



RIDUNAJ
Repositorio Institucional
Digital UNAJ



Tesinas de Grado

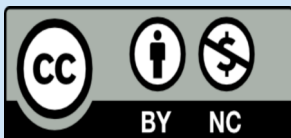
Veliz, Florencia Agostina

Teletrabajo forzado: Un estudio exploratorio acerca de los cambios producidos en el proceso y la organización del trabajo de los y las docentes de un colegio secundario privado de la localidad de Florencio Varela, y su vinculación con factores de riesgos psicosociales (2020-2021)

*Instituto de Ciencias Sociales y
Administración*

2025

*Carrera: Licenciatura en Relaciones del
Trabajo*



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons.
Atribución – No comercial 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Documento descargado de RID - UNAJ Repositorio Institucional Digital de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

Cita recomendada:

Veliz, F. A. (2025). Teletrabajo forzado: Un estudio exploratorio acerca de los cambios producidos en el proceso y la organización del trabajo de los y las docentes de un colegio secundario privado de la localidad de Florencio Varela, y su vinculación con factores de riesgos psicosociales (2020-2021) [Trabajo final de grado, Universidad Nacional Arturo Jauretche]. <https://rid.unaj.edu.ar/handle/123456789/3319>

“Teletrabajo forzado: un estudio exploratorio acerca de los cambios producidos en el proceso y la organización del trabajo de los y las docentes de un colegio secundario privado de la localidad de Florencio Varela, y su vinculación con factores de riesgos psicosociales (2020-2021)”

Trabajo final para optar por el grado de Licenciada en Relaciones del Trabajo

Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Autora: Veliz Florencia Agostina

Correo electrónico: florencia.veliz@yahoo.com

Directora: Frassa Juliana

Florencio Varela

Año 2025

Resumen

Durante los primeros meses del año 2020, la aparición del denominado COVID-19 alcanzó un grado de expansión tan significativo que se tradujo en un cambio rotundo en los distintos ámbitos laborales. Al analizar el sector educativo argentino, podemos decir que tanto estudiantes como docentes se vieron directamente afectados por las repercusiones de la pandemia en su vida cotidiana.

La política de continuidad pedagógica sustentada en el uso de TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) alteró de manera inesperada los modos en que autoridades, docentes, estudiantes y familias recreaban la escuela cotidianamente. Tal política se tradujo en la implementación de varios cambios en lo que se refiere a las estrategias de enseñanza-aprendizaje. A su vez, el “teletrabajo forzado”, como lo definen Meo y Dabenigno (2020), puso en evidencia distintas problemáticas para tal transición: la falta de cualificación de muchos docentes ante el uso obligado de TICs; tener que trabajar desde sus hogares, lo cual significó que cada uno de estos profesionales de la educación deba realizarlo con sus propios recursos tecnológicos, en tiempos y espacios ajenos a lo escolar; la percepción de la ampliación de la jornada laboral; el cambio de métodos y metodologías, la responsabilidad por lograr resultados de aprendizaje y la yuxtaposición con tareas domésticas y de cuidados, entre otras (Galvis et al., 2021).

La docencia es una profesión caracterizada por una alta carga de tensión física, mental y emocional, en situación de normalidad académica. En este sentido, la pandemia probablemente no hizo más que profundizar una problemática que debe estar en la mirada permanente de los investigadores, legisladores y administradores de la educación (Gutiérrez et al., 2021). Por lo mismo, la importancia de este tipo de investigaciones, referidas a la aparición de riesgos psicosociales asociados al “teletrabajo forzado” instaurado a partir del contexto de pandemia, no solo radica en la detección de problemas serios en la salud psíquica y física de los docentes, sino que contribuyen en la detección de problemas futuros, desencadenados por esta situación que se pueden convertir en patologías instauradas, afecciones de tipo emocional y mental que requieren de trabajo continuo para restaurar el bienestar docente.

En este sentido, desde la perspectiva de los estudios sobre Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo, la presente investigación es un estudio exploratorio que busca indagar acerca de los cambios que se produjeron tanto en el proceso como en la organización del trabajo de los docentes de un colegio secundario privado de la localidad de Florencio Varela, durante el año 2020 y los primeros meses del 2021. A su vez, buscaremos identificar los riesgos psicosociales vinculados a la transformación del trabajo en relación a las exigencias emocionales, el tiempo e intensidad del trabajo, el grado de autonomía en las tareas y las relaciones sociales del puesto.

Mediante el desarrollo de entrevistas semiestructuradas con docentes se busca conocer su mirada, percepciones e interpretaciones acerca de la experiencia desarrollando su labor durante el contexto de pandemia.

Palabras clave: Teletrabajo – Riesgos psicosociales – Docentes – Pandemia Covid-19.

Abstract

During the first months of 2020, the emergence of the so-called COVID-19 reached such a significant level of expansion that it led to a profound change in various areas of work. Focusing on the Argentine educational sector, it can be said that both students and teachers were directly affected by the repercussions of the pandemic on their daily lives.

The policy of pedagogical continuity, based on the use of ICT (Information and Communication Technologies), unexpectedly altered the ways in which authorities, teachers, students, and families engaged with the school on a daily basis. This policy resulted in the implementation of several changes regarding teaching-learning strategies. In addition, the "forced telework," as defined by Meo and Dabenigno (2020), highlighted various challenges during this transition: the lack of qualification among many teachers in the forced use of ICTs; the need to work from home, which meant that each of these education professionals had to do so with their own technological resources, in times and spaces outside of the school environment; the perception of an extended workday; changes in methods and methodologies; the

responsibility for achieving learning outcomes; and the overlapping of domestic tasks and caregiving responsibilities, among others (Galvis et al., 2021).

Teaching is a profession characterized by a high physical, mental, and emotional workload, even under normal academic conditions. In this sense, the pandemic likely only exacerbated a problem that should be a constant focus for researchers, legislators, and education administrators (Gutiérrez et al., 2021). Therefore, the importance of research like this, which addresses the emergence of psychosocial risks associated with the "forced telework" established during the pandemic context, lies not only in detecting serious issues related to the mental and physical health of teachers, but also in identifying potential future problems triggered by this situation. These could evolve into established pathologies, emotional and mental conditions that require continuous efforts to restore teachers' well-being.

From the perspective of studies on Work Conditions and Environment, this paper presents an exploratory study aimed at investigating the changes that occurred in both the process and the organization of work for teachers at a private high school in the town of Florencio Varela, during 2020 and the early months of 2021. Additionally, we aim to identify psychosocial risks related to the transformation of work in terms of emotional demands, work time and intensity, autonomy in tasks, and the social relationships within the role.

Through semi-structured interviews with teachers, we will seek to understand their views, perceptions, and interpretations of their experiences while working during the pandemic context.

Key words: Telework – Psychosocial Risks – Teachers – Covid-19 pandemic.

Este trabajo final, sin dudas, significa un cierre importante en mi faceta como estudiante, la cual no habría sido posible sin el acompañamiento y sostén de las dos personas más importantes en mi vida.

A mis padres, Sara y Esteban, gracias por la paciencia infinita a lo largo de este recorrido.

A mi directora, Juliana Frassa, quien compartió sus saberes conmigo y confió en mi capacidad desde un primer momento.

A Cristina del equipo de TAPSO, quien siempre estuvo bien dispuesta ante todas mis dudas y su ayuda en la etapa final de mi trabajo fue crucial.

Finalmente agradecer a la UNAJ, fueron cinco años y medio de cursada de puro aprendizaje, de cada docente me llevo un hermoso recuerdo.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Resumen | 2 |
| Abstract | 3 |
| Introducción | 8 |
| Metodología | 10 |
| | |
| Capítulo 1 Marco teórico y antecedentes | 15 |
| El proceso de trabajo | 15 |
| Teletrabajo | 17 |
| Carga global de trabajo | 18 |
| Riesgos psicosociales del trabajo..... | 20 |
| Antecedentes | 23 |
| | |
| Capítulo 2 Organización, contenido y proceso de trabajo docente durante el confinamiento por Covid-19 | 28 |
| 2. 1. Ser docente: objeto de trabajo, responsabilidades y complejidad | 28 |
| 2. 2. Nuevas formas de organizar el trabajo durante el confinamiento por COVID-19 | 31 |
| 2. 2. a) El recorte de contenidos y la autonomía en la planificación de las clases | 33 |
| 2. 2. b) Evaluar en tiempos de pandemia | 35 |
| 2. 2. c) Intentado mantener cierta normalidad: Extensión de la jornada laboral, organización y tiempos para el dictado de clases | 37 |
| 2. 3. Modificaciones en el proceso de trabajo docente | 39 |
| 2. 3. a) Conectando a distancia: desafíos en la comunicación en tiempos de pandemia | 41 |
| 2. 3. b) Herramientas y técnicas para garantizar la continuidad pedagógica | 43 |
| 2. 3. c) La transformación del espacio de trabajo de los/as docentes | 44 |
| 2. 4. Un caso paralelo: Educación física durante el ASPO | 47 |

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 3 La carga global de trabajo docente en contexto de pandemia | 51 |
| 3. 1. Carga física | 51 |
| 3. 2. Carga mental..... | 56 |
| 3. 3. Carga psíquica | 60 |
| | |
| Capítulo 4 Teletrabajo forzado: análisis de los factores de riesgos psicosociales derivados de la virtualización de la enseñanza..... | 65 |
| 4. 1. Los factores de riesgos psicosociales y sus dimensiones..... | 65 |
| 4. 1. a) Exigencias emocionales | 66 |
| 4. 1. b) Tiempo e intensidad del trabajo | 72 |
| 4. 1. c) Autonomía en el trabajo | 76 |
| Un alto grado de autonomía conlleva una gran responsabilidad: las desventajas | 77 |
| 4. 1. d) Relaciones sociales | 78 |
| Relación con los superiores | 79 |
| Relación con los pares docentes | 81 |
| Relación con los alumnos | 83 |
| | |
| Reflexiones finales | 86 |
| Referencias bibliográficas..... | 89 |
| Anexo metodológico | 96 |
| Tabla N°1: Presentación de los entrevistados | 96 |
| Guión de entrevista | 96 |

Introducción

Durante los primeros meses del año 2020, se propagó una nueva enfermedad que, de manera súbita e inesperada, puso al mundo frente a un desafío inédito. El grado de expansión que alcanzó el denominado COVID-19 ha significado un auténtico experimento natural que puso de manifiesto tanto las fortalezas como las debilidades del sistema educativo en su conjunto y las de todos y cada uno de sus actores y componentes. Sin que exista un tratamiento efectivo para paliar los efectos del virus y sin una medicina conocida que inmunice a la población para evitar el contagio, los gobiernos apuntaron a la aplicación de políticas de aislamiento social, lo que redundó en la interrupción de las actividades económicas a una escala nunca antes vista en el mundo (Neffa et al., 2020).

Así como en la mayoría de los países, este contexto tuvo enormes consecuencias sobre el plano laboral argentino. En el sector educativo, las medidas para enfrentar la pandemia del COVID-19 incluyeron la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos. Sin embargo, la política educativa nacional estableció como horizonte deseable el garantizar la continuidad de todos/as los/as alumnos/as de los diferentes niveles educativos de escolaridad obligatoria.

La política de continuidad pedagógica sustentada en el uso de TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) alteró de manera inédita e inesperada los modos en que autoridades, docentes, estudiantes y familias recreaban la escuela cotidianamente. Tal política se tradujo en la implementación de varios cambios en lo que se refiere a las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Las condiciones laborales también cambiaron de manera abrupta para los/as docentes: la readaptación a un sistema netamente en línea desde la inmovilidad del lugar de trabajo; la percepción de una muy significativa ampliación de la jornada laboral; el cambio de métodos y metodologías; la responsabilidad por lograr resultados de aprendizaje; el apoyo a estudiantes que se encontraban en situaciones difíciles; el asumir situaciones del contexto, como las actividades domésticas y el cuidado de personas, son algunos de los factores que tuvieron implicación importante en la carga laboral física y mental de los docentes (Galvis et al., 2021).

Consideramos que lo mencionado hasta aquí requiere de una profunda reflexión, cuyas razones nos motivan a investigar sobre las percepciones y efectos en la carga física, psíquica y mental ante las cuales los docentes se han visto expuestos durante la contingencia sanitaria creada por la pandemia Covid-19. En este sentido, las preguntas que guiarán esta investigación serán: *¿cómo ha sido vivida la irrupción del “teletrabajo forzado” por las/os docentes de un colegio secundario privado de Florencio Varela (Provincia de Buenos Aires) durante el año 2020 y los primeros meses del 2021?, ¿de qué manera los cambios producidos en el proceso y la organización del trabajo de estos docentes impactaron sobre su salud, ya sea física, psíquica y mental durante la pandemia por Covid-19? y ¿cuáles son los factores de RPST derivados de la reconfiguración del trabajo en el contexto de pandemia en relación a las exigencias emocionales, el tiempo e intensidad del trabajo, la autonomía y las relaciones sociales?*.

Dentro de la amplia problemática de las CyMAT, el objetivo general de este trabajo es: describir y analizar cómo han atravesado los/las docentes de nivel secundario de un colegio privado de Florencio Varela, durante el año 2020 y los primeros meses del 2021, la implementación de la virtualización de la enseñanza y, a su vez, identificar los RPST vinculados a la transformación del trabajo en pandemia en relación a las exigencias emocionales, tiempo e intensidad del trabajo, la autonomía y las relaciones sociales.

Por su parte, los objetivos específicos que guiarán nuestra investigación en pos de dar respuesta a nuestro interrogante central serán:

1. Describir los cambios experimentados en el proceso y la organización del trabajo de los/as docentes de un colegio privado de Florencio Varela durante la virtualización de la enseñanza, producto del confinamiento por Covid-19.
2. Describir la carga mental, psíquica y física del trabajo percibida por los/as docentes durante el teletrabajo.
3. Analizar las características de la actividad docente en contexto de “teletrabajo forzado” y en relación a las exigencias emocionales, tiempo e intensidad del trabajo, la autonomía y las relaciones sociales.

Metodología

Con el propósito de analizar y describir las vivencias experimentadas por los/las docentes de nivel secundario luego de la implementación del llamado “teletrabajo forzado” y, a partir de allí, conocer su vinculación con factores de riesgo psicosociales durante la contingencia por pandemia Covid-19, el **abordaje metodológico** en el cual se enmarcará este Trabajo Integrador Final será de tipo cualitativo. Esto se debe a que este enfoque permite indagar sobre situaciones naturales intentando dar sentido en los términos del significado que las propias personas otorgan (Vasilachis de Gialdino, 2006). Con el fin de llegar a los objetivos propuestos en este trabajo, resulta pertinente la investigación cualitativa, ya que implica un proceso interpretativo de indagación, que permite examinar un problema humano o social, construye una imagen compleja y holística (Daza, 2018), analiza palabras y logra obtener la perspectiva de los docentes de forma integral, identificando la naturaleza profunda de la problemática desde una dinámica experiencial. En este sentido, cabe agregar que el diseño elegido aporta mayor profundidad debido a que *“deja indagar sobre las experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad”* (Hernández Sampieri et al., 1998).

La dimensión metodológica está vinculada al cómo se investiga, a las modalidades que se usan en la investigación, los principios, reglas o normas que la conducen, incluyendo también la **dimensión temporal** del cuándo hacer el estudio. Respecto a esto último, este trabajo adoptará una mirada retrospectiva, la cual -dentro de la metodología de la investigación-, se la reconoce como "mirar hacia atrás" y generalmente significa dar un vistazo a los eventos que ya han ocurrido.

Respecto a los estudios retrospectivos, Ramos Piñero (2014) sostiene que:

En el enfoque cualitativo, el estudio de la investigación retrospectiva se aborda a través de la comprensión desde la perspectiva de los actores. La tarea fundamental del investigador es entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan o han experimentado, así como comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento, donde no es posible establecer generalizaciones libres del contexto y del tiempo. (p. 68)

En este marco, la presente investigación partirá del contexto de pandemia por COVID-19, en el cual -como ya hemos mencionado- se han visto transformados los modelos tradicionales de enseñanza presencial a partir de la implementación de distintas herramientas tecnológicas para que los alumnos pudiesen seguir aprendiendo desde sus casas y, en consecuencia, derivaron en altos índices de carga física, psíquica y mental tanto en alumnos como en docentes, siendo estos últimos los sujetos que serán estudiados en esta investigación.

El **estudio de caso** elegido en el presente trabajo es un colegio privado ubicado en la localidad de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires. Respecto a la **elección del caso**, esta se sustenta en el interés por indagar la experiencia de “teletrabajo forzado” en el ámbito educativo privado. La lectura crítica de diferentes investigaciones nos ha permitido observar que la necesidad de mostrar a las escuelas privadas como portadoras de una calidad educativa diferencial, fue uno de los desvelos de la patronal. En este sentido, si bien docentes de ambos sectores han compartido problemas comunes, en el inicio de la pandemia la demanda de las patronales fue algo diferente. En el ámbito de la educación privada, se impartieron mayores pautas y protocolos laborales a cumplir dada la presión de las escuelas del sector por mostrar una continuidad pedagógica ininterrumpida.

A su vez, consideramos que el sector de la educación privada ha sido el menos estudiado en comparación con el sector público, por lo cual esperamos que este trabajo pueda aportar nuevas claves para comprender cómo ha sido la experiencia de los/las docentes privados respecto a la educación en línea.

Por su parte, la elección de centrarnos en el nivel educativo secundario se sustenta en que consideramos que el proceso de trabajo de los docentes de este nivel adopta un ritmo más acelerado e intenso y, a su vez, los/as profesionales de la educación secundaria suelen trabajar impartiendo clases en más de un colegio, por esta razón creemos que estas serán variables de gran relevancia al momento de analizar los niveles de carga física, psíquica y mental.

En cuanto a la **población** objeto de este trabajo, está compuesta por los/as docentes de nivel secundario de los turnos mañana y tarde de un colegio privado ubicado en la localidad de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires.

La selección de los entrevistados se realizó mediante un muestreo no probabilístico o intencional. Como señala Vasilachis (2006), generalmente los estudios cualitativos se dirigen a analizar un número reducido de unidades de análisis, un subconjunto elegido de forma intencional al que se denomina muestra intencional o basada en criterios. En este sentido, en nuestro caso el muestreo no probabilístico nos permitió realizar una selección intencional, consciente y estratégica de casos, donde los participantes que nos resultaron de interés fueron elegidos por un planteamiento teórico inicial y no por cuestiones relativas a la representatividad (Valles, 2000, p. 94).

El ***criterio de diversificación*** de la muestra se basa en las variables de género, edad, horas de trabajo y disciplina impartida. En este sentido, tendremos en cuenta a docentes que cumplan con las siguientes características:

- De ambos géneros: con el fin de conocer las distintas experiencias durante el teletrabajo relacionadas con esta variable.
- Docentes mayores de 45 años: a través de este grupo etario, podremos conocer si la edad significó una variable importante a la hora de adaptarse al teletrabajo.
- Docentes menores de 45 años: al igual que en el criterio previamente mencionado, este grupo nos dejará observar si su edad fue una variable que les permitió adaptarse más fácilmente al teletrabajo.
- Educadores/as que trabajen más de 20 horas semanales: podremos realizar comparaciones con aquellos docentes que trabajen menos de veinte horas semanales y de esta forma relacionarlo con los índices de carga física, psíquica y mental.
- Docentes que trabajen menos de 20 horas semanales: podremos realizar comparaciones con aquellos que trabajen más de veinte horas semanales y así observar su nivel de incidencia con respecto a la carga física, psíquica y mental.
- Que impartan clases en distintas áreas de conocimiento: esta variable nos permitirá conocer la experiencia de los/las docentes que dicten distintas materias, ya que tenemos la hipótesis de que muchas de las propuestas

educativas son pensadas netamente para la presencialidad (por ejemplo: la asignatura “Educación física”).

Respecto al **criterio de saturación de la información**, este se basará en la denominada 'saturación teórica' caracterizada por ser aquel punto crítico en el que el investigador no encuentra nuevos datos en los grupos o sujetos investigados (Glaser y Strauss, 1967).

Tal como lo explica Fernández Carballo (2001):

La investigación cualitativa es un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la persona que investiga y lo investigado. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados. (p. 14)

En este sentido, las **técnicas e instrumentos** que tendrán lugar en esta investigación serán las entrevistas debido a que *“constituyen el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados”* (Fernández Carballo, 2001:15).

Mediante las entrevistas, consideramos que podremos lograr la descripción del mundo desde la perspectiva histórica de quien la ha vivido directamente, en este caso, nos permitirán acceder a la perspectiva de los docentes estudiados, para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos (Marradi et al., 2007). En pos de captar las expectativas, percepciones e interpretaciones de los/as actores se realizarán entrevistas de tipo semiestructuradas.

La elección de la **entrevista semiestructurada** se fundamenta en que se caracteriza por su flexibilidad debido a que parte de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados. A su vez, mantiene la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio.

En este sentido, este tipo de entrevista es la que ha despertado mayor interés ya que *“(...) se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario”* (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 163).

En cuanto a las **fuentes de investigación**, estas serán tanto primarias como secundarias. Entre las fuentes primarias, se encontrarán los datos producidos durante la interacción directa con los docentes a través de las entrevistas, como ya hemos mencionado.

En cuanto a las fuentes secundarias, se sistematizarán y analizarán documentos normativos y sobre legislación referida a la continuidad pedagógica. También se pondrá el foco en la revisión de estadísticas producidas por el Ministerio de Educación e informes realizados por el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), a partir de los cuales obtendremos información referida a la salud, condiciones y organización del trabajo docente en el contexto del Covid-19. A su vez, intentaremos acceder a fuentes documentales tales como documentos, e-mails o mensajes de WhatsApp que puedan contener información relevante referida a lineamientos sobre como ejecutar las tareas docentes en el contexto de educación remota.

En cuanto a lo referido a las **estrategias de análisis y codificación** de la información, en este estudio se analizarán e interpretarán los datos recogidos a través de las entrevistas estableciendo estrategias de codificación, categorización y comparación entre los distintos testimonios buscando encontrar similitudes o diferencias y, a su vez, haciendo hincapié en las diferentes variables que resultan importantes para este estudio.

Capítulo 1

Marco teórico y antecedentes

Dentro de los estudios sobre Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CyMAT), hemos delimitado este problema de investigación a los factores de riesgos psicosociales en el trabajo (RPST) derivados de los cambios sucedidos en el proceso de trabajo de los docentes de un colegio secundario de Florencio Varela durante el contexto de pandemia por Covid-19. Para este propósito, en primer lugar, describiremos claves conceptuales que nos permitirán reconocer aspectos significativos para el desarrollo de este estudio.

En segundo lugar, expondremos los antecedentes existentes en torno al tema que nos resulta de interés indagar en este trabajo de investigación. Los mismos nos permitirán contextualizar el problema que deseamos plasmar en este estudio, mostrando cómo ha sido abordado previamente por otros autores/as. A su vez, nos darán una base teórica sólida sobre la cual desarrollaremos nuestros aportes.

El proceso de trabajo

Debemos comenzar nuestra reflexión con una proposición central: el proceso de trabajo es uno de los determinantes principales del esquema salud-enfermedad de los colectivos humanos (Neffa et al., 2020). Dada su importancia para nuestro propósito de indagación, es necesario explicitar qué entendemos por proceso de trabajo y qué aspectos permiten iluminar este concepto. Siguiendo a Neffa (2020), podemos afirmar que:

(...) un proceso de trabajo (independientemente de lo que se produce) siempre consta de tres elementos: el objeto de trabajo (materia prima, información que se transforma y procesa), los instrumentos de trabajo (maquinaria, herramientas, tecnología) y la actividad de trabajo propiamente dicha, donde los trabajadores ponen en acto capacidades físicas, mentales y psíquicas. Estos tres elementos enunciados se articulan, en cada caso, según una forma específica de organización y división del trabajo, y ello con vistas a la producción de bienes, servicios o conocimientos que tienen una utilidad social porque permiten satisfacer necesidades. (Neffa et al., 2020, p. 85)

Desde que se declaró la pandemia el 11 de marzo del 2020, se han producido diversos cambios en el mundo del trabajo y sobre todo en la organización de los distintos procesos productivos, ya sea por el impacto de la crisis misma, la

incertidumbre, la inseguridad, la profundización del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), etc. En este sentido, Henry (2020) citada en Neffa et al., (2020) señala tres tipos de modificaciones de los procesos previamente mencionados:

1. Procesos de trabajo impedidos o detenidos: son todos aquellos que se han visto impedidos de ir a trabajar, ya sea porque son personas consideradas vulnerables o que tienen comorbilidad, o porque la actividad que realizan está incluida dentro del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y considerada no esencial.
2. Procesos de trabajo que migraron al hogar (teletrabajo): el pasaje al teletrabajo, que se ha incrementado en una magnitud importante.
3. Procesos de trabajo presenciales modificados: el tercer tipo, son los trabajos presenciales que siguieron funcionando durante el ASPO, pero que trastocaron profundamente sus rutinas y sus procesos.

