

Enseñar es un trabajo complejo y heterogéneo

Diferencias según niveles educativos y posiciones institucionales



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



Secretaría de Educación



Enseñar es un trabajo complejo y heterogéneo. Diferencias según niveles educativos y posiciones institucionales (2025) por Gonzalo Gutierrez, Gonzalo Assusa, Micaela Pérez Rojas, Enrique Castro González, Eduardo González Olguín (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba), se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Junta Ejecutiva Central UEPC

Secretario General: Cristalli, Roberto Orlando
Secretaria General Adjunta: Vidal, Beatriz Elizabeth
Secretaria de Organización: Palacios, María Cecilia
Secretario de Coordinación Gremial: Ricardo, Darío Iván
Secretario Administrativo y de Actas: Sosa, Mario Nicolás Rubén
Secretario de Finanzas: Gonella, Marcelo Luis
Secretario de Prensa y Comunicación: Frontrath, Oscar Andrés
Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Doldán, Graciela Patricia
Secretario Gremial de Nivel Secundario y Modalidades Educativas: Zalazar, Daniel A.
Secretaria Gremial de Nivel Superior y de la U.P.C.: Chiacchiera, Graciela Mercedes
Secretaria Gremial de Gestión Privada: Chaves, Marcela Beatriz
Secretario de Asuntos Jubilatorios y Previsionales: Toledo, Gustavo Miguel
Secretaria de Educación: Nocco, Fabiana Beatriz
Secretario de Cultura: Mazzola, Fabián Leonardo
Secretaria de DD.HH. y Género: Marchetti, Silvia Teresita
Secretario de Formación Político Sindical: Lescano, Juan Miguel
Secretario de Acción Social: Baggini, Daniel
Secretaria de Salud y Medio Ambiente de Trabajo: Ferreyra, Blanca Rosa
Prosecretaría Gremial de Nivel Inicial y Primario: Valle, Viviana Beatriz
Prosecretaría Gremial de Nivel Secundario y Modalidades Educativas: Rojas, Adriana
Prosecretaría Gremial de Nivel Superior y de la U.P.C.: Girardi, María Laura
Prosecretaría Gremial de Gestión Privada: Navarro, Graciela Alejandra

Dirección editorial: Gonzalo Gutierrez
(Director del ICIEC-UEPC)

Coordinación de la investigación: Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC, Secretaría de Educación de UEPC

Enseñar es un trabajo complejo y heterogéneo. Diferencias según niveles educativos y posiciones institucionales

Autoría: Gonzalo Gutierrez, Gonzalo Assusa, Enrique Castro González, Eduardo González Olguín, Micaela Pérez Rojas

Procesamiento estadístico: Ezequiel Echenique

Edición: Gonzalo Assusa, Gonzalo Gutierrez

Producción editorial: Ana Medero y Carolina Cardone

Corrección: Natalia Cucinelli

Diseño y diagramación: Zetas Comunicación

Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba

San Jerónimo 558, Córdoba (5000)

Teléfono: 0351 4208904

Correo electrónico: conectate@uepc.org.ar

Página Web: www.uepc.org.ar/conectate

Consideraciones sobre el uso de lenguaje no sexista en la UEPC. Desde UEPC, como parte de nuestra apuesta por una sociedad más democrática y una escuela más inclusiva, llevamos adelante acciones en pos de la igualdad de género, cuestionando y debatiendo los distintos tipos de violencia machista y patriarcal que atraviesan nuestra vida en sociedad. Consideramos, tal como se plantea desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación (2006), que “el lenguaje es una construcción social e histórica atravesada por relaciones de poder” y que, por lo tanto, “la utilización del masculino genérico invisibiliza las distintas realidades e identidades, dejándolas en un lugar de subordinación”.

En ese marco, desde 2018 comenzamos a promover el uso institucional de lenguaje no sexista, estableciendo como pauta central evitar el uso del masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal involucradas en cada actividad que realizamos.

¿Cómo citar este material?

Gutierrez, G.; Assusa, G.; Castro González, E.; González Olguín, E. y Pérez Rojas, M. (2025). *Enseñar es un trabajo complejo y heterogéneo. Diferencias según niveles educativos y posiciones institucionales*. Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC.

Índice

➔	Introducción	5
➔	Aspectos metodológicos	7
➔	Cargos, escuelas e infraestructura	9
➔	¿Por dónde pasan los problemas?	12
➔	Las relaciones, el trabajo con otras y otros, y el malestar docente	16
➔	El trabajo después del trabajo	19
➔	Cómo es percibido el sistema educativo hoy	22
➔	Hallazgos	25
➔	Ficha didáctica	27

Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



Secretaría de Educación

↓ Introducción

El siguiente informe analiza las condiciones de trabajo docente en la provincia de Córdoba. Con él pretendemos contribuir al debate público y educativo sobre los factores que inciden en la intensificación del trabajo de enseñar. La relevancia de esta problemática es doble: afecta negativamente la condición de las y los trabajadores de la educación y debilita el derecho de aprender de las y los estudiantes. En este sentido, los resultados de la encuesta implementada por el ICIEC, de la Secretaría de Educación de UEPC, ratifican la imposibilidad de disociar la dimensión laboral de la pedagógica, como así también, de separar dichas dimensiones de las condiciones más o menos adecuadas para el aprendizaje en la escuela pública.

Este informe se organiza en torno a dos ejes de análisis:

- ▶ Las condiciones materiales de vida y de trabajo docente.
- ▶ Las articulaciones poco exploradas entre la unidad laboral y el contenido de su trabajo docente.

Ambas cuestiones se analizan en función de dos variables:

- ▶ El nivel educativo de la educación en el que trabajan las y los docentes encuestados (Inicial, Primario y Secundario).
- ▶ La posición institucional (directivos y docentes frente a curso).

La opción por estructurar el análisis a partir de estas dimensiones reconoce la heterogeneidad y la singularidad de las opiniones, las condiciones y los malestares de las y los docentes respecto al trabajo de enseñar.

Las condiciones materiales de vida describen el modo en que, en los diferentes niveles del sistema educativo de la provincia de Córdoba, tanto docentes como directivos organizan su vida económica y laboral, articulan sus tiempos y horarios y sostienen sus hogares. Para ello, se considera la cantidad de instituciones en las que trabajan, las distancias para su desplazamiento, las horas formales dedicadas al trabajo en las escuelas, la cantidad de tiempo para la realización de otras tareas que insumen tiempo por fuera de la jornada laboral formalmente establecida, así como su percepción sobre la suficiencia económica del salario docente para cubrir los gastos mensuales en el hogar y el lugar que ocupa dicho salario en el total de los ingresos familiares.

En este informe, las condiciones de trabajo pedagógico remiten al modo en que se sostiene cotidianamente en las escuelas el trabajo docente. Se consideran aquí las demandas ministeriales en función de dos coordenadas: las administrativas y las educativas. Complementariamente, incluimos aspectos que inciden en las condiciones de trabajo y los malestares docentes relacionadas con la frecuencia de reuniones institucionales, la articulación con otras instituciones para atender necesidades de las escuelas, el modo en que las y los trabajadores perciben su relación con el Ministerio de Educación y las intervenciones que éste realiza, así como también su valoración con respecto a las evaluaciones estandarizadas.

El análisis de la *unidad laboral* docente atraviesa el desarrollo de este informe y abarca tres cuestiones que suelen ser poco consideradas de manera articulada: el tiempo de trabajo en la institución, el modo de designación docente (cargo u horas cátedras) y la relación entre tiempo de trabajo y tiempo de enseñanza frente a estudiantes en las aulas (en ocasiones, esta relación establece que el 100 % del tiempo laboral debe sostenerse frente a estudiantes, pero también existen experiencias en las que esto representa un porcentaje del total del tiempo laboral, reconociendo tiempo laboral formalizado para el desarrollo de actividades administrativas, pedagógicas, comunitarias y/o institucionales que, de otro modo, suelen ser resueltas por fuera de la jornada de trabajo de las y los docentes).

Los resultados de este informe posibilitan reconocer las particularidades del trabajo docente y algunas de las razones en que se asientan sus malestares, las posibilidades y restricciones de los actuales modos de contratación y las alternativas a considerar para atender articuladamente el conjunto de problemáticas económicas y laborales, la complejidad de la enseñanza y la calidad de los aprendizajes.

Durante años, desde el ICIEC, hemos analizado la evolución de condiciones laborales y salariales, las tendencias del sistema educativo cordobés, las dinámicas de inclusión educativa y los vaivenes en las interpretaciones sobre los desempeños escolares. Hemos sostenido que el trabajo de enseñar no puede comprenderse ni explicarse sólo por lo que informan los indicadores de evaluaciones estandarizadas, sino que es necesario complementar los análisis de desempeños educativos con el punto de vista de las y los docentes sobre aquellos factores que facilitan y/o obstaculizan su trabajo, y la visibilización de experiencias escolares que, en determinadas condiciones laborales, edilicias y didácticas, posibilitan aprendizajes de calidad.

Esta investigación, organizada en torno a una encuesta de alcance provincial y representatividad estadística, realizada a quienes se desempeñan como docentes y directivos en los tres niveles de la escolaridad obligatoria de la provincia de Córdoba (afiliados y no afiliados a UEPC), atiende a una relevante vacancia en el conocimiento sobre el trabajo docente. Es el primer estudio de este tipo realizado en la provincia de Córdoba en las últimas tres décadas.

En este segundo informe, hacemos foco en el análisis de la heterogeneidad y la diversidad de condiciones, prácticas y percepciones como aporte para reforzar la voz de las y los docentes, reconocer su trabajo y sus demandas, y contribuir en la construcción de una educación más justa, sostenible e igualitaria en la provincia de Córdoba.

