



Grupo Temático N° 13: Hegemonía, formación de las y los trabajadores y proceso de trabajo.

Coordinación: Claudia Figari; Nuria Giniger; Lorena Capogrossi y Débora Sales de Souza.

Un lugar de disputa: La formación de los/as trabajadores/as docentes en tiempos de pandemia.

Autora: Muzzolón, Ivana N

E – mails: ivanamuzzolon@gmail.com

Pertenencia institucional: Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.

Resumen:

La formación de los/as trabajadores/as docentes es un campo de disputa que refleja las tensiones existentes históricamente en la relación capital-trabajo. Este conflicto transparenta no sólo la movilización de diferentes acciones y discursos hegemónicos para mantener el disciplinamiento y control sobre los procesos de trabajo sino, también, las estrategias que se despliegan para expropiar a los/as trabajadores de los saberes que se ponen en juego en las prácticas laborales.

En el marco de crecientes transformaciones en la organización del trabajo las empresas y los gobiernos vienen desarrollando una fuerte ofensiva contra los/as trabajadores/as exigiendo nuevas demandas en la formación. Es en este contexto que la irrupción de la pandemia Covid-19 ha logrado transparentar la profundización de diferentes políticas públicas pedagógicas orientadas a instalar nuevas formas de racionalizar el trabajo docente. Luego de que las comunidades educativas atravesaremos las instancias de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), el distanciamiento preventivo y obligatorio (DISPO) y -actualmente- la vuelta paulatina a la presencialidad los/as docentes hemos sido sujetos/as a diferentes imposiciones en la organización del trabajo. Siendo la modalidad del teletrabajo la que ha tomado mayor preponderancia en las discusiones sobre la escuela pública dentro de la pretendida llamada *nueva normalidad*.

Lejos de adscribir a *nuevas normalidades* en esta presentación pretendemos analizar estas experiencias como espacios de disputa. Y desde este posicionamiento nos cuestionamos: ¿qué nuevos aprendizajes han construido los/as docentes ante las demandas que tuvieron que afrontar en un estado de excepcionalidad? ¿qué transformaciones en la organización del trabajo docente se instalaron como medidas de excepcionalidad y podrían mantenerse en la cotidianeidad escolar?; ¿Cuál es y ha sido el rol del Estado, de las empresas, de los organismos



internacionales y los sindicatos en este campo de tensiones? Para ello se realizan encuestas y entrevistas a docentes, directivos y referentes del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) de Bahía Blanca¹ centrando la mirada en la educación primaria de la provincia de Buenos Aires. Además, se analizan los lineamientos de la política educativa instalados en tiempos de pandemia y los posicionamientos del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires.

palabras claves: formación - docente - teletrabajo.

Introducción:

Realizar un análisis de las consecuencias, en diferentes planos de la vida, durante y luego de una pandemia a escala mundial, es y será una tarea de largo aliento. Sin embargo, podemos reconocer algunos aspectos que han sido movilizados por esta situación extraordinaria. Organismos como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura² han expresado que la pandemia se presenta como una “oportunidad” para dar paso a las reformas en los sistemas educativos y ajustar la educación dentro de lo que denominan la *nueva normalidad*. En algunos casos hasta con aventuradas precipitaciones se afirmó que *la escuela como la habíamos conocido ya no sería igual*. En nuestro país y como eco de esta afirmación diferentes espacios políticos, referentes de la investigación educativa y hasta periodistas han intentado pronosticar el impacto y las consecuencias que la pandemia podría dejar tanto sobre la organización escolar como en los modos de enseñar y aprender. Ante estas afirmaciones empezamos a pensar ¿qué significados e intereses se encontraban detrás de las expresiones discursivas de la llamada *nueva normalidad*? ¿qué características la definen? ¿qué nuevas configuraciones del trabajo implica para la clase trabajadora en general y, en particular, para los/as trabajadores/as docentes?.

En medio de esta coyuntura extraordinaria se han hecho escuchar voceros/as de los grupos empresarios³ y de los organismos internacionales para instar a los Gobiernos a tomar esta

¹ La secretaria de este distrito corresponde a los llamados “sutebas opositores” reconocidos con la lista multicolor. Mientras que el oficialismo lo hace con la lista celeste. Elegimos a las listas opositoras por tener una posición crítica frente a las políticas educativas más allá de los gobiernos de turno.

² CEPAL(2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible en:<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

UNESCO (2020a) “La Nueva Normalidad”. Disponible en: <https://es.unesco.org/campaign/nextnormal>

³ Fundación Observatorio PyME (2021) “Mesa Redonda Internacional: Buenas Prácticas de Vinculación Empresas – Escuelas Técnicas”. Disponible en:<https://www.observatoriopyme.org.ar/project/mesa-redonda-internacional/>



situación como una “posibilidad” inédita para realizar cambios en los sistemas educativos y en el trabajo docente. Referentes de la CEPAL han llevado adelante durante el año 2021 el “Primer Seminario Regional de Desarrollo Social "Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración"⁴. Durante la apertura de estas jornadas Alicia Bárcena, Secretaria Ejecutiva de la CEPAL sostuvo que, “*La pandemia abre una oportunidad para reestructurar sistemas educativos de la región y enfrentar la “crisis silenciosa” que vive el sector*”⁵. No obstante, reconocemos que estas intenciones estaban ya en un estado embrionario o latente dentro de los intereses del capital en su etapa actual. Razón por la cual, con la pandemia se ha encontrado un “suelo fértil” para introducir y/o profundizar algunas de estas transformaciones. No es una novedad que las empresas de tecnología de la información y comunicación desde hace décadas vienen instalándose dentro de los sistemas educativos como la llave al desarrollo de sociedades más igualitarias y equitativas. Es en ese mismo sentido y acompañando los intereses empresariales que se presenta la Sociedad del conocimiento y la Sociedad de la Información. Este nuevo enfoque de valorización del capital humano está basado en el conocimiento⁶ y podría ser potenciado y expandido por los adelantos tecnológicos en materia de comunicación (UNESCO)⁷.

Siguiendo a Figari, C y Giniger, N(2017) estas descripciones se corresponden con los nuevos consensos de los organismos internacionales a partir del Pacto Global. Donde se vinculan redes internacionales, regionales y locales para los procesos de valorización del capital dentro de un *nuevo orden civilizatorio* que se muestre *con un rostro más humano*. Estas cuestiones nos invitan a reflexionar, también, en las transformaciones que viene atravesando el sector docente: ¿de qué manera se han ido instalando? ¿qué valoración hacen de esos cambios los/as trabajadores de la educación?. Así como preocupa identificar expresiones de resistencia a estos cambios ¿cuál es el rol que han tomado los sindicatos docentes?.

⁴CEPAL(2021) “Primer Seminario Regional de desarrollo social”. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/eventos/primer-seminario-regional-desarrollo-social-educacion-america-latina-caribe-acrisis>. (Organizado por la CEPAL en colaboración con UNICEF/LACRO, OREALC/UNESCO, IPEE UNESCO Buenos Aires y el apoyo financiero de la cooperación noruega. Del 13 al 15 de Octubre del 2021).

⁵CEPAL(2020) “La pandemia abre una oportunidad para reestructurar sistemas educativos de la región y enfrentar “crisis silenciosa” que vive el sector, plantearon especialistas en seminario regional”.Disponible en: <https://www.cepal.org/es/comunicados/la-pandemia-abre-oportunidad-reestructurar-sistemas-educativos-la-region-enfrentar>

⁶ La noción de “sociedad del conocimiento” fue utilizada por primera vez en 1969 y fue profundizada en la década de 1990.