Respecto a esto, el sector docente es uno de los que migró y se mantuvo, desde el inicio del ASPO y durante los primeros meses del año 2021, en la forma de teletrabajo con acelerados e intensos cambios en sus condiciones laborales. Debemos señalar que esta migración al ámbito del hogar se hizo en un marco muy poco satisfactorio. Por la emergencia sanitaria, este pasaje ocurrió de manera súbita y no planificada y sin que los trabajadores hayan recibido capacitación o preparación adecuada para comprender cabalmente las nuevas exigencias de esta modalidad, tanto en lo referente al contenido de las tareas como a la organización de las mismas. Es así como los docentes debieron adaptarse rápidamente a las nuevas condiciones de trabajo que impuso la cuarentena, durante la cual desapareció la escuela como espacio laboral concreto y los alumnos adquirieron presencia virtual.

Esta situación significó para muchos de los docentes un plus de angustia, incertidumbre y esfuerzo. Sobre esto, Neffa et al., (2020) sostienen que:

Fue necesario realizar un acelerado aprendizaje de lenguajes y herramientas que eran ajenas para la mayoría de los enseñantes. La planificación, la maximización de los pocos recursos, la respuesta a burocracias administrativas que demoraron en adaptarse, incrementaron el malestar, el sufrimiento y la fatiga crónica, preexistente a la cuarentena, en los trabajadores de la educación. (p. 71)

Asimismo, los especialistas agregan que se hizo evidente la distancia entre trabajo real y trabajo prescrito en el teletrabajo docente, consecuentemente, son mayores los esfuerzos y exigencias que demandó esta reconfiguración inevitable para poder cumplir con la tarea y, por consiguiente, mayor es el desgaste psicofísico que provoca (Neffa et al., 2020).

Teletrabajo

El teletrabajo es una de las formas que se ha generalizado con mayor rapidez en los diversos procesos de trabajo, por estar en la etapa del capitalismo cognitivo y de plataforma. Es necesario considerar que ya estaba siendo utilizado, también, como una de las estrategias de flexibilización y precarización laboral más recurrentes (Neffa et al., 2020).

En efecto, el término *Teletrabajo* (TT) es utilizado con variaciones en distintos campos de producción académica. Más allá de las particularidades que su uso asume, este término se refiere a formas de organizar y realizar el trabajo a distancia mediante el uso de TIC, con o sin contacto cara a cara con trabajadores (Conner et al., 1994 citado en Meo y Dabenigno, 2021).

Diversos trabajos que se han encargado del estudio del TT sostienen visiones optimistas sobre sus efectos y expresan que, entre sus beneficios, se destacan la flexibilidad en el uso del tiempo, mejor conciliación entre el tiempo laboral y familiar (sobre todo de las mujeres), mayor autonomía para organizar el trabajo, facilitar tareas de cuidado y reducir el tiempo dedicado a transportarse. Dentro de esta perspectiva, el TT es visto como beneficioso también para las empresas, por el incremento de la productividad, y para la sociedad en su conjunto, por la reducción de la contaminación, del consumo de energía y de los desplazamientos en la ciudad (De Luis et al., 2006; Silva, 2000; Tremblay, 2003 citado en Meo y Dabenigno, 2021).

No obstante, otras visiones, las cuales colaborarán con el abordaje de esta problemática, asocian al teletrabajo con una variedad de efectos negativos relativos a:

- 1) las dificultades de conciliar el tiempo laboral, personal y familiar, los conflictos que esto genera y el aumento de estrés asociado; 2) el ocultamiento de la doble jornada laboral de las mujeres y el reforzamiento de*

desigualdades de género; III) la asunción de costos laborales por los/as propios trabajadores/as; IV) la intensificación del trabajo y extensión de la jornada laboral no remunerada debido a la organización de las tareas según objetivos; V) los mayores niveles de control de la empresa o de autosubordinación y autocontrol por parte de los/as trabajadores/as; VI) la necesidad de aprender nuevas herramientas para realizar el TT, sin que esto redunde en aumento de remuneraciones; VII) el aislamiento de los teletrabajadores/as al eliminar formas de sociabilidad con pares; VIII) la mayor desprotección legal de los trabajadores por ausencia o carácter insuficiente de marcos normativos; y IX) los efectos negativos en la salud. (Meo y Dabenigno, 2021, p. 107)

Desde esta perspectiva, podríamos afirmar que el teletrabajo suprime la frontera entre la vida laboral y la vida doméstica: en algunos casos proporciona un mayor margen de libertad, pero en otros puede significar una intensificación del trabajo, la prolongación de la jornada y dificultades con los demás integrantes del hogar (Neffa et al., 2020).

Carga global de trabajo

El trabajo ocupa un lugar central en la vida de las personas, pudiendo ser fuente de satisfacción y bienestar en tanto aporta recursos, determina en parte la posición social, otorga sentido de pertenencia e identidad y contribuye a la percepción de la propia imagen. A la vez, dependiendo de las condiciones en las que se desarrolla, puede entrañar riesgo o tener un efecto nocivo para la salud, constituyéndose en uno de los determinantes sociales más importantes de la salud. Siguiendo esta línea, los factores del medio ambiente de trabajo y las condiciones de trabajo están estrechamente articulados entre sí, actúan sinérgicamente y de manera combinada sobre el conjunto o colectivo de los trabajadores influyendo inevitablemente sobre su salud, bienestar y rendimiento tanto de forma positiva como negativa. Esta acción global de los factores en su conjunto, integrada y unificada en virtud del proceso de trabajo, es lo que denominamos carga global de trabajo, la cual podrá distinguirse entre tres dimensiones: física, psíquica y mental. En efecto, las CYMAT que dan lugar a la carga global de trabajo que es inherente al puesto, provocan a menudo riesgos y daños para la vida y la salud de los trabajadores.

Según Neffa (1988), estos riesgos y daños pueden provocar:

Una fatiga excesiva que no se recupera con la alimentación y el reposo habituales, hasta la muerte del trabajador fruto de las enfermedades profesionales o de accidentes de trabajo. Entre esos dos extremos se sitúan

los otros riesgos y daños que van desde el envejecimiento prematuro, la disminución de la esperanza promedio de la vida para ciertas categorías socioprofesionales, las enfermedades relacionadas inespecíficamente con el trabajo, hasta los incidentes, los accidentes y las enfermedades profesionales. (p. 31)

La carga global de trabajo, así discriminada, no provoca los mismos efectos sobre todos los individuos, ni sobre aquellos, quienes ocupan los mismos o similares puestos de trabajo, ni sobre los mismos empleados en diversos momentos de su vida activa en el mismo puesto, ni incluso para ese mismo trabajador en los momentos iniciales y terminales de una jornada laboral. En este sentido, la carga de trabajo puede entonces ser asumida, asignada o impuesta y repercute provocando efectos diferentes en cada uno de ellos, en virtud de sus características personales propias y particularmente según sean sus respectivas capacidades de resistencia y adaptación frente a los riesgos del medio ambiente y los factores de las condiciones de trabajo (Neffa, 1988).

Las dimensiones de carga global de trabajo que serán abordadas en esta investigación serán la física, psíquica y mental. En primer lugar, la *carga física* hace referencia al conjunto de requerimientos físicos a los que se ve sometida la persona a lo largo de su jornada laboral, esta puede adoptar dos modalidades:

- *Dinámica*: se caracteriza por la sucesión de tensiones y distensiones de los músculos activos. Se trata de gestos, de los esfuerzos para empujar, levantar o transportar cargas, de los desplazamientos horizontales y verticales que efectúan los trabajadores con o sin transporte de cargas, o de otros esfuerzos musculares.
- *Estática*: por su parte, este tipo de carga física se caracteriza por el esfuerzo físico realizado en condiciones tales que la contracción de los músculos es continua y se mantiene durante cierto tiempo. Se trata esencialmente de posturas durante el trabajo: de pie, ya sea derecho o encorvado, sentado, derecho o inclinado o encorvado, arrodillado (agachado, con los miembros superiores levantados, etc.).

En cualquiera de las dos modalidades, la carga física de trabajo implica un desgaste de energía, una modificación de la frecuencia cardíaca y otros efectos sobre el organismo. En el caso de los/las docentes que han desarrollado su actividad laboral

en el contexto de la educación remota, y que serán los estudiados en esta investigación, consideramos que la carga física estática será la más relevante para el estudio, ya que su actividad se ha desarrollado en la mayoría de los casos desde el hogar de el/la docente. Encontrándose muchas veces en lugares no adaptados para el teletrabajo y exponiéndose a largas horas de trabajo pudiendo así ocasionar problemas musculoesqueléticos debido a la sobrecarga muscular generada por la excesiva carga estática o por las malas posturas que debieron adoptar.

Por su parte, Neffa (1988) sostiene que la *carga psíquica* laboral se relaciona muy estrechamente con el contenido y objeto de trabajo. Se trata esencialmente de los aspectos afectivos y relacionales propios de los requerimientos de los puestos.

Por último, la *carga mental* se refiere fundamentalmente a los requerimientos cognitivos derivados de la organización de las tareas para quienes ocupan los puestos de trabajo.

Riesgos psicosociales del trabajo

El otro concepto que estructura el abordaje teórico de este trabajo es el de riesgos psicosociales del trabajo (RPST). Desde el punto de vista operacional, se puede adoptar una definición sintética de RPST que se relaciona directamente con el contenido y la organización del proceso de trabajo. En este sentido, de acuerdo a la definición de Gollac (2011), los Riesgos Psicosociales del Trabajo son:

(...) los riesgos para la salud física, psíquica, mental y social engendrados por los determinantes socioeconómicos, la condición de empleo, la organización y el contenido del trabajo y los factores relacionales que intervienen en el funcionamiento psíquico y mental de los trabajadores. (p.109)

Los factores psicosociales provienen, a su vez, del objeto de trabajo cuando éste es de carácter inmaterial, como ocurre con los trabajadores de la salud, de la educación, los trabajadores de los medios de comunicación, los científicos, los trabajadores que hoy se encuentran realizando teletrabajo y todos aquellos que trabajan en la construcción de la realidad virtual (Neffa et al., 2020, p. 56).

En este sentido, las dimensiones de riesgo psicosocial refieren a las condiciones que se presentan dentro de una situación laboral y en un contexto económico y social

determinado y, esencialmente, a la configuración de factores que incluyen el proceso de trabajo (fuerza de trabajo, objetos, medios de trabajo) como factor determinante.

A su vez, influyen variables condicionantes como los riesgos del medio ambiente y las condiciones de trabajo. Asimismo, estos factores interactúan y se desarrollan según sean las relaciones sociales en el trabajo (con la jerarquía, los colegas, subordinados, clientes y usuarios). Todo lo expuesto actúa a través de mecanismos psicológicos y fisiológicos que pueden afectar y llegar a dañar tanto a la salud física, psíquica y/o mental del trabajador, como al desempeño de su labor en la empresa, impactando sobre la productividad, la calidad de la misma y la competitividad. Finalmente, repercuten a nivel macroeconómico sobre el sistema de seguridad social incidiendo sobre el gasto público en materia de salud (Neffa, 2019a, p. 145).

Desde una mirada holística de la salud laboral, el trabajo puede considerarse una fuente de salud porque con el mismo las personas consiguen una serie de aspectos positivos y favorables para la vida misma. A su vez, las personas desarrollan una actividad física y mental que revitaliza el organismo al mantenerlo activo y despierto. De la misma forma, también se activan las relaciones sociales con otros individuos a través de la cooperación necesaria para realizar las tareas y, como resultado, repercute positivamente en la autoestima porque les permite a las personas sentirse útiles para la sociedad.

No obstante, el trabajo también puede causar diferentes daños a la salud de tipo psíquico, físico o emocional, según sean las condiciones sociales y materiales donde se realice el mismo (Amarilla et al., 2015). En este sentido, los factores de RPST son percibidos y vivenciados por los trabajadores y tienen potencialidad para generar sufrimiento y daños para la salud. Según palabras de Neffa (2015):

De manera individual, el trabajador sufre cuando percibe un desequilibrio entre la magnitud e intensidad de las demandas del puesto de trabajo y su grado de autonomía o de latitud decisional para realizar la actividad, o si considera que el reconocimiento y la recompensa (monetaria, moral o simbólica) recibida están por debajo de las exigencias. (p.120)

A su vez, como ya hemos mencionado, son numerosos los riesgos que afectan la salud e integridad del trabajador y se relacionan directamente con la organización, el contenido del trabajo y con la modalidad que adopta la relación salarial. En este

sentido, haremos referencia sólo a las dimensiones que tendrán lugar en esta investigación (Neffa, 2015):

- *Tiempo e intensidad del trabajo*: hace referencia a la cantidad, el ritmo, la intensidad del trabajo –como el nombre de la dimensión indica- y los horarios prolongados, así como la instauración de jornadas atípicas, asociales, las cuales perturban el ritmo de la vida familiar, o imprevisibles porque demandan la aceptación de la disponibilidad de los trabajadores en función de las necesidades cambiantes de las empresas, las cuales solicitan a sus empleados/as independientemente del período de vacaciones, durante el descanso hebdomadario o en horas extraordinarias.

Por otro lado, la intensificación de la carga física, psíquica y mental del trabajo también puede verse reflejada como resultado del uso de las nuevas tecnologías y nuevas formas de organizar el trabajo, las cuales lo hacen más intenso y exigente.

- Las *exigencias emocionales*: durante la actividad laboral estas pueden llegar a causar daño o lograr satisfacciones, en la relación con el público, clientes, usuarios o pacientes. En ocasiones las personas pueden encontrarse en dificultades o sufrir por alguna causa, no obstante, en ciertos contextos laborales los trabajadores deben necesariamente esconder o negar sus propias emociones, por miedo a los accidentes, a la violencia o al fracaso de su actividad. Aquí la clave es entender que la exigencia en la gestión de las emociones es prescripta por la organización del trabajo.
- La *autonomía en el trabajo*: consiste en la posibilidad de ser actor, conducir su propia vida profesional y tener la posibilidad de progresar y hacer carrera, de intervenir en la producción de bienes o servicios con capacidad para participar en la adopción de decisiones, para usar y desarrollar sus competencias profesionales y para seguir aprendiendo. De estas posibilidades dependen en gran medida que se viva el trabajo como algo positivo, se le encuentre un sentido y se sienta placer y, finalmente, sea fuente de felicidad.
- Las *relaciones sociales*: son importantes y múltiples porque se refieren a los compañeros de trabajo, los jefes directos y la jerarquía, la empresa u

organización en sí misma como empleadora y, finalmente, los clientes, usuarios, pacientes o los alumnos. Estas relaciones pueden ser fuente de padecimiento para el/la trabajador/a.

De acuerdo con Neffa (2015), el/la trabajador/a debe gozar de un clima social adecuado y estimulante para que este se involucre en su tarea y pueda “resistir” a la exposición a los riesgos. A su vez, necesita un reconocimiento por parte de los demás, no ser objeto de injusticias, necesita insertarse como integrante del colectivo de trabajo, comunicarse y cooperar con otros para transmitir conocimientos y seguir aprendiendo, así como recibir el apoyo social (de los compañeros) y técnico (de los jefes o la jerarquía) para hacer frente a las dificultades.

Antecedentes

El COVID-19 ha provocado diversos cambios en los distintos ámbitos laborales, uno de ellos, el educativo. Tanto estudiantes como docentes se vieron directamente afectados por las repercusiones de la pandemia en su vida cotidiana. En este marco, cabe destacar que la adaptación a ese nuevo contexto ha dado lugar a la aparición de diversos debates sobre el impacto en la salud mental de los actores involucrados en el proceso educativo virtualizado (Dos Santos et al., 2020).

El teletrabajo significó una buena estrategia para garantizar la continuidad de las clases basadas en estrategias sincrónicas y asincrónicas, próximas a la llamada educación a distancia o educación no presencial. No obstante, el trasfondo de esta situación evidenció distintos obstáculos y consecuencias: esta transición obligada pareció dar por hecho que los contenidos esenciales podrían impartirse online y se actuó como si el sistema educativo estuviera preparado para el cambio (Rogerogarcía, 2020).

El “teletrabajo forzado”, como lo definen Meo y Dabenigno (2020), implicó que muchos docentes se encontraran ante importantes cambios en su cotidianeidad laboral para poder continuar garantizando la política de continuidad pedagógica. ¿Qué significó esto? Que la gran mayoría de los/as docentes, quienes se vieron obligados/as a usar TIC, ni siquiera se encontraban cualificados para tal transición. A su vez, debieron hacerlo desde sus hogares, lo cual significó que cada uno de estos

profesionales de la educación deba realizarlo con sus propios recursos tecnológicos en tiempos y espacios ajenos a lo escolar.

Por otro lado, el teletrabajo también se tradujo en la percepción de una muy significativa ampliación de la jornada laboral por la gran mayoría de los/as docentes, el intentar resolver las situaciones del alumnado, el cambio de métodos y metodologías, la responsabilidad por lograr resultados de aprendizaje, el apoyo a estudiantes que se encontraban en situaciones difíciles, el asumir cuestiones del contexto, como las actividades en casa y los niños, son algunos de los factores que tuvieron implicación importante en la carga laboral física y mental de los docentes (Galvis et al., 2021).

Acerca de la actividad docente como tal, tanto Galvis et al., (2021) como Gutiérrez et al., (2021) concuerdan en que la docencia es una profesión caracterizada por una alta carga de tensión física, mental y emocional. Todo lo anterior en situación de normalidad académica, lo que conlleva para la persona la exposición a un riesgo para la salud de tipo psicoemocional que puede causar enfermedades psicosomáticas, sumado a la aparición de trastornos músculo-esqueléticos debido a períodos prolongados de estrés.

En este sentido, la pandemia probablemente no hizo más que profundizar una problemática que, por su seriedad y huella en el desarrollo humano, debe estar en la mirada permanente de los investigadores, legisladores y administradores de la educación (Gutiérrez et al., 2021).

La pandemia irrumpió en una sociedad atravesada por marcadas desigualdades socioeconómicas, culturales y digitales y una limitada preparación de los docentes para la enseñanza a distancia. En este contexto de enormes retos en el ámbito educativo, una de las principales preocupaciones, especialmente entre los sociólogos, ha sido el aumento de las desigualdades educativas existentes por una posible “pérdida de aprendizaje” que tendría consecuencias en las oportunidades futuras de los jóvenes. A esto se lo relaciona con el posible aumento del abandono escolar o de otras formas de desconexión de la enseñanza, ya sea por la experiencia del impacto del confinamiento, por el olvido de la dimensión afectiva del aprendizaje o la vinculación escolar ante la dificultad de acompañamiento por parte de los docentes y centros escolares (Tarabini, 2020 citado en Rujas y Feito, 2021).

La importancia de investigaciones referidas a la aparición de riesgos psicosociales asociados al “teletrabajo forzado” instaurado a partir del contexto de pandemia, no solo radica en la detección de problemas serios que puedan llegar a afectar la carga laboral, física o mental de los docentes, sino que, tal como lo explican Galvis et al., (2021, p. 10), contribuyen en “la detección de problemas futuros, desencadenados de esta situación que se pueden convertir en patologías instauradas, afecciones de tipo emocional y mental que requieren de trabajo continuo para restaurar el bienestar docente”. En este sentido, no sólo los autores mencionados, sino también Dos Santos et al., (2020) y Meo & Dabenigno (2021), coinciden en que: por un lado, las desiguales características de los hogares definieron aspectos claves de los modos en que los/as docentes pudieron adaptarse a la emergencia y, por otro, los trabajos evidenciaron que el teletrabajo en confinamiento fue acompañado por “la percepción de una muy significativa ampliación de la jornada laboral por la gran mayoría de los/as docentes” (Meo y Dabenigno, 2021).

En el contexto de la educación remota, diversos autores afirman que la carga de trabajo en el rol docente se hizo notoria por diversos factores, entre ellos: el horario laboral, al respecto del cual los docentes han resaltado las largas horas de trabajo y las que, en la mayoría de los casos, no fueron reconocidas monetariamente. Sobre esto último, Dos Santos et al., (2020) señalan que: “el tiempo y el espacio de la educación a distancia son difíciles de medir, lo que puede tener repercusiones en la remuneración incompatible con el esfuerzo realizado”. Otro factor importante son las tareas adicionales, como son el manejo de TICs innovadoras, elaboración de módulos en plataforma virtual, búsqueda de nuevos elementos para la construcción de clases diarias, siendo este factor el que más tiempo y renovación requiere en la educación (Galvis et al., 2021, p. 10).

Como ya hemos mencionado, gran parte del grupo docente relevado no estaba preparado para llevar su puesto de trabajo al hogar, lo que los obligó a realizar modificaciones con los elementos que tenían en sus hogares, aunque no fueran los adecuados. Esto generó molestias e incomodidad, obligándolos a mantener posturas ergonómicamente inadecuadas, las cuales conllevan a la aparición de dolores osteomusculares. Por falta de tiempo tampoco logran tomarse una pausa activa,

generando desacondicionamiento físico por inactividad prolongada (Galvis et al., 2021).

El estudio de Meo y Dabenigno (2021) dejó ver que el confinamiento en casa, en cuanto a la carga mental y psíquica del teletrabajo docente generó diferentes tipos de riesgos: muchos de los docentes estaban desbordados por tener que trabajar con colegas usando TICs y por tener que virtualizar sus clases. Asimismo, la mitad de los/as docentes encuestados se sentían presionados/as para virtualizar el trabajo sin contar con formación ni herramientas para hacerlo. Estas autoras también señalan que “la mayor carga mental en estas dimensiones no sólo tenía que ver con atributos institucionales y sociales sino también personales, laborales y familiares”, generando así un cúmulo de síntomas asociados con el estrés, ansiedad y alteraciones de sueño.

Por su parte, Mera et al. (2020) en su estudio se refiere a los riesgos físicos generados como consecuencia del confinamiento docente, entre ellos el desacondicionamiento¹. El confinamiento en los hogares, con el objetivo de favorecer el distanciamiento, implicó tanto la restricción de actividades al aire libre, así como los desplazamientos a escuelas, universidades y sitios de trabajo, reduciendo el tiempo dedicado a la realización de actividad física y ejercicio, lo que ya era considerado como un grave problema de salud pública mundial incluso antes de la emergencia sanitaria. En este sentido, estas medidas “favorecieron la aparición de efectos deletéreos asociados a la inactividad física, el sedentarismo, el incremento en el consumo de alimentos con alto aporte calórico, bebidas alcohólicas, la mala calidad del sueño, condiciones que en conjunto favorecen el desacondicionamiento físico” (Mera et al., 2020).

La irrupción forzada del teletrabajo se vivió y experimentó de manera muy diferente según cada docente. La falta de tiempo libre personal, la sensación de presión por lograr cumplir los objetivos educativos y la monotonía en el día a día generan un esfuerzo mental deliberado que involuntariamente surge dada la necesidad de dar respuesta a las diferentes actividades laborales. Si a esta situación le sumamos las tareas extra laborales que tienen los docentes, como lo son las responsabilidades

¹ El desacondicionamiento refiere a los cambios que se producen en el cuerpo durante un período en el que no está activo (inactividad). Mayoritariamente, estos se generan en el corazón, los pulmones y los músculos.

familiares, se observa que en muchos casos derivaron en altos índices de carga física, mental y psíquica que consideramos deben ser analizados.

Capítulo 2

Organización, contenido y proceso de trabajo docente durante el confinamiento por Covid-19

El recorrido propuesto para este capítulo pretende, en primer lugar, realizar una breve caracterización del/la docente como agente social; también buscaremos describir cómo puede ser considerado el objeto de trabajo docente y, con ello, describir las principales responsabilidades y complejidades que posee esta labor.