Aspectos metodológicos

En los meses de octubre y noviembre del 2024 se implementó una encuesta presencial autoadministrada en toda la provincia de Córdoba. Su cuestionario contó con 46 preguntas y fue respondido por 1114 docentes. Se realizó en 166 unidades educativas de gestión pública y privada, distribuidas en un total de 133 localidades, en los 26 departamentos de la provincia. **Los resultados que aquí presentamos son representativos para las y los trabajadores de la educación provincial de Córdoba.**

Para garantizar dicha representatividad aleatoria y probabilística del estudio, se optó por realizar un muestreo por conglomerado en dos etapas. En la primera, se seleccionaron, de manera aleatoria, las instituciones de un padrón oficial de establecimientos educativos de la provincia de Córdoba actualizado al 2024, correspondiente a la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, incluyendo instituciones con ambos tipos de gestión, del ámbito urbano y rural. En una segunda etapa, en cada establecimiento, se encuestó a docentes mediante un procedimiento de selección estandarizada, que incluía presencia el día en el que asistían las y los encargados de realizar la encuesta y definición del cargo en el que se desempeñaban las y los encuestados (directivo, docente frente al aula y otros cargos docentes como, por ejemplo, de jornada ampliada, coordinadores de curso, preceptores, etc.).

La muestra incluye a docentes de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria de toda la provincia. Esta opción metodológica posibilita analizar relaciones por variables y estratificar o agrupar los casos (por ejemplo, según nivel o tipo de gestión) con un nivel de confianza del 95 %. Es decir: el 95 % de los intervalos calculados a partir de datos muestrales incluye el parámetro poblacional.

En relación a los casos encuestados:

- ▶ El 78 % de las respuestas fueron relevadas en instituciones de gestión estatal.
- ▶ El 26 % de las respuestas fueron relevadas en el departamento Capital.
- ▶ El 86 % de las encuestadas se identifica con el género femenino.
- ▶ Según los rangos etarios, la muestra se divide en tercios: de 20 a 39 años de edad, de 40 a 49 años y más de 50 años.
- ▶ La proporción de respondientes con 5 años o menos de antigüedad en su cargo docente es del 23 %.
- ▶ La muestra se compone por un 24 % de docentes que pertenecen a la Educación Inicial, un 41 % a la Educación Primaria y un 44 % a la Educación Secundaria.
- ▶ Un 15 % de las y los docentes integran el equipo directivo, un 48 % posee cargo docente (en Nivel Inicial o Primario), el 37 % posee horas cátedra en la Educación Secundaria o

Superior, el 2 % se desempeña como coordinadora y/o coordinador de curso, un 8 % como preceptora y/o preceptor y un 8 % con otros cargos del sistema educativo. Por ejemplo: una/ un docente pudo ser encuestada/o en una institución de Nivel Primario, pero contar también con horas en el Nivel Secundario y/o en el Nivel Superior.

Como planteamos en la introducción, en el actual informe presentamos un análisis concentrado en dos factores fundamentales:

- 1.El nivel educativo (Inicial, Primario y Secundario)
- 2.Las posiciones ocupadas en la escuela (equipo directivo y docentes frente al aula)

En este sentido, los datos e interpretaciones presentados a continuación contribuyen a una mejor comprensión de las condiciones, las percepciones, las relaciones, tareas y tiempos en los que se desarrolla el trabajo docente, como así también, de los marcos y contextos en los que se procesan los conflictos escolares y educativos de acuerdo a los niveles y las posiciones en la escuela.

↓ Cargos, escuelas e infraestructura

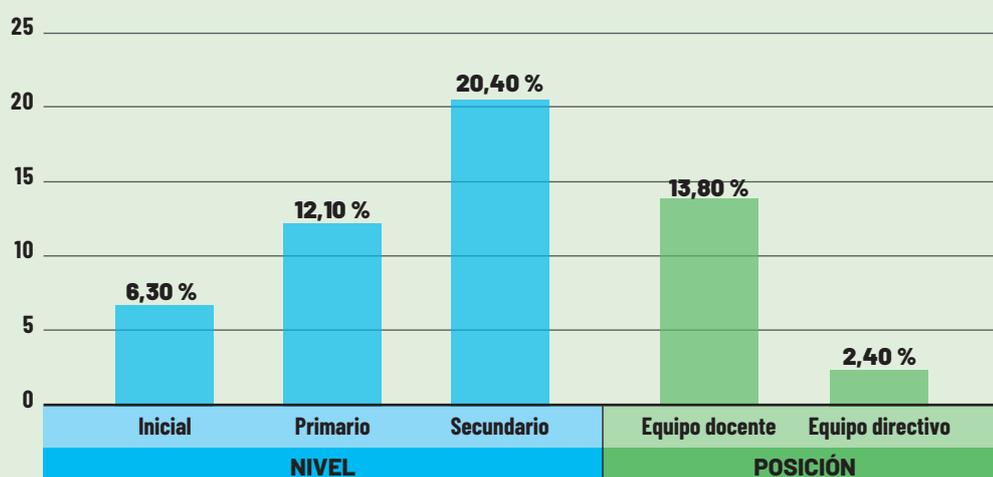
Las descripciones y explicaciones sobre el trabajo docente suelen hacer poco espacio a las condiciones a partir de las cuales se sostiene. Para atender este vacío, esta investigación procuró conocer cuánto deben desplazarse las y los docentes desde sus hogares a las escuelas donde trabajan, en cuántas instituciones lo hacen, cuántas horas le dedican al trabajo de enseñar, en qué proporción dicho trabajo representa el principal ingreso familiar y, finalmente, cómo son y qué recursos tienen las escuelas para enseñar.

Como señalamos en el informe *El trabajo de enseñar en la provincia de Córdoba. Condiciones, prácticas, opiniones y preferencias*, el 87% de las y los encuestados trabaja en una o dos escuelas. Al interrogarnos sobre quiénes trabajan en tres o más escuelas, en el Gráfico 1 podemos observar que la mayor proporción se presenta en la Educación Secundaria (20,4 %), seguido por la Educación Primaria (12,1 %) y la Educación Inicial (6,3 %). Dos cuestiones emergen de estos datos: por un lado, la metáfora del “docente taxi”, incluso para secundaria, pierde fuerza, ya que la gran mayoría se desempeña en una o dos escuelas a lo sumo. Por otro lado, en este nivel la relación docente se define por horas cátedra y no por cargos, por lo que se observa mayor diversificación institucional de las y los trabajadores.

La relevancia de los cargos docentes como unidad laboral que posibilita la concentración de instituciones donde trabajar, se refleja también cuando el análisis considera la posición institucional: sólo el 2,4 % de quienes se desempeñan en cargos directivos trabaja en tres escuelas o más, contra el 13,8 % de quienes lo hacen como docentes.

El cargo docente, de este modo, emerge como un organizador laboral que, a la par de generar mejores condiciones pedagógicas de trabajo, tiende a disminuir la fragmentación institucional en la que se desempeñan las y los encuestados.

Gráfico 1. Docentes que trabajan en tres o más escuelas según nivel y posición en la institución

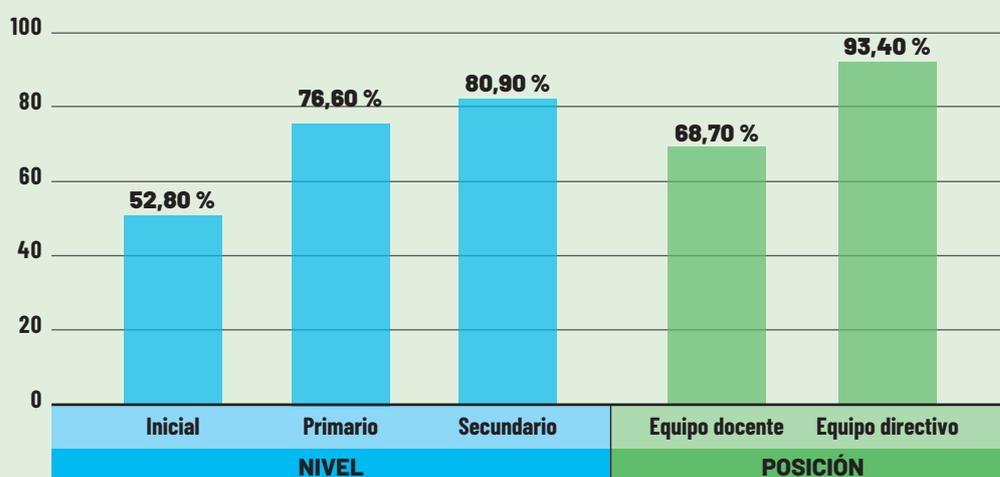


Al analizar la dedicación horaria a la actividad docente (composición de sus cargos o jornadas reconocidas por la provincia), el Gráfico 2 muestra valores muy similares entre docentes de Educación Primaria y Secundaria. Sin embargo, ello esconde la heterogeneidad de las condiciones de trabajo. Mientras que, en primaria, es más acotado el número de grados y estudiantes; en secundaria, se incrementa considerablemente. Si tenemos en cuenta que el espacio curricular con menos carga horaria posee 3 horas cátedra y el de mayor carga horaria cuenta con 5 horas cátedra, el 80 % de quienes enseñan en secundaria atienden entre cuatro y siete espacios curriculares. Este es un asunto que intensifica el trabajo docente, tanto en lo relativo a las relaciones con estudiantes, como a la multiplicación de tareas administrativas (tales como la elaboración de informes) y pedagógicas (planificar, evaluar, etc.).

La mayor cantidad de horas que trabajan quienes se encuentran en cargos directivos se explica tanto por lo que demanda dicha designación (30 horas en Educación Secundaria y 25 horas semanales en la Educación Primaria), como por su complemento con otros cargos y/u horas cátedra que, en muchas ocasiones, se produce en la misma institución, lo que disminuye la fragmentación institucional de su trabajo.

Algo similar sucede en relación a la dedicación horaria. Las y los trabajadores del Nivel Primario y Secundario e integrantes de equipos directivos tienden a trabajar (de manera reconocida o formalizada) 21 horas semanales o más: el 81 % en Secundario y el 76,6 %, en Primario comparado con el 53 % en Inicial. Un 93 % representa los equipos directivos comparado con un 68 % en relación a docentes frente al aula.