⁷ UNESCO (2005) Hacia las sociedades del conocimiento. Disponible en: <https://dds.cepal.org/redesoc/publication?id=532>



El enfoque del análisis de esta situación podría tomar varios caminos y todos ellos de alguna forma contienen vasos comunicantes. En la interpretación de lo que acontece en una institución educativa pueden identificarse diferentes aspectos de las políticas educativas que toman forma y se expresan en simultáneos órdenes de la vida escolar. En consecuencia, debemos reconocer las relaciones de este entramado y diferenciarlas para su abordaje. En ese sentido, seguimos a Goncalves, Oliveira y Savana Melo (2004), quienes reconocen en el ámbito escolar por un lado, la **organización del trabajo docente** y por otro, la **organización escolar**. En un caso, como concepto económico se reconocen las formas en las que las relaciones de trabajo escolar se manifiestan dentro del sistema capitalista, donde se expresan las divisiones del trabajo dentro del ámbito escolar. Mientras que en el otro caso, en la organización escolar se reconocen las condiciones objetivas que estructuran, regulan y planifican la enseñanza (aspectos administrativos, comunicacionales y prácticas pedagógicas docentes). De esta manera y partiendo de las relaciones concretas de la organización del trabajo sostenemos nuestro abordaje desde el primero de los ángulos.

Algunas de las primeras apreciaciones que podemos resaltar, mientras seguimos transitando la pandemia COVID-19 consisten: por un lado, en afirmar que la llamada “nueva normalidad” no es ni tan nueva ni se ha vuelto tan normal en la organización del trabajo docente. Por otro lado, sin embargo, existen alteraciones en la racionalidad del trabajo y la formación de los/as trabajadores de la educación instaladas en los tiempos del ASPO/ DISPO y de la *educación por medio virtual*⁸ (*on line y/o out of line*⁹) que, en la etapa actual, en el regreso paulatino a las actividades presenciales persisten. Sin que podamos -aún- confirmar la instalación definitiva de estas más allá de una situación coyuntural.

En cada instancia en la que se viven situaciones críticas, como lo es una pandemia, las sociedades tienden a pensar que ya *nada será igual*. Porque, como muchas otras crisis, se presenta como una situación extrema y desconocida que produce diferentes tipos de traumas sociales (económicos, sociales, psicológicos, etc). Aunque, existan cambios en el tránsito de esta pandemia seremos cuidadosos/as en adelantar pronósticos sin la suficiente investigación respaldatoria. Aún no sabemos cuántos de estos cambios pueden permanecer más allá de esta

⁸ preferimos referirnos a la “educación por medio virtual” para diferenciarla de la educación a distancia que implica otras racionalizaciones que no son las que se extendieron en tiempos de la excepcionalidad educativa en nuestro país.

⁹ el trabajo docente en tiempos de la educación virtual, como veremos más adelante, se organizó de forma general con actividades que implican una conexión sincrónica (*on - line*) y/o asincrónica (*out of line*)



coyuntura. Y si otros, que ya estaban en forma embrionaria o latente lograrán instalarse. Sin embargo, intentamos reconocer en este proceso algunos rasgos que nos permitan identificar las transformaciones posibles, con el interés en colaborar en la construcción del análisis de las nuevas demandas laborales docentes.

¿De qué hablamos cuando hablamos de una *nueva normalidad*?

Pensar en la afirmación de una *nueva normalidad* nos implica en la desnaturalización de esta afirmación: ¿qué sentidos e intereses oculta? Identificar algunos rastros del proceso de construcción de los discursos y prácticas que se instalan de forma *hegemónica* pueden colaborar en la interpretación y el reconocimiento de las posibilidades de una construcción *contra-hegemónica*. Por ello, desde aquí, nos proponemos conocer algunos antecedentes en la historia de la educación en el tratamiento de las epidemias, el rol histórico de los organismos internacionales y los grupos empresarios en el *lobby* por impulsar y sostener el orden hegemónico por medio de las demandas de modernización del Estado (Thawaites Rey, 2005). Y luego, nos ocuparemos de los impactos que estas construcciones de sentidos vienen teniendo en la configuración del trabajo docente y el rol que tienen los sindicatos.

Antecedentes en la historia de la educación.

Durante el siglo XIX y XX la historia de la educación también ha sido una historia al compás de las epidemias. A fin de realizar un rápido repaso podemos mencionar entre otras: la peste amarilla de 1871, la gripe española de 1918, el brote de poliomielitis de 1956 y la pandemia de gripe A (H1N1) de 2009, aunque seguramente estaremos omitiendo otras. Pero, lo que nos interesa es recuperar algunos antecedentes de la intervención del Estado durante las pandemias que acontecieron previas COVID- 19 y que han suscitado impactos en el Sistema Educativo Nacional.

Las primeras respuestas del Estado para contener las pandemias del Siglo XIX asentaron los principios de la corriente del higienismo¹⁰. Esta teoría de la salud positivista vincula a la cultura con la higiene, a la educación con la salud y al progreso con la ciencia. En ese marco y sin desarrollar en detalle todas las epidemias mencionadas nos interesa rastrear algunas de las

¹⁰ Al lado del higienismo se desplegó otro saber con anhelos de científicidad y alta carga de racismo: la eugenesia, presente en el clima de época en todo su espectro político e ideológico. Citado por Pineau y Ayuso(2020).



definiciones que tomaron los diferentes gobiernos en materia de salud y educación (Pineau y Ayuso, 2020):

- Se estableció la relación entre la Escuela y la Salud dentro de la Ley N° 1420(1884)¹¹
- Se incorporó en los lineamientos de las políticas de infraestructura la construcción de edificios que contengan: ventilación, aireación y luminosidad.
- Los agentes de salud se convirtieron en intelectuales de referencia para tomar medidas de Estado.
- Las políticas públicas posteriores estuvieron signadas por la consigna de ingresar al grupo de las naciones modernas.
- La vacunación y la re-vacunación fueron exigidas por las autoridades educativas. Implementación de células escolares, fichas de salud y libreta sanitaria¹².
- Suspensión de clases.

Mientras, entre los ejemplos que podemos encontrar en el Siglo XX basta con mencionar a la gripe A (H1N1) de 2009. En este caso se observan medidas que reflejan algunos aspectos de la vigencia del higienismo y medidas de suspensión de las actividades escolares. Pero, en contraste con experiencias anteriores, se marcó una diferencia signada por el desarrollo de las nuevas tecnologías ya presentes en la escena de la vida cotidiana y escolar: comenzaba a extenderse el uso de celulares y correos electrónicos. En consecuencia, las comunicaciones en las comunidades educativas por estos medios tuvieron sus primeros ensayos en aquel año. En ese momento, sin embargo, no existió una demanda tan fuerte -como en la actualidad- desde la sociedad y del Estado por mantener la vinculación pedagógica, pese a la suspensión de las actividades presenciales y el adelantó del receso invernal de ese año. Aunque, *“hubo que modificar las agendas institucionales, establecer instancias de acompañamiento. Muchos docentes prepararon materiales y cuadernillos, en gran parte utilizando los medios digitales con los que se contaba en una época en las que las redes sociales empezaban a expandirse”*(p.26. Op. Cit).

¿Cómo se construyen los sentidos de la nueva normalidad?

¹¹ Ley 1420 (1884): Art. 2. La instrucción primaria, debe ser «obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de higiene». Art. 13. En toda construcción de edificios escolares y de su mobiliario y útiles de enseñanza deben consultarse las prescripciones de higiene. Es además obligatorio para las escuelas la inspección médica e higiénica, la vacunación, la re-vacunación de los niños en períodos determinados.

¹² Plan Sanitario (1930) desarrollado por el reconocido Dr. Ramón Carrillo ministro de Salud Pública.



El rol de los organismos internacionales.

Desde los organismos internacionales como la UNESCO y en marco de la Agenda 2030¹³ para la educación se han establecido lineamientos de la política educativa para la región donde se incluyen una serie de estrategias de desarrollo orientadas a la formación de docentes y al uso de las nuevas tecnologías en los ámbitos educativos que garantizarían la inclusión de países subdesarrollados, como Argentina, a la Sociedad del conocimiento. Como parte de esta política se encuentra inscripto el “Marco de competencias de los docentes en materia de TIC” presentado por la UNESCO en el año 2019¹⁴. Allí se presenta el “diseño universal para el aprendizaje”(DUA). Desde esta perspectiva las nuevas tecnologías que son prioritarias a incorporar al sistema educativo son: las aplicaciones, plataformas, redes sociales, tecnologías móviles, internet de las cosas, inteligencia artificial, la realidad aumentada etc. Excede a este trabajo el desarrollo en detalle de cada una de estas tecnologías. Sin embargo, nos centraremos en las tecnologías que los/as docentes han incorporado mayoritariamente en el contexto de la pandemia y la relación que guardan con la introducción de los grupos empresarios en los sistemas educativos.

