

¿De qué hablamos cuando hablamos de trabajo docente?

What does the educational investigator mean when talks about teaching work?

Evangelina Cervantes Holguín¹

evangelina.cervantes@uacj.mx

Resumen

En el presente artículo se exploran algunos acercamientos al campo y definición del trabajo docente, con énfasis en los problemas abordados y las dimensiones de análisis que contribuyen en la construcción de una nueva retórica sobre la cada vez mayor complejidad de la tarea docente. A partir del ejercicio se analizan diversos argumentos que confluyen a una definición de trabajo docente y se identifican seis temáticas centrales en su abordaje: salud, procesos y condiciones del trabajo docente, subjetividad e identidad, género, política educativa con énfasis en la formación y evaluación docentes, y sindicalismo.

Abstract

This paper explores some approaches to the field and definition of teaching work, with emphasis on the specific problems and the dimensions of analysis that contribute to the construction of a new rhetoric about the increasing complexity of the teaching performance. Through the reflection of various arguments that converge to a definition of teaching work, we can identify six central themes studied for the educational researchers: health, processes and conditions of teaching work, subjectivity and identity, gender, education policy with emphasis on teacher training and evaluation, and trade unionism.

¹ Posdoctoral en Administración de Presupuestos Educativos y Gestión de Planteles y Doctora en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-I), bajo la línea de trabajo: Políticas Educativas y Trabajo Docente. Participante del Cuerpo Académico 54: Estudios de Educación y Ciencias Sociales de la UACJ. Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, cofundadora de la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua (REDIECH) y Coordinadora de la Red de Investigadores sobre Formación, Evaluación y Políticas Educativas (RIFEPE). Actualmente es docente de los programas de Maestría en Investigación Educativa Aplicada, Maestría en Estudios Interdisciplinarios de Género (ambas en UACJ), así como en la Maestría en Desarrollo Educativo del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPE).

Palabras clave: Empleo de los docentes, Condiciones de trabajo, Política educacional, Formación de docentes.

Keywords: Teacher employment, Working conditions, Educational policy, Teacher education.

Introducción

El trabajo docente como concepto y campo de estudio ofrece una serie de referentes teóricos y empíricos para repensar el papel de las y los docentes en tanto trabajadores de la educación y del análisis de su proceso de trabajo. En el presente artículo se revisan diferentes posiciones en el debate académico sobre el trabajo docente que toma como punto de referencia la siguiente pregunta: ¿cómo se define el trabajo docente y cuáles son sus dimensiones de análisis? La cuestión atiende al uso común e indefinido de los conceptos “trabajo docente” y “práctica docente” por parte de profesores, académicos y estudiantes de posgrado. Si bien, la expresión trabajo docente fue incorporada al lenguaje académico desde los setenta, su empleo se ha caracterizado como referencia a la actuación en el aula y al análisis del profesorado en tanto sujetos de la educación. Según afirma Martínez (2001) el interés por la temática emerge en los años setenta cuando “se abren problemas de investigación que siguen vigentes (...) interesa estudiar el surgimiento de un sujeto histórico, su constitución y posicionamiento. El trabajador de la educación, el sujeto que la realiza” (pág. 1). Se distingue la categoría trabajo, como epicentro del ejercicio analítico, y la condición del docente como trabajador.

Desarrollo

En la agenda investigativa la noción de trabajo docente gradualmente se coloca como un tópico eje en el amplio debate sobre la dinámica del trabajo. A nivel internacional, la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED ESTRADO), creada en 1999 con la intención de consolidar el campo de estudios sobre el trabajo docente, considera 12 temas de investigación: naturaleza, procesos y condiciones del trabajo docente; 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, temas emergentes. Por su parte, la Asociación Latinoamericana de Estudios de Trabajo (2015), considera el asunto en dos de sus 12 ejes temáticos: Eje 6: Sindicalismo, conflicto laboral, negociación colectiva y autogestión, en específico, estudios del trabajo y sindicalismo docente en América Latina; y, Eje 7. Estructura socio-ocupacional y modelos profesionales. Trabajos de dirección y ejecución, en especial, estudios sobre el trabajo docente: condiciones de acceso, empleo, remuneración y carrera docente.

