

Revista chilena de historia social popular

# REVUELTAS

SANTIAGO, CHILE | NÚCLEO DE HISTORIA SOCIAL POPULAR  
AÑO 05 | NÚMERO 10 | DICIEMBRE 2024 | ISSN 2452-5707

## DOSSIER

### **Representación sindical, demandas y conflictos en el nivel inicial de CABA: percepciones de mujeres trabajadoras**

*Union representation, demands and conflicts at the initial level of CABA: perceptions of female workers*

**Paula Daniela Franco**

Magíster en Teoría Política y Social  
UBA. Investigadora en formación  
CEIL / CONICET,  
Buenos Aires, Argentina.

✉ [paulad.franco@bue.edu.ar](mailto:paulad.franco@bue.edu.ar)

ORCID [0000-0001-6693-7929](https://orcid.org/0000-0001-6693-7929)

**Recibido:** 03 de junio 2024

**Aceptado:** 18 de noviembre 2024

El siguiente artículo es el resultado de hallazgos de la Resis para optar por el título de Maestría en Teoría Política y Social de la Universidad de Buenos Aires. “El carácter feminizado de la educación inicial en CABA: entre la precarización laboral y la influencia del movimiento feminista”, escrita por Lic. Paula Daniela Franco y dirigida por la Dra. Paula Varela. Defendida y aprobada el 16 de septiembre de 2024.

**Resumen:** Este artículo analiza las demandas de las trabajadoras de educación inicial de gestión pública en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los motivos de afiliación o no a los sindicatos docentes. Se tiene en cuenta que la labor en la primera infancia es mayoritariamente desempeñada por mujeres y está inmersa en un contexto de precarización laboral. A través de una metodología cualitativa de entrevistas en profundidad se analiza cómo esta dimensión atraviesa las condiciones laborales. Tomar las voces de las trabajadoras permite dar cuenta de sus autopercepciones con respecto a los motivos de afiliación sindical, representatividad y demandas actuales.

**Palabras clave:** feminización; sindicalismo; educación; estudios del trabajo; precarización

**Abstract:** This article analyzes the demands of early childhood education workers in public management in the Ciudad Autónoma de Buenos Aires and the reasons for their affiliation or lack thereof to teachers' unions. It takes into account that early childhood education is predominantly carried out by women and is embedded in a context of job insecurity. Using a qualitative methodology based on in-depth interviews, the article examines how this dimension influences working conditions. Listening to the voices of the workers allows for an understanding of their self-perceptions regarding union affiliation, representation, and current demands.

**Keywords:** feminization; unionism; education; labor studies; precariousness

## Introducción

El siguiente artículo es el resultado de hallazgos de la tesis de posgrado en la carrera de maestría de la Universidad de Buenos Aires titulada “El carácter feminizado de la educación inicial en CABA: entre la precarización laboral y la influencia del movimiento feminista”. La misma fue realizada gracias al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CEIL / CONICET). Este escrito, entonces, forma parte de una investigación más extensa realizada entre los años 2022 y 2023.

Se aborda el tema del sindicalismo en el nivel inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Este nivel educativo abarca las edades de 45 días a 5 años, conocido como primera infancia. Se considera que el trabajo feminizado en este ámbito está estrechamente ligado a labores de cuidado desempeñadas mayormente por mujeres. En este sentido, se adopta un enfoque feminista de la reproducción social, con el objetivo de superar una visión optimista del feminismo de la igualdad, que considera al trabajo remunerado como un espacio de igualdad y libertad para las mujeres. Este enfoque también reconoce las contradicciones inherentes a dicha perspectiva. Para ello, se analizan los aportes de autores como Cutuli (2017), Bhattacharya (2017), Longo (2012) y Gindin (2011), entre otros, con el fin de abordar conceptos clave como la representación sindical, la precariedad laboral y el trabajo feminizado.

A través de una metodología cualitativa de estudio de casos y entrevistas en profundidad, se examina cómo se gestionan las principales demandas surgidas en el contexto actual del nivel inicial en la gestión estatal. Es por ello que se plantea un análisis sobre la organización de las trabajadoras<sup>1</sup> y cómo se manifiesta la sindicalización docente en relación con la visibilización y resolución de conflictos. Mediante las voces emergentes en las entrevistas, se han identificado y categorizado seis reclamos predominantes. Estos abarcan la demanda salarial, la infraestructura escolar, la escasez de personal docente, la cobertura de la obra social, posibles modificaciones en la jornada laboral y el estatuto docente, así como la asignación de actos públicos. En resumen, este escrito busca determinar si la organización de las trabajadoras y su representación sindical contribuyen o no a la superación de la precarización laboral que enfrentan, examinando cómo estas demandas son percibidas y atendidas.

---

1 Como dice Tithi Bhattacharya (2017), en la escritura de esta investigación es utilizado el género femenino para referirse a una trabajadora mujer, varón o de cualquier género. Dado que en castellano los plurales tienen género, se decidió utilizar “trabajadoras” para referir a trabajadoras mujeres, varones o de cualquier género. De igual forma, se rescata que este escrito está centrado principalmente en el rol de las mujeres.

## Metodología

El diseño de esta investigación responde a un modelo de tipo descriptivo-exploratorio, que adopta una estrategia de abordaje cualitativo (Vasilachis, 1992). Esto permite poner énfasis en las cualidades de los fenómenos y en los procesos y significados, subrayando la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre la investigadora y aquello que estudia, y las restricciones contextuales que dan forma a la investigación (Rodríguez Gómez *et al*, 1996).

El método cualitativo utilizado es el de estudio de casos múltiples basado en la realización de entrevistas cualitativas en profundidad (como principal herramienta de relevamiento y construcción de datos) en los términos en que lo proponen Taylor y Bogdan (1984). Por otro lado, también se trabajó con un cuestionario digital. El trabajo de campo fue realizado entre los años 2022 y 2023. En total se han obtenido un total de 84 respuestas: 11 entrevistas en profundidad y 73 del cuestionario. Ambas han sido sintetizadas en los hallazgos de este artículo de las cuales el 96,4% es de trabajadoras autopercebidas mujeres, 2,4% varones y 1,2% que contestó ser de un género no binario.

En ese sentido, esta selección no está realizada de forma aleatoria sino que cumple con determinado fin en relación con los objetivos específicos planteados de este estudio. Entonces, para este trabajo de campo se tiene en cuenta la mayor variedad y diversificación en las voces entrevistadas buscando que no sea un único perfil: incluye distintos cargos docentes, distintas trayectorias profesionales, zonas geográficas dentro de CABA, grupos etarios y diversas configuraciones del núcleo familiar. A modo de síntesis, las entrevistas permiten profundizar en las dimensiones propuestas y también recabar información necesaria para este y futuros estudios sobre la feminización del nivel inicial.

## Sindicalismo docente en CABA

En la actualidad resulta complejo hablar de sindicalismo docente<sup>2</sup> debido a la diversidad de organizaciones que se encuentran a nivel provincial y nacional,

---

2 En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se encuentran los siguientes sindicatos: Asociación Docentes de Educación Física (ADEF), Asociación de Enseñanza Media y Superior (ADEMYS), Asociación de Docentes Independientes Argentinos (ADIA), Asociación de Educadores Porteños (AEP), Asociación de Maestros Confederados (AMC), Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET), Asociación de Supervisores Educativos de la Ciudad de Buenos Aires (ASED), Unión Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), Centro de Profesores Diplomados (CPD), Compromiso, Asociación de Equidad (EDUPEC), Sindicato de Educadores de Buenos Aires (SEDEBA), Sindicato de Educadores Argentinos (SEDUCA), Sindicato Unido de Educadores Técnicos

y según la modalidad del sistema educativo (nivel inicial, primario, secundario, técnica, etc). Como indican Perazza y Legarralde (2007), cinco organizaciones sindicales docentes poseen personería gremial a nivel nacional, es decir, son reconocidas oficialmente como representación de los maestros en las negociaciones salariales, de condiciones de trabajo, etc. Estas organizaciones son: la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) creada en el año 1973; la Confederación de Educadores Argentinos (CEA) inscrita en 1999; la Unión de Docentes Argentinos (UDA) iniciada en 1953; la Asociación del Magisterio de la Educación Técnica (AMET) originada en 1956; y el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP) vigente desde 1947. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al 2023, existen 17 sindicatos<sup>3</sup>.

El proceso de afiliación resulta sencillo, suele hacerse a través de un formulario que se completa con los datos personales y en el que se autoriza a que “se retenga mensualmente la cuota sindical en el sueldo correspondiente”. Como condición es necesario tener situación activa, es decir, encontrarse trabajando para poder efectuar los descuentos. Cabe recordar que las docentes tienen libertad para afiliarse a uno o más sindicatos que consideren.

En base al total de las respuestas de las entrevistas en profundidad realizadas, es posible dilucidar que el 47,3% no está afiliada a ninguna organización sindical. En cambio, el 52,7% forma parte de al menos un sindicato. Entre las organizaciones sindicales con mayor presencia en el nivel inicial, mencionadas por las docentes entrevistadas, se encuentran CAMYP, UDA, UTE, ADEMYS y SEDUCA. Al indagar respecto de por qué decidieron afiliarse o no a una organización sindical, se encuentran las siguientes respuestas. En primer lugar, tomando a quienes dijeron formar parte de una agrupación sindical, existen dos grupos

---

de la República Argentina (SUETRA), Sindicato Único de Trabajadores del Estado de la Ciudad de Buenos Aires (SUTECBA), Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), Unión Docentes Argentinos (UDA) y Unión de Trabajadores de la Educación (UTE). Y gremios de alcance nacional Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA), UDA, CEA, SADOP y AMET.