En este sentido, la conceptualización del objeto de trabajo docente no pretende ser exhaustiva ni completa, sino una primera aproximación.

Por otro lado, en el segundo apartado, intentaremos precisar algunas consideraciones analíticas para el abordaje del proceso y la organización del trabajo en el sector educativo, haciendo mención, a su vez, de los cambios que fueron produciéndose a partir de la aparición del denominado Covid-19.

Por último, dedicaremos un apartado a los docentes de educación física, quienes han experimentado una serie de cambios en su proceso y organización del trabajo debido a las características particulares de su asignatura.

2. 1. Ser docente: objeto de trabajo, responsabilidades y complejidad

Al referirnos a los/as docentes aludimos a los agentes sociales (Bourdieu, 1999), cuya práctica laboral y profesional consiste, prioritariamente, en actividades vinculadas a la enseñanza. Podemos definirlos/as, entonces, como trabajadores/as intelectuales comprometidos en forma activa y reflexiva con su tarea, capaces de fortalecer su accionar a través de la toma de decisiones de enseñanza que ponen en juego su autonomía, creatividad y responsabilidad.

La práctica laboral docente es una práctica colectiva que relaciona a los docentes con sus empleadores -ya sean privados o estatales-, con sus compañeros de trabajo –sean supervisores, docentes o no docentes– y con los estudiantes, padres y la sociedad en general (Fanzini, 2014).

Trabajar en espacios escolares siendo docente implica una permanente revisión de dificultades y novedades que puedan ir surgiendo en el camino. Por este motivo, el desarrollo profesional en esta vocación resulta imprescindible para mantenerse

actualizados, superar obstáculos y que, a fin de cuentas, repercuta positivamente en los procesos de enseñanza hacia los/as estudiantes.

A diferencia de trabajos relativos a otros sectores, como el industrial o el de ciertos servicios, que suelen caracterizarse por procesos de trabajo más bien prescritos o estandarizados, debemos reconocer al trabajo docente como una labor cultural e intersubjetiva. Esta dimensión es definida a partir de la puesta en juego de una capacidad intangible e intransmisible, denominada manejo del grupo, es decir, de los estudiantes (Rockwell, 2013).

Según Fanzini (2014), el proceso productivo educativo, si bien puede o no comprender soportes materiales, implica tanto de la subjetividad de aquel que trabaja, la/el docente, como de la subjetividad de aquel con el que se pretende trabajar, es decir, la/el estudiante. Entendemos por subjetividad al propio proceso de los sujetos de dar sentidos y significados.

La enseñanza escolar es un trabajo particularmente difícil de describir ya que el docente tiene como objetivo lograr que sus alumnos “quieran” aprender lo que, según los programas oficiales, están obligados a aprender y quieran trabajar o participar en las actividades que se les propone para que lo logren (Rockwell, 2018). En este sentido, dado que el profesor y/o maestro no puede llevar a cabo su trabajo sin la aceptación, colaboración y participación de sus alumnos, el mismo debe intentar constantemente formar vínculos con ellos, lo cual exige poner en juego las dimensiones afectiva y cognitiva en pos de lograrlo; a su vez, esta relación suele caracterizarse por tensiones, dilemas, negociaciones y estrategias de interacción (Díaz Yáñez y Sánchez Sánchez, 2017).

En consecuencia, y teniendo en cuenta lo antes mencionado, debemos hacer hincapié en la complejidad de la tarea del docente, quien debe lograr coordinar a un grupo de personas, que son sujetos que están en permanente cambio y que poseen distintos intereses, pensamientos y objetivos.

Es importante tener en cuenta que la calidad del trabajo también se verá afectada por los recursos disponibles con los que se cuenta, como por los cambios que operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política y las tecnologías.

A su vez, para desarrollar esta profesión, los/las docentes realizan, además, otras prácticas: las administrativas, las organizacionales, las asistenciales y las de vinculación con el entorno (Ferreyra y Gattone, 2018).

Como bien sabemos, esta profesión requiere de un alto grado de responsabilidad, no sólo en cuanto al cumplimiento de las obligaciones al frente del alumnado y/o de las tareas administrativas, sino también en el deber de acompañar al alumno/a en un momento fundamental de su vida en el que está apropiándose del mundo.

En este sentido, el/la enseñante no puede permitirse sólo “hacer su trabajo”; por el contrario, la docencia se trata de un trabajo vívido al cual el profesor debe aportarle lo que él o ella es como persona, debido a que todo lo que haga tendrá repercusión en la vida del/la estudiante.

En relación a lo que hasta aquí hemos expuesto, podemos concluir que el trabajo docente conlleva *responsabilidad*, no sólo respecto a su posición como profesor/a en sí, ya que el rol del docente no se reduce únicamente a proporcionar información y controlar la disciplina; sino que es un mediador entre el estudiante y el mundo, siendo su guía (Gómez Vahos, Muñoz y Londoño-Vásquez, 2019).

Por otro lado, la *complejidad* de esta profesión radica en distintas variables: desde el punto de vista técnico del estudio y el análisis del trabajo, la complejidad tiene que ver con el tipo, la cantidad y la simultaneidad o no de variables que el trabajador maneja y, también, de las decisiones que debe tomar para llevar adelante esa labor. En este sentido, debemos pensar en lo complejo que resulta manejarse con sujetos que están en constante cambio, sometidos hoy en día, y siempre, a distintos contextos socioeconómicos y culturales. La diversidad y complejidad de la actividad docente derivan entonces de la inexistencia de sujetos y contextos iguales.

Manejarse con un objeto de trabajo como el “conocimiento” resulta sumamente difícil, el mismo, además de ser un objeto intangible, no puede transmitirse de una manera literal sino que necesariamente se debe reproducir, se debe recrear. Es decir, para poder transmitir correctamente ese conocimiento, el docente debe lograr situar los conceptos e interrogantes que desea explicar con preguntas y circunstancias actuales, ya que lo que se pretende transmitir sucedió en un contexto

específico en función de determinadas problemáticas, interrogantes y en un contexto social, político, cultural o económico determinado.

Por esta razón, no se puede recrear ese conocimiento de manera literal, es en esta arista de la profesión donde radica la complejidad del trabajo docente.

2. 2. Nuevas formas de organizar el trabajo durante el confinamiento por COVID-19

En este apartado, tenemos como objetivos, en primer lugar, describir la reorganización del trabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 a partir de los relatos de los/as docentes entrevistados/as y, en segundo lugar, analizar los cambios producidos en el proceso de trabajo desde la virtualización de la enseñanza, centrándonos en los siguientes ejes: los desafíos en la comunicación entre docentes y sus alumnos/as, las herramientas de trabajo y las técnicas empleadas para garantizar la continuidad pedagógica y, por último, el espacio físico de trabajo durante la pandemia.

La aplicación de las tecnologías de la información significó una buena estrategia para garantizar la continuidad pedagógica, con clases sincrónicas y asincrónicas se convirtió en uno de los principales cambios en el proceso de trabajo de los/as docentes, quienes debieron adaptarse abruptamente a las nuevas condiciones que impuso la cuarentena.

Los/as docentes debieron realizar un acelerado aprendizaje de lenguajes y herramientas que eran ajenas para la mayoría de ellos (Neffa, 2021). A su vez, debieron lidiar con la planificación, la maximización de los pocos recursos con los que contaban, la respuesta a las burocracias administrativas que demoraron en adaptarse, incrementando así la fatiga preexistente a la cuarentena. En este sentido, garantizar la continuidad de las clases no fue tarea sencilla y fue un proceso que atravesó distintas etapas.

Según los/as docentes que hemos entrevistado, sus primeros días de clases durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) se vivieron con completa incertidumbre y confusión, tanto en el plano laboral como en el personal. Las dudas más presentes relacionadas a su labor entre los relatos de las/os docentes entrevistadas/os fueron: *¿cuánto duraría el ASPO?*, *¿cómo lograrían enseñar el*

contenido de su materia de manera virtual? ¿los alumnos se conectarán a las clases? ¿se entenderá lo que se busca explicar?

Al respecto, la **ENTREVISTADA N°2**² comenta:

“Creo que sentí muchísimo más nervios que la primera vez que me paré de manera presencial frente a un curso con 23 años. Fue muchísimo peor, quizás porque la tecnología para mí no es algo que me resulte muy cercano, lo mío siempre fueron los libros.

La conectividad me generaba mucho nerviosismo. El pensar en si se me escuchaba, si se iba a entender lo que explicaba, si se iban a conectar, si habré mandado bien el enlace”.

En primer lugar, el traspaso a la modalidad virtual se dio en un contexto muy poco amigable, en el cual la falta de cualificación ante el uso obligado de las TICs para muchos de los/as docentes que han sido entrevistados para este trabajo y los pocos recursos con los que contaban, se convirtieron en uno de los primeros obstáculos a los que debieron hacerle frente.

Varios de los entrevistados señalan que, en un primer momento, brindaban el contenido de su materia a través de fotocopias, que dejaban para que sus alumnos retiren por el kiosco que se encontraba en frente del colegio. No obstante, al pasar los días, esta primera estrategia quedó descartada por la gravedad que adquiría el contexto pandémico.

Otros, quienes ya habían escuchado los rumores sobre una cuarentena inhabilitante o quizá quienes tuvieron el presentimiento de que algo más grave se aproximaba, comenzaron a planificar cómo serían sus clases de manera virtual. En este contexto, comenzaron por buscar programas o aplicaciones que les fueran a resultar útiles, capacitándose y aprendiendo de estos mismos a través de videos de YouTube.

Al mismo tiempo, buscaron ponerse en contacto con sus cursos, ya sea por correo electrónico o grupos de WhatsApp. En este sentido, el colegio analizado en este caso desempeñó el rol como intermediario para lograr comunicarse con la totalidad de los/as estudiantes.

Al pasar los meses, el Colegio optó por implementar la plataforma “Classroom” para la totalidad de las clases, lo cual permitió tener un “espacio” en el cual cada

² Las características de cada entrevistado/a se encuentran descriptas en el anexo metodológico.

profesor/a pudiera subir los contenidos de su materia de manera más organizada, crear foros donde pudieran intercambiar comentarios y dudas con todos sus cursos, entre otras posibilidades que le brindaba este sitio. La mayoría de los profesores/as acabó por utilizar esta aplicación a partir de la segunda mitad del año 2020 en adelante; otros, probablemente a los que les costó más la adaptación a la virtualidad y el manejo de este tipo de espacios, optaron por continuar utilizando los canales de comunicación más informales como los grupos de WhatsApp ya mencionados.

Los/as docentes entrevistados/as señalaron que desde un primer momento la situación fue caótica y desorganizada. Esto se debe a que la noticia de la suspensión de clases presenciales fue tan sorpresiva para los profesores/as, alumnos y familias, como también para las autoridades del colegio. En este sentido, hemos observado que en la institución estudiada no existió un plan de contingencia para tal situación, tal vez por el hecho de que nadie está preparado para enfrentar una crisis mundial y/o global de semejante envergadura, que además afectara negativamente en todas las esferas posibles de la vida.

Respecto a esto, la **ENTREVISTADA N°2** sostiene:

“Nadie sabía qué hacer, ni cómo hacerlo. Yo me tuve que arreglar sola, buscando tutoriales para poder aprender cómo hacer un zoom. Igual no culpo a nadie, todos hacíamos lo que podíamos y todo se iba viendo en el día a día”.

2. 2. a) El recorte de contenidos y la autonomía en la planificación de las clases

Al consultar a nuestros/as entrevistados/as si habían recibido alguna indicación por parte de los directivos sobre cómo debían llevar a cabo sus clases o sobre los contenidos que debían brindar, ellos/as refieren que cada año cuentan con un diseño curricular con los temas que deben enseñarse. No obstante, durante el año 2020 en contexto de pandemia, se implementó un nuevo programa con “contenidos prioritarios” debido a la imposibilidad de cubrir la totalidad de los temas en las distintas materias.

A través de un documento dispuesto en plena pandemia, la Dirección General de Cultura y Educación, perteneciente al Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, planteaba la reorganización de contenidos, procedimientos y las nuevas metas de

aprendizaje correspondientes a cada unidad pedagógica en situación de aislamiento social. El “Curriculum Prioritario” hacía referencia a los propósitos, los saberes y acciones imprescindibles que no deberían faltar en la escolaridad de los estudiantes. Esto incluía saberes disciplinares y sociales, especialmente aquellos que se consideran significativos y que quizás no se encontraban en áreas de conocimiento, pero sí en rutinas y rituales (Dirección General de Cultura y Educación, 2020).

Por otro lado, la virtualidad fue otra variable que, inevitablemente, provocó que se produjera un recorte en los contenidos de las materias. Los tiempos online eran sumamente distintos a la presencialidad o a las interacciones cara a cara, por lo cual, para poder asistir a las clases en línea los alumnos dependían de muchos factores: en primer lugar, tener un dispositivo y/o contar con el servicio de internet para poder conectarse; en segundo lugar, contar con batería en el celular o en la computadora y, en tercer lugar, tener el dispositivo a disposición, ya que muchas veces estos eran compartidos con otros miembros de la familia. En este sentido, muchos de los/as alumnos/as tenían hermanos y hermanas que también debían conectarse a clases, por lo cual, en ocasiones debían desconectarse para cederles el celular y/o computadora, interrumpiendo así su participación en el aula virtual.

Por todo lo expuesto, una de las indicaciones que recibieron los docentes desde la institución fue que ya no darían clases por módulos ni por horas cátedra, como solían hacer. El objetivo fue acortar los tiempos de conexión lo máximo posible, reducir la enseñanza a “ser directos” y aprovechar el tiempo que los alumnos estuviesen conectados y prestando atención. Sin embargo, esto también generó el recorte de contenido en muchas materias porque los tiempos no alcanzaban. Al respecto, la **ENTREVISTADA N°2** expresa:

“A veces me daba cuenta que los alumnos no entendían los contenidos centrales porque faltaban aquellos que soportan al contenido central, los cuales los había tenido que descartar”.

El recorte de contenidos fue una de las cuestiones que más sentimientos de angustia y desilusión causó en los docentes ya que debieron dejar de enseñar temas que les parecían fundamentales para el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

En este sentido, podemos decir que los/as docentes sí recibieron indicaciones respecto a la reorganización del diseño curricular para casi todas las áreas de

conocimiento. La expresión “aprendizajes prioritarios” significó el recorte de contenidos que eran el sostén para el desarrollo de muchos temas principales. La “bajada de línea” a los profesores/as fue que trataran de tomar “lo prioritario de lo prioritario”.

Más allá de los contenidos, en un primer momento, no hubo ninguna otra pauta sobre los métodos o las herramientas tecnológicas que debían utilizar, sólo se les pidió garantizar las clases como sea posible. Quedaba en manos de cada docente el cómo, mientras que se pudiera lograr ese objetivo.

Como mencionamos anteriormente, muchos profesores optaron por dar clases desde un primer momento a través de plataformas como Zoom o Meet, que les permitía estar conectados en tiempo real con sus alumnos. Otros prefirieron los grupos de WhatsApp para intercambiar por ese medio los ejercicios, trabajos prácticos, videos o textos digitales que explicaran los temas. Asimismo, fue recurrente su utilización para resolver dudas y responder consultas. Finalmente, varios de los entrevistados/as señalan haber utilizado todas las variables posibles en simultáneo: videoconferencias, grupos de WhatsApp, Classroom y más.

Por su importancia, este tema será retomado y desarrollado más profundamente en los próximos capítulos.

2. 2. b) Evaluar en tiempos de pandemia

Otra de las novedades que se dio durante el confinamiento social fue el cambio en las formas de evaluación del alumnado. Esta situación implicó para los docentes adaptarse, nuevamente, a algo nuevo.

Mediante el documento “Evaluar en Pandemia” la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante DGCE) comunicó que en lugar de evaluar con notas numéricas, como se solía realizar tradicionalmente, se comenzaría a implementar el Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE), lo cual ponía en marcha calificaciones de tipo cualitativas.

A este respecto, la DGCE (2020) define al RITE de la siguiente manera:

El Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE) es un informe valorativo en el que se explicitan los aprendizajes alcanzados y los

pendientes. Se confecciona a partir de las valoraciones pedagógicas realizadas por las y los docentes en el transcurso del ciclo escolar 2020.

Este registro constituye una oportunidad para la reflexión pedagógica. No es una herramienta que burocratiza la tarea docente, no es listar simplemente algunos aspectos; tiene que priorizar un sentido pedagógico que trascienda una calificación numérica, pudiendo describir el trabajo docente, sus decisiones, los logros y las dificultades de sus estudiantes. (p.2)

El mismo contempla tres niveles de calificación:

- La **Trayectoria Educativa Avanzada (TEA)**, para los estudiantes que alcanzaron los “aprendizajes prioritarios” correspondientes en una materia. Equivale a tener una nota numérica de 7 a 10;
- La **Trayectoria Educativa en Proceso (TEP)**, para quienes no alcanzaron los aprendizajes correspondientes pero mantienen una buena vinculación pedagógica. Equivale a tener de 4 a 6;
- Y la **Trayectoria Educativa Discontinua (TED)**, para quienes no alcanzaron los aprendizajes mínimos y tuvieron una escasa o nula vinculación pedagógica. Equivale a tener una nota de 0 a 3, es decir aplazo.

A este respecto, la reflexión de los docentes que fueron consultados para este trabajo fue que las medidas tomadas, ya sea el recorte de contenidos antes mencionado o las nuevas formas de evaluar, fueron estrategias que el gobierno utilizó para que los estudiantes pasen de año a costa de su propia enseñanza.

A partir de las entrevistas, se logró identificar que la aplicación del RITE se implementó de manera tardía. Incluso muchos docentes habían llegado a cerrar notas numéricas cuando se les comunicó que deberían comenzar a implementar TEA, TEP y TED. Al respecto, la **ENTREVISTADA N°3** expresa:

“En un principio evaluar así era viable porque uno no estaba evaluando nada, no había nota numérica que poner. A la vez, para mí, es muy contraproducente porque el TEA es de 7 a 10, entonces no hay matices. El que está con el 7 arañando tiene la misma nota que el que trabajó todo el año y tiene 10 bien merecido, entonces los tira para abajo porque los chicos saben que con dos pavadas tienen TEA entonces se conforman”.

A su vez, refieren que con uno o dos trabajos prácticos entregados el alumno podía aprobar la materia, incluso si lo entregase fuera de los tiempos estipulados. No había forma de comprobar que el/la alumno/a realmente hubiese aprendido los

temas, ni tampoco si los trabajos prácticos o integradores habían sido hechos por ellos mismos.

Desde la dirección, la indicación fue que si el/la alumno/a “sabía” los contenidos prioritarios se lo debía aprobar. El sentimiento generalizado fue que la pandemia había sido una invitación a que se aprobara a todo el alumnado.

A partir de lo antes mencionado, podemos comprobar que -tal como afirma Rockwell (2018)-, un alto nivel de egreso no garantiza un mejor nivel de aprendizaje. Por el contrario, las medidas tomadas no hicieron más que provocar vacíos formativos que tarde o temprano causarán frustración en el alumno y en algunos casos la deserción (Castrejón y Castrejón, 2012).

2. 2. c) Intentado mantener cierta normalidad: Extensión de la jornada laboral, organización y tiempos para el dictado de clases

Al analizar la jornada laboral docente, podemos notar que esta nunca suele comenzar ni finalizar en el aula. La jornada real de trabajo suele ser mayor a la jornada legal establecida, ya que no se contemplan en ellas las horas que se le dedica por fuera de la escuela, por ejemplo, para la realización de actividades tales como la planificación, corrección, preparación de materiales, etc. Es necesario destacar que estas tareas son imprescindibles para llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, podemos afirmar que las horas que el docente trabaja en la escuela son las horas de trabajo visible, mientras que la jornada que se desarrolla fuera del horario escolar, que transcurre generalmente en las casas de los/as docentes, permanece oculta y, además de “invisible”, es tiempo de trabajo no remunerado, ya que al no ser reconocido tampoco es retribuido económicamente (Sindicato Argentino de Docentes Privados, 2010).

Ahora bien, situándonos en el contexto pandémico, de nuestros datos surge que la jornada de trabajo de nuestros/as entrevistados/as se ha visto ampliamente extendida a partir del pase a la modalidad remota. A este respecto, la **ENTREVISTADA N°5** sostiene:

“Sentí que la jornada se me hacía mucho más larga y cuando quería hacer un corte para descansar o pasar tiempo con mis hijos me sonaba el celular a cada rato con notificaciones y mensajes de alumnos, padres (...)”

Esta situación se debió a muchos factores. En primer lugar, como ya mencionamos anteriormente, en situación de “normalidad académica” los/as docentes ya dedicaban mucho de su tiempo a la planificación y armado de sus clases. Ahora bien, en el marco de la emergencia sanitaria, todos ellos/as han tenido que doblegar sus esfuerzos en pos de cumplir con sus tareas adaptándose a una nueva realidad para garantizar la continuidad de las clases. Debieron aprender rápidamente a utilizar distintas herramientas tecnológicas, aplicaciones y plataformas de enseñanza, lo que requirió tiempo adicional para capacitarse y familiarizarse con estas. A partir de las entrevistas, hemos identificado que los principales medios para capacitarse han sido los tutoriales en línea, redes sociales, asistencia a capacitaciones y congresos brindados de manera online, entre otros.

En segundo lugar, la rápida transición a la enseñanza en línea implicó la creación de nuevos materiales educativos adaptados al formato digital y que, a su vez, requirieron de la creatividad de los/as docentes para hacer atractivo el contenido y así llamar la atención del alumnado. En este sentido, la planificación de clases de manera virtual y la adaptación de las evaluaciones también les tomó gran parte de su tiempo por fuera de la jornada estipulada.

En tercer lugar, muchos de los/as docentes se encontraron ante alumnos/as con distintas posibilidades de acceso a la tecnología, situación que requirió, en muchas ocasiones, que deban atender a la diversidad de situaciones desarrollando estrategias diferenciadas para lograr llegar a todos/as ellos/as. El seguimiento del progreso de los estudiantes también demandó tiempo extra por parte de los/as educadores.

Por último, a partir de las entrevistas realizadas hemos identificado que el hecho de trabajar desde las casas causó en varios docentes una especie de difuminación de los tiempos y los límites entre el trabajo y la vida personal, sobre todo durante los primeros meses del ASPO. Esta situación llevó a los/as docentes a sentirse constantemente en alerta con la necesidad de estar siempre disponibles para responder, ya sea a sus alumnos/as, compañeros de trabajo o directivos, en

cualquier momento del día con el fin de resolver dudas, estar presentes o brindar apoyo emocional y/o motivacional.

Con el correr de los meses, los/as docentes lograron establecer límites necesarios en virtud de su propio bienestar físico, psíquico y mental. En este sentido, una de las estrategias consistió en fijar tiempos para las actividades laborales, logrando así establecer su disponibilidad horaria para quienes los necesitaran y también para lograr tener sus propios momentos de descanso y ocio familiar.

Respecto a la organización de los tiempos para el dictado de clases, la mayoría de los/as entrevistados/as menciona que la estrategia principal se basó en respetar el turno que le correspondía a cada alumno. Es decir, los alumnos de la mañana tenían clases virtuales durante ese turno y los del turno tarde seguían el mismo formato. Por consiguiente, la gran mayoría sostiene que le dedicaban la jornada completa al curso con el que les tocaba ese día para evacuar dudas, consultas o realizar correcciones:

“Intentaba respetar mis días y horarios fijos. Es decir, si hoy tocaba trabajar con primer año, me dedicaba solo a ellos, no contestaba a otros cursos”
ENTREVISTADA N°6.

“En mi caso, trabajaba los días que me tocaban hasta las 17hs. Después de ese horario ya no me encontraba disponible hasta el siguiente día”
ENTREVISTADO N°7.

De esta manera, cada docente se aseguró de tener bien repartidos sus tiempos de clase, para luego poder continuar con todas sus demás labores, ya sea: corrección de tareas y trabajos prácticos, planificación de las próximas clases, elaboración de contenido multimedia para la explicación de temas, entre otros. Esta organización de los tiempos les hacía sentir, según ellos, cierta “normalidad”.

