

Lógicas de gerenciamiento y subjetivación docente



Peligro de derrumbe (Villegas N., 2025)

Una lectura en clave de género para el análisis de prácticas de lxs docentes de nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Rafaela, Santa Fe.

Campanini, Lucía
Menna, Rocío E.

2025

Universidad Nacional de Rafaela
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Licenciatura en Educación
Tesis de graduación

Autoras:

Campanini, Lucía
Menna, Rocío E.

Directora:

Passerino, Leila M.

Tesis de graduación:

Lógicas de gerenciamiento y subjetivación docente. Una lectura en clave de género para el análisis de prácticas de lxs docentes de nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Rafaela, Santa Fe.

SEPTIEMBRE, 2025



*A la amistad,
a la música
por ser nuestro lugar de desconexión.*



Índice

Resumen.....	4
Introducción	5
1.1. Peligro de derrumbe	5
1.2. ¿Por qué estudiar las lógicas de gerenciamiento y las prácticas de subjetivación?	7
1.3. Objetivos	8
1.4. Abordaje metodológico	9
1.5. Lxs docentes	10
1.6. Doblar a la derecha: mapa de un recorrido	13
Capítulo 1. El auge de las nuevas derechas: Lógicas de gerenciamiento y ajuste en la educación argentina.....	15
2.1. Nuevas derechas y la reconfiguración de la educación.....	15
2.2. Lógicas de gerenciamiento.....	16
2.3. Un ajuste material: análisis de las medidas adoptadas	18
2.4. Un ajuste inmaterial: los discursos.....	20
Capítulo 2. “Hacerse cargo”	25
3.1. “Hacerse cargo” en contextos de ajuste y responsabilización.....	26
3.2. “Hacerse cargo” como efecto de la feminización del trabajo docente	28
3.3. “Hacerse cargo” en y de las condiciones del trabajo docente	31
3.4. “Hacerse cargo” entre lo individual y lo colectivo	37
3.5. “Hacerse cargo” como expertise organizativa	39
Capítulo 3. “Hazte a ti mismx”	45
4.1. Del “hacerse cargo” al “hazte a ti mismx”	47
4.2. “Hazte a ti mismx”: en búsqueda del equilibrio emocional	48
4.3. “Hazte a ti mismx”: el deseo como transformación de la experiencia docente	53
El Final Es En Donde Partí.....	57
6. Referencias bibliográficas	59



Resumen

El presente trabajo de investigación analiza las lógicas de gerenciamiento y las prácticas de subjetivación docente en el nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Rafaela, en el contexto del auge de las nuevas derechas durante los años 2024 y 2025. El análisis, realizado en clave de género, permite visibilizar cómo las desigualdades históricas derivadas de la feminización del trabajo docente producen impactos diferenciales entre varones, mujeres y diversidades, reforzando asimetrías en la distribución de responsabilidades. Metodológicamente, se combinaron entrevistas semiestructuradas con registros etnográficos, lo que permitió recuperar voces, experiencias y emociones que dan cuenta de las tensiones actuales del trabajo docente. Particularmente, se identifican dos hallazgos: por un lado, la conformación de una expertise organizacional, a través de la cual lxs docentes desarrollan estrategias individuales y colectivas para sostener la tarea en contextos de creciente exigencia; y, por otro, la búsqueda de un equilibrio emocional, entendido como una ecuación afectiva en la que se pone en juego el desgaste, un conjunto de estrategias afectivas y el deseo. Ambos hallazgos permiten pensar el trabajo docente no solo desde sus condiciones, sino también desde su capacidad de reinención frente a un escenario signado por la desresponsabilización estatal y el mandato de autogestión.

Palabras clave

Lógicas de gerenciamiento – Prácticas de subjetivación docente – Expertise organizativa – Equilibrio emocional – Feminización del trabajo docente.



Introducción

[...] Seas quien seas, por más sola que estés,
el mundo se despliega pleno a tu imaginación,
te invoca como a los gansos salvajes, urgente, luminoso,
anunciando, incesante, tu lugar
en la trama de las cosas
(Mary Oliver, Gansos Salvajes, 1986).

1.1. Peligro de derrumbe

Junio del año 2025, saturadas por el trabajo incesante, la familia, el estudio y llegando al final de la redacción de este trabajo de investigación, decidimos hacer una pausa y visitar la exposición “Traperos: los (des)hechos de la memoria” en el Museo Municipal de Arte “Dr. Urbano Poggi” de la localidad de Rafaela, donde once artistas locales expusieron sus instalaciones. Allí nos ocurrió algo que había sucedido otras veces: nos sentimos interpeladas por eso que revela algo en común, una experiencia sensible compartida. Al ingresar nos encontramos con la instalación “Peligro de derrumbe”, de la artista y docente de Artes Visuales, Noelia Villegas. El montaje se alza como una montaña de sillas escolares oxidadas y desgastadas, sostenidas en un frágil equilibrio al borde de la caída, materializando en su forma algo que reconocimos inmediatamente: la tensión entre sostener y derrumbarse que atraviesan los espacios educativos. Conversando con la artista, nos decía en audios: “parece que todo está a punto de detonar y nosotros estamos ahí adentro... seguimos sosteniendo, conteniendo...”. “Peligro de derrumbe” no es solo el título de su obra, sino la captura de nuestro presente. Las frases pintadas sobre los respaldos “Cuánto soporta este cuerpo”, “Hoy no comí”, “Sostener” y “Se hace largo” condensan algo que experimentan los cuerpos ahí dentro: contener y ser contenidos, resistir y transformarse.

Esta instalación no describe el trabajo de investigación que aquí presentamos, pero lo interpela. Abre preguntas sobre los bordes de la experiencia, sobre quiénes están adentro y quiénes afuera, sobre lo que se desgasta o quiebra y lo que todavía se sostiene. Porque “no somos simples testigos de lo que ocurre. Somos los cuerpos a través de los que la mutación llega para quedarse. La pregunta ya no es quiénes somos, sino en qué vamos a convertirnos” (Preciado, 2022: 19). Estas ideas nos acompañaron y permiten al final de este camino, reescribir el trabajo docente como un campo de mutación en tanto no se trata sólo de describir lo que ocurre, sino de vivirlo, atravesarlo y buscar las palabras para nombrarlo.



Como docentes y estudiantes, el arte funciona a modo de recurso crítico que nos permite enlazar lo íntimo y lo académico, darles forma a nuestras preguntas y abrir horizontes de lectura sobre las transformaciones de un presente marcado por el auge de las nuevas derechas. Y es precisamente en este presente donde se inscribe nuestra investigación: la degradación de Ministerio de Educación a Secretaría, el incumplimiento de acuerdos paritarios, la eliminación del Fondo Nacional Incentivo Docente (FONID) y de espacios de formación y contenidos educativos, la promulgación del Decreto N° 0586 de “Asistencia perfecta”, el cese temporario de las funciones del Instituto Autárquico Provincial de Obra Social (IAPOS) y la falta de recursos que repercute en aulas sin ventilación adecuada durante olas de calor, son algunos de los tantos cambios que hemos afrontado estos últimos años. A este panorama se suma un dato alarmante: en los medios locales se informa que la matrícula docente cayó un 41%¹. Cada vez menos jóvenes eligen ser docentes, efecto de la precarización, la desvalorización social y el costo real de estudiar. En medio de este escenario, nosotras, recién llegadas a la docencia y al mismo tiempo atravesadas por la formación universitaria, nos preguntamos: ¿cómo llegamos hasta acá?

Las motivaciones iniciales de este trabajo comenzaron en el año 2021, en el marco del seminario Formación y Prácticas Docentes en los Escenarios Actuales de la Licenciatura en Educación. Allí nos interrogamos por lo que significa ser docente hoy, cuáles son las condiciones, los márgenes de libertad, las disputas y tensiones que configuran el trabajo, especialmente en el caso de las docentes mujeres de nivel secundario. A partir de los debates de la cátedra, de las lecturas y los intercambios, emergieron preguntas que nos trajeron hasta aquí: ¿cuáles son las condiciones actuales en las que se desarrolla la docencia en Rafaela?, ¿cómo se responsabiliza a lxs docentes por esas condiciones en el marco de las lógicas de gerenciamiento?, ¿cómo es percibida esa responsabilización?, ¿cómo se inscribe todo esto en los procesos de feminización de la docencia?, ¿qué modos de *hacer* y *ser* docente se inauguran en este escenario?

La lectura de investigaciones locales (Albertinazzi y Hammerly, 2022; Passerino y Zenklusen, 2022) y de autorxs como Grinberg (2014, 2015, 2019), Lewkowicz (2006), Foucault (s/f), Birgin (1997) y Abramowski (2018); la adscripción en la cátedra de Análisis

¹ Comunidad de Rafaela: Portal de comunicación e investigación política, social y cultural. Datos publicados en su cuenta de Instagram el 28 de julio del 2025.



Institucional (2024); la participación en un proyecto de articulación universitario² y dos becas obtenidas³ —la toma de posesión de una de ellas aún no ha podido realizarse ya que dichos fondos no han sido transferidos—, sobre todo, nuestra experiencia como docentes mujeres, constituyeron los primeros puntos de apoyo para dar continuidad a estos interrogantes. No nos posicionamos únicamente como futuras licenciadas que investigan, sino como docentes que hacen de la investigación una forma de pensar la práctica y de pensarse en ella.

El tiempo de esta investigación no es lineal: es un espiral que vuelve y se reanuda en distintos puntos. Lo personal, lo político y lo académico se entrelazan en un movimiento que no cesa, que nos devuelve preguntas antiguas con nuevas formas. Si comenzamos preguntándonos “¿cómo llegamos hasta acá?”, la escritura nos devuelve otra cuestión: ¿qué mutaciones están en curso en el trabajo docente y en nosotras mismas al habitarla? En esa tensión entre sostener y derrumbarse, entre lo que se quiebra y lo que insiste, se abre este trabajo.

1.2. ¿Por qué estudiar las lógicas de gerenciamiento y las prácticas de subjetivación?

Las reformas educativas impulsadas por el auge de las nuevas derechas no solo reducen derechos laborales y deterioran las condiciones materiales del trabajo docente, sino que además desplazan responsabilidades estructurales hacia lxs docentes, reforzando el mandato de autogestión y responsabilización característico de las lógicas de gerenciamiento (Grinberg 2014, Langer y Orlando, 2018). En este sentido, la categoría de prácticas de subjetivación (Grinberg, 2014; Lewkowicz, 2006; Abramowski, 2023) constituye una herramienta teórica potente para comprender cómo lxs docentes son producidos y se producen así mismxs en un entramado de relaciones de poder que habilita tanto la reproducción de estas lógicas como la emergencia de resistencias, reapropiaciones y desplazamientos.

A su vez, la necesidad de incorporar una perspectiva de género permitió reconocer la persistencia de desigualdades en las relaciones de poder entre docentes hombres, mujeres y diversidades. Dichas desigualdades, sostenidas en construcciones históricas y sociales

² Luna, Ma. V. y Passerino, L. (2023). Hacer escuela, pensar la institución. Diálogos desde las prácticas. Convocatoria de Proyectos de Articulación con la Comunidad 2023 (Res. 195/2023). UNRaf, Programación 2023. Universidad Nacional de Rafaela. Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento.

³ Beca otorgada en el marco del Programa de Iniciación a la Investigación (2024), con el plan de trabajo titulado "Lógicas de gerenciamiento y subjetivación docente. Una lectura en clave de género para el análisis de prácticas de profesores/as de nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Rafaela, 2023-2024". Este programa es impulsado y gestionado por la Secretaría de Investigación y Transferencia Tecnológica de la UNRaf. Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas 2024, EVC CIN, bajo el título de "Lógicas de gerenciamiento y subjetivación docente. Una lectura en clave de género para el análisis de prácticas de profesores/as de nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Rafaela, Santa Fe. 2024".



derivadas de la división sexual del trabajo y de la feminización de la tarea docente, son al mismo tiempo susceptibles de transformación. En este marco, la producción de conocimiento se orienta a visibilizar estas asimetrías y a contribuir a su superación.

Desde el punto de vista académico, este trabajo se sitúa en un campo de investigación aún en construcción. Existen antecedentes locales que han abordado el trabajo docente y los procesos de subjetivación —como el Proyecto de Investigación dirigido por Ma. Virginia Luna y Leila M. Passerino (2020-2021) del cual formamos parte—, en tanto desplazan la preocupación por el sujetx docente como entidad ya constituida hacia la pregunta por las modalidades mediante las cuales lxs docentes se producen y se reconocen a sí mismxs en los escenarios actuales. Nuestro estudio retoma dicha línea y la proyecta hacia una nueva dirección: aproximarnos a las categorías mencionadas a partir de enunciados rectores que recogen experiencias, sentidos y sentires de lxs docentes —y también los propios— durante los años 2024 y 2025. Estos enunciados nos permiten comprender lo que nos sucede, dar cuenta de cómo transitamos el día a día y reconocer las formas en que somos afectadxs. Entonces, la investigación se orienta a interrogar qué están siendo lxs docentes hoy, no para ofrecer respuestas, sino para abrir márgenes de interpretación a los sentidos, continuidades y rupturas que atraviesan este proceso.

1.3. Objetivos

El objetivo general de la presente investigación es describir las lógicas de gerenciamiento y las prácticas de subjetivación de lxs docentes de nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Rafaela en los años 2024 y 2025, en un contexto de auge de las nuevas derechas y desde una perspectiva de género.

Para alcanzarlo nos proponemos llevar adelante los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar cómo las lógicas de gerenciamiento a la luz de las reformas educativas, configuran condiciones materiales y simbólicas del trabajo de lxs docentes de nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Rafaela en los años 2024 y 2025.
2. Reconstruir la experiencia de trabajo de lxs docentes de nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Rafaela en relación con las prácticas de subjetivación y los procesos de feminización de la docencia, en los años 2024 y 2025.
3. Indagar en las prácticas de subjetivación atendiendo a la emocionalidad de lxs docentes de nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Rafaela en los años 2024 y 2025.



1.4. Abordaje metodológico

El trabajo adopta una metodología cualitativa, la cual se caracteriza por “una serie de prácticas interpretativas y materiales que estudian los fenómenos en los escenarios en que éstos transcurren, tratando de interpretarlos en función de los significados que las personas les otorgan” (Manrique, 2016: 4). Consideramos que esta forma de acercarnos al campo es coherente con el objetivo de nuestra investigación, vinculado a describir las lógicas de gerenciamiento y las prácticas de subjetivación de lxs docentes de nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Rafaela en los años 2024 y 2025, en un contexto de auge de las nuevas derechas y desde una perspectiva de género. Aquí, la elección de esta perspectiva responde a que somos mujeres docentes que habitamos el campo al que nos proponemos interrogar y que, desde aquí, hemos podido intuir aspectos diferenciales en las experiencias y percepciones de lxs docentes. A su vez, esta posición volvió necesaria la incorporación de un registro etnográfico como herramienta de vigilancia epistemológica. Dicho instrumento ofrece, según Guber (2011), una “radiografía” del proceso cognitivo, una ventana hacia adentro y hacia afuera que permite reconocer los contrastes con el campo en estudio e interrogar sus significados, dentro de nuestro propio marco conceptual y en función del objeto de investigación y del material producido como dato.

Precisamente, el trabajo de campo se llevó a cabo durante el año 2024 en una Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada ubicada en la zona céntrica de la ciudad de Rafaela, provincia de Santa Fe, Argentina. En la escuela se desempeñan aproximadamente doscientos cuarenta docentes que llevan a cabo sus tareas en el turno mañana, tarde y noche. Dado que nuestra actividad laboral se desarrolla en este establecimiento, el criterio de accesibilidad al campo resultó clave para la factibilidad del proyecto.

La selección muestral estuvo definida por el criterio de saturación teórica (Glasser y Straus, 1967), es decir, cuando la información recopilada no aporta nada nuevo al desarrollo de las dimensiones de las categorías de análisis. Se incluyeron docentes de los tres turnos mencionados a partir de técnicas no probabilísticas, específicamente un muestreo por conveniencia dado nuestro acercamiento al campo. Lxs participantes fueron seleccionadxs de acuerdo con criterios establecidos previamente. En primer lugar, nos contactamos con docentes que nos comunicaron un interés genuino en participar y que estaban dispuestxs a compartir sus experiencias cotidianas, esto resultó oportuno porque permitió un ambiente de confianza y apertura. En segundo lugar, se contempló la antigüedad de lxs docentes, el cargo que desempeñan dentro de la escuela, la cantidad de escuelas a las que asisten y las horas dedicadas



frente al curso, junto con el número de estudiantes bajo su responsabilidad. Esta decisión metodológica permitió atender a las variaciones en las percepciones y experiencias de lxs docentes frente a la asunción de responsabilidades. En tercer lugar, se tuvo en cuenta si lxs docentes tenían o no hijxs y/o personas a su cuidado, así como su identidad de género, con el fin de obtener una muestra diversa y representativa en consonancia con la perspectiva adoptada.

Para la producción de datos decidimos utilizar la técnica de entrevistas semiestructuradas, “entendida como una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, es además una instancia de observación; al material discursivo debe agregarse la información acerca del contexto del entrevistado, sus características físicas y su conducta” (Guber, 2005: 203). Previamente, confeccionamos una guía diseñada sobre tres ejes estrechamente vinculados a los objetivos de la investigación: 1) trayectoria laboral de lxs docentes: establecimientos en los que trabajan, cantidad de horas cátedra y cargos que desempeñan, las actividades dentro y fuera de la escuela, así como el tiempo invertido en ellas. También se exploró la magnitud de la población estudiantil a cargo y las consecuencias que estas condiciones tienen en la práctica docente; 2) las condiciones materiales y organizacionales: preocupaciones y sentimientos de sobreexigencia vinculados al trabajo docente, así como sus posibles efectos en la salud y el acceso a licencias. A su vez, se indagó sobre las percepciones sobre las reformas educativas recientes y la participación gremial y colectiva (paros, asambleas, debates en la escuela, clima social y mediático) y 3) organización de la vida diaria en relación con el trabajo y la familia: estrategias de conciliación y redes de apoyo fuera y dentro del hogar.