Como correlato del uso de las TIC's el mismo documento marco caracteriza las *habilidades* y *competencias* que los/as docentes deberían adquirir. Entre ellas se menciona la capacidad de convertirse en colaboradores, creativos, capaces de resolver problemas, miembros innovadores y comprometidos con la sociedad¹⁵. Para Hernández y Bustos (2009) los sistemas corporativos puján por obtener más ganancias y para ello apuntan a desarrollar “dispositivos blandos”, que permitan ajustar los comportamientos de los/as trabajadores/as a las demandas actuales de las

¹³ Objetivos que dentro de la Agenda 2030 Argentina adscribe:

<https://www.argentina.gob.ar/politicassociales/ods/institucional/17objetivos> (última visita octubre 2021)

¹⁴ disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

¹⁵ En este sentido, la UNESCO desarrolló ya en 2008 un conjunto de estándares para “sugerir” las “habilidades que los docentes necesitan para poner la tecnología al servicio de la educación”. Los estándares fueron actualizados en 2011 y posteriormente en 2018 en respuesta a los avances tecnológicos y a la nueva visión de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que incorpora los principios de equidad e inclusión. El documento, denominado Marco de competencias de los docentes en materia de TIC, incluye 18 competencias organizadas en torno a 6 aspectos de la práctica profesional de los docentes (comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas, currículo y evaluación, pedagogía, aplicación de competencias digitales, organización y administración, y aprendizaje profesional de los docentes) y en 3 niveles de uso pedagógico de las TIC por parte del profesorado: adquisición, profundización y creación de conocimientos (UNESCO, 2019a). La idea subyacente es que el profesorado que cuente con competencias para usar las TIC en su práctica profesional dispone de mejores elementos para brindar una educación de calidad y para guiar eficazmente el desarrollo de las competencias del alumnado en materia de TIC. A pesar de la existencia de estos estándares, son aún limitados los casos de instituciones que los han adoptado para transformar sus procesos de formación docente inicial, a fin de preparar a las futuras generaciones de docentes en lo referente a las competencias necesarias para la educación del siglo XXI. (p.8, Op. cit)



empresas. Por su parte Dussel y Pulfer (2020) vinculan estas demandas dentro de los sistemas educativos al afirmar:

“De manera vertiginosa se desarrollan procesos que envuelven a la sociedad. La digitalización de lo cotidiano va de la mano del posicionamiento de las grandes empresas proveedoras”. Ambos movimientos están legitimados por la expansión de un imaginario social proclive a considerar que lo único que se mantiene en pie y crece es el avance científico - tecnológico” (p.12.Op. Cit).

En un informe llamado “La educación en tiempos de pandemia” elaborado por la CEPAL(2020) se recomienda “aprovechar” la situación extraordinaria de la pandemia para introducir cambios en los sistemas educativos:

*“La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque **existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto.** (...) Es preciso tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafíen a los sistemas escolares, los centros educativos y los docentes. Tal es el caso de los ajustes y las priorizaciones curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia que se vive, a partir del consenso entre todos los actores relevantes. **Es igualmente importante que en estos ajustes se prioricen las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros.**”* (p.4, Op. Cit.).

Resulta muy oportuno señalar las indicaciones que se mencionan para los equipos directivos como responsables de las instituciones educativas, que por su rol en las relaciones de jerarquías y poder forman parte del andamiaje necesario del mantenimiento del *orden hegemónico* dentro de las instituciones educativas. En tanto, puedan funcionar como *mandos medios* y den lugar a la legitimación de nuevas prácticas laborales:

“Los equipos directivos requieren ser fortalecidos en la búsqueda de respuestas organizativas, pedagógicas y de apoyo al cuerpo docente, que sean creativas y contextualizadas y que permitan abordar la continuidad de los aprendizajes, el apoyo socioemocional y el fortalecimiento del rol social de las escuelas. Asimismo, es fundamental empoderar al profesorado y al personal educativo para que pueda tomar decisiones pedagógicas contextualizadas y flexibles, manteniendo un adecuado equilibrio entre la autonomía y el otorgamiento de apoyo”.(p.11,Op.Cit)



Para Hernández, M (2018) estas demandas en el capital humano exigen una formación de un sujeto considerado “*como una mercancía forzada a valorizarse a través de habilidades socioemocionales que lo muestren flexible para adaptarse a los cambios*”. Cambios vinculados con la mejora continua y el aumento de los beneficios del capital.

Otro de los aportes que realizó el organismo muestran a las claras que la reducción del gasto en educación es parte del ajuste de la educación en tiempos de crisis. La receta que se repite es la de recortar el gasto público y dejar que la *mano del mercado* se ocupe del resto. El efecto dentro del sistema educativo se ha hecho sentir como lo veremos más adelante.

“En términos de financiamiento de la educación, un análisis inicial del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEPE, 2020) muestra que la crisis provocada por la pandemia tendrá un impacto significativo en dos niveles: i) La disminución de la inversión en educación durante la crisis, así como el costo adicional que resulte de ella, y ii) Una esperada reducción de los recursos financieros disponibles en el futuro para el sector educativo. De acuerdo con la UNESCO, según los datos disponibles de 25 países de la región, de no ser por la pandemia el gasto educativo habría aumentado un 3,6% de 2019 a 2020 (de 514.000 millones de dólares a 532.000 millones de dólares). Sin embargo, dada la contracción prevista del PIB en la región, la cantidad de recursos disponibles para la educación podría disminuir más del 9% tan solo en 2020”. (pp.17-18, Op.Cit)(el resaltado es nuestro).

En ese punto es interesante volver a rescatar las afirmaciones de Alicia Bárcena, Secretaria Ejecutiva de la CEPAL¹⁶ “*La educación no se resuelve solo en la educación, se requieren esfuerzos intersectoriales, vinculando la oferta formativa con las otras políticas de inclusión social y recuperación económica*”. En concordancia con lo que viene sucediendo en nuestro país con el pago de la deuda con el Fondo Monetario Internacional y otros organismos internacionales de crédito podría pensarse que la expresión “*la educación no se resuelve solo en la educación*” implica que las decisiones que se tomen en materia de educación, en nuestro país, deben estar mediadas por las condiciones que imponen los mercados y los organismos internacionales. Conforme con lo ya mencionado, en esta presentación, para quienes dicen *aprovechar las oportunidades* que trajo la pandemia significa: repensar la educación y la formación para el trabajo siguiendo la instalación de habilidades digitales y socioemocionales. Configurar nuevas formas de gestionar el tiempo, las motivaciones, la disciplina y el control

¹⁶ Op.Cit.



con nuevas reformas laborales y reformas educativas, que sigan favoreciendo la precarización y la flexibilización laboral.

El rol de los grupos empresarios.

Con estos ejemplos podemos afirmar que, *lo nuevo no es tan nuevo*. Existen consensos a nivel internacional que vienen intentando instalar el uso de nuevas tecnologías de la mano de nuevas configuraciones del trabajo. Por medio de la formación en *competencias digitales docentes* siguiendo el paradigma de la racionalización flexible. Si bien, estas propuestas se presentan camufladas bajo los ropajes de un capitalismo más humano con promesas de disminución de la pobreza por medio de la reducción de la *brecha tecnológica*. En cambio, lo que acontece es que las grandes empresas de tecnología de la información y la comunicación necesitan seguir ampliando sus nichos de negocio, y junto con los organismos internacionales colaboran en el *lobby* que presiona a los Estados a tomar determinadas decisiones políticas dentro de sus instituciones. Estos “grupos de presión” se mueven dentro de los acuerdos del Pacto Global. Para Silver(2005) esto es posible dado que, en la etapa actual del capital, los Estados tienen democracias más débiles, organizaciones de trabajadores desarticuladas producto de la propia globalización, donde se producen y se reproducen relaciones desiguales entre países.