Por el contrario, algunos pocos comentan que les funcionó mejor brindar clases por la tarde, debido a que notaron que gran parte del alumnado no asistía a las clases en horas de la mañana. Esto se debió a que muchos tenían los horarios alterados, razón por la cual se dormían tarde y, por consiguiente, se despertaban cerca del mediodía.

2. 3. Modificaciones en el proceso de trabajo docente

Siguiendo los conceptos de Julio César Neffa podemos señalar que:

En el proceso de trabajo se modifican las materias primas y se procesa información para transformarlas en productos o bienes que tienen un valor de uso, porque satisfacen una necesidad. El proceso de trabajo es el acto específico donde la actividad del hombre efectúa, con la ayuda de sus medios de trabajo, una modificación voluntaria de los objetos y materias primas de acuerdo con un objetivo. Al producir ese valor de uso, se extingue la fuerza de trabajo. (Neffa, 2020, p.119-120)

En este sentido, podemos afirmar que el proceso de trabajo implica la articulación de varios elementos: la actividad personal del trabajador, es decir, el uso de la *fuerza de trabajo*; el *objeto* sobre el cual ejerce su actividad o trabajo y los *medios* a través de los cuales ejerce el trabajo.

Ahora bien, esta definición queda bien representada en un modelo de producción industrial, donde es posible cuantificar con claridad las materias primas, la cantidad de productos, la maquinaria necesaria y hasta la cantidad de horas de mano de obra requeridas.

No obstante, siguiendo a Rockwell (2018), podemos afirmar que este esquema no es aplicable en el caso de la educación:

¿Cuál sería la materia prima? ¿Las mentes y personalidades de los pequeños aprendices que deben moldear los maestros?, ¿los materiales que se gastan en el año? ¿Y el valor agregado?, ¿la cantidad de datos nuevos que logran almacenar en sus mentes (...). (Rockwell, 2018, p.10)

El trabajo docente posee particularidades propias que no se asemejan al modelo de un proceso de producción clásico. Como mencionamos anteriormente al inicio del Capítulo 2 de esta investigación, el objeto de trabajo en este caso es predominantemente inmaterial o intangible.

Al respecto, Botticelli (s.f.) remarca que:

A diferencia de un modo de producción laboral en el que el papel principal lo ocupa la fuerza física interviniendo sobre la materia, el lugar central dentro del trabajo inmaterial está ocupado por el conocimiento. El modo de producción actual es inmaterial en tanto que utiliza como herramienta al intelecto entendido como capacidad humana de producir conocimientos. (Botticelli, s.f.)

La educación, como prestación de un servicio, se materializa en el aula durante el proceso de enseñanza. La enseñanza, entendida como la tarea que desarrollan los profesores, es un proceso de trabajo que se constituye por diferentes componentes que pueden aislarse en abstracto con fines de análisis. Estos componentes son: el propósito, el sujeto que se forma, los resultados de aprendizaje del sujeto que

aprende, las técnicas pedagógicas y los saberes del docente. (Díaz Yáñez y Sánchez Sánchez, 2017).

En el sector educativo, ante la urgencia de encontrar los modos de hacer escuela en esa coyuntura, las tareas y el envío de actividades quedaron en el centro de la escena procurando encontrar la forma de sostener la continuidad pedagógica y el vínculo con los/as estudiantes.

Con el traspaso de la escuela al plano virtual, los docentes tuvieron que poner en juego sus habilidades y creatividad para adecuar sus tareas a la nueva realidad. Esto implicó la readaptación del contenido de sus materias, elaborar nuevas estrategias de enseñanza, establecer nuevos canales de comunicación, replantearse el ejercicio de la autoridad y las formas de acompañar y relacionarse. Lo que en otro momento se expresaba con un diálogo o con una mirada en el aula, se convirtió en un seguimiento a través de un mensaje de WhatsApp, un e-mail o una llamada (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2022).

2. 3. a) Conectando a distancia: desafíos en la comunicación en tiempos de pandemia

La participación y asistencia de los alumnos a las clases en línea fue una preocupación central que compartieron todos los docentes que hemos entrevistado. En este sentido, hemos observado, a través de nuestro trabajo de campo, que esta situación provocó que la comunicación fuera otro de los puntos más afectados a raíz de la virtualidad. Al respecto, pudimos definir algunos de los motivos que provocaron este suceso: en primer lugar, situando el contexto, si bien la institución en la cual centramos nuestro trabajo pertenece al ámbito privado, la misma posee una de las cuotas más accesibles en la localidad de Florencio Varela, por lo cual el alumnado suele ser de un nivel socioeconómico muy variado. Muchos alumnos/as pertenecientes a dicha institución vivían en zonas rurales o alejadas del centro, carecían de recursos tecnológicos, algunos no contaban con dispositivos mediante los cuales pudieran conectarse, ni mucho menos podían acceder al servicio de internet.

En efecto, gran cantidad del alumnado se vio condicionado por su situación socioeconómica, razón por la cual cada docente entrevistado nos transmitió la

preocupación y angustia que sentían ante estas situaciones en las cuales observaban la heterogeneidad existente en el acceso a la educación en línea y se preguntaban cómo sería el futuro escolar de los alumnos en esas condiciones.

Más allá de esta situación, los/as entrevistados/as expresan haber buscado todas las formas posibles para lograr tener contacto con ellos y garantizar la inclusión de todos los estudiantes. Algunos de los profesores relatan que cuando notaban que algún/a alumno/a no se conectaba durante varias clases les realizaban llamadas telefónicas para que pudieran estar al día o intentar averiguar cuál era el motivo de su ausencia.

Otro de los profesores que nos brindó su testimonio mencionaba que además de dedicarse a brindar clases de matemática durante el confinamiento, tuvo que coexistir con otra de sus profesiones ligada al sector salud. En un mismo día, asistía a trabajar al hospital por la mañana y, por la tarde, brindaba sus clases a través de la plataforma Meet. Este relato nos pareció sumamente particular en relación a lo señalado previamente, en este sentido, el **ENTREVISTADO N°1** expresa:

“Mi preocupación era llegar a mis alumnos que no tenían conectividad, incluso había hablado con los directivos para decirles que yo tenía permiso para circular, por mi otro trabajo, y que podía llevarles la tarea a las casas de esos chicos”.

Por otro lado, creemos que hay muchos más motivos que pudieron causar la falta de comunicación entre docentes y alumnos/as. En primer lugar, el poco interés del alumnado ante las clases en línea; en segundo lugar, los problemas intrafamiliares que pudiesen haber existido también fueron un factor que influyó en el ánimo de los alumnos y, en consecuencia, afectaron el vínculo con el/la docente.

Aquellos que en situación de normalidad académica encontraban el espacio escolar como un lugar en el cual podían alejarse de los conflictos del hogar se vieron perjudicados por la pandemia, la cual no ayudó en ese sentido. Esta situación provocó que muchos alumnos/as adquirieran trastornos de ansiedad, depresión y, en consecuencia, la poca participación en clases o la deserción.

La comunicación es clave dentro del proceso de trabajo de un/a docente y durante el contexto pandémico se vio duramente modificado y afectado a raíz de lo antes

mencionado. En este sentido, y dada la importancia que tiene esta cuestión para nuestro trabajo, este aspecto será retomado en los próximos capítulos.

2. 3. b) Herramientas y técnicas para garantizar la continuidad pedagógica

Muchas plataformas y aplicaciones fueron de utilidad para garantizar la continuidad pedagógica. Con el tiempo, el método más utilizado por los/as docentes para el dictado de sus clases fue la videoconferencia a través de las distintas plataformas (Meet, Zoom, etc.). El estar conectados en línea les permitía a los docentes identificar quienes presenciaban las clases, quienes no y saber quiénes eran los más participativos. Además resultó ser una herramienta más eficaz para despejar las dudas que pudieran surgir en el momento, evitando así la acumulación posterior de numerosos mensajes con preguntas relacionadas con la clase.

En este sentido, el **ENTREVISTADO N°1** expresa:

“A medida que iban pasando los meses me tuve que poner más exigente con el tema del Meet, la gran mayoría se conectaba pero no prendían los micrófonos y menos las cámaras. Así que después empecé a exigir que las clases sean con micrófono y cámara prendida”.

Lograr que el alumnado se interese en cada área temática a través de las clases remotas fue quizás uno de los obstáculos más difíciles que tuvieron que afrontar los/as docentes, y con “interesarse” nos referimos no sólo a conectarse a las clases por aprobar, sino que finalmente cada alumno y alumna haya mostrado compromiso con las propuestas de cada docente y, finalmente, logrado incorporar algo valioso de cada materia durante ese ciclo lectivo tan particular.

Para lograr tal objetivo, cada docente debió aportar un plus más en su área, salir de su “zona de confort”, adquirir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas competencias, entre ellas: las comunicacionales, así como las de diseño y edición.

Una de las principales actividades y/o técnicas que llevaron a cabo los docentes en pos de reinventar sus áreas temáticas y captar la atención e interés de sus alumnos y alumnas fue la edición de videos, que en algunos casos requirió que demostraran su capacidad de oratoria, no mediante la interacción cara a cara, sino frente a las cámaras. En cambio, algunos sólo optaron por poner sus voces e ir sumando imágenes o realizar mapas conceptuales a los videos explicativos.

Hay quienes dieron un paso más y descubrieron su faceta como “streamer³” o “youtuber⁴”. Ambas plataformas (Twitch y YouTube) tenían como ventaja evitar que se saturara la memoria de los dispositivos de los/as alumnos/as con videos de cada clase. A su vez, YouTube permitía subir videos de manera más rápida. Respecto a esto, el **ENTREVISTADO N°1** relata:

“En un primer momento, filmaba mis clases para subirlas a Classroom, no te puedo explicar lo que tardaba en editar un poco los videos y después subirlos (...) hablando con una compañera del trabajo me comentó que subir videos a YouTube era mucho más rápido, así que así empezó mi etapa youtuber, y hasta el día de hoy siguen viendo mis videos”.

Por su parte *Twitch*, plataforma que permite realizar transmisiones en vivo, le permitió a uno de nuestros entrevistados interactuar con sus alumnos/as de maneras muy entretenidas, ya sea incorporando música o añadiendo efectos especiales, incluso, en fechas significativas como por ejemplo el día de la primavera, propuso un evento virtual con sorteos, juegos y pidió la ayuda de sus alumnos para “conducir” el stream. A su vez, eligió evaluar su materia de una manera muy diferente también. Al respecto, el **ENTREVISTADO N°4** recuerda:

“Les propuse a fin de año, a modo de evaluación, un coloquio, o sea, un diálogo con tema a elección de cada alumno y donde se iba a valorar mucho la creatividad. Entonces, hubo algunos alumnos que, por ejemplo, se conectaron disfrazados para explicar algún contenido. Fue muy divertido”.

Por su parte, otro de los entrevistados relata que fabricó él mismo un pizarrón para poder explicar sus ejercicios de matemática, grababa sus clases y posteriormente las subía a Classroom dejando un foro abierto en donde cada alumno/a podía dejar su comentario con las dudas sobre la clase.

2. 3. c) La transformación del espacio de trabajo de los/as docentes

Por otro lado, debemos mencionar que otro de los grandes cambios que sufrieron los/as docentes en su proceso de trabajo fue el espacio físico donde llevaban a cabo sus tareas. Las TICs hacen posible una nueva modalidad de proceso de trabajo con una separación física entre el trabajador, en este caso, el docente, y los alumnos, colegas y directivos. Por consiguiente, otro de los cambios más drásticos en el

³ Un “streamer”, también llamado realizador de transmisiones en directo, es una persona que se dedica a hacer emisiones en directo o en diferido en determinada plataforma o servicio.

⁴ Un “youtuber” es un productor y creador de contenido audiovisual que usa YouTube como su plataforma de comunicación.

proceso de trabajo docente fue la desaparición de la escuela como espacio laboral concreto. En su lugar, el hogar de cada profesor/a se convirtió en la nueva sede para el dictado de las clases.

Para un educador/a la escuela no sólo significa su lugar de trabajo, sino que, es el espacio en donde cada uno se explaya en su rol como docente. Perder la cuestión de lo “edilicio” fue un golpe que afectó tanto la dinámica escolar como la familiar también. En este sentido, muchos de los/as entrevistados/as mencionan que debieron emprender acciones para delimitar su lugar de trabajo en sus propios hogares. Esto implicó acondicionar y poner en buen estado habitaciones o espacios que no utilizaban, o que utilizaban para otros fines, pero que se convirtieron en el lugar en donde pasarían varias horas al día trabajando.

Tener su propio lugar de trabajo fue muy significativo ya que les permitía no ser interrumpidos por sus familiares o por ruidos ajenos. Al mismo tiempo, se convertía en un espacio propio para sus labores, con sus herramientas de trabajo y que al retirarse de allí significaba dar por terminada la jornada laboral hasta el día siguiente. De esta manera, se conseguía evitar llevar el trabajo a espacios comunes de la casa que luego los haría sentirse agobiados por permanecer allí constantemente.

Al respecto, el **ENTREVISTADO N°4** relata:

“En un principio daba clases desde la pieza pero empecé a sentir que nunca cambiaba el ámbito. Así que después delimité un espacio y el tiempo para el trabajo, me armé una pieza aparte, cosa que cuando salía de ese cuarto significaba que ahí terminaba mi día laboral”.

Nos parece importante remarcar que para que alguien pueda trabajar de manera óptima en su hogar se requiere de muchas variables: en primer lugar, contar con los dispositivos adecuados y que, a su vez, estos estén en condiciones para soportar el trabajo que se requiere realizar. En el caso de los/as docentes que debieron teletrabajar, resultaba imprescindible contar con equipos dotados de suficiente memoria, con un sistema operativo actualizado y un procesador que permitiera soportar la gran cantidad de archivos que enviaban y recibían constantemente del alumnado y/o de la institución. Contar con una webcam también resultó funcional para aquellos docentes que dictaron la totalidad de sus clases a través de videoconferencias.

Por otro lado, que la electricidad y la conectividad sean seguras y constantes también puede incidir en este tipo de modalidad. Debido a que son variables que no dependen de los usuarios (en este caso, los docentes estudiados), se volvía más difícil para ellos poder resolver cualquier inconveniente que pudiera llegar a surgir. En relación a esto, la **ENTREVISTADA N°2** expresaba que en época de tormentas o de mucho calor se volvía realmente difícil dictar clases de manera remota debido a los constantes cortes de luz que sufrían tanto ella, como sus alumnos. Esta situación a su vez generaba que el curso se retrasara con los contenidos que debían ser aprendidos y luego, cuando se lograba retomar las clases, los mismos debían ser explicados todos juntos de manera rápida para poder seguir avanzando.

Respecto al lugar físico de trabajo, es preciso contar con buena iluminación, un ambiente sin ruidos molestos que pudiesen interferir en la concentración y temperaturas adecuadas que aseguren la comodidad y confort. Al respecto Neffa (2021, p.14) señala: “Y algo que es central: que para trabajar no se utilice ‘la silla y la mesa del comedor’, un escritorio o la ‘mesita’, sino aquellas diseñadas ergonómicamente, es decir, que se puedan adaptar a las medidas antropométricas del/la empleado/a para lograr trabajar más cómodos, reducir la fatiga y prevenir los trastornos músculo esqueléticos”, ya que por lo general la jornada sedentaria de trabajo en el domicilio es más prolongada e intensa.

Por otro lado, no todos los trabajadores están en condiciones de trabajar utilizando las TICs, no sólo porque existe un claro retraso en la alfabetización informática y se necesita tiempo para la formación y experimentación (cuestión que esta pandemia no dio a lugar), sino que se requiere, además, tener acceso a los medios de trabajo a los cuales no han accedido aún todo los sectores sociales. Nuestro trabajo nos reveló que la gran mayoría de entrevistados/as no contaba con todas estas posibilidades, razón por la cual tuvieron que adaptarse a la situación con los recursos y espacios disponibles. En este sentido, es valioso destacar que todos los docentes entrevistados han mencionado que debieron financiar por su cuenta los gastos que implicó sostener la continuidad pedagógica. Esto significó:

- gastos en fotocopias para el alumnado, que fueron utilizados en los primeros días del ASPO;

- el pago de los servicios de electricidad e internet que se vieron elevados por la mayor utilización de los mismos, como consecuencia del contexto, los precios de tales servicios se fueron incrementando también;
- también hay docentes que mencionan haber invertido de su propio dinero, en aplicaciones o funciones dentro de los programas que solían utilizar para sus clases, en pos de mejorar su experiencia y la de sus alumnos también. Entre ellas podemos mencionar: aplicaciones para editar videos; funciones de Meet o Zoom, como por ejemplo, armar grupos en vivo, crear encuestas durante la videoconferencia, grabar las reuniones para que los alumnos/as que no hayan podido asistir puedan verlo luego; entre otras.
- por último, siete del total de ocho entrevistados/as, coincidieron en que debieron comprar nuevos dispositivos o equipamiento para poder continuar con sus clases en línea, en mayor medida celulares y computadoras que solían utilizar para su vida cotidiana y personal, pero que con el nuevo contexto pandémico se convirtieron en sus herramientas de trabajo y se vieron saturados en su memoria por la cantidad de archivos y material que llegaron a manejar.
- en algunos casos también se registra la compra de sillas de estilo “oficina” para estar más cómodos/as durante largas horas trabajando.

2. 4. Un caso paralelo: Educación física durante el ASPO

Hasta el momento, hemos descrito los cambios producidos tanto en la organización como en el proceso de trabajo de los docentes implicados en este estudio de manera general.

Si bien muchas de las modificaciones en las formas de trabajar también han sido experimentadas por los docentes del área de conocimiento “Educación Física” (EF), nos pareció significativo dedicarles un apartado específico debido a la complejidad al momento de reinventar y/o adecuar la materia al plano remoto.

La educación física es definida como un conjunto de movimientos, ejercicios, actividades elaboradas y planificadas con el objetivo de enseñar destrezas, hábitos de salud física, pero también emocionales orientados al desarrollo de seres humanos integrales que puedan realizar aportes positivos en la sociedad y puedan

alcanzar el aprendizaje significativo para afrontar dificultades que presenta la vida diaria como el estrés, la angustia, el miedo, el sedentarismo, el aislamiento social (Bermeo Suco y Palchisaca, 2021).

En este sentido, la característica distintiva respecto del resto de las asignaturas indagadas se sitúa en la naturaleza misma de esta materia, es decir, a diferencia del resto donde el contenido puede llegar a ser más teórico y se puede expresar de manera sencilla a través de textos, videos y demás herramientas que han empleado los/as docentes, EF suele distinguirse por ser una materia completamente práctica, ligada al movimiento y al deporte. El grupo de docentes de esta materia fue uno de los que se encontraban aún más alejados de las competencias y habilidades digitales debido a que su campo profesional se encontraba en las prácticas corporales.

Debido al grave contexto que se estaba viviendo a nivel mundial donde el encierro provocó sentimientos de angustia, depresión, ansiedad, etc., en el alumnado, los lineamientos indicaron que esta asignatura debía apuntar más que nada a mantener el vínculo con los/as estudiantes, brindar contención y realizar actividades que se orienten al aspecto lúdico y recreativo más que al despliegue de contenidos. Así fue que al igual que el resto de las materias, se utilizaron distintas herramientas digitales para posibilitar el desarrollo de las clases donde se llevaban a cabo varias actividades. Entre ellas: juegos, reuniones entre distintos cursos para realizar encuentros más dinámicos y también ejercicios para trabajar la aptitud física de los/as alumnos/as. También aparecen como recursos frecuentes las plataformas audiovisuales (YouTube), redes sociales (Tik Tok, Instagram) y repositorios digitales (Drive, Classroom).

Por su parte, la **ENTREVISTADA N°5**, profesora que brindó educación física durante el confinamiento, relataba que en sus clases también se brindaron contenidos teóricos de EF que en la cotidianeidad solían realizarse de manera práctica. Al respecto expresa:

“Yo había planteado trabajar cuestiones que en lo cotidiano hacíamos en la práctica y que ahora podríamos trabajarlo de manera teórica, por ejemplo: la importancia de la entrada en calor, qué músculos estás elongando, que pasaría si no elongás, etc.”.

Por otro lado, a las dificultades de conectividad que ya hemos mencionado anteriormente, a esta asignatura se le sumó la timidez de los/as alumnos/as, que en su mayoría eran adolescentes y les causaba pudor la exposición frente a sus pares a la hora de tener que realizar actividades físicas en vivo. Esto desembocó en una tasa de participación muy baja por parte del alumnado. También la falta de espacio y de recursos materiales en los hogares para llevar a cabo las actividades propuestas fue un problema que debieron afrontar los docentes de EF.

En el marco del ASPO, los docentes de EF se vieron atravesados por los aspectos esenciales del proceso de enseñanza y aprendizaje, como el vínculo docente-alumno/a, pero también por los desafíos de alcanzar aprendizajes significativos, estrategias de trabajo colaborativas e incluso llegaron a replantearse el rol de la educación física en el espacio escolar (Tuñón et al., 2022). La **ENTREVISTADA N°5** expresa:

“La pandemia logró que se viera que educación física no es trabajar solo con una pelota, es una disciplina, una carrera como docente que tiene mucho más significado y que iba mucho más allá de la imagen que yo misma tenía de la educación física escolar. Fue resignificar la materia, resolver porque ya no teníamos el patio. Entonces fue replantearse ¿qué hacemos ahora en este contexto? ¿qué tiene para enseñar Ed. física? Fue un quiebre importante en la tradición de esta materia y había muchos que no sabían cómo replantearla pero por suerte todas estas dudas generaron el intercambio entre docentes, la cooperación, que mucho no se da”.

También hemos podido identificar en las entrevistas realizadas, tanto a docentes de Educación Física como de Formación Religiosa, que su sensación respecto a la asignatura que brindaron en contexto de ASPO no fue del todo positiva en cuanto al compromiso puesto tanto por parte de los alumnos/as, sus familias y de la gestión educativa en general. Se han sentido relegados a un segundo plano respecto a otras materias como matemática o lengua.

En este sentido, el **ENTREVISTADO N°4** señala:

“Los primeros meses, como no había una propuesta institucional donde el colegio exija a los alumnos que se conecten, nadie se conectaba, en parte pienso que era por la materia que suele ser moralmente degradada porque piensan que formación religiosa, a comparación de otras materias, no es tan importante”.

Es necesario destacar la importancia que tienen las distintas asignaturas en el proceso de formación integral de los alumnos/as. En el caso de educación física,

esta misma contribuye mediante la actividad física a beneficios de tipo físico, psicológico y cognitivo (Juanes Giraud y Rodríguez Hernández, 2021). En este sentido, además de ser una materia en la cual se trabaja con el cuerpo, las emociones y la sociabilidad, implica un rol activo de los/as alumnos/as y en interacción entre pares (Tuñón et al., 2022).

Capítulo 3

La carga global de trabajo docente en contexto de pandemia

Los factores del medio ambiente de trabajo y las condiciones de trabajo actúan de manera sinérgica y combinada, juntos pueden influir sobre el conjunto o colectivo de trabajadores/as afectando su salud, bienestar y rendimiento, ya sea de forma positiva o negativa. En este sentido, la interacción de todos los factores en conjunto, integrada y unificada en virtud del proceso de trabajo, es lo que denominamos carga global de trabajo, la cual podrá distinguirse en tres dimensiones: física, psíquica y mental.

El empleo puede dar lugar a un trabajo saludable o, por el contrario, provocar mayor fatiga, dolores, enfermedades o accidentes de trabajo. Si la intensidad del trabajo y las demandas de la organización superan las capacidades de resistencia y adaptación del trabajador, se genera sufrimiento y eso va a predisponer al trabajador a contraer una enfermedad, no solamente física, sino también psíquica y mental (Neffa, 2019b). En este sentido, las tres dimensiones de los seres humanos (física, psíquica y mental) están íntimamente relacionadas y deben funcionar de manera coherente y articulada para preservar la salud.

En este capítulo describiremos la carga física, psíquica y mental percibida por los/as docentes entrevistados/as a partir de la virtualización de la enseñanza a raíz de la aparición del denominado Covid-19.