Gráfico 2. Docentes que trabajan 21 horas o más según nivel y posición en la escuela



La posibilidad de acumular una cantidad más alta de horas es mayor en el Nivel Secundario, debido a que se pueden sumar horas y/o cargos en distintas escuelas. Sin embargo, la unidad laboral de dicho nivel (horas cátedra) produce condiciones críticas de trabajo, en tanto las y los docentes son quienes, proporcionalmente, trabajan en más instituciones, poseen más divisiones, tienen más estudiantes a cargo y cuentan con más horas de trabajo en la escuela.

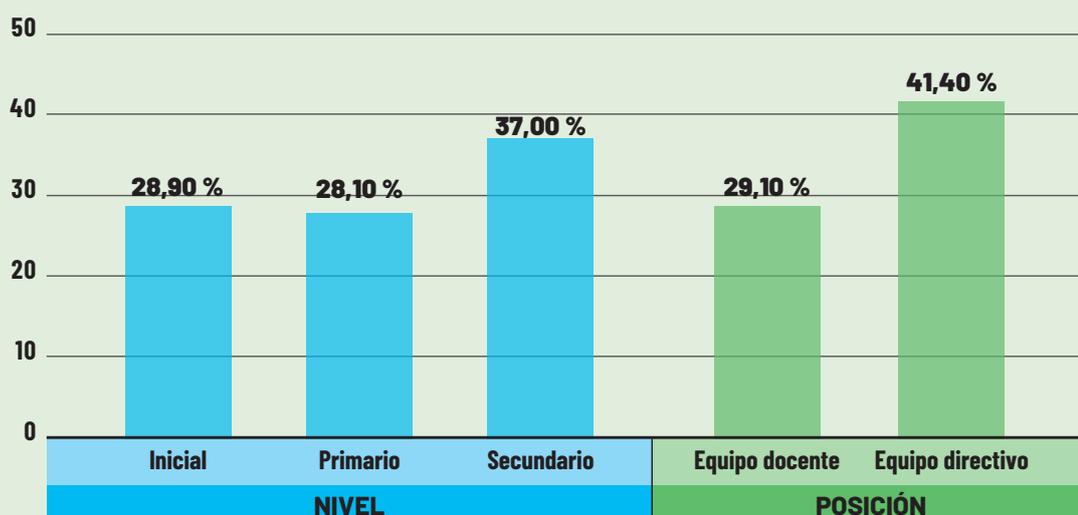
Si seguimos con el análisis advertimos que las y los docentes se encuentran con dificultades económicas generales. Como señalamos en el informe *El trabajo de enseñar en la provincia de*

Córdoba. *Condiciones, prácticas, opiniones y preferencias*, el 69 % de las y los encuestados señala que los ingresos económicos de su hogar no alcanzaron para llegar a fin de mes. El análisis del Gráfico 3, organizado por nivel educativo, muestra que los más críticos son el Inicial y el Primario (sólo el 29 % y 28 % de las y los encuestados declara cubrir los gastos mensuales con su salario, respectivamente). Cabe destacar que en dichos niveles es menos frecuente la combinación de cargos docentes y/o su complemento con horas cátedra. En la Educación Secundaria, por su parte, esta proporción llega al 37 %. El análisis de quienes logran cubrir sus gastos mensuales, según posición institucional, muestra que directoras y directores se encuentran en una mejor situación económica. Ello se explica por la diferencia salarial de base entre ambas posiciones.

Algo que surge de la encuesta realizada es que el cargo docente (en la Educación Inicial y Primaria) tiende a disminuir la fragmentación institucional y pedagógica de las y los docentes, evitando también, de este modo, la intensificación de la jornada laboral. Sin embargo, esto es posible a costa de menores salarios. Otra cuestión que se advierte es que la diferencia salarial entre quienes se desempeñan en cargos docentes y quienes trabajan en cargos directivos combina un mayor piso salarial con una antigüedad de entre 8 y 10 años de inicio (según se trate de directora/or o vicedirectora/or). Aun así, con un mayor ingreso, el 41 % de quienes ocupan cargos directivos sostiene que sus ingresos sí les posibilitan cubrir sus gastos mensuales.

En el mismo sentido, estas condiciones parecen implicar situaciones económicas diferenciales. Si bien la mayoría de las y los docentes de todos los niveles y posiciones declaran que no les alcanzan los ingresos para cubrir los gastos del mes, la cifra de quienes sí logran cubrir los gastos aumenta en la Educación Secundaria y, también, entre quienes integran el equipo directivo. En este caso, se da una combinación entre dedicación horaria (que influye en los ingresos) y mejora de la remuneración en puestos jerárquicos.

Gráfico 3. Docentes que logran cubrir gastos mensuales según nivel y posición en la escuela



↓ ¿Por dónde pasan los problemas?

Los problemas escolares y los malestares docentes suelen pensarse de modo genérico como equivalentes y conectados. Sin embargo, el análisis por nivel educativo y posiciones docentes (directivos y docentes frente al aula), muestran diferencias necesarias de identificar y comprender. ¿Cuáles son los fenómenos y situaciones que producen malestar entre las y los docentes? ¿Cómo se distribuyen estos malestares entre niveles del sistema educativo y entre posiciones en las escuelas? ¿Existen diferencias significativas?

En el primer informe, señalamos que dimensiones tales como la infraestructura y el mantenimiento de la escuela no ocupan lugares relevantes en la producción de malestares docentes. El análisis por nivel educativo y posición institucional (directivo o docente) muestra lo mismo. Sin embargo, tanto en el anterior informe como en el aquí presentado advertimos que **la organización del trabajo escolar resulta la principal variable explicativa sobre el malestar docente** (aunque no la única), en tanto configura las tareas cotidianas en la escuela, así como también la atención a factores contextuales. En función de ello, para analizar los malestares docentes optamos por diferenciarlos en dos grandes aspectos: aquellos que remiten a demandas administrativas y solicitudes de informes, por un lado, y aquellos referidos a demandas pedagógicas por parte de las políticas educativas, por el otro. Así, procuramos identificar las principales tensiones y problemáticas para enseñar, que reconocen las y los docentes, para centrarnos luego en la valoración que realizan sobre los modos de intervención del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

En la identificación de aspectos que dificultan el trabajo docente, en el informe *El trabajo de enseñar en la provincia de Córdoba. Condiciones, prácticas, opiniones y preferencias*, planteamos que tanto las políticas educativas de la provincia como las demandas administrativas, informes, etc., son los factores que despiertan mayor malestar. Desde la perspectiva de los niveles, la cuestión administrativa aparece con más fuerza en la Educación Primaria, mientras que las demandas de las políticas educativas se perciben como tensión o conflicto en la Educación Secundaria. Esta diferencia también aparece entre equipos directivos (con mayor preocupación por la cuestión administrativa) y docentes frente al aula (con más preocupación por las demandas de las políticas educativas de la provincia).

En el Gráfico 4, advertimos que la mitad de quienes se desempeñan en cargos directivos señalan lo administrativo como fuente de su malestar. Ello debe leerse en clave laboral, lo que produce malestar en y con el trabajo, tanto como en clave pedagógica, ya que se reconoce que la atención a las demandas de las políticas educativas y la función de acompañamiento a los equipos docentes se encuentra debilitada frente a exigencias de atender lo administrativo.

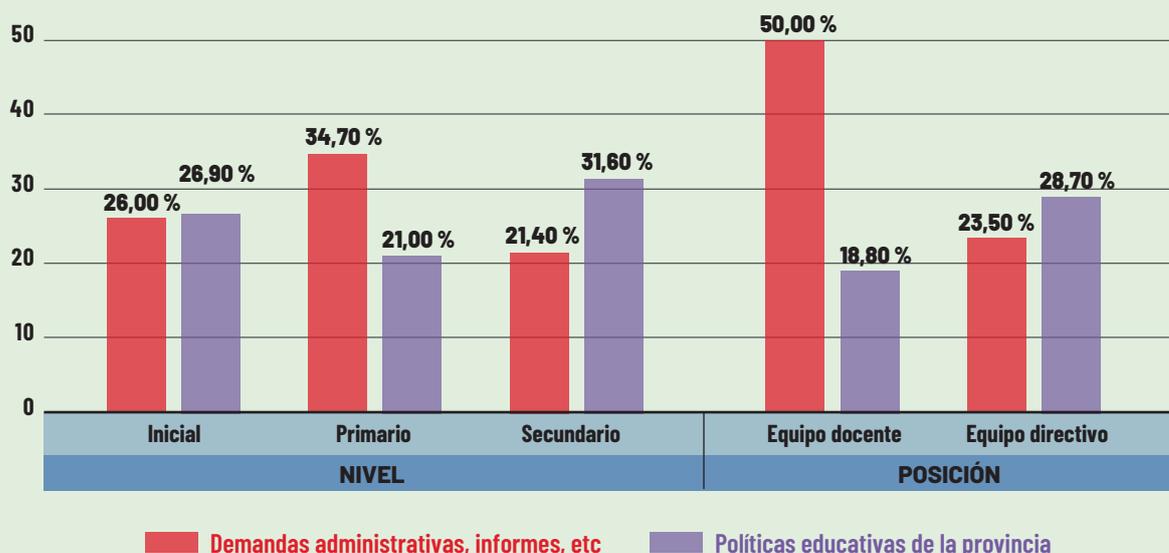
Entre quienes se desempeñan como docentes la preocupación por lo administrativo disminuye en términos relativos, aunque adquiere diferentes intensidades según los niveles educativos:

- ▶ En la Educación Inicial, caracterizada por un seguimiento más personalizado de las trayectorias de escolarización, con una tradición de informes de progreso escolar de carácter cualitativo, las demandas administrativas y pedagógicas ocupan un mismo porcentaje de preocupación.

