten un sentimiento de cierta soledad en su responsabilidad respecto de esos chicos.

Otra problemática que surge sistemáticamente es la de los padres que se acercan a los docentes “sin filtro”, con un trato poco respetuoso, partiendo de la certeza de que su hijo fue injustamente retado o calificado, y de que el docente actuó incorrectamente.

Los docentes perciben en algunos casos una enorme expectativa y demanda de las familias, un sobredimensionamiento de su rol y sus posibilidades, en el sentido de que se espera que atienda y contemple todas las dificultades familiares y sociales, y que pueda educar a los chicos en todo aquello que no se puede lograr en el hogar.

En el caso de las escuelas rurales, el vínculo con los padres se vivencia en forma totalmente diferente. Allí la escuela tiene un lugar claro y fundamental en la dinámica social, y lo mismo los docentes. Se refieren a la comunidad educativa como una “gran familia”. “En el campo la escuela es todo” o expresiones similares reflejan la percepción de los docentes de la importancia que allí atribuyen a su trabajo las familias de los alumnos. Dentro de lo urbano, aparecen muchas diferencias en el vínculo con las familias entre las distintas escuelas. Estas diferencias parecen relacionarse en gran medida con las características sociales, económicas y culturales de las diversas comunidades educativas. Asimismo, las escuelas tienen diferentes modos de relación con sus comunidades. En un par de entrevistas surge la mención de maneras mediante las cuales la escuela busca acercar a los padres a la escuela, pensando por ejemplo en modificar los horarios en que se los convoca, de modo que no coincidan con el horario laboral.

Citas de las entrevistas:

“Hay padres que piensan que enseñamos poco, y otros te vienen a agradecer porque los chicos cambian en la secundaria, que colaboramos en situaciones. En general los padres ven el desgaste del



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

docente, algunos dicen trabajan 4 horas y 3 meses de vacaciones y otros ven el esfuerzo, lo que ganamos y el esfuerzo que nos lleva". (Profesora secundaria, interior).

"Cuando un alumno te pide que le entregues el diploma a fin de año, te emociona, sentís que sirvió todo lo que diste". (Profesor secundario, conurbano).

"Los padres se acercan más a la escuela. Ahora se acercan más. Nosotros tuvimos que ir cambiando para eso, hacer los actos en horarios más vespertinos. Acto de fin de curso, desfile, algunos padres lo acompañan. No llamar al padre sólo para decirle que se porta mal el pibe, si se porta bien también avisarle". (Directora primaria, interior).

"En esta comunidad que yo me siento que a mí me respetan un montón, que me valoran, todo, yo quiero darles lo mismo a ellos, porque me parece que de esa manera es como tenemos que empezar a trabajar, y yo voy a ir el primer día y sé que van a estar todos los padres esperándonos, esperando que subamos la bandera y todo, y bueno, para mí eso tiene un valor. Yo siento un compromiso con la comunidad" (Maestra/directora unitaria rural, inicial. Comentario en relación con el paro docente de principio de clases).

"En la escuela céntrica [hace referencia a una escuela céntrica en que trabaja, en contraste con la otra escuela en la que trabaja, que es en un barrio del mismo distrito] no se sabe qué esperan de vos los padres. Siempre el maltrato verbal a la maestra, no hay respeto". (Maestra primaria, conurbano).

Valoración de su trabajo por parte del gobierno empleador

Hay una percepción unánime de que el gobierno no los valora como trabajadores ni tampoco su trabajo. Esto, por el salario, las malas condiciones de trabajo para ellos y para el aprendizaje de los chicos. Perciben que el gobierno no visualiza ni registra el esfuerzo y dedicación de los docentes y que no le da el lugar que tiene a la educación. Se menciona la idea falsa de que trabajan sólo cuatro horas.

Citas de las entrevistas:

"Yo creo que el esfuerzo que yo hago es muy poco significativo para el gobierno, deberían pagarnos una ruralidad. A veces tengo que pagar a una camioneta para ir a una de las escuelas rurales. Después uno no llega a fin de mes. Y los materiales de trabajo de los chicos..." (Maestra integradora en escuelas rurales, interior. No cobra ruralidad, porque su cargo es de escuela especial, no tiene vehículo propio).

"No, lo único que hacen son papeles, mirá si alguien se va a poner a leer lo que uno trabaja, por ejemplo en las Jornadas, donde se trabaja lo que ellos piden". (Maestro de taller, interior).

