

Sentidos del trabajo docente en la enseñanza secundaria en Uruguay

Meanings of teaching work in uruguayan secondary education

Leonel Aníbal Rivero Cancela

Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

leonel.rivero@cienciasociales.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0002-3199-3901>

ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/atcz/riverocancela>

Resumen

En este artículo se estudian los sentidos sobre el trabajo docente en la enseñanza secundaria (enseñanza media) uruguaya, como un claro tipo de trabajo inmaterial, no clásico, comprendido dentro de los “trabajos con otros”. A partir de una perspectiva configuracionista y una metodología cualitativa, se analizan los discursos docentes en 110 documentos y 20 entrevistas. Los resultados permiten identificar cuatro tipos de sentidos del trabajo docente: como cuidado, como cumplimiento de indicadores, como agencia de mercado y como contribución a la emancipación. Se entiende que los docentes se oponen a los tres primeros como formas que menosprecian su trabajo y defienden como propio un sentido emancipador. Se concluye que el análisis del trabajo docente contribuye al desarrollo del estudio del trabajo inmaterial y particularmente del trabajo con otros, así como al desarrollo de una sociología del reconocimiento escolar.

Palabras clave: trabajo, docencia, sentidos, educación, reconocimiento

Abstract

This paper study meanings of the teaching work in Uruguayan secondary education, as a clear type of non-classical, immaterial type of work, included within the definition of “work with others”. From a configurational perspective and a qualitative methodology, we analyse teaching discourses in one hundred and ten documents and twenty interviews. Results allow us to identify four types of meanings of teaching work: as care, as fulfilment of indicators, as a market agency, and as promotion of emancipation. We understand that teachers oppose to the first three senses, embracing an emancipatory sense of their work. We conclude that the analysis of teaching work contributes to the development of studies in immaterial work and particularly “work with others”, as well as to the development of a sociology of school recognition.

Keywords: work, teaching, senses, education, recognition



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

Introducción

El sentido del trabajo docente en la actualidad se encuentra en tensión. Ello lo atestigua la multiplicación de demandas a los docentes por parte de las familias, las instituciones y organizaciones, y el creciente sentimiento por parte de los docentes de no poder dar respuesta. En el marco de transformaciones cada vez más dinámicas en el mundo del trabajo, el empleo y las profesiones, los cambios en la docencia expresan los debates sociales en torno a la educación, así como nuevas formas de gestionar y concebir esa labor en la actualidad. Asimismo, este conflicto pone de relieve la necesidad de esclarecer los sentidos sobre el trabajo docente, los conflictos entre actores y las luchas de reconocimiento por parte de los colectivos docentes para poder definirlo.

Los cambios en el gremio se han evidenciado desde hace varias décadas. Para Dubet (2006) la profesión docente entra en crisis como parte del desmoronamiento del “programa institucional”, a partir del cual se generaban ciertos consensos en torno al rol de la educación en la sociedad, y el del docente en la institución educativa. Y este desmoronamiento da lugar a la “crisis” educativa, y “crisis del trabajo docente” (Messina y Cano, 2018). En otras palabras, deja de ser evidente qué tareas debe realizar un docente, se generan malentendidos en torno al sentido de su trabajo y, más aún, resulta conflictivo definirlo.

Los corolarios de esta “crisis” son al menos dos. El primero, a nivel de la sociedad: la pérdida de confianza en la institución educativa y sus docentes. Uruguay, el contexto que aquí estudiamos, es elocuente en este contexto por haber medido tanto la baja apreciación de la población a los docentes (INEED, 2017a), como el escaso reconocimiento que estos expresan sentir (INEED, 2017b). El segundo, a nivel de los colectivos docentes, es la sensación de un prestigio profesional perdido, en línea con los enfoques del sufrimiento docente (Martínez, 2001) y las perspectivas del “malestar” (Esteve, 1987).

En este marco, la institución educativa experimenta otros fenómenos propios de las transformaciones que se evidencian en el mundo del trabajo, referidos a la “mana-

gerialización” de la educación (Valle et al., 2021). Ello no se refiere exclusivamente a la orientación privatizadora que subyace (Martinis, 2020), sino a formas de gestión del trabajo, inspiradas por una “ideología managerial” (Acosta, 2020) que postula la individuación de los trabajadores, su singularización y su homogeneización a referentes del mercado, tales como la competencia, la venta de servicios, entre otros.

Más aún, lo que se pone de manifiesto son los modos en los cuales los sentidos de la educación y del trabajo docente comienzan a ser disputados por múltiples actores antes externos a la cuestión educativa, tales como organismos internacionales, partidos políticos, fondos de crédito y grupos de expertos (*think tanks*) entre otros (Martinis, 2023). Ello se da en un contexto de importantes disputas donde lo educativo es visto como un medio para acceder al empleo o como una herramienta de inclusión social, entre otros.

En este debate, los docentes participan por imprimir una propia orientación a su trabajo y legitimarlo socialmente, partiendo de una situación de desprestigio profesional. De este modo, inician luchas por el reconocimiento (Honneth, 1997; Quiñones Montoro et al., 2020) para lograr tener injerencia en su trabajo. Esto significa entender que buscan una mayor autonomía y control en relación con su trabajo, no solo su proceso, sino su sentido.

El texto siguiente se estructura en cinco segmentos: primero, se problematiza el trabajo docente a partir de una disputa por su sentido; segundo, se desarrolla el marco teórico, asociado con el trabajo no clásico; tercero, se presenta la metodología configuracionista y cualitativa, centrada en el análisis de discursos; cuarto, se analizan cuatro sentidos del trabajo identificados en los discursos docentes. Por último, se esbozan las conclusiones y se proponen líneas de investigación que podrían darle continuidad.

Problema de la investigación

Entendemos el sentido del trabajo como la construcción cultural en la que este se inscribe, que le brinda una orientación y una significación social. A partir de ese sentido se participa de espacios concretos de producción, se desarrollan relaciones sociales y se generan identidades (Assusa y Rivero, 2020). En este marco, nos proponemos conocer los sentidos de la docencia por parte de los que la ejercen y los referentes en los cuales se sustenta su definición, los sentidos que se le oponen y los conjuntos de actores que se asocian con estos. Ello se hace reconstruyendo la propia voz docente (Hargreaves, 1998) en el entendido de ser actores primordiales

del acto educativo y principales responsables institucionales del desarrollo social de la educación.

Fundamentos teóricos

Comprender los sentidos que asume el trabajo en la sociedad ha sido de creciente interés en la sociología. Como señala Guadarrama (2000), a partir de la segunda mitad del siglo xx es posible asistir a un “giro cultural” en la sociología del trabajo, que comienza a preocuparse crecientemente por las relaciones sociales, simbólicas y éticas en las que este se inscribe. Desde tal enfoque es posible reflexionar sobre las múltiples imbricaciones del trabajo en el modo de vida de los sujetos, crear redes de solidaridad, movimientos políticos, identidades laborales, entre muchos otros fenómenos.

