

Una aproximación a las intervenciones sindicales de UTE y ADEMyS sobre el trabajo docente durante la pandemia del Covid-19

TEJADA, María Milagros / Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires. Argentina - mariamilagrotejada97@gmail.com

Eje: Formación y trabajo docente Tipo de trabajo: ponencia

Palabras clave: sindicatos docentes - trabajo docente - políticas educativas

> **Resumen**

Esta ponencia recupera algunos resultados de una investigación finalizada, desarrollada a partir de una Beca Incentivo UBA200 con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), en el marco de un Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica¹. El objetivo general de dicha investigación consiste en producir conocimiento acerca de los modos en que dos sindicatos docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires han venido construyendo su posición de enunciación en relación con la enseñanza y lo común en el marco de las definiciones gubernamentales locales tomadas frente a la pandemia del Covid-19.

El abordaje metodológico del que parte el proyecto de investigación es de tipo cualitativo-interpretativo, empleando el análisis de contenido como herramienta para interpretar las fuentes documentales y las entrevistas en profundidad que configuran el material de campo.

Este trabajo retoma particularmente los sentidos que adquieren las nociones de trabajo docente, enseñanza, contención y asistencia social en los discursos sindicales relevados, partiendo del supuesto de que éstas pueden ser lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones heterogéneas, contradictorias y paradójicas, e integrar distintas series discursivas. De este modo, la ponencia se centra en dos de las series que se identifican en torno a estos términos.

¹ Se trata del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) 2019-0603 “El trabajo docente en disputa: sentidos acerca de la enseñanza y de lo común en las posiciones docentes en el marco de políticas educativas contemporáneas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, dirigido por el Dr. Alejandro Vassiliades y con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA).

> **Introducción**

En esta ponencia me propongo dar cuenta de los resultados de una investigación finalizada sobre las intervenciones de dos sindicatos docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en relación con el lugar que ocupa la enseñanza en el trabajo docente y la cuestión de lo común en los procesos de escolarización, en el contexto de las definiciones político-pedagógicas adoptadas por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCABA) durante los años 2020 y 2021 frente a la pandemia por el Covid-19.

Para ello, introduciré parte del análisis de contenido cualitativo que realicé a fines de interpretar el corpus seleccionado. Este último incluye fuentes documentales vinculadas a las intervenciones sindicales en la arena político-educativa pública durante la pandemia, así como entrevistas abiertas y en profundidad realizadas a informantes clave involucrados en el desarrollo de dichas intervenciones².

Una de las hipótesis de trabajo en la que se sustenta la investigación plantea que los sentidos en torno al trabajo docente producidos por las organizaciones sindicales pueden comprenderse, desde la perspectiva del análisis posestructural, como prácticas discursivas (Cherryholmes, 1999) que procuran disputar la configuración de las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014). Estos sentidos tienen un carácter precario, inestable y abierto, dada la imposibilidad de fijación de un significado último a los elementos que articulan (Southwell, 2007). En este trabajo procuraré analizar los sentidos que adquieren las nociones de trabajo docente, enseñanza, contención y asistencia social en los discursos sindicales, comprendiendo que, en cuanto tales, pueden ser lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones heterogéneas, contradictorias y paradójicas, e integrar distintas series. De este modo, la ponencia abordará dos de las series identificadas en torno a estos términos, presentando y desplegando cada una de ellas en un apartado diferente.

Otra de las premisas en las que se apoya la investigación asume que el trabajo docente puede comprenderse en un sentido amplio, reconociendo en él dimensiones no sólo del orden estrictamente laboral, sino también de carácter pedagógico, afectivo y ético-político (Vassiliades, 2012). A los fines de esta ponencia, me interesa reponer los elementos de las series que se inscriben en estas últimas tres dimensiones, ya que son las que guardan relación con el objeto de la investigación.

² Para facilitar la lectura, en el cuerpo de la ponencia citaré los registros de observación contruidos para analizar las fuentes documentales, consignando sus respectivos números luego de la abreviatura "R". En el apartado de bibliografía incluiré, junto al número de registro correspondiente, el título de la fuente documental analizada, su fecha de publicación, y el link de consulta.

