

DOCUMENTOS DE TRABAJO DEL **CEISO**

ISSN 2525 0922

2020/21
Nº5

Marina CRESPO - Andriele ARNAUD SANTOS DA SILVA
Paula Daniela FERNÁNDEZ HELLMUND - Pablo Ariel BECHER



Colectivo
de Estudios e
Investigaciones
Sociales

DOCUMENTOS DE TRABAJO DEL CEISO NÚMERO 5
BAHÍA BLANCA [ARGENTINA] 2020-2021
PUBLICACIÓN ANUAL
ISSN 2525 0922

Los Documentos de trabajo del Colectivo de Estudios e Investigaciones Sociales (CEISO) son una publicación anual que tiene como objetivo difundir investigaciones desarrolladas en las áreas de las ciencias sociales y las humanidades. El contenido de los Documentos está dirigido a investigadores, especialistas y estudiantes de grado y posgrado. Por último, los Documentos cuentan con evaluación interna y externa.

CONSEJO EDITORIAL DE EDICIONES DEL CEISO

DIRECTOR

FERNANDO ROMERO WIMER. Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), Brasil/ Colectivo de Estudios e Investigaciones Sociales (CEISO), Argentina/ Grupo Interdisciplinar de Estudios e Pesquisas sobre Capitais Transnacionais, Estado, Classe Dominante e Conflitividade na América Latina e Caribe (GIEPTALC), Brasil/ Centro Interdisciplinario de Estudios Agrarios (CIEA) – Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

SECRETARIO EDITORIAL

PABLO BECHER. Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina/ Colectivo de Estudios e Investigaciones Sociales (CEISO).

COMITÉ EDITORIAL

NATALIA BOFFA. Universidad Nacional del Sur (UNS)/ Colectivo de Estudios e Investigaciones Sociales (CEISO)/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
PABLO BONAVERA. Instituto de Investigaciones Gino Germani – Universidad de Buenos Aires (UBA)/ Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

PAULA FERNÁNDEZ HELLMUND. Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA)/ Grupo Interdiscipli-

nar de Estudos e Pesquisa sobre Capitais Transnacionais, Estado, Classes Dominantes e Conflitividade em América Latina e Caribe (GIEPTALC)/ Observatório Social sobre América Central e Caribe (OSACC), Brasil/ Colectivo de Estudios e Investigaciones Sociales (CEISO), Argentina.

MARTÍN MANGIANTINI. Universidad de Buenos Aires (UBA)/ Instituto Superior de Profesorado (ISP) Joaquín V. González, Argentina/ Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

LUCIOMARTÍN. Centro Estudios Regionales “Félix Weimberg”, Argentina/ Universidad Nacional del Sur (UNS)/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)/ Colectivo de Estudios e Investigaciones Sociales (CEISO)

AGUSTÍN NIETO. Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

BRENDA RUPAR. Universidad de Buenos Aires (UBA)/ Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI), Argentina/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

ASESORÍA TÉCNICA Y TRADUCCIONES:

MARIELLA VALLATTI. Traductora Pública de inglés graduada en la Universidad Nacional del La Plata (UNLP).



© De esta edición
Ediciones del CEISO
Bañuelos 2469
C8000 Bahía Blanca - República Argentina
Email: ceiso@ceiso.com.ar
Web: <https://ceiso.com.ar>

DISEÑO GRÁFICO: Ana C. Romero Kreder. Contacto: ana_romerok@hotmail.com

PRESENTACIÓN

Los documentos de trabajo del CEISO resultan colaboraciones científicas que plantean una serie de problemáticas actuales en consonancia con la complejidad de la realidad social, y que buscan generar un debate con el conjunto académico dentro de las ciencias sociales.

Los años 2020 y 2021 marcaron un período difícil y angustiante en medio de la pandemia del COVID 19 que afectó notablemente las relaciones vinculares, y colocó sobre la superficie la tensión existente entre el cuidado de la salud colectiva y los intereses del capital de seguir produciendo aún ante la adversidad de los contagios y muertes. En el campo científico, al igual que en la propia sociedad, se intensificaron las desigualdades en el acceso y la posibilidad de trabajo, aumentando la brecha entre aquellos que pudieron continuar con sus actividades desde casa y aquellos que tuvieron que exponerse ante la enfermedad. La realidad en la producción científica visibilizó las nítidas diferencias existentes entre varones, mujeres, binaries y sexualidades disidentes, donde la sobrecarga y la intensificación del trabajo recayó notablemente en la población femenina y otras, no solo en el cuidado de niñez, jóvenes y ancianos sino también en la reproducción de las actividades domésticas. Esto implicó que los varones continuaran un proceso de ascenso académico a costa de sus pares mujeres.

Por otra parte, las diferencias entre las ciencias sociales y las ciencias naturales (por nombrar una separación ad hoc) motorizadas por agentes externos a la academia, acentuaron su desvinculación y fragmentación planteando diversas opciones presupuestarias que afectaron a las ciencias sociales y su relevancia para comprender la situación actual.

Por último y no menos importante, la pandemia acentuó la individualidad y la competencia por sobrevivir, lo que trajo aparejado la conformación de grupos especializados con metodologías diferenciadas (a partir del uso y acceso tecnológico) lo que implicó diferencias sustanciales a la hora de acercarse a los diversos objetos de estudio y hacer trabajos empíricos. En este sentido, hubo una obligación casi naturalizada de reinventarse para realizar aproximaciones en el plano metodológico que no siempre fueron fructíferos y dependieron del contexto en que cada trabajador/a científicx estableciera sus tareas.