Lo que se pone de relieve son los modos en los que el trabajo es un objeto de disputa social, no solo en términos materiales, productivos y políticos, sino culturales (Assusa, 2015). Así, resulta un elemento de peso para clasificar el valor de los sujetos sociales, y el aporte que se considera brindan a la sociedad, el cual suele estar mediado por el reconocimiento en el mercado (Honneth, 2022). Pero también comienza a ser un elemento de disputa social y política, así como una actividad cuyo sentido es necesario desentrañar (Méda, 2007; Supervielle, 2017) las profesiones, las formas de organización, las actividades y las regulaciones conforme cambian a lo largo del tiempo.

En el marco de estas transformaciones surge con particular interés un conjunto de interrogantes teóricos en torno a cómo abordar la docencia, el trabajo de cuidados, el arte, el trabajo en los servicios y otro conjunto de actividades que tienen creciente injerencia en la economía y en el uso del tiempo. Trabajos, además, con el común denominador de tener importantes componentes de inmaterialidad.

Así, desde inicios del siglo XXI, diferentes desarrollos de la disciplina dan lugar al estudio del “trabajo no clásico” (De La Garza, 2017b). Esta perspectiva es útil por varios motivos. Primero, por la relevancia que se le otorga al trabajo inmaterial, más allá de la transformación de la materia, el cansancio físico y otras nociones tradicionales; segundo, por su apoyo en el concepto de “configuraciones” del trabajo (De La Garza, 2017a), que da cuenta de la riqueza y especificidad del concepto en escenario específico de investigación; tercero, por la inclusión en el modelo analítico de nuevos sujetos laborales más allá de los “clásicos”, pautados por el Estado, empresas y sindicatos, e incluyendo otros actores tales como asociaciones civiles o

movimientos sociales; cuarto, por el interés en actividades de importancia creciente en la sociedad y la economía actuales, desde el trabajo con la basura al desarrollo de software, el arte o los *youtubers*, el cuidado en jardines, hasta la enseñanza de adultos. Quinto, por la apertura a múltiples formas de relaciones laborales, desde los trabajos informales, unipersonales, *freelance*, en redes de asociación, en contrato de servicios o en relación de dependencia.

A partir de estos desarrollos se genera un ámbito propicio para la investigación sobre el trabajo docente, incorporando a la reflexión las múltiples transformaciones ocurridas en su seno, tanto en términos de las relaciones laborales, tecnológicas, sociales e interpersonales. En ese contexto, se generan interrogantes sobre los modos en que es posible conceptualizar el trabajo docente en términos de sus finalidades, objetivos y actividades.

Esta reflexión se da en un contexto en el que consideramos aún insuficientes las definiciones dadas hasta el momento sobre lo que es el trabajo docente. Una de las más importantes es la enunciada por Dubet (2006), que lo concibe como una forma del “trabajo con otros”, orientada a la “socialización de los individuos”. Al respecto, si bien es claro que apoya una serie de procesos que en la sociología han sido conceptualizados bajo la idea de “socialización” (y que remiten a la incorporación de los individuos a la cultura), esta perspectiva se centra en las funciones a las cuales contribuye el trabajo docente, evitando el abordaje de los conflictos culturales en torno a dicha noción. ¿Es socialización o inclusión? ¿Es una socialización en clave de valores, de saberes, de disciplina, de competencias?

Más aún, esta perspectiva, si bien supone un avance importante, dice poco sobre el objeto del trabajo, el proceso que debe vivir ese “otro” sobre el cual se trabaja, que como bien señala el propio Dubet (2006), es diferente entre el trabajo de maestras, docentes de enseñanza secundaria o profesores universitarios, y más aún con cuidadoras infantiles o de adultos mayores, entre las diversas formas del “trabajo con otros”.

Incorporando la perspectiva del trabajo no clásico, diferentes investigadores han contribuido en la reflexión sobre el campo profesional que nos ocupa. Mientras que Franzini (2013) lo incluye dentro del “trabajo intelectual”, Anaya (2022), pensando en el profesorado universitario, lo entiende como el desarrollo de subjetividades. Estos abordajes tienen la ventaja de abordar los procesos intersubjetivos que acontecen tanto por parte de los profesores (cuyo trabajo de enseñanza tiene importantes componentes intelectuales), como de los estudiantes (quienes, desde el punto de vista de la sociología de la educación, vivencian una transformación subjetiva cuando “aprenden”).

Nuevamente, sin embargo, al pensar específicamente el trabajo docente en la enseñanza secundaria (es decir, con adolescentes y jóvenes, pautadas por un currículo nacional, pensada como una razón de Estado o como un proyecto de una comunidad) nos encontramos ante la dificultad de demarcar con mayor precisión la finalidad del trabajo como acto educativo, en relación, por ejemplo, con otras ocupaciones intelectuales (como el periodismo, la abogacía, la investigación). Pochintesta (2021) agrega un elemento interesante para pensar el trabajo docente, al enfatizar la mediación de contenidos bajo los cuales se estructura la relación entre docente y estudiante, caracterizada como una relación con los otros a partir de un saber (Charlot, 2008).

Es con base en estos aportes que en investigaciones anteriores definíamos el trabajo docente como aquel orientado a “construir significados socialmente legítimos” (Rivero, 2023). Ello en el entendido de que el trabajo de socialización y de desarrollo de las subjetividades nunca se genera de manera arbitraria o contingente, sino que es necesario dar cuenta de la configuración que le da soporte. Esto es atender al marco regulatorio, institucional, curricular, sociopolítico, a la circulación de ideas, las visiones pedagógicas y, centralmente, la cultura del trabajo docente (Rivero, 2018).

El sentido del trabajo puede ser entendido como una orientación compartida por parte de una comunidad, que se plasma en el lenguaje y permite que los actores comprendan y expliquen su actividad y la inserten en un marco interactivo, institucional y social más amplio. Así, el sentido del trabajo permite dar cuenta del aporte social que los sujetos realizan con su actividad, al tiempo que contribuye al desarrollo de otros procesos culturales en el trabajo, tales como la formación de identidades laborales.

En este contexto, es posible observar que el sentido del trabajo docente no es único ni estático, sino que suele variar en el tiempo en relación con la interacción dada por múltiples actores, instituciones y dispositivos. Se trata, así, de múltiples sentidos que varían y se contraponen a lo largo del tiempo. Por ello, asimismo, el sentido del trabajo docente no puede ser definido *a priori*, sino estudiado empíricamente, analizando las formas que asume a lo largo del tiempo, en sus instituciones y comunidades de referencia (Agha, 2006).