<sup>3</sup> Para un análisis de las organizaciones sindicales en la docencia en CABA véase Martín, A. (2019). El proceso de unidad sindical docente en la Ciudad de Buenos Aires: la constitución de la UTE en 1992. En *XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca; Iglesias, A. (2010). Participación de la izquierda en los gremios docentes: Un análisis de la ‘profesionalización docente’ en tensión. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5184/ev.5184.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5184/ev.5184.pdf) y Acri, M. A. (2012). *Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina: la situación laboral, la organización y las primeras luchas, 1881-1930* (Master’s thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina); Lenguita, P. A. (2017). Apuntes actuales del sindicalismo argentino. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA)*, 93, 28-33; entre otros.

diferenciados posibles de ser clasificados de la siguiente manera: uno que actúa desde la convicción (10,7%) y otro que lo hace con fines estratégicos (89,3%).

### **Docentes afiliadas desde la convicción**

Las docentes que se afilian por convicción señalan razones vinculadas a intereses políticos, ya sea hacia un partido específico o determinados ideales. Este grupo manifiesta una identificación con una corriente política particular, lo que favorece su involucramiento activo y su mayor nivel de información respecto a las medidas de lucha adoptadas por el sindicato. Entre su discurso, marcaron un posicionamiento hacia por ejemplo, determinadas políticas y su impacto en la educación pública. A modo de ejemplo, allí se enmarcan las respuestas de Betty, una docente de 47 años militante de una agrupación política y ex delegada gremial. Ella realiza un recorrido interesante sobre su paso como delegada de un sindicato porteño y realiza un breve paralelismo con la situación actual.

“Mi tarea como delegada iba desde las cosas más formales como pasarles información a los compañeros/as sobre inscripciones, notificaciones, bonos de guardapolvo, beneficios sociales del sindicato hasta medidas de lucha (...) Movilizaciones hubo un montón fundamentalmente para poder discutir con los/as compañeros/as qué hacer. Eso me parece que es la tarea del delegado” (Betty, maestra de sección, 47 años)<sup>4</sup>.

En las últimas décadas, la conflictividad sindical, a nivel nacional, estuvo marcada por la permanencia de niveles importantes de conflictividad del sector de la educación, con huelgas y movilizaciones masivas, superando en muchos casos a otras actividades y ramas económicas (Chiappe, 2010). Esta maestra, a través de su relato, trae la figura del delegado sindical, incluida en la Ley 14.455 de Asociaciones Profesionales sancionada en 1958 bajo la presidencia de Arturo Frondizi<sup>5</sup>. El delegado pertenece al sindicato, pero puede ser elegido por todos los trabajadores de un lugar de trabajo, afiliados y no afiliados (Man, 2010). Es decir, es el representante de las docentes en el sindicato “porque está en la primera línea de defensa de los derechos de sus colegas y su posición es clave” (Estibiarria *et al*, 2015, p. 866). Siguiendo a las autoras, esta tarea cumple la función de ser los representantes ante las autoridades y a su vez, son representantes del sindicato

---

4 Para proteger y resguardar las identidades de las trabajadoras, se ha modificado los nombres de forma consensuada a aquellas mujeres que así lo manifestaron.

5 La Ley 45.455 permitió la creación de sindicatos por simple inscripción y otorgó la personería gremial a la organización sindical más representativa. También estableció el reconocimiento de la figura del delegado gremial y dispuso la prohibición de su despido sin autorización judicial.

frente a los docentes. En ese sentido, las autoridades tienen estrecha relación con ellos, porque funcionan como el nexo entre el sindicato y los trabajadores.

En función de las tareas y responsabilidades asociadas a su rol como delegada sindical, Betty mencionó en el transcurso de la entrevista que optó por abandonar dicha función debido a la dedicación, el esfuerzo y la enorme responsabilidad que sentía recaían sobre ella. Además, destacó que esta función le exigía destinar “un tiempo y una energía adicionales” que no podía mantener a largo plazo.

A pesar de que un porcentaje de trabajadoras está afiliado por convicción, en este estudio de caso no se encontraron muchos ejemplos de personas que ejercen la función de delegadas en la actualidad. Entre las entrevistadas, surgió con frecuencia la preocupación por la falta de delegados sindicales en las escuelas, y en algunas ocasiones se mencionó que esta figura “no existe” en los lugares de trabajo, lo que se considera una problemática debido a la importancia de este rol en la resolución de conflictos y reclamos cotidianos.

Además, algunas docentes asumen un rol de “informantes” (como lo mencionaron en la entrevista) sin ejercer oficialmente la función de delegadas sindicales. En su labor diaria, estas personas se encargan de compartir información relevante de la agenda docente con sus colegas, asumiendo un papel más activo por voluntad propia.

“P- ¿Hay delegados en tu lugar de trabajo?”

R- No, tendríamos que tener delegados pero la verdad que nunca se nombraron. La verdad en las escuelas donde los teníamos tampoco eran muy activos. Sí suelen visitar gente de los sindicatos, suelen venir a las escuelas, traen folletería, invitaciones para hacer cursos y, ahora, con esto de la tecnología, también vino para quedarse la comunicación por grupo de WhatsApp, los mails donde suelen mandan información” (Patricia, directora, 57 años)

Por ejemplo, esta directora de nivel inicial menciona que en su experiencia a lo largo de su carrera docente y en distintas escuelas, la figura del delegado sindical rara vez estaba presente en el lugar de trabajo de las docentes. En su opinión, esta figura solía permanecer vacante, ya que “no cualquier persona está dispuesta o acepta asumir el rol de delegado sindical”. Esta perspectiva es compartida por otras colegas, quienes señalan que los delegados no suelen estar disponibles en su cotidianidad laboral y, cuando tienen contacto con ellos, suelen limitarse a la entrega de material propagandístico del sindicato al que pertenecen.

En cuanto a las visitas de los delegados sindicales en las escuelas, se observa que son esporádicas en las escuelas debido a que no siempre están presentes. La comunicación y difusión de información relevante para los docentes se realiza cada vez más a través de nuevas tecnologías, como las redes sociales y grupos de difusión en *WhatsApp*. Estos canales se utilizan para compartir información sobre medidas de lucha, aumentos salariales y, sobre todo, para promocionar cursos y capacitaciones.

“La representación del sindicato agrupa una heterogeneidad laboral amplia” (Gotelli, 2023, p. 7), esta dinámica revela que, si bien la figura del delegado sindical puede ser importante en la representación de los intereses de los docentes, su presencia y actividad pueden variar significativamente en diferentes escuelas y contextos laborales.

### **Docentes afiliadas por estrategia utilitaria**

Este segmento de docentes, el cual no asume un perfil militante y contestatario, ve a los sindicatos como una oportunidad que permite “el crecimiento en la carrera docente”, como es el caso de Pamela.

P- ¿Vos estás afiliada?

R- Sí, me afilié el año pasado a CAMYP

P- ¿Y por qué estás afiliada?

R- En realidad empecé porque quería sumar puntaje y me dijeron que dentro del sindicato podía acceder a los cursos en forma gratuita que te daban puntaje también. Aparte, todo lo que significa estar afiliada al sindicato...

P- ¿Te ocupás vos de alguna tarea sindical?

R- No, para nada, no quiero más tareas (Risas)” (Pamela, maestra de sección, 42 años).

La respuesta de esta maestra de sección de jornada completa refleja lo ya anunciado. Para poder sumar puntaje docente y de esa forma acceder a mejores cargos y lograr la titularización de un cargo en escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), se debe acreditar por año cursos, antecedentes pedagógicos y carreras de formación. El GCBA ofrece cursos gratuitos para todos los niveles educativos según ejes prioritarios a lo largo de los dos cuatrimestres del año a través de la plataforma “Escuela de Maestros”. Al tener una gran demanda de docentes inscriptos en poco tiempo, las vacantes limitadas se agotan con facilidad. Es allí don-



de los sindicatos ofrecen una opción más factible y viable que es a través de cursos “gratuitos” a sus afiliados/as (que en realidad, están incluidos en la cuota mensual). Estas propuestas de formación tienen la validez necesaria para acreditar puntaje. Para tomar dimensión de la importancia que adquieren los cursos que otorgan los sindicatos, es bueno compararlos con el ítem “Otros Títulos” (O.T) que figura en los listados docentes<sup>6</sup>, en el que se toman en cuenta los títulos de Profesores, Licenciaturas, Diplomaturas, Especializaciones, Maestrías y Doctorados de organismos oficiales dependiendo de la carga horaria, plan de estudios, incumbencia nacional y resolución acreditada. A modo de ejemplo, una Licenciatura en la Universidad de Buenos Aires (UBA) con una duración estimada de 5 años otorga 1,5 puntos de puntaje mientras que una carrera de dos cuatrimestres realizada a través de un sindicato da el mismo puntaje. Por ende, estos convenios terminan resultando atractivos para sumar puntaje. En palabras de las mismas docentes, estas terminan eligiendo la opción que se obtiene por ser afiliado de un sindicato. Esta diferencia notable y significativa con respecto a los tiempos de cursada y la exigencia académica termina resultando el común denominador en las respuestas de las docentes que hemos catalogado como “afiliadas con fines estratégicos”.