► En la Educación Primaria, donde no se cuenta con una estructura administrativa complementaria a los cargos de docentes y de gestión y, en la cual, en las últimas décadas, se incrementó el trabajo con programas socio-pedagógicos (PAICOR, Jornada Extendida, etc.), las demandas administrativas se vuelven más problemáticas que las derivadas de las políticas educativas.

► En la Educación Secundaria, las y los docentes asumen una mayor fragmentación laboral e institucional y sufren una mayor intensificación de su trabajo. Por otro lado, cuentan con una estructura complementaria de apoyo al trabajo pedagógico, con preceptorías, coordinaciones de curso y, en muchos casos, cargos administrativos. Por ello, en este nivel se invierte la carga de los malestares y estos se sitúan, en mayor proporción, en demandas pedagógicas de las políticas educativas. Durante los últimos cinco años, con la intención de mejorar los desempeños escolares y fortalecer las trayectorias de escolarización de las y los estudiantes, las políticas se han caracterizado por alterar e inestabilizar con fuerza los modos de organizar la enseñanza y evaluar, especialmente mediante el Nuevo Régimen Académico, que ha promovido el trabajo por proyectos escolares.

Gráfico 4. Factores de tensión identificados por las y los encuestados según nivel y posición en la escuela

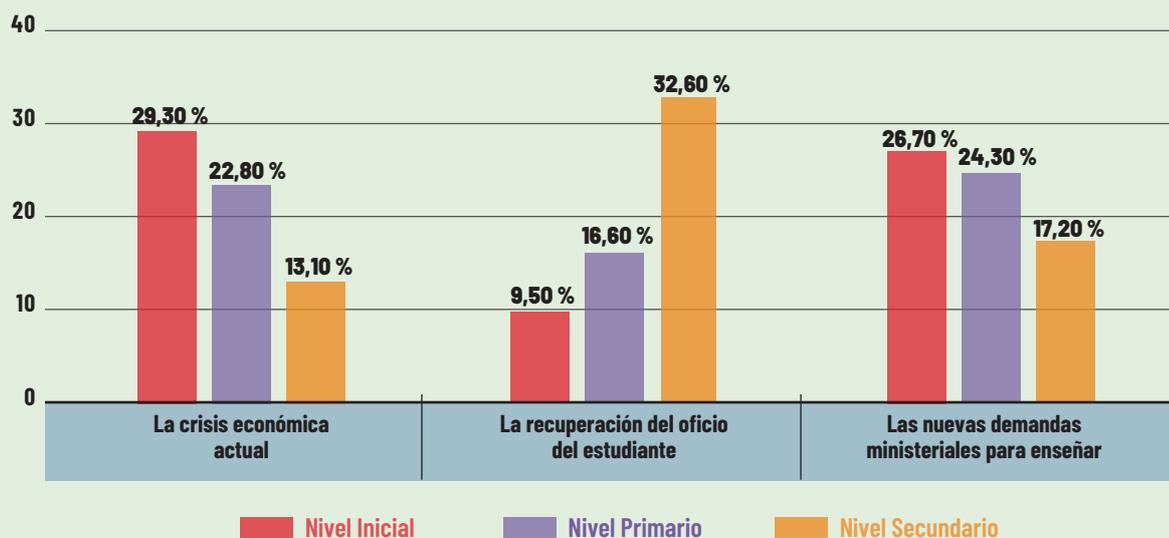


En la lectura sobre las principales tensiones y problemáticas relacionadas con la convivencia, en el anterior el informe de esta encuesta, se mostró que sobresalen las nuevas demandas ministeriales para enseñar¹ (22,8 %), la recuperación del oficio de estudiante (21,8 %) y la crisis económica actual (19,6 %). El análisis de estas variables en función del nivel educativo donde se desempeñan las y los encuestados, que se muestra en el Gráfico 5, muestra que, en la Educación Inicial y Primaria, hay mayor preocupación por la crisis económica actual y por las nuevas deman-

¹ Incluimos aquí, modificaciones en los contenidos a enseñar, las formas de evaluar y las metodologías didácticas que se proponen y que, en la última década, han sido objeto de permanentes cambios, en ocasiones, al interior de un mismo ciclo lectivo.

das ministeriales para enseñar. Para quienes trabajan en la Educación Secundaria, la preocupación se concentra en la recuperación del oficio de estudiante. Como sucedió con dimensiones anteriores, las posiciones dentro de la escuela no marcan diferencias significativas en relación a este tema.

Gráfico 5. Principales tensiones y problemáticas de la convivencia escolar según el nivel



Como hipótesis interpretativas para las diferencias de opinión según niveles educativos del Gráfico 5, podemos señalar lo siguiente:

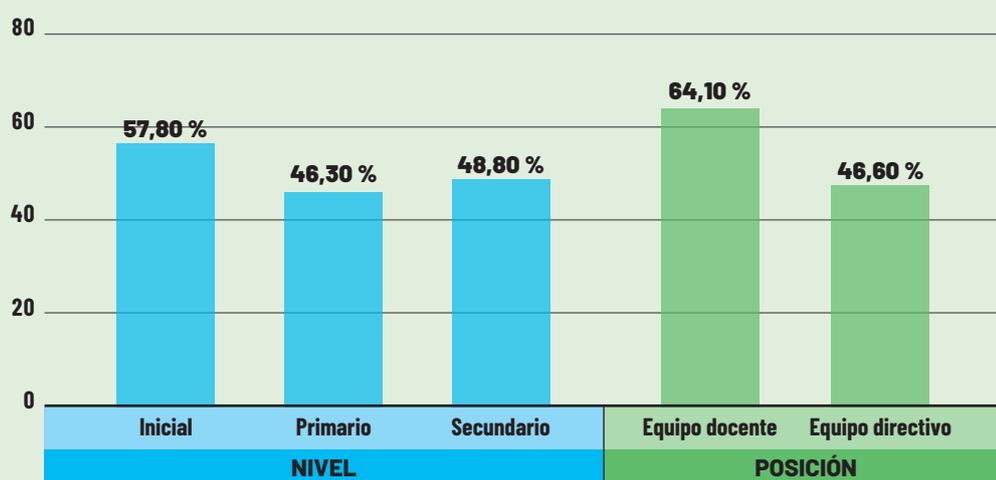
- ▶ En la Educación Inicial, en el que la enseñanza es más personalizada, la crisis socioeconómica se transforma en el principal factor de tensión para el trabajo docente. Continúa siendo una preocupación aquello que resta tiempo sustantivo a la enseñanza: las demandas administrativas. En tercer lugar, se encuentra el oficio de estudiante.
- ▶ En la Educación Primaria, las preocupaciones se centran en las demandas ministeriales para enseñar, que durante los últimos cinco años se han caracterizado por sus continuos cambios, tanto de año en año, así como también en el transcurso de un mismo ciclo escolar. Siguen en importancia la preocupación por la crisis económica y, en menor medida, lo relativo a la recuperación del oficio de estudiante.
- ▶ En la Educación Secundaria, entendida como el núcleo duro en los procesos de inclusión educativa, las tensiones y problemáticas se concentran en la construcción del oficio de estudiante. Es decir, en cómo lograr que las y los estudiantes asistan y aprendan a moverse institucionalmente en una escuela diferente a la del nivel anterior, caracterizada por múltiples espacios curriculares, numerosos docentes y nuevos criterios para la organización de sus procesos de estudio. Complementariamente, las nuevas demandas de enseñanza adquieren centralidad como parte de las problemáticas reconocidas en Secundaria. Aquellas, además de su inestabilidad, tienden a concebirse de modo independiente a los procesos de formación situada y permanente, tal como hemos mostrado en diferentes informes elaborados

desde el ICIEC. Es decir, se realizan nuevas demandas sin tiempos para su implementación y resignificación crítica al interior de las escuelas, y se lo hace sin dispositivos de formación permanentes y a cargo de equipos técnicos ministeriales.

Otra cuestión relevada por la encuesta refiere al acompañamiento de equipos ministeriales para el abordaje de conflictos en las escuelas, tal como se observa en el Gráfico 6. Para este asunto, los equipos directivos reconocen haber contado con asistencia ministerial en mayor medida que las y los docentes frente al aula. En relación a la medida en que las intervenciones ministeriales posibilitaron resolver las situaciones críticas por las que se les demandó acompañamiento, comparativamente, quienes se desempeñan en equipos directivos y en Nivel Inicial las valoran de manera más positiva que las y los docentes frente al aula y aquellos que enseñan en el Primario y Secundario.

La mirada crítica sobre las intervenciones ministeriales toma diferentes formas según los niveles educativos y las posiciones institucionales (directivos o docentes). En este sentido, se observa que a diferencia del Nivel Inicial (57,8 %), menos de la mitad de quienes trabajan en Nivel Primario y Secundario (entre el 46,3 % y el 48,8 %) valora positivamente los modos de intervención del ministerio. La percepción positiva más alta sobre la asistencia de equipos ministeriales se encuentra entre quienes se desempeñan en cargos directivos (64,1 %). Esta diferencia de percepciones entre directivos y docentes puede deberse a la desigual presencia de dispositivos de acompañamiento. Mientras que los primeros cuentan con instancias de trabajo con equipos de supervisores, diferentes autoridades y equipos técnicos ministeriales, los segundos deben cotidianamente resolver los emergentes que se les presentan con estudiantes y familias sin las mismas posibilidades ni tiempos de acompañamiento.