Todo lo dicho hasta aquí parece confirmar que, el uso de la expresión *normalidad* no es más que la pretensión de instalar una nueva naturalización de la sobrecarga laboral, la intensificación de tareas, la precarización laboral, nuevos mecanismos de control y disciplinamiento, de la mejora continua y la ampliación e introducción compulsiva de las empresas dentro del ámbito escolar como veremos más adelante.

Como ya hemos dicho, el avance científico- tecnológico ha sido históricamente presentado como la cara del progreso y la modernización que los Estados necesitan para mantener sus niveles de competitividad mundial o entrar en el grupo de países del primer mundo. Bajo este slogan se fueron introduciendo medidas tendientes a incorporar las TIC's. El autor del “Capitalismo de Plataforma” Srnicek, N (2018) plantea que existen “tres momentos relevantes” previos a la coyuntura actual de una nueva economía digital: *El primer momento*, fue la respuesta a la recesión de los años 1970 en EEUU y la consecuente caída del modelo fordista frente al modelo toyotista y el quiebre de las organizaciones sindicales. Las empresas comenzaron a reducir salarios y empezaron a subcontratar o tercerizar parte de la producción. *El segundo momento*, se vincula con el avance de las tecnologías de la información y la



comunicación que permitían que la segmentación o fragmentación del trabajo pudiera relocalizarse en diferentes lugares del mundo. Estos antecedentes inauguraron la precarización y flexibilización laboral. En esta época y con el aliento de la especulación financiera se instala la infraestructura de las economías digitales, el boom de de las punto-com y el frenesí por las posibilidades que prometía Internet. Esto llevó a alimentar los capitales de riesgo, “*el entusiasmo por esta nueva industria se tradujo en una inyección masiva hacia los activos fijos de Internet*”(p.25. Op.Cit). La inversión en la modernización de la infraestructura computacional y en la instalación de millones de kilómetros de fibra óptica y cables submarino, avances tecnológicos en software, diseño de red, servidores y base de datos. Esta ha sido la infraestructura previa necesaria para acelerar los procesos de deslocalización y tercerización de la producción iniciada en la década de los años 1970. *El tercer momento*, fue la respuesta a la crisis inmobiliaria de los EEUU en el 2008. Cuando los bancos atados a respaldos de hipotecas se enfrentaron con la caída de precio de los inmuebles que ocasionó el colapso del sector financiero. La Reserva Federal de los EEUU rescató a los bancos y para sostener estas medidas se contrajeron las tasas de interés con el mismo efecto en los bancos centrales de otros países. Como resultado de estos movimientos económicos los países, dependiendo de sus economías, realizaron diferentes medidas de ajuste en el gasto público. Las empresas, por su parte, siguen buscando formas de ahorros corporativos combinados con bajas tasas de inversión (con altos rendimientos) y los/as trabajadores han quedado expuestos a condiciones de mayor explotación. Teniendo en cuenta lo señalado más arriba el mismo autor sostiene que la crisis del 2008 ha mantenido a las empresas interesadas en el capitalismo de plataformas porque representan una baja inversión y mantienen altas tasas de ganancias. Estas empresas centran su interés en la materia prima: los datos. En estas infraestructuras los usuarios son la *f fuente natural* de esa materia prima, la cual, al igual que el petróleo, es un recurso que se extrae, se refina y se usa de distintas maneras. Si bien, las plataformas intentan definirse como “*cáscaras vacías*” en realidad controlan las reglas de juego. Por ejemplo, Uber prevé dónde va a estar la demanda y sube los precios para una determinada zona. Esta es la “*mano invisible del algoritmo*”. Srnicek, N. (2018) reconoce cinco tipos de infraestructuras digitales: a) *plataformas publicitarias*: se extrae información de los/as usuarios/as, se procesa y se vende como datos para vender publicidad. Son ejemplos: Google, Facebook. b) *plataformas de la nube*: alquilan hardware y software a otras empresas. Son ejemplos: Amazon Web Services, Salesforce. c) *plataformas industriales*: producen el hardware y software necesarios para transformar la manufactura clásica en procesos



conectados por internet, lo que baja los costos de producción. Son ejemplos: General Electric, Siemens. d) *plataformas de productos*: transforman un bien tradicional en un servicio y cobran una suscripción o un alquiler. Son ejemplo, Spotify, Rolls Royce. e) *plataformas austeras*: proveen un servicio sin ser dueñas del capital fijo. Son ejemplo: Airbnb, Uber, Glovo, Rappi. Como vemos las plataformas no son “cáscaras vacías” sino que, contienen una estructura armada para que las empresas aumenten sus ganancias por medio de los datos (información, conocimientos que los/as “usuarios” aportan). La figura del *usuario/a, colaborador/ra, socios*, etc; oculta las relaciones entre la extracción (de datos) y explotación que mantienen los grupos empresarios. Morozov (2018) reconoce que:

“el rápido ascenso de las plataformas digitales ha generado un estado de bienestar paralelo, privatizado y casi invisible en el que muchas de nuestras actividades cotidianas están fuertemente subvencionadas por enormes empresas tecnológicas (interesadas en obtener nuestros datos) o, en el caso de empresas más pequeñas y startups, financiadas por inversores de capital riesgo que esperan que sus pérdidas a corto plazo les aseguren una posición dominante y duradera en el futuro” (p. 19)

Siguiendo a Harvey, D; Morozov (2018) señala que:

“la fase neoliberal del capitalismo global está marcada por una lógica que llama «acumulación por desposesión», es decir, una vez que el crecimiento se ralentiza, los ricos siguen enriqueciéndose por la redistribución de los recursos existentes, de los que apartan a los pobres. El crecimiento de la tecnología de la información ha dado una vuelta de tuerca a esta lógica: al despojar a la gente de sus recursos a la vez que se les proporcionan medios altamente sofisticados pero accesibles para solucionar sus problemas, el capital también desbloquea su potencial creativo y sus contribuciones a aplicaciones, plataformas y otras formas de la economía del conocimiento. Así, de manera perversa, el capital se expande incluso redistribuyendo los recursos de los pobres”. (pp. 25-26).

Otro de los aspectos que es atendible en esta etapa es la construcción de algoritmos de control y disciplinamiento. En relación con el crecimiento de la tecnología de la información Zuboff, S (2015) desarrolló el concepto del *big other*. Desde un conductismo social el capitalismo puede desarrollar una vigilancia y control de los comportamientos sociales por medio de una ingeniería de la conducta facilitada por las TIC's. Así el *“el poder instrumental actúa desde la privilegiada perspectiva del otro para reducir a las personas a la mera condición animal de una conducta despojada de todo significado reflexivo”*. Así, la “modelización social en el régimen de verdad



digital se encarna en una pluralidad de nuevos sistemas automáticos”, a distancia que garantizan la *gubernamentalidad algorítmica* (Rouvroy, A y Berns,T; 2016). Estas implicaciones pueden ser percibidas como mecanismos opacados, ocultos detrás de publicidades, estimulaciones visuales, etc; que intervienen en el comportamiento social. El escándalo de las votaciones en EEUU cuando ganó la presidencia Donald Trump en el año 2016 puede ser uno de las muestras más importantes del último tiempo. Ya que, el algoritmo no solo influye en el consumo sino, también, en los comportamientos políticos. Pero, por otra parte, pueden ser menos encubiertos en cuanto las TIC’s permiten tener un control directo y abierto en tiempo real de las tareas y acciones de los/as trabajadores/as.

Los Sistemas Educativos Nacionales se han vuelto nichos de desarrollo económico. El Capital se encuentra con la necesidad de adaptar los sistemas escolares a sus demandas combinando una nueva subjetividad productiva y de organización del trabajo junto con la reproducción de los circuitos diferenciados de educación. Base que tiende a profundizar la *brecha social*, la masa de precarizados/as y los niveles de conflictividad (calidad para pocos/as, asistencialismo para muchos/as).

Configuraciones del trabajo.

El teletrabajo.