3. 1. Carga física

El cuerpo humano necesita realizar continuamente esfuerzos físicos, tanto en el entorno laboral como en el extra laboral. Para dar respuesta a estas demandas, se ponen en marcha complejos mecanismos que finalizan en la contracción muscular, la cual permite que realicemos la actividad o ejercicios requeridos. Estos mecanismos tienen lugar en muy diversos órganos: el sistema nervioso, pulmones, corazón, vasos sanguíneos y en los músculos (Villar Fernández, s.f.).

En este sentido, tal como hemos descrito al inicio de este trabajo, la carga física refiere al conjunto de requerimientos físicos a los que está sometido el trabajador en su jornada laboral y la misma puede adoptar dos modalidades: *dinámica* o *estática*.

Por un lado, se considera *dinámica* cuando existe una sucesión periódica de tensiones y relajaciones de los músculos que intervienen en la actividad. Por otro lado, la dimensión *estática* hace referencia a un esfuerzo sostenido en el que los músculos se mantienen contraídos durante un cierto período (Confederación Regional de Organizaciones Empresariales de Murcia [CROEM], s.f.).

Ahora bien, previo a la pandemia, el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP, 2013) a través de una publicación en su página web, había detallado que los principales factores de carga física en la docencia eran:

- estar de pie durante toda la clase
- forzar la voz
- padecer frío o calor
- transportar peso
- mantener posturas inadecuadas
- aguantar las ganas de ir al baño

En este sentido, podemos considerar que la carga física solía ser mayoritariamente dinámica. Por el contrario, en los testimonios de las entrevistas realizadas para este estudio, identificamos que durante el período de pandemia la carga física ejercida por los/as docentes ha sido predominantemente estática. Esto se debe a que durante el año 2020 su actividad laboral migró al hogar adoptando la modalidad de teletrabajo, la cual emplea menor movilidad porque al trabajar desde el domicilio se producen menos desplazamientos que antes, como por ejemplo al recorrer los salones o la escuela y se suelen adoptar posturas fijas durante largos períodos de tiempo.

En este contexto, las nuevas formas de trabajo se sostuvieron en el uso de las TICs, algo completamente distinto a lo que estaban acostumbrados/as y las condiciones laborales cambiaron de manera abrupta para los/as docentes, quienes debieron readaptarse a un sistema netamente en línea desde la inmovilidad del lugar de trabajo.

Tener que trabajar a través de dispositivos electrónicos tales como computadoras, tablets o celulares, provocó la aparición de diversas consecuencias en la salud de los/as docentes, las cuales desarrollaremos a continuación.

En primer lugar, la enseñanza en línea implicó que debieran pasar largas horas trabajando en sus dispositivos ya sea para la preparación de las clases, la comunicación con sus alumnos/as, la búsqueda de información, la creación de material audiovisual, entre otras cosas, lo que desencadenó en malestares vinculados a la fatiga visual por el uso incrementado de las pantallas. Varios de los/as entrevistados/as mencionan que a menudo sentían irritación en los ojos y dolores de cabeza, incluso, una de las entrevistadas relata que debió comenzar a utilizar lentes de descanso para apaciguar estas molestias.

En segundo lugar, la nueva modalidad de trabajo condujo inevitablemente a un estilo de vida más sedentario, con menos movimiento y actividad física regular, lo que trajo como una de sus consecuencias el aumento de peso en algunos de los/as docentes.

Respecto a esto, la **ENTREVISTADA N°3** relata:

“Comía mal, engordé mucho. El único lugar al que salía a caminar era mi patio, imagínate que ahora estoy tomando vitamina D porque tengo deficiencia y el médico me dijo que era por la pandemia”.

Los expertos afirman que cuando el nivel de vitamina D es insuficiente podría aparecer debilidad y dolor muscular u óseo. En este caso, podemos observar claramente los efectos negativos de la pandemia en la salud de los docentes.

En tercer lugar, y en relación a lo expuesto hasta aquí, el manejo de dispositivos para trabajar también significó la adopción de posturas, gestos y la realización de esfuerzos para mantenerse firmes en una posición adecuada ante las pantallas, sobre todo cuando debían realizar videoconferencias con los alumnos/as.

Esta situación, en la mayoría de los casos, se dio en un contexto muy precario ya que ninguno/a de los docentes contaba con el mobiliario necesario para trabajar de manera remota. Con mobiliario hacemos referencia a escritorios para el trabajo y, sobre todo, a sillas diseñadas ergonómicamente, las cuales consideramos que son fundamentales para teletrabajar porque contribuyen a que el usuario adopte una buena postura, se eviten dolores de espalda o cuello y hasta lesiones gracias a su acción preventiva.

Como hemos mencionado, los/as docentes debieron trabajar durante períodos prolongados frente a las pantallas de sus dispositivos sin contar con los medios

necesarios para hacerlo adecuadamente, por lo cual, muchos de ellos manifiestan haber desarrollado diversos trastornos musculoesqueléticos (TME), que son lesiones asociadas al aparato locomotor que generan alteraciones físicas y funcionales de las articulaciones, músculos, ligamentos, nervios y otras estructuras (García-Salirrosas y Sánchez-Poma, 2020).

Entre las principales molestias dolorosas que han reportado nuestros encuestados se encuentran: molestias musculares y articulares, calambres, contracturas y problemas posturales.

En cuarto lugar, en capítulos anteriores hemos destacado la dificultad que los/as entrevistados/as han tenido a la hora de reorganizar sus horarios laborales durante el confinamiento por Covid-19. Durante el ASPO se generó una especie de espacio amorfo en el cual parecía que el tiempo no corría, a veces no se sabía si era de día, de noche, si era día de semana o no, ya que todos los días se sentían iguales.

Al respecto, la **ENTREVISTADA N°5** relata:

“Todos los días se sentían iguales, no había ni vísperas de cruzar la puerta y hacer algo distinto así que a veces se me pasaba el día planificando la siguiente clase o el contenido que iba a dar”.

En este sentido, las fronteras entre la vida personal y el trabajo se volvieron débiles y llegaron a provocar que los/as entrevistados/as se sintieran constantemente en alerta por encontrarse pendientes de sus alumnos/as, lo cual desencadenó, entre algunas de sus consecuencias, la dificultad para conciliar el sueño y la constante sensación de somnolencia diurna.

Sobre esto, la **ENTREVISTADA N°6** expresa:

“Dormía poco porque estaba más preocupada por todo que por dormir”.

Esto último también puede estar asociado a los altos niveles de estrés y ansiedad que han experimentado los/as entrevistados/as por los efectos de la pandemia. Los cambios en su rutina diaria, la exposición prolongada a pantallas antes de dormir y la preocupación constante que sentían pudieron haber contribuido en el desarrollo de trastornos del sueño.

La atención a la salud física es fundamental para el bienestar integral de los docentes, por lo cual, creemos que resulta importante destacar que estas

consecuencias físicas pueden mitigarse mediante prácticas adecuadas de autocuidado, tales como establecer descansos regulares, adoptar una postura ergonómica, realizar ejercicios de estiramiento y movimiento, así como también buscar apoyo profesional cuando sea necesario para manejar los niveles de estrés y ansiedad.

Cuando la carga física es predominantemente estática se recomienda que el sujeto realice descansos para evitar así la fatiga muscular, como también, combinar y alternar la postura de trabajo de sentado a estar de pie y viceversa.

En este sentido, cuando les consultamos a nuestros entrevistados/as si realizaban pausas o cortes para tomar descansos de sus tareas laborales habituales, la gran mayoría sostiene que sí y que cuando debían brindar más de una clase seguida, solían hacer un corte de diez o quince minutos aproximadamente para caminar un poco y quitar la vista de las pantallas.

A su vez, también refieren que se tomaban una hora para almorzar durante el mediodía, pero varios/as de ellos/as señalan que solían hacerlo en la misma mesa donde trabajaban, por lo cual, muchas veces continuaban realizando actividades laborales.

Por otro lado, la **ENTREVISTADA N°2** nos relata que nunca había sido usual para ella tomar siestas, pero que en contexto de educación remota comenzó a hacerse un hábito por los fuertes dolores de cabeza que experimentaba al pasar tantas horas trabajando.

Al respecto señala:

“Yo siempre fui de dormir poco, nunca tomaba siestas, pero en pandemia a veces tenía que acostarme a dormir al menos dos horas después de dar clase por el dolor de cabeza que tenía”.

En líneas generales, el estilo de vida menos activo, combinado con el estrés y ansiedad tuvieron efectos negativos en la salud de nuestros/as entrevistados/as, quienes han experimentado desde dolores de cabeza, hasta problemas en la visión, tensión muscular, problemas gastrointestinales, entre otros, comprometiendo y aumentando de esta forma el riesgo de enfermedades crónicas a largo plazo.

3. 2. Carga mental

La carga mental puede definirse como el nivel de actividad intelectual necesario para desarrollar el trabajo. Dicho de otro modo, se refiere a las demandas cognitivas de una tarea y está determinada por la cantidad y el tipo de información que debe tratarse en un puesto de trabajo, en relación a esto último, también apunta al grado de procesamiento, almacenamiento y gestión que realiza una persona para desarrollar su tarea.

El concepto de carga mental de trabajo adquiere cada vez mayor relevancia debido a las nuevas formas de organización del trabajo y a los avances tecnológicos e informáticos que suponen la existencia de más exigencias de tipo intelectual y de mayor intensidad de las funciones cognitivas.

Las exigencias pueden ser beneficiosas para la salud si representan una oportunidad para adquirir nuevos conocimientos. En caso contrario, si superan la capacidad de respuesta del trabajador y el mismo/a percibe que, por ejemplo, operar con nuevas tecnologías o herramientas aumenta sus responsabilidades sin mejoras en la recompensa o en la calidad de sus condiciones de trabajo, ni tampoco obtiene reconocimiento por parte de la organización, producirá incremento de la fatiga mental y se convertirá en fuente de estrés.

En este sentido, el aprendizaje que deben desarrollar las personas para adaptarse a las nuevas formas de trabajar propician la aparición de una mayor carga mental en los/as mismos/as. A su vez, estas altas demandas en el ámbito laboral pueden ser consideradas como factores de riesgo, ya que exigen mayores niveles de esfuerzo mental, en cuanto el trabajador debe tener una mayor concentración y fijación en todo lo que contempla una tarea o actividad laboral para evitar consecuencias negativas que atenten contra la salud (Morales Garcés, 2021).

El contexto de pandemia ejemplifica lo previamente relatado, ya que el uso de las nuevas tecnologías de la información aplicadas para garantizar la continuidad pedagógica implicó que los docentes de todos los niveles vieran alterado el formato tradicional de enseñanza-aprendizaje al que estaban acostumbrados. El gran desafío consistió en enseñar a través de pantallas empleando diversas herramientas

digitales, lo cual puso en evidencia la falta de capacitación de los/as educadores/as en este ámbito.

En este marco, nuestro estudio de campo nos ha permitido evidenciar que los/as docentes entrevistados han experimentado altos niveles de carga mental durante el período evaluado por varios motivos: en primer lugar, consideramos que la adaptación al nuevo contexto y en sí, a las nuevas formas de trabajar, fueron el gran desencadenante del aumento de carga de los/as docentes entrevistados/as. Al respecto, podemos decir también que desde allí se articulan otros de los factores que incidieron en el incremento de la misma y los cuales serán desarrollados aquí.

Esta primera razón fue vivenciada por los/as docentes con gran incertidumbre por el desconocimiento hacia todo lo nuevo que se aproximaba y con presión, tanto por cumplir con las expectativas educativas, como por la considerable cantidad de información que estaban recibiendo y debían procesar en tan corto tiempo como respuesta para continuar desarrollando su profesión en ese difícil contexto.

En este sentido, nos parece preciso destacar que el tiempo del cual se dispone para elaborar la respuesta está relacionado con el ritmo de trabajo y en este caso, como hemos visto, los docentes se enfrentaron a un período de tiempo limitado para responder de manera efectiva a las exigencias impuestas por la pandemia. Es por esta razón que consideramos que el factor tiempo significó un desafío adicional, además del trabajo de adaptar las prácticas pedagógicas al plano virtual y, en consecuencia, el tipo de carga que estamos describiendo en este apartado se vio incrementado notoriamente.

En segundo lugar, el trabajo en un entorno virtual añade un nivel adicional de complejidad y responsabilidad a la tarea por la cantidad y el tipo de información que se manipula. Los/as docentes han tenido que manejarse con mucha precaución a la hora de maniobrar con archivos digitales ya que estos contenían información sensible de los alumnos y/o del colegio y ante el mínimo descuido o una tecla mal presionada, por ejemplo, podría borrarse.

En ese marco, los/as docentes sostienen que el nivel de atención y minuciosidad requeridos para el teletrabajo docente fue muy alto porque debían ser cuidadosos y estar constantemente organizados con los archivos que recibían, ya sea por parte de

la institución como por parte de sus alumnos/as, quienes, en ocasiones, se habían quejado refiriendo haber enviado la tarea a tiempo, cuando en realidad no era así.

Ante situaciones reiteradas en donde alumnos/as quisieron sacar ventaja a su favor, varios de los/as entrevistados/as mencionan haber puesto en marcha distintos sistemas de control de los trabajos que recibían, lo cual demandó de tiempo extra y de mucha más observación.

Al respecto, la **ENTREVISTADA N°3** describe:

“(...) cada vez que alguien me entregaba un trabajo anotaba en una libreta ‘entregado’ al lado del nombre de cada alumno, fecha de entrega, todo para tener un respaldo, así que sí me demandaba mucha atención ese tipo de cosas porque se te pasaba una y se aprovechaban a full”.

A este respecto, podemos decir que la intensificación de la carga mental puede verse reflejada como resultado de las nuevas formas de organizar el trabajo mediante las nuevas tecnologías y las nuevas estrategias de control de la información recibida por parte de los distintos actores del ámbito escolar, las cuales lo hacen más intenso y exigente.

En tercer lugar, el manejo de multitareas fue muy común en el día a día de los/as docentes. Varios de los entrevistados sostienen que la enseñanza remota los obligaba a realizar muchas tareas al mismo tiempo, por ejemplo, al momento de realizar videoconferencias con sus cursos debían en simultáneo estar grabándose con otro dispositivo para luego subirlo a las plataformas o compartir pantalla para mostrar algún contenido de la materia, usualmente también copiaban y compartían links durante la clase, entre otras cosas. Esta situación se relaciona con el ritmo de trabajo y con la cantidad de información que debía procesarse al mismo tiempo, los cuales en ambos casos fueron muy elevados, incidiendo de esa manera en los niveles de carga mental experimentados por docentes en este contexto.

En cuarto lugar, el horario de trabajo es otro factor que incide directamente en la carga mental. Si bien la docencia no es considerada un trabajo nocturno, sabemos también que esta labor ocupa mucho más tiempo del que es reconocido y durante el contexto de pandemia, esta situación se ha agravado de manera notoria debido a que los docentes han visto alterados sus horarios en pos de cumplir con las múltiples responsabilidades y expectativas esperadas.

En este sentido, hemos identificado que los docentes han experimentado altos índices de carga laboral asociadas a la necesidad de brindar una educación de calidad en el contexto de pandemia, en consecuencia, han sufrido de insomnio y una mala calidad del sueño, que de ser recurrente podría derivar en trastornos mentales y del comportamiento.

En quinto lugar, el contexto de pandemia requirió que los docentes hagan un seguimiento constante de sus alumnos/as en virtud de lograr su inclusión y no dejarlos desamparados por fuera del ámbito escolar. Esta situación implicó desde llevar un control exhaustivo de la participación y/o asistencia del alumnado, en pos de requerimientos burocráticos emanados de la institución, hasta la adaptación del contenido a un formato que sea accesible para aquellos que no contaban con los medios informáticos o digitales necesarios. A su vez, esta responsabilidad significó que los/as docentes debieran prestar una atención especial hacia los/as alumnos/as en esas condiciones de dificultad, generando así una presión adicional a todas las que ya experimentaban en el ejercicio de su rol.

Podemos decir entonces que, lo antes descrito, fue otra causal que influyó en el aumento de la carga mental de los entrevistados/as ya que debieron realizar una doble adaptación del contenido: primero a un formato digital y luego, sobre eso mismo, a otro que sea de fácil acceso para los/as jóvenes con menos recursos. A su vez, el seguimiento constante de alumnos, que en muchos casos llevó a los/as docentes a tener que contactarlos de manera telefónica y hasta presencial, fue identificado por los/as educadores/as como una carga extra en sus mentes.

En conclusión, a través de los resultados obtenidos de nuestras entrevistas pudimos detectar que el nivel de carga mental ha sido muy elevado durante el contexto de pandemia debido principalmente a las nuevas formas de organización del trabajo. Coincidimos con Neffa (2021, p. 15) cuando afirma que el teletrabajo no consiste en tareas repetitivas y sin intervenciones mentales, sino que por el contrario, requiere utilizar más intensamente las facultades psíquicas y mentales. Su ejecución requiere estar concentrados, saber manejar los tiempos y poder controlar las emociones para mantener empatía con jefes, supervisores, clientes y usuarios.

La disminución del esfuerzo físico evidenciado en este período fue el reflejo del aumento de la información que se manejó, la cual pesó directamente en las mentes

de los educadores, llegando en muchos momentos a provocar alteraciones sobre su salud como dolores de cabeza, estrés, fatiga ocular, mareos, irritabilidad, entre varios otros que serán desarrollados en el próximo apartado.

3. 3. Carga psíquica

La carga psíquica y mental son términos que a menudo se definen o se usan de manera similar, sin embargo, existen matices que los distinguen. Mientras que la carga mental hace referencia a las demandas cognitivas de una tarea, la carga psíquica es un concepto más amplio que abarca también el impacto emocional o afectivo de una tarea.

A este respecto, tomaremos como punto de partida la definición de Neffa (2019a, p. 81):

La carga psíquica de trabajo es el conjunto de los requerimientos emocionales, afectivos, relacionales, éticos a los que se ve sometido el trabajador a lo largo de su jornada laboral y que son necesarios para desarrollar el trabajo. La primera consecuencia de una carga psíquica de trabajo inadecuada o excesiva es un sufrimiento que puede somatizar y predisponer para ser víctima de diversas enfermedades.

El punto de partida necesario es la concepción del trabajador como ser humano, es decir, comprender que cuando una persona trabaja no es solamente un cuerpo el que se moviliza, sino que también poseemos dimensiones mentales y psíquicas (Neffa, 2019b). En este sentido, durante el período de pandemia además del dolor y la fatiga experimentados por los cuerpos, la mayor intensidad dio lugar al sufrimiento psíquico y mental impactando de esta manera sobre las dimensiones más profundas del ser humano (Neffa, 2021).

Según una encuesta realizada por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), durante el contexto pandémico muchos docentes comenzaron a sufrir estrés o vieron agravado ese malestar a causa del desgaste que significó construir una nueva modalidad de trabajo en el marco del hogar con las significativas dificultades que eso conlleva en pos de sostener la continuidad pedagógica (CTERA, 2020, p.16).

Similares fueron nuestros hallazgos al entrevistar a los docentes del colegio estudiado, quienes además de lo previamente mencionado, han manifestado otros

motivos que creemos incidieron en el aumento de la carga psíquica y los cuales detallaremos en este apartado.

Al igual que en el apartado anterior, referido a la carga mental, debemos mencionar que el hecho de vivenciar una crisis sanitaria de tal envergadura, con todo lo que ello implicó -millones de muertes, aislamiento social, incertidumbre económica y laboral, entre muchas otras-, generó un impacto profundo y generalizado en la salud psicológica de los/as docentes llegando a desarrollar o agravar trastornos como la ansiedad o el estrés por la incertidumbre a la enfermedad, el miedo al contagio y las preocupaciones económicas y laborales.

Tanto la sobrecarga de información y la constante exposición de noticias negativas acerca del virus, como el hecho de que la situación se prolongara y no se encontrara una solución rápidamente provocaron fatiga mental, generaron más temor e incertidumbre y finalmente repercutieron en el aumento de la carga psíquica.

El distanciamiento social y la interrupción de las actividades diarias habituales llevaron en muchos casos a sentimientos de soledad y aislamiento por el impedimento de tener contacto con los seres queridos. De las personas entrevistadas para este trabajo hemos evidenciado que ninguno vivía sólo/a; sin embargo, varios de ellos/as han tenido que distanciarse de sus familiares a causa de distintas circunstancias en el contexto de confinamiento.

En relación a esto, pudimos observar dos casos que ejemplifican lo relatado: en primer lugar, la **ENTREVISTADA N°6** recuerda a su hijo teniendo que mudarse del hogar que compartían porque este debía seguir trabajando como personal esencial y temían al contagio. En segundo lugar, un caso especial que hemos observado fue el del **ENTREVISTADO N°1**, que debió transitar el embarazo de su esposa separado de ella para evitar cualquier complicación, porque además de desempeñarse en el sector educativo también lo hacía en el ámbito hospitalario.

En ambos casos, los/as docentes entrevistados/as han atravesado momentos de angustia y preocupación por extrañar a sus seres queridos. Consideramos que puede haber sido mucho más duro en el segundo caso que se trató de una situación tan sensible como un embarazo, estado en el que la persona requiere de cuidados, acompañamiento y contención y no pudo tenerlo por una causa laboral.

Lo antes relatado se puede relacionar con otro de los motivos que consideramos que provocó el aumento de carga psíquica de los docentes: la necesidad de controlar o intervenir sobre las emociones propias y/o las de los/as alumnos/as.

El “trabajo emocional”, como hemos catalogado a la labor docente y el cual es un concepto que será retomado en el Capítulo 4, implica que las personas deban regular, ocultar o modificar sus emociones para cumplir con las expectativas laborales. Sin embargo, este esfuerzo adicional puede llegar a aumentar los niveles de carga psíquica generando síntomas como el agotamiento emocional, fatiga, estrés o incluso afectar la salud mental a largo plazo.

A lo largo de este trabajo, hemos podido observar que durante el año 2020 los/as entrevistados/as se vieron desafiados ante distintas situaciones de índole personal, laboral y económicas que han provocado en ellos/as sentimientos de soledad, angustia, incertidumbre, etc.

En este sentido, debido a la profesión que cumplen, se vieron obligados en muchas ocasiones a ocultar lo que realmente estaban sintiendo porque no querían verse vulnerables. Sobre todo ante sus alumnos/as que en muchos casos también estaban atravesando situaciones difíciles y eran ellos su única conexión con el exterior, promoviendo algo distinto a lo que veían diariamente en sus hogares, por lo cual querían proyectar una imagen segura y amena. A su vez, el hecho de ser contactados/as continuamente por las familias del alumnado por problemáticas económicas y/o personales significó también una sobrecarga adicional que asociamos con el aumento de la carga psíquica de los entrevistados.

Por otro lado, los/as docentes manifiestan haber contado con poco tiempo para el ocio y la vida personal por el exceso de responsabilidades laborales. Los conflictos por la falta de compatibilidad entre la vida profesional y la vida privada fueron evidentes y en algunos casos se expresaron a través de enfrentamientos con los demás miembros de la familia.

A su vez, durante este período los docentes manifiestan haber experimentado una gran pérdida de privacidad. El entorno virtual y las plataformas de videoconferencia requerían que el/la docente muestre la intimidad de su hogar, exponiendo de esta manera detalles de su entorno personal como el espacio físico y, en algunos casos,

a sus familias. Esta situación fue descrita por los mismos/as como una carga adicional porque jamás se había roto de tal manera la barrera de privacidad entre docentes y alumnos.

Respecto a esto, la **ENTREVISTADA N°3** expresa:

“Al principio me levantaba y ordenaba todo, mucho más donde iba a poner la cámara para las clases porque no podía tener una silla llena de ropa ahí en el medio. Fue un tema adaptar la casa de uno para las clases, mostrarles tu intimidad a los alumnos”.

Además de lo descrito, la comunicación digital constante a través de chats y correos también les daba la sensación de que debían estar siempre disponibles. Tradicionalmente, el docente no podía tener contacto con los alumnos por fuera del colegio. Sin embargo, durante la pandemia esta frontera se volvió inexistente porque todos tenían los números de teléfono de todos y el contacto se realizaba en horarios no correspondientes al escolar.

Sobre esto, el **ENTREVISTADO N°7** sostiene:

“Como docente trabajaba las veinticuatro horas y sin exagerar porque te llegaban mensajes a la una o dos de la mañana. Había una invasión de la privacidad increíble”.