Gráfico 6. Evaluación positiva de la asistencia de equipos ministeriales según el nivel y posición en la escuela

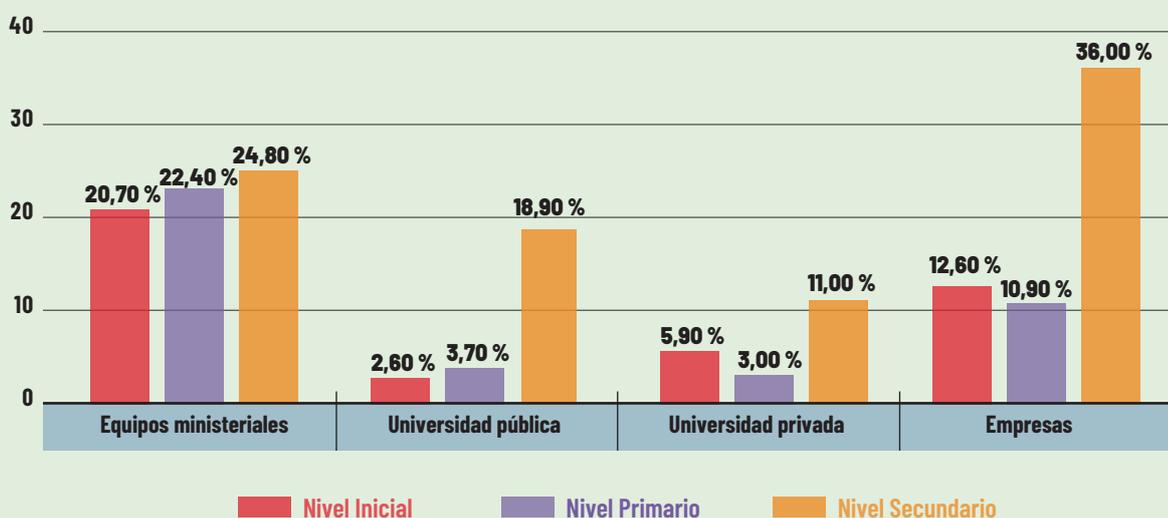


↓ Las relaciones, el trabajo con otros y otros, y el malestar docente

A sí como son relevantes las condiciones y las percepciones sobre el sistema educativo, resulta fundamental conocer cómo las y los trabajadores docentes se vinculan con pares, estudiantes, familias e instituciones. Ello contribuye a la comprensión del marco de relaciones en el que los malestares docentes surgen y en el que son procesados, tramitados y/o contenidos.

En relación a la articulación de las escuelas con otros actores e instituciones sociales, se observa una mayor proporción de trabajo mancomunado con universidades y empresas en la Educación Secundaria. Así lo expresa el Gráfico 7. Por la especificidad del nivel, se entiende que esto puede deberse a articulaciones centradas en las y los estudiantes, en garantizar su transición a la vida adulta y no tanto por convocar a las instituciones a resolver o intervenir en la vida cotidiana de la escuela.

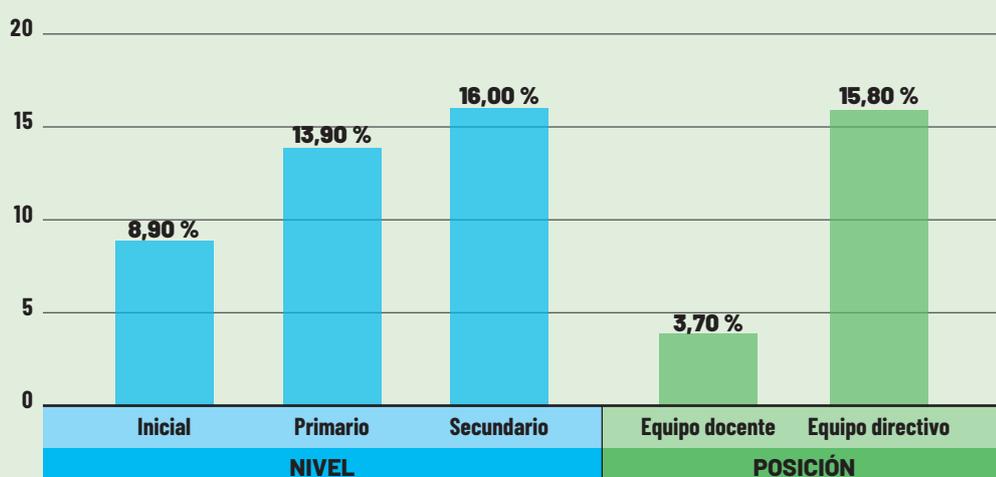
Gráfico 7. Articulación de las escuelas con otros actores según el nivel



El análisis de las tensiones entre docentes y equipos directivos muestra que estas, incluso cuando puedan involucrar situaciones críticas, se encuentran lejos de ser las principales referencias para explicar los malestares en relación al trabajo de enseñar. El análisis por nivel educativo que presenta el Gráfico 8, muestra que las tensiones se incrementan a la par de la mayor complejidad para enseñar y de la menor estabilidad de las demandas ministeriales. Es en la Educación Secundaria (16 %) donde estos porcentajes son mayores y decrecen en Primaria (13,9 %) e Inicial (8,9 %). Fortalece esta interpretación que sean justamente quienes trabajan en las aulas (15,8 %) quienes perciben mayores tensiones en comparación con los equipos directivos (3,7 %).

También en línea con estas tendencias, la relación entre docentes y equipos directivos en las escuelas se percibe más tensa (cierta o mucha tensión, contra una percepción de trato amable y cooperación) en la Educación Secundaria (el doble del porcentaje que en el Nivel Inicial) y entre docentes frente al aula (el cuádruple del porcentaje que en el equipo directivo). Es significativo que estas percepciones se asocien también al registro de una mayor conflictividad en la convivencia escolar con estudiantes y a la necesidad de recuperar el oficio de estudiante.

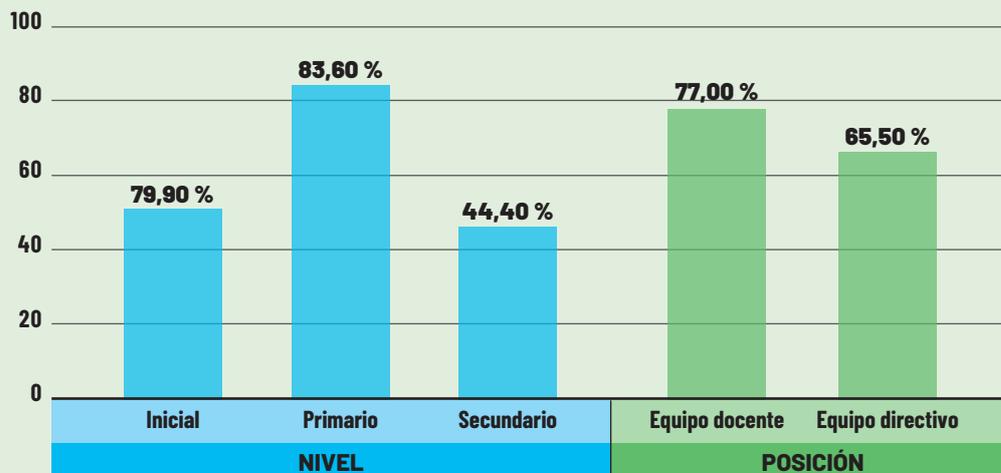
Gráfico 8. Relación de tensión entre docentes y equipos directivos según el nivel y posición en la escuela



El Gráfico 9 da cuenta de la asiduidad con la que se tienen reuniones de trabajo con compañeras y compañeros de la escuela. Al respecto, se observan las tensiones producidas por la relación entre las diferencias en la unidad laboral en Nivel Inicial y Primario respecto del Secundario, y las demandas pedagógicas del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. En la Educación Inicial y Primaria, donde la unidad laboral se organiza en torno a cargos, se realizan más frecuentemente reuniones docentes, mientras que, en Secundaria, cuya unidad laboral se define por horas cátedras, estas disminuyen a casi la mitad.

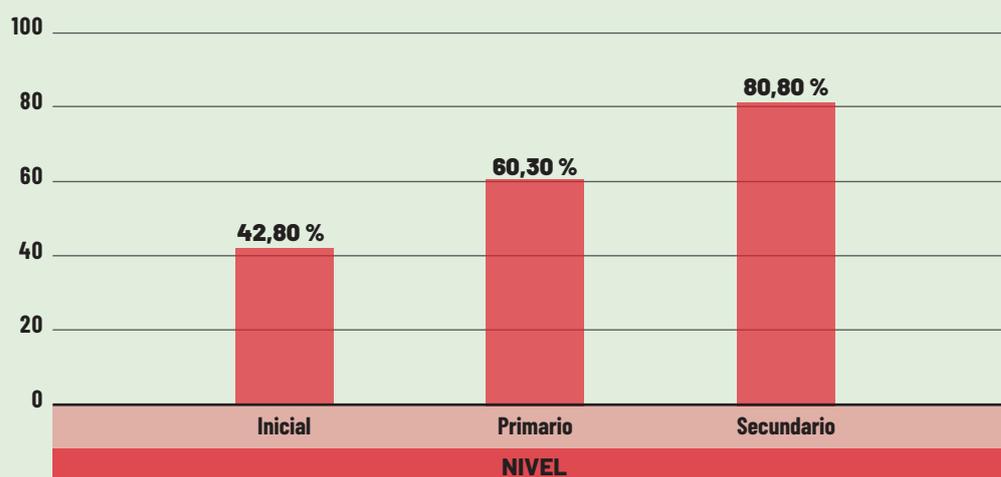
La Educación Secundaria es el tramo de escolarización más crítico, con una matriz selectiva y una tradición pedagógica organizada en torno al trabajo individual. Durante los últimos años, este nivel ha sido objeto de importantes alteraciones en su organización pedagógica e institucional con el objetivo de democratizarlo: sostener proyectos escolares de modo colectivo, avanzar en procesos de integración curricular, articular esfuerzos con las comunidades, desarrollar estrategias de seguimiento a las trayectorias de escolarización, entre otros. Sin embargo, estas propuestas no han contado con dispositivos de formación y acompañamiento pedagógico situados, permanentes y en servicio. La percepción de mayor conflictividad se genera entre trabajadoras y trabajadores cuya unidad laboral produce una menor frecuencia de encuentro entre pares (la proporción que se reúne al menos una vez por mes es la mitad que la proporción en el Nivel Inicial y Primario), una mayor diversificación institucional, más estudiantes a cargo, mayor cantidad de trabajo administrativo y menor estabilidad pedagógica debido a los continuos cambios producidos por el Ministerio de Educación.