Consideramos ahora: *¿qué es el teletrabajo?* La respuesta a esta pregunta nos llevan a los autores Vosco y Martínez¹⁷(2004). Ambos sostienen que es una modalidad de organización del trabajo y que existen tantos tipos de teletrabajos como trabajos “*en función de la rama, de las funciones y de los contextos socioeconómicos específicos*”. La búsqueda del capital en abaratar costos salariales, de mantenimiento de instalaciones, entre otros, fomenta las inversiones en el desarrollo de las telecomunicaciones, el comercio y la informática que en los años 1990¹⁸ comienza a dar muestras de su posibilidad de expansión y con ello el teletrabajo:

“La configuración actual de la sociedad –en lo nacional e internacional– y los problemas y conflictos que la atraviesan (hambre, desocupación, precarización del empleo, guerras “preventivas” por el

¹⁷ Pertenecientes al Taller de Estudios Laborales.

¹⁸ Es en la década del ‘70 cuando aparecen las primeras discusiones sobre el teletrabajo, cuyos orígenes se asocian al surgimiento de las computadoras personales. Esta nueva forma de organización del trabajo tuvo en la década del ‘80 cierta difusión como trabajo por cuenta propia, pero su auge y expansión se concretó la década del 90 con la expansión de la telemática e Internet.(p.9, Op.Cit)



*control geopolítico y la apropiación de los recursos naturales, volatilidad del capital, etc.) no se deben a un avance hacia la “**sociedad del conocimiento**”, sino a la dinámica del capitalismo en las últimas décadas. Más específicamente, al proyecto neoliberal, que no responde a determinaciones técnicas sino a los intereses y objetivos de las clases dominantes. Es a la vez una etapa (que lleva décadas) de una feroz **ofensiva empresaria** que busca dismantelar todos los derechos de los trabajadores y que, paralelamente, presenta todos sus objetivos e intereses como resultado del avance tecnológico, la evolución natural de los hechos y la voluntad y el bienestar general. (p.7, Op. Cit.) (el resaltado es nuestro).*

Para la OIT (Organización Internacional del Trabajo) el teletrabajo es una forma de trabajo que se realiza fuera del espacio central de la empresa/oficina por medio de una comunicación en tiempo real o diferida con trabajadores independientes o asalariados. La deslocalización de los/as trabajadores/as es una condición para la des-articulación colectiva. Aunque las centrales empresariales o las instituciones de la educación (en nuestro caso) no dejan de ejercer un control permanente del trabajo como veremos más adelante. Es importante destacar en este punto que la pandemia instaló la discusión de una ley de teletrabajo¹⁹, que no tenía tratamiento hasta este momento. Cuestión que ratifica el *lobby* empresarial en un contexto donde el teletrabajo se extendió significativamente.

Configuraciones del trabajo docente que se visibilizan en tiempos de pandemia. *El teletrabajo docente.*

A lo largo de la pandemia hemos ido atravesando distintas medidas dispuestas por el Gobierno Nacional y Provincial en relación a las regulaciones del movimiento de las personas en todo el ámbito del territorio nacional para contrarrestar o prevenir los contagios del COVID-19. El Decreto Nros. 260/20²⁰ ordenó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio conocido con las siglas “ASPO”, y el Decreto Nros. 297/20 que estableció las medidas excepcionales al primero y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio en adelante “DISPO”. Cada uno de estos decretos tuvo modificaciones que respondieron a las necesidades epidemiológicas, llevando a ampliar o restringir el alcance de las actividades y tiempos establecidos previamente. Estas medidas tuvieron su correlación con las determinaciones que se llevaron adelante dentro del

¹⁹La ley de teletrabajo modifica la ley de Contrato de Trabajo para regular los derechos y obligaciones de las partes en la relación laboral que se desarrolla a distancia. La Resolución 54/2021 entró en vigencia el 1 de abril del año 2021, donde se dispuso “el Régimen Legal del Contrato de Teletrabajo, previsto por la Ley N° 27.555.

²⁰ Anunciado el 12 marzo del 2020.



Sistema Educativo Nacional, en el que se pueden reconocer tres momentos²¹: **1. Educación por medio virtual exclusivamente** **2. Educación por medio de “burbujas o bimodal”²²** **3. Regreso paulatino a todas las actividades educativas de forma presencial.**

“El shock de la distopía”: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y el desconcierto.

Comenzaba la pandemia y el trabajo docente se enfrentaba a la necesidad de encontrar formas de mantener la comunicación social y pedagógica con las comunidades educativas, en medio de una reciente convulsión e incertidumbre mundial. La pandemia Covid- 19 -no solo- se presentó con su potencial mortalidad sino, que a diferencia de otras épocas históricas, los grandes niveles de articulación y comunicación mundial aumentan su capacidad expansiva. En consecuencia, el Decreto que estableció las pautas del ASPO (260/20) dio pie a la consecuente suspensión de las actividades escolares de forma presencial cuatro días después, desde el 16 de marzo del 2020. Dentro del ámbito educativo el *desconcierto* y la *incertidumbre* por los pasos a seguir reinó durante algún tiempo. A medida que pasaban las semanas los Decretos del ASPO se iban ratificando y con ello la necesidad de organizar las actividades educativas con previsiones a más largo plazo. Las primeras respuestas para organizar el trabajo en las escuelas tardaron en ordenarse y llegar de forma clara desde el Ministerio de Educación de la Nación, por ese entonces a cargo del ministro Trotta²³. Cada escuela y en algunos casos, cada docente, organizó sus actividades laborales a modo de ensayos: *“Al principio se vivió con mucha confusión, teníamos a Trotta, que todas las semanas te decía una cosa diferente”*. (Docente Equipo de Orientación Escolar. Bahía Blanca). Los/as docentes reconocieron desde un primer momento que la tarea implicaba re- organizar las planificaciones de trabajo, los espacios/tiempos domésticos para continuar con las tareas laborales, al mismo tiempo que se acompañaba a las comunidades por medio del apoyo emocional y de asistencia social:

“no solo sé trato de ver cómo hacía para preparar y armar las tareas sino, ver cómo lograba ponerme en contacto con quienes lo había perdido o asesorar a una madre por violencia de género en su casa que tenía que pedir una perimetral y no sabía qué hacer con sus hijos..., que

²¹ Vale aclarar que los dos primeros momentos(hasta la actualidad) han ido alternándose según los niveles de contagios en cada jurisdicción y /o situación de las escuelas. Es decir que, se mantuvo la educación por medio virtual y/o burbujas mientras la situación epidemiológica lo permitiera según las indicaciones del Gobierno Nacional. Com también, existieron situaciones en las que algunas escuelas y/o grupos tuvieron que volver a la virtualidad por casos probables o declarados de COvid-19 dentro de sus “burbujas”

²² grupos reducidos asistían a clases presenciales mientras otros mantenían un contacto virtual y luego rotaban.

²³ Mandato del Ministro de Educación Nicolas Trotta 2019- 2020.



sabías que una familia no estaba trabajando y no tenían acceso al comedor de la escuela”.

(Entrevista Maestra de Grado. Luján)

Empezaban a manifestarse las dificultades para encontrar canales de comunicación acordes con las tareas docentes, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y el acceso a internet. Pronto emergió a la superficie que las desigualdades sociales profundizaban el acceso a los medios para sostener la *educación por medio virtual*. Situación que afectó a estudiantes y a sus familias como a docentes. Además, de un lado y de otro en muchos/as no contaban con los conocimientos necesarios para el uso de los recursos digitales.

Avances en el análisis del trabajo docente en tiempos de pandemia.