Más aún, postularemos que este sentido es disputado entre los diferentes actores que buscan tener injerencia sobre lo educativo (Martinis, 2020). Aquí prestaremos especial atención a la mirada que los propios docentes tienen sobre el sentido de su trabajo, concibiendo su perspectiva como parte de una lucha por el reconocimiento (Rivero y Ferrando, 2022) en tanto que actores reflexivos (Tardif y Moscoso, 2018) que buscan tener una mayor autonomía y el desarrollo de un proyecto pedagógico.

Metodología

En el presente artículo buscamos identificar y analizar los diferentes sentidos que asume el trabajo para los docentes de enseñanza secundaria¹ en el Uruguay. Para ello es necesario identificar los debates en los cuales se dirime el sentido de la educación, como contexto en el cual se expresa el sentido, los actores que dialogan y su posicionamiento, los términos en los cuales se coloca el debate, los referentes que lo articulan y el modo en que se concibe el rol docente en dicho proceso.

Para ello partimos de las definiciones de situación que realizan los y las docentes, posicionándonos desde su mundo de vida. Nos colocamos en un paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2003) caracterizado por comprender el sentido de la acción social desde la perspectiva de los sujetos, en su marco de referencia experiencial y considerando el lenguaje como recurso privilegiado en la producción y reproducción cultural.

Entendemos que el estudio de los sentidos del trabajo se inserta en el marco más amplio de análisis de la cultura del trabajo (Quiñones Montoro et al., 2020), de modo que permite analizar las formas en que, a partir del trabajo docente, se articulan miradas sobre las identidades docentes, las propias biografías, los sentidos políticos, las formas de organización profesional, técnica, y sindical, los modos de autoapreciación y reconocimiento, entre otros sentidos.

Utilizamos, asimismo, una metodología configuracionista (De La Garza, 2017a) centrada en la construcción categorial a partir de la articulación entre teoría y experiencia en los espacios concretos de análisis. En este marco, se evita tanto las conceptualizaciones positivistas o empiristas (por ejemplo, desde la visión de la teoría fundada), para optar por una estrategia en la que los diferentes pasos de la investigación van nutriéndose de las categorías nativas y las teóricas, y dando forma al objeto según los objetivos planteados.

Ello supone analizar las interpretaciones culturales que hacen los sujetos sobre el trabajo, vinculadas a los ordenamientos materiales, las características político-institucionales, las transformaciones socio-técnicas, la circulación de ideas, entre otros elementos.

En este marco, concebimos el trabajo no como una mera actividad económica, sino como una relación social cargada de significado, que sitúa a los sujetos en un

¹ La enseñanza secundaria se refiere al tramo de escolarización comprendido entre los 12 y los 17 años, es decir, luego de la escuela primaria y como requisito de ingreso a la Universidad.

universo simbólico y moral. Ello es relevante para la docencia, por su tradicional posicionamiento como un cuerpo al servicio de la consolidación de los Estados-nación, y luego como actores responsables del desarrollo nacional (Tedesco, 2000), lo que tradicionalmente los construyó como un sujeto social de élite, más que como un sujeto trabajador.

Se propone una metodología cualitativa con un enfoque comprensivista. Partiendo de una línea de estudio centrada en la “voz” de los docentes (Hargreaves, 1998; Wortham y Perrino, 2016) se toman como insumo los discursos docentes (Íñiguez, 2006). En ese sentido, consideramos el contexto sociohistórico determinado, articulando los discursos docentes con otras fuentes de información, tales como normativas, encuestas y otras fuentes secundarias.

En este marco, el discurso es concebido como un articulador entre múltiples elementos del mundo de vida de los sujetos, y en particular, de las gramáticas políticas que se construyen colectivamente. Esto es, los referentes que tienen lugar; las formas en que se articulan; las ideologías que le dan soporte, como marcos interpretativos de la realidad; los modos en que se articulan con el contexto; y las comunidades de referencia en donde esos discursos circulan y adquieren relevancia.

Se utiliza como técnica de relevamiento principal el análisis documental, de un corpus de más de 110 documentos correspondientes al periodo 2015-2019,² compuestos por libros de asambleas técnico docentes (en adelante ATD),³ documentos sindicales,⁴ normativas institucionales, leyes y notas de prensa, entre otros. Además, estos documentos son articulados con más de 20 entrevistas realizadas a presidentes

² Este periodo se considera por dos elementos: primero, ser el fin de 15 años de gobierno progresista en el Uruguay hacia uno neoliberal, y con ello la culminación, el cierre y la transformación de las políticas educativas del periodo. Segundo, registrar los discursos sobre el trabajo hasta el inicio de la pandemia del Covid-19, que modificó el eje del debate y las preocupaciones.

³ Los libros de ATD son actas publicadas de los encuentros de debate docente a nivel nacional; son instituidas por ley, con participación docente obligatoria; tienen una instancia por centro, por región, y luego con delegados a nivel país. Las resoluciones se votan, por lo cual constituyen documentos validados nacionalmente por el conjunto del total de docentes de todo el territorio uruguayo (y por lo tanto los representa).

⁴ Se analizan boletines y otras publicaciones de la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (organización federativa de profesores única a nivel nacional), así como sus sindicatos integrantes, a nivel regional, y de las cinco corrientes sindicales que la integran.

de asociaciones,⁵ dirigentes sindicales,⁶ y profesores.⁷ El muestreo se hizo considerando relatos con representación a nivel nacional. En conjunto, los actores se desempeñan en la educación pública a nivel secundario.⁸ Se destaca, en este marco, no solo la diversidad de fuentes de datos, sino también los procesos colectivos que subyacen a estos discursos, tanto en el caso de dirigentes de asociaciones, como en el caso de las actas de asambleas docentes, cuyo texto es elaborado por asambleas con representación en todo el territorio nacional, que luego son votadas y validadas, representando cierta “voz” colectiva docente con legitimidad.

Coherente con una metodología configuracionista, el análisis sigue un proceso “abductivo”, en el sentido de Verd y Lozares (2016). De este modo, el proceso de investigación incorporó momentos inductivos y deductivos, utiliza palabras nativas y las estructura según conceptos de la teoría, las coteja e intenta articular, sirviendo de principios ordenadores del texto.

Desde este enfoque intentamos reconstruir los sentidos sobre el trabajo docente, particularmente desde la perspectiva de los colectivos docentes. El procedimiento de análisis intentó rastrear los asuntos problemáticos, que han implicado posicionamientos docentes a favor o en contra, así como su fundamentación. Posteriormente se rastrean los referentes discursivos principales que fundamentan las posiciones y se intentan articular los nudos de sentido que las estructuran en torno a una discusión teórica, es decir, qué sentidos asume el trabajo docente.

⁵ Las asociaciones de profesores son organizaciones sociales que reúnen a docentes según la asignatura que imparten, tales como historia, física, idiomas. Su finalidad suele vincularse al desarrollo de la disciplina y el desarrollo de actividades de profesionalización.