Gráfico 9. Asiduidad de reuniones de trabajo según el nivel y posición en la escuela



El Gráfico 10 muestra otro componente que da cuenta de diferencias significativas entre niveles, que es la disponibilidad de salas docentes en condiciones razonables para ser usadas para reuniones y encuentros: la proporción de encuestados de la Educación Secundaria que cuenta con estas condiciones es el doble que en Inicial y muy superior que en Primaria.

Gráfico 10. Disponibilidad de salas docentes en condiciones razonables para ser usadas en reuniones y encuentros entre compañeros según el nivel

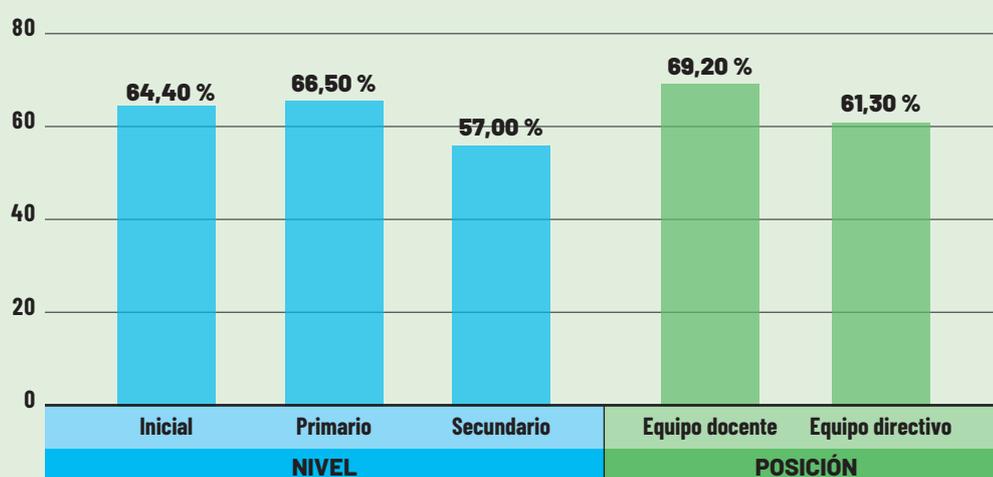


↓ El trabajo después del trabajo

Considerar el tipo de tareas, los momentos del día y el conjunto de esfuerzos que realizan las y los docentes para sostener el trabajo de enseñar, junto a los tiempos fuera de la escuela, completan el contexto en el que el bienestar y el malestar de las y los docentes se construye, define y llena de sentido.

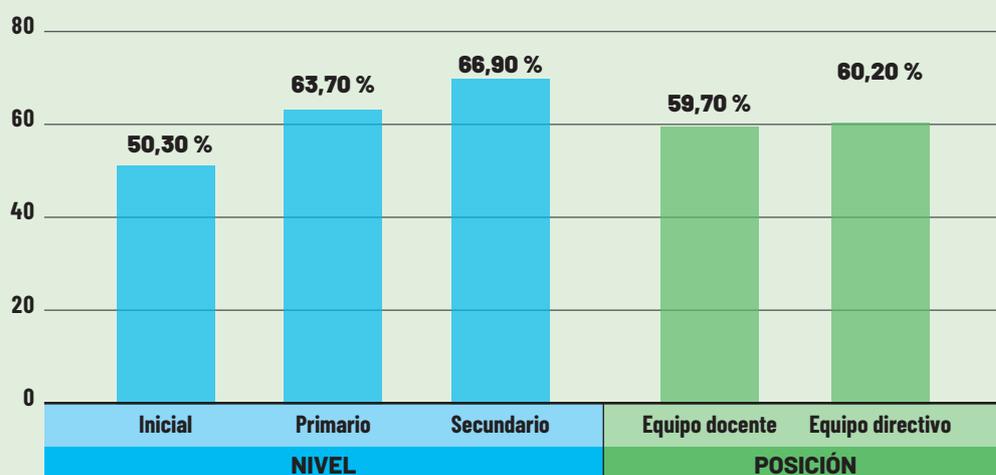
En referencia al tiempo de trabajo que visibiliza el Gráfico 11, se observa que, con independencia del nivel educativo en el que se trabaje y el cargo que se ocupe (directivo o docente), más de la mitad de las y los encuestados sostiene que trabaja más de 11 horas semanales por fuera de su jornada laboral. Es en la Educación Secundaria donde esta proporción resulta más baja (57 %, contra 64,4 % y 66,5 % en Inicial y Primaria respectivamente). Por su parte, siete de cada diez directivos señala que trabaja más de 11 horas semanales que las previstas en su cargo y lo mismo señalan seis de cada diez docentes.

Gráfico 11. Tiempo de trabajo extra áulico mayor a 11 horas semanales según el nivel y posición en la escuela



En el Gráfico 12 se observan diferencias en relación al momento del día en el que se trabaja por fuera de la jornada laboral. La Educación Secundaria -y la Primaria en menor medida- muestra una mayor proporción de encuestados que le dedica noches y fines de semana a la realización de estas tareas. Esta respuesta adquiere sentido si se considera que en ambos niveles se presenta mayor variedad de demandas curriculares, así como alteraciones muy frecuentes en los modos de enseñar y evaluar. Las posiciones dentro de la escuela (directivos y docentes), en cambio, no marcan distinciones relevantes.

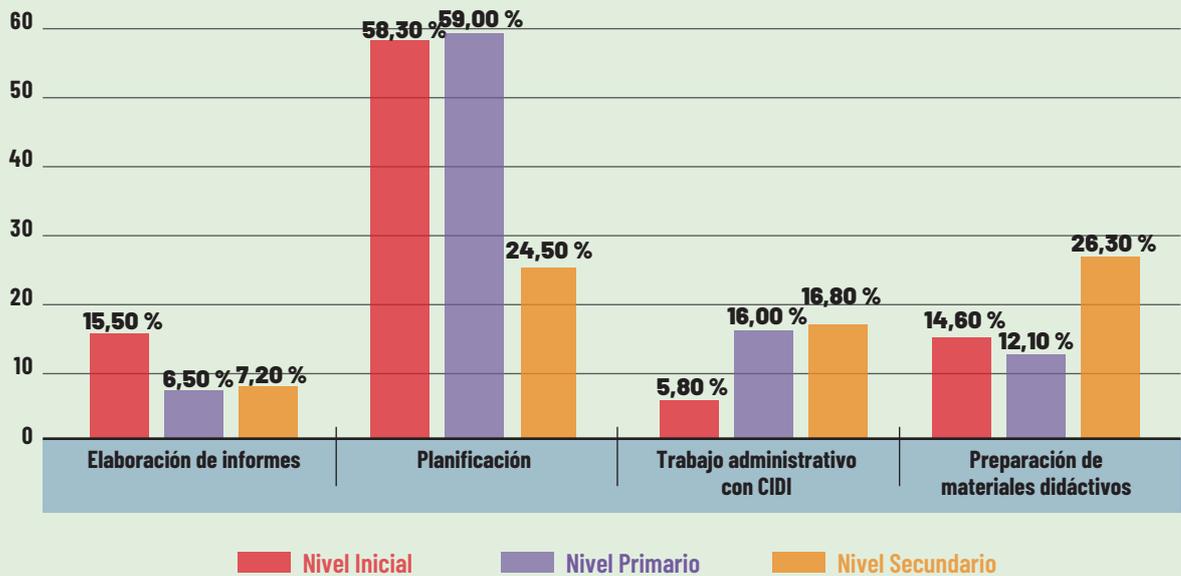
Gráfico 12. Docentes que realizan las tareas extra áulicas durante la noche y los fines de semana según el nivel y posición en la escuela



Con respecto a las tareas que más tiempo insumen fuera del horario laboral, el Gráfico 13 muestra que se observa una distribución congruente entre las características pedagógicas de cada nivel. En Nivel Inicial y Primario el mayor peso se coloca en la planificación (59 %). En la Educación Secundaria, el mayor tiempo (26,3 %) se destina a la preparación de materiales didácticos y la planificación (24,5 %).

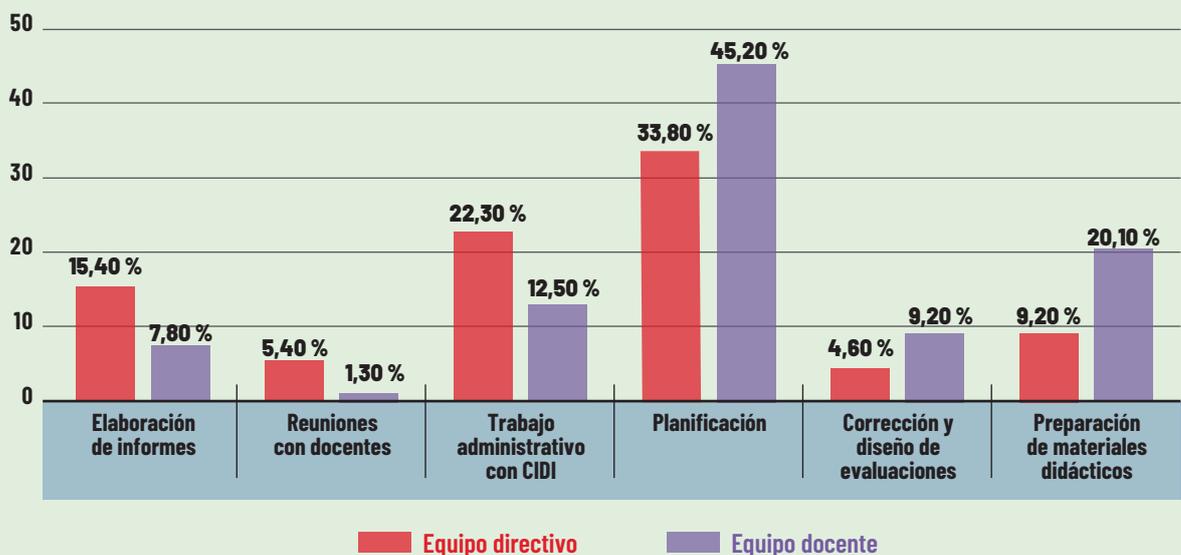
Las tareas que mayor tiempo ocupan en secundaria se explican en el cruce entre las demandas de enseñanza exigidas por el Ministerio de Educación (que ya analizamos) y la forma del puesto de trabajo (por horas cátedra, frente a estudiantes y con mayor diversificación institucional). Durante los últimos años, en el marco de las políticas educativas, se ha demandado una enseñanza más personalizada, que atienda la diversidad de intereses de las y los estudiantes y que construya orientaciones que posibiliten fortalecer las trayectorias de escolarización. En este contexto, distintas investigaciones coinciden en señalar que, cuando las y los docentes elaboran sus propios materiales de enseñanza, se incrementan las oportunidades de aprendizaje de las y los estudiantes. Los resultados de la encuesta nos muestran que un cuarto de las y los docentes pueden elaborar materiales de enseñanza, pero sólo por fuera de su jornada laboral. En este sentido, adquiere relevancia avanzar en la construcción de cargos docentes que reemplacen la tradicional designación por horas cátedras y prevean que un tiempo del trabajo pueda destinarse a actividades complementarias a las áulicas. Un cambio de este tipo mejorará simultáneamente las condiciones de trabajo docente, de enseñanza y de aprendizaje de las y los estudiantes.