“P- ¿Hay sindicatos?”

R- Está lleno y hay uno que es el más conocido, CAMYP, casi todas estamos afiliadas porque tiene capacitación que pagás previamente, por el puntaje. El docente, aunque no quiera estar afiliado a un sindicato, lo va a hacer por el puntaje. CABA tiene Escuelas de Maestros que te capacita también pero cuando los sindicatos empezaron a tener capacitación paga, no lo vas a desaprobarte, es más fácil porque es virtual, capaz tenés que ir a una reunión al final o a rendir el examen.

P- Consulta, las capacitaciones pagas, ¿te otorgan el mismo puntaje que las no pagas?”

R- Claro y a veces más. Escuela de Maestros antes se llamaba Centro de Pedagogías de anticipación (CEPA), hacés un curso y te da 0,65 y capaz la paga te da 0,85 o 1 punto.” (Silvana, maestra de sección, 55 años)

Lo que deja entrever esta maestra de educación inicial, es que la afiliación paga a los sindicatos termina siendo visto por las docentes como un “negocio”, en el cual el dinero que se descuenta del recibo de sueldo por la cuota sindical

---

6 Los listados son una lista ordenada por puntaje de mayor a menor dividida en ramas y cargos que incluye todos los docentes en condiciones de poder obtener un cargo en el sistema.

es considerado una “inversión” por la prestación del servicio del puntaje. Al momento de realizar nuestro trabajo de campo, las cuotas sindicales oscilaban entre el 2 al 3% del salario (aproximadamente y dependiendo el sindicato).

“P- ¿Formás parte de algún sindicato?”

R- Sí, la verdad es que me sumé hace unos años porque necesitaba el puntaje de una forma más rápida y segura. Con mi hijo chico se me dificulta poder ir a cursar en un horario fijo por tanto tiempo. Con mis amigas docentes decimos entre nosotras que es “comprar el puntaje”, pero la realidad es que es necesario porque si no quedás muy atrás en los listados.” (Romina, maestra de sección y celadora, 28 años)

La idea de “comprar puntaje” resulta sumamente gráfica de esta relación “utilitaria” con el sindicato y permite comprender, también, la cuestión central del tiempo, el cuidado de hijos/as a cargo y la necesidad de lograr estabilidad en el trabajo. El discurso de estas docentes se contrapone al de las afiliadas por convicción ya que ven en el pago de la cuota una posibilidad táctica de economizar tiempo de estudio a través de las propuestas que ofrece cada sindicato. Como señala Abal Medina “cuando los móviles de una mayor afiliación de los trabajadores se restringen a la utilización de esos servicios, entendemos que el sindicato se ve despojado de su función de representante de los trabajadores para transformarse simplemente en un administrador de recursos” (2005, p. 60).

El testimonio de estas docentes que indican estar “solo afiliadas por los cursos” resalta la instrumentalización de la afiliación sindical como un medio para obtener beneficios puntuales, particularmente aquellos relacionados con la formación y actualización pedagógica. En ese contexto, se evidencia una percepción utilitaria de la afiliación, donde la pertenencia sindical se concibe como una vía para acceder a oportunidades de desarrollo profesional. En este sentido, la participación en actividades formativas auspiciadas por sindicatos se convierte en un medio estratégico para mejorar la posición laboral y, por ende, la estabilidad y las oportunidades de ascenso dentro del sistema educativo.

Este grupo de docentes sostiene abiertamente que su afiliación sindical no se basa en afinidades políticas o partidistas, sino que responde a una búsqueda que se basa en mejorar su formación profesional y, por ende, obtener puntajes que impacten en su proyección y reconocimiento dentro del sistema educativo. La expresión “no se consideran de un partido político” refleja cómo estas docentes perciben su relación con la afiliación sindical. En este sentido, se puede interpretar que no ven su participación sindical como un compromiso ideológico con una corriente política específica. La desvinculación de la afiliación sindical de

la pertenencia a un partido político sugiere una concepción más instrumental, centrada en los beneficios concretos que ofrece la afiliación, en lugar de una adhesión a una agenda política particular.

Es crucial señalar que, en el contexto educativo, la afiliación sindical se ha convertido en un vehículo no solo para la representación y defensa de los derechos laborales, sino también para la obtención de oportunidades de desarrollo profesional. La percepción de la afiliación sindical como una herramienta útil para acceder a cursos y capacitaciones destaca la importancia de considerar las dimensiones pragmáticas que influyen en las decisiones de las docentes.

### **Docentes no afiliadas**

Con respecto al porcentaje de mujeres trabajadoras que contestaron que “no” forman parte de ningún sindicato, se encontraron también coincidencias que resultan interesantes. Por una parte, quienes están “desilusionadas” o “disconformes” con la actual actuación de los sindicatos por motivos que se desarrollan a continuación. Entre las docentes no afiliadas, algunas comparten una percepción de que los sindicatos han perdido efectividad en la defensa de los derechos y necesidades de los trabajadores de la educación.

“Pienso desafiliarme porque actualmente no creo que luchen por nuestros derechos y no me interesa darles mi dinero. Me afilié años atrás por el acompañamiento ante diferentes situaciones y para realizar jornadas que otorgaban puntaje para la carrera docente. Actualmente no están dando respuesta a dichas necesidades. Hace años me sentía representada por las vocales del sindicato que ya se jubilaron y no están más.” (Mirta, directora, 58 años).

Este testimonio refleja la desconfianza y la falta de representación efectiva que algunas docentes perciben en sus sindicatos. Otra perspectiva crítica sobre la representación sindical surge en una entrevista con Julia, una maestra celadora de 24 años, quien señala que la presencia sindical es prácticamente nula.

P- ¿Cómo evalúas la representación sindical en relación con tus condiciones de trabajo? ¿Crees que representa el sindicato las demandas?

R- No, no tienen presencia.

P- ¿Vienen a dar charlas, asambleas?

R- No, para nada. No, es casi nulo” (Julia, maestra celadora, 24 años).

Este testimonio resalta la falta de actividades como charlas y asambleas, lo que contribuye a la percepción general de ausencia y desconexión por parte de los sindicatos con respecto a las demandas y condiciones de trabajo de las docentes. En este sentido, las voces de estas maestras reflejan su disconformidad con la representación sindical, evidenciada en su decisión de no afiliarse o de desvincularse de los sindicatos. Estas experiencias de docentes activas ponen de manifiesto una insatisfacción respecto al rol desempeñado por los sindicatos, lo cual puede vincularse con la ausencia de la figura del delegado como vocero y mediador. Aunque más de la mitad de las docentes se encuentran afiliadas, las críticas compartidas entre quienes no son afiliadas y aquellas que buscan desafiliarse apuntan hacia la representación sindical, considerándola como parte de la precariedad laboral. En ese sentido, esta precarización “atravesada la vida de las trabajadoras y se manifiesta en diferentes dimensiones que se interrelacionan y dialogan entre sí” (Franco, 2024, p. 239). Este enfoque en la representación sindical como una fuente de precariedad subraya la importancia de considerar la evolución histórica de la precariedad laboral, especialmente en el contexto de las transformaciones sindicales y políticas recientes.

Pensar la precariedad como una relación de fuerzas, significa también pensarla históricamente y por lo tanto comprenderla como proceso cambiante, pero entendiendo al mismo tiempo que una de las principales conquistas del capital en las últimas décadas, fue precisamente el avance sobre la organización sindical y política de los trabajadores (Longo, 2012, p. 390).

Siguiendo a la autora en ese sentido, es importante pensar la función y los cambios sindicales en el último tiempo, en este caso en el ámbito docente, en donde surge inevitablemente la comparación hacia otras décadas. Esta precarización de las condiciones de enseñanza y la erosión de derechos laborales históricos del colectivo de trabajadores de la educación abonan un escenario de conflicto (Migliavacca *et al*, 2019).