A partir de la encuesta realizada a 13 distritos de la Pcia de Buenos Aires identificamos que al momento de comenzar con las tareas de virtualidad los/as docentes contaban en el 82,5 % de los casos con un celular disponible, Notebook 61,4%, Pc de escritorio 21,1%, servicio de internet 77,2%. En el 65,4% de los casos los/as trabajadores de la educación tuvieron que realizar gastos en la compra de dispositivos tecnológicos porque, no los tenían o eran obsoletos ante la demanda de uso. Esto se debió, entre otras razones, a la falta de memoria en el dispositivo celular para bajar “App”, computadoras lentas o la necesidad de cubrir la demanda de otros/as integrantes del hogar. El 61,5% agregó a sus gastos mensuales servicio de internet (instalación de wifi o aumento del consumo de datos). Otro de los puntos críticos fue la falta de espacio diferenciado entre la vida doméstica y el trabajo. El 93% de los/as docentes tuvo que realizar modificaciones en su casa, y en el 25% de los casos implicó gastos extraordinarios del salario. Debemos señalar que en un gremio en el que la mayoría de las trabajadoras son mujeres estas fueron las que más sufrieron las sobrecargas laborales y tareas de cuidados. El 54,5 % de las mujeres reconoció que las tareas perjudicaron sus tareas laborales y viceversa²⁴.

Estos datos nos muestran que los/as docentes, también, tuvieron un acceso diferenciado en las posibilidades de llevar adelante sus tareas, y estas no fueron garantizadas por el Estado. Por el contrario, fueron provistos por los/as trabajadores afectando su salario. El 72,5% incorporó gastos fijos a su salario (pago en cuotas de dispositivos, compra de materiales de construcción, servicio de internet, etc). Como consecuencia, se redujeron los gastos de ocio o recreativo en un 29,4%.

²⁴Creemos que el porcentaje está condicionado porque, en algunos casos, el trabajo doméstico no se reconoce como tal.



Los/as trabajadores/as se vieron en la necesidad de “pagar para trabajar” (como los estudiantes y sus familias tuvieron que pagar para acceder a la educación). Cuando los docentes no pudieron realizar los gastos necesarios para sostener sus jornadas de trabajo o fueron afectados/as por la “caída” del servicio de internet o luz el 65,3% de los/as docentes aumentó el tiempo de la jornada laboral(a la ya extendida). Hubo algunos/as trabajadores/as que manifestaron, en el 36,7% de los casos, que se trasladó a otros domicilios en búsqueda de recursos para completar su jornada laboral .

La descripción hasta este punto muestra que la carga económica por el mantenimiento de la *educación pública por medio virtual* fue financiada en gran medida con el salario de los/as docentes. También, nos ofrece un panorama sobre las desigualdades educativas: las consecuencias serían -aún- peores si los/as trabajadores de la educación no hubieran resignado parte de su salario a estos gastos.

Cuando observamos las actividades afectadas nos encontramos que el 49,1% aumentó 6 h. (o más) sus tareas laborales diarias, mientras que un 38,2% lo hizo entre 3 h. a 5 h. Solo el 5,5% dijo no haber aumentado el tiempo laboral. Es reconocido por los/as docentes que, además del tiempo frente al grado se dedica tiempo de trabajo no pago a la elaboración de planificaciones, evaluaciones, entre otras tareas. Sin embargo, la relación entre el tiempo de trabajo y las tareas a realizar durante las instancias de *educación por medio virtual* expresan una intensificación del trabajo abrumadora. El 86,3% reconoció haber trabajado más cantidad de horas y con más tareas. Entre las tareas que aumentaron su intensidad se mencionan: tareas de planificación curricular destinadas a la selección de contenidos, elaboración de materiales didácticos y elaboración de actividades; tareas administrativas(completar planillas, informar datos y/o situación de estudiantes, etc); uso de dispositivos tecnológicos(celular, computadora, auriculares, scanner, etc); manejo de plataformas educativas, redes de comunicación. Cubrir tareas de otros cargos ante la falta de cobertura. Responder a las demandas de directivos/as e inspectores/as dentro y fuera del horario laboral. Y otras tareas no pedagógicas como la entrega de bolsones, acompañamiento y/o asesoramiento general a las familias, etc.

En cuanto al medio de comunicación virtual más utilizado, en primer lugar, fue el WhatsApp(77,2 %). Esta forma de comunicación fue la más elegida entre otras, por el acceso a dispositivos celulares y por el manejo más conocido y difundido de la herramienta. Al mismo tiempo, llevó a los/as docentes a mantener gran cantidad de horas abiertas las comunicación con sus estudiantes. Eso explica también, porque, los/as trabajadores/as tuvieron la necesidad de



comprar estos dispositivos. En segundo lugar, siguen las aplicaciones que ofrece Google (50,9%). Luego, YouTube (38,6 %) y las plataformas educativas (33,3%). Debe aclararse que, en la mayoría de los casos se utilizaron todas estas opciones pero, no todas con la misma frecuencia. Cabe señalar que se sigue revelando, en la actualidad, la sobrecarga laboral en el uso de la comunicación digital, como reconoce una de las entrevistadas: *“Me llegaban consultas, fotos, audios a cualquier hora y todo el tiempo. Incluso los domingos. Y ahora, que ya volvimos, sigue pasando lo mismo, no paro...”* (Maestra de grado. Almirante Brown).

Otros de los datos más significativos es la formación de los/as docentes como una vacante por parte del Estado. Como hemos destacado los/as docentes debieron intensificar sus tareas en el uso de dispositivos y herramientas digitales y lo han hecho de manera extenuante. A su vez, los conocimientos requeridos para estas tareas estuvieron a cargo de los/as trabajadores/as. Aunque, identifican que estos aprendizajes podrían mejorar sus prácticas presenciales (56,4%) la mayoría cree que “No” podrá incorporarlos en la presencialidad (40%) o lo hará escasamente (32,7%) por la falta de recursos en las escuelas. Esto vuelve a mostrar la contracara de un “capitalismo con rostro humano” que mantiene las desigualdades sociales pero, intenta mostrarse como la salida al futuro por medio del desarrollo de nuevas TIC’s. La mayoría de los/as encuestado/as dijo haber ampliado sus conocimientos sobre las TIC’s por medio de sus compañeros/as de trabajo (70, 2%), experiencia propia (70%), tutoriales (45,6%), con la ayuda de familiares o compañeros/as de trabajo (33,3%), documentos elaborados por la DGCYE (42,21%) y ofertas de CIIE (24,6%). Es importante destacar que el 90, 9% compartió los saberes aprendidos dentro de sus grupos de trabajo. El Estado tuvo una participación menor en las responsabilidades de acompañamiento en la formación docente. Hay que mencionar, además que cada docente recurrió a varias fuentes y las principales corresponden a vínculos y recursos propios como a la experiencia directa. Pero, en este punto, el dato más significativo es que el 3,5% reconoció este rol del sindicato. Es decir que, el sindicato no es un referente en esta materia.

“el sindicato a nivel provincial, en los territorios, en las escuelas en lo cotidiano no responden a las necesidades que tenemos todavía en pandemia, todavía atravesada por todo lo que tuvimos que vivir y que no sabemos cuánto va a durar y tener la sensación de que van poniendo todo el tiempo parches.(..) Nunca podemos tener participación de las partidas destinadas a las capacitaciones. Las que armamos las armamos nosotres. Durante la pandemia hicimos dos actividades vinculadas a la Educación sexual Integral”. Actualmente son el co-gobierno como le decimos nosotres” (Referente sindical SUTEBA Bahía Blanca).