4.2. Valoración social general del trabajo docente. Relacionado con el status.



Valoración social general de su trabajo

En general, aunque no todos, ven una baja valoración social de su trabajo. Asocian la baja valoración con el desconocimiento del contenido y de las exigencias del trabajo, se menciona que la gente se guía por lo que escucha en los medios. La imagen negativa sobre ellos que visualizan y sienten como muy injusta es la del docente que trabaja cuatro horas, tiene tres meses de vacaciones, hace paro con demasiada frecuencia y abusa de sus licencias. En general se registra una diferencia positiva en la valoración de los docentes en las ciudades del interior, los pueblos o zonas rurales.

Hay una referencia recurrente a que la baja valoración es en relación a un docente genérico, que cuando se trata de los docentes de los propios hijos, que se conocen realmente, sí hay una valoración positiva.

Citas de las entrevistas:

“No valoran el trabajo, me incluyo, antes de ser docente lo pensaba, que el docente iba 4 horas, daba clase y listo...Tenés que escuchar a los alumnos, planificar, llevar trabajo a tu casa, seguir enganchada, tus alumnos, los padres; está mal valorado y tendría que ser más valorado y más remunerado. Si los chicos son el futuro, no los estamos educando como corresponde. Hoy por hoy la escuela es un depósito de los hijos, poca gente la valora...” (Orientadora educacional, interior).

“Muy menospreciada la actividad, se minimiza. A mí me decían: ah te vas a dedicar a cortar cartulinas, esa frase está instalada, salvo algunos que saben”. (Maestra inicial, conurbano).

Visión de la importancia del trabajo

Coinciden en general en la importancia de su trabajo para la sociedad. Hay en muchos casos orgullo y algo de emoción al hablar de la significación de su trabajo. Lo que también se percibe es que en gran medida no es apreciado de esa manera por los demás.

Citas de las entrevistas:

“Sí, vale la pena. Nosotras somos tan cercanas, no solucionamos la vida de los chicos, pero sí poner el oído, estás poniendo un granito de arena, se acercó, se sintió mejor, cambió su conducta, chicos que había que sacarlos del aula, y hay logros desde nuestro rol”. (Orientadora educacional, rural).

“Todo pasa por la escuela. No podes ser docente si no tenés amor. A vos y al prójimo. Ser tolerante, trabajar para los chicos, hacer equipo para que la escuela funcione bien. Hay mucho para mejorar. No es solamente dar contenidos. Tienen que salir de la escuela pudiendo defenderse, ayudarlos a pensar, a que sean críticos, que puedan salir de donde están, mejorar”. (Maestra y secretaria en educación de adultos, conurbano).



“Obvio, el docente es a veces todo para el chico, es psicóloga, enfermera, maestra, etc. La educación es un pilar fundamental”. (Maestra primaria, interior).

“Es importante y siempre lo hice valorar. Aquí se enseña”. (Maestra inicial, conurbano).

Relación con el propio trabajo

Lo que refieren en general los entrevistados es que les gusta mucho su trabajo. Aparecen comentarios del tipo “si vuelvo a nacer vuelvo a ser docente”, relatos de rupturas en la tradición familiar de otros oficios o profesiones para abrazar la docencia, referencias a la vocación. Al mismo tiempo, la transmisión de esta vocación a sus hijos en algunos casos y el compartir algunas situaciones vividas en la escuela al regresar a su casa dan cuenta de cómo podría vivirse la escuela desde la familia de los docentes. Las satisfacciones emocionales y afectivas aparecen en varios relatos sosteniendo el ejercicio cotidiano del trabajo docente. Sin embargo, ubican un desgaste en relación con la tarea docente a lo largo de los años. Docentes entrevistados con mucha antigüedad o de edad avanzada plantean la inquietud por jubilarse o de pasar a un cargo con menos exigencia directa de los chicos. La proyección que se esboza en algunos es la de los cargos directivos. No se enuncian proyectos vinculados con la docencia en profesorado (formador de formadores) ni otros modos de capitalización de la experiencia acumulada en las aulas y cargos de conducción.

Citas de las entrevistas:

“Sí, me encanta. Me siento cómodo en ese trabajo. No pienso hacer otro tipo de cosa. Me gusta trabajar con los pibes”. (Profesor secundario, conurbano).

5. Entorno social del trabajo

Se refiere a las problemáticas del entorno social de la escuela que afectan el cumplimiento de los objetivos pedagógicos. Abarca cuestiones comunitarias, familiares, políticas, económicas e institucionales.