En conjunto, estas situaciones afectaron de manera notoria a los/as docentes que ya se encontraban agobiados por muchos de los aspectos laborales y debieron cargar también con otros de índole personal. La combinación de estas presiones desembocó en perturbaciones del humor, estrés, conflictos con el entorno familiar que también debió adaptarse a los cambios en la modalidad de trabajo de los/as educadores y, finalmente, afectaron el rendimiento y la satisfacción laboral que estos/as tenían.

Finalmente, otro motivante de la carga psíquica de los/as docentes durante este contexto han sido los conflictos éticos o de valores. Se entiende a los mismos como la multiplicidad de situaciones que los trabajadores vivencian en sus procesos de trabajo y que pueden configurarse como negativas en tanto afectan de modo particular a sus creencias, sus valores, sus normas y sus convicciones (Cassini et al., 2017).

Durante este contexto se dio una situación particular referida a la aprobación del alumnado. Muchas instituciones educativas implementaron medidas especiales para facilitar el pase de año de los estudiantes reduciendo contenidos y flexibilizando criterios pedagógicos, incluso a costas del propio desarrollo de los mismos, generando lagunas de conocimiento y ampliando las desigualdades educativas. Al respecto, la **ENTREVISTADA N°3** expresa:

“El contexto obligaba a que aprobaras a todos los que puedas aunque no lo merecieran. En mi caso que soy súper exigente me costó porque en mi opinión el alumno tiene que pasar de año aprobando y aprendiendo. Aprobar no es sinónimo de aprender y en pandemia había alumnos que copiaban todo de internet, capaz no merecían la nota, pero desde la dirección te decían que si asistía a las clases y entregaba los trabajos había que aprobarlos y uno se resignaba”.

En este marco, muchos de los entrevistados/as sostienen que la presión por aprobar a los alumnos, incluso cuando no lo merecieran, fue real y generaba mucha angustia en ellos porque debían pasar por alto sus estándares y criterios de aprobación. De esta manera, esta situación también incidió en el aumento de la carga psíquica de los docentes entrevistados, quienes debieron hacer a un lado sus exigencias en pos de ser comprensivos con la situación particular de cada alumno y con el contexto en sí.

En conclusión, fueron muchas las razones que provocaron el aumento de la carga psíquica de los/as docentes durante la pandemia por Covid-19. A través de los testimonios recopilados hemos intentado precisar algunos de ellos pero somos conscientes que pudieron existir más, por lo cual esta investigación pretende ser una primera aproximación a la temática.

Capítulo 4

Teletrabajo forzado: análisis de los factores de riesgos psicosociales derivados de la virtualización de la enseñanza

Como hemos descrito a lo largo de este trabajo, el contexto de emergencia sanitaria por COVID-19 y las políticas de cuidado que se han implementado modificaron las formas de abordaje e intervención de los/as docentes situándolos ante nuevos desafíos. De este modo, la pandemia los llevó a repensar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, el entramado institucional y las formas de acompañamiento a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y familias, reformulando el tradicional formato escolar (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2022).

Ahora bien, la evaluación crítica de la bibliografía especializada en el tema y nuestro propio trabajo de campo nos permite afirmar que la pandemia y las nuevas formas de trabajar han generado diversas consecuencias en la salud de los/as docentes, no sólo a nivel físico, sino en mayor profundidad a nivel psíquico y mental.

Si bien existen los riesgos del medioambiente de trabajo, los cuales provocan dolores, heridas, accidentes, enfermedades y hasta la muerte, en este capítulo nos proponemos indagar acerca de los *riesgos psicosociales*, es decir, aquellos que provocan algo diferente, como el sufrimiento. Este sentimiento es de otra naturaleza, es algo que no se toca, que no se ve y que no se puede medir, pero que es real y está presente (Neffa, 2019b). Por su relevancia, nos parece fundamental tener en vista el estudio de este tipo de problemáticas, ya que cada vez más las exigencias de tipo psíquico y mental forman parte de las distintas actividades laborales.

Para seguir introduciéndonos en este capítulo nos parece preciso comenzar por recordar a qué llamamos *riesgos psicosociales* y luego, nos centraremos precisamente en las dimensiones de riesgos que hemos seleccionado para analizar en nuestro caso de estudio a partir de la percepción de los/as docentes. Estas son: las exigencias de tipo emocional, tiempo e intensidad del trabajo, la autonomía y las relaciones sociales.

4. 1. Los factores de riesgos psicosociales y sus dimensiones

Según Michel Gollac (2011), quien ya hemos citado anteriormente en el marco conceptual de este trabajo, los riesgos psicosociales (RPST) son riesgos para la

salud física, psíquica, mental y social engendrados por determinantes socioeconómicos y suelen estar relacionados con la organización del trabajo, el contenido del trabajo, las condiciones laborales, y las interacciones sociales en el lugar de trabajo. Los factores de riesgo psicosocial en el trabajo poseen características específicas que impactan directamente sobre las dimensiones psíquicas y mentales del trabajador/a.

A su vez, Neffa afirma que los factores psicosociales provienen del objeto de trabajo mayormente cuando éste es de carácter inmaterial, como ocurre con los trabajadores de la educación quienes se encontraron realizando teletrabajo durante el período evaluado (Neffa et al., 2020).

A partir de los relatos de los/as docentes entrevistados/as buscaremos identificar los factores de riesgos psicosociales en función de las dimensiones seleccionadas.

4. 1. a) Exigencias emocionales

Varios autores han señalado a la docencia como una labor emocional, debido a que implica una comprensión afectiva y sensible, destacándose no solo las consecuencias emotivas del mismo, sino que el propio proceso de trabajo se articula en, y desde, intercambios emocionales (Hargreaves, 2000, citado en Cornejo Chávez et al., 2021).

Entendemos al *trabajo emocional* como aquella tarea que por su descripción operativa o del ambiente donde debe ser realizada, requiere de un proceso de regular tanto sentimientos, como expresiones personales en pos de alcanzar objetivos organizacionales (Grandey, 2000, citado en Arraigada y Pujol-Cols, 2017).

En este sentido, podemos afirmar que las *exigencias* que pretendemos indagar en este apartado suelen manifestarse a menudo en el ámbito docente, debido a que los/as profesores/as requieren de un manejo constante de los sentimientos, ya sean propios o de otras personas.

A su vez, las *emociones* movilizadas en las relaciones con la jerarquía, los compañeros de trabajo y los estudiantes, pueden causar daño o, por el contrario, permitir el control sobre sí mismo y lograr satisfacciones. Por ejemplo, en ocasiones los/as docentes pueden experimentar malestar debido a situaciones ocurridas en el

aula; sin embargo, es imperativo que gestionen sus sentimientos y mantengan la calma frente a sus alumnos. No obstante, esto puede llegar a producir desgaste y disonancia emocional, ya que el trabajador tiene que mostrar lo que no siente (Ledesma, 2021).

Las escuelas, que suponen relaciones de proximidad, repentinamente se encontraron sin la presencia física de los actores de la vida cotidiana; la crisis por COVID-19 trajo consigo una gran cantidad de temor e incertidumbre en términos de salud, seguridad laboral y cambios constantes en el entorno educativo. A su vez, la preocupación por la propia salud, como la de los seres queridos y estudiantes, representó una carga emocional extra a la cual tuvieron que hacerle frente muchos de los/as docentes entrevistados/as.

Al momento de indagar, en las entrevistas pudimos registrar una alta percepción por parte de los/as docentes para forzar en más de una ocasión sus emociones y sentimientos, aún más que en “situación de normalidad académica”.

El hecho de estar aislados de todo lo que solían hacer a diario y lejanos de sus seres queridos ya representaba una situación compleja. Ahora bien, a eso debemos sumarle que muchos de los entrevistados/as estaban viviendo diversas situaciones particulares en el ámbito familiar. Tal es así, que de nuestros datos podemos destacar el caso de uno de los docentes (**ENTREVISTADO N°1**), a quien ya hemos nombrado anteriormente al relatar que, además de desempeñar funciones en la escuela durante el período de pandemia, debió trabajar como personal esencial en un hospital. A la vez, en este duro contexto se convirtió en padre por primera vez, situación que lo llevó a mantenerse alejado de su mujer durante los meses de embarazo. Al respecto, expresa:

“Tuve que pasar muchas situaciones feas durante la pandemia, fallecieron amigos del hospital a causa del Covid, fui papá en pandemia y seguido de eso mi esposa atravesó por una depresión bastante fuerte que la llevó a estar internada. Tuve que ponerme al hombro mis dos trabajos, el cuidado de mi bebé recién nacida y siendo papá primerizo. Hubo días en los que ni siquiera prendía la computadora de lo estresado y mal que me sentía emocionalmente. Eso me llevó también a organizarme en cuanto a lo laboral que en un principio me costaba. Logré fijar días y horarios de trabajo, descansos y tiempo para pasar con mi familia (...).”

A pesar de estar atravesando distintas situaciones de índole personal, los/as docentes que hemos entrevistado manifestaron no poder preocuparse únicamente por su propio bienestar emocional, sino que sentían la necesidad de involucrarse y acompañar a los demás que también estaban pasando un momento difícil (ya sea alumnos/as, padres de alumnos, colegas).

Además manifestaron sentir la presión de ser quienes podían llevar un poco de tranquilidad y calma, sobre todo a sus cursos, y proporcionar apoyo emocional, ya que muchos/as de ellos/as también estaban atravesando situaciones particulares en sus hogares, desde familias que se quedaron sin trabajo y no podían solventar la cuota del colegio, hasta alumnos/as que no podían acceder a las clases por no contar con los recursos necesarios, situaciones de violencia familiar, estudiantes lidiando con el estrés, ansiedad, entre otras cosas.

En cuanto a lo académico, la frustración y desánimo fueron sentimientos recurrentes que hemos evidenciado por parte de los/as docentes al recordar el período pandémico en las entrevistas. Como ya hemos manifestado, la puesta en marcha de la educación a distancia trajo consigo muchas limitaciones tanto para el que enseñaba como para el estudiante, la falta de equipo tecnológico y la conectividad inestable que poseían los mismos, en más de una ocasión, causaron malestar en los docentes, quienes debían mostrarse siempre comprensivos ante estas situaciones.

Las nuevas formas de vincularse y sobre todo la falta de participación del alumnado que se conectaba a las videoconferencias pero no emitía palabra y ni siquiera prendía sus cámaras, también logró angustiar más de una vez al equipo docente. Los/as mismos/as expresan que le dedicaban muchas horas a la preparación de sus clases para lograr ser concisos en sus explicaciones y que les resulte más ameno a sus estudiantes. Sin embargo, la mayoría de las veces no notaban reciprocidad por parte de ellos.

A su vez, refieren que finalizaban la jornada de trabajo sintiéndose angustiados/as por sentir que el contenido que brindaban era aburrido y no llamaba la atención de los/as jóvenes o que se estaban sobre exigiendo y, al fin y al cabo, no servía de nada.

La preocupación por el futuro escolar de esos jóvenes también ocupó gran parte de los pensamientos de los/as profesores/as. Al respecto, algunos/as entrevistados/as expresan:

“No veía a mis alumnos, eran caras a veces cuando prendían las cámaras y si no eran cajitas negras, no sabía quién estaba del otro lado. Y si alguno prendía el micrófono era para decir ‘hola profe, si profe, chau profe’, nada más” **ENTREVISTADA N°6.**

“A veces me quedaba más tiempo de lo que duraba la clase conectado en el meet y había gente que seguía conectada, que probablemente había dejado la clase ahí y se había ido a dormir o a hacer otras cosas” **ENTREVISTADO N°4.**

“Muchas veces me sentía en un monólogo, la clase empezaba hablando yo solo y la terminaba así también, no había feedback. Por ese motivo he terminado clases mucho antes” **ENTREVISTADO N°7.**

En el marco de las tareas que estructuran las experiencias escolares, en los encuentros y vínculos que se generaron entre docentes y estudiantes, se volvió significativa la expresión de los sentimientos, ya sea de soledad, de miedo (incluso a la enfermedad o a la muerte de seres queridos) y de angustia, para que puedan ser escuchados, compartidos y transitados (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020 p.8). Es por esto que entre las muchas estrategias que los/as docentes implementaron en pos de acompañar a sus alumnos/as se encuentran: la flexibilización de normas; el planteamiento de las clases a partir del humor, lo lúdico y el entretenimiento; la generación de instancias donde se pueda charlar y generar lazos más allá de lo meramente académico; el seguimiento de la situación particular de estudiantes que no se conectaban a las clases o no entregaban sus trabajos; el ofrecimiento del/la docente para atender problemáticas personales e íntimas en caso de así necesitarlo.

Respecto a esto, la **ENTREVISTADA N°2** sostiene:

“A veces se daban clases y a veces se charlaba, corregía alguna cosa y después les preguntaba cómo andaban, que hacían en su tiempo libre, o cosas así para charlar de algo. Porque todos la estábamos pasando mal en pandemia, había gente con familiares enfermos, padres sin trabajo, gente aislada, otros haciéndose cargo de familiares (...)”.

El trabajo docente no sólo implica la transmisión de conocimientos, va mucho más allá y en un contexto tan complejo como el que estamos analizando, requirió muchas

veces que el/la docente actúe como sujeto de contención de sus alumnos y de las propias familias también, quienes en ocasiones recurrían a ellos/as para expresar preocupaciones relacionadas con situaciones domésticas.

Al observar los relatos de los docentes entrevistados para este trabajo, podemos evidenciar que todos ellos se han involucrado, al menos una vez, con sus estudiantes desde la dimensión afectiva propia del rol. Asimismo, documentamos que han llevado a cabo una gran cantidad de actividades emocionales en el trabajo cotidiano durante el contexto de pandemia. En ocasiones han tenido que ocultar o fingir sus emociones para mostrarse fuertes frente a ellos/as y aportarles algo de normalidad a la nueva cotidianeidad.

En este sentido, la **ENTREVISTADA N°3** expresa:

“Para ser docente tenés que saber templarte. Uno en cada lugar que va cumple un rol, como docente hay cosas que uno no puede decir, que tenés que dejar que el alumno las maneje y desarrolle su pensamiento crítico. No puedes ir diciendo todo lo que pensás y sentís, y en pandemia obvio que me pasó muchas veces de no tener ganas de conectarme e igual lo tenía que hacer; había momentos en que querías retar a los chicos porque no te daban bola nunca y de repente querían aprobar todos, miles de situaciones así”.

También han expresado que a menudo se encuentran ante problemáticas humanas complejas que exceden del ámbito de sus saberes pedagógicos y que deberían ser tratadas por profesionales adecuados con los que el colegio no cuenta.

Las emociones docentes están mediadas por “acciones y reflexiones que resultan de un deseo de los/as docentes a motivar, ayudar o inspirar a sus alumnos” (Kate O’Connor, 2008 p. 117, citado en Cornejo Chávez et al., 2021). A este respecto, del caso estudiado podemos afirmar que no hubo exigencia emocional directa por parte de los superiores o directivos de la institución como puede observarse en otro tipo de trabajos relacionados con la prestación de servicios donde se le demanda al trabajador/a comportarse de cierta forma, forzar o actuar su personalidad en pos de mostrarse “simpático”. Sin embargo, consideramos que sí existió una exigencia indirecta, al proponerles que se involucren en la vida de sus estudiantes, dando cuenta de la presencia institucional, y manteniéndose atentos ante problemáticas que pudiesen estar atravesando en sus hogares.

En este sentido, podemos decir que las exigencias emocionales existieron y también fueron producto de la autodemanda impuesta por cada uno de los docentes entrevistados/as en pos de cumplir con los requerimientos tanto de la institución como propios.

No obstante, según Albornoz Muñoz et al., (s.f.), en el marco de esta labor afectiva, los límites en el involucramiento de los docentes con los estudiantes se van desdibujando y se tornan difíciles de establecer.

A su vez, el ajuste emocional que implica el trabajo se constituye en una demanda laboral adicional (Arraigada y Pujol-Cols, 2017). En relación a eso, pudimos detectar que las demandas afectivas del trabajo y el tiempo invertido en ello han logrado agobiar a algunos/as de los docentes.

Al consultarles si han recibido apoyo o contención profesional en esos momentos de “agobio” por parte de la institución educativa, los/as docentes responden negativamente y señalan que incluso han tenido que recurrir a estrategias de autocuidado para protegerse. Entre ellas se destaca la concurrencia a consultas con profesionales de la psicología y/o terapeutas para abordar el manejo del estrés y la ansiedad.

La adaptación a cambios significativos en sus rutinas diarias también fue un tema recurrente que han tratado con dichos profesionales, como así también los duelos o pérdidas de seres queridos que se produjeron durante la pandemia, y de los cuales no habían podido despedirse adecuadamente. Al respecto la **ENTREVISTADA N°2** relata:

“Yo contestaba a toda hora, después empecé a hablarlo con mi terapeuta porque estaba muy nerviosa y tensionada. Me di cuenta que si estaba despierta a las dos de la mañana y me llegaba un mensaje de un alumno, yo lo respondía (...) así que las sesiones de terapia me hicieron volver a mi eje y manejar eso”.

También nos parece importante mencionar las emociones y sentimientos positivos que se vivieron en este duro período. Al consultarles a los/as docentes cuál fue la principal satisfacción para ellos a la hora de brindar clases en pandemia y qué aspectos les habían gustado de su trabajo, ellos refieren que se alegraban mucho cuando veían que los/as alumnos participaban, que estaban atentos al tema que se

explicaba y cuando la gran mayoría entregaban los trabajos que les daban, ya que sentían que esa actividad había gustado.

También mencionan que al volver a la semipresencialidad, en el año 2021, muchos alumnos/as se acercaban a saludarlos y recordaban temas que habían visto o charlado durante las clases en línea. En relación a esto último, la **ENTREVISTADA N°5** menciona:

“Lo mejor que me pasó fue cuando volví a la presencialidad y me cruzaba chicos que me saludaban o se acordaban de mí por las clases en pandemia. Significaba que algo les dejé, algo hice bien”.

4. 1. b) Tiempo e intensidad del trabajo

Durante el período de pandemia, el tiempo y la intensidad del trabajo de los docentes experimentaron cambios significativos debido a la transición de la enseñanza en línea y, en pos de garantizar la misma. En sintonía con lo que mencionan Neffa et al., (2020), la distribución y el uso del tiempo que antes se daba dentro del aula en una jornada escolar con horas limitadas, se trasladó a un espacio virtual sin horarios fijos.

En este sentido, podemos afirmar que durante el período de pandemia la jornada laboral se desdibujó de tal manera que muchos/as de los docentes entrevistados mencionan haber tenido problemas a la hora de determinar la cantidad de tiempo dedicado al trabajo, llegando al punto de estar pendientes de cuestiones laborales hasta altas horas de la madrugada, instaurando así una jornada atípica para lo que era su cotidianidad y, en ocasiones, llegando a perturbar el ritmo de la vida familiar, sobre todo durante los primeros tres meses del ASPO.

En primer lugar, la mayoría concuerda en que la transición repentina a la modalidad virtual fue un determinante para el aumento significativo de las horas de trabajo. La readaptación del contenido y la preparación de las clases en sí requirieron la dedicación de mucho tiempo extra. Lo que antes se podía plasmar en un pizarrón pasó a ser explicado a través de archivos de extensión PDF, PowerPoints o videos de producción propia que solían demandar horas de trabajo, dependiendo también del nivel de conocimiento y habilidad que tuviese el/la docente a la hora de maniobrar distintas herramientas y plataformas digitales.

En relación a eso, la **ENTREVISTADA N°8** expresa:

“El trabajo se volvió más intenso porque uno en el horario de clase presencial puede hacer muchas cosas que no las haces en tu casa. Sabés cómo están los chicos, corregís, evaluás oralmente, les das una actividad y mientras evaluás a los que deben cosas, devolvés trabajos, etc. En esas dos horas de clase presencial hacés un montón de cosas, en cambio, en la virtualidad tenía que estar 40 minutos conectada, parar y corregir”.

A su vez, para lograr lo antes mencionado, la mayoría de los/as entrevistados/as sostiene que debieron primero aprender y adaptarse al manejo de las nuevas tecnologías, lo que requirió también tiempo adicional por fuera de su horario regular para realizar capacitaciones en modalidad online, de manera autónoma a través de videos en YouTube o reuniéndose con el equipo docente de la institución a través de videoconferencias donde intercambiaban dudas, recomendaciones y demás.

Consideramos que el período de adaptación también fue crucial durante el contexto de pandemia a la hora de hablar de “tiempo de trabajo”. De las entrevistas realizadas, surge un común denominador de que los primeros tres meses, como ya mencionamos antes, fueron los más duros en términos de reorganizar el trabajo y los horarios/tiempos. Esta situación se debió a muchos motivos: en primer lugar, se sentían los responsables de *garantizar la continuidad del aprendizaje* de los estudiantes; en segundo lugar, asumieron el *compromiso de guiar a sus alumnos/as*, muchos de ellos recién se habían convertido en estudiantes de nivel secundario, mientras que otros estaban terminando y emprendiendo un nuevo camino hacia la educación superior o hacia la inserción en el mercado laboral. Por estos motivos sostienen que debían estar para contenerlos, apoyarlos y ayudarlos en esa etapa tan importante de transición.

Respecto a lo previamente mencionado, la **ENTREVISTADA N°2** relata:

“Pensaba que tenía que estar a como dé lugar para responderles porque los chicos estaban solos en sus casas y la escuela no podía contenerlos”.

En tercer lugar, educar en pandemia también significó tener que evaluar y hacer un seguimiento detallado de cada alumno/a respondiendo a *requerimientos institucionales*. En este sentido, la evaluación justa del desempeño de los estudiantes fue difícil de realizar ya que debieron dejar atrás las formas preexistentes y adaptarse a las nuevas estrategias de evaluación, como fue el

denominado *Registro Institucional de Trayectorias Educativas* (RITE), el cual ya hemos mencionado en el Capítulo 2.

A este respecto, los/as entrevistados/as mencionan que durante ese período fueron muchos los requisitos burocráticos que debieron cumplir. Se les solicitaba que completaran múltiples planillas en pos de conocer el avance de los/as alumnos/as, el nivel de participación, si concurrían a las clases realizadas por videoconferencia o si entregaban los trabajos:

En relación a esto último, la **ENTREVISTADA N°6** sostiene:

“De todos los alumnos se hacían informes para ver por qué no se presentaban a clases, había chicos que no les interesaba directamente ir a clases y había muchos otros que quizás estaban pasando por alguna situación en sus casas”.

Por otro lado, el **ENTREVISTADO N°7** relata al respecto:

“En la pandemia pasó que hubo mucho laburo burocrático. Mucha planilla para llenar, mucho informe y yo pensaba ‘¿esto quién lo va a leer?’. Aparte del laburo que uno ya tenía, tenías que realizar informes alumno por alumno, era un delirio”.

En ese marco, pudimos detectar que la educación remota requería de un tratamiento mucho más minucioso de la información porque todo (los trabajos de los alumnos, las planillas que solicitaba la escuela, etc.), se manejaba por archivos que ante el más mínimo error, como por ejemplo, tocar una tecla equivocada, podía borrarse.

En consecuencia y, teniendo en cuenta lo antes mencionado, el trabajo se volvió también más intenso porque las tareas demandaban mucho nivel de atención y concentración en los detalles. Por ejemplo, a la hora de compartir un link para que los alumnos/as se conectaran a la clase o al rellenar planillas de Excel con información importante. Al respecto, la **ENTREVISTADA N°3** sostiene:

“En pandemia era manejarse todo por archivos. Todo el tiempo estaba pendiente al WhatsApp, bajar los archivos para no perderlos, armar las carpetas de los cursos. A veces me reclamaban que sí habían entregado tal trabajo y yo decía ‘no puede ser, se me habrá pasado’ y tenía que ponerme a revisar correo por correo, así que cada vez que alguien me entregaba un trabajo anotaba en una libreta ‘entregado’ al lado del nombre de cada alumno, fecha de entrega, todo para tener un respaldo, así que sí me demandaba mucha atención ese tipo de cosas porque se te pasaba una y se aprovechaban a full”.

La conciliación entre teletrabajo y vida familiar también fue un punto importante durante este período, ya que cuando las exigencias laborales son altas, estas pueden llegar a interferir con las demás actividades, sobre todo las familiares. En este sentido, tal como hemos señalado en capítulos anteriores, durante los primeros meses de confinamiento los entrevistados/as afirman haber tenido dificultades para mantener un equilibrio entre el trabajo y la vida personal.