⁶ Se buscó profundizar los sentidos relevados en los textos antes mencionados, con criterio de representatividad del sindicato en los espacios de negociación institucionales

⁷ Se utilizó aquí un criterio centrípeto, es decir, partiendo de que los documentos reflejan consensos y mayorías a nivel nacional se intentó encontrar discursos heterodoxos, personales y cotidianos diferentes. Así, se entrevistó a docentes de pequeñas localidades dispersas en el territorio uruguayo.

⁸ En la educación pública a nivel secundario trabajan 21 959 docentes, que representan 74.1% del total de cargos docentes del conjunto de la educación secundaria (ANEP, 2018), e incluye a 88.7% del estudiantado a nivel nacional (<https://observatorio.anep.edu.uy/>).

Hallazgos y discusión

A partir del estudio conducido identificamos cuatro sentidos sobre el trabajo docente que se expresan en los documentos y otras fuentes de datos analizadas. Como fuera expresado, los sentidos sobre el trabajo brindan una orientación compartida a los colectivos docentes para interpretar el fundamento y la finalidad de su actividad. Estos sentidos trascienden las tareas involucradas en el trabajo de dar clase, preparar y ordenar los contenidos, corregir evaluaciones, planificar evaluaciones y tareas, conducir las dinámicas del aula, reflexionar pedagógica y didácticamente, articular su espacio de clase en un contexto más amplio del centro educativo, la comunidad y sus instituciones, trabajar en equipo con sus pares, conocer y preocuparse por la integridad psicofísica de los estudiantes, así como muchas otras funciones que se esperan, tales como la investigación educativa, la formación de colegas, la generación y evaluación de proyectos o la conducción de equipos en cargos de liderazgo directivo o de inspección, por enumerar algunas de las más relevantes.

Así, el análisis de los sentidos del trabajo docente busca reconstruir y discutir teóricamente estas grandes construcciones que articulan los diferentes elementos antedichos. Dado su nivel de generalidad, no se manifiestan de forma evidente en las discusiones educativas, sino que se encuentran tras el proceso de investigación.

Entendemos que hay cuatro sentidos de la educación que se identifican en el discurso docente. Asimismo, observamos un posicionamiento colectivo en contra de tres de estos sentidos, y a favor de uno de ellos. El primero es el trabajo docente como cuidado; el segundo, como cumplimiento de indicadores; el tercero, como una agencia de mercado; y por último el trabajo docente como contribución a la emancipación.

Partiendo de la base del análisis de los sentidos del trabajo a partir de las dinámicas de reconocimiento docente (Honneth, 1997; Rivero y Ferrando, 2022), concebimos la oposición a los tres primeros sentidos como formas en los cuales los docentes entienden que se menosprecia su trabajo, mientras que la última comprende un sentido que los docentes buscan sea reconocido. Estas dinámicas permiten comprender el relacionamiento de los colectivos docentes con otros actores de la institución educativa y extraeducativa, así como la sociedad civil en su conjunto. En seguida desarrollamos estos cuatro sentidos y los debatimos en función de algunas perspectivas teóricas de interés en la sociología de la educación y del trabajo.

El trabajo docente como cuidado

El “trabajo con otros” implica la consideración general de los demás sujetos a los planes de acción, es decir, un reconocimiento del otro como parte del trabajo. En otras palabras, resulta imposible pensar estos tipos de trabajo sin una reflexión sobre ese otro, y sobre las características del vínculo que los une como condición de existencia misma del trabajo.

En el caso del trabajo docente, el “trabajo con otros” adquiere ciertas características particulares, fruto de su orientación al desarrollo de las subjetividades. Así, la preocupación por el otro se vuelve estructurante de su vínculo con la institución escolar y el saber (Charlot, 2008), de sus intereses y posibilidades de aprendizaje, como se entendiera hace ya varias décadas desde la pedagogía (Pochintesta, 2021).

Esta preocupación por el otro supone un interrogante para el trabajo docente. Esto es que, a partir de los desarrollos teóricos en educación, pero fundamentalmente desde la cotidianidad del aula, resulta ineludible reflexionar sobre los modos en que las posibilidades de aprendizaje se ven afectadas por el bienestar material, social y afectivo.

Esto significa que la relación docente, típicamente pensada como una relación de saber mediada por contenidos, se ve intersecada por los problemas de la vulnerabilidad propia de los adolescentes, particularmente en los contextos de vulnerabilidad socioeconómica (Rivero et al., 2021).

Ello vuelve ineludible para los docentes pensar las aristas que tiene su trabajo en relación con el cuidado (Vázquez Verdera y Escámez Sánchez, 2010) pensando en la preocupación respecto de los adolescentes no solo en su calidad de estudiantes, sino en un sentido integral como personas. Este tipo de dilemas emerge con claridad en los relatos cotidianos de los docentes, que dan cuenta de la profundidad y el alcance de los problemas que enfrentan día a día y su reflexión con el cuidado

Nosotros trabajamos por y para los chiquilines,⁹ hoy, mañana, pasado, es dedicarse a ellos. Pero que también, para *poder dedicarte a ellos* y hacerlo bien, como decimos nosotros, tenemos que cuidar a los que nos cuidan. O sea, *nosotros somos los que cuidamos*. Y tenemos que autocuidarnos. O sea, tenemos que aprender que una vez que nosotros nos vamos del liceo y llegamos a casa, se acabó la historia del liceo. Puedes estar pensando, puedes ponerle un pienso, como digo yo, cuando estás bajo la ducha, pero... hasta ahí. A mí me costó mucho al principio, yo llegaba a mi casa me ponía a

⁹ “Chiquilín” es un modo coloquial de referirse a los adolescentes en Uruguay.

llorar... yo he acompañado situaciones de abuso, situaciones de aborto, situaciones de violencia familiar, situaciones de bocas, de tráfico de drogas, etc., y digo a veces es muy, muy complicado. Yo qué sé, *chiquilines, me acuerdo del caso de una muchacha, ya tenía un hijo, se fue a abortar... se fue a interrumpir voluntariamente el embarazo, y cuando volvía, yo nunca paso mi teléfono, pero en este caso yo se lo había pasado por su situación particular, y cuando volvía de allí me dijo "mira yo lo único que necesito en este momento es un abrazo tuyo"* (entrevista 2, profesora de Educación sonora)

A partir de estos relatos resulta clara la responsabilidad que sienten los docentes con respecto a los adolescentes con los que trabajan, al ser, junto a las familias, los principales referentes del mundo adulto que tienen un acceso cotidiano con ellos. Este tipo de problemas enumerados que hacen que el trabajo sea real resultan de una imprevisibilidad extrema, que desborda lo prescrito y codificado en los reglamentos y orientaciones generales sobre la función docente.