Ante toda esta situación, pensamos que el CEISO intentó hacer un esfuerzo por mantener los lazos sociales y fortalecer la tarea de formación y estudio, así como apoyar los trabajos científicos que pudieran hacerse en medio de un complicado contexto social.

Estos artículos son una invitación a la esperanza y la solidaridad que necesitan esfuerzos políticos y comunitarios para comprender la significatividad del científicx social y seguir apostando a la relevancia del trabajo colectivo para hacer y pensar la ciencia.

DOCUMENTOS DE TRABAJO DEL CEISO N° 5 – 2020-2021

INDICE

MUJERES, SISTEMA PENAL Y DERECHOS HUMANOS: UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES IMPUTADAS POR DELITOS DE DROGAS EN BAHÍA BLANCA

Marina Crespo 6

MUNDIALIZAÇÃO DA RELAÇÃO CAPITAL-TRABALHO E MUDANÇAS NAS CONFIGURAÇÕES DE TRABALHO: O CASO DOS TRABALHADORES UBERIZADOS

Andriele Arnaud Santos Da Silva y

Paula Daniela Fernández Hellmund 34

REPENSANDO LA CATEGORÍA DE TRABAJO DOCENTE. APORTES PARA UN DEBATE EN CURSO

Pablo Ariel Becher65

Repensando la categoría de trabajo docente. Aportes para un debate en curso

Pablo Ariel Becher¹

INTRODUCCIÓN

Este breve artículo pretende aportar una serie de elementos analíticos que contribuyan a la interpretación del trabajo docente como una práctica diversa, compleja y atravesada por la configuración de las relaciones laborales contemporáneas. A partir del análisis de bibliografía específica sobre el tema, se retoman algunas categorías conceptuales con el objetivo de reflexionar sobre la producción y heterogeneidad de miradas que la atraviesan.

La propuesta deriva de una investigación más amplia sobre estrategias y prácticas sindicales en un sector de la docencia estatal en Argentina durante la post-convertibilidad, pero que permiten dimensionar, de manera general, las relaciones simbólicas y materiales que involucran al trabajo docente en la actualidad². En general, en la literatura académica sobre el tema se advierte que el interés por el trabajo docente se encuentra relacionado con las lógicas de profesionalización (Feldefeber, 2007; Contreras. 2011), las cualidades y competencias necesarias para llevar adelante “buenas prácticas de calidad” o las formas en que se adecúa el “servicio de la enseñanza” a las nuevas demandas del mercado.

En cambio, perspectivas más críticas como la que sostiene la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED ESTRADO), considera 12 temas

1 Mg. en sociología. Docente e investigador de la Universidad Nacional del Sur (UNS), miembro del CEISO y GESMar. Becario de CONICET. Correo: pablobecher@hotmail.com

2 La indagación forma parte de una tesis doctoral en curso, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, realizada por el autor, y su propuesta refleja algunos avances de la interpretación y discusión teórica de los primeros capítulos.

de investigación relevantes para problematizar el trabajo docente: naturaleza, procesos y condiciones; regulaciones de la carrera docente, políticas educativas; formación docente; evaluación; organización del trabajo y sindicalismo docente; salud; trabajo docente en la universidad; debates teóricos y metodológicos entorno al trabajo docente; condición docente y relaciones de género; diversidad cultural; y otros temas emergentes (Cervantes Holguín, 2016).

Partiendo de este debate, este escrito se divide en cuatro apartados donde se replantean que se entiende por trabajo docente (en términos generales), de qué forma aparece la propuesta de oficio y posición docente, como puede incluirse la categoría de puesto de trabajo y como se generan los procesos de identidad colectiva.

Como aporte se pretende generar una primera aproximación al problema del trabajo docente y su caracterización para contribuir a pensar críticamente el entramado de relaciones sociales que envuelven las prácticas de enseñanza. Se identifican algunas temáticas centrales que confluyen en la definición de trabajo docente como proceso y condiciones de trabajo docente, salud, subjetividad e identidad, género, política educativa, profesionalismo y sindicalismo.

ALGUNAS CARACTERIZACIONES DEL TRABAJO DOCENTE COMO CONSTRUCTO TEÓRICO

El término *docentes* comprende a los agentes sociales cuya práctica laboral y profesional consiste prioritariamente en actividades vinculadas a la enseñanza, planificación y construcción del conocimiento en instituciones específicas (Ferreyra y Bonetti, 2015). Una perspectiva más general la práctica docente se comprende como la “acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar” (De Lella 1999, p. 15). En este encuadre, las y los docentes “sólo son vistos como personas que enseñan”. Esta

mirada simplista no permite atender las relaciones capital/trabajo que derivan en la configuración de la docencia, y tampoco en los procesos de trabajo dentro y fuera de la escuela que atraviesan al docente (Martínez, 2001).