Gráfico 13. Tareas que más tiempo llevan fuera del horario laboral según el nivel



Las tareas que más tiempo insumen por fuera del horario laboral también muestran diferencias significativas cuando se consideran las posiciones institucionales entre directivos y docentes. En este sentido, el Gráfico 14 nos muestra que directivos dedican más tiempo a la elaboración de informes, reuniones con docentes y trabajo administrativo con CIDI, mientras que a las y los docentes les toma más tiempo extra laboral la corrección y diseño de evaluaciones, la planificación y la preparación de materiales didácticos. Como es de esperarse, dinámicas diferentes de acuerdo a los roles y a las especificidades de los niveles, configuran exigencias, cargas y organización de tareas también diferentes entre agentes de distintos niveles y posiciones.

Gráfico 14. Tareas que más tiempo llevan fuera del horario laboral según posición en la escuela



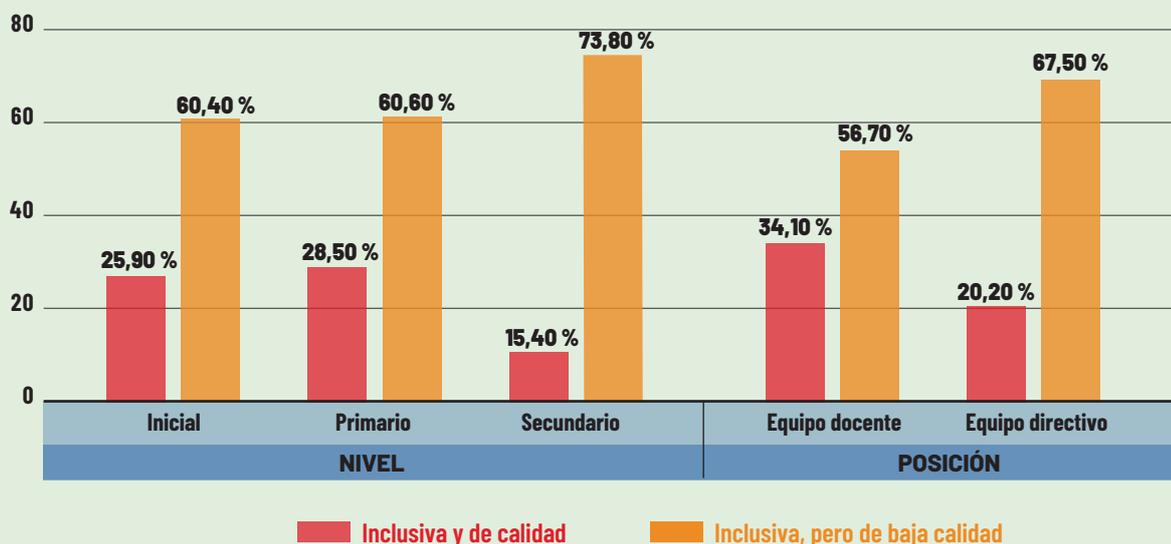
↓ Cómo es percibido el sistema educativo hoy

Además de los puntos de tensión y problemáticas analizadas, las y los trabajadores docentes se forman ideas e imágenes sobre la estructura y el funcionamiento del sistema educativo actual. Conocer dichas representaciones permite comprender mejor el contexto en el que emergen los actuales malestares docentes.

Si analizamos el Gráfico 15 en referencia a la percepción sobre la relación entre calidad e inclusión, más de la mitad de las y los encuestados de Nivel Inicial, Primario y Secundario considera que la escuela es inclusiva, pero de baja calidad. Es interesante señalar que la mirada más crítica en torno a la calidad se encuentra entre docentes de la Educación Secundaria (73,8 %). Ello puede deberse a que, durante las últimas décadas, la crisis de selectividad social en dicho nivel permitió un mayor acceso de jóvenes a la escuela, a la vez que volvió más complejas las relaciones entre docentes y estudiantes, y de ambos con los saberes a enseñar y aprender. Esto debido a que no existían experiencias políticas, institucionales y pedagógicas acerca de cómo sostener la inclusión, ya no solamente desde el acceso, sino también desde una enseñanza que garantice aprendizajes de calidad. Este vacío de saberes con ausencia de dispositivos de acompañamiento al trabajo de enseñar, sumado a la organización de la unidad laboral en torno a la hora cátedra y la relación frente a estudiantes, ha intensificado el trabajo docente y debilitado las posibilidades de aprendizaje de las y los estudiantes. Quienes sostienen la enseñanza en los espacios y tramos más críticos de la escolarización, como la escuela secundaria, la señalan como inclusiva (es decir, se hacen todos los esfuerzos por acompañar las trayectorias de escolarización), pero de baja calidad (no aprenden lo que se espera).

El análisis sobre la evaluación de procesos de inclusión y calidad educativa según posiciones institucionales (docentes y/o directivos) muestra diferencias significativas. Por otro lado, se aprecia que quienes más alejados se encuentran del trabajo cotidiano en el aula y cuentan con mayor acompañamiento en su trabajo opinan en mayor medida que la escuela es inclusiva y de calidad.

Gráfico 15. Percepción del sistema educativo según el nivel y posición en la escuela



La diferencia de opinión entre directivos y docentes se asientan en condiciones de trabajo pedagógico diferente:

- ➔ Entre quienes se desempeñan como docentes los malestares obedecen, por un lado, a la inestabilidad producida por los cambios permanentes en las demandas sobre qué y cómo enseñar; por otro lado, a las interpelaciones producidas, por parte de estudiantes y familias, en la cotidianeidad escolar hacia las y los docentes, quienes resuelven ambas cuestiones de modo veloz, con escasos tiempos de reflexión y análisis colectivo, pues sus puestos de trabajo están asociados a la hora de clase, tanto en secundaria como en primaria.
- ➔ Entre quienes se desempeñan en equipos directivos se observa que la complejidad de gestionar escuelas, incluso cuando los tiempos para la resolución de situaciones y demandas son siempre escasos, cuenta sistemáticamente con instancias de trabajo con otras/os actores: docentes y equipo directivo al interior de la escuela, supervisoras/es y, en diferentes instancias, equipos técnicos. En este sentido, cabe recordar que son justamente quienes se encuentran en cargos directivos las/os que poseen una opinión más favorable sobre los procesos de intervención y acompañamiento del Ministerio de Educación frente a situaciones críticas en sus escuelas.

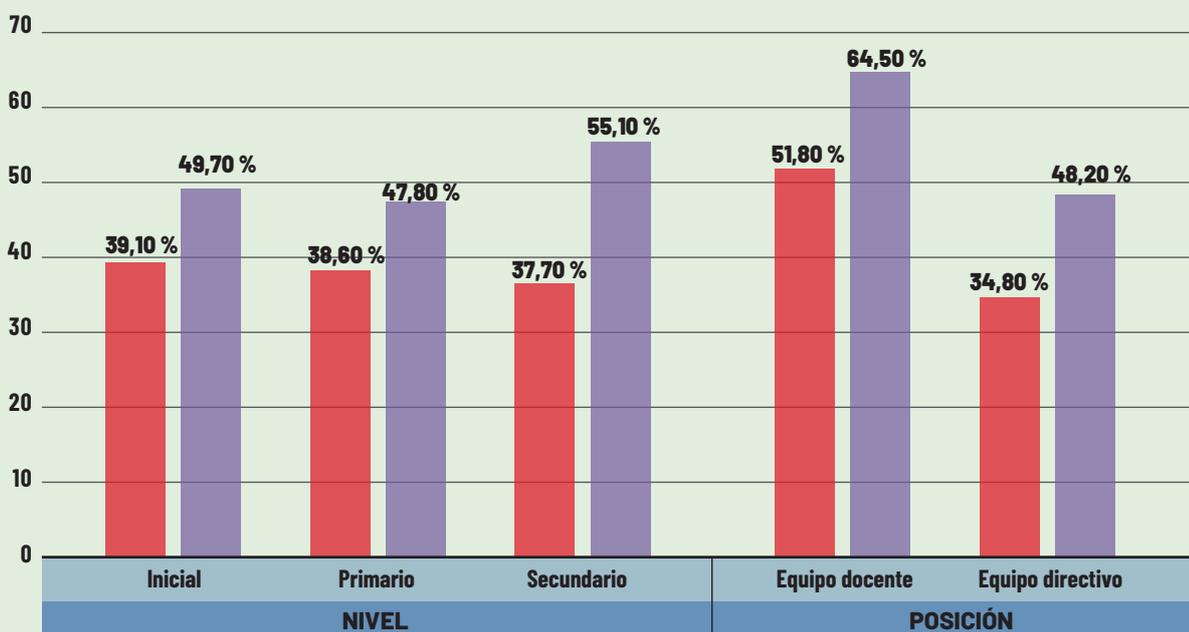
Consideradas en estos términos las diferencias de opinión entre quienes se desempeñan en cargos docentes respecto a lo que lo hacen en cargos directivos, adquiere mayor relevancia el desarrollo de dispositivos de acompañamiento a las y los docentes que enseñan. Su ausencia (o percepción de ausencia) produce malestar entre las y los docentes que, en numerosas ocasiones, sostienen que se sienten solas/os para resolver los dilemas que se les presentan en las aulas. Dos aspectos intensifican este malestar entre docentes: la conflictividad que genera el aumento de la pobreza (crisis económica) y los permanentes cambios en las demandas de qué y cómo enseñar sin dispositivos de trabajo con docentes en las escuelas, sostenidos en el tiempo, que posibiliten pensar conjuntamente las resoluciones pedagógico-didácticas necesarias para la heterogeneidad de las trayectorias de las y los estudiantes.