Lejos de seguir un recorrido lineal, el proceso estuvo atravesado por dudas y revisiones permanentes: discernir qué aspectos destacar y cómo articularlos en el análisis. En este sentido, se generó una retroalimentación constante entre los instrumentos empleados y la posibilidad de identificar aspectos implícitos, no dichos o silenciados, que también constituyen una fuente significativa de interpretación.

1.5. Lxs docentes

El trabajo de campo implicó, además de un valioso acercamiento a las experiencias docentes, una serie de dificultades prácticas. Acordar entrevistas en un contexto marcado por la vorágine laboral no resultó sencillo y requirió de una coordinación constante para evitar intensificar los malestares ya presentes. Esta situación nos llevó a repensar los modos de encuentro, procurando que la entrevista no derivara en un espacio de desborde emocional, queja



o catarsis, sino que se constituyera en un intercambio propicio para la elaboración reflexiva de las experiencias.

Con el fin de garantizar la confidencialidad, optamos por asignar seudónimos. Lejos de ser aleatorios, estos remiten a valores y estados emocionales, algunos de los cuales emergieron a lo largo de las entrevistas y que retomamos en la redacción. Evitando caer en la romantización y la esencialización de las emociones, decidimos capturarlas y nombrarlas como fuerzas que configuran modos de habitar el trabajo docente en su diversidad. Se trata de emociones heterogéneas, no siempre positivas ni necesariamente negativas, sino reales y múltiples.

A continuación, se presentan las descripciones de lxs docentes, atendiendo al contexto de los encuentros, perfiles y momentos significativos que fueron emergiendo en el diálogo.

Valor fue el primer entrevistado. El encuentro se llevó a cabo de manera virtual a través de Google Meet, en un horario nocturno avanzado. Tiene 40 años, vive solo y cuenta con vivienda propia. Relata que no tiene hijxs y que obtuvo su título docente hace aproximadamente trece años. En la actualidad se desempeña como interino, con unas veinticinco horas cátedra en esa condición y el resto bajo modalidad de reemplazo. Todas las horas las desarrolla en una misma institución. Además de la docencia, complementa sus ingresos mediante actividades inmobiliarias que comparte con un familiar, aspecto que aparece como un dato relevante en su relato sobre su situación económica. Su testimonio fue el primero en introducir con fuerza la experiencia del agotamiento, transmitida en el tono cansado de su voz.

Esperanza fue entrevistada de manera virtual, durante el horario nocturno. En ese momento se encontraba en la escuela, ya sin estudiantes, aunque la conversación se vio interrumpida en varias ocasiones por el ingreso de otras personas al aula donde se encontraba. Tiene 30 años, convive con su pareja en una vivienda alquilada y no tiene personas a cargo. Su recorrido en la docencia comenzó hace cinco años, y actualmente la combina con otra fuente de ingreso. Cuenta con cuatro horas interinas y cinco horas como reemplazante, lo que la obliga a transitar entre diferentes instituciones y a adaptarse a horarios variables. Ella misma describe esta experiencia como “estar de un lado para el otro, un poquito allá, un poquito acá”. La entrevista con Esperanza tuvo un clima de especial resonancia, ya que comparte con nosotrxs una antigüedad similar en la docencia. Esta cercanía habilitó un espacio de entendimiento mutuo y de intercambio sobre las dificultades organizativas y económicas que atraviesan lxs docentes en sus primeros años de inserción en el sistema educativo.

La entrevista con **Angustia** también se realizó de manera virtual un día que el gremio docente había convocado a paro. El encuentro estuvo atravesado por un clima de confianza y



distensión, marcado por la actitud positiva con la que se presentó desde el inicio. Sin embargo, debido a las circunstancias provocadas por el paro, manifestaba su angustia y tristeza. Tiene 46 años, está casada y vive con su marido en una casa propia. Sus dos hijas, que estudian fuera de la ciudad, ya no residen con ella durante la semana, aunque siguen estando a su cargo al igual que su madre, de quien también se ocupa cotidianamente. Tiene 40 horas titulares en una sola escuela, además de cuatro horas como reemplazante, lo que representa el máximo posible en la docencia.

La entrevista con **Fortaleza** se realizó de manera presencial en la biblioteca de la escuela durante la tarde, se ofreció asistir una hora antes de que comenzara su jornada laboral en el turno noche. Tiene 47 años y vive en su casa propia junto a su marido y sus dos hijos menores, quienes están a su cargo. Se desempeña con el máximo de horas titulares, distribuidas entre el turno tarde y noche, aunque concentra la mayor carga horaria en este último. Explica que esta organización responde a una “cuestión administrativa de la familia”, ya que uno de sus hijos requiere mayor acompañamiento diario. Además de la docencia, sostiene otro emprendimiento personal que es la venta de productos por catálogo, lo que comenzó como un hobby y terminó siendo una fuente de ingresos más para sostener la economía familiar.

Enfado nos brindó un encuentro de manera presencial en su espacio laboral durante el turno tarde. Tiene 52 años y convive con su esposa y sus dos hijos en su casa. Cuenta con 27 años de trayectoria en la docencia. Actualmente forma parte del equipo directivo de la escuela en el turno tarde, al tiempo que mantiene 15 horas titulares en el aula, concentradas en otra escuela de la ciudad.

Con 26 años, **Desafío** se encontraba en la etapa inicial de su trayectoria, viviendo solo en una casa alquilada donde se llevó a cabo el encuentro, un feriado por la tarde. Si bien tiene una hija, señaló que ella reside con su madre. Su relato estuvo caracterizado por el entusiasmo y la energía con que compartió sus múltiples proyectos. En lo laboral, se describió como un docente que no se detiene, responde de manera permanente a las demandas, trabaja hasta altas horas de la noche y asume la docencia como un proyecto en expansión, atravesado por la intensidad y el compromiso con su trabajo.

A los 47 años y con 25 de antigüedad en la docencia, **Fatiga** nos brinda una reunión virtual luego de su jornada laboral. Ella combina la vida familiar y laboral en un entramado complejo. Reside en una vivienda propia, junto a su marido y sus tres hijos, de quienes está a cargo. En la escuela seleccionada forma parte del equipo directivo, aunque también sostiene 9 horas de clases en el turno noche. Su testimonio subrayó así la necesidad de estar disponible de manera



permanente, lo que la obliga a organizar su vida personal con flexibilidad. Visibiliza las dificultades de organizar la vida familiar junto al trabajo docente y directivo, reconociendo que no es fácil articular ambas dimensiones, pero que ha sido una constante en su trayectoria.

Valentía, tiene 41 años, cuenta con casa propia donde convive junto a su marido, mientras que sus dos hijas adultas estudian y no residen permanentemente con ellos. La entrevista fue realizada por la tarde a través de una videollamada, en la cual nos comparte su enojo y desánimo comentando que “vale lo mismo ser docente que no ser docente”, dejando entrever la sensación de desvalorización de la docencia. Con 7 años de antigüedad y 41 horas interinas repartidas en cuatro instituciones, su recorrido docente está marcado por la sobrecarga y la exigencia constante de organización.

Desgano de 35 años, alquila junto a su pareja y su hijo, y la entrevista se realizó de manera virtual a la noche, justo antes de que se dirigiera a la escuela. Con 6 años de antigüedad, sostiene aproximadamente 40 horas semanales repartidas entre interinatos y reemplazos en cinco escuelas, en los tres turnos. Aunque afirma que su trabajo principal es la docencia, mantiene un empleo previo en una empresa para complementar los ingresos del hogar, dado que su pareja se encuentra sin trabajo. Señala que esta situación ayuda a la logística familiar porque es su compañera quien se encarga de las tareas domésticas y de cuidado.

1.6. Doblar a la derecha: mapa de un recorrido

Transitar esta investigación puede pensarse como un laberinto. Borges (1941) en su cuento “El jardín de senderos que se bifurcan”⁴, afirmaba que de un laberinto siempre se sale girando a la izquierda; nosotras proponemos una variación en el sentido contrario: como en el gesto mismo de la lectura y la escritura que avanza línea tras línea. La imagen del laberinto evoca al ejercicio de tomar decisiones, de elegir un camino y dejar otros en suspenso, de limitar para poder avanzar. Experiencia que nos remite a la capacidad de seleccionar entre múltiples voces y autorxs, ordenar lo disperso y, aun en la incertidumbre, seguir adelante. Aquí, la hoja de ruta no se presenta como un recorrido lineal, sino como una serie de giros y bifurcaciones que permiten abrir y sostener preguntas sobre el trabajo docente.

El Capítulo 1. El auge de las nuevas derechas: Lógicas de gerenciamiento y ajuste en la educación argentina, retoma las reformas educativas en el marco del auge de las nuevas

⁴ Borges, J. L (1941) “El jardín de senderos que se bifurcan” en El jardín de senderos que se bifurcan. Buenos Aires: Sur. Incluida en Ficciones (Buenos Aires: Sur, 1944). Recuperado de: <https://archive.org/details/jorgeluisborgesf00jorg/mode/2up>.



derechas en la Argentina, como referentes para pensar las lógicas de gerenciamiento. Se aborda cómo estas lógicas operan mediante el ajuste material e inmaterial: el primero vinculado a las condiciones del trabajo docente, y el segundo relacionado con discursos y prácticas que trasladan responsabilidades y debilitan la acción colectiva.

En el **Capítulo 2. “Hacerse cargo”**, aparece como enunciado clave para comprender las prácticas de subjetivación docente, interpelando cómo la responsabilización atraviesa de manera diferenciada a hombre, mujeres y diversidades, en el marco de la feminización del trabajo docente. A partir de los testimonios, se analiza cómo las condiciones de trabajo moldean líneas descendentes y ascendentes en la producción de sentido, donde emerge una figura docente caracterizada por cierta expertise organizativa, capaz de desarrollar capacidades estratégicas para la gestión y coordinación de su vida laboral y personal.

En el **Capítulo 3. “Hazte a ti mismx”**, al indagar en la dimensión política de las emociones, se presenta el “hazte a ti mismx” como eje central para comprender las prácticas de subjetivación docente. Se analiza cómo lxs docentes gestionan sus emociones en la búsqueda de un equilibrio emocional: entre el desgaste y estrategias afectivas.

En **El Final Es En Donde Partí**, a modo de reflexiones finales se retoma el ejercicio de análisis desarrollado a lo largo de los capítulos en diálogo con el presente, donde las lógicas de gerenciamiento no solo producen condiciones, sino que también habilitan márgenes de acción y pensamiento donde lxs docentes despliegan prácticas de subjetivación.



Capítulo 1. El auge de las nuevas derechas: Lógicas de gerenciamiento y ajuste en la educación argentina.

2.1. Nuevas derechas y la reconfiguración de la educación

Gluz y Kesler (2024) sostienen que, en América Latina en la última década las nuevas derechas experimentaron un auge donde se recuperan postulados históricos, vinculados a las corrientes liberal conservadoras y nacionalistas reaccionarias de los '80 en una dinámica de “fusionismo”, que combina políticas neoliberales con políticas autoritarias impulsadas por partidos y líderes outsiders. El Estado se caracteriza por “aplicar un sistema legal racional bajo cuyo imperio la gente será libre para seguir sus preferencias, dejando todo en manos del mercado y de los individuos” (Seco, 2021: 633).

En Argentina este resurgimiento tiene su correlato. Semán (2023) explica que, a lo largo de los años el aumento en los picos de pobreza, el estancamiento económico, el decrecimiento del Producto Bruto Interno (PBI) per cápita y las posiciones ocupacionales y sociales amenazadas por los cambios tecnológicos, han provocado la informalidad, la intermitencia del trabajo y el empobrecimiento de la población en general. A su vez, este proceso se vio agudizado por la inconsistencia en las políticas de cuidado durante la pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2; por mencionar algunas, cierres y aperturas contradictorias y superpuestas, la asignación de prioridades en la vacunación y la detección de vacunaciones VIP. Desde la perspectiva del autor, la confluencia de estos sucesos contribuyó “a un movimiento de desafección, hostilidad e incomodidad respecto del Estado y de los partidos políticos que, al mismo tiempo, son una de las encarnaciones del Estado y una polea de transmisión entre este y la sociedad civil” (Semán, 2023: 20). En esta coyuntura surge el partido político La Libertad Avanza, encabezado por el actual presidente Javier Milei. Esta coalición se identifica con una propuesta pro-mercado, de ajuste del gasto público, de privatización de empresas estatales y de liberación del comercio; como así también, un lugar donde se conjugan formas de libertad en torno al enaltecimiento del mérito, la capacidad individual de afrontar la precarización y el cuestionamiento a la perspectiva de género.

Bajo el resurgimiento de estas consignas económicas y sociales, Semán (2023) nos invita a considerar a las nuevas derechas a partir de su búsqueda por (re)presentar la realidad a raíz de un discurso político comprendido como lugar performativo, que pretende potenciar el valor de la subjetividad y la singularidad, ya que “donde hay un individuo, hay infinitos derechos y



reclamos” (p.19). Según el autor, este discurso se enmarca dentro de lo que él describe como lógicas de individuación, donde

las ansias de desarrollo interior, realización y superación personal, la idea de autonomía —encarnada en afirmaciones como “a mí no me vas a decir lo que tengo que hacer” o “a mí nadie me regaló nada”, o en la necesidad de expresarse con libertad, desplegar las propias potencialidades, asegurarse perspectivas de futuro e incluso autoperibirse y tratarse a uno mismo como unidad económica a optimizar— configura un vasto campo de nociones sobre los sujetos que son legítimas y prácticas en la vida cotidiana (Semán, 2023:18-19).

En este punto, el ámbito educativo no queda exento de las transformaciones producidas por los discursos de ineficiencia de lo estatal y de supremacía de lo privado. Gluz y Kesler (2024) asumen que, actualmente la pérdida de relevancia política del área y los procesos de ajuste reflejan la postura del presidente, la cual asume la educación como un problema de privados y que son lxs sujetxs lxs que deben “invertir” de manera “libre” y “racional” en su propia formación. A esta reorientación de la política educativa hacia fines mercantiles, se le suma el abandono de los lineamientos vinculados a la responsabilidad del Estado en la ampliación del derecho a la educación bajo principios de igualdad, para concentrarse en la cuestión logística y de coordinación de la educación por sobre la ejecución de actuaciones concretas. Sostener este discurso, implica un proceso de redefinición del rol de la educación que en vista de Gluz y Kesler (2024),

se construye una versión en la que la libertad se ubica en el par individuo/sector privado y es entendida como participación en el mercado, mientras que se demoniza la escuela pública por coartar el libre desarrollo. El resultado es probablemente la legitimidad del cercenamiento a las áreas sociales que construían la igualdad a partir de la conformación de un sentido común en el que las protecciones sociales se significan como privilegios (p. 19 y 20).

En este escenario, analizaremos cómo las nuevas derechas con sus condiciones, regulaciones y lógicas funcionan como dispositivos de sujeción de lxs docentes, entendiendo que éstxs son formadxs y producidxs bajo las lógicas de gerenciamiento.

2.2. *Lógicas de gerenciamiento*

La categoría *lógicas de gerenciamiento*, es central en nuestra investigación en tanto Grinberg (2014) sostiene que esta noción permite describir líneas descendentes y ascendentes en el



ejercicio del poder a partir de analizar la estructuración del campo posible de acción de las personas, en una creciente sociedad individualizada. La autora hace referencia a estas lógicas como el traslado de las responsabilidades y el eje de las acciones desde el Estado y sus grandes instituciones, a lxs individuxs y las comunidades, a través del establecimiento de determinadas relaciones de poder orientadas a producir sujetxs autónomxs y responsables, capaces de asumir y gestionar riesgos, de crear e incorporarse a redes y de ser emprendedorxs de sus propias vidas.

En el campo educativo, Grinberg (2014) sugiere que las lógicas de gerenciamiento se constituyen en la medida que ocupan el lugar de anclaje de las críticas a una escuela que se intuía como rígida, estable, jerárquica y que coartaba la libertad de lxs sujetxs, generando las condiciones necesarias para la ampliación de la capacidad de decisión y la acción de lxs individuxs. Aquí, Langer y Orlando (2018) advierte que estas lógicas se llevan a cabo

en los documentos oficiales de políticas educativas que estructuran la nueva escuela secundaria, donde se interpela a los sujetos a volverse creativos, flexibles, participativos, comprometidos. Se los invita a hacer autónomamente, a resolver los problemas cotidianos, se los deja hacer, siempre que ese hacer no constituya una disrupción que amenace con el estallido. Los sujetos pueden responder y, de hecho, responden de múltiples maneras a esas interpelaciones: dialogan con ellas, las cuestionan, las aceptan, se adaptan, las consienten, adhieren, las replican y, también, proponen, crean. Sus perspectivas dan cuenta de todas estas cuestiones y se vuelven campo fructífero para el análisis de su trabajo cotidiano y de sus luchas en el entrecruzamiento con las condiciones institucionales presentes (Langer y Orlando, 2018: 5).

Desde la perspectiva de Gluz y Kesler (2024) estas lógicas participan como discursos con diferentes posiciones, intereses, recursos y capacidades, a partir de los cuales se decodifican los textos y se disputan la producción de regímenes de verdad. Esto es, pensar sobre “las formas de las narrativas y prácticas de gobierno en contexto de ajuste y privatización, es decir, los relatos y el contenido que se vuelven temáticas y tecnologías de gobierno: el objeto y sujeto de la dirección, las instituciones y saberes implicados o configurados en torno de unos supuestos y fines determinados” (Grinberg, 2014: 83).