El trabajo docente se ubica dentro del marco histórico de las relaciones capitalistas y su origen se vincula a las necesidades e intereses estatales. La enseñanza puede considerarse como una forma transicional de subsunción del trabajo en el capital, en su formato de servicio, sujeta a una relación asalariada. Todo trabajador docente produce conocimiento en base a la construcción de saberes y la trasmisión de conocimiento pedagógico. Este proceso no es lineal, ni mecánico, pero tiene incidencia en formas posteriores de re-significación del conocimiento. Por otra parte, la escuela y la experiencia del docente están atravesadas como institución por una organización que se asemeja a como está constituido el trabajo en la sociedad (Oliveira, Goncalves y Melo, 2004)

En un estudio clásico sobre el tema, Alejandra Birgin expresó que la configuración del trabajo docente se puede dividir en cuatro etapas: la de profesión libre, la de profesión de Estado, la de trabajador sindicalizado y la de profesión de mercado. Retomando a Bourdieu, y el concepto de “campo y habitus”, señala que el proceso de construcción del docente se fue configurando con la formación estatal y las funciones que ha sostenido la educación, en torno a los procesos de profesionalización y funcionariado (Birgin, 1999).

Siguiendo esta premisa de discusión, Emilio Tenti Fanfani ha definido a la docencia como una categoría social, una construcción social estatal que estuvo atravesada por la definición de la enseñanza como actividad vocacional o profesional, aunque ambas pueden considerarse como complementarias (Tenti Fanfani, 2009).

En Argentina, la práctica docente y el proceso de organización gremial desarrollaron distintas experiencias que posibilitaron que maestrxs y profe-

sorxs comiencen a cuestionar si su labor era una profesión de características similares a las profesiones liberales clásicas (Acri, 2012). De este modo, históricamente la identidad docente ha sido un proceso de carácter conflictivo, en donde confluyen o se superponen diversas lógicas: la del docente como profesional; como funcionario público; la lógica del trabajador/a asalariadx, o reivindicando su lugar como intelectual cultural (Ivanier *et al.*, 2004). En este sentido puede entenderse que la docencia no es una categoría homogénea y se encuentra atravesada por diversas tensiones (Walker, 2015).

La cuestión de la profesionalización interpretada como un “quehacer social” que comprende diversos elementos para la formación, el control del proceso de enseñanza y la organización del cuerpo docente (Popkewitz, 2009), sigue teniendo vigencia como forma de identificación del docente (Buyruk, 2014). En cambio, la representación del docente como funcionario o servidor público da cuenta de una labor legitimada históricamente por el Estado, que ha delegado en su personificación la formación institucionalizada de niños y jóvenes. La impronta vocacional y moralista de los orígenes de los sistemas educativos todavía impregnan los sentidos de la labor docente. La labor estrictamente reglamentada visible en los estatutos docentes impone una serie de derechos y obligaciones que describen la tarea con determinados condicionamientos. De esta manera, los docentes ejercen la enseñanza y reciben a cambio un salario determinado por normativas. Su trabajo se relaciona directamente con la garantía del orden institucional y la reproducción de contenidos y lógicas de las ideas dominantes en un periodo específico. Por ello las acciones de transmisión y control evidencian la conformidad educativa de contribuir al sostenimiento y reproducción del orden social imperante.

Sin embargo, su tarea también puede contribuir a prácticas contrahegemónicas. En este sentido, todo docente puede ser entendido como “intelectual”

capaz de comprender la sociedad y, en muchos casos, actuar para cambiarla mediante la crítica y la construcción de procesos de resistencia. En otras palabras, un mediador cultural capaz de transferir a sus estudiantes formas particulares de pensar, sentir y valorar la realidad y la vida misma. Esto se relaciona con el docente como intelectual desde una visión que resalta los intereses ideológicos y políticos que se vinculan al docente, tanto en la planificación y el diseño de los currículos como de los procesos de aplicación y ejecución (Giroux, 1990).

El abordaje de la docencia como trabajo supone detener la mirada en la práctica docente (el *hacer*), y contribuye de manera directa a la configuración de la identidad docente (el *ser*) (Walker, 2015). En términos generales, se verifica a nivel mundial una sustracción progresiva de ciertas cualidades que han conducido a la pérdida de control y sentido sobre el trabajo docente (Apple, 1990; Martínez Bonafé, 1999). La idea de profesional autónomo se ha desvirtuado frente al desarrollo de la proletarización docente (Densmore, 1990). Esta proletarización opera en una doble perspectiva: la ‘objetiva’, a nivel de relaciones y procesos de trabajo, frente a la descalificación y separación entre concepción y ejecución de las tareas; y la ‘subjetiva’ es decir, en el proceso de autoidentificarse como parte de la clase trabajadora (TEL, 2011). A su vez, la transformación del trabajo docente en trabajo asalariado implica que el docente deja de controlar los fines y medios de su trabajo, y es sometido a un proceso de descalificación de sus tareas cada vez más jerarquizadas y amenazadas por el desempleo, la precarización y la pobreza (Acri, 2012).

La categorización del docente como trabajador da cuenta de su pertenencia a la clase obrera a partir del ejercicio de sus funciones estructurales materiales y simbólicas. En ese sentido, la adquisición de conocimientos y destrezas a través de la formación y la experiencia genera un valor de uso que adquiere un valor de cambio en el mercado de trabajo.

Ricardo Donaire (2009) discute el sentido generalizado en las ciencias sociales sobre la desaparición de la clase trabajadora, a partir de la suposición teórica del abandono de las identidades colectivas trabajadoras, y propone revisar la percepción de los docentes en un determinado periodo a partir de las construcciones históricas sobre lo que significa su labor, planteando la necesidad de repensar su condición de clase media, a partir del análisis objetivo de sus condiciones de vida. Define a la docencia como una labor intelectual sujeta a vaivenes y características del sistema capitalista moderno, bajo relaciones asalariadas y en el marco de un creciente empobrecimiento (Donaire, 2009).