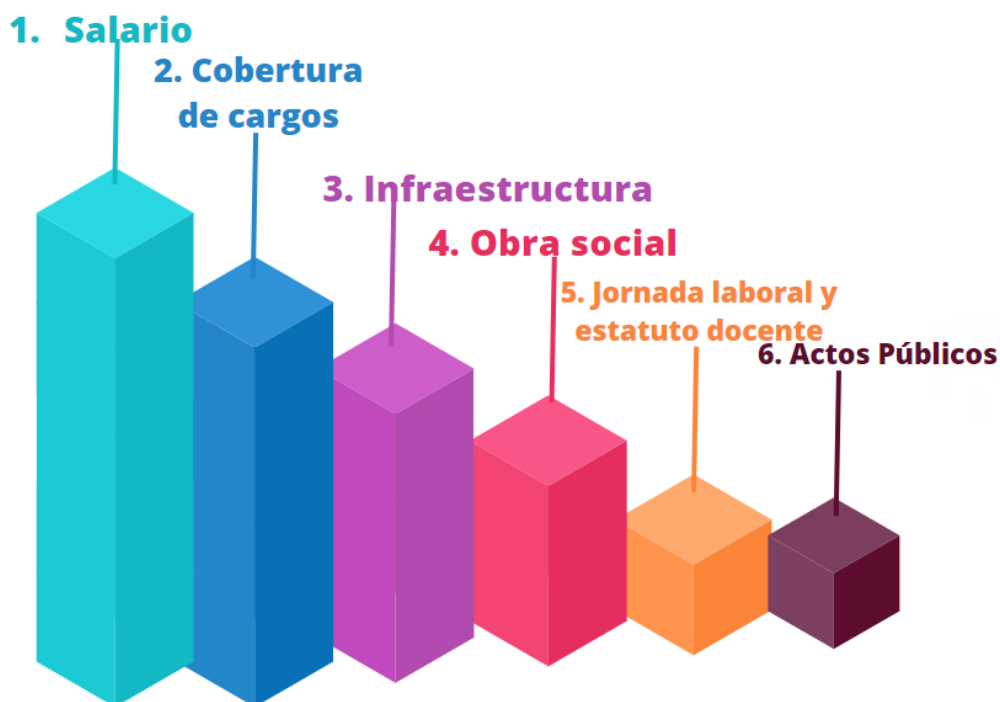
Es por ello que leyendo el panorama en base a las voces de las entrevistadas es posible decir que “falta una organización sindical que defienda los intereses de los trabajadores y luche contra las distintas formas de precariedad” (Longo, 2012, p. 391). La falta de una organización sindical efectiva se percibe como una carencia que compromete la defensa de los intereses de los trabajadores y la lucha contra diversas formas de precariedad en las instituciones educativas, subrayando la persistencia de la precariedad en el ámbito educativo.

En relación con lo anterior, la ausencia de una figura como representante, es nombrada tanto por las docentes afiliadas como por quienes no están sindicali-

zadas, es decir, es una cuestión a tener en cuenta y que genera cierta incertidumbre. Este vacío de representación sindical plantea interrogantes significativos sobre el papel actual de estas organizaciones y sus capacidades para abordar las problemáticas y necesidades de las docentes.

### **Reclamos y demandas, ¿otra forma de precarización?**

En el contexto educativo, las maestras de nivel inicial han estado involucradas en una serie de luchas y conquistas a lo largo del tiempo. Al abordar las “demandas”, estas docentes identifican tanto “reclamos históricos” que se han arrastrado durante décadas como “demandas espontáneas” relacionadas con cuestiones actuales que están en la agenda para su discusión. Según las respuestas del grupo total de entrevistadas, se elaboró el siguiente gráfico donde se jerarquiza las demandas que consideran importantes de mayor a menor en función de cómo afectan su trabajo diario y las preocupaciones que enfrentan: salario, cobertura de cargos, infraestructura, obra social, jornada laboral y estatuto docente y actos públicos en el nivel.



Fuente: Elaboración propia en base al trabajo de campo realizado 2022-2023

## **Demanda 1: Salario**

En línea con las preocupaciones expresadas por las trabajadoras, la cuestión salarial se destaca como el primer reclamo en busca de un salario digno y justo que reconozca la labor diaria de las educadoras de nivel inicial. Uno de los reclamos centrales es la obtención de incrementos salariales que permitan mantener el poder adquisitivo y mejorar las condiciones económicas de las educadoras de nivel inicial. También se insta a la reapertura de las paritarias como un canal fundamental para la negociación de salarios y condiciones laborales. Esto posibilita discutir y acordar aumentos salariales y mejoras en las condiciones de trabajo.

Además de las paritarias, se propone la creación de una mesa salarial que facilite un diálogo continuo entre los sindicatos docentes y las autoridades educativas. Esto permite abordar de manera más efectiva las preocupaciones salariales y laborales. Por otro lado, se demanda que el pago de suplencias y otros conceptos salariales se realice de manera puntual, evitando retrasos que puedan afectar la economía personal de las educadoras. En este sentido, se sostiene que el salario es la forma en que se materializa el valor de la fuerza de trabajo, y cualquier retraso en su percepción impacta directamente en las condiciones de reproducción de dicha fuerza de trabajo.

Asimismo, se busca que los salarios superen el costo de la Canasta Básica Docente (CBD)<sup>7</sup>, la cual se utiliza como referencia para calcular los gastos relacionados con la enseñanza y el mantenimiento de los recursos necesarios. Esta refleja la necesidad de garantizar un salario que cubra no solo las necesidades básicas, sino también los elementos necesarios para el desarrollo profesional. El salario no solo debe reproducir la fuerza de trabajo, sino también permitir su mejora y desarrollo. Una de las entrevistadas, Romina, enfatiza la importancia de ganar un salario que refleje la responsabilidad y la cantidad de horas de trabajo dedicadas a la profesión.

“Tendríamos que ganar mucho más porque el salario dignifica a una persona. Por el nivel de responsabilidad y la cantidad de horas en servicio que una dedica de su vida, el salario tiene que acompañar” (Romina, maestra de sección y celadora, 28 años)

En ese sentido, como se viene mencionando, una de las demandas más significativas de los docentes en CABA es la obtención de aumentos salariales que les permitan mantener su poder adquisitivo y mejorar sus condiciones económicas.

---

7 El “Índice de la Canasta Básica Docente” (CBD) fue creado por el Sindicato de Educadores Argentinos (SEducA).

Este reclamo salarial, en consonancia con la teoría de género y trabajo, subraya la importancia de reconocer el valor económico y social del trabajo docente, especialmente cuando está desempeñado en su mayoría por mujeres. Y en particular esta labor requiere un gran esfuerzo y desgaste físico (Franco, 2024). En palabras de Cutuli (2017), esta invisibilidad del trabajo físico implicado en la docencia de nivel inicial se entrelaza con un fenómeno que trasciende al sector, y puede asociarse a un sesgo de género. Asimismo, es vital abordar estas cuestiones en el contexto de las normas y políticas educativas locales.

Según datos del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) del año 2022, las docentes han experimentado un aumento en sus salarios en los últimos años para hacer frente a la inflación creciente en la región (Ministerio de Educación GCBA, Informe Anual de Educación, 2022). Sin embargo, es posible abrir nuevos interrogantes sobre en qué medida estos aumentos permiten reflejar verdaderamente el valor del trabajo docente y su contribución con el desarrollo social. En otras palabras, contextualizar la mejora salarial y su impacto real en las condiciones de vida de las docentes. El reclamo de un salario que supere la inflación del país es un punto recurrente en los paros docentes recientes. Según datos proporcionados por el sindicato SEDUCA, la Canasta Básica Docente (CBD) en mayo de 2023 experimentó un aumento del 4% en comparación con el mes anterior, alcanzando los \$55.260 en la región del AMBA<sup>8</sup>. Este número representa “cuánto cuesta dar clases” e incluye gastos relacionados con material didáctico, capacitación continua, material escolar, indumentaria, gastos relacionados con el desarrollo laboral, movilidad y conectividad, todos estos aspectos reflejados en el recibo de sueldo mensual.

El reclamo de las docentes y los sindicatos es que estos números superen la tasa de inflación. Esto se relaciona directamente con la necesidad de una reapertura de las paritarias y la mesa salarial para discutir y negociar aumentos salariales que reflejen las condiciones económicas cambiantes. Este enfoque en las demandas económicas refleja la importancia de garantizar condiciones salariales justas y adecuadas para las docentes, considerando tanto las condiciones económicas generales como las específicas del sector educativo, y resalta la importancia de incorporar enfoques de género y teorías críticas en la discusión sobre salarios y condiciones laborales; así como la necesidad de abordar las preocupaciones económicas a nivel sindical. Es esencial destacar que este aumento no solo responde a la necesidad de mantener el poder adquisitivo, sino que también representa un

---

8 Según SEDUCA, en el AMBA un docente gasta \$53.135 mientras que en la Región Sur la suma asciende a \$65.263, en la Noreste a \$76.408, en Cuyo a \$85.813, en el Noroeste a \$86.805 y en el Centro el número alcanza los \$99.169. Es decir, se encuentra una diferencia significativa con el resto de las regiones del país.

reconocimiento más amplio de la importancia y el valor del trabajo educativo, especialmente cuando este trabajo es realizado mayoritariamente por mujeres.

### **Demanda 2: Falta de personal**

La falta de personal docente en las escuelas de gestión pública de nivel inicial en CABA no solo se traduce en una sobrecarga laboral para las maestras, sino que también afecta de manera directa la calidad y equidad de la educación proporcionada. Es una demanda crítica y recurrente que afecta tanto a las docentes como a los niños/as que asisten a estas instituciones<sup>9</sup>. Es fundamental explorar las implicaciones de esta carencia en el contexto de las demandas expresadas por las docentes y su repercusión en el desarrollo pedagógico.

El informe anual del Ministerio de Educación de CABA (2022) señala que, en promedio, cada escuela de nivel inicial en la ciudad cuenta con un número insuficiente de docentes para cubrir la demanda de estudiantes. Esto se traduce en aulas con una cantidad excesiva de niños y niñas por docente, lo que dificulta la atención individualizada y la calidad de la enseñanza. La situación se vuelve aún más crítica cuando se aborda la necesidad de atender a niños/as con necesidades especiales o dificultades de aprendizaje. En estas circunstancias, la presencia de acompañantes o asistentes pedagógicos, como los Acompañantes Personales No Docentes (APND) o Maestras de Apoyo, se convierte en esencial. La falta de estos profesionales contribuye a la dificultad de brindar un apoyo adecuado y compromete la inclusión educativa de estos niños/as.