Sin embargo, entendemos que estos desafíos cotidianos vinculados a la ética del cuidado deben contextualizarse y articularse a la mirada crítica que expresan los propios docentes en referencia a su trabajo que es, en primera instancia, una relación pedagógica, orientada al desarrollo de los sujetos y el aprendizaje de contenidos y herramientas valiosas para su vida.

Este tipo de críticas se evidencian en los posicionamientos docentes enmarcados en las discusiones sobre las "políticas de inclusión" (Bordoli y Conde, 2019), y que, desde la perspectiva docente, le adjudican a la institución escolar funciones que no le son propias, y de ese modo desdibujan así el trabajo docente. Este efecto puede interpretarse como el desplazamiento del sentido del trabajo docente de su foco pedagógico a uno centrado en la idea de cuidado. Así, por ejemplo, la ATD expresa: "‘entretenidos’ en el liceo. [...] Se constata la conformación de culturas institucionales donde se le demanda al docente una alta dosis de ‘trabajo voluntario’ (por ejemplo, el traslado de estudiantes a actividades externas al liceo y la elaboración de meriendas y almuerzos)" (Libro XXXVIII ATD, s. f.: 65).

A la luz de lo antedicho, podemos identificar una discusión en torno a los sentidos del trabajo, que expresa ciertas diferencias entre la cotidianidad del aula y las discusiones colectivas. Mientras la dimensión del cuidado acontece en el trabajo diario del aula, las asambleas docentes expresan su preocupación ante el desdibujamiento del trabajo docente entendido como una labor de enseñanza y que sea entendido como un trabajo de cuidado.

Este sentido del trabajo docente es asumido, por lo tanto, como una forma de menosprecio a su labor específica, centrada en la transmisión de conocimientos y

articulada en torno a una relación con el saber. Por el contrario, la traslación del sentido de la educación al trabajo de cuidado es vista como una devaluación del saber docente y de su rol en la institución escolar.

Estos debates resultan interesantes para comprender los sentidos que asume la noción de cuidado en el trabajo docente, algo que ameritaría mayor profundización. Asimismo, da cuenta de la multiplicidad de problemas a los que se enfrenta cotidianamente el docente (muchos de los cuales considerados externos a su competencia), y los escasos soportes institucionales con los que cuenta, debiendo responder “con voluntad”.

Lo que subyace es la expresión de que el trabajo docente debe contar con otros soportes en el marco de la institución escolar, pero fundamentalmente, que debe adoptar otros sentidos.

El trabajo docente como cumplimiento de indicadores

El trabajo docente siempre fue pensado a partir del desarrollo de un “proyecto” (Dubet, 2006). El pensamiento moderno acoplaba como parte de este proyecto dos dimensiones diferentes: por un lado, el desarrollo de los sujetos, que generaba herramientas para la construcción ciudadana; por otro lado, el desarrollo social, que se enriquecía del aporte de sus sujetos.

Como parte de la noción de proyecto, al trabajo docente subyacía la noción de futuro, de un *thelos* que orientaba la gestación de algo inexistente en el presente. Y como contracara, la generación de una imagen a realizar, plasmada en ciertos objetivos. Estos objetivos, más allá de las ambiciones propias de cada docente, se encuentran fuertemente regulados por la institución escolar como una parte medular de la sociedad y sujeta a diversos escrutinios. Ejemplo de ello para los estudiantes son los planes de estudio, las diversas formas de evaluación de aprendizajes que estructuran el pasaje de grado, los niveles educativos, entre otros. Lo mismo ocurre con los dispositivos de gestión del trabajo docente, que incluyen, por citar algunos, elementos de antigüedad, puntaje, asistencia y formación.

Este tipo de estructura educativa tiene décadas (en ocasiones cientos de años) y se evidencia con relativa estabilidad en todo el mundo (Benavot, 2006). De este modo, la orientación a objetivos y el cumplimiento con ciertos estándares (por ejemplo, de excelencia académica) han sido parte constitutiva de la institución escolar, la cual, además, estructuró los modos de formación y trabajo de los docentes en su etapa como estudiantes y regula el trabajo en la actualidad.

Sin embargo, este proceso de evaluación ha mostrado un punto de inflexión en las últimas décadas, fruto de la instalación de los procesos de “managerialización” en la sociedad (Quiñones, 2018), y su instalación en el ámbito educativo (Valle et al., 2021). Ello supone que la evaluación ya no sea únicamente el punto de llegada diseñado como parte de un proceso formativo, sino que modele retrospectivamente los procesos de enseñanza.

Este proceso es solo comprensible si asistimos a los modos en que se ha globalizado el debate educativo, que implica que los mismos tipos de medición estandarizada se utilicen uniformemente en los diferentes países, y más aún, que sus resultados determinen los discursos públicos sobre el “éxito” o “fracaso” de la educación. Así, el debate educativo se ve permeado cada vez más por las miradas de los organismos internacionales y *think tanks* (Martinis, 2023), y por herramientas de gestión tales como las pruebas PISA o SIMCE, que determinan la “calidad de la educación”.

La contracara de ello para el trabajo docente es la determinación exógena de los objetivos de la educación, de los modos de evaluarlo, e incluso de los métodos utilizados para enseñar. Ello representa una clara pérdida de autonomía sobre el trabajo, que se sustenta a nivel público sobre la laceración de legitimidad de los docentes como actores para conducir el proyecto social de la educación.

En algunos informes liceales [...] se expresa que las evaluaciones estandarizadas son ajenas a las dinámicas del aula, no tienen en cuenta la realidad de cada contexto y que condicionan la tarea docente. Esta propuesta educativa no es aislada en el sistema educativo uruguayo, [...]. Se trata de una modalidad didáctica que está dirigida a dos destinatarios: el profesor y el alumno. Al profesor se le indica qué, cómo y cuándo enseñar mediante una guía didáctica, de manera de controlar la enseñanza. Transformando así al profesor en un simple aplicador o ejecutor de recursos metodológicos confeccionados por agentes externos a nuestras prácticas, técnicos o expertos que subestima nuestra labor profesional, desconociendo nuestra capacidad reflexiva y atentando, incluso, contra nuestra libertad de cátedra (Libro XXXVI ATD, s. f.: 6).

[...] a las autoridades educativas les interesan más los números que la calidad de la educación. Preocupan más los chicos desafiados (que deben preocupar, por cierto) que cómo y qué aprenden nuestros estudiantes. Al docente no se lo ve como un profesional, sino como alguien que está allí para cumplir una función en la que sólo interesan resultados, no se evalúan causas del fracaso ni condiciones de trabajo (Boletín FENAPES, 2018: 5).

Como vemos, este conjunto de fenómenos da cuenta de un sentido de la educación que es criticada por los colectivos docentes, entendida como el trabajo para el mero cumplimiento de indicadores, con desinterés pedagógico por los procesos educativos reales en cada contexto.