A este modelo estructurante del docente como trabajador/a asalariadx se añade la identidad del docente militante promovida por los movimientos de sindicalización de la docencia de los años setenta. Esta identidad reivindicó un lugar para lxs docentes al lado del conjunto de lxs trabajadorxs asalariadx, cuestionando las visiones idealizadas y románticas de la docencia, reivindicando el derecho a huelga y a la lucha por mejorar las condiciones salariales y laborales (Vezub, 2005).

Estas primeras conceptualizaciones nos permiten revelar las diferentes formas de comprender el trabajo docente y su relación con el proceso capitalista más general. En los siguientes apartados profundizaremos la noción de oficio y posición docente, el abordaje de la enseñanza desde el feminismo, y las nociones de puesto de trabajo y carga laboral con el objetivo de complejizar el debate.

SOBRE EL OFICIO Y LA POSICIÓN DOCENTE

Algunos autores han problematizado el concepto de trabajo docente para hablar de *oficio docente* (Vezub, 2005), recuperando la acción situada y el transcurso de la experiencia de formación. El oficio se construye en el entrecruzamiento de los caminos subjetivos y colectivos, o sociales, a partir de

las trayectorias que resultan del entramado de acciones y elecciones que lxs docentes realizan en contextos y situaciones particulares.

Desde el enfoque de Andrea Alliaud y Lea Vezub (2012) se apuesta a indagar de qué manera los docentes perciben su tarea, cuáles son los rasgos a partir de los cuales definen su quehacer, qué saberes reivindican como propios y en qué fuentes descansa su satisfacción profesional. Estas investigaciones interpretan el quehacer docente y los sentimientos que atraviesan su labor, identificando la relación que se genera entre la formación inicial del docente y la adecuación al entorno en el que desarrolla su trabajo. La complejidad de los escenarios actuales, obliga al docente a readecuarse o transformar su percepción del trabajo, en muchos casos exponiéndose ante situaciones complejas e inciertas que revelan la fragilidad y la crisis del marco institucional. Para las autoras, el oficio docente se revela ante la capacidad de “crear, probar, experimentar e innovar, construir su experiencia mientras enseñan” (Alliaud y Vezub, 2012, p. 930).

Por otro lado, aparece también en la literatura el concepto de *posición docente* (Southwell, y Vassiliades, 2014), que se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella. Hay una discusión sobre lo predefinido y lo fijado en términos económicos en la relación con la adquisición de saberes por parte del docente, que busca respuestas a múltiples contextos.

Sin embargo, esta conceptualización adolece de una falta de relación con la estructura en la cual lxs docentes tejen sus relaciones inmediatas y lo posicionan en el campo educativo. El “ser docente” es una construcción histórica, un trabajo complejo influido por la estructura social; la política educativa, el sistema educativo, el nivel educativo, la institución escolar y las condicio-

nes concretas de trabajo (Castrejón Mata y Castrejón Mata, 2012). La posición docente se prefigura desde lo discursivo y lo subjetivo, lo cual no permite problematizar las formas en que las relaciones objetivas juegan un papel esencial en la formación del docente, sus posibilidades de acción y las prácticas de enseñanza que ejerce en contextos diversos.

En la lógica del trabajo docente, la idea de cumplir con las necesidades de protección de determinados sujetos permite realizar una lectura desde la economía del cuidado y la perspectiva de género (Federici, 2018). El tema de la feminización de la tarea docente desde sus inicios y el rol de la mujer ha sido estudiado por distintas autoras, visibilizando sus formas de inserción y subordinación. Entre ellas, Graciela Morgade observó cómo fue estableciéndose una función moralizante desde y hacia la escuela con valores hegemónicos, que se sostuvieron bajo diversas estrategias político- culturales de disciplinamiento (Morgade, 1997).

Dentro de la reproducción social del capital (Bhattacharya, 2015) la necesidad del cuidado de niños y jóvenes genera la posibilidad de solventar la presencia de cuerpos en la reproducción doméstica. Esto está relacionado a una mayor jornada laboral que se intensifica para la mayoría de las personas, con un costo de vida más alto y una base de subsistencia que implica mayor (auto) explotación. Esta noción de cuidado ha tenido implicancias históricas en la autopercepción de la docencia, con su correlato en discurso oficial y en las primeras políticas educativas, maternizando la actividad docente (la “segunda mamá”).

Puede afirmarse inequívocamente que la jornada laboral docente se superpone con las tareas del hogar, pero en la medida en que se consideran tareas imprescindibles para el desarrollo pedagógico forman parte de una jornada laboral extendida, difícil de precisar e invisibilizada. De esta forma, en los aspectos reales que circundan al trabajo docente, el desarrollo de acti-

vidades extra áulicas atenta contra las posibilidades de formalizar un salario que dé cuenta de sus tareas, de la sobrecarga laboral que representa y de las tensiones que puede ocasionar (intrafamiliares o personales).

En la actualidad, el trabajo docente fue acomodándose a distintas formas de racionalización y tecnificación de su tarea que se manifiestan en las representaciones y en su conciencia práctica. La pandemia por COVID 19 (desde el 2020 a la actualidad) que obligó a los Estados a adoptar diferentes medidas para priorizar la salud colectiva (entre ellas el establecimiento de la virtualidad), implicó que la enseñanza se viera transformada y re significada, adoptando nuevas prácticas y usos que generaron desafíos, transformaciones, y mecanismos de resistencia tanto para el conjunto docente, como para las comunidades educativas (Becher, 2020).