“P- ¿Considerás que hay algún problema o reclamo de tu sector que sientas que está invisibilizado?”

R- Sí, por supuesto. La falta de personal es la principal. Hay momentos en donde hay una sola persona o nos tenemos que estar cubriendo como podemos. Tenemos que cumplir nuestro rol como maestra de sala y también de APND...” (Lorena, maestra de sección, 35 años).

Esto no solo pone de manifiesto la sobrecarga laboral, sino que también evidencia las limitaciones en la ejecución de sus roles, tanto como maestras de sala como de APND. Este testimonio ilustra la complejidad de las tareas a las que se enfrentan las docentes debido a la falta de recursos humanos.

---

9 Según datos oficiales proporcionados por el Ministerio de Educación de CABA (2022), en el último año se registró un déficit importante de docentes en el nivel inicial, lo que ha generado situaciones de sobrecarga de trabajo y dificultades para brindar una educación de calidad.



Por ejemplo, otra de las cuestiones mencionadas es que en una sala de 5 años hay solo una maestra de sección con 30 niños/as a cargo. Esto afecta de forma fundamental el trabajo cotidiano porque implica que una misma docente deba cumplir varios roles, lo que incluye la función de Maestra de Apoyo para niños/as con discapacidad, para favorecer su inclusión educativa y facilitar su aprendizaje de manera óptima.

Estos reclamos, dirigidos a las conducciones escolares y a la supervisión escolar, evidencian la urgencia de implementar soluciones que aborden la falta de personal docente en el nivel inicial. Esta problemática no solo afecta a las trabajadoras, sino que compromete directamente el derecho a una educación de calidad y equitativa para los/as niños/as en sus primeros años de escolaridad. La comprensión de estas demandas es esencial para impulsar cambios significativos en el sistema educativo y mejorar las condiciones laborales y pedagógicas en el nivel inicial de CABA.

### **Demanda 3: Mejoras en infraestructura**

La tercera demanda mencionada es por mejoras en la infraestructura escolar y se presenta como una necesidad crítica y urgente para las docentes. En ese sentido, esta demanda se ha convertido en un tema recurrente y apremiante que afecta tanto a las condiciones de trabajo de las docentes como al entorno de aprendizaje de los/as niños/as a su cargo. Según las entrevistadas, la infraestructura escolar en muchas instituciones educativas de CABA se encuentra en un estado precario y deficiente. Las docentes han expresado su preocupación por las condiciones de los edificios escolares, que a menudo presentan problemas como la falta de mantenimiento adecuado, instalaciones inseguras, problemas de plomería y electricidad, y la ausencia de espacios adecuados para el aprendizaje y el juego de los/as niños/as.

Esta situación tiene un impacto directo en la calidad de la educación que se puede ofrecer. Las aulas deterioradas, la falta de espacios al aire libre y las condiciones inseguras pueden dificultar el trabajo de las docentes y limitar las oportunidades de aprendizaje de los/as niños/as. Además, estas condiciones pueden representar riesgos para la salud y la seguridad de todos los involucrados en la comunidad educativa.

“Nos arreglamos como podemos y con lo que tenemos. En invierno si no andan las estufas, nos abrigamos más y estamos entre nosotras atentas para ver qué podemos hacer con lo que nos falta” (Julia, maestra celadora, 24 años).

El testimonio de esta maestra subraya la realidad de las docentes que, a pesar de las dificultades, se esfuerzan por brindar un ambiente propicio para el aprendizaje. La falta de estufas en invierno y la improvisación para suplir las carencias resaltan la adaptabilidad y dedicación de las educadoras, pero también evidencian la precariedad en la que se desenvuelven. Es por ello que las docentes, a través de sus sindicatos y organizaciones, han estado reclamando para que se tomen medidas concretas destinadas a mejorar la infraestructura escolar. El mantenimiento de los edificios es una preocupación clave para las docentes, quienes enfatizan la importancia de realizar reparaciones regulares en las instalaciones escolares. Esto abarca desde la reparación de techos y paredes hasta la corrección de problemas en pisos y sistemas eléctricos o de plomería. La falta de un mantenimiento adecuado puede dar lugar a condiciones inseguras y poco saludables en el entorno de trabajo de las docentes y en el espacio de aprendizaje de los estudiantes.

Otra demanda ampliamente compartida se refiere a la necesidad de renovar el mobiliario en las aulas y áreas comunes de las escuelas. El mobiliario desgastado o inadecuado puede dificultar tanto la labor docente como el proceso de aprendizaje de los estudiantes, afectando además la comodidad de docentes y alumnos/as. Asimismo, las docentes han destacado la importancia de contar con recursos y elementos de trabajo diarios, tales como material didáctico, herramientas de enseñanza y juguetes educativos. La ausencia de estos recursos puede limitar las oportunidades de aprendizaje de los/as niños/as y aumentar la carga de trabajo de las docentes, ya que deben buscar alternativas para suplir estas carencias.

A modo de ejemplificación, Silvana -maestra de sección- destaca las desigualdades entre los distritos escolares. Señala cómo la falta de recursos afecta de manera diferenciada a las escuelas. Esta disparidad evidencia la necesidad de abordar la infraestructura escolar desde un enfoque equitativo, garantizando que todas las instituciones cuenten con las condiciones necesarias para ofrecer una educación de calidad.

“Me considero una privilegiada porque estoy en un colegio en medio de Recoleta. Hay escuelas a las que se las ayuda más que otras. (...) Tengo una compañera que trabaja en un jardín que está cerca de Lugano, tiene los baños y los vidrios rotos, no tiene calefacción, tiene menos materiales, y no se la atiende como a esta de este barrio. Hay un montón de cosas que no se ven. Aseo diario de un jardín, donde falta personal, salas que no se cubren. Hay muchas cosas...” (Silvina, maestra de sección, 55 años).

Estas problemáticas incluyen aspectos como el mobiliario, los elementos de trabajo, así como los servicios básicos como agua, luz, gas y el acondicionamiento de las aulas, entre otros. En el contexto actual, la empresa encargada de llevar a cabo los arreglos en las escuelas opera bajo un modelo de tercerización y organiza “cuadrillas” rotativas de personal que se encargan de abordar y solucionar los problemas específicos de cada institución educativa.

El reclamo principal en este aspecto se relaciona con la necesidad de que las docentes puedan realizar su labor en condiciones adecuadas y con los materiales necesarios, independientemente de la ubicación de la escuela en la que trabajan. Además, se destaca que la falta de recursos y materiales no solo afecta la economía personal de las docentes, ya que a menudo deben destinar una parte significativa de sus salarios para suplir estas carencias, sino que también incide en la calidad y el desarrollo de las actividades diseñadas para los/as niños/as en el ámbito educativo.

Esta demanda implica la realización de obras de mantenimiento y reparación urgentes, la creación de espacios seguros y apropiados para el aprendizaje y el juego de los/as niños/as, así como la asignación de recursos adecuados para garantizar que todas las escuelas cuenten con las condiciones necesarias para ofrecer una educación de calidad. Es importante destacar que esta demanda no solo se centra en las condiciones de trabajo de las docentes, sino que también pone énfasis en la relevancia de proporcionar un entorno educativo adecuado y seguro para las infancias.

#### **Demanda 4: Obra social**

El cuarto reclamo que prevalece entre las docentes de la gestión pública en CABA se relaciona con la cobertura y calidad del sistema de salud proporcionado por la Obra Social de la Ciudad de Buenos Aires (ObSBA). Esta demanda se centra en varios aspectos esenciales que afectan directamente a las trabajadoras docentes y que tienen un impacto significativo en su calidad de vida y bienestar.

En primer lugar, se destaca la necesidad de mejorar sustancialmente la disponibilidad de turnos médicos en las diferentes especialidades. Las docentes se enfrentan regularmente a la dificultad de obtener citas médicas en plazos razonables, lo que puede resultar en demoras perjudiciales en la atención de sus necesidades de salud. Esta falta de acceso oportuno a servicios médicos es una preocupación constante que afecta negativamente tanto a las docentes como a sus familias. Además, se reclama una mayor diversificación y disponibilidad en la cartilla médica de la ObSBA. Las docentes han expresado su frustración debido a

la limitada elección de especialistas y proveedores médicos en la red de la obra social. Esto a menudo resulta en tiempos de espera prolongados y dificultades para acceder a profesionales específicos, lo que afecta la atención médica integral y adecuada que necesitan.

Un aspecto crítico de esta demanda es la búsqueda de una atención médica de mayor calidad en diversas especialidades. Se ha señalado que, en muchos casos, la calidad de la atención médica brindada por la ObSBA no cumple con los estándares esperados, lo que genera preocupaciones sobre el diagnóstico preciso y el tratamiento adecuado. Esto se convierte en un asunto de especial relevancia para las docentes que requieren atención médica en áreas específicas de salud, como la salud reproductiva o el bienestar emocional.

La demanda de mejora en la obra social utilizada por las docentes de la gestión pública de CABA refleja la importancia de garantizar un sistema de salud sólido y confiable para las trabajadoras docentes, que les permita acceder a servicios médicos de calidad de manera oportuna y eficiente. Este reclamo se inscribe en el contexto más amplio de la lucha por condiciones laborales dignas y un entorno de trabajo que promueva el bienestar de las docentes.