Debemos atender que el 47,4% de quienes tuvieron necesidades de tomar licencias por casos de enfermedad (propia o cuidado de terceros) no lo solicitó en un 86,8%. En los casos que no lo hicieron las mayores respuestas se concentraron en: considerar que no era necesario y podría enfrentar la jornada laboral con el síntoma o enfermedad (42%); por las dificultades administrativas que se le presentaban para la aprobación de licencias (21,2%) y por falta de cobertura de cargos suplentes (27,3%). Otro de los problemas identificados se refiere a las falencias del sistema del Acto Público Digital (APD) para cobertura de cargos²⁵. En las entrevistas surgieron diferencias, algunos reconocieron “la reducción de tiempos en traslados” y otros, “la falta de transparencia”, “problemas digitales de acceso” o “la demora de las ofertas que no llegan antes de que se terminen las suplencias”. Aquí, se evidencia la demora en las coberturas de cargos como una estrategia de ajuste, llevada adelante por las burocracias administrativas, que provoca el aumento de la sobrecarga laboral. En palabras de una referente del SUTEBA de Bahía Blanca:

“la pandemia sirvió de excusa para meter las reuniones por meet nos dejaron instalaron la virtualidad ..el otro día nos pasó en una escuela (ya en la presencialidad plena). No se cubren los cargos de auxiliares porque no se aprueban las licencias por falta de juntas médicas ..., y no se pueden abrir las escuelas sin auxiliares y menos aún en este contexto de pandemia. Entonces, una directora propone que como no hay clases presenciales iba a tener clases virtuales y algunas docentes se quejaban. Esto en otro contexto no pasaba. Vos no tenías auxiliares y no tenías clases. Pero, claro con tanta pérdida de clases las docentes quieren buscarle la vuelta pero, mientras en consejo escolar que debe encargarse de buscar un suplente para auxiliares no resuelve nada porque total si la escuela no tiene la clase presencial tiene las virtuales...¿Cuándo se van a imponer estas clases virtuales después de que pase esta pandemia? Ahora, hay un peligro de que esto avance, entonces la maestra está enferma no va la escuela ¿y tiene un meet? ¿Puede pasar esto? ...y uno diría que no. Pero, en este contexto y como la cosa avanza yo no estoy tan segura que no avance más allá del contexto... y seguimos preocupados por la situación de las escuelas, los/as estudiantes y nuestras condiciones laborales. En ese caso exigimos que se solucione urgente la asignación de un suplente. No podemos seguir naturalizando que estas cosas pasen. Nuestra posición es seguir denunciando y exigiendo mejores condiciones para la escuela pública”. (Referente sindical SUTEBA -Bahía Blanca).

²⁵modalidad de asignación implementada desde el ASPO a la actualidad.



“Antes las licencias no se sacaban tanto porque estabas en tu casa y sabes que no te cubren. Hoy está eso de hacerte cargo que la licencia no se cubra y te terminan recargando el trabajo de tus compañeros/as en la escuela” (Maestra de grado. Gral. Rodríguez).

En relación a los problemas cobertura de cargos por medio de APD el SUTEBA de conducción provincial en su página web²⁶ no presenta una lectura sobre la situación de ajuste sino, que se presenta como un actor de *cogestión* para mejorar el sistema. Sin poner en cuestión los problemas que se mencionaron más arriba. El APD funciona por videoconferencia y los avisos de designaciones se envían por correo electrónico. En oposición a estos mecanismos el SUTEBA- Bahía Blanca²⁷ propone juntas médicas y actos públicos presenciales, que aceleren la cobertura de cargos.

Decíamos antes, que entre las tareas que fueron intensificadas se encontraron los relevamientos administrativos y pedagógicos. A pesar de ello, en un 40,4% y 38,6% respectivamente no se reconocieron medidas posteriores a estos informes que impactaran en la política educativa y cuando lo hicieron no han tenido el efecto esperado para los docentes. Otra de las maestras entrevistadas nos dice:

“empezamos las clases con un aula sin techo y una pared sin puerta” nos pidieron relevamientos en el 2020 y empezamos las clases en el 2021 en estas condiciones, en obra” (Maestra de grado. Lomas de Zamora).

Hay biblioteca que oficia de sala de preceptores y de espacios para el Equipo de Orientación Escolar. Porque han dado más cargos de EOE pero, no están los espacios, no tienen donde trabajar.(Maestra de grado. Luján).

“Los ATR se parecen más a un trabajo para tutores que para docentes. Necesitamos la conformación de parejas pedagógicas que acompañen dentro del aula. Eso pasa porque no nos consultan a nosotras que sí sabemos lo que necesitamos. Y además, no hay espacio, ya estábamos hacinados y volvimos a estarlo ... no se cumple con los distanciamientos. Es imposible...” (Maestra de grado, Merlo).

A partir de estos tres testimonios podemos inferir que los relevamientos que se solicitaron para proponer políticas públicas no terminaron por responder a las necesidades de los/as docentes y de las escuelas. Se mantiene una política de reparto por migajas combinado con ajustes que alteran el trabajo docente. En uno de los casos mencionados la falta de obras -no solo- perjudica las condiciones de trabajo sino, la forma de organizar las tareas laborales: ajustándose a otros

²⁶ <https://www.suteba.org.ar/cogestin-de-trabajo-sobre-el-borrador-de-una-nueva-resolucin-para-mejorar-el-procedimiento-del-acto-pblico-digital-21089.html>

²⁷ <https://www.facebook.com/sutebabb> (publicado el 27 de septiembre del 2021).



tiempos, ritmos y espacios. Luego, las propuestas como las del Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y la Vinculación (ATR)²⁸, llegadas en instancias de *educación por medio virtual*, planteó realizar visitas a domicilio, a las familias que habían perdido el vínculo con la escuela. Este trabajo fue sostenido por estudiantes avanzados/as de la carrera docente que percibían un pago equivalente a una beca²⁹. Esto significa, el ingreso a la carrera docente a través de experiencias laborales de precarización. En la actualidad, se continúa con el programa “Más ATR³⁰”, en las mismas condiciones de precarización, al mantener a estos/as trabajadores/as en condiciones de *segunda* sin todos los derechos estatutarios³¹. Habría que decir también que resultan programas *descalificadores* de la práctica docente.

En este punto, una vez más, encontramos disidencias entre el SUTEBA de conducción provincial y el SUTEBA- Bahía Blanca. En un caso las conducciones celebran el programa ATR como parte de los “logros” para mejorar las condiciones de las escuelas y lo anuncian como una acción “beneficiosa”³². En su página provincial encontramos declaraciones como las siguientes: “*valoramos la presencia del Estado Provincial en resguardo de los derechos de lxs Trabajadorxs de la Educación y el Derecho a la Educación permanente*”³³. Y en el caso del SUTEBA-Bahía Blanca³⁴, se reconoce a estos programas como precarizadores, aumentando la carga laboral y la falta de inversión en infraestructura. Por la extensión de esta presentación dejaremos enunciado el escenario de la disputa sindical. Donde los SUTEBAS opositores(reconocidos como multicolores)vienen denunciando medidas que están modificando

²⁸ Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y a la Revinculación (2020). Disponible en: <http://abc.gov.ar/programa-de-acompa%C3%B1amiento-las-trayectorias-y-la-revinculacion>. “Se trata de un dispositivo de visitas domiciliarias, planificado y orientado por las y los docentes a cargo de los cursos de cada estudiante. Lo llevarán adelante docentes suplentes que están participando del Programa de Incorporación Especial de Docentes y Auxiliares y estudiantes avanzados de los profesados de primaria y secundaria que estén cursando el espacio de la práctica correspondiente al 3º y 4º año en los institutos superiores de formación docente de gestión estatal y privada. Las y los docentes en formación podrán sumarse a través de una convocatoria abierta. Recibirán formación específica para realizar esta tarea y además tendrán la posibilidad de acreditarla como una práctica preprofesional.

²⁹ “Por esta práctica pedagógica, que implicará visitar dos veces por semana a un grupo de seis estudiantes, percibirán una beca mensual de \$8.000 que además de reconocer la labor realizada, tiene como finalidad ser un aporte de ingresos al segmento de jóvenes adultos” (Op.Cit)

³⁰ Disponible en: <https://abc.gob.ar/clases-contraturno-y-los-dias-sabado-en-las-escuelas-bonaerenses>

³¹ solo se reconocen licencias por ART y maternidad.

³² http://www.abchoy.com.ar/leernota.php?id=178597&titulo=para_suteba_el_programa_atr_es_muy_beneficios

³³ <https://www.suteba.org.ar/trayecto-de-formacin-pedaggica-complementaria-para-graduadxs-tnicxs-superiores-secundarixs-y-o-profesionales-20962.html>

³⁴ <https://bahia.telefe.com/locales/suteba-bahia-cuestiono-la-aplicacion-del-plan-mas-atr-y-de-los-modulos-forte/>



el trabajo docente desde diferentes medidas políticas y con el amparo de las conducciones del SUTEBA provincial. Aspectos que muestran una reforma laboral y educativa de hecho.