Los datos relevados en múltiples investigaciones evidenciaron algunos de los problemas centrales que enfrentaron lxs docentes ante esta situación: sobrecarga laboral, exigencia de adecuación dentro del ámbito doméstico particular, doble jornada laboral para las mujeres, y situaciones de exposición y supervisión permanente. De esta manera, la vuelta a clases durante la pandemia se volvió un imperativo (y hasta un recurso de campaña política) para un amplio conjunto social que demandaba volver al trabajo sin la necesidad de estar a cargo de los niños y adolescentes en sus casas. En segundo lugar, las relaciones vinculares expresaron un extrañamiento a la relación pedagógica; una creciente preocupación ante el abandono estudiantil y la pérdida de lazos en las comunidades, a pesar de los esfuerzos del conjunto docente por sostener la relación didáctica. Por último, se evidenció la carencia de recursos tecnológicos y de condiciones de trabajo adecuadas para ejercer la tarea desde la casa, lo que conllevó a problemas diversos para el colectivo docente, entre ellas la falta de separación entre ámbitos domésticos y laborales, problemas de organización y el acceso desigual a tecnologías y herramientas virtuales.

PUESTO DE TRABAJO Y CARGA LABORAL: ABORDAJES ESTRUCTURALISTAS PARA REPENSAR EL TRABAJO DOCENTE

Desde la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA) y el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), se ha definido el “hacer del trabajo educativo” a partir de una nueva categoría, la de *puesto de trabajo*. Este concepto reconoce y valoriza las prácticas laborales concretas, tanto individuales como colectivas sobre la tarea del docente (González et al., 2002; Maldonado, 2009).

Para algunos autores, la referencia al trabajo educativo permite ampliar la mirada más allá de los procesos de trabajo del docente y sus prácticas para reconocer la organización histórica del sistema educativo en su totalidad ligados a las relaciones con el Estado, e incluso en otras instituciones sociales donde trabajadorxs de la educación desarrollan un trabajo educativo (González, et. al., 2002).

El *puesto de trabajo* docente se analiza desde tres categorías: 1) *Carga*: es la cantidad objetiva de trabajo que un trabajador realiza en la jornada laboral. Se puede dividir en carga física, mental, psico-afectiva, entre otros; 2) *Responsabilidad*: valoración por el nivel de demanda sobre el trabajador. En el caso del trabajo docente, además de la responsabilidad laboral y administrativa, por ser un trabajo donde no se trabaja con objetos sino con otros sujetos cobra particular relevancia lo que se podría denominar “responsabilidad social”; 3) *Complejidad*: está dada por el tipo de decisiones que tiene que tomar el trabajador para la resolución del trabajo asignado y por la cantidad de cuestiones sobre las que tiene que operar y de variables que tiene que manejar (González, 2012).

La carga de trabajo es una herramienta analítica que permite medir la energía vital que se coloca en el trabajo (vinculado al desgaste, aunque no puede circunscribirse solo a las condiciones de trabajo y de salud laboral), lo que se conoce coloquialmente como “poner el cuerpo”. Su origen surge de las

distintas vivencias y capacidades que un trabajador/a adquiere al realizar una tarea concreta, y denota los aspectos subjetivos y materiales asociados a su propia vida de trabajo (Neffa, 2015).

Las condiciones de trabajo como el conjunto de recursos y circunstancias que afectan el desarrollo de la jornada laboral (tanto económicos, sociales como las relaciones de poder y de estabilidad emocional e intelectual) juegan un rol central afectando la carga de trabajo docente. Estas variables pueden describirse adoptando una metodología cuantitativa que mida: la intensidad del trabajo, el volumen de tareas en relación a la cantidad de estudiantes, los procesos de integración social de la tarea docente, el grado de supervisión y control que afecta al docente, la simultaneidad de trabajos dentro y fuera del aula, cantidad de horas dedicadas a la enseñanza (preparación y evaluación), distancia espacial y factores que afecten la salud laboral. A su vez, estas variables se pueden complementar con una metodología cualitativa que interpreten los sentidos y las vivencias de los sujetos a partir de entrevistas semiestructuradas³.

En los últimos años, a nivel mundial, se ha intensificado la jornada de trabajo docente, es decir, se ha incrementado el volumen de servicios producidos (sobrecarga), manteniéndose constante el tiempo de la jornada formal de trabajo (Apple, 1990). Se observa un aumento del trabajo administrativo en relación al pedagógico (burocratización); el debilitamiento de las relaciones sociales (Martínez, 1991); y la falta de proporción entre el salario que se recibe con la densidad de grupos que se atienden y el tiempo trabajado. Resulta además visible el aumento del deterioro físico y emocional (tensión, irritación, miedo, etc.) de lxs docentes, afectando su salud y capacidad de trabajo.

³ Esta metodología se encuentra en curso y se presenta como un ensayo de discusión.

Algunxs autores abordan la cuestión de la salud laboral a partir del concepto de riesgos para comprender este proceso de desgaste, colocando el acento en las condiciones y medioambiente de trabajo. Los riesgos psicosociales y organizacionales, dadas las características del trabajo docente, son los que tendrán mayor incidencia en los estados de salud y en los de malestar. En principio se pueden identificar cuatro grandes grupos de riesgos psicosociales: 1. Exceso de exigencias psicológicas en el trabajo y sobrecarga; 2. Falta de autonomía en el trabajo y carencia de influencia social, 3. Tareas aisladas, sin apoyo de compañerxs y con información inadecuada y constante maltrato laboral; 4. Escasas compensaciones del trabajo, con aumento de la precarización, polivalencia y rotación permanente, tendencia a la incertidumbre, inestabilidad, y salario infra-valorado (TEL, 2011).