Este sentido del trabajo supone un menosprecio al saber docente como responsable de ese proceso, en tanto se lacera su autonomía para definir los cursos de acción de su trabajo, los modos de planificarlo, evaluarlo y definir su éxito en cada contexto de trabajo. Como veremos, esta autonomía y definición contextualizada del trabajo representa un valor central del sentido del trabajo que defienden los docentes.

El trabajo docente como agencia de mercado

Desde finales del siglo xx e inicios del XXI, a los sentidos tradicionales de la educación como formación de ciudadanía se le han incorporado otros, referentes a la preparación de las nuevas generaciones para el mercado laboral (Tedesco, 2000). Si bien la mayoría de los países tienen una separación de trayectos en el seno de su educación media que propone un trayecto generalista (la “educación secundaria”), como propedéutica para la continuidad educativa, y otra técnica profesional, preferentemente abocada al mercado (Sepúlveda, 2017), estas orientaciones de la educación hacia el mundo del trabajo han permeado la educación en su conjunto.

Esta discusión no es meramente instrumental, sino que hace referencia a un profundo debate sobre los sentidos de la educación (Martinis, 2020) en el enclave entre bien público y privado, pero también en términos de la lectura del valor de la educación a partir del prisma ético “managerial”, esto es, centrado en la idea de “utilidad”. Así, bajo esta conceptualización, el rico patrimonio cultural que supone lo educativo se reduce a su utilización probable en el marco de intercambios regulados por el mercado.

Este tipo de discurso “managerial” (Quiñones, 2018) también tiene su correlato en la concepción sobre el trabajo docente, concibiendo cierto isomorfismo entre el mercado y el mundo de la educación. Así, los referenciales del discurso pedagógico se ven teñidos por los del mundo del mercado: se espera que los profesores sean “líderes” y “emprendedores”, que “gerencian” el progreso de los estudiantes, que aumenten su “capital humano” y sus capacidades de empleabilidad. El propio objeto de trabajo cambia: de transmitir contenidos intrínsecamente valiosos a promover competencias instrumentalmente útiles.

Como en los sentidos anteriormente expresados, los docentes conciben que estas orientaciones son promovidas por agentes externos que tienen interés en redefinir la agenda educativa, como parte de un nuevo proyecto societal. De este modo, los docentes expresan:

La noción de competencia sirve como el nexo perfecto entre la teoría del capital humano y una nueva racionalidad educativa. Esta es vista como una inversión utilitaria realizada por las instituciones educativas, así como también por parte de los propios individuos. Que, concebidos en tanto recursos humanos, se convencen que en la adquisición de competencias valorizan su capital personal, transformándose así en una especie de empresarios de sí mismos. El nuevo management empresarial, mediante el enfoque por competencias, deviene en un didactismo funcional a los intereses del capital (Libro XXXVI ATD, 2016: 47).

El énfasis de todos los *think tanks* que promueven una reforma global de la educación y que los Estados han venido adoptando ponen el énfasis en la figura del individuo-emprendedor. Los cambios en el mercado de trabajo suponen nuevas demandas al sistema educativo.

En otros términos, el deber de calificar dentro de las expectativas del mercado, y, más aún, el de comprender esas expectativas y elaborar un plan, con sus condiciones y recursos propios, para atenderlas y garantizar su propia empleabilidad, se tornó, sobre la base de la teoría del capital humano, un 'emprendimiento' que debe ser asumido individualmente por los trabajadores (Antunes y Pinto, 2017: 102).

Para formar emprendedores la creatividad, proactividad y lo "holístico" constituyen requisitos. Formar estas competencias desde la más temprana niñez es una aspiración que va construyendo consensos. Las competencias que se buscan enseñar guardan directa relación con las nuevas demandas y la necesidad de ajuste. Un sistema capitalista que elimina permanentemente puestos de trabajo necesita la figura del *emprendedor*, que cumple la función de sustituir la del trabajador/a. Si el trabajo está en crisis, los puestos de trabajo serán cada vez más insuficientes, además también serán precarios. La figura entra en crisis (también) y debe ser sustituida por otra. De lo que se trata es de forjar otro tipo de subjetividad en la fuerza de trabajo, el emprendedor invierte en su propia fuerza de trabajo, no ya como una mercancía sino como parte de un negocio. Ser emprendedor es disponerse a gestionar su propia

vida como si fuese la gestión de una empresa, convirtiéndose de alguna manera en un empresario de sí mismo (Libro XXXIX ATD, s. f.: 55).

Al equiparar la escuela con el mercado, los saberes se vuelven contingentes, el valor se interpreta como utilidad y el derecho a la educación se convierte en un bien privado. Ello también tiene importantes implicaciones para el trabajo docente.

Desde la perspectiva docente la promoción del sentido de su trabajo como agencia de mercado supone un menosprecio de rol en tanto que actores responsables de la educación. Esto implica que el valor cultural de su saber puede ser relegado por su menor participación en el mercado (como se ha evidenciado con las artes y humanidades, Eisner, 2012), pero también que su objeto de trabajo y su figura se transforman, así como los soportes institucionales que le orientan y construyen su identidad.

El trabajo docente como contribución a la emancipación

El último sentido del trabajo es el único defendido por los colectivos docentes, en contraposición a los tres anteriores. Al respecto, los docentes se colocan en un espacio discursivo relativamente solitario, al cual contraponen figuras políticas, organismos internacionales, *think tanks* y otras organizaciones sociales.

Esta relativa soledad en los discursos docentes da cuenta de su voluntad en términos de generar un proyecto propio sobre su trabajo, con una profunda teleología, y que expresa su demanda por un mayor control y autonomía sobre el trabajo (Quiñones et al., 2020). Esto significa no solo discutir los medios técnicos y las formas organizativas, sino que, en un plano más amplio, lo que ponen en debate es el sentido mismo de su trabajo como formadores.

Entendemos, entonces, que su proyecto de formación se orienta a contribuir en la emancipación de los adolescentes con quienes trabajan. Esto parte de la constatación de las múltiples formas de desigualdad y sujeción en las que viven los adolescentes en su contexto de trabajo, es decir, la realidad uruguaya, pero que es extensible a América Latina y el resto del sur global.

Como parte de este contexto, dos referentes son particularmente importantes en la construcción del sentido del trabajo como emancipación. En primer lugar, el “republicanismo”, cuya base se contrapone a los sentidos neoliberales de la educación, en tanto se fundan en la noción de Estado y ciudadanía como pilar fundamental (Estévez, 2012). Desde esta concepción, a diferencia de la neoliberal, el foco pri-

mordial de formación es la promoción de los ciudadanos como sujetos iguales en un espacio común, no como sujetos en competencia por la generación de utilidad.

A esta noción de republicanismo debemos agregarle, además, para el caso uruguayo, la fuerte impronta vareliana y batllista que da cuenta, en el primer caso, de la educación como bien público, gratuito, laico y obligatorio; y en el segundo caso, del rol del Estado como agente activo en contra de las desigualdades y “escudo de los débiles”.