Lewkowicz (2006) señala que estas lógicas ocasionan cambios en la configuración del mapa discursivo desde el cual lxs sujetxs son pensadxs y que, en tiempos de ajuste esta configuración tiene dos aspectos, uno material y otro inmaterial;



el ajuste es también ajuste discursivo: se está retirando imperceptiblemente toda una serie de discursos que hacían lazo. Sin ir más lejos, el hecho de que el ajuste se perciba en su aspecto puramente económico es precisamente un efecto del ajuste en lo discursivo. Porque este ajuste discursivo, al retirar de circulación toda una serie de discursos y al instalar en el centro como hegemónico -y hasta como único- el discurso económico, nos presenta una realidad unidimensional, recortadamente económica (p. 58).

En función de esta idea, hemos rastreado algunas reformas educativas que nos han servido de referencia para reconstruir los sentidos y valores a través de los cuales se reorganiza el campo político educacional, bajo lógicas de gerenciamiento.

2.3. Un ajuste material: análisis de las medidas adoptadas

Atendiendo al ajuste material derivado de las transformaciones impulsadas por las nuevas derechas, proponemos contextualizar una serie de medidas relevadas en el trabajo de campo. Estas se expresan en cambios en materia institucional y en los procesos de formación, en el deterioro de la salud laboral y en presiones económicas que inciden de manera directa en los modos en que los docentes llevan adelante su trabajo cotidiano.

En el año 2024, la promulgación de un extenso Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) que impulsa una reforma integral del Estado y la llamada Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos — o Ley Ómnibus— que declara la emergencia pública, en materia educativa, resulta un aspecto clave a considerar. Por un lado, se modificó la arquitectura organizacional de las dependencias del Estado y; por otro, se llevó a cabo un fuerte ajuste y privatización en los sectores públicos educativos. Lo cual se materializó en la degradación del Ministerio de Educación a Secretaría dentro del área de un gran Ministerio de Capital Humano. Siguiendo a Gluz y Kesler (2024), esta primera medida de gobierno marcaría el rumbo de la nueva gestión, que tiene una concepción de la educación como formadora de capital humano, en tanto conjunto de habilidades, aptitudes, experiencias y conocimientos de cada persona, imprescindible para la economía de un país. En diálogo con TiempoSur (2023), Rubén Zárate, analista político, se expresó sobre el desmantelamiento afirmando que, “La Libertad Avanza ha planteado temas de carácter ideológicos, ellos no creen que de ninguna manera la educación deba tener un carácter público y deba ser un derecho garantizado por el Estado”. Tal como sostiene el analista, esta situación pone de manifiesto que no solo es la degradación del Ministerio de Educación, sino una “confrontación en términos políticos-ideológicos, respecto



al significado de la educación en la estructuración de la sociedad argentina y la importancia que tiene, subordinándola a lógicas de mercado.”

Como así también, se eliminó el Fondo Nacional Incentivo Docente (FONID), este nació entre 1997 y 1998 con el objetivo de recomponer el salario de las provincias y evitar una mayor desigualdad, en un contexto de por sí descentralizado. Para el caso de Santa Fe, según el portal de noticias *Ámbito Financiero* (2024), el fondo correspondía aproximadamente al 13% del sueldo y “las provincias no tienen espalda para cubrir con sus propios recursos, admitieron varios gobernadores en los últimos días. “Es imposible”, reconoció el ministro de Educación de Santa Fe, José Goity, durante una entrevista.” Sumado a esto, el rechazo de los sindicatos docentes no tardó en llegar, en el diario *Página 12* (Pucciarelli, 2024)⁵, Roberto Baradel, secretario adjunto de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) definió al FONID como “un derecho adquirido” y su baja “es un nuevo ataque a la docencia.”

En materia de promoción de formación docente y contenidos educativos, se llevó a cabo la suspensión de las funciones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), el programa Conectar Igualdad y la privatización de la plataforma educativa Educ.ar. Tal como indican Gluz y Kesler (2024), esto implicó la desarticulación de programas creados por gobiernos anteriores, que consolidaban una identidad común en torno a lo socioeducativo para atender la problemática de las desigualdades de forma integral.

A nivel provincial, este escenario dio lugar al incumplimiento de los acuerdos paritarios⁶ sancionados a fines del año 2023, al aumento provisional de un 12% en los salarios docentes y de los años de jubilación⁷, y el cese temporario de las funciones del Instituto Autárquico Provincial de Obra Social (IAPOS) por dificultades en su financiamiento⁸. Pero, sin dudas, la medida que más caló en la cotidianidad del trabajo docente es el Decreto N° 0586 “Asistencia perfecta”, que consiste en un incentivo mensual y otro trimestral con carácter no remunerativo, no bonificable y ajeno al salario alcanzado, conformando un porcentaje sustancial de la

⁵ Pucciarelli, J. (2024). El Gobierno eliminó el Fondo de Incentivo Docente. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/725248-el-gobierno-elimino-el-fondo-de-incentivo-docente>

⁶ La Capital (2024). Docentes afirmaron que la Provincia “incumplió la paritaria” y que se avecina un conflicto. Recuperado de: <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/docentes-afirmaron-que-la-provincia-incumplio-la-paritaria-y-que-se-avecina-un-conflicto-n10115058.html>

⁷ DECRETO N° 2100 - SANTA FE. “Cuna de la Constitución Nacional”. 31 de octubre del 2024. Recuperado de: <https://www.santafe.gob.ar/boletinoficial/ver.php?seccion=2024/2024-11-01decreto2100-2024.html>

⁸ Castro, G. (2024). Santa Fe: por el déficit, la gestión administrativa del IAPOS pasa al Ministerio de Economía. Recuperado de: <https://www.airedesantafe.com.ar/politica/santa-fe-el-deficit-la-gestion-administrativa-del-iapos-pasa-al-ministerio-economia-n583402>



composición salarial docente. La medida está destinada a premiar a docentes titulares, interinos y reemplazantes que completen el mes calendario, con desempeños efectivos frente a alumnxs, como así también al personal directivo y de supervisión, dejando excluidxs del pago al lxs agentes restantes. Por lo tanto, se expone como una política de ahorro y una herramienta de incentivo que se articula por una fuerte función burocrática de control del trabajo docente a partir de una Declaración Jurada de Prestación de Servicio⁹, con el objetivo de reducir el elevado ausentismo que se observaba en la docencia hasta su puesta en marcha. Otro fundamento gira en torno a la relevancia de sostener los aprendizajes ya que, para que se produzcan, es necesario el encuentro entre alumnxs y docentes de forma sostenida, afirmando que el/la docente educa con su saber y presencia.

2.4. Un ajuste inmaterial: los discursos

El predominio del ajuste, las privatizaciones y el retiro del Estado de provisiones sociales en las medidas antes descritas, han creado para Bolcatto (2020), una combinación de perfiles ideológicos, una estructura ética y una serie de discursos que transforman radicalmente las experiencias de lxs individuxs y las sociedades. En consonancia, Gluz y Kesler (2024) indican que, es preciso entender las medidas no sólo como decisiones técnicas, sino integralmente desde su dimensión simbólica, estructural y material, es decir, pensarlas como vectores de sentido a partir de los problemas priorizados, el lugar de lxs sujetxs destinatarixs y los discursos que inauguran en torno a ellxs.

No obstante, como se ha mencionado, las consecuencias del auge de las nuevas derechas han sido muy variadas, en el plano discursivo Bolcatto (2020) destaca el cuestionamiento a las instancias generales de representación y coordinación de lo político–social, como así también, la fragmentación de las identidades colectivas. A partir de aquí la autora apunta que, una de las estrategias del gobierno desplegadas con fortaleza han sido las operaciones discursivas y mediáticas, buscando desvirtuar, descalificar y denostar la acción de los movimientos sociales.

Estas orientaciones teóricas permiten recuperar las percepciones de lxs docentes entrevistadxs, a fin de indagar cómo estas dinámicas se traducen en experiencias concretas, discursos y prácticas cotidianas. Por ejemplo, Fatiga (2024), refiere que las medidas

⁹ Los docentes y asistentes escolares que no adhieran a la medida de fuerza convocada por los gremios provinciales pueden completar la Declaración Jurada de Prestación de Servicios en el sitio del gobierno provincial “Mi Legajo”.
Fuente: <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/280240/>



implementadas se perciben acompañadas por un “discurso de odio” desde el cual el gobierno interpela al sector docente:

A nivel medida del Estado y todo lo que está sucediendo, son más medidas antidemocráticas que democráticas y también son chicanas avaladas por un discurso de odio desde el nivel provincial [...] El ambiente que nosotros estamos viviendo en la escuela viene legitimado desde la persona que nos gobierna. [...] hay una violencia instalada, hay un discurso de violencia instalado, legitimado desde el gobierno y que obviamente impacta directamente sobre la población que a su vez, si bien adhiere, está en una situación de crisis. [...] No es nuevo, no son medidas nuevas, no son reglas nuevas, no son maneras de hablar nuevas (Fatiga, 2024).

Bolcatto (2020) nos aporta claridad al interpretar los discursos como prácticas políticas, es decir, formas de pensar lo político que buscan montarse sobre un sentido común que contribuye al debilitamiento del vínculo entre lxs docentes y el Estado, y de la propia democracia, en lo formal y sustancial, de allí que ésta quede en entredicho. En este sentido, vemos cómo el discurso puede hacer lazo, pero también puede deshacer. Para Lewkowicz (2006), el ajuste inmaterial ocasiona un cambio en el lazo social, modificando el tipo de vínculo que organiza la convivencia, transformando los fundamentos de la existencia y la entidad colectiva de lxs individu@s. Según el autor, esto sucede porque somos testigos de un imperativo de privatización general de las vidas y lxs exclud@s del plan de ajuste quedan también exclud@s del universo del discurso, es decir, del lazo social.

Otra manera de analizar el ajuste inmaterial son las estrategias desplegadas sobre las instancias de representación del cuerpo docente. De acuerdo con Gluz y Kesler, “las lógicas de individuación han generado las condiciones de posibilidad para estas avanzadas al cristalizar reglas, procedimientos y modos de intervención pública que vehiculizan representaciones estigmatizantes sobre los sectores más vulnerados y erosionaron la legitimidad de las políticas protectoras” (2024:1). Más precisamente para lxs autores, el proceso de descentramiento a través de la externalización y privatización de las funciones del Estado, acompañado de la potenciación de la lógica tecnocrática e individualista, dio lugar en lxs agentes a un sentimiento de desconocimiento de la cotidianidad escolar en la toma de decisiones, tanto a nivel nacional como provincial.

Aquí, es relevante lo que menciona Fatiga (2024), quien nos permite visualizar este sentimiento de desconocimiento a partir de interpretar que existe una cierta distancia entre lo



que se piensa y se decide sobre la educación y lo que sucede efectivamente en la cotidianidad escolar:

La gente que hoy está en el Ministerio de Educación no tiene ni idea de lo que es educación. La gente que hoy está en regional no tiene ni idea de lo que son las escuelas de la región. Y no se interesan por estar acá. No se interesan. Entonces, eso ya hace que todo no fluya. [...] Porque no te acompañan, ni te conocen, dicen barbaridades. [...] Porque ese malestar que se ve en la escuela, ese malestar docente, ese malestar de estudiantes, ese malestar de las familias, no lo vive quien está en el puesto de gobernador, presidente, ministro de educación, ya sea provincial como nacional. Ni siquiera la gente que se desempeña en la regional acá. Entonces por ahí me preocupan esas medidas, porque esas medidas después nosotros las llevamos adelante (Fatiga, 2024).

También es posible leer esta percepción de desconocimiento cuando lxs docentes se refieren a las medidas adoptadas como abandono por parte del Estado hacia la educación, pero sobre todo, hacia ellxs mismxs. Como lo expresa Desgano:

en cuanto a las bajadas que hace el Estado desde siempre, es esto, es abandono [...] Hay cosas que vos como Estado le estás diciendo a tu pueblo, a tu gente, sin decírselas. [...] Así que como te decía antes, yo creo que la educación tiene como un abandono violento hace 50 años, por lo menos, un abandono total (Desgano, 2024).

Lewkowicz (2006) aporta claridad al explicar que la percepción de exclusión — desconocimiento y abandono para nuestro caso— puede entenderse desde el lugar que ocupamos en la estructura social en tanto este proporciona una “organización de la configuración de los intereses, la reivindicación de una dignidad, la afirmación de unas consignas, la formulación de un proyecto. El lugar determinado preconfigura el recorrido” (p. 83). Sin embargo, el autor invita a preguntarnos: ¿qué destino tienen los lugares cuando el Estado se enuncia a sí mismo como impotente, cuando expresa que no puede atender las necesidades y reclamos, que son todos justos, pero no está en él satisfacerlos? ¿Qué sucede con nuestros recorridos cuando el Estado transfirió hacia el mercado todas sus capacidades de acción?



En esta línea es posible considerar lo que sucede en materia de género, donde no solo se disolvió el Ministerio de la Mujer¹⁰, sino que además el actual presidente expresa públicamente la negación de la existencia de las brechas de género¹¹. Para la Secretaría Nacional de Género y Diversidad de la Central de Trabajadorxs Argentinxs (2024), esta postura reduccionista del discurso refleja un prejuicio ideológico y una concepción de la organización del Estado que perpetúa la desigualdad de poder y sus condiciones de reproducción, reduciendo el valor de la fuerza del trabajo y de vida de las mujeres y diversidades. Sobre esto, Fatiga (2024) señala cierta preocupación sobre el lugar que se les da a las mujeres y los sectores más desprotegidos en el discurso sostenido a la hora de debatir los derechos adquiridos:

Cualquier crisis económica hace que se empiecen a poner en discusión o se empiecen a negar los derechos, siempre de aquellas personas que tienen menos poder, y en este caso son las mujeres. Y no es nuevo, no es de ahora, pasó siempre históricamente. Lo primero que se cuestiona es el derecho a la mujer. Por eso se discute, bueno, la ESI porque surge del movimiento feminista, la ESI no es una cuestión de un grupo de varones, por eso se discute la ley del aborto, del parto respetado se discute también (Fatiga, 2024).

De este modo, Lewkowicz (2006) sostiene que, en la medida que el ajuste discursivo se vuelve más eficaz y que cada vez hay menos palabras haciendo sentido no sólo se produce la imposición del universo discursivo del ajuste; sino también, la privatización de lugares

¹⁰Infobae (2024). El Gobierno anunció el cierre definitivo del ex Ministerio de Mujeres. Recuperado de: <https://www.infobae.com/politica/2024/06/07/el-gobierno-anuncio-el-cierre-definitivo-del-ex-ministerio-de-mujeres/>

¹¹ Un ejemplo de esto es, en el primer debate presidencial, la candidata del Frente de Izquierda, Myriam Bregmam le preguntó: “En Argentina las mujeres tenemos que trabajar ocho días más al mes para igualar el salario de un varón. ¿Usted niega el patriarcado por ignorancia o por machismo?” A lo que Javier Milei argumenta: “Si las mujeres ganaran menos que los hombres, las empresas estarían llenas de empleadas, pero como no es así, se puede ver que en cualquier empresa hay mitad varones y mitad mujeres”. ElDiarioAr. (2023). Milei volvió a negar la brecha salarial entre hombres y mujeres. Recuperado de: https://www.eldiarioar.com/politica/elecciones-2023/milei-volvio-negar-brecha-salarial-hombres-mujeres_1_10679398.html

Otro aspecto de su discurso negacionista es la sustitución de la perspectiva de género por el binarismo biologicista y maternalista, trocando la perspectiva de derechos por una mirada tutelar, al dejar de dirigirse a “mujeres y otras personas gestantes, y niñas y niños hasta los tres años de edad”, para ocuparse de “madres en situación de vulnerabilidad y niños desde la concepción hasta los tres años de edad”. Como así también, cuando se refiere al “niño por nacer” y de la condición de niñez “desde la concepción”. En esta narrativa desaparecen las niñas, desaparecen las personas con capacidad de gestar que asumen otras identidades y desaparecen las mujeres, ahora sólo reconocidas en su condición de madres. Secretaría Nacional de Género y Diversidad de CTA (2024). Impacto de las políticas del gobierno de Milei sobre las mujeres y diversidades trabajadoras ¿Cómo construimos una política para la vida que queremos? Argentina: Área de Universidad, Género y Trabajo del IEC-CONADU. Recuperado de: https://iec.conadu.org.ar/wp-content/uploads/2024/05/2024-Informe-Secretaria-de-Genero-CTA-1_Enero2024.pdf



mediante los cuales lxs expulsadxs subjetivan esta condición. Para el autor, esto sucede porque lo que opera como pura fuerza cuando el discurso no hace sentido, se indetermina expansivamente, sus efectos se multiplican de manera imperceptible, disminuyendo la posibilidad de organizar alguna respuesta y/o resistencia — aspecto que desarrollaremos en los capítulos siguientes—.

Hemos intentado a lo largo del capítulo introducir aspectos vinculados al auge de las nuevas derechas, atendiendo a las lógicas de gerenciamiento y su operacionalización en las reformas educativas propuestas por el gobierno actual. Desarrollo que ha involucrado diferentes posturas, intereses y decisiones entre y por parte de lxs implicadxs, dejando entrever el destino de nuestros lugares y recorridos a partir de un nuevo modelo de acceso social al bienestar, en el cual ya no existe un otrx al que interpelar. En el próximo, retomaremos lo analizado para indagar acerca de las prácticas de subjetivación docente, es decir, en los modos concretos en que lxs docentes producen, disputan y recrean sentidos sobre su *hacer*.