En México la investigación educativa sobre el trabajo docente se distingue por tres situaciones: primero, su carácter etnográfico que permite un “avance silencioso y casi íntimo” (Martínez, 2001, Pág. 9) de la vida cotidiana escolar que no siempre profundiza en la condición docente; segundo, mantiene como interés central la categoría de sujetos, que refiere a la figura docente como actor de la educación, al respecto el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2011) distingue la producción sobre el tema a partir de productos de investigación relativos a condiciones de vida, estudio y trabajo, identidades, experiencias, culturas, representaciones sociales, trayectorias, así como la conformación de asociaciones, movimientos y redes, por su parte la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo (2015) incorpora por primera vez en la Mesa 5. Cultura, subjetividad y trayectorias laborales, una sección para las seis ponencias sobre trabajo docente, y; tercero, refiere a la tríada conformada por la práctica, la formación y la evaluación docentes. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013) un marco de referencia de una práctica docente eficaz y profesional es útil para fortalecer la profesión docente, evaluar el desempeño docente y desarrollar modelos de asesoría y acompañamiento.

Con todo, el uso de ambos conceptos permanece ambiguo, por ejemplo, en la descripción uno de los cursos que componen el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria se equipara el término trabajo docente para acciones como:

diseño de planeaciones didácticas, elaboración de proyectos, diseño de estrategias de aprendizaje, uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas de enseñanza y aprendizaje, entre otras. Así el curso de Trabajo docente e innovación tiene como propósito:

ofrecer elementos conceptuales y metodológicos para la innovación en educación y contribuye al diseño de estrategias que permitan mejorar algunos aspectos de la práctica docente, en particular los que se refieren a problemas y dificultades de aprendizaje que enfrentan los alumnos de educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2012, Pág. 3).

De lo anterior conviene distinguir la dualidad conceptual. Según De Lella (1999) por práctica docente se entiende la “acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar” (parr. 15). En este encuadre, las y los docentes “sólo son vistos como personas que enseñan” (Ezpeleta, 1992, pág. 27); mientras, que por trabajo docente se considera una lectura desde dos planos:

una posición se construye teóricamente desde la relación capital-trabajo y trata de analizarla sobre el sector terciario –de servicios– que tiene en cuenta las transformaciones que impone la globalización en este sector, el educativo. La otra posición para pensar el trabajo docente surge del trabajador de la educación y del análisis de su proceso de trabajo en la escuela (Martínez, 2001, como se citó en Ministerio de Educación, 2011, Pág. 11).

Desde la posición de Oliveira, Gonçalves y Melo (2004) la discusión puede ampliarse al distinguir entre organización del trabajo y organización escolar. El primero, requiere revisarse desde las teorías económicas, en específico a partir del capitalismo que ofrece una mirada al acontecer escolar: “no podemos dejar de considerar que la escuela que conocemos hoy día está marcada por una forma específica de organización que refleja la manera como está organizado el trabajo en la sociedad” (pág. 185); el segundo, apunta a las condiciones objetivas bajo las que se estructura la enseñanza: “desde las competencias administrativas de cada órgano del poder público, hasta el currículo que se practica en las clases, pasando por las metodologías de enseñanza y procesos de evaluación adoptados, todo eso es materia de la organización escolar” (págs. 185-186).

En la actualidad los procesos de reforma educativa en América Latina, en correspondencia a las políticas económicas neoliberales, la crítica a las funciones de los estados nacionales y la gestión pública del modelo de desarrollo keynesiano (Krawczyk, 2000, como se citó en Oliveira, Duarte, & Vieira, 2010); interpelan nuevas miradas al análisis de la situación laboral de las y los docentes. Según Martínez (2001), este debate inicia en los ochentas a nivel internacional, “sin embargo, está todavía oculto para la conciencia de muchos trabajadores de la educación y de gran parte de la investigación educativa. Visibilizarlo es un desafío teórico y político” (Pág. 6).

Tomando como base las aportaciones de Oliveira (2010), se entiende por trabajo docente la 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 –que incluyen: 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, por lo tanto, que designan a las presiones y limitaciones presentes en el medio ambiente físico y organizativo en el que se desarrollan las tareas (Assunção, 2010, como se citó en Oliveira et al., 2010)- en un contexto histórico, social y económico determinado.