En todas las entrevistas se visualiza, en mayor o menor medida, el impacto que tienen las características de las comunidades educativas en la vida escolar y, por ende, en las condiciones cotidianas de trabajo. Aquellos docentes que perciben problemáticas serias y complejas en las vidas de las familias de sus alumnos transmiten de diversos modos que eso constituye una parte significativa de la carga de trabajo. Esto, en diferentes sentidos: por un lado porque se encuentran con la necesidad de adaptar su práctica a los problemas de los alumnos, ajustando los contenidos educativos, sus enfoques pedagógicos, contemplando la falta de materiales, acompañando procesos familiares y sociales



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

complejos, dando lugar a las cuestiones que acercan los padres y los mismos alumnos. Por otro, por la exigencia emocional que en muchos casos implica el ser docente de alumnos que tienen diversos problemas que el docente no tiene medios para resolver. Desde problemas económicos, hasta sociales y familiares en sentido amplio, para lo cual las demás instituciones públicas no dan las respuestas esperadas. Se percibe en muchos casos la escuela como sola frente a las problemáticas de todo tipo, hacia adentro y hacia afuera del sistema educativo. Se menciona concretamente la demora en la respuesta de los servicios sociales locales, la falta de respuesta del consejo escolar o los inspectores, etc. En el caso de algunas escuelas se transmite la imagen de que ésta se encuentra atravesada por problemáticas sociales tan intensas que se dificulta enormemente el proceso enseñanza-aprendizaje. Estas dificultades adoptan formas diversas dependiendo del nivel educativo.

En las entrevistas se mencionan problemas de pobreza, desempleo, familias desarticuladas que derivan en chicos sin acompañamiento, abuso de sustancias, violencia.

Citas de las entrevistas:

“Chicos muy solos. En el ciclo superior a la noche hay chicos que son padres, que estudiaron y vuelven. Se trabaja de manera diferente. Muchos vuelven de trabajar y vienen a la escuela, los esperamos con el mate cocido, se trabaja un lado humano”. (Secretaria de secundaria, conurbano).

“Dábamos la leche a las 3 de la tarde, ahora la damos a la entrada, toman 2 vasos y es que no comieron en casa. Ahora tengo que conseguir zapatillas, hace años que no hacía eso. Eso me hace muy mal. Me afecta, me angustia, las cosas que les pasan a las familias. ¿Cómo se alivia?... Se lo contás a un compañero, otro no entiende qué te pasa. Esas cosas te afectan emocionalmente mucho”. (Maestra primaria, conurbano).

“En la agropecuaria muchas familias depositan a los nenes como una pseudo institucionalización en la residencia, por problemas de no poder contener a los chicos. En estos casos con el correr del tiempo los chicos no aguantan. Hay mucho desgranamiento entre primero y séptimo, en séptimo que es optativo terminan seis o siete”. (Orientadora social en escuela técnica rural con residencia, interior).

“Te consume mucho, te desgasta, no podés creer la historia de vida de la alumna en tan poco tiempo vivido, podés dar una mano hasta ahí y más no. Hay chicos que necesitan psicólogo y le dan turno para tres meses. Las cosas deberían funcionar de otra manera. Eso te desgasta, tratás de buscar la solución y no tenés las herramientas. Te afecta. Lo charlás, pero te excede a vos, donde no está el Estado, no lo vas a llenar vos. Es un faltante de muchos años”. (Profesora secundaria, conurbano).



“Con el consejo escolar es imposible, están peleados entre ellos, no te dan respuestas. Hay graves problemas con el servicio local. Una vez denunciarnos a un padre que había golpeado con una pala a su hija y no pasó nada, lo citaron un tiempo después, nunca le vieron los golpes a la nena. Tengo una inspectora que es muy buena, pero hay cosas en las que me deja un poco sola total ve que me puedo arreglar”. (Directora primaria, conurbano).

6. Conflicto en el trabajo

Se trata del tipo, modalidad y expresión de los conflictos que se dan en el marco del trabajo, así como sus formas de resolución.

Situaciones de conflicto vividas o presenciadas en el trabajo

Lo que aparece con frecuencia son situaciones de maltrato verbal (gritos, insultos, malos tratos) por parte de los padres hacia los docentes. Más allá de esto, situaciones de conflicto más graves se mencionan en forma muy puntual, en las 31 entrevistas aparecen dos casos de padres que realizaron amenazas. En ningún caso situaciones de violencia física. Por otro lado, aparece una situación de conflicto entre una docente y la vicedirectora (discriminación, gritos, etc.).