Capítulo 2. “Hacerse cargo”

A finales del siglo XX, Birgin (1997) ya advertía que el avance de las derechas conlleva a la par del deterioro y descrédito del Estado y de lo público en general, la revalorización del individualismo. Una de sus expresiones es la construcción de imágenes que tienden a deslegitimar las instituciones públicas, aludiendo al "gigantismo" de lo estatal y poniendo en cuestión la calidad de los servicios y de sus agentes a partir de esos argumentos. En este proceso, la devaluación docente fue unida a la devaluación del Estado, puesto que, como señala Plata (2018), con la inserción de la dimensión económica en los discursos educativos, ya no se considera importante quién ejerce el trabajo docente sino quien lo ejerce de la mejor manera posible. Es decir, el énfasis es puesto en la tarea a realizar y no en quien la realiza, como si se tratase de un asunto de productividad y no de formación de sujetos. Grinberg (2014) retoma esta problemática y sostiene que, como consecuencia del traspaso de las responsabilidades del Estado a los individuos producto de las lógicas de gerenciamiento, el trabajo docente quedó en gran medida atravesado por la administración de las condiciones laborales y un nuevo tipo de instrumentalización de la libertad, la cual deja hacer a los sujetos para actuar apenas antes de que todo estalle o aún luego de que todo estalla.

Comprendemos al trabajo docente

como prácticas situadas, en tanto que se desarrollan bajo y en función de unas determinadas condiciones sociales, políticas, institucionales pero que en ningún caso constituyen reproducciones lineales de lo establecido explícitamente por las agencias oficiales, aunque sí se vean seriamente afectadas por esas instancias y sus discursividades (Langer y Orlando, 2018: 54).

Los autores sostienen que la caracterización del trabajo docente requiere considerar, de manera articulada, tanto las instituciones como la producción de subjetividades. Lewkowicz (2006) señala que, en la actualidad, la construcción subjetiva es contingente más que estable, por lo que la indagación sobre las figuras de responsabilidad resulta fundamental para comprender la subjetividad contemporánea. En este marco, y retomando lo desarrollado en el apartado anterior, las lógicas de gerenciamiento (Grinberg, 2014) permiten problematizar la racionalidad desde la cual se piensa a los sujetos, así como las modalidades mediante las cuales se despliegan las prácticas de subjetivación. Siendo estas entendidas como,

las prácticas efectivas donde se delimitan formas posibles de hacer-se docente en un interjuego permanente entre diversas regulaciones (estatales, institucionales, laborales y “obligaciones” -entiéndase, demandas o exigencias



que para los sujetos docentes no pueden desconocerse). Por otro lado, supone reconocer discontinuidades en la producción de figuras docentes porque se presentan como no asimilables a otras preexistentes en el sistema educativo y porque las formas específicas de ejercicio de la docencia actual tienden a ser heterogéneas (Luna y Passerino, 2022: 29).

Atendiendo a esta idea, nos proponemos llevar adelante la reconstrucción del trabajo docente a partir de analizar cómo las prácticas de subjetivación se ven afectadas por las condiciones y las discursividades vinculadas al contexto de las nuevas derechas referidas en el Capítulo 1. Puesto que, para Grinberg (2014), lxs docentes en su cotidianeidad reinterpretan, reformulan y recrean los lineamientos políticos a partir de disputar la producción de regímenes de verdad, esto es, "el sentido de una acción sólo puede encontrarse en ella y en tanto forma de acontecimiento, entonces, son los sujetos en sus prácticas, en sus relaciones, quienes articulan y producen sentido" (Grinberg, 2014: 47).

3.1. "Hacerse cargo" en contextos de ajuste y responsabilización

Langer y Orlando (2018) interpretan que en el trabajo docente lo nuevo, lo productivo, tiene su espacio de aparición, como respuesta, como diálogo o como contrapropuesta a las regulaciones estatales. A partir de aquí, el autor concibe a las prácticas de subjetivación no sólo en términos de obediencia, de consentimiento, sino también de resistencias, conductas y contraconductas. Modos de hacer-se docente que debaten con los modelos y pautas que imperan en las lógicas de gerenciamiento y permiten según él, la descripción de líneas descendentes y ascendentes en la producción de sentido.

Un puntapié para iniciar el análisis son las reflexiones de Fatiga (2024), quien al ser parte del equipo directivo escolar da cuenta de la disputa que se genera en torno a las medidas tomadas por los gobiernos y la posición de responsabilización que toman lxs docentes en su efectivización:

Las medidas de gobiernos nacionales, sobre todo, y algunas provinciales, obviamente que también, creo que uno pasa por diferentes sensaciones. Lo primero, hay mucha, me genera mucha bronca y a veces esa sensación de, bueno, la impotencia de no poder hacer nada. **Pero después pienso que yo estoy en el aula, yo estoy en la escuela, no están esas otras personas.** [...] O sea, se dicen cosas que después efectivizarlas, no es lo mismo. Cualquier norma, cualquier ley, sale la ley y después sale la implementación, que es otra parte que tiene la



misma ley. Entonces, se largan ideas que después no tienen el otro contrapunto de, bueno, ¿cómo hacemos efectivo eso? (Fatiga, 2024).

La pregunta por la efectivización de las medidas atiende a los caminos y posibilidades de acción que se habilitan, en un contexto donde el Estado, según Grinberg (2014),

no asume frente a ello más que la función promotora y de asistencia técnica que, mediante la producción de documentos como los que aquí estamos analizando, pretende promover e instalar ese nuevo horizonte de sentido en torno del cual la demanda descentralizada debe hacerse cargo de sí misma (p.156).

Desde la perspectiva de Grinberg (2014), el llamado a “hacerse cargo” se traduce como la acción que depende solo de lxs individu@s —sus actitudes, sus capacidades—, donde el coloquial modo resulta en una cadena interminable de responsabilidades y compromisos. Tal como señala la autora, esto produce efectos en las prácticas de subjetivación docente en tanto discurre en un constante vaivén supeditado a la propia gestión, donde “ya no hay roles que ocupar, certezas a las que arribar o que conocer, sino posiciones siempre en danza y en proceso de cambio y revisión” (Grinberg, 2015: 26). En palabras de Esperanza (2024), “**sos docente y la verdad que es lo que tenés, lo que podés hacer, lo que pueden hacer los chicos y más o menos surfeando ahí en eso.**”

Langer y Orlando (2018) postulan una racionalidad que se configura en torno a responsabilidades y compromisos, donde lxs profesorxs devienen en recolectorxs de libros, de fotocopias, alimentos o dinero para viajes; malabaristas y administradorxs de lo que hay; comunicadorxs con estudiantes, familias y comunidad toda; transmisorxs de saberes de múltiples y creativas maneras; sostenedorxs fervientes de las escuelas en que trabajan y de los procesos de escolarización, por nombrar algunos. Grinberg (2014) cuando desarrolla la idea de gestión, nos permite intuir una figura docente atenta al cambio, es decir, una racionalidad abierta y flexible; dinámica y emprendedora; previsor y anticipador y, sobre todas las cosas, con capacidad de reconocer y reflexionar sobre las dificultades y las condiciones, ya que sólo ella permitirá redireccionarlas. Resulta ilustrativo lo que describe Angustia (2024) sobre la gestión que realizan lxs docentes para conseguir ingresos destinados a la compra de materiales y recursos:

Es que no está bien, no es algo que nosotros tenemos que hacer. Lo que pasa es que lo hacemos porque queremos trabajar bien, porque ustedes, en el caso de ustedes necesitan la calculadora porque si no no pueden, y porque a ver en mi caso yo compro el pastelito, la pastafrola, pongo plata para las



cortinas porque quiero la escuela y porque aparte, qué sé yo, tengo la ilusión de que cambie algo en algún día, pero no nos corresponde. Pero lo hacemos de onda, lo hacemos porque tenemos principios, porque tenemos valores y porque yo todavía creo (Angustia, 2024).

Como punto de llegada, la intención de “trabajar bien” manifestada por Angustia (2024) se relaciona con lo que Langer y Orlando (2018) vinculan con el hacer y el no hacer en tanto potencia de vida y producción de lo nuevo. Lewkowicz (2006) retomando a Martin Buber, comprende que el mundo genera en nosotros el lugar donde recibirlo; no somos nosotros los que recibimos el mundo; no es el mundo el que se instala en nosotros; sino que genera en nosotros un lugar en el que albergarlo [...] En el momento de perplejidad, no tenemos en nosotros el sitio en que albergar ese estímulo a través del cual se nos presenta el mundo. No se puede responder, sino que se trata de configurarse (p.181).

3.2. “Hacerse cargo” como efecto de la feminización del trabajo docente

Pensar el “hacerse cargo” en términos de responsabilización y emprendedurismo nos remite al proceso de feminización de la docencia, en tanto consideramos que le es funcional a ese “hacerse cargo” y supone un impacto diferencial entre docentes hombres, mujeres y diversidades. Yannoulas (1992) señala que el trabajo docente es parte del proceso histórico de la división sexual del trabajo y que, la reflexión sobre cómo y con qué concepciones se incorporaron las mujeres a la profesión docente, permite comprender mejor el significado de las desigualdades históricas producidas por estos procesos.

En América Latina a partir del siglo XIX, según Yannoulas (1992), fueron otorgados nuevos significados a los conceptos de trabajo, público y privado, y femenino y masculino; estableciendo separadamente la esfera del trabajo doméstico/reproductivo/gratuito/privado/femenino, y la esfera del trabajo fuera de la casa/productivo/remunerado/público/masculino. Tal como plantea la autora, con el paso de los años, la participación femenina en el mercado de trabajo formal fue permitida pero no promovida, dado que la principal función de las mujeres era la maternidad y la preservación del núcleo familiar. Sin embargo, en Argentina la entrada de las mujeres en la condición de asalariadas al trabajo docente fue fomentada y tolerada desde el Estado, en tanto la compatibilidad entre femineidad y trabajo asalariado fue planteada en términos morales, donde la docencia era considerada una prolongación del ámbito doméstico y en vinculación con el



cuidado de lxs otrxs (Birgin, 1997). De este modo, se consolidaba un mercado laboral sexualmente segregado, que justificaba esta división a partir de una supuesta naturalidad sexual, en la cual la maternidad y las tareas domésticas se asociaban intrínsecamente a la femineidad, explicando así las oportunidades laborales y la disparidad salarial que enfrentaban las mujeres.

Tenti Fanfani (2007) introduce la idea de feminización dando cuenta que en el trabajo docente prevalecen significativamente mujeres, porque históricamente eran éstas quienes asistían a la Escuela Normal¹² con el propósito de civilizar a lxs ciudadanxs. A juicio de Yannoulas (1992), se necesitaba un cuerpo docente de bajo costo¹³ que llevase a cabo la "gran cruzada pedagógica", y sean baratas, dóciles y sin otras oportunidades laborales "decentes" y "atractivas". Así las mujeres pasaron a ser consideradas "educadoras por excelencia". Por su parte, Morgade (2019) refiere a la educación formal como complemento del dispositivo feminizador, en tanto la escuela funciona como un mecanismo en la construcción de "lo femenino" y "lo masculino". Entonces, parecía razonable que la mujer, la cual había sido definida como la encargada de los/as niños/as en el hogar, continuase con su labor pedagógica en el ámbito escolar, creando así un nuevo personaje: "la querida maestra" o la "segunda mamá".

No obstante, Morgade (2019) añade que, si bien con el paso de los años las mujeres educadoras fueron construyendo sobre su trabajo una imagen distinta, concibiéndose como "trabajadoras de la educación" y no como "segundas madres", aún hoy las tareas relacionadas al ámbito familiar recaen sobre ellas. Birgin (1997) sostiene que, esto sucede porque las actividades vinculadas al trabajo en y para la escuela, cuya duración es difícil de precisar, quedan invisibilizadas bajo el mandato de amor y vocación. Realidad que vemos reflejada en las palabras de Esperanza (2024) quien cuestiona el hecho de que para la sociedad "[las docentes son como tu mamá \[...\] vivimos aparte del amor y la vocación.](#)" En esta misma línea, la autora denuncia que la gestión de las políticas y los cambios en la administración presupuestaria se realizan sobre la misma estructura de empleo y de distribución de tareas al interior de las

¹² Martínez (1984) refiere a que, en el año 1870 se originó formalmente el proceso de institucionalización de la Escuela Normal Nacional de la ciudad de Paraná, en principio anexo de las escuelas secundarias, que se basaba en los modelos de las escuelas norteamericanas. La conformación de dichas instituciones tenía como supuesto la capacitación de maestras para civilizar a todos los/as ciudadanos/as. La política educativa nacional consideró la capacitación de la mujer como el modo más hábil y eficiente, manifestando que ésta era más apta en la enseñanza que el hombre.

¹³ Birgin (1997) en la reconstrucción del trabajo docente registra una continuidad de la situación salarial dando cuenta que, ya en el año 1822 el 75% de la docencia era femenina y cobraban aproximadamente dos tercios de lo que los varones cobran por igual función. Además, los salarios no solo eran bajos, sino que se pagaban irregularmente, en un trabajo que era inestable y con alta arbitrariedad en las designaciones y ascensos.



escuelas, lo cual implica la añadidura de nuevas actividades y responsabilidades para las docentes. Por lo que existe “una indiferenciación de las tareas realizadas en el ámbito doméstico y en el laboral, porque las cuestiones laborales se resuelven en casa, y las cuestiones de casa se resuelven en las escuelas” (Birgin, 1997: 7).

Fatiga (2024), sintetiza los procesos mencionados. Su testimonio permite visibilizar cómo los mandatos recaen diferencialmente sobre las docentes mujeres en el diseño y la implementación de las políticas educativas. En efecto, se produce una invisibilización de los espacios, roles y distribución de tareas históricamente asignadas a las mujeres:

Hay una cuestión incluso de **invisibilización**, digamos, de las políticas en ese sentido. Históricamente se prefiere a las mujeres en la docencia porque tienen más paciencia. Tienen más paciencia, saben hablar, además como son madres, pueden educar. El varón no, el varón está para otra cosa, además con un sueldo decente no va a poder mantener una familia, así que no, el varón se tiene que dedicar a otra cosa. **Y desde ahí, desde eso, también decir, bueno, una licencia por maternidad es tremendo, una licencia por atención de familiar enfermo que es el hijo, el familiar enfermo, es tremendo y bueno afecta** (Fatiga, 2024).

Es posible interpretar las palabras resaltadas como resultado del impacto diferencial del “hacerse cargo”. Adoptamos la perspectiva de Yannoulas (1992) al pensar que las políticas educativas parten del “postulado unisexual”, esto es, la suposición de que tanto mujeres como hombres deben desempeñar las mismas tareas en las mismas condiciones, sin tener en cuenta las realidades y necesidades diferenciadas de las mujeres, lo cual contribuye a la perpetuación de las desigualdades de género en el ámbito educativo.

En suma, atendiendo al objetivo de reconstruir el trabajo docente a partir de las prácticas de subjetivación, nos vemos interpeladas por los esquemas de percepción y valoración que se dan en el marco del impacto diferencial generado por el “hacerse cargo”. Esta idea constituye una clave de lectura para nuestro análisis, así como la feminización de la docencia responde a la asignación tradicional de las mujeres en este rol, en simultáneo se producen transformaciones cualitativas del trabajo docente y sus condiciones. Es decir, así como las mujeres fueron históricamente pensadas para la docencia, hoy, la docencia adopta formas diferenciadas dirigidas específicamente a las mujeres y diversidades.



3.3. “Hacerse cargo” en y de las condiciones del trabajo docente

En este escenario cabe preguntarnos, ¿qué de los modos de hacer-se docente heredados por la feminización, marcados por el amor y la vocación, aún se sostiene en la actualidad? ¿Qué ocurre con las prácticas de subjetivación docente cuando se organizan a partir del “hacerse cargo”? ¿Cómo éstas se ven afectadas por el contexto de las nuevas derechas?

Lewkowicz (2006) nos brinda un primer acercamiento al considerar que la responsabilidad es una vía de configuración subjetiva. En palabras del autor,

Hacerse responsable, ante todo, es hacerse. La responsabilidad no es un predicado de la existencia sino una operación que la hace posible. Nos hacemos responsables; estamos hechos de —y nos estamos haciendo con— la materia de nuestra responsabilidad. En cada configuración nos tramamos con los efectos, los fragmentos, los discursos, las prácticas, los otros, los cuerpos de los que, en esa configuración, nos hacemos responsables (p. 211).

Situar a la responsabilidad como eje que atraviesa las prácticas de subjetivación de lxs docentes, nos ofrece la posibilidad de reponer en esos *efectos, fragmentos, discursos, prácticas, cuerpos* que, en sus determinaciones y responsabilidades hacen posible su configuración. Retomando al autor, nuestra labor, nuestra inconcebible tarea es “hacerse cargo” de las condiciones de nuestra propia subjetivación. Con eso que nos hace responsables tenemos que hacernos posibles. En las palabras de Valentía (2024) podemos advertir cómo el desplazamiento de las responsabilidades por las condiciones actuales hacia lo individual impacta en las experiencias docentes constituyendo un modo clave en la producción de subjetividades:

Hoy me **preocupa** que me parece que no tenemos un buen sueldo para la cantidad de responsabilidad que tenemos. Pero no lo quiero reducir a eso. Siento que **todas las condiciones laborales que tenemos son en general malas**. Las instalaciones en donde estamos dando clases, desde las condiciones en las que estamos dando clases, lo tiro así como un ejemplo, 40 alumnos, cuatro con adaptaciones y mínimo cinco más que no tendrán adaptaciones ni nada por el estilo, pero tienen problemas grandes de conducta. Y que la **responsabilidad siempre termina siendo tuya** parece (Valentía, 2024).

Desde esta consigna, podemos advertir que, para cada condición actual, se asocia —en el mejor de los casos— una responsabilidad. Situaciones como la remuneración insuficiente para cubrir el costo de vida, la consecuente presión por conservar el premio de “Asistencia perfecta”, el mal funcionamiento de las prestaciones de IAPOS, la precariedad en las condiciones edilicias



y la falta de recursos, se articulan con dinámicas que exigen a lxs docentes asumir responsabilidades, casi siempre desmedidas. Rasgos que hacen hoy al trabajo docente y que, lejos de operar como elementos aislados se van engarzando formando a una cadena de eslabones que configuran el escenario de las prácticas de subjetivación, es decir, formas particulares de percibir y habitar el trabajo docente que, a su vez, forman parte entramados más amplios.