Dimensiones de análisis sobre el trabajo docente

Dada la cada vez mayor complejidad del trabajo docente, se propone el uso de dimensiones de análisis, entendidas como los distintos componentes analíticos que orientan el proceso de reflexión, crítica y debate. A partir de la revisión sobre la investigación realizada para abordar el trabajo docente se distinguen múltiples dimensiones de análisis que, en conjunto, muestran el carácter multirreferencial de su estudio. El ejercicio implicó la realización de dos fases: heurística, consistente en la búsqueda y recopilación de información, y; hermenéutica, implicó clasificar, analizar e interpretar la información identificando las principales perspectivas frente al tema (Jiménez Vásquez, 2009). De la producción se distinguen seis dimensiones emergentes, las cuales se describen a continuación.

Una primera dimensión de análisis centra la atención en el estudio y comprensión de los problemas de salud derivados del desempeño docente en sus múltiples manifestaciones. Para Tamez (como se citó en Oliveira et al., 2010) el binomio salud-enfermedad requiere explicarse en un contexto político, social y económico que considere la reproducción social de la vida cotidiana y los elementos culturales que participan en la configuración de los riesgos para la salud, así como su defensa y protección. De este modo, las interrogantes desde el ámbito de la salud han “sido una puerta de entrada a los primeros estudios sobre los trabajadores de la educación (Martínez, 2001, Pág. 3). En esta línea se ubican las contribuciones de la psicología del trabajo, la psicología clínica, el psicoanálisis, la sociología del trabajo y la educación para estudiar síndromes específicos como el desgaste laboral, el desestimiento y el malestar docente, además de padecimientos derivados del uso intensivo de la voz, la exposición a factores físicos y químicos, y otros derivados del uso del ordenador, entre los más importantes.

Una segunda dimensión aborda los procesos y condiciones del trabajo docente “para analizar la realidad del trabajo de los docentes en la escuela y a ésta como ‘local de trabajo’” (Martínez, 2001, pág. 6). Desde este punto, se alude a los aspectos sociales, políticos, culturales y educativos, en un período histórico dado, que delimitan el marco estructural en el que se desarrolla el proceso de trabajo docente. Con el vocablo condiciones no se busca identificar una supuesta esencia universal inherente al trabajo docente, sino definir el problema con base en las relaciones de fuerza, situadas en un contexto histórico y geográfico específico. En términos generales, la noción de condiciones de trabajo refiere al conjunto de recursos que permiten la realización del trabajo -instalaciones físicas, materiales e insumos disponibles, equipos y medios de ejecución de las actividades, entre otros-. Sin embargo, las condiciones de trabajo no se limitan al puesto o lugar de trabajo, sino que aluden a las relaciones de empleo, entre las que se destacan las formas de contratación, remuneración, carrera y estabilidad laboral (Migliavacca, como se citó en Oliveira et al., 2010).

La subjetividad e identidad docente representan la tercera dimensión. Los pensamientos, la voluntad, las emociones, los valores, el discurso, las aspiraciones y las prácticas de las y los docentes frente a su trabajo configuran el interés prioritario. Dado que atiende tanto la subjetividad como la intersubjetividad, el significado y sentido individual, las concepciones naturalizadas y los imaginarios colectivos frente a la tarea docente, la subjetividad del profesorado no puede ser vista como una cosa inmutable, sino debe ser abordada en su totalidad, porque los modos de existencia son históricos, situados y articulados a condiciones institucionales, organizacionales y culturales. Para Mancebo (2010, como se citó en Oliveira et al, 2010), los nuevos contornos del capitalismo en las sociedades contemporáneas -producción flexible e individualizada, la valoración de trabajadores con cualificación polivalente, flexibilidad del trabajo, implementación de horarios indefinidos y precarización de las relaciones laborales, conforman una subjetividad laboral que se configura entre la angustia subjetiva, la neutralización de la movilización colectiva y el fortalecimiento del individualismo. En el contexto escolar se genera la “sociedad de la urgencia” que promueve el incremento de tareas, la instalación de los horarios atípicos, la aceleración en la ejecución de las actividades. No obstante, la escuela también puede caminar en sentido contrario del ajuste en el orden social y la alienación; en colectivo se puede avanzar en busca de brechas y posibilidades de escape hacia una postura crítica, de crecimiento común y solidaridad.