> **La reivindicación de la “labor pedagógica” en el trabajo docente: la centralidad de la enseñanza**

Al inicio del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), cuando comienza a organizarse la distribución de alimentos en las escuelas y el Ministerio de Educación del GCABA (MEDGC) expide una normativa que exige a lxs docentes participar de ella (Nota NO-2020-10521636-GCABA-SSCPEE, 27/3/20), ADEMyS plantea que “la labor primordial de lxs docentes es la pedagógica” (R.4). Esta afirmación se apoya en algunas asunciones sobre la escuela y la tarea de lxs docentes: “el rol” de la primera no es el de garantizar alimentación a las familias, ni tampoco “la responsabilidad” de lxs maestrxs y profesorxs:

Nuestra labor primordial es la pedagógica [...]. Que cada quien se haga cargo de la tarea que le corresponde: al gobierno de la CABA le corresponde garantizar el derecho a la alimentación y a la salud de sus ciudadanxs. Nuestra espalda la ponemos para garantizar el derecho a la educación (R.4, el subrayado es mío).³

Esta última idea reaparece dos años después, en la entrevista realizada a una representante del sindicato, si bien vinculada esta vez a la reducción de la jornada escolar como consecuencia del aumento de los turnos de comedor en la vuelta a la presencialidad escolar completa, impulsada de forma unilateral por el MEDGC (“Protocolo para el desarrollo de clases presenciales” IF-2021-27187832-GCABA-MEDGC, 10/9/21):

[...] se planteaba hacer cuatro o cinco turnos de comedor y eso implicaba que la jornada se reducía un montón, porque vos tenías que tener a toda la docencia concentrada en los turnos de comedor, cuando... En lugar de estar en el aula, ¿no? Bueno, estas situaciones, en las que, evidentemente para el Gobierno la prioridad era la escuela guardaría, la prioridad era que se retomara la actividad económica (el subrayado es mío).

En el marco de estas intervenciones del sindicato, la “labor pedagógica” reivindicada como razón de ser del trabajo docente parece asumir un significado puntual: el de garantizar exclusivamente el derecho a la educación⁴, mediante la enseñanza. Al mismo tiempo, este sentido de la “tarea pedagógica” parece integrar una serie más amplia, en la que se anuda con “el aula” como su lugar primordial de desarrollo, la figura de lxs docentes como “educadorxs” (R.64) y una concepción de la escuela como “espacio de enseñanza y aprendizaje colectivo”, cuyo “eje central” es la construcción de conocimiento y no la contención (R.31) ni la

³ El deslinde de roles y responsabilidades entre lo que corresponde a la escuela y a lxs docentes, por un lado, y lo que corresponde al GCABA, por otro, parece responder a la intencionalidad de ADEMyS de manifestar su rechazo frente a esta medida. En este sentido, lo que el sindicato cuestiona es el carácter obligatorio de las guardias escolares de entrega de alimentos, y no la participación voluntaria de lxs docentes en ellas. Esta participación será retomada más adelante, a propósito de las expresiones que asume la dimensión ético-política del trabajo docente en las intervenciones sindicales que conforman la segunda serie planteada.

⁴ Como se verá más adelante, este sentido entra en disputa con los sostenidos en otras intervenciones de ADEMyS, en las que el trabajo docente se asocia al garantizar y defender, además del derecho a la educación, otros derechos de lxs alumnxs.

asistencia social (R.1). En relación con esta última, ADEMyS denuncia que “otra vez” lxs docentes y las escuelas se convierten en “la cara visible” de un Estado ausente, asumiendo responsabilidades que le competen a éste, y viéndose forzadx a ofrecer a lxs estudiantes y sus familias respuestas que no tienen (R.35).

De acuerdo con esta serie, es en el trabajo en torno a los conocimientos escolares donde se pone a jugar la potencialidad de la escuela pública para “liberar” y “emancipar”, para contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico, científico y laico, y a una formación que habilite la construcción de escenarios más igualitarios. La idea de “igualdad” aparece vinculada a un compromiso a futuro por parte de lxs alumnxs con la transformación de situaciones sociales del orden de la injusticia, pero también a la movilidad social ascendente, posibilitada por el acceso a estudios de nivel superior:

[...] no se está pensando en la escuela secundaria como una instancia de aprendizaje que permita que los pibes y las pibas que van a la escuela pública puedan ir después a la universidad o a un instituto terciario. Y eso es lamentable, porque es condenar a los pibes más pobres, que son los que van a la escuela pública, a ser repartidor de Rappi. Y eso es lo que están haciendo también ahora con las pasantías obligatorias, que están implementando en las escuelas secundarias. Los sacamos a los chicos, los sacamos de la escuela, les sacamos horas de Historia, de Geografía, de Filosofía y los mandamos a que hagan sanguchitos, los mandan a hacer sánquches de miga (entrevista a representante de ADEMyS, el subrayado es mío).