El hecho de que el hogar se convirtiera en el lugar de trabajo también afectó de manera negativa llegando a causar malestar en el ámbito familiar. Los/as docentes manifiestan haber tenido problemas para alejarse del trabajo y dedicarle mayor tiempo de calidad a su familia, para descansar o para la realización de otro tipo de actividades que los distraigan de los requerimientos laborales. Con el tiempo, la gran mayoría logró establecer días y horarios laborales en pos de mejorar esta situación.

De acuerdo a Moreno et al., (2010), la doble presencia puede ser entendida como la necesidad de responder a las demandas del trabajo asalariado y del doméstico-familiar de forma sincrónica y suele afectar principalmente a las mujeres. Sin embargo, de las entrevistas pudimos observar que los entrevistados, de sexo masculino, han tenido un mayor grado de participación en las tareas domésticas y de cuidado y/o acompañamiento de sus hijos que en situación prepandemia.

A su vez, de las docentes entrevistadas sólo una tenía hijos/as pequeños que requerían de su ayuda para acudir a las clases en línea. A este respecto, refiere que en ocasiones sus clases se entrecruzaban con el horario de las clases de sus hijos y la situación se complicaba.

En síntesis, si bien los docentes pudieron manejar su propio ritmo de trabajo durante el período estudiado, los ocho entrevistados concuerdan en que han experimentado alteraciones en su jornada de trabajo, extendiéndose de manera notoria hasta altas horas de la noche y llegando a repercutir en ocasiones de manera negativa en la esfera doméstica. El hecho de ser contactados, mayoritariamente por sus alumnos/as y sus familias, en días y horarios que no eran comunes para ellos se volvió moneda corriente y generó una sensación de vulnerabilidad de la privacidad e intimidad de los/as docentes.

A su vez, por todo lo expuesto hasta aquí, el trabajo se volvió más intenso ya que requería de mucha atención por parte de los docentes.

4. 1. c) Autonomía en el trabajo

Como ya hemos mencionado anteriormente en nuestro marco teórico, la *autonomía en el trabajo* hace referencia a la posibilidad que se le da al trabajador de ser actor, de conducir su propia vida profesional, de participar en la toma de decisiones respecto a sus tareas y de esa manera poder desplegar sus competencias profesionales. De esta posibilidad depende en gran medida que se viva el trabajo como algo positivo y se realice con placer (Neffa, 2015).

Cuando decidimos indagar en la experiencia de “teletrabajo forzado” en el ámbito educativo privado, teníamos la hipótesis de que en este sector se habían impartido mayores pautas, indicaciones o presiones por parte de la patronal, con el fin de mostrarse como portadoras de una calidad educativa diferencial y con una continuidad pedagógica ininterrumpida. Sin embargo, al realizar nuestro trabajo de campo hemos observado que este no fue el caso del colegio estudiado.

Si bien el trabajo docente suele tener un grado de autonomía bastante alto en comparación de otros trabajos, esta autonomía no es total, ya que -según su jerarquía- siguen bajo el mando de sus directivos o superiores. En el caso específico de este colegio, observamos que la relación jerárquica entre docentes y directivos fue posibilitadora durante el período estudiado, señalamos esto porque si bien sigue existiendo esa relación de poder que mencionamos, en este caso a diferencia de otras instituciones que han sido más duras respecto a sus indicaciones, se les dio mucho margen de maniobra para que cada docente se manejara a su ritmo.

A través de las entrevistas realizadas, pudimos conocer que durante el confinamiento por Covid-19, los docentes gozaron de mucha autonomía a la hora de planificar, impartir sus clases y elegir cuáles herramientas tecnológicas utilizarían para darle continuidad a sus cursos.

Respecto a los contenidos que debían brindar, ya hemos mencionado en el Capítulo 2, que durante el año 2020 se implementaron los “contenidos prioritarios” resultante del gran recorte de temas en todas las asignaturas, también el tiempo de duración

de las clases se redujo radicalmente en pos de acortar los tiempos de conexión y mantener al alumnado interesado en las clases.

A partir de la segunda mitad del año 2020 aproximadamente, el colegio optó por implementar la plataforma "Classroom". Sin embargo, los/as entrevistados sostienen que no se dio una indicación formal para que se utilizara obligatoriamente este espacio, incluso algunos/as de los docentes que no lograron familiarizarse con este tipo de aplicaciones siguieron optando por utilizar medios más informales como WhatsApp.

También durante este período los directivos de la institución alentaron al equipo docente a que realizaran de manera frecuente encuentros con sus cursos a través de videoconferencias para formar un vínculo más cercano y personal.

Al consultarle a los mismos si durante la virtualización de la enseñanza se sintieron más presionados, supervisados o si tuvieron mayores exigencias, responden negativamente y señalan que sólo en una ocasión contaron con la observación de los directivos durante clases y que de esa experiencia han recibido buenos comentarios.

Un alto grado de autonomía conlleva una gran responsabilidad: las desventajas

Debemos señalar que el trabajo docente ya de por sí es un trabajo bastante solitario. Ahora bien, cuando un colegio no cuenta con un plan de contingencia ante una crisis sanitaria de tal grado, el trabajo se vuelve mucho más solitario. Con esto último, nos referimos al hecho de que hubo colegios privados que contaban con recursos tecnológicos para hacerle frente a la virtualización de la enseñanza: correo electrónico institucional de docentes y alumnos, utilización frecuente de plataformas y herramientas digitales en las clases, etc. Este no fue el caso del colegio que hemos estudiado y creemos que esta fue una de las razones por la cual se le otorgó a cada docente la posibilidad de que se maneje a su propio ritmo y con sus propias preferencias.

En este sentido, opinamos que si bien contar con autonomía en el trabajo es ideal, ya que en este caso le dio la oportunidad a los educadores de adaptar los métodos de enseñanza según sus gustos y necesidades, como la de sus alumnos también,

puede ser contraproducente porque una mayor autonomía inevitablemente conlleva una mayor responsabilidad, promueve la polivalencia y los/as entrevistados/as mencionan en ocasiones haberse sentido poco acompañados/as y/o desamparados, lo cual luego llegó a expresarse como una sobrecarga de trabajo.

Al respecto, el **ENTREVISTADO N°4** expresa:

“Acá los primeros meses no había propuestas formales como las videollamadas y eso nos jugaba en contra porque como el colegio no le exigía a los alumnos que se conectaran nadie lo hacía. Recién a mitad del 2020 hubo propuestas más formales, pero al principio no se sentía ningún respaldo institucional”.

A partir de los relatos de los/as entrevistados/as, hemos observado que la mayoría concuerda en que les habría gustado sentir un liderazgo más efectivo por parte de los directivos del colegio. Si bien no había malas intenciones por parte de las autoridades, la falta de indicaciones claras sobre cómo se manejarían en ese contexto provocó mucha incertidumbre, estrés y ansiedad en los educadores quienes tuvieron que afrontar esta gran responsabilidad.

Para trabajar con un alto grado de autonomía se necesita ser capaces de autogestionarse para cumplir con las responsabilidades y tareas, tener la capacidad de organizar los tiempos de manera que se establezcan límites y se evite la carga de trabajo, tener la formación y competencias necesarias para llevar a cabo la tarea o, en caso contrario, ser capaces de aprender y adaptarse rápidamente a las nuevas exigencias del entorno, entre otras características. Respecto a esto hemos observado que no todos los/as docentes contaban con estas habilidades, muchos de ellos nunca habían utilizado siquiera herramientas digitales para sus clases, no obstante el trabajo pedagógico desarrollado en contexto de pandemia y los escasos lineamientos, impulsaron inevitablemente la autonomía profesional (Villalobos Vergara et al., 2022).

4. 1. d) Relaciones sociales

El trabajo nunca es individual, somos seres sociales, trabajamos con otros o para otros y es por eso que las relaciones sociales en el trabajo son importantes y múltiples porque refieren a los compañeros de trabajo, los jefes directos y la

jerarquía, la empresa u organización en sí como empleadora y finalmente, los clientes y usuarios.

Son muchos los estilos de gestión que adopta la jerarquía en sus relaciones con los subordinados y diversas las relaciones entre compañeros, las cuales pueden llegar a ser amigables o conflictivas. A su vez, para que el trabajador se involucre es necesario que se rodee de un clima social laboral adecuado y estimulante.

En el ámbito escolar, los vínculos sociales entre compañeros, directivos y fundamentalmente con los/as alumnos/as, resultan centrales en el proceso de trabajo. De acuerdo a Dejours (2001, citado en Neffa, et al., 2022), la integración o inserción social en el grupo y el reconocimiento de los pares a través de la tarea realizada constituye uno de los elementos principales que favorece la salud mental. Por el contrario, cuando esta dinámica de autorrealización se pierde se generan situaciones de estrés y sufrimiento.

En este sentido, hemos observado que durante la pandemia por Covid-19, las relaciones sociales de los docentes se vieron considerablemente afectadas por las medidas de distanciamiento físico, las interacciones sociales cara a cara quedaron suspendidas y con ello se privó a los/as docentes de lo principal que los sostiene: los lazos afectivos entre sus colegas y alumnos, los vínculos cercanos y la interrelación socio-territorial donde se materializa la escuela.

Al momento de indagar respecto a las relaciones sociales durante el período de confinamiento, nos hemos centrado en tres vínculos: con los directivos de la institución, con los/as pares docentes y con los alumnos/as. En este sentido, describiremos los principales aportes que hemos recopilado de las entrevistas realizadas.

Relación con los superiores

La configuración que adopta el liderazgo y dirección de los superiores jerárquicos resulta de suma importancia a la hora de caracterizar las relaciones sociales en el trabajo. El estilo de liderazgo puede hacer más agradable o desagradable el trabajo según la consideración y el respeto con el que se trate a los/as trabajadores/as y el reconocimiento que se les otorgue. A su vez, la generación de espacios de diálogo y el apoyo técnico cuando el trabajador debe realizar una labor delicada también son

fundamentales para contribuir a la creación de un ambiente de trabajo agradable. Sin embargo, cuando el estilo de dirección asume características autoritarias se genera un mal clima laboral que repercute directamente en las relaciones que los trabajadores tejen entre sí y con sus jefes (Bostal y Malleville, 2016).

En el apartado anterior, hemos mencionado que consideramos que el liderazgo de los directivos del colegio estudiado durante el período evaluado se ha mostrado algo débil, ya que en ocasiones los/as docentes señalan haber trabajado de manera solitaria y aislada, sin tareas definidas ni información adecuada. En este sentido, Neffa et al., (2020) sostienen que las relaciones provocan sufrimiento si los trabajadores reciben instrucciones contradictorias, no disponen de los medios de trabajo o de la información adecuada para realizar un trabajo de calidad, también cuando reciben consignas ambiguas y/o una baja remuneración. No obstante, los/as educadores hacen hincapié en que fue una situación compleja para todos y que, a pesar de ello, sus superiores se han mostrado muy receptivos en todo el proceso de transición hacia la modalidad de teletrabajo.

Cuando les consultamos a los/as entrevistados/as acerca de cómo fue la relación con los directivos durante el período de pandemia obtuvimos distintas respuestas. En su gran mayoría, sostienen que la relación era muy buena debido a que el director del colegio, antes de serlo, formaba parte del equipo docente. En tal sentido, algunos/as entrevistados/as mencionan tener una relación de amistad de muchos años más allá de la relación profesional, lo cual implica niveles de confianza altos para plantear inquietudes, desacuerdos o pedir consejos.

Por otro lado, al consultarles cómo se mostraban sus superiores al momento de plantearles dudas o consultas, la mayoría remarca que si bien en ocasiones no recibían indicaciones claras sobre cómo llevar a cabo las tareas o la situación, ni con cuáles herramientas, los/as entrevistados/as aprecian la actitud comprensiva, las buenas intenciones y la predisposición de los mismos ante situaciones complejas. También remarcan que eran muy respetuosos a la hora de contactarlos, evitando hacerlo por fuera de la jornada de trabajo estipulada.

Al indagar acerca de cómo percibieron la comunicación durante este difícil contexto, sostienen que la misma se volvió más informal. La plataforma de mensajería inmediata Whatsapp se constituyó en el principal medio de comunicación debido a

su rapidez y facilidad, a su vez, eventualmente se realizaban videoconferencias con todos/as los/as docentes para hacer comunicados generales, para relevar la situación de los cursos o para plantear inquietudes.

Los especialistas sostienen que el/la trabajador/a necesita de reconocimiento, apoyo social y técnico por parte de los demás, no ser objeto de injusticias e insertarse como integrante de un colectivo de trabajo para sentirse satisfecho con sus labores (Neffa et al., 2020, p. 43). A este respecto, al consultarle a los/as docentes cómo se sintieron en este aspecto ellos/as refieren haberse sentido valorados y apoyados en las decisiones pedagógicas que ejecutaron. Asimismo mencionan que en alguna oportunidad han contado con la observación del director en la clase y han recibido muy buenos comentarios al respecto.

Por el contrario, una pequeña minoría ha mencionado no tener mucha relación con los directivos. A su vez, plantea que no se sintieron acompañados/as durante esta etapa y que sólo eran contactados/as por cuestiones burocráticas.

Relación con los pares docentes

Las relaciones con los compañeros son centrales en el proceso de trabajo, ya que con ellos el trabajador comparte la mayoría de su jornada laboral. Estas pueden ser de carácter conflictivo/competitivo, o ser de carácter colaborativo (Bostal y Malleville, 2016).

Asimismo, la importancia de las relaciones sociales reside en su incidencia positiva sobre el bienestar integral y en la productividad de los/as trabajadores/as. A su vez, la calidad de las interacciones en el entorno de trabajo influye tanto en el estado de ánimo como en la satisfacción de las personas. En ese sentido, las malas relaciones podrían afectar tanto el desempeño como la salud.

Si bien durante el período evaluado el distanciamiento social obligatorio impidió el contacto físico entre los/as docentes, imposibilitando que los/as mismos/as compartieran la jornada de trabajo como solían hacerlo a diario, dejando atrás las charlas en los pasillos y los intervalos compartidos en la sala de profesores, consideramos que el apoyo que se han brindado, de la manera que fuese, fue primordial para que ninguno/a se sintiera sólo/a durante este período tan atípico.

Cuando ahondamos en las entrevistas con los/as docentes acerca del tipo de relación que mantuvieron con sus compañeros, una amplia mayoría reconoce tener un buen vínculo con todos ellos/as. Sin embargo, mencionan tener más afinidad y haber mantenido más contacto con algunos que con otros, con los cuales también mantienen una relación más cercana a la amistad por fuera del colegio:

Al respecto, la **ENTREVISTADA N°3** sostiene:

“Con colegas y superiores no cambió mucho la relación porque siempre es el mismo equipo de trabajo, nomás se achicó el círculo porque uno en el colegio va a sala de profesores y charla con todos los que estén, en cambio en pandemia sólo hablas con los más cercanos, los de siempre digamos, los que son casi amigos”.

Durante el período de pandemia se destacan la solidaridad y las estrategias colaborativas por parte del equipo de docentes. Todos mencionan que el grupo se volvió muy unido en ese contexto que resultó tan difícil. La mayoría reconoce haber recibido ayuda frente a dificultades que se presentaban en la labor cotidiana respecto a la utilización de programas, plataformas o aplicaciones. De igual manera, también se volvió frecuente el intercambio mutuo de ideas en torno a cuestiones vinculadas a la organización y el armado de las clases.

Al respecto, la **ENTREVISTADA N°3** relata:

“Entre los docentes nos ayudamos a full. Había profes que no tenían compu y encima estaban tapados de exámenes o mesas, entonces uno se solidarizaba y le daba una mano cargando las planillas o notas”.

Los/as entrevistados/as también señalan que en aquellas asignaturas consideradas “troncales”, como por ejemplo matemática, existió mucho diálogo entre profesores de los distintos años, con el fin de ponerse de acuerdo respecto a los contenidos que debían brindarse y que consideraban esenciales para que luego en el siguiente año los/as alumnos llegaran preparados/as y con una buena base. Consideramos que esto fue posible gracias a la buena comunicación y relación que mantuvieron los docentes durante este contexto.

Es importante tener en cuenta que un buen clima laboral no implica que todas las personas involucradas compartan una amistad, sino que esto tiene que ver con prácticas individuales que generen como efecto dicho clima. En este sentido,

podimos observar que a pesar de la distancia física, y si bien no todos mantenían una relación cercana y amistosa, los/as docentes encontraron formas de brindarse apoyo emocional y profesional mutuo, compartieron experiencias personales, recursos educativos, estrategias pedagógicas y se unieron en pos de atravesar de la mejor forma la transición a la virtualidad. La relación social entre compañeros parece haber sido la menos problemática ya que de ella se visualiza un alto grado de trabajo colaborativo que -en consecuencia- contribuyó en la generación de un ambiente de trabajo más ameno y agradable.

Relación con los alumnos

Al indagar en la dimensión referida a las relaciones sociales en el trabajo no fue difícil detectar que la relación entre docentes y alumnos fue la más afectada durante la pandemia por Covid-19.

En primer lugar, consideramos que la docencia se caracteriza por ser una labor que requiere constante interacción y vinculación entre personas. A su vez, la cercanía (entre docente-alumno) es un rasgo muy propio de esta profesión. En este sentido, durante el contexto de pandemia hemos identificado que esta cuestión se vio gravemente alterada debido a que la educación remota significó la separación física de todos los actores que conforman la escuela y en consecuencia se perdió el contacto directo y personal que solía existir, provocando que tuvieran que replantearse las formas de vinculación.

Respecto a esto, el **ENTREVISTADO N° 4** relata:

“El no vernos físicamente fue uno de los mayores problemas, porque no terminaba de percibir al otro. Hay algo de la comunicación que solo se da físicamente, porque veo a la persona y me doy cuenta cómo está reaccionando a algo que le digo o le explico, eso para mí fue un gran problema”.

El aprendizaje en escenarios presenciales crea las condiciones necesarias para una sana convivencia y para fomentar este vínculo del cual nos referimos. Por el contrario, en el entorno virtual no se logra precisar este tipo de socialización. Las aplicaciones virtuales muchas veces presentan una realidad ficticia que impide el reconocimiento de emociones (Aguilar Gordón, 2020).

A este respecto, la relación social entre estos dos actores (docente y alumno/a) se transformó rotundamente porque, por primera vez, el proceso de enseñanza-aprendizaje debía darse a través de dispositivos digitales dejando atrás el formato presencial y otorgándole también la elección al/la alumno/a de prender sus dispositivos o no y de conectarse o no. En esta línea, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2022) aportaba lo siguiente:

A través de la pantalla existe la posibilidad de apagar la cámara, silenciar el micrófono o incluso no contestar los intercambios por mail o redes sociales. En tiempos de educación remota, esta situación no siempre era fácil de descifrar por las y los docentes. ¿La cámara y el micrófono estaban apagados pero la/el estudiante estaba atenta/o?, ¿o era un modo de estar sin estar? ¿Se debía a un desinterés, a saturación, a desorganización, a un contexto doméstico que le provocaba incomodidad para “exponerse”? A su vez, la virtualidad introducía la posibilidad de ejercitar una pausa en las respuestas, incluso releer nuestros mensajes y escuchar los audios antes de enviarlos, dando -y dándonos- otros tiempos para generar los intercambios (...). (p. 29)

Los/as entrevistados/as señalan que el perder la presencialidad fue muy perjudicial para sus alumnos porque en un contexto de “normalidad” uno puede observar caras, gestos o percibir si su alumno/a está entendiendo lo que se explica o no, en cambio, la virtualidad no permite eso.

Al respecto la **ENTREVISTADA N°6** afirma:

“Uno tenía que suponer o presuponer si la explicación fue muy larga, si se entendió o no, si se estaban durmiendo. Era preocupante porque después uno lo veía reflejado en las devoluciones”.

A su vez, los/as entrevistados/as también señalan como un aspecto negativo la falta de contacto entre los mismos alumnos, ya que sostienen que muchos de ellos se encontraban en una franja etaria en donde el aprendizaje se desarrolla mejor en compañía de otros/as jóvenes pares porque muchas veces lo que uno/a no entiende, el compañero/a sí. Incluso a veces la solidaridad entre compañeros suele ser más efectiva porque hay cuestiones que al docente lo exceden.

En segundo lugar, otra de las problemáticas que salió a la luz a la hora de indagar en esta relación social fue la comunicación con sus alumnos/as, la cual ya hemos desarrollado en el primer capítulo de este trabajo. Los/as docentes entrevistados describen la comunicación con el alumnado como insuficiente y poco efectiva, incluso utilizando todos los canales de comunicación disponibles.

Mantener una comunicación recíproca, fluida y de escucha activa es primordial para fortalecer y crear un buen vínculo, tener una comprensión holística del estudiante, y de esa manera, conocer también sus necesidades en pos de garantizar su desarrollo cognitivo y socioemocional. En este sentido, la implementación de prácticas pedagógicas en entornos virtuales de enseñanza trajeron consigo grandes problemas en el trato con los/as jóvenes, repercutiendo negativamente en este vínculo y convirtiéndose en una dura batalla ante la cual tuvieron que hacerle frente los/as educadores/as.

Tal como se reveló en capítulos anteriores, consideramos que la educación en línea requiere mayores recursos para que se lleve a cabo correctamente y, en un contexto escolar tan heterogéneo a nivel socio-económico, no fue fácil garantizar el acceso a la educación remota de cada estudiante del colegio indagado.

Al respecto, la **ENTREVISTADA N°2** menciona:

“La tecnología te exige un ida y vuelta que a veces no puede ser correspondido y que termina siendo un problema en la comunicación. Uno puede tener todas las intenciones pero si del otro lado no tienen los medios para recepcionar la información que doy virtualmente, la comunicación se va a cortar. Terminas dependiendo de tantos factores que cualquiera que falle te va a dar problemas”.

En esta misma línea, los/as docentes caracterizan esta relación como impersonal porque tenían la sensación constante de tratar con personas desconocidas, que no solían involucrarse demasiado en las clases, ni tampoco tenían intenciones de formar un vínculo. La apreciación de los/as entrevistados/as fue que la mayor parte del alumnado se conectaba únicamente con la intención de dar el presente y no con ánimos de participar activamente en las clases, lo cual terminaba afectándolos emocionalmente y les hacía sentir frustración por no conseguir los resultados deseados.

Por el contrario, los/as docentes destacan que, aunque eran la minoría, existieron los grupos de alumnos/as que participaban y se mostraban interesados/as por aprender. Como también recuerdan a aquellos/as que, a pesar de tener las intenciones y las ganas de conectarse y participar en las clases, no contaban con los medios necesarios para hacerlo.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo hemos podido evidenciar que las medidas implementadas para la contención de la circulación del COVID-19 modificaron el régimen de presencialidad que sostuvo al sistema educativo desde su fundación. En un contexto de reducción de las clases presenciales, el sistema educativo debió migrar masivamente al espacio digital e impulsó respuestas de emergencia para sostener la continuidad pedagógica (Cardini et al., 2021).

A la luz de nuestros objetivos de investigación, concluiremos este trabajo con los principales hallazgos obtenidos a partir del desarrollo de nuestro trabajo de campo. En este sentido, el primer objetivo de este estudio pretendía indagar acerca de los cambios experimentados en el proceso y la organización del trabajo de los docentes de un colegio privado situado en la localidad de Florencio Varela.

Al respecto, hemos observado que la experiencia de trabajar desde el hogar durante la pandemia ha modificado profundamente tanto el proceso como la organización del trabajo de los/as educadores. La razón de este suceso se sustenta tanto en la insuficiencia de recursos básicos para sostener la política de continuidad pedagógica, como en la falta de cualificación de los/as docentes para llevar a cabo la nueva modalidad de trabajo. A su vez, esto último también nos permitió observar que, tal como afirman Meo y Dabenigno (2020), la irrupción forzada del teletrabajo se desplegó en un escenario institucional y social fuertemente marcado por desigualdades, el cual se vio reflejado en la diversidad de vivencias y experiencias de los/as docentes estudiados/as durante este período.

El segundo objetivo que nos propusimos indagar planteaba describir la carga mental, psíquica y física del trabajo percibida por los/as docentes durante el teletrabajo.