En Argentina, la masificación de la escolaridad en los últimos veinte años, con una fuerte impronta de exclusión y desigualdad social frente al proceso capitalista, ha reconvertido la labor pedagógica, aumentando su carga social.

El trabajo educativo se encuentra atravesado por otras variables que afectan su desempeño: el reemplazo de un saber pedagógico por un saber instrumental; una mayor responsabilidad del docente por el desempeño de sus alumnxs y por el funcionamiento en la escuela; aumento de las exigencias y la responsabilidad individual en relación con la formación, expresados en el sistema de puntaje como mecanismo de selección; nuevos procedimientos de registro, diagnóstico y observación que agregan tareas; nuevas tareas institucionales/administrativas que recaen sobre lxs docentes, como la búsqueda y gestión de recursos; prolongación del tiempo en situaciones de revista que implican inestabilidad (interinatos, suplencias); aparición y crecimiento de nuevas formas de contratación, temporales o como contratación de servicios (monotributistas) que tienden a integrar las lógicas flexibilizadoras del mercado de trabajo docente.

A nivel general, en un mercado laboral donde predomina la precarización laboral (Antunes, 2005), el empleo docente se ha ido configurando como garantía de acceso a un empleo asalariado y relativamente estable. Sin embargo, este incremento de la actividad docente (Dirié y Oberman, 2007), se yuxtaponen en un terreno de crecientes desigualdades macro sociales atravesada por dinámicas fragmentadoras (Fernández, 2015) y problemáticas relacionadas con la dispersión laboral (Botinelli, 2011).

El colectivo docente es un grupo asalariado incorporado, en parte, a la burocracia pública estatal. Su nivel de formación es similar al de las profesiones liberales, aunque al estar sometido al control estatal, pugna por ampliar su autonomía y ampliar el poder y prestigio frente a la clase obrera. Estos conflictos se trasladan al interior del conjunto docente, que lucha y negocia en su condición de trabajador/a estatal de la educación. Como expresa Pablo Imen (2006), el trabajo docente como práctica social es también un territorio de lucha, interpelado por la política pública, por las dinámicas del mundo del trabajo y por las demandas de la comunidad educativa.

IDENTIDAD DOCENTE Y RESISTENCIA

Las configuraciones identitarias encuentran una íntima relación con las condiciones objetivas y las prácticas sociales. La identidad es un proceso dinámico, móvil, donde las acciones colectivas impactan en la conformación de una subjetividad colectiva e incorporan sentidos o los reorganizan, a veces de forma contradictoria. De tal manera que el trabajo docente, entendido como estructurante de las prácticas y condiciones laborales educativas, conforman un conjunto de significados y significantes que otorgan sentido de pertenencia a un cuerpo social, a un proceso de identidad entre pares. Ese constructo no es unívoco, homogéneo o estático: se generan dinámicas en la percepción de los su-

jetos con sus experiencias del presente y del pasado, y en sus prácticas docentes entendidas como el conjunto de acciones, discursos, hechos y quehaceres que configuran al sujeto en su relación con su trabajo en un contexto en particular.

A lxs docentes se los ha definido históricamente como un conjunto de intelectuales al servicio del Estado que responden a la formación de determinados contenidos programados en un currículo educativo. Sin embargo, esta mirada fue cambiando para dar paso a la identificación del docente como trabajadorx que se ve investidx por la particularidad de no crear un producto específico y directo a diferencia de la fuerza laboral industrial. En proceso de trabajo del docente es controlado parcialmente por el Estado provincial o nacional, por lo que la experiencia de alienación no es directamente vivenciable como en otros sectores obreros. Para lxs trabajadorxs docentes esa situación se complejiza y hace que las políticas patronales se encuentren triplemente mediadas: ideológica, profesional y organizacionalmente. La percepción misma de la patronal es poco nítida para el conjunto docente y se encuentra teñida de definiciones sobre la burocracia administrativa (Rodríguez, Soul y Gindín, 2004).

La identidad profesionalizante está construida bajo la premisa de que el/la docente, al ser empleado para educar al ciudadanx, su imagen se encuentra mediada por el Estado como representante de la comunidad nacional que contrata al trabajadorx para una tarea de importancia social. En este sentido, la contratación docente y el régimen de trabajo se encuentran centralizados, y se dispone que la carrera docente se encuentre reglamentada bajo estrictos controles que posibiliten el ascenso a cargos directivos y de supervisión, lo que constituye una mediación organizacional para las políticas del sector.

Las reformas estatales y la propia reestructuración capitalista de los últimos treinta años interpelaron al docente en su saber y responsabilidad profesional al mismo tiempo que aumentaron el control, la precarización y la descalificación de su tarea, con graves consecuencias sobre su salud laboral.

De esta forma, lxs trabajadorxs docentes han encontrado nuevas formas de vincularse y de identificarse colectivamente, apelando a los sentidos propios de los establecimientos escolares, a la organización de su currículum particular, pero también en la lucha sindical (o autoconvocada) por sus derechos vulnerados, que le otorga una conciencia en las relaciones de clase.