Cabe preguntarse si el significado que es fijado provisoriamente a la noción de “labor pedagógica” en las intervenciones de ADEMyS no consiste en una reformulación de los significados puestos a circular estos últimos años por desarrollos teóricos que integran el campo de estudios del trabajo docente⁵ (Vassiliades, 2012), y/o en una apropiación de una de las premisas acerca del trabajo docente que rigieron el discurso pedagógico oficial en el período 2003-2015 en Argentina: la asociación de los significantes “igualdad” e “inclusión educativa” -trazados como equivalentes en la discursividad estatal- a la idea de “centralidad de la enseñanza” (Vassiliades, 2012). Un elemento en común entre las enunciaciones en torno a la centralidad de la enseñanza en ADEMyS, por un lado, y el discurso pedagógico del kirchnerismo, por otro, reside en que éstas se producen frente a la identificación de un mismo proceso, que parece actuar como su condición de posibilidad: la reducción del trabajo escolar y docente a una dimensión asistencial y de subsistencia alimentaria (Vassiliades, 2012), en el marco de emergencia del ASPO y de las políticas neoliberales desplegadas en los ‘90, respectivamente. Si el modo en que ADEMyS conceptualiza la “labor pedagógica” se tratara efectivamente de una resignificación específica de la premisa contenida en los documentos y

⁵ Un supuesto del que parten estos desarrollos teóricos consiste en que la contención no debe ser una tarea exclusiva y central de la escuela y que, por el contrario, resulta imperativo dar prioridad a la actividad pedagógica, la cual, a su vez, se comprende como distinta de la contención (Vassiliades, 2012).

políticas oficiales de dicho período, interesaría ponerla en relación con el modo en que el sindicato define sus vínculos con el Estado y los gobiernos de turno como vínculos “de total independencia”, consonantes con su perfil “transparente” y “combatiivo” (R.11).

Por otra parte, ADEMyS recorta las múltiples dificultades a las que se enfrenta la “labor pedagógica” en el contexto del ASPO. Algunas se vinculan a la falta de dispositivos y conectividad entre lxs docentes y estudiantes, la precariedad de condiciones en los espacios domésticos, y la ausencia de adultxs que puedan ayudar a lxs niñxs y adolescentes en la realización de las actividades pedagógicas en el hogar. Este conjunto de condiciones justifica la descripción de la virtualidad como una “modalidad que profundiza la desigualdad” (R.2)⁶ y explica, en parte, el rechazo de ADEMyS a las políticas de evaluación y acreditación virtual impulsadas por el MEDGC (R.7)⁷. Desde la perspectiva del sindicato, éstas sólo “agravan la desigualdad existente” y “ponen más trabas” a los procesos de aprendizaje, ya que toman como objeto de evaluación la posibilidad de lxs alumnx de acceder a la tecnología (R.14).

Otras dificultades, en cambio, se registran para los casos en que docentes y estudiantes cuentan con recursos tecnológicos. Se señala, por ejemplo, que el “ida y vuelta”, el debate e intercambio que caracterizan a la presencialidad y que son fundamentales para el aprendizaje, se ven obstaculizados por la mediación tecnológica y la ausencia de un vínculo de confianza entre docentes y alumnx, dadas las pocas semanas de clases presenciales que antecedieron al dictado del ASPO (R.23). Esta situación impide avanzar con los contenidos “como en tiempos de normalidad” (R.14), vuelve especialmente difícil el trabajo en torno a algunos de ellos, como los de la ESI, y deja en particular desventaja a muchxs estudiantes que necesitan un acompañamiento más individualizado (R.23). En este sentido, ADEMyS plantea que la modalidad virtual puede complementar, pero en ningún caso reemplazar, a la presencialidad: “Un tutorial no reemplaza un docente. Un aula virtual no reemplaza el intercambio con otrxs

⁶ Sin embargo, en el marco de las políticas de “vuelta a clases presenciales” del MEDGC, ADEMyS reconoce que si lxs docentes y estudiantes hubieran contado con dispositivos y conectividad, la enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual podrían haber alcanzado otros resultados (R.35).

⁷ Las políticas del MEDGC en torno a la evaluación durante el año 2020 incluyeron la Resolución Conjunta N° 4/SSCDOC/20 destinada “a conformar mesas de examen y/o instancias de evaluación de forma remota para dar cumplimiento a las instancias de evaluación previstas en la agenda educativa” en los establecimientos de nivel medio y terciario (2020a); la Resolución N° 1577/MEDGC/20, que establece que las escuelas de los diversos niveles y modalidades “deberán llevar un registro sistemático y una valoración del proceso pedagógico desarrollado de forma remota, sin calificación” (2020b); la complementaria Resolución N° 11/GCABA-SSCPEE/20, que determina las pautas para elaborar dichas valoraciones (2020c); la Resolución N° 2215/MEDGC/20, que dispone calificar a lxs niñxs de primero a sexto grado y de primero a cuarto año con “Suficiente, “En proceso” o “Avanzado” y en los últimos años del secundario y séptimo grado, con nota numérica (2020d). Además, la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del MEDGC elaboró las “Actividades para la revisión de aprendizajes”, materiales impresos que se repartieron durante las guardias escolares de entrega de alimentos. De acuerdo con UTE y ADEMyS, estos materiales constituyeron un nuevo intento del MEDGC de implementar pruebas estandarizadas carentes de valor pedagógico y que no contemplan los procesos individuales.

para construir conocimiento de manera conjunta” (R.2)⁸. La presencialidad que se reivindica como “irremplazable”, sin embargo, es la que caracterizaba a la “vieja normalidad”. La presencialidad que se produce bajo el distanciamiento físico establecido por las políticas de “vuelta a clases presenciales” del MEDGC, en cambio, se considera obstaculizadora para el desarrollo de la tarea de enseñanza:

¿Cómo vamos a hacer intervenciones pedagógicas sin poder acercarnos a nuestros alumnxs? ¿En qué lugar va quedar la construcción colectiva del conocimiento en las aulas burbujas con distanciamiento? ¿Cómo hacer música sin compartir instrumentos o educación física sin siquiera rozarnos? (R.35, ADEMyS).