Por otro lado, se mencionan situaciones de fuerte falta de acompañamiento por parte de directivos o inspectores en situaciones difíciles para los docentes, situaciones que eran parte normal de su trabajo pero que resultaban muy complicadas y arduas de transitar. Muchos entrevistados responden directamente no haber vivido ni conocer de primera mano situaciones de conflicto en las escuelas.

Sobre los modos de resolución de los conflictos, en muchos casos se menciona un modo correcto y apreciado de proceder de los directivos, en el sentido de que se hicieron cargo de su rol en la situación y dieron el acompañamiento adecuado. En otros, los directivos buscaron correrse del foco del conflicto. Con o sin acompañamiento del directivo, hubo dos situaciones que derivaron en una denuncia policial. Otro que se resolvió con la intervención de SUTEBA.

7. Espacios y materiales de trabajo

Esta dimensión se refiere a la percepción por parte de los trabajadores respecto de la adecuación cualitativa y cuantitativa de los espacios físicos y de los materiales de trabajo disponibles para el buen desarrollo de la tarea.

Espacios de la escuela



En el conurbano la mayor diferencia la marca la existencia o no de cooperadora. También, hay algunas escuelas con edificios más grandes y más nuevos que están mejor que la mayoría, y escuelas antiguas muy grandes con construcción de muy buena calidad. Pero el mantenimiento es un problema grave en todas, no hay respuestas y los problemas no se resuelven. Problemas de agua, baños, calefacción y refrigeración. También de falta de espacios disponibles en cantidad y forma para diferentes actividades. En el interior de la provincia, el mantenimiento no aparece como un problema tan significativo. En las rurales en muchos casos no es suficiente la calefacción. Aparece la falta de espacios para equipo de orientación en casi todos los casos.

Citas de las entrevistas:

“Lo poco que se logra es con esfuerzo. Teníamos ventiladores, 5 aulas, hace 2 años con la inundación, nos robaron y no pudimos volver a comprar, porque necesitás bancos y sillas. Con la cooperadora. Lo ponen los profes, pusimos cortinas. Los chicos grandes colaboran, pintan la escuela, hicieron un mural, mucho de la comunidad. Se cuida, hay mucho del trabajo de la gente. Cada profe puso \$50 para la entrega de diplomas”. (Profesora secundaria, conurbano).

“En lo edilicio es ‘normal’, tiene 8 aulas, un patio techado y otro destechado que es donde se hace educación física, pero no es el adecuado (desniveles, baldosas). Los chicos están acostumbrados y yo también me acostumbré. Los baños de los chicos un desastre, mal, malísimo, a veces hay agua a veces no. El de los docentes es un baño común dentro de la dirección. Calefacción cero. Para el verano en algunas aulas ventilador de pared. Este año vinieron de una organización y le dieron un lavado de cara”. (Profesor educación física primaria, conurbano).

Materiales de trabajo

En este aspecto se visualizan diferencias entre escuelas y/o docentes, la cooperadora es un factor determinante. Por otro lado hay materiales de programas que algunas parecen haber recibido y otras no, algunas cuentan con biblioteca y otras no. Asimismo, algunas parecen poder gestionar el conseguir materiales con mucha más facilidad que otras. Las escuelas y jardines rurales parecen estar muy bien provistos en el interior. Se menciona la falta de materiales para las maestras integradoras y recuperadoras. Los equipos de orientación no suelen percibir que los materiales que utilizan son indirectamente para los alumnos, aunque quienes deban usarlo en forma directa sean los integrantes del equipo; por ejemplo hojas, impresora, tinta para los informes.

Se recurre en la mayoría de los casos a pedir ayuda a las familias, aunque sea una colaboración “simbólica”.



Citas de las entrevistas:

“Traemos los docentes materiales para trabajar con los chicos, se guardan en la escuela para no ir y venir con los materiales. Entre los tres ponemos la plata de la resma para imprimir en la escuela. Una compañera trae una impresora para hacer más rápido porque en la escuela hay una sola”. (Maestra recuperadora de equipo de orientación primaria, interior).

“Tenemos de todo. Carrito con computadoras, impresora, cámara de fotos, cañón, lápiz óptico. Libros etc. Antes hace unos años en la escuela rural no había nada, teníamos que comprar todo por cooperativa. Pero desde los subsidios para escuelas unidocentes la escuela se equipó, los chicos no necesitan llevar nada”. (Maestra directora unitaria primaria rural).