Algunas primeras conclusiones

En el año 2007 la periodista canadiense, Naomi Klein, escribió el libro “La doctrina del Shock”, que parece elocuente para estos tiempos - al menos- en lo que respecta en materia educativa. Esta doctrina opera en instancias en las que la sociedad se encuentra en *shock* frente a determinados momentos de crisis o de gran conmoción social provocados por desastres ambientales o contingencias que producen gran confusión e incertidumbre. En esos tiempos, sostiene la autora, pueden introducirse con más facilidad cambios o reformas impopulares que hubieran sido resistidas en otro momento. Para nuestro caso, la instalación de la modalidad de la *educación por medio virtual* durante un período de excepcionalidad en todos los niveles de los sistemas educativos a escala mundial. Esta experiencia produjo transformaciones en varios planos dentro de las escuelas públicas que, incluso, modificaron de hecho las condiciones de trabajo y las formas en las que se organizaron las tareas docentes. Y muchos de estos cambios, podríamos afirmar, no hubieran sido aceptados fácilmente por los/as docentes en otras circunstancias fuera de una pandemia.

La sobrecarga laboral y la digitalización del trabajo fue un hecho cotidiano durante la *educación por medio virtual*. El teletrabajo docente se presenta -hoy- como una “alternativa” posible para el Estado más allá de los horizontes del COVID-2019. Aunque, no podemos saber con precisión de qué manera la *digitalización del trabajo docente* irá ganando espacio en la cotidianeidad de las escuelas es cierto que, muchos/as docentes en medio del *shock* de la pandemia han incorporado conocimientos que pueden ser requeridos en otras situaciones extraordinarias. Así mismo, se profundizan medidas de precarización laboral de la mano de nuevos programas presentados como un beneficio.

Es con el Pacto Global que estas transformaciones se instalan de forma globalizada con acuerdo de los Organismos Internacionales y con la anuencia de los Estados. Las racionalizaciones del trabajo flexible y la mejora continua requieren de subjetividades de trabajadores/as que puedan aceptar la adaptabilidad a nuevas demandas de los mercados. Tanto como el desarrollo de competencias y habilidades digitales que acompañen el desarrollo de las TIC’s. El lobby de los grupos empresarios y los organismos internacionales sostienen una fuerte presión por imponer nuevas modelaciones al trabajo que permitan ampliar ganancias con inversiones más bajas.



Este modelo se aplica con diferentes tentáculos como hemos indicado más arriba e incluye el ajuste en la inversión educativa que impacta en el salario docente. No solo en la pérdida del poder adquisitivo sino, en el caso del teletrabajo docente descargando sobre los/as trabajadores los costos del trabajo educativo que permitió reducir los gastos en educación por parte del Estado. Estas políticas pueden avanzar con el apoyo de las conducciones sindicales que funcionan como *co-gestores* del Estado, traicionando a los/as trabajadores y favoreciendo la aceptación de políticas de pérdidas de derecho.

En el tiempo de la *educación por medio virtual* estas medidas fueron profundizadas gravemente ordenando la subjetividad del financiamiento y el “reajuste” (en tiempo real) de las habilidades y competencias digitales demandadas por la presión y control del Estado.

Las empresas de comunicación y tecnología han sido las más beneficiadas durante la pandemia. Han logrado multiplicar sus ganancias de forma extraordinaria. A modo de ejemplo, según el Observatorio Latinoamericano de Medios y Convergencia³⁵ (2021) Alphabet, matriz de Google, reportó ganancias por \$18.500 millones, 54% más respecto del segundo trimestre de 2020. Mientras que Facebook, Apple y Microsoft las duplicaron durante la pandemia. Alphabet aumentó sus ganancias principalmente por el crecimiento de la publicidad digital en el buscador y en YouTube y por esto reportó mayores ingresos, más de \$7.000 millones, lo que representa un crecimiento del 83% en un año. En el caso del trabajo docente en pandemia las plataformas publicitarias estuvieron entre las más usadas. Estas plataformas extraen datos de sus usuarios para luego vender esta mercancía para que otras empresas ofrezcan publicidad identificando posibles clientes. El círculo es perfecto e implica una tasa de inversión muy baja en relación a la ganancia. Es claro, para quienes el teletrabajo resulta un *negocio redondo*. Además, los datos sirven a las empresas para mejorar sus productos, puede observarse que varias aplicaciones fueron mejorando su *performance* en el transcurso de esta pandemia absorbiendo información de sus usuarios/as.

En este recorrido nos queda claro que *lo nuevo no es una novedad* y que, bajo la llamada *normalidad* se encuentran los sentidos de la nueva configuración del trabajo dentro del Pacto Global. Sin embargo, en este punto es importante resaltar que el trabajo docente presencial fue

³⁵Observatorio Latinoamericano de Medios y Convergencia(2021). Disponible en [:https://www.observacom.org/la-pandemia-reforzo-el-poder-de-los-gigantes-tecnológicos-que-aumentaron-ganancias-e-ingresos/](https://www.observacom.org/la-pandemia-reforzo-el-poder-de-los-gigantes-tecnológicos-que-aumentaron-ganancias-e-ingresos/)



revalorizado por la comunidad y por los/as docentes. Esto permite pensar que ciertas imposiciones también pueden sufrir resistencias por el conjunto de la sociedad habiendo atravesado esta experiencia extraordinaria. En ese sentido, este tránsito permitió mostrar las consecuencias de la intensificación de las tareas laborales y la pérdida de los espacios colectivos que debilitan los espacios de organización de los/as trabajadores/as y se han reconocido, en varias entrevistas, como territorios a recuperar.

Finalmente, con lo observado hasta aquí, podemos agregar que, uno de los puntos que quedarán abiertos para futuros trabajos será la necesidad de profundizar en las acumulaciones que han logrado obtener las empresas de comunicación; a partir del trabajo realizado por los/as docentes en el uso de las diferentes herramientas digitales en tiempos de pandemia. De igual modo, como estas racionalizaciones operan en un mediano y largo plazo en la configuración del trabajo docente.

Bibliografía:

Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D(comp)(2020) Pensar la Educación en tiempos de pandemia. UNIPE, editorial universitaria.

Figari, C y Giniger, N(2017) El pacto Global como estrategia empresarial en, “Perspectiva antropológica sobre el trabajo y su complejidad. Diversos escenarios en Latinoamérica” Querétaro, México, Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro.

Goncalves, G; Olivera, D y Savana, M (2004) Cambios en la organización del trabajo. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen (9) Número 20, (pp 183- 197).

Hernandez, M y Bustos,C(2009) Organización de la producción, imposición de los sentidos corporativos: el caso de una empresa automotriz. en Figari, C y Alvez, G (comp) La precarización del trabajo en América Latina. Perspectiva del Capitalismo global.

Hernández, M(2018) Las habilidades socioemocionales en el horizonte formativo del capital, ponencia presentada en, VII Congreso Nacional y V Internacional de investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue. Disponible en:

Klein, N (2007) “La doctrina del shock, el auge del capitalismo del desastre”. España, Booket.

Morozov, E.(2018) Capitalismo Big Tech. ¿Welfare o neofeudalismo digital?. Madrid, Enclave de libros pp. 13-38.

-----**(2016)** La locura del solucionismo tecnológico, Buenos Aires, Capital intelectual.



Pineau, P y Ayuso M. (2020) De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina en, “Pensar la Educación en tiempos de pandemia”. UNIPE, editorial universitaria.

Rouvroy, A., y Berns, T (2016) “Gubernamentalidad algorítmica y perspectivas de emancipación: ¿la disparidad como condición de individuación a través de la relación?”, *Adenda filosófica*, 1, pp. 87-116.

Silver Beverly (2005) *Fuerzas del Trabajo. Los movimientos obreros y la globalización desde 1870.* Akal.

Thwites Rey(2005) *Entre tecnócratas globalizados y políticas clientelares. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino.* Buenos Aires, Prometeo.

Zuboff, S. (2015). “Big other: surveillance capitalism and the prospects of an information civilization”, *Journal of Information Technology*, 30 30, pp. 75–89.