Lxs docentes relatan cómo la situación económica se ha recrudecido, imponiendo obstáculos cada vez mayores para sostener condiciones mínimas que logren cubrir el costo de vida y de trabajo. Según un estudio de CTERA (2019), el ingreso docente promedio se encuentra lejos de poder garantizar una vida digna con acceso a bienes culturales y materiales. Una publicación más actual (CTERA, 2025), pone en foco no sólo la profunda desigualdad en la distribución del ingreso en Argentina, sino que también expone la situación por la que lxs docentes requieren aumentar las horas de trabajo para poder reunir un salario que le permita sortear el ajuste en el que se encuentra sumida la economía. Como sucede en el caso de Valentía (2024) la degradación de la situación económica recae en el aumento de su horario laboral:

me parece que hoy uno de los problemas es que siento que estamos mal pagos. [...] hace unos años con mi marido lo he pensado, digo yo más de 30 horas no voy a tener. Vivo con 30 horas, en lo posible un solo turno las 35 horas y listo, todos los días de siete a una y estoy perfecta, y hoy ya no es una posibilidad. Sería, hoy necesitas tener las 44 horas como para decir me significa o hago un aporte económico familiar (Valentía, 2024).

Sin embargo, este incremento en la carga horaria no resulta suficiente. Varixs de lxs entrevistadxs relatan que, además de ampliar su jornada docente, se han visto forzadxs a asumir un segundo empleo por fuera del ámbito educativo como estrategia de subsistencia. Tal es el caso de la Esperanza (2024), la cual ejerce como docente hace cinco años y, a su vez, trabaja en un local de ropa para complementar sus ingresos. Asimismo, Desgano (2024) aporta su experiencia que refuerza esta tendencia:

A ver, yo cuando arranqué la docencia, cuando ya me había recibido, yo a la par estaba trabajando en una empresa, y seguí con mi trabajo en esa empresa hasta el año pasado de forma fija. O sea, trabajando con un sueldo en blanco y teniendo que cumplir en la empresa 8 hs por día. Entonces a la par con una gestión que hice con la empresa para que me dejen dar clases y poder devolver las horas y gestionar mis horas en la empresa, iba haciendo reemplazos,



teniendo clases y trabajando [...] Para la empresa sigo trabajando, pero de forma freelance, o sea corté el vínculo legal para no tener que tener una responsabilidad con ellos, así que trabajo con ellos solo cuando tengo tiempo (Desgano, 2024).

Es similar la situación de Fortaleza (2024), al dar testimonio de cómo una actividad inicialmente secundaria adquirió un rol fundamental en su economía:

Tengo un emprendimiento, vendiendo productos de Natura, Arbell, pero eso lo hago así como algo extra, más como hobby. **Arrancó siendo un hobby que luego, en realidad, después me terminó ayudando para llegar a fin de mes, lo reconozco** (Fortaleza, 2024).

La necesidad de diversificar las fuentes de ingreso para alcanzar un mínimo nivel de subsistencia se ha vuelto un rasgo estructural del trabajo docente. Es particularmente significativo el testimonio de Desgano (2024), quien interpela este aspecto desde una mirada crítica que pone en evidencia la excepcionalidad de esta condición laboral en comparación con otras profesiones:

Tienen esta doble vida, **docencia repartida con otro trabajo**, con otro emprendimiento, con otra entrada de plata. Entonces, **¿por qué pasa esto? [...] ¿y por qué tiene otra entrada de plata? [...] No sé si eso pasa en otras profesiones**. Yo no sé si hay ingenieros que estén trabajando de otra cosa porque no les alcanza la plata (Desgano, 2024).

Entendemos que los procesos de precarización y desprestigio en la docencia están históricamente vinculados a la feminización de la profesión, fenómeno que implicó una transformación cualitativa en la valoración del trabajo docente. Yannoulas (1992) señalaba que la incorporación masiva de mujeres al sector se asoció con una menor valoración laboral y un deterioro salarial, aunque con el transcurso del tiempo la precarización fue trascendiendo la dimensión de género. En el marco del ajuste estructural, los salarios docentes sufrieron un deterioro significativo en comparación con otros sectores. Datos aportados por la oficina del diputado provincial de Santa Fe, Fabián Palo Oliver, evidencian que, durante la última década, el poder adquisitivo de la docencia santafesina disminuyó en promedio un 30%. Lo cual coincide con la persistente asimetría salarial entre hombres y mujeres, un aspecto que significa una constante relevante del trabajo docente. El testimonio de Fortaleza (2024) lo ilustra de manera contundente:

O sea, **si no tuviéramos el sueldo de él** (haciendo referencia a su marido), no sé qué haría yo. Mi sueldo no te sirve para mantener dos hijos básicamente. Para



mantener dos. Viviendo en casa propia. Yo no sé cómo hacen mis compañeros alquilando. ¿Con dos hijos? **No se puede tener un sueldo docente** (Fortaleza, 2024).

En este panorama de aumento de horas y emprendimientos paralelos, Cánovas Herrera (2024) considera que, la desresponsabilización del Estado no solo promueve el emprendedurismo como enfoque de las políticas educativas, sino que permea la vida cotidiana a través de una lógica que privilegia la autogestión y la “empresa personal” como modelo de organización subjetiva que oscila entre la supervivencia y la preocupación. En este marco, los discursos emprendedores toman fuerza al solapar las condiciones precarias del trabajo docente y proponer la capacidad de crear, reproducir y expandir satisfactoriamente nuevas relaciones sociales y económicas, como una estrategia individual necesaria. Así, estos modos de hacer-ser docente pueden ser interpretados como parte de un cambio más amplio y sostenido sobre el estatuto simbólico de la docencia. Retomando a Birgin (1997), se advierte una pérdida progresiva de la noción de derecho adquirido y se observan situaciones inéditas que ponen en cuestión la asociación básica acerca de que el trabajo da derecho a un salario digno. Esta postura de resignación se visualiza en las palabras de Esperanza (2024): “**es complejo porque, o sea, unas vacaciones, algún lugar, salir a pasear, comprarte algo que te guste y que te alcance solamente para sobrevivir es horrible.**”

En segundo lugar, es posible considerar las percepciones que tienen lxs docentes sobre la medida de Asistencia Perfecta. Grinberg (2014) refiere que, frente a las cataratas de nuevas y cada vez mayores responsabilidades, programas y normativas que deben asumir lxs docentes, nos encontramos con políticas que, aun cuando aparecen como resultado de la preocupación por mejorar el entorno en el que desarrollan su labor, en su hechura diaria, se sostienen en la agencia de lxs sujetxs. Es así que, al analizar la Asistencia Perfecta podemos intuir como consecuencia el traslado de la responsabilidad del sueldo hacía lxs docentes, porque no se percibe como un aumento salarial, sino como un premio por no faltar, donde el sacrificio personal se convierte en una norma no cuestionada, como la que exige a lxs docentes asistir incluso en situaciones de enfermedad. Tal es el caso de Valentía (2024) quien nos cuenta: “**una cosa es pensar si yo voy enferma o no, yo me la banco voy con fiebre con cara de traste, digo también, qué peligro no, pero bueno digo, voy mal a la escuela es un tema mío, pero ya cuando tenes un hijo o alguien cercano que te necesita, ya no lo piensas.**”

El testimonio nos sugiere el siguiente interrogante: ¿quiénes pueden efectivamente cumplir con el requerimiento de asistencia perfecta y quiénes se ven impedidxs de hacerlo? Es posible



anticipar que, las docentes mujeres se ven atravesadas por compromisos que exceden lo individual ya que, sobre ellas recae tanto en términos culturales, sociales como burocráticos, la carga principal de los cuidados familiares, la maternidad y las tareas del hogar. Nuevamente, se percibe el impacto diferencial del “hacerse cargo” en tanto la decisión sobre asistir o no genera una tensión entre el cumplimiento del presentismo exigido y las demandas del ámbito privado, lo cual repercute negativamente sobre sus ingresos al limitar el acceso al incentivo económico. Fatiga (2024) da cuenta de este hecho al relatar cómo ante situaciones de enfermedad es solo ella quién habita la posibilidad de asumir el costo laboral de ausentarse:

Y yo me enfermo, me tomo licencia en la escuela, pero mis hijos tenían las actividades que a veces yo les, o sea, **esos eran momentos de crisis**, porque yo estaba mal, o mandaba a mis hijos a la escuela llevándolos estando mal, o yo me enfermaba, y bueno, era como que todos estábamos enfermos, porque mi marido **no podía tomarse el día para poder hacerse cargo de sus hijos, porque tenía que trabajar** (Fatiga, 2024).

En cambio, en el caso de los docentes hombres la tensión entre la exigencia del presentismo y las responsabilidades de cuidado se manifiesta de manera sencilla en la medida que la demanda ante un otro significativx no se torna ineludible, por el contrario, esta experiencia hasta es relatada en términos de tranquilidad y seguridad. En palabras de Enfado (2024):

Y a mí me mantiene centrado el venir a trabajar tranquilo, que sabés que en casa todo va a funcionar. Mi esposa, ella eligió ser ama de casa, era docente en nivel primario inicial y llegó a un punto de saturación y dijo yo quiero quedarme en casa y encargarme de la familia. ¿Estás segura? Sí, bueno, **eso a mí me genera las condiciones para encontrar esta calma con la que trato de abordar estas situaciones.** Creo que si no fuera así, yo no podría hacer nada. Nada sin ella. No podría hacer nada sin ella. Ya lo sabe (Enfado, 2024).

La omisión en la reglamentación de licencias vinculadas a los mandatos de género, resulta especialmente significativa, ya que son las docentes quienes, en la práctica, asumen mayoritariamente estos roles. Como ya se dijo, la distinción entre lo público y lo privado no es posible para las docentes mujeres, cuya cotidianeidad transita ambas esferas de manera simultánea y sin fronteras definidas. De esta manera, el “premio” en lugar de contemplar las desigualdades estructurales, las refuerza, porque se transforma en una penalización para quienes, como las mujeres, deben hacer uso de licencias, viéndose en la disyuntiva de elegir



entre el “hacerse cargo” de los roles tradicionalmente feminizados o el acceso a una mejora salarial.

Por último, a lo largo de la reconstrucción del trabajo docente podemos ubicar resonancias de las condiciones sobre el “hacerse cargo”, pues no se trata única ni exclusivamente de una cuestión económica, sino que además existen otros aspectos, por ejemplo, el cese temporario de las prestaciones de IAPOS, la precariedad de las condiciones edilicias y la falta de recursos. En este sentido, los testimonios dan cuenta de que la precarización generada por las condiciones producto de las políticas de seguridad y salud laboral trascienden el espacio escolar, afectando la integridad de la vida personal y familiar de lxs docentes. Así lo expresa Fortaleza (2024):

Eso la verdad que me preocupa muchísimo, me angustia. Yo soy una persona que en mi casa se usa mucho la obra social, bueno, por mi nene (el cual cuenta con el Certificado Único de Discapacidad) y, bueno, nosotros también, digamos. Sin ir más lejos, yo estoy, bueno, con mis cuarenta y siete años estoy con un tema ginecológico, así que no sé si en algún momento no me tengo que operar. Ahora no me podría operar, por ejemplo, porque los anestesistas no están trabajando con IAPOS. Entonces eso me angustia, me angustia y me da mucha bronca el manoseo que hay de parte de la gente que está en el gobierno (Fortaleza, 2024).

El relato evidencia cómo las circunstancias afectan no solo el acceso a derechos básicos, sino también la estabilidad emocional y la percepción de desamparo frente al Estado, expresada en términos de malestar y preocupación. Lewkowicz (2006) profundiza al dar cuenta que, la contingencia precaria de condiciones que de por sí ya son precarias, asume en su actividad configurante una precariedad esencial, la cual prospera como práctica de subjetivación en tanto habilita la única experiencia posible. Es significativa la reflexión que comparte Enfado (2024) acerca de la retroalimentación entre la precariedad de las condiciones:

Te pones a pensar en las cuestiones económicas y demás y sí, bueno, qué sé yo... el famoso me pongo un quiosquito. Sí. Me cortan el IAPOS, te descuentan el salario y bueno, todo eso ya lo sabemos. Y lo tomo con cierta tranquilidad porque no me toca, como a otro compañero o compañera tener que hacer una cirugía en la cabeza y tener IAPOS cortado, no sé qué haría. **Yo lo único que necesito es que funcione algo por lo cual me descuentan del salario** (Enfado, 2024).



Identificamos que la precariedad se va entrelazando con las condiciones, las cuales se afectan entre sí, constituyendo no sólo el telón de fondo en el cual se desarrolla el trabajo docente, sino que además es la trama del guion que marca el paso a paso de su representación escénica. En otras palabras, consideramos que la precariedad es un rasgo estructural que se ha vuelto el argumento performativo de las prácticas de subjetivación docente. Grinberg (2015) describe esta dinámica de subjetivación señalando que, en la medida en que lxs docentes se hacen cargo de condiciones que *per se* se constituyen en disyuntivas de imposible solución, solo queda esperar o resignarse. “Imposible no por las capacidades que puedan tener los individuos, sino porque no hay capacidad ni voluntad individual que pueda reemplazar a una empresa de construcción.” (p. 125). Tirar del hilo de la cita implica preguntarnos acerca de la situación de las condiciones edilicias, en la cual la precariedad se vuelve una experiencia concreta en un constante estado de urgencia. Así lo pone de manifiesto Fortaleza (2024), **“trabajamos en condiciones inhumanas, inhumanas. [...] No hay ventiladores y a mí ya me desespera el pensar que llega el verano y no tenemos ventiladores.”** A la vez que Desafío (2024) profundiza al poner en duda los límites de la tarea docente en contextos tan adversos: **“todo muy lindo, pero después van a trabajar y se encuentran con este contexto laboral, jodido, complicado porque no llega nada ni para pintar una pared, no llega nada para nada, entonces es imposible, imposible.”**

Finalmente, frente a un escenario en el que lxs docentes perciben límites en su posibilidad de acción, nos preguntamos: ¿qué implica este punto de inflexión que desborda sus capacidades de "hacerse cargo"? ¿qué sucede cuando se enfrentan a situaciones ante las cuales no pueden asumir responsabilidad alguna?, ¿cómo se reconfiguran las prácticas de subjetivación docente cuando el "hacerse cargo" se encuentra con su propia imposibilidad?, ¿hacia dónde se dirigen las prácticas de subjetivación cuando se topan con esta frontera de acción?, ¿se repliegan?, ¿se transforman? Al agotarse la capacidad de actuar, ¿cómo pensar la figura de responsabilización cuando incluso las lógicas de gerenciamiento encuentran su límite frente a la fragilidad? Consideramos que estos interrogantes abren un espacio para pensar no solo las condiciones, sino también los intersticios del trabajo docente en contextos de ajuste y precarización.

3.4. “Hacerse cargo” entre lo individual y lo colectivo

Desde la perspectiva del ajuste discursivo, y en línea con lo señalado por Birgin (1997) es posible advertir que, simultáneamente al traspaso de responsabilidades, el Estado progresivamente interviene para debilitar las estructuras protectoras del derecho laboral y evitar



los acuerdos colectivos, donde la discusión se lleva a niveles microsociales, cuando no individuales. Es decir, en la medida que el imaginario colectivo del trabajo docente y los derechos que se derivan de esa identidad común se ponen en entredicho, los esfuerzos se vuelven individuales. Frente a este escenario, resulta fundamental introducir la dimensión colectiva como plano de análisis del trabajo docente, ya que implica un compromiso con un otrx y con la construcción de un horizonte común. En este sentido, resultan ilustrativas las palabras de Enfado (2024) quien da cuenta del proceso de debilitamiento a partir de su percepción sobre los efectos colaterales que tiene la medida de Asistencia Perfecta:

Esto es así desde el noventa y siete cuando empecé y antes también y ahora lo reafirmo. Creo que este es el primer gobierno que tiene una salida que no me gusta, pero que no deja de ser creativa esta solución, a esta situación. No es un premio. **Creo que también apunta a quebrar la solidaridad del colectivo docente.** [...] No hay un debate real. No hay gente dispuesta a escuchar al otro, sopesar los argumentos, y en todo caso corregir posturas, sumar a la cosa pública. Yo no veo eso, por eso digo que hay grupos privilegiados del punto de vista económico que **saben muy bien qué resortes tocar para mantener la situación tal como está** (Enfado, 2024).

Indagar acerca de los “resortes” que se vieron trastocados por las decisiones del gobierno nos llevó a considerar al paro como una acción colectiva que, si bien aún se encuentra vigente en el cotidiano docente, no ha quedado exenta de los efectos del debilitamiento promovido por el Estado. Dicha instancia adquiere particular relevancia en los relatos de todxs lxs entrevistadxs, quienes la mencionan no solo como una medida de fuerza legítima, sino como una resistencia indispensable ante las acciones estatales por deslegitimar los reclamos docentes. Por sobre todo, sus testimonios dejan entrever su importancia al habilitar un espacio de encuentro donde confluyen deseos, expectativas, intereses, preocupaciones, compromisos y responsabilidades. Como lo expresa Valor (2024), **“el paro es la única forma de protestar que tenemos, no existe otra forma.”** Retomamos las palabras de Deleuze (1994) citado en Grinberg (2014), para concebir al paro como un campo de inscripciones singulares múltiples que se enlazan, distribuyen y combinan en tanto acontecimientos que afectan, producen efectos, funcionan y hacen funcionar; en suma, un dispositivo de producción de subjetividad.