Los resultados de este estudio nos permiten afirmar que la *carga física* durante el período evaluado fue predominantemente estática debido a que el teletrabajo llevó a los docentes a un estilo de vida mucho más sedentario, con menos movimiento y actividad física al pasar largas horas frente a sus dispositivos.

Por su parte, la *carga mental* ha sido muy elevada durante el contexto pandémico, debido principalmente a las nuevas formas de organización del trabajo que requirieron que los/as docentes debieran desarrollar nuevas competencias en un

lapso de tiempo muy acelerado en pos de garantizar la continuidad educativa. En relación a esto último, la cantidad de información manipulada durante el período de pandemia fue tan amplia que exigió un nivel de atención y minuciosidad adicional por parte de los educadores, causándoles mucha más presión a la que ya tenían y elevando los niveles de carga mental.

Por último, hemos observado que la *carga psíquica* también se ha visto ampliamente incrementada durante este período a causa de diversos motivos, entre ellos: el desgaste que significó sostener la nueva modalidad de trabajo; las situaciones de índole familiar que estaba atravesando cada uno de los/as entrevistados, como el distanciamiento de sus seres queridos o las tensiones dentro del hogar; los conflictos éticos o de valores; entre otras razones.

El tercer y último objetivo planteado buscaba analizar las características de la actividad docente en situación de pandemia en relación a distintas dimensiones de los RPST⁵.

En primer lugar, de los datos recolectados concluimos que la nueva realidad requirió que los/as docentes debieran llevar a cabo una gran cantidad de *actividades de índole emocional* en el trabajo. Esto se sustenta en diversos motivos, pero fundamentalmente en la distancia a la cual se vieron expuestos/as tanto de sus seres queridos, como de sus alumnos, pares y de sus actividades cotidianas en sí.

En segundo lugar, observamos que el ASPO también tuvo consecuencias sobre la dimensión del *tiempo e intensidad del trabajo*. Los mismos experimentaron alteraciones significativas debido a la transición de la enseñanza en línea. Al respecto, los/as entrevistados/as concuerdan en que, si bien podían manejar su propio ritmo de trabajo, su jornada laboral se vio ampliamente extendida hasta altas horas de la noche, en días no laborales, llegando a causar malestar en la esfera familiar.

Por otro lado, en cuanto a la *autonomía en el trabajo*, observamos que los/as docentes entrevistados/as gozaron de gran independencia a la hora de planificar e

⁵ Los resultados y análisis de las dimensiones de RPST han sido ampliamente expuestos en el Capítulo 4 de este trabajo.

impartir sus clases. Creemos que esto se dio en el marco de un colegio que no contaba con un plan de contingencia ante tal acontecimiento, como fue la crisis sanitaria a causa del COVID-19, lo que provocó que inevitablemente la institución debiera dejar en manos de cada profesor/a el garantizar las clases con su propio ritmo, preferencias y posibilidades.

En cuarto lugar, como ya hemos desarrollado a lo largo de este estudio de investigación, durante el período indagado las *relaciones sociales* de los/as docentes con alumnos, pares y superiores han adquirido diversas particularidades.

Si bien todas se mantuvieron en un buen clima, registramos que la relación entre docentes y alumnos/as fue la más afectada a raíz de la pandemia ya que su vinculación comenzó a darse a través de las nuevas tecnologías de la información, hacia las cuales no todo el alumnado tenía acceso. Por su parte, la relación entre pares docentes fue fundamental para afrontar los primeros meses del ASPO y parece haber sido la menos problemática, ya que en este aspecto se destaca la solidaridad y las estrategias colaborativas. Por último, respecto a la relación social entre los/as docentes consultados y sus superiores, obtuvimos diversas respuestas. La mayoría concuerda en que la relación con los mismos era muy buena, no obstante, una pequeña minoría menciona no haber tenido mucha relación con ellos y sostiene que sólo eran contactados por cuestiones burocráticas.

Finalmente, deseamos concluir este apartado señalando que la presente investigación nos permitió observar que el trabajo docente durante el período de pandemia ha representado un desafío sin precedentes que puso a prueba la resiliencia, creatividad y vocación de cada profesor y profesora del colegio estudiado. A pesar de las dificultades identificadas que han tenido que enfrentar en pos de garantizar la continuidad pedagógica de sus estudiantes, esta experiencia permitió el desarrollo de nuevas competencias digitales, promovió –inevitablemente– cierta innovación en la enseñanza y potenció una mayor valorización del rol docente en la sociedad. No obstante, también evidenció la urgencia de mejorar las condiciones laborales y fortalecer los sistemas educativos para enfrentar futuros desafíos. Esperamos este trabajo constituya un aporte en este sentido y sirva de antecedente en términos de exposición a riesgos de la experiencia de teletrabajo forzoso que han desarrollado los/as docentes de nivel secundario en pandemia.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Gordón, F. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Amarilla, A., Sanabria, N. y Corvalan, R. (2015). Estudios de los riesgos psicosociales de los docentes de la Escuela N° 75 de Santa Lucía (Ctes) y su impacto en la salud. *Revista Extensionismo, Innovación y Transferencia Tecnológica - claves para el desarrollo*. 2015 (2). ISSN 2422-6424. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/eitt/article/view/2863>
- Arraigada, M. y Pujol-Cols, L. (2017). Estudio de los riesgos psicosociales del trabajo docente universitario abordado como trabajo emocional. Comunicación presentada en 13 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires [ARG], 2-4 agosto 2017. ISBN 978-987-98870-9-7.
- Bermeo-Suco, L., y Torres-Palchisaca, Z. (2021). La educación física como medio para mantener la salud emocional en escolares durante la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(2), 97-113. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i2.1230>
- Bostal, M. y Malleville, S. (2016). Las relaciones sociales en el trabajo: análisis de un factor de riesgo psicosocial en los trabajadores no docentes de la UNLP. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9092/ev.9092.pdf
- Botticelli, S. (s.f.). Saberes y capacidades en el trabajo inmaterial [Ponencia]. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo 8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. <https://aset.org.ar/congresos-antteriores/8/pdf/11102.pdf>
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V. y Ollivier, A. (2021). Educar en tiempos de pandemia - Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina. <https://www.cippeec.org/wp->

<content/uploads/2021/05/Cardini-et-al.-mayo-de-2021-Educacion-en-tiempos-de-pandemia-III-1.pdf>

Cassini, J., Amado, Y., Carrari, J. y Florin, F. (2017). Conflictos éticos y de valores en una población de trabajadores de la salud de una clínica privada. VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69472>

Castrejón, C. y Castrejón, S. (2012). El trabajador docente: entre el protagonismo y la invisibilidad. *Fundación General Encuentros multidisciplinares*, 42, 1-9. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678997/EM_42_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2020). Informe de la Encuesta Nacional de CTERA: Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19. *Mediateca pedagógica de CTERA*. <https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/428>

Confederación Regional de Organizaciones Empresariales de Murcia (s.f.). Prevención de riesgos ergonómicos. En *Carga de trabajo: definición de carga física y mental* (pp. 12-17). <https://portal.croem.es/prevergo/formativo/2.pdf>

Cornejo Chávez, R., Etcheberrigaray Torres, G., Vargas Pérez, S., Assaél Budnik, J., Araya Moreno, R. y Redondo-Rojo, J. (2021). Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile. *Quaderns de Psicologia*, 23(1), e1689. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1689>

Díaz Yáñez, M., y Sánchez Sánchez, G. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Revista Educere*, vol. 21, núm 69, pp. 427-437. <https://www.redalyc.org/journal/356/35655222015/html/>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

- Dirección General de Cultura y Educación (2020). El registro institucional de trayectoria educativa y la intensificación de la enseñanza. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/RITE.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación (2023). Organización del ciclo lectivo, planificación de la enseñanza, el registro institucional de trayectorias educativas y el acompañamiento de las trayectorias educativas.
- Dos Santos Santiago Ribeiro, B. M., Scorsolini-Comin, F. y De Cassia de Marchi Barcellos Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es.](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es)
- Fernández Carballo, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*. Vol. 2 Núm. 3. 14-21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). Contención emocional de equipos directivos y herramientas para docentes y familia: El acompañamiento a la comunidad educativa en un contexto de emergencia. Serie: Los equipos de conducción frente al COVID-19: claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia. Primera edición Buenos Aires. <https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2020-06/EDU-equipos-conduccion-Covid-3.pdf>
- Galvis López, G., Vásquez, A., Caviativa, Y. P., Ospina, P. A., Chaves, V. T., Carreño, L. M., y Vera, V. J. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1396>
- García-Salirrosas, E. y Sánchez-Poma, R. (2020). Prevalencia de trastornos musculoesqueléticos en docentes universitarios que realizan teletrabajo en tiempos de COVID-19. <https://doi.org/10.15381/anales.v81i3.18841>

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa]. New York: Aldine Publishing Company.
- Gollac, M. y Bodier, M. (2011). *Medir los factores psicosociales de riesgo en el trabajo para manejarlos*. Seminario Internacional: Los riesgos psicosociales en el trabajo. UNLP, CEIL, Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.
https://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/Publicaciones%20P%C3%A1gina/Medir%20los%20factores%20psicos_Golliac.pdf
- Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Bruneau-Chávez, J. y Lagos Hernández, R. (2021). *Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media*.
<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1995>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires: McGraw-Hill.
- Iño Daza, W. (2018). *Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método*. *Voces De La Educación*, 3(6), 9 -110.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123>
- Juanes Giraud, B. y Rodríguez Hernández, C. (2021). *Educación Física en tiempos de Covid-19. Valoraciones a partir de la utilización de las TIC*. *Revista Conrado*, 17(79), 32-40.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200032&lng=es&tlng=es
- Ledesma, A. (2020). *Trabajar como robot en el siglo XXI – Análisis de las condiciones y medio ambiente de trabajo de un local de comidas rápidas de Quilmes*. Trabajo Integrador Final de grado - Universidad Nacional Arturo Jauretche.

- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Meo, A. I. y Dabenigno, V. (2020). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), 103-127. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>.
- Mera-Mamián, A.Y., Tabares González, E., Montoya-González, S., Muñoz Rodríguez, D. y Monsalve, F. (2020). Recomendaciones prácticas para evitar el desacondicionamiento físico durante el confinamiento por la pandemia asociada a COVID-19. *Univ. Salud*. 2020;22(2):166-177. DOI: <https://doi.org/10.22267/rus.202202.188>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2022). Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado. - 1ª Ed – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/04/el007832.pdf>
- Morales Garcés, J. (2021). Exigencias emocionales como un factor de riesgo psicosocial asociado a la salud mental en el trabajo. <https://repository.unicatolica.edu.co/handle/20.500.12237/2125>
- Neffa, J. C. (1988). ¿Qué son las condiciones de medio ambiente de trabajo?: Propuesta de una nueva perspectiva. Buenos Aires: HVMANITAS.
- Neffa, J. C. (2015). Los riesgos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio. 1ª Ed. - Centro de Estudios e Investigaciones Laborales - CEIL-CONICET. <http://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/9158>
- Neffa, J. C. (2019a). ¿Qué son los riesgos psicosociales en el trabajo?: Reflexiones a partir de una investigación sobre el sufrimiento en el trabajo emocional y de cuidado. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales - CEIL-CONICET. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/119904>

- Neffa, J. C. (2019b). Los riesgos psicosociales en el trabajo: enfoques y problemáticas.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/julio_cesar_neffa_0.pdf
- Neffa, J. C. (2020). Proceso de Trabajo, acumulación del capital y su impacto sobre la salud. *Revista de economía y estadística*, 58 (1), 113-151,
<https://doi.org/10.55444/2451.7321.2020.v58.n1.31869>
- Neffa, J. C. (2021). Naturaleza, significación e implicancias del teletrabajo. Universidad Diego Portales. Facultad de Psicología; *Praxis Psy*; 22; 35; 23-9.
<https://praxispsy.udp.cl/index.php/praxispsi/article/view/156/141>
- Neffa, J. C., Kohen, J., Henry, M., Korinfeld, S., Lualdi, C. y Padrón, R. (2020). Pandemia y riesgos psicosociales en el trabajo: Una mirada interdisciplinaria y la experiencia sindical. 1ª Ed. – Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
<https://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2020/11/Pandemia-y-Riesgos-Psicosociales-en-el-trabajo-versio%CC%81n-definitiva.pdf>
- Neffa, J. C., Cesana Bernasconi, M., Henry, M., Herr, M., Romero, M., Beliera, A., Malleville, S., Mendoza Fernández, S., Gatti, C., Pérez Rubio, A. & Pruyas, C. (2022). Los riesgos psicosociales en el trabajo: teoría, metodología y estudios de casos. Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste EUDENE.
- Ramos Piñero, M. (2014). Investigación retrospectiva para dar respuesta al origen de una enfermedad ocupacional músculo-esquelética. *Salud de los Trabajadores*, 22(1), 65-70.
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01382014000100008&lng=es&tlng=es.](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01382014000100008&lng=es&tlng=es)
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de educación*, 16(16).
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963>
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 174-182. DOI:
[http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126.](http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126)

- Rujas, J. y Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 14 (1): 4-13. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/20273/18058>
- Sindicato Argentino de Docentes Privados (2010). Las condiciones de trabajo y salud de los docentes privados. https://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/masse/categoriaC/14_JAUREGUI_BERRI_Condiciones_de_trabajo_y_salud_de_los_docentes_privados.pdf
- Tuñón, I., Lavignolle, B. y Castro, H. (2022). La educación física en tiempos de ASPO COVID19, la perspectiva docente. *Educación Física y Ciencia*, 24(3), e224. <https://doi.org/10.24215/23142561e224>
- Valles, M. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Editorial Síntesis, S.A.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En: Vasilachis Irene (Coord). Estrategias de investigación cualitativa.
- Villalobos Vergara, P., Barría-Herrera, P. y Pasmanik, D. (2022). Relación docentes - estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 21(2), 131-143. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2567>
- Villar Fernández, M.F. (s.f.). La carga física de trabajo. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. <https://www.insst.es/documents/94886/524420/La+carga+f%C3%ADsica+de+trabajo/9ff0cb49-db5f-46d6-b131-88f132819f34>

Anexo metodológico

Tabla N°1: Presentación de los entrevistados

| ENTREVISTADO/A | EDAD | ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN | ÁREA TEMÁTICA DONDE DICTA CLASES |
|-----------------------|-------------|-------------------------------------|---|
| Entrevistado N°1 | 47 | 13 años | Matemática |
| Entrevistada N°2 | 34 | 9 años | Literatura |
| Entrevistada N°3 | 36 | 10 años | Historia - Política y ciudadanía |
| Entrevistado N°4 | 36 | 8 años | Formación religiosa |
| Entrevistada N°5 | 36 | 5 años | Educación física |
| Entrevistada N°6 | 65 | 15 años | Ciencias sociales - Historia |
| Entrevistado N°7 | 51 | 6 años | Informática |
| Entrevistada N°8 | 44 | 10 años | Matemática |

Guión de entrevista

Perfil sociodemográfico:

- Sexo
- ¿Qué edad tiene?
- Nivel educativo: ¿Qué estudios tiene?
- Residencia: ¿Dónde vive actualmente? ¿Con quién vive? ¿Tiene pareja? ¿Tiene hijos? ¿Cuántos?

Trayectoria laboral:

- ¿A qué edad comenzó a trabajar? ¿Cuál fue su primer empleo? ¿Qué experiencias adquirió de ese trabajo?
- ¿En qué momento y por qué surgió su interés por la docencia? ¿Cómo fue su primera experiencia como docente? ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la organización que brindó clases durante el periodo de pandemia? ¿De qué materia brinda clases?

Proceso, naturaleza y características del trabajo docente en pandemia:

cambios, adaptación, recursos, retos y tecnología:

A partir de la implementación del llamado “teletrabajo” en el contexto de virtualización de la enseñanza debido al Covid-19:

- ¿Cómo fueron sus primeros días brindando clases durante el período de ASPO? ¿Cuáles fueron sus primeras impresiones sobre la nueva modalidad?
- ¿De qué manera se le indicó que debía continuar con su actividad como docente? ¿Qué canal de comunicación utilizó con más frecuencia para mantenerse en contacto y recibir los pasos a seguir para poder cumplir con su labor? ¿Recibió algún tipo de documento, protocolo o procedimiento por parte de la organización que le indicara cómo llevar adelante sus tareas o más bien, se utilizaron canales de comunicación más informales?
- ¿Debió readaptar el contenido de su materia? ¿Cómo le resultó eso? ¿Le significó una traba planificar e impartir el contenido de su materia en formato digital? (Tener en cuenta el área de conocimiento impartida como, por ejemplo: educación física).
- ¿Cómo era su día de trabajo durante la pandemia? ¿Qué actividades realizaba en un día laboral en contexto de “educación virtual”?
- ¿Considera que contaba con las herramientas de trabajo (materiales) necesarias para adaptarse a la modalidad virtual? (Ya sea computadora, conexión a internet, espacio físico, etc.)
- Antes de la pandemia ¿Ya había utilizado herramientas tecnológicas para brindar el contenido de su materia? (Ya sea textos digitales, PowerPoint, e-mails, videos, grupos de WhatsApp, etc.) ¿Se sentía preparado/a para la enseñanza a distancia? ¿Le resultó difícil adaptarse a la virtualidad? ¿Cuál fue el principal reto que le impuso esta situación y el teletrabajo en sí? ¿Cuánto tiempo le llevó adaptarse?
- ¿Recibió algún tipo de capacitación o acompañamiento por parte de la organización educativa para el uso de herramientas informáticas que le permitieran brindar sus clases? ¿Buscó usted por su cuenta algún otro tipo de capacitación adicional? ¿por qué? ¿en dónde? ¿le resultó útil?
- ¿Cuáles fueron las principales plataformas o herramientas digitales que más utilizó para dar seguimiento al curso? (Zoom, Drive, Google Meet, WhatsApp, E-mail, etc.)

- ¿Considera que la virtualidad volvió su trabajo más monótono, aburrido o repetitivo? Si es así, ¿por qué? O en el caso contrario, considera que le significó algo novedoso, un nuevo desafío y a su vez le permitió incorporar nuevos conocimientos.

Condiciones de trabajo: Duración y configuración de la jornada laboral - remuneración:

- ¿Qué días y horarios trabajó durante la virtualización de sus clases? (Cantidad de horas por día). ¿Tenían horarios fijos? ¿Tenía pausas o descansos durante las clases? ¿Dónde realizaba esas pausas o descansos? ¿Cómo acomodaba sus horarios? ¿Lo hacía en función de tareas reproductivas y de cuidados? ¿Su horario de trabajo le permitía compartir momentos de ocio con sus familiares o amigos? Una vez terminada la jornada de trabajo ¿Seguía siendo contactado/a por asuntos laborales?
- ¿Considera que la retribución económica durante la pandemia ha sido acorde al esfuerzo que usted realizaba? ¿Se sentía conforme con su salario? ¿Le alcanzaba para vivir y mantener su hogar?

Riegos psicosociales derivados de la virtualización de la enseñanza:

Tiempo e intensidad del trabajo:

- En el contexto de educación virtual ¿Su trabajo le permitía manejar su propio ritmo de trabajo? ¿Le demandaba mucho nivel de atención? ¿A qué cosas? ¿Necesitaba mucha concentración para poder brindar bien su clase? ¿Considera que su trabajo se volvió más intenso durante la pandemia? Si es así, ¿por qué? Y ¿con el correr del tiempo sintió que su trabajo se volvió más leve? ¿Trabajaba bajo presión? Si es así, ¿por qué?
- ¿Notó un incremento en su jornada de trabajo durante la implementación del teletrabajo? ¿Sintió un ritmo más intenso y horarios prolongados que hayan perturbado el ritmo de su vida familiar o que hayan demandado su disponibilidad fuera del horario normal de trabajo? En esta dirección, ¿En algún momento experimentó dificultad para desconectarse al acabar la

jornada laboral? Es decir, ¿Seguía contestando mensajes o e-mails luego del cierre de su jornada? ¿Ha sentido que contaba con menos tiempo para su vida personal?

- ¿Cómo le resultó la articulación entre trabajo doméstico – extra doméstico y su labor como docente? Si tiene hijos: ¿Cómo organizaba el cuidado de sus hijos/as a la hora de trabajar? ¿En algún momento se ha sentido abrumado/a debido a la articulación entre el trabajo y las tareas de cuidado? En este sentido, ¿Ha experimentado consecuencias a nivel fisiológicas (ya sea, fatiga, desanimo, cansancio, nerviosismo, malhumor, irritabilidad, ansiedad, dificultad de concentrarse, pensar, memorizar, dolores de cabeza, tensiones, contracturas, molestias en la vista, etc.) a raíz de esta yuxtaposición?

Exigencias emocionales:

- ¿En su trabajo se producían momentos o situaciones desgastadoras emocionalmente? ¿Al realizar su trabajo sentía implicancias a nivel emocional? (Frustración, enojo, tristeza, ansiedad, estrés) ¿Qué situaciones laborales le producían malestar, sufrimiento, enojo o frustración? En esos momentos, ¿Recibió contención o apoyo? ¿En su trabajo ha tenido que ocuparse de los problemas personales de otros? (por ejemplo, de los alumnos). ¿Sentía que terminaba la jornada laboral “cargado/a” de situaciones que ocurrían en su trabajo?
- ¿Considera que para realizar bien su labor como docente debe tener habilidad para “manejar sus emociones”? ¿Siente que en algún momento debía forzar su actitud, personalidad o esconder sus emociones? ¿por qué? ¿Qué emociones debía ocultar con frecuencia?
- ¿Se ha sentido desbordado/a emocionalmente por el hecho de tener que adaptarse a nuevas metodologías y formas de enseñanza? ¿Cómo lo/a hacían sentir las nuevas maneras de vincularse ya sea con alumnos, colegas o superiores?
- ¿Podría decirme cuál fue la principal fuente de satisfacción para usted como docente durante la pandemia? ¿Qué aspectos le gustaban de su trabajo? ¿Tenía la impresión de que estaba siendo útil para sus alumnos/as?

Autonomía en el trabajo:

- ¿Alguien organizaba o le indicaba cómo realizar su trabajo o más bien, considera que tenía libertad a la hora de decidir cómo hacerlas? ¿Alguien supervisaba sus clases o sus contenidos? ¿Recibía algún tipo de feedback? ¿Se realizaban encuentros virtuales con sus directivos y colegas para poder relevar o actualizar información sobre la situación escolar de cada curso? Si surgía algún inconveniente ¿lo resolvía por su cuenta o debía recurrir a un directivo?
- Durante la virtualización de la enseñanza ¿se ha sentido más presionado o ha tenido mayores exigencias por parte de la dirección de la institución educativa?

Relaciones sociales:

- Durante el contexto de teletrabajo ¿Se ha sentido acompañado/a por los directivos de la organización? ¿Atendían sus dudas o consultas? ¿Cómo definiría la comunicación con los mismos? ¿Y su relación con ellos? ¿En algún momento han surgido conflictos o diferencias con los mismos? ¿Sus superiores valoraban su trabajo?
- Respecto a sus compañeros/as docentes: ¿Tenía comunicación con ellos/as? ¿De manera frecuente? ¿Qué medio utilizaban para comunicarse? ¿Cómo definiría su relación con ellos? ¿Ha tenido diferencias con alguno de ellos? ¿Se consultaban dudas y brindaban ayuda en el contexto de enseñanza virtual?
- ¿Cómo era la comunicación con sus alumnos? ¿En algún momento se sintió abrumado/a por tener que responder a múltiples mensajes? ¿Cree que la comunicación con sus alumnos era suficiente o efectiva? ¿Ha recibido quejas por parte de alumnos? ¿Qué tipo de relación tenía con sus alumnos? ¿Cómo cree que era observado por los mismos?

Preguntas de cierre:

A modo de conclusión cerraremos la entrevista con las últimas preguntas de cierre:

- ¿Podría decirme qué importancia tiene la docencia para usted? ¿Qué lo/la motivó a la hora de brindar clases en un contexto tan difícil como fue el de la enseñanza virtual?
- ¿Cuáles fueron las mayores dificultades que halló durante ese contexto? Y, por el contrario, ¿Cuáles son los aspectos positivos que rescata? ¿La enseñanza a distancia le permitió adquirir nuevos aprendizajes y experiencias?
- ¿Algo más que quiera comentar respecto a lo charlado?