A partir de esta serie, se establecen oposiciones con otros elementos que se cargan de una valoración negativa, y que guardan relación con distintas políticas del MEDGC. Entre ellos, se encuentra la “escuela guardería”, lugar de “depósito” de lxs niñxs. De acuerdo con ADEMyS, las políticas de “vuelta a clases presenciales” del MEDGC promueven la “escuela guardería”, con la finalidad de responder a la presión de las patronales y empresas por retomar la actividad económica, luego de meses de cuarentena (entrevista a representante de ADEMyS). Por otra parte, se denuncia el “modelo educativo de contención” que subyace a ciertos programas socioeducativos estatales, como los de Jornada Extendida y Escuela Abierta (R.31). Asimismo, se establece distancia con algunas figuras que, según ADEMyS, se asocian a la docencia en el marco de políticas y reformas educativas que promueven la precarización del trabajo docente: las figuras de “cuidadorx”, “recreólogx”, “voluntarix” o “servidorx públicx”, que implican la realización de tareas que no tienen relación con “lo pedagógico” y/o que corresponden al Estado; y la de “facilitadorx”, que reduce la labor docente a la transmisión de contenidos prediseñados (R.64)⁹. En este juego de oposiciones que traza ADEMyS entre lo que lxs docentes “son” y “no son”, queda de manifiesto cómo las

⁸ Este planteo se produce en el marco de una publicación de ADEMyS que denuncia los intentos del MEDGC de reemplazar instancias presenciales de formación por materias virtuales -mediante reformas como la de la Nueva Escuela Secundaria o la UniCABA-, advirtiendo sobre su posible legitimación en el contexto del ASPO y su eventual permanencia una vez que éste finalice (R.2, ADEMyS).

⁹ ADEMyS plantea que lxs docentes no son recreólogos ni cuidadorxs de niñxs y adolescentes (R.64) cuando el MEDGC aprueba la realización de “actividades, artísticas, deportivas, recreativas, de apoyo escolar u otras” en la sala de 5 años de nivel inicial y “las actividades de revinculación, apoyo escolar, de orientación e intercambio con estudiantes y familias” en primer grado de nivel primario y primer año de nivel secundario mediante la Resolución Conjunta N° 6/MEDGC/2020 (2020e). La emergencia de la figura de “facilitadorxs”, en cambio, se identifica para la virtualización de la formación docente ofrecida por las Escuelas Normales y los Institutos Superiores de Formación Docente de la CABA, en el contexto del ASPO. En este sentido, se plantea que dicha virtualización supone “(...) el avance de prácticas y lógicas propias de la concepción general de la UNICABA – que no es otra que la orientación de los organismos internacionales, en especial del Banco Mundial-” (R.45). Por último, tanto ADEMyS como UTE plantean que el MEDGC impone a toda la docencia mediante una resolución la figura de “servidorxs públicxs”, y que bajo esta figura o la de “voluntarix”, convoca y presiona especialmente a lxs docentes del área programas socioeducativos para que lleven adelante tareas de asistencia en hoteles y barrios a personas con diagnóstico positivo de Covid-19 o repatriadas en cuarentena, así como tareas de concientización y distanciamiento social en el espacio público.

identidades docentes configuran siempre subjetividades no suturadas, de carácter abierto, incompleto y políticamente negociable, que se construyen a partir del establecimiento de diferencias respecto de otras identidades (Southwell, 2000).

La dualidad planteada al interior de esta serie entre la construcción de conocimiento y la contención o asistencia entra en contradicción con otras afirmaciones del mismo sindicato, en las que la contención por parte de lxs docentes aparece como integrada o complementaria a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela pública, en vez de presentarse como separada de ellos. Estos sentidos se articulan, conformando una segunda serie que se aborda en el apartado que sigue.