Conforme a Grinberg (2014), los dispositivos de producción de subjetividad implican un agenciamiento de enunciación o una organización de poder: prácticas localizadas en contextos específicos, articuladas a través de procedimientos concretos, en las que ciertas formas de



ejercicio del poder —como voluntad y como relación— producen lugares comunes de reconocimiento. Esta dinámica se ve reflejada en las palabras de Esperanza (2024), quien señala: **“como si a nosotros nos darían los derechos o las cuestiones que nosotros pedimos sin hacer paros”**, donde el *“nosotros”* deviene una forma de autoprotección y tranquilidad entre quienes comparten el mismo horizonte de preocupaciones. Siguiendo a Lewkcowicz (2006), instancias como estas —paros, marchas, asambleas— se convierten en lugares que “al habitarlos se determinan como albergue de los habitantes y, a la vez, inducen y albergan la subjetividad que lo habita” (p.85). En este sentido, lxs docentes, por medio del paro, disponen de un lugar significativo que a su vez se configura mostrando una capacidad de intervención y potencia directa, ya no desde la posición de damnificadxs, sino como actorxs efectivxs: **“no es que me agrada que los chicos no vengan a la escuela, pero entiendo que sin una huelga, sin un paro, no se tienen en cuenta las reivindicaciones mínimas”** (Enfado, 2024).

En consonancia, situar al trabajo docente en un marco más amplio contribuye a delinear formas colectivas de existencia, resistencia y producción de sentido, donde su sinergia responde a un agenciamiento común de y entre lxs docentes. Desde aquí, advertimos que las prácticas de subjetivación encuentran su expresión en términos de *“nosotros”*, *“tenemos”* y son sostenidas en la demanda por *“reivindicaciones mínimas”*. Donde el “hacerse cargo” responde a lo que Grinberg (2014) describe como un “doble contrato”:

por un lado, de cada miembro con su tarea, pero seguidamente y más crucial, el compromiso de cada quien con el proyecto en su totalidad. Así, cada quien ya no trabaja solo, ya no tiene frente así como única responsabilidad aquello que le ha sido encomendado, su responsabilidad es para con el proyecto (p.280).

Frente al escenario de debilitamiento de lo colectivo, el “hacerse cargo” se torna necesario —al menos en cierta medida— para que la instancia del paro conserve su fuerza simbólica. Desde aquí advertimos otra línea interpretativa: la de concebir el “hacerse cargo” como un flujo discursivo, un flujo que se continúa, se entrelaza con otros flujos no discursivos, transitando territorios individuales y colectivos, extendiendo su influencia no solo desde la responsabilización y el compromiso sino, afectando subjetividades y dando forma.

3.5. *“Hacerse cargo” como expertise organizativa*

A lo largo del capítulo nos propusimos describir y analizar los alcances del “hacerse cargo”, una noción que condensa la internalización de la responsabilidad por las propias condiciones laborales y que oscila entre la agencia individual y la posibilidad de agencia colectiva. Los



modos de “hacerse cargo” se despliegan en el día a día de lxs docentes a través de prácticas que no lxs alejan de sus responsabilidades, sino que lxs llevan a asumirlas de manera más intensa, configurando una forma de compromiso que se traduce en estrategias de autogestión, organización y adaptación constante. Tal como enuncian Langer y Orlando (2018) se asume la descripción del trabajo docente en términos de una positividad productiva que, aun en la sobrecarga, pone en marcha la inventiva y la creación, a través de un poder productivo y móvil que afecta de maneras novedosas las posibilidades de acción para pensar, proponer y hacer algo diferente. Grinberg (2015), inscribe esta positividad productiva en una lógica de emprendedurismo subjetivo como resultado del virtuosismo cotidiano ante la precariedad.

De esta manera, pese a la suposición inicial de intuir una figura docente marcada por la sobrecarga y la superposición de tareas, nos encontramos con docentes que han naturalizado e internalizado las exigencias externas e internas, desarrollando la capacidad de organización como una herramienta de supervivencia. Es decir, han desarrollado respuestas individuales en pos de sostener cierto equilibrio en medio de la precariedad, estrategias que delinear cierta expertise organizativa. En este sentido las entrevistas fueron reveladoras ya que durante las mismas pudimos identificarla en hechos tales como:

En la **delimitación de tareas y tiempos**:

Y como que cada vez lo que veo yo, es que **caen más cosas, más cosas, más cosas, más cosas, ¿viste? Es como que, empecé a decir, bueno, esto sí, esto no, empecé a separar.** Me cuesta ¿no? (Fortaleza, 2024).

Tengo que terminar de armar exámenes para los chicos de primer año, me siento y líquido eso en lo posible, trato siempre de estar lo más organizado posible. Como te digo, **yo ya me acostumbré a trabajar con cinco escuelas y si no me organizo, la misma dinámica me va a llevar puesto [...]** Lo que pasa es que cuando tengo tantas cosas por hacer, una tontera que me pidan de la otra empresa me genera una ruptura en mi rutina, entonces **tengo que saber acomodarme** (Desgano, 2024).

Las responsabilidades siempre son acotadas. **Es decir, nadie puede cargar con situaciones que exceden la función. Vos tenés un escenario sobre el cual podés intervenir y otros no.** ¿Dónde puedo intervenir yo? Acá. Esta es mi esfera de intervención. [...] Bueno, tengo algo de responsabilidad, pero no sobre toda la situación. Entonces, eso también es importante poder detectarlo en el



trabajo, en el aula, en un cargo directivo, **¿cuál es mi esfera de interés? ¿Cuál es mi responsabilidad? Yo no voy a ser un neurótico que quiere responder por todo** (Enfado, 2024).

En reglas como **“no trabajar los fines de semana”**:

No llevarme tanto trabajo a mi casa. Disfrutar de mi familia, disfrutar de mi tiempo. Entonces bueno, trato de cumplirlo, trato de cumplirlo. Así que bueno, sigo haciendo cosas en casa, pero son las menos, son las menos. Por ejemplo, sábado y domingo no hago nada, eso es una regla que tengo. A lo sumo me puedo llegar a levantar el lunes más temprano, **pero sábado y domingo no. Es como una regla que tengo que no hacer nada de la escuela** (Angustia, 2024).

Pero digo, bueno, me concentro y digo no, vamos a corregir esto porque **quiero el fin de semana desactivar todo, no quiero tocar nada, quiero que ya esté todo y acomodarme** (Esperanza, 2024).

En la organización semanal para **evitar llevarse trabajo a casa**:

Trato de no hacer mucho en mi casa. En la escuela en la mañana tengo casi todos los días tengo horas libres, así que ahí también aprovecho a corregir, me llevo para corregir, **como que aprovecho mucho mucho el trabajo dentro del horario escolar.** Y bueno y fuera, ¿qué hago? Bueno, a veces corrijo en mi casa, esta cuestión de la de revisar los correos, porque yo no me llevo la compu a la escuela porque no tengo una compu personal, sino que tengo la compu de escritorio. Una vez, una o dos veces por semana reviso los correos, saco fotocopias, pero bueno, **trato de maximizar el tiempo de la escuela, en el horario escolar** (Angustia, 2024).

En la **delimitación y priorización de lo urgente y lo importante**:

Yo no digo que siempre fui una persona muy ordenada, pero medianamente sí. Soy alguien ordenado. Parece que, como en cualquier otra persona, **lo fundamental es detectar qué es urgente, qué es prioritario y qué es secundario. Esto puede esperar, espera.** Esto hay que dejar todo y atenderlo ya, hay que hacerlo, abocarnos a eso, hay que resolverlo. Y a veces son situaciones que te provocan inquietud, miedo. Si se deja pasar mucho tiempo, después se hace inabordable o cuando fuiste a intervenir ya no tiene sentido hacerlo. Entonces creo que algo fundamental es detectar qué es urgente, qué es importante y qué es secundario. Actúo en función de eso (Enfado, 2024).



No, lo aprendí con, sí, capaz que un poco a los golpes, porque viste que acá en la escuela, trabajando como docente, a veces te cachetea la cuestión, la situación de los estudiantes [...] **Fui entendiendo esto, yo había hecho lo que me correspondía como docente, y después tenía que parar, porque más no podía hacer, y hay otras instituciones que tienen que actuar, porque no es responsabilidad mía la vida, los problemas de esa persona, de la familia de esa persona. Aunque pareciera igual** (Fatiga, 2024).

En el caso de las docentes mujeres la multiplicidad de estrategias se asientan sobre fuertes tradiciones de género. Siguiendo a Birgin (1997), se optimiza por la capacidad femenina para lidiar con distintas actividades e informaciones al mismo tiempo, entonces el trabajo entrelazado con las tareas del hogar y de cuidado, no se experimenta como una carga, sino como una forma de vida. No debe perderse de vista que, como refieren Passerino y Zenklusen (2022), la feminización del trabajo docente se asocia a cierto rol “natural” de las mujeres en las labores domésticas y de cuidado, lo que garantiza el sostenimiento de la propia organización familiar y la actividad económica como dimensión productiva. Tal como menciona Valentía (2024):

Y no viste que los hombres en ese sentido son más desorganizados [...] En algunas cuestiones organizativas, creo que también es algo un poco natural nuestro chicas, como, que no se si está bien o está mal, a mí me sale naturalmente estar haciendo pensando en dos o tres cosas a la vez, no lo siento como una carga tampoco (Valentía, 2024).

La interpretación del rol “natural” también es reforzada desde el lugar de los docentes. El testimonio del Enfado (2024) evidencia cómo las tareas del hogar siguen siendo concebidas como responsabilidad femenina y comentadas como excepcionales. Al ser consultado sobre su organización cotidiana, él mismo desplaza la referencia a su esposa, resaltando que su tranquilidad laboral es posible gracias a que “ella se ocupa del resto”. Asimismo, al compararse con sus compañeras de equipo, expresa su admiración por la capacidad de ellas para conciliar múltiples tareas, al tiempo que admite que él no podría hacerlo:

Y a mí me mantiene centrado y el venir a trabajar tranquilo, que sabés que en casa todo va a funcionar. Es decir, vieron que antes ustedes decían que son muchas las tareas, **pero son muchas tareas que yo puedo abordar porque no me tengo que encargar de otras.** Siempre digo, **cuando me comparo con las compañeras del equipo directivo, que tienen todas las cuestiones**



relacionadas con sus domicilios, sus casas, su familia. Y claramente no entiendo cómo lo logran, pero lo logran. Yo no lo podría hacer (Enfado, 2024).

Ambos relatos se vinculan con lo que Chiara Saraceno (1996) en Birgin (1997) denomina como "día de acordeón", una metáfora que da cuenta de la capacidad característica de las mujeres para adaptarse a las necesidades de lxs otrxs, y a la vez la imposibilidad de separar el tiempo de trabajo del tiempo del hogar y del tiempo para sí misma. Dicha imposibilidad aparece reiteradamente en los relatos de las docentes entrevistadas, tomamos de ejemplo las palabras de Fatiga (2024), quien reflexiona acerca de las tensiones entre las expectativas culturales impuestas sobre el rol femenino y el deseo de construir nuevas formas de habitar el trabajo y el tiempo personal:

Además, bueno, soy mujer, obviamente, y más grande que ustedes. Entonces, tenemos toda una mochila que por más que una se deconstruya, está presente y hay que luchar cotidianamente para que eso no nos pese y poder reconstruirnos para poder construir esta otra realidad que debiéramos sentir las mujeres al trabajar o al tener proyectos personales. [...] me quiero desconectar para estar más en mi casa. Y que no es que me estén necesitando o reclamando. Tiene que ver con esa culpa con la que cargo por toda esta cultura en la que estamos creados, formados, o como quieras llamarlo (Fatiga, 2024).

La articulación de las exigencias refuerza prácticas de subjetivación que oscilan entre la responsabilidad autoimpuesta, los intentos por establecer límites o reclamar una distribución más equitativa de las tareas, y sentimientos de culpa o autojustificación. Tales procesos se sostienen en una "urdimbre emotiva que ha operado eficientemente en las mujeres para ordenar y asumir mayores márgenes de responsabilidad" (Passerino y Zenklusen, 2022: 12). En consecuencia, se vuelve mayor la necesidad de desplegar estrategias de organización que permitan sostener la multiplicidad de tareas, por ejemplo, "el manejo del tiempo es concebido como un objeto de disputa particularmente teñido por la perspectiva de género" (Birgin, 1997: 73). Así lo refleja Fatiga (2024): "esto también significó algunas conversaciones y algunas conversaciones un poco más serias para que cada uno se haga cargo de lo suyo. Es imposible que yo después de tantas horas venga y me haga cargo de todo. No puedo."

En síntesis, la multiplicidad de tareas que asumen las mujeres docentes no solo evidencia la persistencia del impacto diferencial del "hacerse cargo", sino que además se convierte en una



alternativa clave para amortiguar la caída ante el avance de políticas de ajuste. Así lo muestran con claridad las voces de lxs docentes, en las que emergen diferentes estrategias individuales, de reorganización cotidiana en un escenario que encubre una profunda desresponsabilización estatal. Aquí, los modos de hacer-se docente responden al llamado permanente de la autogestión, la flexibilidad y la adaptación personal. Tal como señala Grinberg (2014), el acento se ha desplazado hacia un conjunto de competencias construidas, modeladas e impulsadas como parte de un nuevo horizonte normativo del trabajo docente.



Capítulo 3. “Hazte a ti mismx”

A lo largo de la investigación hemos atendido lógicas de gerenciamiento a la luz de las reformas educativas impulsadas por las nuevas derechas, para luego adentrarnos en la reconstrucción del trabajo docente a partir de las prácticas de subjetivación, poniendo el foco en los modos de *hacer* docente. Donde emergió el coloquial modo del “hacerse cargo” como una clave interpretativa. En este capítulo indagaremos en los modos de *ser* docente, en una reconfiguración atravesada por lo emocional —pero que no se agota en ello— atendiendo a los sentires, estados de ánimos y experiencias que lxs docentes nos compartieron en una apertura íntima.

Grinberg (2015) advierte que la función del Estado deviene cada vez más en articular demandas y procesos amplios en la construcción de identidad y de sentido de pertenencia que propicien la autorreflexión y la autorregulación. Es decir, bajo lógicas gerenciales, el Estado fue dejando de lado la coacción externa para hacerle lugar a la libertad, la autonomía y la voluntad de lxs sujetxs, siendo clave la promoción de ciertas emociones compatibles con estos valores. Desde este enfoque, cobra relevancia lo emocional, en tanto se trata

de un estado de ánimo, de una actitud que debe tener quien sabe que vive en un mundo incierto y por tanto contempla la probabilidad y cálculo de la sorpresa. De forma tal que lejos de quedar inmovilizado se trata de la habilidad y cualidad de desplazarse en escenarios que por definición se mueven y por tanto pueden salirse de control (Grinberg, 2015:162).

Cabe preguntarnos: ¿qué sentidos se disputan al considerar lo emocional?, ¿qué significa pensar lo emocional como dimensión política del trabajo docente?, ¿qué implica tener en cuenta a las emociones en el análisis de las prácticas de subjetivación docente?, ¿qué se *siente ser* docente bajo las condiciones actuales?

En primer lugar, adoptamos el enfoque socio-antropológico estudiado por Abramowski (2023), que concibe la emoción como un fenómeno sociocultural inscrito en coordenadas temporales y espaciales precisas, tomando distancia de la consideración de la emoción como un fenómeno exclusivamente psicológico, interior e individual. Bajo esta perspectiva, la emoción es definida

como una experiencia, discreta y situada, que combina manifestaciones corporales, expresiones gestuales y valoraciones realizadas a través de categorías culturales internalizadas. La emoción es, a la vez, lo que es “sentido” corporalmente, pero también lo interpretado y conceptualizado (Luna Zamora,



2002). [...] Es decir, si bien estas perspectivas destacan el plano cognitivo-consciente de la emoción, pues hacen foco en la significación de las experiencias del sentir, también reconocen la presencia de fuerzas no conscientes y de aspectos vivenciados pero no del todo significados (Abramowski, 2023: 33).

Adquiere sentido pensar que, en un escenario marcado por el ajuste material y discursivo, las emociones tienden a responder en función de las posiciones que ocupan lxs docentes en la estructura social y, por ende, en las relaciones de poder. En este sentido, la autora desarrolla que, cuando lxs sujetxs nombran, categorizan, interpretan y evalúan sus emociones, se pone en marcha un conjunto de operaciones tales como la reflexión, la clasificación y la regulación, con el objetivo de que lxs docentes “hagan algo” con ese sentir y lo vuelvan objeto de intervención, de gestión.

En segundo lugar, Abramowski (2009, 2018, 2023) comparte que, la emoción en su carácter constituyente forma parte del sustrato que nutre las prácticas docentes. Dando lugar a comprender lo emocional como una condición más para la codificación de las prácticas de subjetivación, una hebra de análisis que nos permite trazar conexiones, captar formas de sentir en el entramado cotidiano del trabajo docente. En esta línea, asumimos las emociones como articuladoras de

“conceptualizaciones encarnadas del afecto”, posibles gracias a la disponibilidad de etiquetas culturales. Tienen propósitos comunicativos, son fundamentales para la interacción y son un impulso motivacional para la acción (von Scheve y Slaby, 2019). En este punto, vale destacar el carácter relacional de las emociones, dado que se producen en el encuentro del “yo” con el mundo (Ahmed, 2017), pero también, vinculan al “yo” con el entorno y con los/as otros/as (Abramowski, 2023: 33).

A los efectos, la autora recupera el concepto de “trabajo emocional” para analizar cómo ciertos empleos solicitan que lxs trabajadorxs realicen una profunda tarea de modelado de sus estados emocionales propios y de otras personas. En el caso del trabajo docente, implica reconocer que es una experiencia poblada de afectos más o menos significados, sostenidos en la propia emocionalidad, pero también sujetos a “reglas emocionales” de la docencia. Es decir, cómo se ha ido orientando qué, cómo y cuándo sentir, qué modalidades de expresión emocional han sido alentadas o deploradas, cómo se fueron proporcionando significaciones y enunciaciones para los afectos, brindando esquemas valiosos y correctos, mientras que otros, se muestran ignorables, sancionables o inexpresables.