La cuarta dimensión alude a la perspectiva de género sobre el trabajo docente. Desde la posición de Costa (2010, como se citó en Oliveira et al, 2010), con la noción de feminización docente se designa al proceso socio-político y cultural desencadenado por la creciente presencia de las mujeres en el trabajo docente. La incorporación de las profesoras se ubica desde la segunda mitad del siglo XIX y se atribuye a la universalización de la escuela y a los preceptos patriarcales y moralistas de la época que encontraban la docencia apropiada y recomendada para la población femenina. Por su religiosidad, carácter dócil y sumiso, las mujeres fueron llamadas a la misión de educar, concebida como una extensión de la

vocación materna. Las importantes transformaciones que se esbozaron al final del siglo XIX dieron paso al acceso masivo de las mujeres de clase media al mercado laboral, siendo la educación primaria una de las ocupaciones femeninas socialmente aprobadas. Mientras las docentes consolidaban su presencia en el aula, los docentes avanzaban en la estructura de la burocracia escolares, ocupando los cargos directivos. Los discursos religiosos, biológicos y pedagógicos se articulaban para naturalizar la docencia como trabajo de mujeres. Al respecto, Sánchez Bello (2012) explica que

la feminización de la docencia en los primeros niveles educativos están directamente relacionadas con el proceso de división del trabajo en función del sexo que representa el reparto sexual de las tareas sociales. Esta situación marca la identificación de ciertos trabajos con el colectivo femenino, haciendo su opuesto al masculino. La desigualdad en la organización laboral se concreta a través de la segregación de las mujeres en el mercado laboral desde dos ámbitos: la segregación vertical y la horizontal (Pág. 86).”

La política educativa constituye la quinta dimensión analítica. Oliveira, Gonçalves y Melo (2004) afirman que las reformas educativas de los noventa en Latinoamérica dieron como resultado profundas transformaciones en la organización escolar y con ello una ampliación de las atribuciones de las y los docentes. En esta dirección Monfredini (2011) distingue dos consecuencias en la figura docente: primero, la precaria condición de servidor del Estado -sometido a bajos sueldos, a pésimas condiciones de trabajo y a políticas educacionales restrictivas-; y, la devaluación de su condición de poseedor de un conocimiento especializado. En el marco de la política educativa se distinguen dos ámbitos: la evaluación docente y la formación docente.

En relación con la lógica neoliberal y a la cultura del rendimiento, la evaluación del desempeño docente se ha vinculado, como insumo y justificación, a la formación del profesorado. En el discurso se declaran como propósitos de la evaluación: la mejora de la educación y del aprendizaje, el diseño de propuestas y prácticas escolares, la rendición de cuentas y, sobre todo, ofrecer orientaciones para el otorgamiento de incentivos, acceso, permanencia y promoción profesional. Al

respecto Beck (2004, como se citó en Feldfeber, 2007) advierte que tras la evaluación docente

subyace un modelo del trabajador autónomo que implica un matiz capitalista como empresario de sí mismo; por eso mientras el capitalismo temprano se orientó a explotar el trabajo, el contemporáneo explota la responsabilidad individual, demandando a los individuos soluciones biográficas a problemas que son estructurales (Pág. 449).

Entre los usos de los resultados de la evaluación se prioriza la formación docente. La formación inicial o pre-servicio y la formación continua o en servicio, constituyen las estrategias básicas para la formación, actualización y superación del profesorado, que encuentran fundamento en la idea de que la formación docente no concluye con la culminación de los estudios de licenciatura, sino reclama espacios para la formación permanente, colectiva y autodirigida. En el contexto mexicano, esta última estrategia, basada en un modelo centrado en atención a la demanda, la escuela como centro y el aprendizaje como razón de ser, pretende que cada docente elabore, de manera voluntaria y motivado por su superación profesional, un trayecto formativo para mejorar el “desempeño con sus alumnos, buscando junto con los colegas actualizarse y adquirir las herramientas necesarias para cumplir con sus funciones” (Secretaría de Educación de Gobierno del Estado, 2012, pág. 36). De este modo, las acciones para la formación docente avanzan de un modo de control burocrático que promovía la formación homogénea del profesorado, a nuevas formas post-burocráticas que se dirigen a las y los docentes como individuos libres, que construyen su propia carrera y destino profesional (Feldfeber, 2007). En el discurso se apela a