› ***La priorización de lo vincular en el trabajo docente: la importancia de la contención y la asistencia***

Las enunciaciones de ADEMyS que enlazan la contención -y otras cuestiones del orden de lo vincular- con la enseñanza y aprendizaje, por un lado, y la garantía del derecho a la educación, por otro, integran una segunda serie, distinta de la anterior, que se registra también en las intervenciones de UTE. Ella se apoya en concepciones específicas de la escuela, que la definen como un lugar en el que, junto con la enseñanza y aprendizaje, se producen el “encuentro”, la “socialización”, la “escucha” y la “convivencia” (R.22, 64, ADEMyS; R.93, UTE). Algunas enfatizan particularmente la centralidad que tienen los sujetos y los vínculos, planteando una equivalencia entre ellos y lo escolar: “La Escuela *son los maestros y las maestras, la comunidad educativa y esos vínculos* que hoy se establecen desde el inicio del aislamiento a través de dispositivos desde las casas” (R.93, UTE, el subrayado es mío).

La contención y construcción de lo vincular pueden comprenderse como referencias de esta serie que aluden a la dimensión relacional o afectiva del trabajo docente, y cobran protagonismo en aquellas intervenciones que los sindicatos realizan primero en el contexto de ASPO y, posteriormente, en el marco de las políticas del MEDGC de “vuelta a clases presenciales”. En estas intervenciones, ambos sindicatos plantean que la prioridad frente a la excepcionalidad de la situación de pandemia debe ser “acompañar, contener, escuchar, sostener” (R.14, 22, ADEMyS), “brindar muestras de cariño” a lxs alumnxs, mantener, fortalecer o reconstruir el “vínculo pedagógico” (R.27, UTE). Los sindicatos reportan múltiples dificultades en la realización de estas acciones, asociadas fundamentalmente a la falta de dispositivos y conectividad entre lxs docentes y alumnxs (R.74, ADEMyS; R.31, UTE), pero también a los límites que impone la propia modalidad virtual:

[...] a través de mensajes de WhatsApp, por mail, o Zoom en los casos que la tecnología lo permita, es importante que [lxs docentes] podamos hablar con ellos [lxs alumnxs] de cómo se sienten en el encierro, de cómo le hacen frente, de las angustias o de lo que sí se puede disfrutar. *Sabiendo incluso que a veces pueden salir a la luz situaciones que difícilmente podamos acompañar como lo haríamos estando en la escuela*” (R.23, ADEMyS, el subrayado es mío).

Estas dificultades provocan que lxs maestrxs y profesorxs tengan que “redoblar sus esfuerzos”¹⁰ (R.88, UTE; R.74, ADEMyS) y poner a jugar su “creatividad” (R.74, ADEMyS; R.31, UTE) para que algo de lo vincular tenga lugar. En otras palabras, si bien el trabajo en torno al “vínculo pedagógico” es definido por los sindicatos como desafiante y dificultoso, también es presentado como algo ineludible (R.23, ADEMyS; R.29, UTE).

En algunas publicaciones de ADEMyS, lo vincular aparece asociado a la centralidad que adquiere la contención afectiva de lxs niñxs y adolescentes en el contexto de pandemia. Este lugar destacado se fundamenta de distintos modos: aludiendo a que muchas veces lxs docentes son “el único oído disponible” para lxs alumnxs (R.23); haciendo referencia a las problemáticas materiales, familiares y sociales que atraviesan las vidas de éstxs últimxs, agudizadas en el contexto de pandemia¹¹; o bien planteando que la contención contribuye a evitar que dichas problemáticas actúen en detrimento del ejercicio del derecho a la educación (R.7). De este modo, en las intervenciones de ADEMyS se ponen en juego sentidos heterogéneos y contradictorios en torno a la contención, que se corresponden parcialmente con algunas de las posiciones que Redondo (2004) distingue entre lxs docentes que trabajan con estudiantes que viven en condiciones de pobreza.

Cuando ADEMyS convoca a lxs maestrxs y profesorxs a cubrir mediante la escucha la falta de cuidado y atención que identifica en lxs alumnxs, parecerían estar poniéndose en juego aspectos propios de la posición que busca compensar las “carencias” de lxs estudiantes a través del afecto (Redondo, 2004). En cambio, cuando la organización sindical tematiza el agravamiento de las problemáticas a las que se enfrentan lxs alumnxs y la importancia que adquiere la contención en relación con el cumplimiento del derecho a la educación, parecerían estar actualizándose rasgos de la posición que, partiendo del reconocimiento de la situación de

¹⁰ Los esfuerzos incluyen esfuerzos económicos para cubrir gastos de conectividad y para participar en colectas de dinero organizadas por las comunidades educativas, destinadas a la compra de alimentos para distribuir entre las familias de las escuelas (entrevista a representante de ADEMyS).