“P- ¿Cómo es la obra social?”

R- ¡Un desastre! ¡Un desastre! Y mirá que recaudan... Muchas docentes se atienden y fue muy buena, pero atraviesa la crisis del país, está quebrada y saca prestaciones. Por eso hubo muchos paros últimamente... Terminó pagando una pre-paga y me atiendo particular” (Mirta, directora, 58 años).

La crisis a la que hace referencia esta docente está relacionada con el endeudamiento de la obra social utilizada por las trabajadoras del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). Según los datos proporcionados por el sindicato UTE, el GCBA emplea aproximadamente a trescientos mil trabajadores en total, y la gestión directa de la obra social recae en el gobierno de la ciudad. Este gobierno lleva a cabo un descuento del 6% sobre los sueldos de los trabajadores, tanto activos como jubilados, además de un 2% adicional que el gobierno debe aportar por cada uno de los trabajadores, tal como lo establece la Ley 472 que regula la obra social. En otras palabras, en los recibos de sueldo docentes se realiza un descuento total de las sumas remunerativas del 8% en los salarios mensuales de las trabajadoras para financiar la cobertura de la obra social.

Este conflicto tiene un impacto significativo en el acceso a la atención médica y se ha convertido en un tema recurrente en los reclamos de las trabajadoras. Exigen una mejora sustancial en la calidad de la atención médica y la disponibilidad de servicios de salud. Ante la falta de una atención médi-

ca adecuada, muchas trabajadoras han optado por atenderse de forma privada o desviar sus aportes hacia otras coberturas médicas, lo que conlleva descuentos adicionales en sus salarios y reduce aún más sus ingresos disponibles. La crisis de la obra social se presenta como una cuestión apremiante que impacta directamente en la calidad de vida y el bienestar de las trabajadoras docentes en la Ciudad de Buenos Aires. La búsqueda de una atención médica de calidad y accesible se convierte en una prioridad clave, y es esencial encontrar soluciones efectivas para resolver este problema y garantizar que las docentes puedan acceder a servicios de salud adecuados y oportunos.

### **Demanda 5: Jornada laboral**

Uno de los aspectos más relevantes en el ámbito de la educación y el trabajo docente es la cuestión de los días laborables. Recientemente, ha surgido una fuerte oposición a los cambios propuestos en el Estatuto Docente, los cuales afectarían la organización de las jornadas laborales de los educadores. Estos cambios implican la implementación de una semana laboral que abarcaría de lunes a sábados, eliminando los días destinados a la capacitación y formación dentro de la jornada laboral. Este tema ha generado un debate intenso y ha sido objeto de preocupación para muchas docentes, ya que alteraría significativamente su rutina laboral y las oportunidades de desarrollo profesional. En este contexto, se han planteado cuestionamientos en relación con la calidad de la educación y el bienestar de los educadores. Los defensores de esta modificación argumentan que busca aumentar la eficiencia en la enseñanza, mientras que los críticos sostienen que podría afectar negativamente la calidad educativa y la salud laboral de los docentes.

Esta demanda en torno a los días laborables es un ejemplo destacado de cómo las políticas y regulaciones pueden tener un impacto directo en las condiciones de trabajo de los docentes, lo que a su vez influye en la calidad de la educación que se proporciona a los estudiantes. El testimonio de Betty, maestra de sección de 47 años, ilustra la complejidad de la situación, especialmente en relación con la suspensión de los Encuentros de Mejora Institucional (EMI)<sup>10</sup>. Este espacio, destinado a la mejora institucional y al intercambio entre docentes, ha generado tensiones debido a la propuesta de trasladar estas actividades a los sábados, afectando la percepción de las familias y generando conflictos respecto a la suspensión de clases.

---

<sup>10</sup> Son los espacios de encuentro institucional que tienen las escuelas, donde se realizan jornadas de capacitación de docentes, directivos, y planificación.

“Nuestra declaración jurada dice que trabajamos en cierto horario de lunes a viernes. La cuestión es que ahora quieren sacar algo que se llama EMI y quieren que se haga los sábados. Era un día de suspensión de asistencia de los/as chicos/as en donde nosotras podíamos discutir el proyecto de la escuela, qué íbamos a hacer, planificar, cosas importantes que son necesarias. Hay como 5 o 6 al año. Hay otros espacios de escuela que sí hacen una por mes, pero te imaginas que las EMI en las familias no caen bien porque son momentos en donde los/as chicos/as no van a la escuela. Si a eso le sumás paros, feriados y qué se yo, se arma un lío. Y este reclamo de que nos quieren hacer ir los sábados es un conflicto grande que yo creo que nadie se entera que está sucediendo” (Betty, maestra de sección, 47 años).

Es pertinente destacar que, durante el periodo en que se realizaron las entrevistas a las docentes, la ex Ministra de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Soledad Acuña, suspendió mediante la Resolución N° 3961/2022 los Encuentros de Mejora Institucional (EMI). Con el objetivo de garantizar un mayor número de días de clases, estos espacios, que tradicionalmente servían como espacios de intercambio y capacitación docente, fueron reprogramados para los sábados, un día no hábil ni laboral para las y los docentes.

Sin embargo, esta decisión ha generado resistencia por parte de las docentes, como se refleja en el 45,9% en contra de esta medida, argumentando que atenta contra sus derechos laborales y precariza aún más la labor docente al quitar un día de descanso. Vale destacar que desde 1952 la jornada laboral es dentro de los cinco días hábiles.

Este conflicto ha llevado a movilizaciones y paros convocados por diferentes sindicatos, subrayando la importancia que las docentes atribuyen a la preservación de sus condiciones laborales y a la defensa de sus derechos en el ámbito educativo. En ese sentido, también se resalta que “los sindicatos de la educación siempre han tenido diferencias internas en cuanto a los métodos de lucha y la concepción del Estado y los actores económicos” (Becher Canale, 2018, p. 13). En lo que respecta al nivel inicial, la convocatoria al paro organizado para septiembre alcanzó cifras históricas, con un 94% de adhesión por parte de las docentes. Este porcentaje representa un número significativo y destacado en comparación con los 13 paros realizados a lo largo del año 2022 en CABA. La alta participación de las trabajadoras del nivel inicial en esta medida de fuerza subraya tanto la relevancia como la urgencia que asignan a la defensa de sus derechos laborales y a la preservación de las condiciones adecuadas para el ejercicio de su labor educativa. Este hecho también subraya la solidaridad y la unidad entre las docentes de este nivel, ya que un porcentaje tan alto de adhesión indica un

consenso generalizado en torno a la importancia de resistir a las modificaciones propuestas en el Estatuto Docente. La movilización masiva refleja la determinación de las docentes de defender sus derechos y condiciones laborales, lo cual tiene implicaciones significativas para el panorama educativo en CABA.

### **Demanda 6: Actos Públicos**

En los actos públicos, se asignan cargos suplentes o interinos a los docentes inscritos en los listados. Estos listados consisten en una lista ordenada por puntaje, de mayor a menor, y están divididos por ramas y cargos. Incluyen a todos los docentes que cumplen con los requisitos para optar por un cargo en el sistema<sup>11</sup>.

En esta sexta demanda, es importante destacar la preocupación de las docentes en relación con el sistema de inscripción y cobertura de cargos, así como la falta de transparencia en los actos públicos. Estas preocupaciones evidencian la necesidad de revisar y mejorar los procesos burocráticos que afectan directamente la operatividad de las instituciones educativas y la cobertura de cargos docentes. El testimonio de Pamela resalta los desafíos que enfrentan las docentes cuando se requiere la asignación de suplentes en casos de ausencia prolongada, lo que puede afectar significativamente la continuidad pedagógica de la educación de los/as estudiantes.

“Una de las cosas con las que yo me encuentro es que si vos no tenés una ausencia pre establecida de 72 horas no se puede pedir suplente, te quedan esos días sin cubrir (...). En mi caso, por ejemplo, yo sé que a la tarde no va a haber nadie con los/as nenes. O en el peor de los casos, si es una licencia mayor a tres días sale el cargo y no lo toman porque faltan docentes de sala y también acompañantes a niños/as que lo necesitan” (Pamela, maestra de sección, 42 años).