En segundo lugar, los discursos docentes expresan la importante influencia del pensamiento freireano, que enfatiza el carácter político de una educación popular, así como su rol en promover la toma de conciencia sobre las formas de “opresión”, y las herramientas éticas, simbólicas y políticas para la “liberación” o emancipación de los sujetos (Williamson y Hidalgo, 2019):

[...] el o la profesional de la educación debe organizar las vivencias y experiencias, trascender el espacio áulico, visualizando al sujeto como constructor de nuevas perspectivas, reconociendo su verdadero protagonismo. De esta manera se constituye en garante del derecho del/la estudiante a la educación a través de la crítica y el cuestionamiento del sistema normalizador. Buscamos redireccionar el espacio educativo, generando un terreno de posibilidades para el sujeto. Esto solo es factible si la solución nace de una constante búsqueda de la construcción de nuevas perspectivas necesariamente con el otro y la otra, siendo este/a otro/a el sujeto medular. Consideramos que no hay solución posible sin la participación activa de los sujetos de la educación (Libro XXXIX ATD, 2019: 48).

Concebir el sentido de la educación como emancipación tiene grandes implicaciones para pensar el trabajo docente. Desde esta perspectiva se enfatiza el rol docente como un profesional crítico de su sociedad y su praxis (Tardif y Moscoso, 2018), que trabaja contextualizadamente acompañando a los sujetos de la educación como únicos, con historias particulares que no pueden ser transferibles, y con métodos de trabajo que no pueden estandarizarse de manera descontextualizada. Asimismo, se enfatizan otras actividades docentes, tales como la investigación y la generación de espacios participativos donde los sujetos de la educación puedan desarrollar su voz y tener mayor injerencia sobre su realidad.

[...] la ATD y los colectivos docentes en general, hemos planteado una educación que forme personas libres, de espíritu crítico y reflexivo, capaces de comprender la realidad y de construir alternativas de vida digna, justa y solidaria. Esto implica ir

más allá de los contextos iniciales y la inmediatez, para trascender hacia una visión prospectiva. Sin esto, no se garantiza la realización del derecho a la educación y sus respectivos fines (Libro XXXVII ATD, 2017: 102)

Este sentido de la educación, entonces, funge como un potente marco orientador para la construcción de una identidad docente como profesional reflexivo y, a través de esta, articula un conjunto de demandas que habiliten un encuentro pedagógico personalizado, lo que supone concebir la educación como bien público, en espacios de aprendizaje reducidos, con infraestructura adecuada, con equipos de trabajo amplios y, fundamentalmente, con la autonomía técnica e intelectual para realizar su labor docente en cada contexto.

Conclusiones

En las últimas décadas hemos asistido a importantes discusiones en torno a los sentidos de la educación, y particularmente al tipo de trabajo que se espera de los docentes. Este debate, sin embargo, no siempre ha sido cristalino ni enunciado con claridad. Es a partir del estudio de diferentes asuntos en debate y de la reconstrucción de los posicionamientos y justificaciones que podemos reconstruir y analizar los sentidos subyacentes.

Postulamos, en este sentido, la pertinencia de adoptar un enfoque configuracionista del trabajo (De La Garza, 2017a), que brinde un marco epistemológico para articular una perspectiva teórica con el material empírico, generando categorías pertinentes y capacidad heurística. Ello se desarrolla en el marco de una mirada del trabajo no clásico (De La Garza, 2017b), que pone el foco en el trabajo inmaterial, y comprende de forma amplia los diferentes actores que participan en la definición del trabajo, así como las transformaciones sociotécnicas y políticas que ocurren a nivel internacional.

En este marco, nos interesamos particularmente por la perspectiva docente como actor protagónico de lo educativo, pero, además, como un actor reflexivo, con formación y organización, que debate colectivamente el sentido de su trabajo y demanda tener en él una mayor injerencia. Interpretamos estas demandas como parte de un proceso de luchas por el reconocimiento de los colectivos docentes. Esto remite tanto a un reconocimiento institucional, vinculado al poder de decisión, como social, vinculado al prestigio público.

El estudio de los sentidos del trabajo docente permite desarrollar una caracterización y reflexión sobre el trabajo inmaterial, dando cuenta de las profundas raíces de los enclaves problemáticos que se ponen en juego en el trabajo, y que pueden pasar inadvertidas en la cotidianidad del aula. Asimismo, ello habilita mayores desarrollos en torno a sus vínculos con el trabajo de cuidados, el trabajo intelectual, el cognitivo y el de servicios, entre otros.

Los discursos docentes dan cuenta del modo en que el trabajo inmaterial puede ser tematizado, problematizado y analizado. A su vez, este estudio permite avanzar en el conocimiento sobre un tipo de “trabajo con otros” (Dubet, 2006) como lo es el trabajo de enseñar, así como sus implicaciones simbólicas, éticas y políticas.

En términos sociales, el debate presentado pone de relieve nudos dilemáticos centrales vinculados a las relaciones pedagógicas, las demandas comunitarias y las políticas públicas. Por ejemplo, en relación con la concepción de la educación como bien público o privado, como cuestión de contenidos o competencias, el rol de la evaluación estandarizada en la enseñanza, o sus vínculos con las instituciones de protección y cuidados, entre otras.

Entendemos que esta línea de trabajo colabora con el desarrollo de la perspectiva teórica del trabajo no clásico y de los estudios culturales del trabajo, a la vez que la articula con una sociología de la educación.

Por último, surgen también espacios teóricos interesantes por desarrollar, ligados a una sociología del reconocimiento en el trabajo (Honneth, 2022; Quiñones et al., 2020; Supervielle, 2017) y una sociología del reconocimiento escolar (Dobon et al., 2017; Rivero y Ferrando, 2022) como líneas de investigación particularmente promisorias.

Referencias bibliográficas

Assusa, Gonzalo y Leonel Rivero

2020 “La ‘cultura del trabajo’. Perspectivas teóricas, investigativas y desafíos conceptuales”, *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), pp. 17-36.

Acosta, María Julia

2020 *Reconfiguración del mundo del trabajo a la luz de la ideología del management: el sector de desarrollo de software en Uruguay*, tesis doctoral en Sociología inédita, Universidad de la República.

Agha, Asif

2006 *Language and Social Relations*, Cambridge, Cambridge University Press.

Anaya, Adrián

2022 “El trabajo docente universitario: una aproximación desde el enfoque del trabajo no clásico”, *X Congreso ALAST*, Chile.

ANEP

2018 *Censo Nacional Docente*, Montevideo, ANEP.

Assusa, Gonzalo

2015 *La “cultura del trabajo”: sentidos, clasificaciones y distinciones en torno al trabajo entre jóvenes de clases populares en Córdoba*, tesis doctoral inédita, UNC.