¹¹ Algunas de estas problemáticas incluyen: “(...) las dificultades económicas, porque buena parte de las familias tienen trabajos precarios que no es que siguieron teniendo un ingreso durante la pandemia. Muchos chicos y chicas que, en ese contexto, obviamente en la casa la estaban pasando horriblemente, no estaban pudiendo pensar en la escuela, el aprendizaje y demás. No estaban pudiendo tener condiciones de higiene, de aislamiento (...) familias que comparten muchísimas personas espacios pequeños. En la Villa 31 de Retiro estuvieron 15 días sin agua potable, digo, situaciones muy extremas en las que desde la escuela, tratamos de contener, de acompañar, de ayudar y... Y también desde la escucha, ¿no?, porque muchas veces éramos las docentes las que recibíamos por parte de los estudiantes... Bueno, todas las dificultades que estaban viviendo, a veces situaciones de vulneración de derechos, de violencia intrafamiliar” (entrevista a representante de ADEMyS).

desigualdad en la que se encuentran lxs estudiantes, reivindica la dignidad y los derechos (Redondo, 2004):

[...] consideramos que, parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en la escuela pública incluye la construcción de vínculos, la contención por parte del docente a sus estudiantes para que las problemáticas que cada estudiante puede tener no obture su derecho a la educación y el acceso a herramientas que solo la escuela pública puede dar (R.7, ADEMyS).

Sin embargo, una de las diferencias entre esta posición y el planteo de ADEMyS reside en que la organización sindical no parece asociar dicho reconocimiento con la posibilidad de producir una reparación a través de la enseñanza. En este sentido, se limita a señalar que la situación de desigualdad presenta obstáculos para el ejercicio del derecho a la educación, y que la contención -concebida como parte integrante de la enseñanza- contribuye a sortearlos. No queda explicitado si las “herramientas” a las que lxs alumnxs acceden gracias a la contención posibilitarían para ellxs otros horizontes, de mayor igualdad.

Más allá de la omisión sobre el papel que puede desempeñar la tarea de enseñar en relación con esta cuestión, resulta interesante destacar cómo la contención y la enseñanza aparecen en esta intervención de ADEMyS como procesos que, en vez de pensarse como opuestos, se conciben como integrados: el primero forma parte, “está incluido” en el segundo, y al mismo tiempo, parece habilitarlo, en tanto habilita el derecho a la educación.

En otras intervenciones de UTE y ADEMyS, lo vincular se asocia a los lazos entre escuela y familias, caracterizados por la solidaridad. Es en nombre de ellos que lxs docentes llevan adelante tareas de “asistencia social solidaria”, vinculadas con la gestión de dispositivos electrónicos o con la participación en las guardias escolares de reparto de alimentos (entrevista a representante de ADEMyS). Este tipo de tareas, que en el marco de la primera serie eran definidas por ADEMyS como ajenas a la “labor primordial” del trabajo docente, se vuelven aceptables para el sindicato en la medida en que el ASPO supone una situación de emergencia, en la que las familias no pueden “depender de la ineficacia e inacción del Estado” (R.1).

Estas acciones aparecen en los discursos de ambos sindicatos como respuestas que lxs maestrxs y profesorxs ensayan frente a dos situaciones que, desde la perspectiva de las propias organizaciones sindicales, remiten al orden de la desigualdad: la falta de conectividad y dispositivos entre lxs estudiantes de escuelas públicas, y la vulnerabilidad alimentaria que afecta a parte de ellxs y sus familias. De este modo, las tareas de “asistencia social solidaria” que lxs docentes realizan parecerían inscribirse en la dimensión ético-política del trabajo de enseñar: la finalidad a la que obedecen es la de garantizar los derechos a la conectividad y a la

alimentación, definidos por las propias organizaciones sindicales como condición para garantizar la “continuidad pedagógica” de lxs alumnxs y, por lo tanto, su derecho a la educación (R.122, UTE). En este sentido, la consigna “la brecha digital es brecha educativa” que UTE reitera en muchas de sus publicaciones, ofrece una buena síntesis de ciertos procesos que, de acuerdo con Benza y Kessler (2020), emergen en nuestra región a raíz de la pandemia: la visibilización de las desigualdades que desde hacía tiempo gravitaban en torno a la conectividad, y la revelación de ésta última como un “derecho de intermediación” para acceder a la educación.

Con el paso del tiempo, parecería que la dedicación que lxs docentes destinan al sostenimiento de los vínculos alcanza, desde la perspectiva de las organizaciones sindicales, resultados positivos: las articulaciones escuela-familias y el conocimiento acerca de las situaciones de vida de lxs alumnxs, vistos en comparación con la realidad pre-pandemia, parecen reforzarse y profundizarse. Tal es así que, cuando el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud del GCABA aprueban el “Protocolo de actividades educativas de revinculación, orientación e intercambio y actividades presenciales de cierre del año lectivo” IF-2020-24643141-GCABA-MEDGC (12/10/20), los sindicatos discuten el uso que éste último hace de la palabra “revinculación”, alegando que lxs docentes han mantenido vinculación constante con lxs estudiantes desde el inicio del ASPO (R.61, ADEMyS; R.130, UTE).