En síntesis, pensar las prácticas de subjetivación docente a partir de las emociones, consiste en una modalidad del trabajo sobre unx mismx, dicho de otro modo, son prácticas afectivas que también se construyen y perfeccionan en el transcurso de la formación y en el ejercicio de la tarea docente, es en este entramado que lxs docentes van aprendiendo a *sentir* como docentes. De esta manera, lo emocional no remite solo a una vivencia íntima, sino que se configura como un plano de intervención, un terreno donde se disputan sentidos y se constituyen formas de experimentación afectiva atravesadas por relaciones de poder. Entonces, ¿cómo se gerencia ese *sentir*?

4.1. Del “hacerse cargo” al “hazte a ti mismx”

La pregunta por la gestión del *sentir* docente nos conduce a los aportes de Grinberg (2014, 2015, 2019) al sugerir que, la capacidad de afectar produce sobre lxs sujetxs efectos más eficaces que la economía misma y significa que el afecto es una condición real; porque los afectos poseen una capilaridad inusitada, tratándose de tecnologías que actúan al nivel íntimo de la subjetividad. En este sentido, la autora propone que las lógicas de gerenciamiento actúan con el fin de disponer estratégicamente los efectos sobre las funciones y tareas de lxs docentes, pero también sobre sus emociones y afectos. Se trata de una articulación entre prácticas de saber y poder que buscan programar y controlar a lxs sujetxs a la manera del “hazte a ti mismx”, moldeando sus formas de actuar, de sentir, de pensar y de situarse ante sí mismxs, frente a la vida que llevan y el mundo en que viven. En otras palabras, son llamadx a forjar su propio destino, a hacerse y autohacerse, donde el único límite posible de aceptar refiere a aquello que puedan y quieran ser, en suma, en tiempos del tú puedes, donde la realización personal depende de los proyectos y la capacidad de adaptación. Por su parte, Lewkowicz (2006) suma que, lxs sujetxs se apropian de la gestión como consigna de configuración subjetiva, donde el “hacerse responsable” —una vez más— remite a las operaciones de habitar, inventar, afirmar al sujetx en su propio emprendimiento.

En diálogo con lxs autorxs, asumimos las prácticas de subjetivación en el trabajo docente como formas de gestión que requieren la activación de la agencia, la invención y el involucramiento emocional. En este “trabajo emocional” lxs docentes deben movilizar sus capacidades afectivas de forma tal que, los modos de *hacer* y *ser* docente se vuelven, según Grinberg (2015), una especie de artificio manipulable. Modos que se imbrican y trabajan en la subjetividad docente constituyéndola: por un lado, el imperativo del “hacerse cargo” como respuesta a la precariedad de las condiciones de trabajo y a la asunción de responsabilidades



dando forma a una expertise organizacional; por otro, el “hazte a ti mismx” como forma de autogestión del sujetx docente, particularmente en lo que respecta a su dimensión emocional. Valentía (2024) distingue estas modalidades tras enumerar, “tenemos que compartir, comprender, aceptar, pagar el papel higiénico, poner para las calculadoras, todo, todo, todo”, y continúa interrogando su lugar dentro de esa trama: “¿Y dónde estamos? ¿Dónde quedamos?” Lo que se destaca es la emergencia de una voz que se pregunta por sí misma y por sus colegas, una voz que se reconoce en el “hacerse cargo” y en la necesidad de sostenerlo y sostenerse.

El posicionamiento de la docente no es solo un gesto individual, sino la expresión emocional de una racionalidad “que nos ha ubicado como dignos hacedores de nuestros destinos, gestores de nuestros egos y cuerpos; la estima, el empleo tanto como el aprendizaje o la aptitud devenida fitness, han acogido el prefijo “auto” como deber ser propio de estos tiempos” (Grinberg, 2019: 2). Grinberg (2015) interpreta que, los modos de *ser* docente son narrados a través de relatos de autoayuda, del coaching, de resiliencia y empleabilidad, donde maximizarse, partir de la búsqueda de la propia felicidad, de la calidad de vida, ser lo que unx quiera, constituye el eje de una nueva programática política que pone en el centro la gestión de lo emocional.

4.2. “Hazte a ti mismx”: en búsqueda del equilibrio emocional

Indagar cómo las emociones constituyen y son constituidas en y a partir de las prácticas de subjetivación docente, desde un enfoque socio-antropológico (Abramowski, 2023), exige una perspectiva que trascienda las concepciones que las reducen a “cosas” enseñables, dirigibles e internalizables, despojándolas de su carácter relacional. Por ello, es necesario comprender que las emociones se enmarcan en relaciones y prácticas atravesadas por ideas, juicios, normatividades e intenciones. Estas constituyen experiencias significadas a partir de patrones culturales, que se inscriben tanto en el cuerpo como en el plano discursivo y, en ocasiones, emergen como afectos difíciles de poner en palabras.

Desde este posicionamiento, proponemos que el “trabajo emocional” de lxs docentes se sostiene en una búsqueda constante de *equilibrio emocional*. “Las emociones tienen que ver tanto con lo que nos mueve como con lo que nos mantiene o fija en nuestro sitio” (Abramowski, 2023: 14) y, en ese vaivén, se configura una tensión permanente entre dos fuerzas que buscan compensarse: el desgaste y, las estrategias afectivas y colectivas que activan lxs docentes. Para desarrollar este planteo, nos valemos de la representación de una ecuación como un sistema de equilibrio, cuyos lados se asemejan con los platos de una balanza. En un platillo, el desgaste, resultado de la responsabilización y la precariedad de las condiciones, que inclina la balanza



hacia abajo; en el otro, las estrategias afectivas y colectivas, como contrapeso que busca restaurar el equilibrio. Además, asumimos que el *equilibrio emocional* no es definitivo ni estático, ya que requiere de una revisión constante por parte de lxs docentes, con el fin de reajustar la ecuación para sostenerlo, “porque eso que se vive es definitivamente mucho, demasiado, exceso” (Grinberg, 2015: 29).

La categoría *equilibrio emocional* emerge explícitamente en los relatos de lxs docentes, quienes la nombran como una búsqueda indispensable, como un ideal regulador, una especie de variable de ajuste afectivo requerido para transitar el trabajo docente. En palabras de Enfado (2024), esta noción se traduce en una práctica cotidiana de autoobservación y autorregulación:

Yo necesito encontrar, como les decía, esto. Ese cierto **equilibrio emocional**. Que, si siento que, estoy desbordado por algunas cuestiones, no me permitirían estar en determinados lugares. Soy muy, muy observador de ese estado emocional y muy analítico. Me critico mucho a mí mismo en ese punto (Enfado, 2024).

En la misma línea, Angustia (2024) destaca la centralidad del *equilibrio emocional* frente al malestar que atraviesa a lxs docentes, producto de la situación económica y las condiciones laborales. Su relato pone el acento en la necesidad de gestionar las emociones como paso previo a la toma de decisiones:

¿Qué hago yo con ese malestar? Trato de surfearlo. Sí, porque digo, si no tengo cierto bienestar emocional no puedo estar acá. No puedo tomar buenas decisiones o decisiones racionales. Creo que somos seres emocionales que razonamos. **Primero vamos a actuar en base a las emociones y luego vamos a tomar decisiones.** Yo tengo que tener claro eso. Si yo no tengo cierto **equilibrio emocional**, no voy a poder tomar buenas decisiones acordes a lo que se espera (Angustia, 2024).

En este orden de ideas, nos preguntamos sobre ¿cómo interactúan las cargas afectivas de nuestra ecuación a la hora de sostener el equilibrio? y ¿de qué manera esa interacción configura modos *sentir* docente? Para abordar estas preguntas Grinberg (2019) ofrece,

una mirada donde los sujetos a la vez que somos producidos, ocurrimos en un constante desequilibrio. Hacemos y somos hechos en esa relación de fuerzas a la vez que somos efecto de esa relación. Los puntos de apoyo y los desequilibrios constituyen la clave para una analítica del presente tanto en lo que refiere a las líneas de fuga como a las bifurcaciones propias de una era gerencial que, sin



correr el eje de la gestión del ego, involucra modos nuevos de su ejercicio en una revitalizada retórica conservadora (Grinberg, 2019: 5).

Desde este aporte, es posible desentrañar la fuerza afectiva y simbólica de las emociones que lxs docentes significan en sus relatos. En particular, permite comprender cómo el desgaste, lejos de ser un estado pasajero e individual, se inscribe como un rasgo estructural del “trabajo emocional” del docente, configurándose como una práctica de subjetivación. Lo que emerge en los testimonios es la huella duradera de una afectividad que se ha sedimentado con el paso del tiempo, transformándose en un *sentir* docente. Lo expresado por Angustia (2024) lo evidencia con crudeza:

Pasé por todas las etapas [...] enojo, angustia, desahuciada. [...] Ya a lo último ni ganas de nada [...] llegaba a mi casa descompuesta [...] A mí me modificó mucho en la cuestión del **estado anímico. La queja, la queja, la queja constante en la sala de profesores a mí me desgasta muchísimo** [...] ese malestar constante que hay, que te quita las ganas, **te quita la alegría** (Angustia, 2024).

En este sentido, el desgaste no solo se padece, sino que se habita, se vuelve un paisaje habitual, una especie de fondo constante que condiciona o pone en cuestión la manera en que lxs docentes transitan su tarea. Así lo manifiesta Desafío (2024) quien deja entrever su emocionalidad como una fuerza que se instala, una forma de sentir que genera agencia, pero que, al mismo tiempo “*pesa*”:

Lo extra docente son los salarios, son la burocracia que hay por fuera, **el destrato, el abandono que hay de la docencia en general, de la educación en general**. Bueno, en este país el abandono tiene 50 años por lo menos. **Entonces eso sí puede llegar a generar desgaste**. A mí eso no me pasa, pero sí entiendo que es **algo que pesa en la balanza** y que bueno, después estará en cada uno (Desafío, 2024).

Grinberg (2015) retoma la relación entre condicionamiento y agencia al describir el modo en que lxs docentes son interpeladxs a “hacerse cargo”, en un contexto donde el aumento de responsabilidades y demandas desencadena lo que ha denominado una “cascada de agotamiento” (p. 26). Con el paso del tiempo y bajo altos niveles de desgaste, esta dinámica conduce a un espiral descendente de deterioro del trabajo de lxs docente, quienes son llamadxs a hacerse responsables como si ese *equilibrio emocional* no estuviera condicionado por los márgenes de acción que impone el contexto, y se tratara de un problema individual de manejo



del estrés. De hecho, el estrés suele expresarse en forma de agobio corporal que se traduce en un “andar cansino, de quien no tiene apuro, de quien ya llega cansado” (Grinberg, 2015: 28). La cascada de agotamiento encuentra eco en las trayectorias afectivas narradas por lxs entrevistadxs. Desafío (2024) señala cómo las lógicas de gerenciamiento producen un desgaste estructural que no es accidental, sino funcional a un modo de gobierno que necesita cuerpos agotados y emocionalmente autogestionados. Desde su mirada, el desgaste se alimenta de prácticas sistemáticas orientadas a debilitar a lxs docentes:

[...] generar **histeria colectiva**, de generar suspicacias, de generar un montón de presunciones, de que los docentes empiecen a pelear entre sí, de un montón de cosas que tiene que ver con un desgaste. **Hay como una tarea de hormiga y constante de desgastar al docente con tonterías, desgastarte gratuitamente solo por no saber o por no conocer. Yo creo que el miedo juega un papel enorme. Yo creo que gracias a eso la docencia está ahí trabada hace mil años** (Desafío, 2024).

El señalamiento sobre una *tarea de hormiga y constante* remite a una operatoria sutil pero persistente que busca moldear subjetividades atravesadas por miedo, cansancio, desánimo, enojo, agobio y angustia. Langer y Orlando (2019) aportan aquí una clave de comprensión, al señalar que el desgaste se presenta cuando lxs docentes perciben que el Estado no sólo se sirve de ellxs una y otra vez, sino que también, actúa reiteradamente con desidia, dificultando su hacer; condicionando su autonomía, dejando o poniendo en juego su bienestar laboral.

En cuanto al otro platillo de la balanza, las estrategias afectivas y colectivas remiten a puntos de apoyo de fuerzas que ofrecen un modo de aproximarse al balance y de enfrentar al desgaste. Según Grinberg (2019), ello implica identificar qué conocimientos son puestos en juego y cómo se desarrollan, así como reconocer las prácticas de resistencia que surgen en ese escenario. En este plano se inscriben discursos contemporáneos como la autoayuda, el coaching, el empowerment, el mindfulness o el ranking de felicidad, los cuales se encuentran, una y otra vez en la imagen del sujetx capaz de transformarse a través del trabajo de sí. Narrativas que se apoyan en un centro de gravedad que gira en torno a la premisa del auto (hacerse, conocerse, aprender) y orientadas a producir formas de regulación emocional mediante los hilos delgados de la gestión.

Para lxs docentes, estas narrativas se traducen en prácticas de gestión emocional a través de un proceso de revisión subjetiva, en el que se aprende a poner límites, a priorizar lo íntimo y a desconectarse del trabajo. Prácticas tales como la asistencia a terapia psicológica, la meditación,



el yoga o el establecimiento de rutinas de descanso, funcionan como estrategias de autocuidado¹⁴. Ahora bien, cabe preguntarse si estas narrativas configuran verdaderos espacios de cuidado o si, por el contrario, refuerzan la lógica de la autoresponsabilización y la supervivencia. Como advierte Grinberg (2019), este tipo de estrategias han operado como un indicador diferencial del éxito donde, el sujeto se presenta como modelo de adaptación, esfuerzo y superación personal, borrando del plano las condiciones estructurales que producen la “cascada de agotamiento”. La capacidad de “devenir quienes queremos ser” se abre, según la autora, como un horizonte de posibilidades vinculado a la promesa de la felicidad, pero al mismo tiempo incontrolable, desbordado y sin garantías. De este modo, aunque alivian el peso producido por el desgaste, estas estrategias tienden a intensificar la carga sobre lxs docentes porque nunca se alcanzará revertir una situación que escapa de los esfuerzos individuales y que brota reclamando un plus, un algo más. Como señala una docente: “no te podés tener un mal día, no podés estar enfermo, no te pueden suceder cosas que vos necesites que el otro te ayude o te acompañe” (Valentía, 2024).

No obstante, los testimonios de lxs docentes permiten ampliar la mirada al proponer otras estrategias afectivas y colectivas, donde afectos como la esperanza funcionan como motores subjetivos. Así lo expresa Fatiga (2024):

Y me genera esto de que sigo teniendo esperanza de que podemos resistir frente a eso y que va a llegar ese otro momento con otros gobernantes donde podemos realmente vivir en democracia. [...] Yo esperaba, no sé, en esta etapa, llegado el momento cuando ya estos gobiernos estaban ganando las elecciones, que en este momento íbamos a estar todos en la calle protestando y pidiendo un cambio y sin embargo estamos aguantando. Pero bueno, la resistencia también es una manera de la revolución, de protestar y de esperar ese otro momento (Fatiga, 2024).

¹⁴ “ya está, vamos a desconectar, vamos a bajar un cambio, vamos a estar. Lo que tiene que ver, si no yo ya estaría... aparte de la psicóloga, aparte de la terapia. La psicóloga.” (Esperanza, 2024).

“Hay veces que salgo hecha a bolsa del aula, pero bueno, trato de resguardarme, trato de, bueno, yo hace muchos años que practico yoga, practico meditación y en eso yo encontré un bálsamo como para decir bueno, a ver, llego a mi casa, me pongo a respirar, hago una meditación, me voy al patio a tomar un mate, o sea trato de no traerme las cosas a mi casa.” (Vida, 2024).

“Todo esto porque hago terapia, porque si no, a ver, mi psicóloga me dijo, vos tenes que tener prioridades, o sea, mi familia va a estar primero, no pongo mi carrera ni mi trabajo primero (risas). O sea, estoy aprendiendo a hacer eso. Mi familia está primero, yo me tengo que sentar a comer con mi familia, me siento a comer... O sea, me permito eso, porque antes no lo hacía.” (Fortaleza, 2024).



La esperanza como forma de resistencia no se limita a una respuesta individual, sino que adquiere una dimensión colectiva al inscribirse en vínculos que comparten el esfuerzo cotidiano. De este modo lo indica Enfado (2024):

Yo creo que nos ubica en un lugar de resistencia [...] digo resistencia en el sentido de que estás trabajando como docente y con colegas que tienen un desánimo creciente, está clarísimo, familias que están haciendo esfuerzos gigantescos para que sus hijos o hijas concurran a la escuela, que no desistan, que no abandonen. Digamos, y con todo ese combo de situaciones uno está haciendo eso precisamente, **resistiendo (Enfado, 2024).**

Ahora bien, sin desconocer las luchas por el reconocimiento y la persistencia de lxs docentes, Grinberg (2014) advierte que estas prácticas tienden a cristalizarse en enunciados que presentan al desgaste como resultado de construcciones subjetivas, es decir, como si dependiera de la voluntad, la capacidad o la fuerza de cada unx. En esta línea, se enuncian como discursos emancipatorios en tanto ponen el acento en las posibilidades internas y afectivas —la promesa de recuperar algo allí donde ya no existe o ha dejado de ser central—, pero al mismo tiempo terminan reforzando la responsabilización, promoviendo ciertas actitudes como la tolerancia a la frustración, la regulación del estrés, la resiliencia o la flexibilidad ante la incertidumbre.