Benavot, Aaron

2006 “La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Universidad de Granada, 10(1), pp. 1-30.

Bordoli, Eloísa y Stefania Conde

2019 “Propuestas pedagógicas de inclusión para Educación Secundaria en el período progresista en Uruguay”, *Políticas Educativas*, 12(2), Paraná, pp. 16-27.

Charlot, Bernard

2008 *La relación con el saber*, Montevideo, Trilce.

De la Garza, Enrique

2017a *La metodología configuracionista para la investigación*, Ciudad de México, Gedisa.

De la Garza, Enrique

2017b “¿Qué es el Trabajo no clásico?”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 22(36), pp. 5-44.

Dobon, Francesc, J. Hernández I., Benno Herzog y Mauricio Rebelo Martins

2017 “La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth”, *Educação y Realidade*, 42(1), pp. 395-406.

Dubet, Francois

2006 *El declive de la institución: profesores, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.

Eisner, Elliot

2012 *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós.

Esteve, José M.

1987 *El malestar docente*, Barcelona, Laia.

Estévez Vergara, Jorge

- 2012 “El debate entre la educación republicana y la neoliberal en Chile”, *Polisemia*, 8(13), pp. 62-74, doi: 10.26620/uniminuto.polisemia.8.13.2012.62-74.

Fanzini, Julián

- 2013 “El trabajo docente como trabajo no clásico”, *VI Jornadas de Economía Crítica: “Economía política y política económica”*, Universidad Nacional de Córdoba.

Guadarrama, Rocío

- 2000 “Las culturas laborales”, en Enrique de la Garza (coord.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

Hargreaves, Andy

- 1998 *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Buenos Aires, Morata.

Honneth, Axel

- 1997 *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona, Crítica.
- 2022 “Breve histoire d’un concept capitaliste: Le travail”, en *La société qui vient*, Seuil.

INEED

- 2017a “Educación en Uruguay ¿Qué opinan los ciudadanos?”
- 2017b “Informe de la encuesta nacional docente 2015”.

Íñiguez, Lupicinio

- 2006 *Análisis del Discurso*, Barcelona, UOC.

Martínez, Deolidia

- 2001 “Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios”, *LASA 2001 Latin American Studies Association XXIII International Congress*, Washington D.C.

Martinis, Pablo

- 2020 “Disputas sobre el sentido de la educación pública: el financiamiento de la “educación pública de gestión privada” en Uruguay”, *Fineduca* 10, doi: <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-105861>.
- 2023 “Think tanks, redes de gobernanza y política educativa en Uruguay”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27, pp. 103-128, doi: <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26246>

Méda, Dominique

- 2007 *El trabajo*, Barcelona, Gedisa.

Messina, Pablo y Agustín Cano

- 2018 “Crisis educativa: ¿crisis de qué?” en *Uruguay y el continente en la cruz de los caminos Enfoques de economía política*, Montevideo, COFE-Inesur.

Pochintesta, Fernando

- 2021 “¿Reconocer(nos) y/o educación social? La Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth, reflexiones desde la Pedagogía Social”, *Consejo de Formación en Educación*, Montevideo, disponible en <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1937?show=full>

Quiñones, Mariela

- 2018 “Sociología del management”, *Revista de Ciencias Sociales*, 31(43), pp. 9-14.

Rivero, Leonel

- 2018 “Abordajes a la cultura del trabajo docente en el Uruguay”, *xvii Jornadas de Investigación FCS-UR ¿Libres e iguales?* https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22506/1/xvii%20JICS_Rivero.pdf
- 2023 “Aportes para teorizar el trabajo docente como trabajo no clásico” (en edición), en P. Félix, L. López, R. Ocampo (coords.), *Polifonías Laborales: configurações do trabalho não clássico*, EduFMT, Mato Grosso.

Rivero, Leonel, Nilia Viscardi y Verónica Habiaga

- 2021 “La Configuración de Pedagogías Excluyentes en la Educación Media: Análisis de procesos críticos en un centro educativo de la periferia montevideana”, *Educação & Realidade*, 46(4), <https://www.redalyc.org/journal/3172/317270151003/html/>

Rivero, Leonel y Fiorella Ferrando.

- 2022 “El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: Nuevos enfoques y evidencias”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1), 5-22, <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3094>

Sepúlveda, Leandro

- 2017 *La educación técnico-profesional en América Latina Retos y oportunidades para la igualdad de género*, Santiago de Chile, CEPAL.

Supervielle, Marcos

- 2017 “Las nociones de cultura de trabajo en Uruguay”, *Revista de Ciencias Sociales*, 30(41), pp. 14-34.

Tardif, Maurice y Javier Núñez Moscoso

- 2018 “La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites”, *Cadernos de Pesquisa*, 48:388-411, doi: <http://dx.doi.org/10.1590/198053145271>.

Tedesco, Juan Carlos

2000 *Educación en la sociedad del conocimiento*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

Valle, Lorena, Enrique Baleriola, Vicente Sisto, Verónica López y Felipe Aguilera Serrano

2021 “La managerialización del zula: la gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes Enrique Baleriola”, *Curriculo sem Fronteiras*, 20, pp. 950-970, doi: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.17>.

Vasilachis de Gialdino, Irene

2003 *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Barcelona, Gedisa Editorial.

Vázquez Verdura, Victoria y Juan Escámez Sánchez

2010 “La profesión docente y la ética del cuidado”, *Revista electrónica de investigación educativa*, 12 (SPE), pp. 1-17.

Verd, Joan Miquel y Carlos Lozares

2016 *Introducción a la investigación cualitativa, fases, métodos y técnicas*, Madrid, Editorial Síntesis.

Williamson, Guillermo y Carolina Hidalgo

2019 “La pedagogía del oprimido, la investigación en sala de clases y los profesores como investigadores”, *Educação em Revista*, 35, e222219, doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698222219>.

Wortham, Stanton y Sabina Perrino

2016 “Linguistic Anthropology of Education”, pp. 1-11, en *Discourse and Education, Encyclopedia of Language and Education*, S. Wortham, D. Kim, y S. May (eds.), Cham, Springer International Publishing.

LEONEL ANÍBAL RIVERO CANCELA

.....
 Profesor e Investigador del Departamento de Sociología de de Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Es candidato a doctor en Sociología, por la misma Universidad. Asimismo, es magister y diplomado en Educación por la Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay. Licenciado en Sociología por la Universidad de la República, de Montevideo, Uruguay. Su línea de investigación es el reconocimiento en la educación. Es miembro activo del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay.

Citar como: Rivero Cancela, Leonel Aníbal (2024), "Sentidos del trabajo docente en la enseñanza secundaria en Uruguay", *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 96, año 45, enero-junio de 2024, ISSN: 2007-9176; pp. 39-63. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.