El trabajo sindical, que ha demandado un avance en la concientización del docente como parte de la clase trabajadora, ideó diversas estrategias de aproximación, aunque ha sido en la lucha misma donde el proceso cobró mayor magnitud. La caracterización del docente como un sujeto sin formación política, que reclama únicamente reivindicaciones económicas, ha sido debatida por otras valoraciones que observan el auge participativo y combativo que tienen maestrxs y profesorxs en determinadas coyunturas políticas de la Argentina reciente, en defensa de la educación pública y contra los problemas sociales⁴.

El/la docente como empleadx estatal ha tenido una significación particular en el desarrollo de la conflictividad laboral postconvertibilidad (Becher, 2021) y su posición estratégica en el entramado económico (fundamentalmente en la economía de la reproducción doméstica), le ha dado significatividad a las huelgas y las movilizaciones docentes. Su rol articulador en relación con otros sectores obreros y de desocupados también se corresponde con una tarea de solidaridad ante diversas causas ambientales, sociales y de derechos humanos siendo eje aglutinante del conflicto social.

CONCLUSIONES

A partir de esta breve conceptualización en relación al trabajo docente, se plantean una serie de herramientas teóricas que permiten caracterizar posi-

4 Sobre este punto también debemos indicar los conflictos a nivel intra-sindical entre distintas fracciones políticas internas y los crecientes problemas de representatividad entre las cúpulas sindicales y sus bases.

cionalmente la tarea de enseñanza. Como práctica social se caracteriza por su heterogeneidad y complejidad, cuyo reflejo se percibe en las múltiples formas experienciales de vivenciarla en función de los posicionamientos propios de lxs docentes. Sin embargo, más allá de esta diversidad, aludir al *puesto de trabajo* implica repensar las formas en que el trabajo educativo se enmarca dentro de una modalidad de empleo asalariado, fragmentado y caracterizada por el control permanente de su desempeño, en una disposición espacial que se diversifica fuera del aula y la escuela.

Coincidiendo con Oliveira et al. (2010) se plantea entonces el trabajo docente como una categoría de análisis que posibilita el estudio de los sujetos que participan en el proceso educativo -en sus diferentes posiciones-, a partir del trabajo como concepto clave, lo que permite la comprensión de la experiencia docente frente al empleo y sus condiciones de trabajo. Esto incluye a) condiciones de empleo, que se refieren a la naturaleza de la relación entre el empleador y el empleado; b) las condiciones objetivas en las que se realiza el proceso de trabajo en un contexto histórico, social y económico determinado; c) los sentidos y aproximaciones subjetivas y simbólicas a partir de las experiencias laborales.

En este sentido, la observación y análisis del *puesto de trabajo y de la carga laboral* permiten relacionarse con distintas dimensiones de relevancia para el trabajo docente: en primer lugar la caracterización de los procesos y condiciones de trabajo; la salud laboral; la subjetividad y la identidad docente, para comprender en medio de un creciente proceso de individualización flexibilidad, inestabilidad y precarización, los sentidos, sentimientos, emociones y prácticas en torno a su trabajo cotidiano; la perspectiva de género y con ello la creciente feminización, y división sexual del trabajo (que verifica la desigualdad que ha conllevado un modelo patriarcal de disposición de los cuerpos en la actividad y la organización de la toma de decisiones); la políti-

ca educativa como uno de los temas centrales para comprender las reformas educativas y sus transformaciones en la actividad; y por último la cuestión de la conflictividad y la acción sindical con sus nuevas formas de interpretar la movilización y organización de las luchas alrededor del trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

ACRI, Martin (2012). Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881 – 1930). Tesis de Maestría en FLACSO (Argentina), Buenos Aires, Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/4519/2/TFLACSO-2012MAA.pdf>.

ALLIAUD, Andrea y VEZUB, Lea (2012). “El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos”, en Revista Diálogo Educativo, 12(37) pp. 927-952. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308018>.

APPLE, Michel (1990). Poder político. Economía en educación. México. UNAM ANUIES UAM.

ANTUNES, Ricardo (2005). Los Sentidos del Trabajo, Herramienta, Buenos Aires.

BECHER, Pablo (2020). “Experiencias de trabajo virtual en Argentina”, en Poética. Nueva época. Naucalpan, UNAM, pp. 205 – 214, Disponible en: <http://www.cch-naucalpan.unam.mx/V2018/imgprin/publicaciones/Poietica/Poietica20.pdf>.

BECHER, Pablo (2021). “Professores em luta: práticas alternativas de organização sindical. O caso de SUTEBA Bahía Blanca (Argentina)”, em Lutas Sociais, n° 46, NEILS- PUCS, São Paulo, (em prensa).

BHATTACHARYA, Tithi (2015). “Como no saltarse la clase: la reproducción social del trabajo y la clase obrera global”. Revista Intersecciones. Teoría y

crítica social. Disponible en: <http://www.intersecciones.com.ar/index.php/articulos/43-como-no-saltearse-a-la-clase-la-reproduccion-social-del-trabajo-y-la-clase-obrera-global>.

BIRGIN, Alejandra (1999). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires, Troquel.

BOTINELLI, Leandro (2016). “El trabajo docente en la argentina: análisis de tendencias en el período 2003-2011 a partir de la comparación con otros grupos de trabajadores”, en Actas del XI Seminario Internacional de la Red Estrado, disponible en: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo1/131.pdf.

BUYRUK, Halil (2014), “Professionalization” or “Proletarianization”: Which Concept Defines the Changes in Teachers’ Work?, in Procedia - Social and Behavioral Sciences 116, pp. 1709 – 1714.