En la valoración de las y los docentes encuestados sobre evaluaciones estandarizadas, se aprecia que el nivel menos escrutado públicamente por los informes de resultados es el Nivel Inicial. Aun así, en este nivel, se sostiene con mayor frecuencia que las evaluaciones estandarizadas permiten mejorar las prácticas de enseñanza. La Educación Inicial, además, posee una tradición pedagógica de trabajo anclada en la mirada y acompañamiento a los aprendizajes, con menor volumen de contenidos disciplinares a enseñar y mayores instancias de diálogo con las familias sobre los procesos de las y los estudiantes. Por contrapartida, en la Educación Secundaria, donde se realiza un mayor escrutinio público de los desempeños escolares informados en las evaluaciones estandarizadas y se aplican la mayor cantidad de dispositivos desde diferentes organismos (internacionales, nacionales y provinciales). En este nivel, se presenta la menor proporción de docentes que las consideran como un insumo para la mejora de las prácticas de enseñanza.

El análisis de las valoraciones sobre las evaluaciones estandarizadas desde la opinión de quienes se desempeñan en cargos directivos, representado en el Gráfico 16 muestra que, a mayor trabajo con sus resultados, mayor reconocimiento de estas como un insumo para mejorar las prácticas de enseñanza (51,8 %) y las políticas educativas (64,5 %). Son los equipos directivos quienes participan de modo más asiduo en instancias donde se socializan resultados e interpretaciones sobre los desempeños escolares, ya sea con supervisoras y supervisores, autoridades

ministeriales y/o equipos técnicos. La distancia entre la opinión de equipos directivos y docentes es superior a los 15 puntos porcentuales. Ello se debe a que las y los docentes sistemáticamente participan de menos espacios de socialización y reflexión sobre los desempeños informados por las evaluaciones estandarizadas, de modo tal que estos se presentan como ajenos y distantes a su experiencia cotidiana en las aulas. Nuevamente, el análisis nos lleva a sostener que, a menores instancias de formación, acompañamiento y, en este caso, socialización de resultados y reflexión sobre los desempeños escolares, mayor es la dificultad para reconocer un aporte a la mejora de la enseñanza y las políticas educativas en las evaluaciones estandarizadas.

Gráfico 16. Valoración de las evaluaciones estandarizadas según el nivel y posición en la escuela



Son un insumo necesario para mejorar mis prácticas de enseñanza en el aula

Son un insumo necesario para mejorar las políticas educativas

↓ Hallazgos

- 1) Las respuestas de las y los encuestados permiten sostener que los niveles educativos y posiciones institucionales configuran condiciones, posibilidades y conflictividades diferentes en relación al trabajo docente.
- 2) La designación por cargos docentes permite concentrar el trabajo docente en menos instituciones. Esto se observa tanto entre quienes se desempeñan en la Educación Inicial y la Educación Primaria, como entre quienes lo hacen en equipos directivos. El cargo docente, de este modo, emerge como un organizador laboral que, a la par de generar mejores condiciones pedagógicas, tiende a disminuir la fragmentación institucional en la que estos se desempeñan.
- 3) La unidad laboral de la Educación Secundaria (horas cátedra) produce condiciones críticas de trabajo. Estas y estos docentes trabajan en más instituciones, poseen más cursos, más estudiantes a cargo y cuentan con más horas de trabajo en la escuela. En este nivel, a la vez, es donde hay mayor posibilidad de acumular una cantidad más alta de horas, debido a la posibilidad de sumar cargos (horas y/o cargos) en distintas escuelas.
- 4) Los malestares docentes se explican por demandas administrativas y pedagógicas que, al no poder cumplirse en el marco de la jornada laboral formalmente establecida, producen la necesidad de destinar horas de trabajo que no son reconocidas ni salarial, ni institucionalmente.
- 5) Se observan diferencias en la percepción sobre la relación entre inclusión y calidad según niveles educativos, con condiciones de trabajo y tradiciones pedagógicas diferentes entre sí. Quienes sostienen la enseñanza en los espacios y tramos más críticos de la escolarización -la escuela secundaria- son quienes la señalan como inclusiva (es decir, que se hacen todos los esfuerzos por acompañar las trayectorias de escolarización), pero de baja calidad (en otras palabras, que las y los estudiantes no aprenden lo que se espera).
- 6) Existen diferencias sustanciales en las condiciones de trabajo según posiciones institucionales. Quienes más alejados se encuentran del aula, las y los directivos, cuentan con mayor acompañamiento en su trabajo a partir de sus articulaciones con supervisores, equipos técnicos y autoridades ministeriales. Por contrapartida, quienes se desempeñan como docentes poseen menos espacios de acompañamiento con otras/os actores del sistema educativo, algo que lleva a que la resolución de sus situaciones problemáticas se deba elaborar, con mayor frecuencia, de modo individual. Esta situación explica la sensación de soledad que en muchas ocasiones se suele sostener por parte de las y los docentes.
- 7) A menores instancias de formación docente situada y de acompañamiento al trabajo de enseñar, mayores malestares en el trabajo docente.
- 8) La inestabilidad de las demandas educativas, que alteran cuestiones relativas a la enseñanza y la evaluación de año en año, así como al interior de un mismo ciclo lectivo, produ-

ce incertidumbre sobre el contenido del propio trabajo docente y se encuentra también en la base de los malestares docentes.

9) La escasez de dispositivos de acompañamiento situados y en servicio a la enseñanza en escenarios de crisis socio-económica y cambios educativos intensifica el trabajo de las y los docentes, quienes deben construir respuestas en poco tiempo y, especialmente en el Nivel Secundario, de modo individual.

10) Comprender y revertir la intensificación del trabajo docente requiere debatir sobre los alcances y límites que poseen los modos de designación docente. Históricamente, estos se han organizado en torno al cargo y a la hora cátedra. Sin embargo, es posible sostener que ni cargos ni horas cátedras resuelven la intensificación del trabajo docente. En este sentido, considerar la unidad laboral docente abre al debate sobre qué incluye su jornada de trabajo y con qué tiempo se cuenta para ello. Las respuestas de las y los docentes encuestados nos permiten sostener que las demandas al trabajo de enseñar son fundamentalmente administrativas y pedagógicas. También muestran que el tiempo laboral formalmente establecido para la realización de sus tareas es insuficiente y genera que las y los docentes deban destinar horas de trabajo no reconocidas como parte de su jornada laboral. Tanto en la designación por cargos, como en la designación por hora cátedra, se supone que el 100% del tiempo de trabajo es tiempo destinado a estar frente a estudiantes. De este modo quedan excluidas en la consideración de la jornada laboral las demandas de trabajo colectivo, la elaboración de materiales didácticos, el acompañamiento a las trayectorias de escolarización, así como el trabajo con las familias y las comunidades educativas. Saldar este vacío en torno a cómo considerar la unidad laboral docente resulta indispensable en las apuestas por superar la intensificación del trabajo docente y mejorar las condiciones para enseñar y aprender en la escuela.

↓ Ficha técnica

Metodología

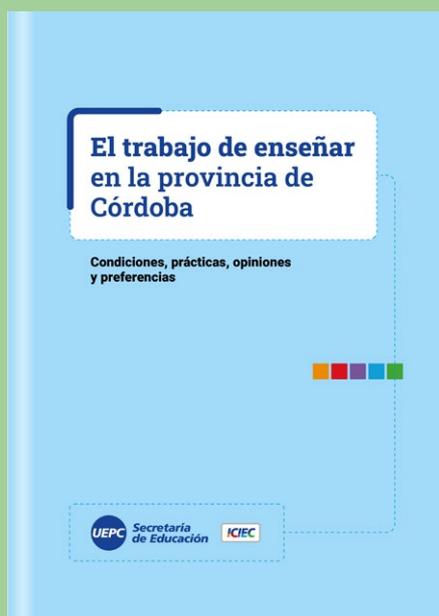
- La encuesta se implementó en los meses de octubre y noviembre del 2024.
- Su cuestionario contó con 49 preguntas.
- Fue respondido por 1114 docentes (afiliados y no afiliados a UEPC).
- Se realizó en 166 unidades educativas de gestión pública y privada, distribuidas en un total de 133 localidades y/o parajes, en los 26 departamentos de la provincia.
- Los resultados obtenidos son representativos para las y los trabajadores de la educación provincial de Córdoba con una confiabilidad superior al 95 %.

Autores

- Gonzalo Gutierrez
- Gonzalo Assusa
- Micaela Pérez Rojas
- Enrique Castro González
- Eduardo González Olguín

Procesamiento estadístico

- Ezequiel Echenique



El trabajo de enseñar en la provincia de Córdoba.

Condiciones, prácticas,
opiniones y preferencias

Disponible aquí

Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



Secretaría de Educación