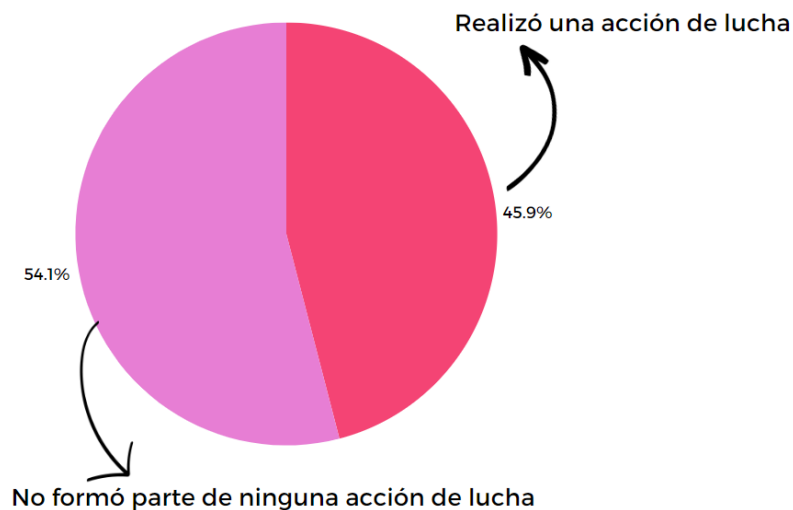
La limitación de solicitar un suplente solo en casos de ausencia preestablecida de 72 horas, como menciona Pamela, representa un obstáculo burocrático que deja días sin cubrir en situaciones donde se conoce de antemano la falta de personal. Este problema se vincula directamente con la falta de personal docente mencionada anteriormente y destaca la necesidad de una revisión de los procedimientos para garantizar una cobertura más efectiva en situaciones de ausencia a largo plazo. Si bien aquí se han enumerado sólo 6 demandas principales, se encuentran también otro tipo de temas emergentes y conflictos que surgen en la tarea diaria. Estas demandas representan los puntos más mencionados por las trabajadoras al

11 Plataforma integral de Actos Públicos en Línea del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <http://actopublico.bue.edu.ar>

ser consultadas, y reflejan los desafíos persistentes que enfrentan en su entorno laboral con el correr de los años. Tal como señala Gindin (2011), “las demandas previsionales, de incremento salarial, pago en fecha, equiparación salarial, estabilidad, escalafón y, más en general, regulación de la carrera docente, son típicamente laborales y eran comunes en las primeras décadas del siglo XX” (p. 2). Aún persisten desafíos estructurales que requieren atención continua y soluciones más profundas, dependiendo en gran medida del contexto y el gobierno político en el poder.

### Visualización de demandas

Para visibilizar estos reclamos y demandas llevan adelante “planes de lucha”, los cuales son concebidos mediante diversas intervenciones y propuestas. Por otro lado, también surgen “las medidas espontáneas”, siendo los “paros sorpresa” un ejemplo de estas demandas no planificadas que responden a situaciones puntuales. Con respecto a estas demandas, se consultó a las docentes si habían llevado a cabo alguna acción de lucha concreta para mejorar sus condiciones en el último período, y los resultados fueron variados.



Fuente: Elaboración propia en base al trabajo de campo realizado 2022-2023

En este contexto de medidas regresivas, se llevó a cabo el trabajo de campo. Al preguntar a las docentes si habían realizado alguna acción de lucha en el último tiempo, el 45,9% afirmó que sí se había involucrado, lo que incluía la adhesión a paros y la asistencia a marchas, entre otras actividades. En este sentido, las acciones de lucha tienen como objetivo lograr objetivos específicos, cualquiera que sea la forma en que se formulen (Zepeda *et al*, 2016, p. 908). Estas acciones



pueden ser una forma de visibilizar conflictos persistentes, como los paros, y están respaldadas por el derecho a la huelga establecido en el Artículo 41 bis de la Constitución Nacional Argentina. Algunas docentes mencionaron que, en algunas escuelas, se tomaba una decisión colectiva sobre si se debía realizar un paro o no. No obstante, es crucial destacar que cada docente tiene la libertad de decidir si se adhiere individualmente.



Fuente: Elaboración propia en base al trabajo de campo realizado 2022-2023

Lo que se destaca aquí es la respuesta de las trabajadoras docentes respecto a la necesidad de emprender acciones de lucha. En ese sentido, el 65,6% considera que hay reclamos que necesitan ser visibilizados, vinculando estas demandas a las condiciones de trabajo. Como analiza Gindin (2011), las huelgas son, como fenómeno general, parte del proceso de negociación laboral con el empleador hasta que los/as trabajadores/as lo consideren satisfactorio. En ese sentido, al ser consultadas las trabajadoras adherentes a medidas de lucha, se logró, a grandes rasgos, una tríada de motivos detallados por las mismas docentes.



Gráfico N° 4: Motivos de adhesión a los paros. Fuente: Elaboración propia en base al trabajo de campo realizado 2022-2023

Se encuentran reclamos por cambios en las condiciones de trabajo (incluido el salario, infraestructura escolar, mayor cobertura de cargos, etc), también la defensa sobre los derechos adquiridos (estatuto docente, legislaciones, jornada laboral etc) y la visibilización de distintos reclamos, ya sea históricos como también nuevos e imprevistos en el último tiempo. Estas categorías están interconectadas entre sí y responden a las cuestiones que hacen que las docentes formen parte de una medida de lucha como los paros como huelga colectiva en el nivel educativo.

Sin embargo, existe un grupo que no realiza paros, representando el 32,8%. Este grupo se considera a sí mismo como “no politizado” y no ve a los sindicatos como una solución. Una docente entrevistada menciona la falta de unidad y la presencia de demasiados sindicatos como razones para no adherirse a los paros. Se queja de la falta de fuerza y unidad entre los sindicatos debido a sus intereses divergentes.

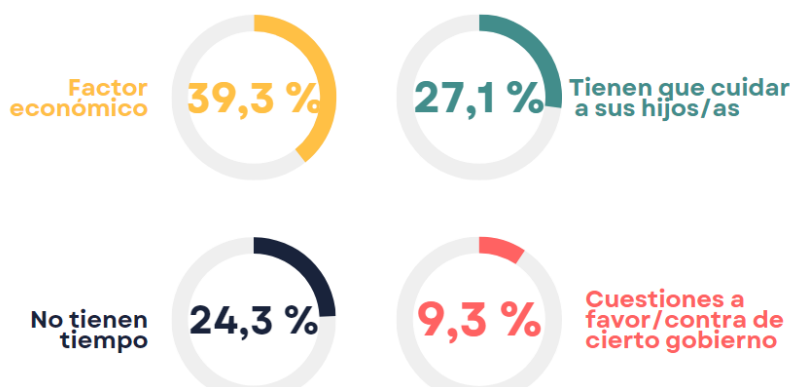
P-¿Cómo evaluás a la representación sindical? ¿Qué pensás? ¿Considerás que los sindicatos representan las demandas que ustedes tienen?

R- No, no. Justamente, por eso no me adhiero a los paros. Porque no hay cambios realmente... Siempre es una lucha solamente por el sueldo, después vienen encubiertas algunas otras cosas, como lo edilicio y demás, pero para mí, son demasiados sindicatos. Entonces, no hay como una fuerza entre todo. No hay unidad” (Laura, maestra celadora, 46 años)

Lo que menciona esta docente es la falta de unión en relación con la cantidad de sindicatos docentes que hay en CABA y la falta de consenso, cuestiones que se fueron repitiendo a lo largo de las entrevistas. En este caso, estas docentes ven la presencia de sindicatos actuando de forma heterogénea, lo cual “pierde fuerza” ante reclamos por tener intereses distintos entre sí, en palabras de las mismas maestras.

Por otro lado, a pesar de obtener un porcentaje alto de maestras que dicen estar de acuerdo con las demandas que se reclaman, no todas pueden acatar las acciones de lucha como por ejemplo, hacer paro en un día de jornada laboral. Allí se encuentran distintas causas.

Gráfico N°5: ¿Por qué no se adhieren las mujeres que están a favor?



Fuente: Elaboración propia en base al trabajo de campo realizado 2022-2023

Como se observa en el gráfico, el factor económico erige como el principal motivo por el cual las docentes entrevistadas no adhieren a las medidas de lucha, liderando con un 39,3%. Por más que esté sujeto bajo un marco normativo ya que es legal la huelga, en la docencia del GCBA, aceptar realizar un paro implica un descuento en el recibo de sueldo, que incluye el presentismo (10% del sueldo básico) y el día completo de la jornada laboral. Por ejemplo, tomando el caso de una maestra de sección con 2 años de antigüedad y cargo doble, el descuento implica aproximadamente \$37.000 de un salario de \$267.936 por adherirse a un sólo día de paro en mayo del 2023.

Además del factor económico, otras razones que las docentes esgrimen para no participar en las medidas de lucha incluyen el 27,1% que no puede hacerlo porque tiene que cuidar a sus hijos/as por la falta de tiempo requerido por tener que dedicarlo a trabajar. Luego le sigue el 24,3% que argumenta “no tener tiempo” para asistir a las movilizaciones y, por último aquellas que se adhieren por convicciones políticas relacionadas a la militancia y/o identificación con un enfoque particular de gestión política. A pesar de las diferencias en la participación en paros, tanto las docentes que adhieren como las que no, coinciden en que en el nivel inicial existen demandas, siendo solo el 1,6% la excepción. En conclusión, existe un marco normativo y legal que favorece la presencia de diversos sindicatos, garantizando tanto la libertad de afiliación como el ejercicio del derecho a la huelga. Sin embargo, se ha identificado un fenómeno en relación con la afiliación sindical: aunque la mayoría de las docentes se encuentran afiliadas a algún sindicato, el principal motivo de esta afiliación responde a cuestiones instrumentales, como la obtención de puntajes a través de cursos, y no a una identificación con la “representatividad sindical”. En este sentido, las docentes han señalado la ausencia de delegados sindicales y otros problemas

relacionados, lo que refleja una desconexión entre los intereses sindicales y las necesidades reales de las trabajadoras.

Los resultados obtenidos sugieren una precarización en las relaciones laborales, manifestada por la ausencia de sindicalización respecto a referentes y figuras sindicales que representen y defiendan los intereses y demandas cotidianas de las trabajadoras. En este sentido, se destaca que “la precariedad condiciona y modifica las posibilidades de organización colectiva en y a partir del trabajo” (Longo, 2012, p. 320).