<p>Otra información significativa relevada en las entrevistas que aporta al enriquecimiento de las dimensiones conceptuales detalladas anteriormente</p>

Aspectos que cambiaría de la organización del trabajo para hacerlo más sencillo, mejor, menos cansador

Si bien la gran mayoría de las personas entrevistadas plantean aspectos que cambiarían en la organización de su trabajo, la reacción inicial ante la indagación es en general una manifestación gestual y verbal que expresaba que es un interrogante novedoso, que no forma parte de los temas y pensamientos que los ocupan en relación al trabajo. En muchas ocasiones resultó necesario ampliar la indagación, reformular la pregunta, dar ejemplos, retomar alguna idea de cambio que ellos mismos habían comentado antes en el transcurso de la entrevista. Los docentes entrevistados transmiten estar en la posición de quienes buscan resolver las numerosas cuestiones propias de su trabajo que se les plantean cotidianamente, y de adecuarse con diversas estrategias a los recursos disponibles. Estas observaciones guardan relación con la alta institucionalización de las prácticas escolares y con el perfil fuertemente vertical de la estructura educativa, que no conducen a una posición de innovación o cuestionamiento respecto de la organización del trabajo.

En las respuestas sobre este tema aparece muy fuertemente la imagen del sistema educativo por fuera de la escuela como un conjunto de oficinas que “bajan” información y que generan una permanente demanda administrativa que desconoce las realidades de las escuelas, y que no funciona como apoyo a su funcionamiento.

Otro tema que surge con frecuencia y fuerza en las entrevistas es la necesidad de que se cubran cargos que permanecen vacantes y que implican la no cobertura de necesidades educacionales reales y



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

Buenos Aires, 7, 8 y 9 de Agosto de 2019

específicas (por ejemplo, ayudante de laboratorio, bibliotecario, partes del equipo de conducción), de que se creen cargos de equipo de orientación en aquellas escuelas que no los tienen, y de que se cree el cargo de preceptor para primaria, dadas las múltiples necesidades y eventualidades de los grupos de chicos pequeños. También, en las escuelas unitarias rurales aparece la necesidad de contar con un cargo de auxiliar al menos uno o dos días a la semana.

Varios entrevistados plantean la necesidad de mayor capacitación en problemáticas propias de la época, y de una renovación pedagógica en general y de los diseños curriculares en particular a fin de dar cabida a la diversidad que hoy alberga la escuela.

Otra necesidad que aparece con fuerza es la de poder trabajar en un único cargo con una remuneración adecuada, a fin de poder contar con el tiempo y la disponibilidad mental y emocional para desarrollar apropiadamente la cantidad y complejidad de tareas requeridas.

Surge como una fuerte necesidad la existencia de espacios de trabajo colectivo, reuniones, espacios de intercambio, etc. También de espacios y recursos físicos para el desarrollo de las diversas actividades de la escuela.

Respecto de los equipos de orientación, aparecen las dificultades que surgen por la doble dependencia de la inspección de la modalidad y la dirección de la escuela.

En el caso de los docentes secundarios, aparece reiteradamente el desgaste derivado del traslado entre escuelas, de la adaptación a múltiples instituciones y el seguimiento de muchos cursos. Frente a esto, se plantea la propuesta de unificar horas en una misma institución.

F. Conclusiones

El análisis de las entrevistas indica que todas las dimensiones tratadas resultan significativas y pertinentes para el estudio de los factores psicosociales del trabajo docente en las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires, en la época de realización del estudio (2016-2017).

Una dimensión que apareció con una intensidad mayor a la esperada es la del reconocimiento del trabajo. Por un lado, el vínculo con los padres de los alumnos, fuertemente cargado de afectividad en un sentido positivo, sostenedor, o bien negativo, aparece como un elemento central en relación al bienestar de los docentes en su trabajo. Asimismo, el reconocimiento por parte del gobierno empleador, percibido en todos los casos como inexistente o inclusive como fuente de maltrato o de clara desvalorización, es un elemento que si bien al parecer está bastante naturalizado, redundando en un



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

Buenos Aires, 7, 8 y 9 de Agosto de 2019

malestar. Se considera que está socialmente difundido el discurso negativo del gobierno en relación a los docentes, centrado en ausentismo, pocas horas de trabajo y vacaciones excesivas. Los entrevistados relacionan en muchos casos esta mirada social crítica a un desconocimiento del contenido y de las exigencias reales del trabajo de los docentes, que se modifica cuando se tiene por algún motivo un conocimiento cercano de ese trabajo.