En esta segunda serie, los elementos propios de la dimensión afectiva del trabajo docente se entrelazan con aquellos relativos a su dimensión pedagógica, lo cual se manifiesta en el uso de expresiones como “vínculo pedagógico”, “encuentros pedagógicos” (R.93, UTE; R.22, ADEMyS), “instancias educativas de contención, cariño y acompañamiento” (R.88, UTE). El hecho de que las menciones relativas a lo “pedagógico” o “educativo” aparezcan mayoritariamente adjetivando a “lo vincular” o “afectivo”, da cuenta de la centralidad que adquiere la dimensión relacional del trabajo docente en el contexto de la pandemia.

A partir de esta segunda serie, se delinean contraposiciones con otros elementos, que se configuran como indeseables. Por un lado, UTE señala que la “escuela ciber” propuesta por el MEDGC en el Proyecto de Protocolo Funcionamiento de Espacios Digitales “Conectate en la Escuela” IF-2020-19903289-GCABA-MEDGC (18/08/20) no es más que un edificio o establecimiento abierto, sin relación con la “escuela”, en tanto institución que se define por los sujetos, los vínculos entre ellos y los encuentros pedagógicos que se producen a su interior (R.93). En un planteo similar, ADEMyS describe la escuela con distanciamiento social que se propone a lxs alumnxs de sala de 5, de primer grado de nivel primario, y de primer año de

nivel secundario, en el marco de la Resolución Conjunta N° 6/MEDGC/20 (26/10/20), como “un espacio impersonal”, de “desvinculación”, “donde no nos escucharemos, no nos acercaremos, apenas nos miraremos” (R.64).

> ***A modo de cierre***

A lo largo de este trabajo he intentado dar cuenta de los modos en que los sindicatos docentes UTE y ADEMyS configuran sentidos sobre el lugar de la enseñanza y de lo vincular en el trabajo docente, en el contexto de las definiciones político-pedagógicas adoptadas por el GCABA durante los años 2020 y 2021 frente a la pandemia por el Covid-19.

Estos sentidos se organizan en dos series que se oponen entre sí y que se hacen presentes con énfasis diferenciados en las intervenciones que cada organización sindical realiza. En ambas series se expresan rasgos propios de las dimensiones pedagógicas, ético-políticas y afectivas que conforman el trabajo de maestrxs y profesorxs.

Como he intentado mostrar, la primera serie puede ser rastreada y reconstruida a partir de las intervenciones de ADEMyS. En ella se destaca el lugar central que ocupa la enseñanza en el trabajo docente, conceptualizada en términos de “labor pedagógica”. Este énfasis se produce en el marco de normativas y políticas del MEDGC que exigen a lxs docentes participar en las guardias escolares de distribución de alimentos durante el ASPO, o que suponen un aumento de los turnos de comedor en la reimplementación de la presencialidad escolar completa. Al interior de esta serie, la enseñanza y el trabajo en torno a los conocimientos escolares se asocian a la idea de igualdad y se presentan como opuestos a la contención y asistencia. Las tareas vinculadas con estas últimas, a su vez, quedan excluidas de lo que se define como trabajo docente.

La segunda serie, a diferencia de la primera, se registra en las intervenciones tanto de ADEMyS como de UTE. En ella se plantea que la prioridad en el contexto excepcional de pandemia debe ser el sostenimiento de los vínculos -caracterizados como “pedagógicos” o “educativos”-, apareciendo la cuestión de lo vincular como el punto de llegada de sentidos heterogéneos. Algunos de éstos remiten a la contención afectiva de lxs alumnx por parte de lxs docentes, concebida por momentos como un proceso que integra la enseñanza y al mismo tiempo la habilita. Otros sentidos sobre lo vincular, en cambio, refieren a los lazos solidarios que se establecen entre la escuela y las familias. En nombre de ellos lxs docentes realizan tareas de asistencia que, desde la perspectiva de las organizaciones sindicales, permiten ofrecer respuesta a situaciones del orden de la desigualdad y garantizar derechos que, en el

contexto de pandemia, se revelan como “derechos de intermediación” para acceder al derecho a la educación.

Bibliografía

Benza, G., & Kessler, G. (2020). El impacto del covid-19 en América Latina en Benza, G., & Kessler, G., *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas* (pp.135-172). Buenos Aires: Siglo XXI editores.

MEDGC (2020a). Resolución Conjunta N° 4/SSCDOC/20. Buenos Aires.

MEDGC (2020b). Resolución N° 1577/MEDGC/20. Buenos Aires.

MEDGC (2020c). Resolución N° 11/GCABA-SSCPEE/20. Buenos Aires.

MEDGC (2020d). Resolución N° 2215/MEDGC/20. Buenos Aires.

MEDGC (2020e). Resolución Conjunta N° 6/MEDGC/20. Buenos Aires.

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Southwell, M. (2000). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso. *Propuesta Educativa*, 10(22), 70-77.

Southwell, M. (2007) Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. *Anuario de Historia de la Educación*, 2007(8), 261-285.

Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 1-25.

Vassiliades, A. (2012) *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Registros de observación y entrevista contruidos para analizar las fuentes documentales de ADEMYS

R.1 (16/3/20): Ante la suspensión de clases en las escuelas, necesitamos una mirada global que privilegie la salud y el cuidado de la población: <https://www.ademys.org.ar/v2/ante-la-suspension-de-clases-en-las-escuelas-necesitamos-una-mirada-global-que-privilegie-la-salud-y-el-cuidado-de-la-poblacion/>

R.2 (26/3/20): La escuela, el coronavirus y la virtualidad: <https://www.ademys.org.ar/v2/la-escuela-el-coronavirus-y-la-virtualidad/>

R.4 (30/3/20). Distribución de alimentos en las escuelas: <https://www.ademys.org.ar/v2/distribucion-de-alimentos-en-las-escuelas/>

R.7 (3/4/20). La educación virtual no asegura la continuidad pedagógica: <https://www.ademys.org.ar/v2/la-educacion-virtual-no-asegura-la-continuidad-pedagogica/>

R.11 (20/4/20). Inscripción docente e ingreso a la docencia: <https://www.ademys.org.ar/v2/inscripcion-docente-e-ingreso-a-la-docencia/>

R.14 (24/4/20). Carta abierta a toda la docencia, supervisiones y conducciones escolares: <https://www.ademys.org.ar/v2/carta-abierta-a-toda-la-docencia-supervisiones-y-conducciones-escolares/>

R.22 (25/5/20). Charla virtual/Cuarentena: niños y adolescentes: <https://www.ademys.org.ar/v2/%f0%9f%93%a3-charla-virtual-cuarentena-nines-y-adolescentes/>

R.23 (6/6/20). ¿Qué hacemos con la ESI? Aportes para pensar sobre la ESI en tiempos de encierro: <https://www.ademys.org.ar/v2/que-hacemos-con-la-esi-aportes-para-pensar-sobre-la-esi-en-tiempos-de-encierro/>

R.31 (15/7/20). Educación en la CABA: más precarización de lxs precarizadxs: <https://www.ademys.org.ar/v2/educacion-en-la-caba-mas-precarizacion-de-lxs-precarizadxs/>

R.35 (6/8/20). ¿Es posible la vuelta a clases? Un debate pedagógico necesario: <https://www.ademys.org.ar/v2/es-posible-la-vuelta-clases-un-debate-pedagogico-necesario/>

R.61 (23/10/20). Educación Especial: rechacemos la presencialidad. Invitamos a la asamblea de Ademys:

<https://www.ademys.org.ar/v2/educacion-especial-rechacemos-la-presencialidad/>

R.64 (28/10/20). Acuña y Larreta profundizan los riesgos con más apertura para la foto: <https://www.ademys.org.ar/v2/acuna-y-larreta-profundizan-los-riesgos-con-mas-apertura-para-la-foto/>

R.74 (29/11/20). Semana de Educación Especial. Llamamos a organizarnos para resistir el vaciamiento de la modalidad y el ajuste: <https://www.ademys.org.ar/v2/semana-de-educacion-especial-llamamos-a-organizarnos-para-resistir-el-vaciamiento-de-la-modalidad-y-el-ajuste/>

Entrevista a representante de ADEMyS (16/5/2022).

Registros de observación contruidos para analizar las fuentes documentales de UTE

R.27 (14/5/20). El GCBA vuelve a la carga con las pruebas estandarizadas: <https://ute.org.ar/el-gcba-vuelve-a-la-carga-con-las-pruebas-estandarizadas/>

R.29 (20/5/20). Cuidemos el derecho a la imagen de docentes y niños, niñas y adolescentes: <https://ute.org.ar/cuidemos-al-derecho-a-la-imagen-de-docentes-y-ninos-ninas-y-adolescentes/>

R.31 (28/5/20). La desigualdad digital es desigualdad educativa: https://docs.google.com/document/d/1wwj4pygG_dj8cggEGuYvi7MZB5Z-TxZoxhxpDnQ77YU/edit

R.93 (21/8/20). La UTE rechaza la propuesta de apertura de cibers en los edificios escolares: <https://ute.org.ar/la-ute-rechaza-la-propuesta-de-apertura-de-cibers-en-los-edificios-escolares/>

R.122 (2/10/20). La solidaridad como respuesta al abandono de Larreta: <https://ute.org.ar/la-solidaridad-como-respuesta-al-abandono-de-larreta/>

R.130 (23/10/20). Repudiamos el amedrentamiento a nuestro supervisor Elías Capeluto: <https://www.google.com/url?q=https://ute.org.ar/repudiamos-el-amedrentamiento-a-nuestro-supervisor-elias-capeluto/&sa=D&source=docs&ust=1662144519431147&usg=AOvVaw2oop4-b62JA0phbkPvXbQB>