CASTREJÓN MATA, Carmen y CASTREJÓN MATA, Sonia (2012), “El trabajador docente. Entre el protagonismo y la invisibilidad”, en Encuentro Multidisciplinarios, 42, México.

CERVANTES HOLGÚIN, Evangelina (2016). “¿De qué hablamos cuando hablamos de trabajo docente?”, En Atenas, vol. 4, n° 36, Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055146010/html/>.

CONTRERAS, José (2011). La autonomía del profesorado. Madrid, Ediciones Morata.

DE LELLA, Cayetano (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Disponible en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>.

DENSMORE, Kathleen. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En Thomas Popkewitz (Ed.), Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica Valencia, Universitat de València, Servei de Publicacions, pp. 119-147.

DIRIÉ, Cristina y OIBERMAN, Irene (2007). “La creciente importancia de la actividad docente en el mercado de trabajo argentino”, en Estudios del trabajo, 33, 33-66.

DONAIRE, Ricardo (2009), La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días. Ediciones CTERA. Serie Formación y Trabajo docente.

DONAIRE, Ricardo (2009), “¿Desaparición o difusión de la “identidad de clase trabajadora”?, en Conflicto Social, Año 2, N° 1, Junio. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20120621041817/conflicto_social_01.pdf

FEDERICI, Silvia (2018). El patriarcado del salario. Traficantes de Sueños, Madrid.

FELDFEBER, Myriam (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. Educação & Sociedade, 28(99), 444-465.

FERNÁNDEZ, Natalia (2015). “El trabajo docente: nuevos (otros) modos de reconfiguración en la provincia de Neuquén”, en Pilquén, Vol. 12, n° 2, pp. 15- 27.

FERREYRA ADEMAR, Horacio y CONCEPCIÓN BONETTI, Olga (directores) (2015), Comprender y mejorar la educación secundaria: organización del trabajo docente y desarrollo profesional, EDUCC -Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNICEF.

GIROUX, Henry (1990). Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Paidós, Barcelona.

GONZÁLEZ, Héctor, SPESSOT, Aldo, RINALD, Rosa, CRESPO, Adriana y ESCALANTE, Mirta (2002). Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teoría y prácticas. Buenos Aires: Ediciones CETERA.

GONZÁLEZ, Héctor (2012). Introducción al análisis del proceso de trabajo en el trabajo educativo, Notas de un seminario sobre Trabajo docente SUTEBA, Buenos Aires.

IVANIER, Analía, JAIMOVICH, Analía, MIGLIAVACCA, Adriana, PASMNIK, Yael, y SAFORCADA, Fernanda (2004). ¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativas, Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires.

IMEN, Pablo (2006). “Trabajo docente: debates sobre autonomía laboral y democratización de la cultura”. En Feldfeber, M (comp.), Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Buenos Aires: Ediciones Noveidades Educativas.

MALDONADO, Stella (2009). ¿Qué produce el trabajo docente? Nota de opinión. Documento para la discusión. CTERA. Disponible en: <http://www.ctera.org.ar/index.php/general/notas-de-opinion/item/529-%C2%BFqu%C3%A9-produce-el-trabajo-docente/>

MARTÍNEZ, Deolidia, (2006). Factores de riesgo psíquico en el trabajo docente, Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, CTERA. Buenos Aires.

MARTÍNEZ, Deolidia (2001). “Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente”, En: Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (REDESTRADO): [http://www.redeestrado.org/web/5/1.php?idioma=.](http://www.redeestrado.org/web/5/1.php?idioma=)

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume, (1999). Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid, Miño y Dávila Editores.

MORGAGE, Graciela (1997). “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el campo hacia los saberes legítimos”, en Morgade, Graciela (Comp.). Mujeres en la Educación. Género y docencia en Argentina: 1870 – 1930, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

NEFFA, Julio (2015). Los riesgos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio, Centro de Estudios e Investigaciones Laborales CEIL-CONICET, Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fo-umet/20160212070619/Neffa.pdf>.

OLIVEIRA, Dalila, GONÇALVES, Gustavo y MELO, Savana (2004). “Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 183-197.

OLIVEIRA, Dalila, DUARTE, A. y VIEIRA, L. F (2010). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG.

POPKEWITZ, Thomas (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.

RODRIGUEZ, Gloria, SOUL, Julia y GINDIN, Julián (2004). “Políticas de organización gremial en Rosario. Las experiencias de docentes y mercantiles”, en *Estudios de trabajo*, ASET, pp. 57- 87.

SOUTHWELL, Myriam y VASSILIADES. Alejandro (2014). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI N° 11, Diciembre, pp. 1-25. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf.

Taller de Estudios Laborales (TEL) (2011). *Salud y Condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles*, Informe ADEMyS, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, Emilio (2006). “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”, en: TENTI FANFANI, E. (Comp.). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI - IPE; UNESCO, pp. 119-142.

TENTI FANFANI, Emilio (2009). Notas sobre la construcción social del trabajo docente, en “Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Santillana, Madrid, pp. 39-49.

VEZUB, Lea (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? DIDAC, Universidad Iberoamericana, n. 46, pp. 4-9, Disponible en: <http://revistas.ibero.mx/didac/uploads/volumenes/16/pdf/46.pdf>

WALKER, Verónica (2015). “Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad”, en Revista Actualidades Investigativas en Educación, Universidad de Costa Rica, Vol. 15, núm. 1. Enero- abril, pp. 1-20. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a24v15n1.pdf>.