Por otro lado, el modo de conducción de directivos e inspectores surge en las entrevistas como un condicionante muy fuerte que afecta tanto el clima general de trabajo como el desarrollo de vínculos de cooperación entre los pares. Lo que destaca es que más allá de que estén dados los lineamientos y los objetivos, en los hechos algunos aspectos básicos de la función de conducción en los diferentes niveles del sistema educativo parecen depender de la impronta e iniciativa personal. Encontramos diferencias sustanciales en el funcionamiento de las escuelas y en la percepción de los docentes respecto de su lugar de trabajo como resultado de esta diversidad.

Cabe destacar que en forma consistente en todas las entrevistas se visualiza que hay una incompatibilidad entre las tareas propias del puesto de trabajo y la carga horaria para llevarlas a cabo, lo que genera la necesidad de que los docentes dediquen una cantidad importante de horas al trabajo fuera de la escuela. Esto, combinado con la necesidad de trabajar en dos cargos para arribar a un salario suficiente, tiene como resultado la falta de tiempo real para desarrollar adecuadamente las tareas administrativas, de planificación, corrección, preparación de materiales, etc. necesarias.

Hay una referencia constante y central en las entrevistas a lo que no hay, lo que no funciona, o que funciona mal. Las respuestas frente a estas ausencias y deficiencias son, en muchos casos, el esfuerzo personal o grupal, la lucha cotidiana con la dificultad, la acción reparadora, la creatividad, la provisión de materiales, a fin de que la vida escolar pueda desarrollarse con cierta mínima razonabilidad. Estas acciones suponen exigencias físicas, mentales y emocionales sustantivas. La precariedad de recursos se da en relación al entorno institucional interno y externo al sistema educativo (Consejo Escolar, Servicio Local, efectores de salud, etc.), y en relación a las dimensiones de infraestructura edilicia y de materiales de trabajo.

El gran peso que tiene en las entrevistas lo que se planteó analíticamente en esta etapa como entorno social, que incluye la comunidad educativa y el entorno institucional, nos conduce a distinguir estos



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

elementos en dos dimensiones de análisis diferenciadas para una próxima etapa de estudio: entorno social y entorno institucional.

El entorno social se destaca como una dimensión de gran relevancia: las problemáticas sociales y familiares de los alumnos tienen un impacto emocional significativo en los docentes, y atraviesan todos los aspectos de su práctica. Este impacto emocional se relaciona con los problemas de funcionamiento de las institucionales públicas que deberían formar una red de apoyo a la escuela, y con la ausencia de instancias de trabajo colectivo. Estas ausencias y déficits derivan en una percepción de soledad frente a las problemáticas de los alumnos y sus familiares, y en la vivencia de frustraciones en los intentos de tomar acciones de ayuda.



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

BIBLIOGRAFÍA

- *Condiciones de Trabajo y salud docente. Estudio de casos en Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Perú y Uruguay.* UNESCO. 2005.
- Cuestionario de Condiciones de trabajo de Educación Especial. SUTEBA. 2015.
- *Cuestionario para estudiar calidad de vida laboral en profesionales de la educación del conurbano bonaerense.* Programa de promoción de la Investigación, Formación y Divulgación sobre Riesgos del Trabajo. Superintendencia de Riesgos del Trabajo.
- Dejours Christophe. *Nota de trabajo sobre la noción de sufrimiento.*
- Dejours Christophe. *Subjectivité, travail et action.* 2001.
- Dejours Christophe. *Trabajo y desgaste mental.* Editorial Lumen 2001.
- *Estudio y Validación para Argentina del Cuestionario psicosocial de Copenhague, ISTAS. COPSQ.* Superintencia de Riesgos del Trabajo. Universidad de Avellaneda. Agosto 2015.
- ISTAS21 (CoPsoQ). *Guía del delegado y delegada de prevención para la intervención sindical.* IstaS 2002.
- ISTAS21(CoPsoQ). *Manual para la evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo.* IstaS 2002.
- *Jornada laboral docente.* Centro de Investigaciones de la Educación Privada de la Provincia de Buenos Aires. SADOP. 2010.
- Martínez-Salgado Carolina. *El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias.* Ciencia & Saúde Coletiva, 17 (3):613-619, 2012.
- Modelo demanda – control: cuestionario de Karasek (control, exigencias del trabajo, apoyo social). PDF.
- Neffa, Julio César. *Riesgos Psicosociales en el trabajo. Contribución a su estudio.* CEIL-CONICET. 2015
- Pascale Molinier. Anne Flottes. *Les approches en cliniques du travail en France.* Revue Psychologie clinique française.