### **A modo de cierre**

El análisis de las demandas docentes, basado en los testimonios de las trabajadoras, revela que estas están profundamente vinculadas a la precarización laboral, impulsada por diversos factores. Un aspecto destacado es que más del 50% de las docentes están afiliadas al menos a un sindicato. A pesar de que se ha subrayado reiteradamente la importancia de “hacer valer los derechos”, se observa que muchas de las motivaciones concretas para la afiliación están relacionadas con la acumulación de puntaje, lo cual es necesario para avanzar profesionalmente. Esto sugiere un enfoque más “utilitario/mercantil” de la sindicalización, en lugar de una fuerte percepción de representatividad sindical. En este contexto, la figura del representante sindical es frecuentemente cuestionada debido a su falta de presencia en los espacios de trabajo. Por lo tanto, resulta crucial llevar a cabo un análisis detenido para comprender a fondo el rol desempeñado por los sindicatos en la actualidad. Las diversas voces de las docentes, ya sea afiliadas o no, convergen en señalar la necesidad de una representación sindical más efectiva y comprometida con las realidades cambiantes del ámbito educativo. La expresión de estas voces sugiere la existencia de preocupaciones compartidas y desafíos comunes que deben ser abordados por las organizaciones sindicales.

Considerar las escuelas como espacios transformadores es esencial para comprender el impacto de las cuestiones políticas, sociales, económicas y culturales en el entorno educativo. Estos factores atraviesan la sociedad y se reflejan de manera palpable en las instituciones y en los actores que las componen, como lo son las docentes. La falta de representación sindical efectiva puede afectar no solo las condiciones laborales de las educadoras sino también la capacidad de las escuelas para ser agentes de cambio y desarrollo en la sociedad. En última instancia, la presencia activa de sindicatos en el ámbito educativo de CABA se revela como un derecho adquirido valioso. Sin embargo, persisten cuestionamientos sobre la representatividad efectiva de estas organizaciones,

evidenciando un descontento significativo entre el trabajo de las docentes. Este análisis ofrece una perspectiva sobre las complejidades de las demandas docentes y subraya la necesidad de abordar no solo las cuestiones específicas de las condiciones laborales, sino también la eficacia y representación de las estructuras sindicales en el sector educativo. Se destaca la jerarquización de los conflictos que motivan las acciones de lucha, especialmente los paros. Se evidencia que las demandas de las trabajadoras están directamente relacionadas con las condiciones precarias que enfrentan diariamente. Estos reclamos abarcan una amplia gama, desde mejoras salariales hasta aspectos cruciales como la cobertura de cargos, infraestructuras escolares adecuadas, atención en servicios de salud y la defensa de derechos laborales fundamentales, como el Estatuto Docente y el sistema de actos públicos para la toma de cargos. Es importante señalar que, aunque hay un respaldo significativo a estos motivos, el factor económico se presenta como una variable determinante a la hora de decidir participar en medidas de lucha como los paros. La necesidad de preservar ingresos y evitar descuentos considerables, incluso cuando se trata de defender derechos laborales, revela una compleja dinámica entre la convicción de los reclamos y las limitaciones económicas individuales. La conclusión invita a reflexionar sobre la necesidad de repensar y fortalecer los mecanismos de representación sindical en el ámbito educativo, reconociendo su potencial como herramienta para abogar por los derechos y las condiciones laborales justas de las docentes, y al mismo tiempo, para contribuir a la construcción de escuelas que sean auténticos motores de transformación social, que reconozcan y valoren adecuadamente la labor docente.

## **Bibliografía**

- Abal Medina, P. (2005). "Condiciones de trabajo y representación sindical. Un estudio de caso en una empresa supermercadista". En Concurso de la *Red Académica para el Diálogo Social*. Disponible en: [www.oit.org.ar/documentos/medina\\_informe\\_final.pdf](http://www.oit.org.ar/documentos/medina_informe_final.pdf)
- Acri, M. A. (2012). *Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina: la situación laboral, la organización y las primeras luchas, 1881-1930* (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).
- Becher Canale, P. A. (2018). La militancia docente en los tiempos actuales: significantes políticos, trayectorias y experiencias en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina). *Trama, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 7(2), 9–25.
- Bhattacharya, T. (2017). *Social Reproduction Theory Remapping Class, Recentering Oppression*. London: Pluto Press.
- Chiappe, M. y Spaltenberg, R. (2010), Una aproximación a los conflictos laborales del sector docente en Argentina durante el período 2006- 2009, Universidad Nacional de Rosario.

- Cutuli, R. D. (2017). Género y trabajo emocional: los fundamentos de la precariedad en el nivel inicial. Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires. *Trabajo y sociedad*, (28), 37-54.
- Draper, S. (2018). El paro como proceso: construyendo poéticas de un nuevo feminismo. V. Gago, V. otros (Ed.), *8M Constelación feminista*, 49-72.
- Estibiarria, M. G., & Neumann, R. A. (2015). El rol del delegado gremial como generador potencial de espacios institucionales. En *III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina 2 al 4 de septiembre de 2015 Ensenada, Argentina. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Franco, P. D. (2024). *El carácter feminizado de la educación inicial en CABA: entre la precarización laboral y la influencia del movimiento feminista*. Manuscrito no publicado, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Franco, P. D. (2024). Un estudio sobre la educación infantil en Ciudad de Buenos Aires: entre la feminización y la precarización laboral. jornada laboral, condiciones de trabajo y “¿tiempo de ocio?” *Revista Ecúmene de Ciencias Sociales*, 1(9), 223-241.
- Gindin, J. (2011). La tradición sindical y la explicación de las prácticas sindicales. Conclusiones de una comparación internacional sobre los docentes del sector público. *RELET-Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 16(26), 119-143.
- Gotelli, A. N. (2023). Reclamos del sindicato docente SUTEBA de la provincia de Buenos Aires en la postpandemia. En *XIII Seminario internacional de la Red ESTRADO Argentina 20-22 de septiembre de 2023 La Plata, Argentina. Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes*. Red de Estudios sobre Trabajo Docente.
- Iglesias, A. (2010). Participación de la izquierda en los gremios docentes: Un análisis de la ‘profesionalización docente’ en tensión. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5184/ev.5184.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5184/ev.5184.pdf)
- Lenguita, P. A. (2017). Apuntes actuales del sindicalismo argentino. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA)*, 93, 28-33.
- Longo, J. (2012). Las fronteras de la precariedad: Percepciones y sentidos del trabajo de los jóvenes trabajadores precarios de hipermercados. *Trabajo y sociedad*, (19), 0-0.
- Man L. y Dávila, P. (2009). *Historia del movimiento obrero y del sindicalismo en Argentina / 1a ed.* - Buenos Aires : Confederación de Educadores Argentinos,
- Martín, A. (2019). El proceso de unidad sindical docente en la Ciudad de Buenos Aires: la constitución de la UTE en 1992. In *XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.
- Marx, K. (1867). Prólogo a la primera edición alemana del primer tomo de El capital. *Editorial Progreso. Obras escogidas de Carlos Marx y Federico Engels*, 2.

- Migliavacca, A., Vilariño, G., & Remolgo, M. (2019). Precarización de la educación pública y resistencia colectiva en la Argentina gobernada por Cambiemos: los desafíos de un nuevo ciclo neoconservador. *Revista Educação E Emancipação*, 12(3), p.61-92.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Aspectos básicos sobre el análisis de datos cualitativos. *Metodología de la investigación cualitativa*, 197-218.
- Perazza, R. (2013). El estatuto docente en los márgenes de la política pública. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Perazza, R., & Legarralde, M. (2007). El sindicalismo docente en la Argentina. *Buenos Aires: Fundación Konrad Adenauer*.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984) “La observación participante en el campo”, “La entrevista en profundidad”, en Taylor y Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de significados*, Paidós, Buenos Aires.
- Vasilichis G. (1992). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico- epistemológicos, CEAL, Bs. As.
- Varela, P. (2020). La reproducción social en disputa: un debate entre autonomistas y marxistas. *Archivos de Historia del Movimiento Obrero y de la Izquierda*, 16, 71-92.
- Zepeda, M. G., & Osorio. E. S. (2016). A diez años del surgimiento de la Asamblea Popular de los pueblos de Oaxaca: reflexiones sobre los efectos y consecuencias de la acción colectiva de México. In *5 Congreso Nacional de Ciencias Sociales 9. Acción colectiva, movimientos sociales y sociedad Civil*.

### **Fuentes estadísticas**

- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2022). Informe Anual de Educación 2021. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2022). Estadísticas Educativas. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2022. Libro digital, PDF Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_nacional\\_indicadores\\_educativos\\_2021\\_2\\_1.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf)

### **Fuente normativa**

- Constitución Nacional Argentina. (1994). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley/24574>
- Diseño Curricular para la educación inicial. Marco General. (2000). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Diseño Curricular para la educación inicial. Marco General. (2019). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2022). Argentina. Ordenanza 40593 y sus modificaciones.. Decreto reglamentario 611/86. Versión junio 2022.

Ministerio de Educación de la Nación (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N.º 26.150, Buenos Aires. -Ministerio de Educación de la Nación (2010), Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas, Buenos Aires.

Reglamento Escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2019). Resolución N° 4776/MEGC/06 y modificatorias.