En suma, el *equilibrio emocional* opera como parte de una red compleja de emociones que se ensamblan buscando dar forma al *sentir* docente. Para Grinberg (2019), se trata de una analítica que permite visibilizar los vectores que configuran la relación con unx mismx, donde se delinea el devenir docente como parte de un régimen de subjetivación que atraviesa las formas de habitar los aspectos más íntimos de la experiencia emocional. De ahí las preguntas ¿qué otras fuerzas intervienen en el equilibrio emocional de lxs docentes?, ¿dónde se localizan esas fuerzas?, ¿qué ocurre cuando el movimiento de estas fuerzas desencadena el desequilibrio?

4.3. “Hazte a ti mismx”: el deseo como transformación de la experiencia docente

A lo largo de este recorrido, nos hemos detenido en las tensiones que constituyen el “trabajo emocional” de lxs docentes. Inicialmente, propusimos pensar la dimensión como una balanza, con dos platillos: el desgaste y las estrategias afectivas y colectivas de lxs docentes. Pero esa imagen, útil como punto de partida, resulta insuficiente porque intuimos que el *equilibrio emocional* no es el resultado de una mera compensación entre fuerzas; más bien, sostenemos que se trata de un entramado afectivo dinámico y heterogéneo, en el que intervienen múltiples fuerzas que se entrelazan profundamente con los procesos de subjetivación. Bornhauser y



Garay Rivera (2023) aportan elementos para pensar que no se trata solamente de las determinaciones (históricas, estructurales, culturales y materiales) que conforman al sujetx resultante, siempre transitorix, preliminar y fugaz, en su respectivo entramado de relaciones. Se trata, también, de mantener una actitud crítica frente a dichas determinaciones subjetivantes, con el fin de abrir espacios para el despliegue de una práctica reflexiva, una ética de sí que habilita la producción de otras formas de existencia y de transformación de éstas, relevando maneras de incidir precisamente en aquello que las determinaciones presuponen.

El “trabajo emocional” de lxs docentes puede ser asumido como espacio de resistencia y producción, donde, siguiendo a Bornhauser y Garay Rivera (2023), se anudan hebras en torno a un posicionamiento ético-político. Dicho posicionamiento apunta hacia la posibilidad de resignificación y subversión de las relaciones de poder y los discursos predominantes desde el interior de los mismos. Plata (2018) señala que la pregunta por los sentidos potencia un proceso continuo de construcción y ruptura del sí mismx, implicando afrontar y disputar las múltiples formas contemporáneas de captura y de gestiones del *ser*. Este cuestionamiento renueva una actitud crítica para ser “*otro ser*” distinto del sujetx dependiente, identificadx y reguladx y abre espacios propicios para la emergencia de otras prácticas de subjetivación. Angustia (2024) aporta un momento de reflexión y despliegue de su propia fuerza interior al recuperar la dimensión del sentido por su trabajo, generando desplazamientos de las significaciones sobre sí misma: “Pero encontrar un sentido también está bueno, porque si no, ¿para qué vivís? ¿Para qué te levantás a la mañana? ¿Para qué vas a trabajar?”.

Grinberg (2014) analiza estas instancias como escenarios donde se inscriben procesos de elección y decisión en torno a la pregunta por quién quiero *ser*, en un presente signado por el vértigo y la ansiedad. En un mundo descentrado, es el sujeto quien deberá autocentrarse, porque la vida se vuelve el resultado de decisiones, construcciones y elecciones constantes. Nos encontramos, entonces, con nuevas tramas compuestas por espacios de enunciabilidad (conjunto de enunciados decibles/pensables) y de visibilidad, alrededor de los cuales se posibilitan y construyen diversas prácticas de subjetivación concebidas “ya no por lo que quitan, reprimen o limitan, sino en su carácter productivo y creador” (Grinberg, 2014: 59).

Nos constituimos como sujetxs situadxs, capaces de leer el mundo desde sus posibilidades y potencialidades. Y es allí donde se inscribe el poder “de lo pequeño, de lo frágil, de las acciones auténticas que van generando condiciones en una micropolítica, en la que se incuben y movilizan rupturas, deseos, anhelos” (Plata, 2018: 298). Esta perspectiva permite pensar, que en el “hazte a ti mismx” se activa el deseo de sí, una fuerza que impulsa la construcción de



sentidos personales y colectivos, y que habilita la emergencia de modos singulares de habitar la tarea, sostenerse y reinventarse en ella. Grinberg (2014, 2015, 2019) propone que, las nuevas prácticas de subjetivación se articulan con las lógicas de gerenciamiento que reescriben el imperativo del “hazte a ti mismx”, exigiendo al sujetx autocontrol, autogestión y permanentes elecciones. Sin embargo, en ese mismo terreno se juega también la posibilidad de una contra-subjetivación: resistir no es solo sostener, es producir. No se trata únicamente de aguantar individualmente, sino de construir sentidos colectivos, lazos y afectos. De volver a poner el deseo en escena.

En el caso de lxs entrevistadxs, el deseo emerge como una fuerza de resistencia subjetiva frente al desgaste, la precariedad y los reiterados “*ponete un kiosco*”, pero también como un motor que sostiene la permanencia en el trabajo docente. La expresión “*ponerse un kiosco*” circula como parte de un discurso socialmente extendido y reproducido por familiares, estudiantes y/o colegas, que legitima el abandono de la docencia como única salida posible ante el malestar y la precarización. Este tipo de enunciados se filtran en el diálogo y la experiencia cotidiana como relatan los docentes:

Te pones a pensar en las cuestiones económicas y demás y sí, bueno, qué sé yo. **El famoso me pongo un quiosquito.** [...] Ahora, vos decís, más allá de todo eso, esto tiene que ser algo que, en algún punto, **tiene que gustar, se tiene que asumir como una tarea importante, no es cualquier cosa** (Enfado, 2024).

Yo por ahí cuando hablo con padres o hablo con colegas o amigos, los escucho decirme bueno, **vieron esa frase que dicen, bueno, si sabían que era así, bueno, elijan otra cosa, hagan otra cosa** (Desgano, 2024).

El deseo se manifiesta en la elección de quedarse, en el compromiso y en el anhelo de continuidad frente a la precariedad y los discursos desalentadores. Lejos de resignarse, lxs docentes reconvierten el “*ponete un kiosco*” en reafirmaciones de su decisión. Esto se evidencia claramente en el testimonio de Fortaleza (2024), quien describe cómo, a pesar de las dificultades económicas y el famoso “*ponete un kiosco*” sostiene su elección:

No hay plata, pero... ¿Entendés? O sea, vos decís, no podés ser tan cara dura. Esas cosas, la verdad, que me desmotiva. Sí, me desmotiva mucho. Pero como yo amo mi profesión, real, porque una estudiante un día me dijo, profe y si no te pones el quiosquito. **No, le digo, yo no me voy a poner el quiosquito, porque a mí me gusta lo que hago.** Le digo, eso es para la gente que a lo mejor la docencia la usa como, bueno, no tengo otra cosa, lo hago. **Yo elegí hacer esto,**



le digo. Entonces, no, no, no quiero irme de la docencia, es más, no me veo haciendo otra cosa. Pero sí desmotiva y me desmotiva (Fortaleza, 2024).

El deseo no niega las dificultades; por el contrario, se sostiene en ellas como fuerza de afirmación y de continuidad. “Cuando todo se licúa la lucha es por permanecer, por estar, por contar con una institución que constituya algo más que un individuo aislado” (Grinberg, 2015: 128). En ese marco, el deseo de seguir en la docencia persiste, “**hay gente que avanza a pesar de todo eso, encuentra un sentido en todo ese sacrificio y se abre camino**” (Enfado, 2024). La experiencia docente se convierte así en un espacio en el que se lucha por mantener encendida una llama que da sentido y dirección a la práctica, imagen evidenciada por Desafío (2024) quien reflexiona:

Sí, es durísimo, es durísimo, pero tampoco tiene que ser tan duro como para ponerte tan triste, como para tapar la llama, ¿viste? Entonces, vos podés seguir haciendo [...] pero para todo eso tenés que tener la llama prendida, para todo eso tenés que tratar de que no nos pase toda esa energía tan mala, porque viene con esa intención, de apagar a la masa, a la mayoría (Desafío, 2024).

Se pone en tensión, entonces, el pilar subjetivo del “hazte a ti mismx”, en tanto la exigencia de que el sujetx docente se haga cargo de sí se extiende a la totalidad de aquello que configura su subjetividad. Como advierte Grinberg (2014), el desafío no está en responder a esa demanda, sino en transformarla. En hacer de ella una fuerza vital, una práctica que inscriba el deseo como potencia creadora, capaz de inventar otros modos de habitar la docencia y de vincularse con otrxs. No se trata únicamente ser un expertx en organización ni de hacerle frente al desgaste, sino del resultado de un entramado complejo de afectos, emociones, vínculos, condiciones materiales, decisiones éticas y fuerzas de sentido. Por eso, cuando la balanza se desequilibra, algo se desacomoda en la trama subjetiva, algo que exige ser escuchado, nombrado y pensado.



El Final Es En Donde Partí¹⁵

Las reflexiones finales aquí presentadas fueron inspiradas y enriquecidas por lecturas y debates realizados en paralelo. Al tiempo que concluimos esta investigación, el gobierno provincial busca clausurar por decreto el espacio de las paritarias¹⁶, un ámbito que no solo habilita la negociación de condiciones materiales de trabajo, sino que también reconoce la legitimidad de demandas que forman parte de los derechos laborales de lxs docentes. Este presente dialoga con lo aquí desarrollado al mostrar que las condiciones no son un marco fijo ni dado: son disputas vivas, atravesadas por lo que se concibe acerca de nosotrxs.

En este sentido, retomando a Fisher (2024), reconocemos que ni el trabajo docente ni lxs docentes pueden asumirse como una cosa dispuesta a voluntad, como si fueran propiedad del Estado y los gobiernos. Por el contrario, en el marco del auge de las nuevas derechas, se vuelve necesario analizar cómo las lógicas de gerenciamiento actuales y los procesos diferenciales en materia de género, desplazan la responsabilidad hacia lxs docentes, regulando tiempos, espacios y sentidos que interpelan la tarea y afectan la manera en que nos pensamos. El trabajo docente constituye, más bien, un espacio político, histórico y colectivamente construido, un terreno donde las formas de poder no operan sobre un *ser* docente; sino que son lxs docentes quienes las movilizan, produciendo efectos, resistencias y contra-fuerzas.

Lejos de fijar o cristalizar las prácticas de subjetivación, el recorrido permitió reconocerlas en su emergencia, entendiendo que lxs sujetxs no permanecen estáticxs, sino que modifican pensamientos, acciones y afectos en un diálogo constante con otrxs. En este movimiento, las emociones se constituyen en emplazamientos que posibilitan transitar los procesos de subjetivación docente. Al tiempo que hacen visible la necesidad de desplazar las identidades rígidas que históricamente configuraron la figura docente, para dar lugar a formas emergentes y diversas, con mayor potencial de movilización, de alianza y de transformación. Así, lo que se abre hacia adelante no es un horizonte acabado, sino la posibilidad de mirar nuestro trabajo desde una sensibilidad colectiva desafiante.

Lógicas de gerenciamiento, perspectiva de género y emociones se enlazan, evidenciando que lo que está en juego no solo es la pregunta por las condiciones, sino también cómo se siente y se imagina el trabajo docente hoy. En ese movimiento aparece también la oportunidad de reescribir nuevas formas de deseo, de reapropiarnos de esa potencia que nos sostiene, impulsa

¹⁵ La Renga. (1998). El Final Es En Donde Partí. En Despedazado por mil partes [Álbum]. Polygram.

¹⁶ AMSAFE. (2025, 18 de agosto). AMSAFE rechaza el cierre de la paritaria por decreto. Recuperado de: <https://www.amsafe.org.ar/amsafe-rechaza-el-cierre-de-la-paritaria-por-decreto/>



y lleva a elegir —una y otra vez— el trabajo docente. No se trata de sostener el deseo pase lo que pase o cueste lo que cueste, sino de metabolizar sentidos actuales, de inventar otras razones para permanecer, de querer algo distinto y, quizás, más nuestro.

Por supuesto, quedan líneas abiertas, intuiciones que vislumbramos en las entrevistas pero que se encuentran por fuera de la focalización de esta investigación: indagar en la inasistencia de lxs docentes; volver sobre el intento por resignificar la elección inicial del trabajo docente; detenernos en su relación con terapias holísticas y psicológicas —que han aparecido en casi todos los perfiles de lxs entrevistadxs—, o seguir profundizando en los cruces entre el *hacer* y *ser* docente, ir más allá en y de lo emocional. Destellos que, en lugar de clausurar, dejan en suspenso el camino por venir.



6. Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. L. (2018). La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de História da Educação*, 18. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e019>
- Birgin, A. (1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar. Vocación, Estado y Mercado en la organización de la docencia*. Buenos Aires: FLACSO.
- Bolcatto, A. (2020). Tensiones democráticas: Las reconfiguraciones institucionales y culturales en los nuevos escenarios conservadores. En Bolcatto, A. y Souroujon, G. (Comp.). *Los nuevos rostros de la derecha en América Latina: Desafíos conceptuales y estudios de caso* (pp. 17-33). Ediciones UNL.
- Bornhauser, N., y Garay Rivera, J. M. (2023). La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>
- Cánovas Herrera, G. (2024). Más allá del mercado. Emprendedorismo y trabajo docente en la Ciudad de Buenos Aires. *Cuestiones de Sociología*, 29, e167. <https://doi.org/10.24215/23468904e167>
- Correa, D. (2024). Ministro de Educación de Santa Fe: "Es imposible cubrir el FONID con recursos provinciales". *Ámbito Financiero*. Recuperado de: <https://www.ambito.com/ambito-nacional/ministro-educacion-santa-fe-es-imposible-cubrir-el-fonid-recursos-provinciales-n5947672>
- CTERA (2019). *Salud y Condiciones de Trabajo de las/os Trabajadoras/es de la Educación de la Argentina Condiciones Dignas de enseñar y aprender para garantizar una Educación Pública de Calidad. Encuesta Nacional CTERA*. https://ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/Publicacion_encuesta_Salud_1.pdf.
- CTERA (2025). Puiggrós, A. [et al.] (2025) 1a ed. -Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Actores y estrategias en contextos de avance de las derechas- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Conferencia de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) <https://mediateca.ctera.org.ar/privatizacion-y-mercantilizacion-educativa-en-argentina-actores-y-estrategias-en-contextos-de-avance-de-las-derechas/>
- Decreto N° 0586 - SANTA FE. Cuna de la Constitución Nacional. 07 de mayo del 2024. Boletín Oficial. Recuperado de:



<https://www.santafe.gob.ar/boletinoficial/ver.php?seccion=2024/2024-05-10decreto0586-2024.html>

- Fisher, M. (2024) Deseo postcapitalista. Caja Negra. Buenos aires, Argentina.
- Gluz, N. y Kesler, A. (2024) El avance de las nuevas derechas y el cercenamiento de lo común en las políticas educativas argentinas del SXXI. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/243960>
- Grinberg, S. (2014). Educación y poder en el siglo XXI: Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento. Miño y Dávila srl. Buenos Aires, Argentina.
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. Propuesta Número 43, año 24, jun. 2015, vol. 1, Págs. 123 a 130. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.
- Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICET)/Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina.
- Grinberg, S. (2019). Dispositivos, gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento conservador: un puzle para armar
- Langer, E. y Orlando, G. (2018). Docencia, trabajo y disputas cotidianas en escuelas secundarias de las sociedades del gerenciamiento. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, año 15, 14 (2).
- Lewkowicz, I. (2006). Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Paidós: Buenos Aires, Argentina. Página 12 (2024). El Gobierno eliminó el Fondo de Incentivo Docente. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/725248-el-gobierno-elimino-el-fondo-de-incentivo-docente>
- Luna, Ma. V. y Passerino, L. (2022) Escolarización secundaria y ejercicio de la ciudadanía. Producciones escolares y prácticas de subjetivación docente en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela. Universidad Nacional de Rafaela. Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento. Licenciatura en Educación.
- Martínez Paz, Fernando (1984) “Hacia el sistema educativo nacional (1863-1884)” En Martínez Paz, Fernando “El sistema educativo nacional”. Universidad Nacional de Córdoba.



- Morgade, G. (2019). *Aprender a ser mujeres, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Página 12. (2025). Lo que perdieron los empleados. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/825999-lo-que-perdieron-losemployados?utm_source=chatgpt.com
- Passerino, Leila M. y Zenklusen, Denise. (2022). Cuidados, transformaciones familiares y desigualdades de género en contexto de COVID-19. El caso de las docentes-madres de la provincia de Santa Fe, Argentina. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 8, e921. doi: <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v8i1.921>
- Plata, M. (2018). Subjetividades docentes en tiempos de la excelencia educativa. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 20(2), pp. 290-302. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.12624>
- Preciado, P. B. (2022). *Dysphoria mundi*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Seco, J. (2021). Las nuevas derechas de la región y el mundo: disputa por la (re) articulación hegemónica, trazado de fronteras y nuevos negacionismos en pandemia. Recuperado de: <https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/130305/Documento.pdf-PDFA-632-635.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaría Nacional de Género y Diversidad de CTA (2024). *Impacto de las políticas del gobierno de Milei sobre las mujeres y diversidades trabajadoras ¿Cómo construimos una política para la vida que queremos?* Argentina: Área de Universidad, Género y Trabajo del IEC-CONADU.
- Semán, P. (2023). *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Ciudad de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México. *Revista Pensamiento Educativo*, 2, 223-253.
- TiempoSur (2023). Ministerio de Educación “¡Afuera!”. Recuperado de <https://www.tiemposur.com.ar/info-general/ministerio-de-educacion-afuera>
- Yannoulas, S. C. (1992). *Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestros (América Latina, 1870-1930)*. Recuperado de: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20689/1/ARTIGO_AcercaMujeresllegaron.pdf