la autonomía del docente como profesional y la autorregulación, pero que condicionan dicha autonomía a través de medidas basadas en la lógica del mercado: redefinición de la carrera docente a partir de la flexibilización de las relaciones laborales, salario basado en el mérito, premio al desempeño, incentivos para atraer a “los mejores” a la profesión, evaluación basada en “reglas objetivas”, mecanismos de acreditación y definición de estándares a nivel nacional e internacional (Pág. 446).

El sindicalismo docente constituye la sexta dimensión. Para Vieira (2010, como se citó en Oliveira, 2010) los sindicatos representan la asociación voluntaria, sin fines de lucro, cuyo objetivo es organizar y representar al profesorado en la defensa de los intereses individuales y colectivos, tanto en la mejora de las condiciones de trabajo como en la implementación de políticas educativas. Conviene destacar que el estudio de las formas de organización docente rebasa la conformación de sindicatos e incluye una variedad de movimientos, formas de asociación y afiliación entre el profesorado. Según señalan Ascolani, Matamoros, Gindin y Ferraz (como se citó en ALAST, 2015), aun cuando el tema del sindicalismo puede ubicarse a principios del siglo XX y se fortaleció con la radicalización del movimiento estudiantil, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, las transformaciones en la identidad del profesorado y la continua expansión del empleo, es hasta la década de los noventa que se posibilita el reconocimiento de la legitimidad del actor sindical. En este contexto, el trabajo docente y la acción sindical en varios países de América Latina reclaman nuevas formas de interpretar la institucionalización de las políticas estatales y las diferentes culturas de movilización y organización de las luchas alrededor del trabajo.

Tabla 1 Dimensiones del trabajo docente

Dimensiones	Oraciones heurísticas	Producción
Salud	¿Por qué tanto dolor para que la historia dé cuenta que dentro de la escuela también había un trabajador?, ¿por qué el cuerpo y la locura fueron los vehículos para visibilizarlo?, ¿por qué está tan velada la materialidad de la escuela?, ¿tienen que ocurrir accidentes y enfermarse seriamente sus protagonistas para que se preste atención a la realidad del trabajo?, ¿por qué la desidia, la falta de deseo...?.	Martínez (2001); Martinez, Collazo y Liss (2009)
Procesos y condiciones del trabajo docente	¿Ha variado el contenido del trabajo en la escuela?, ¿cómo recuperar el producto-conocimiento en el proceso de trabajo?, ¿qué controla aún el docente del trabajo que realiza?, ¿cómo está el debate	Martínez (2001); Ezpeleta (1992); Cornejo (2006); Donaire (2006);

	<p>profesionalización-proletarización en la docencia?, ¿qué nuevos disciplinamientos ha impuesto la administración de la educación?, ¿Qué se ha expropiado –la escuela, el saber docente, los conocimientos sobre la enseñanza?, ¿qué indicadores pueden dar cuenta de los procesos de proletarización, intensificación, racionalización, burocratización, desensibilización y cooptación del trabajo docente?, ¿en qué condiciones materiales - edificios, instalaciones, medios e instrumentos- se realiza el trabajo docente?</p>	<p>Martinez, Collazo y Liss (2009); Avaca, Castagno y Lorenzo (2009); Sánchez Cerón y Corte Cruz (2011), Cervantes Holguín y Gutiérrez Sandoval (2015)</p>
<p>Subjetividad e identidad docente</p>	<p>¿Cómo afrontan su cotidianeidad y la transformación posible -desde adentro del proceso de trabajo docente - los trabajadores de la educación, reconociendo su subjetividad, desplegándola, sin neutralizarla ni reprimirla?, ¿qué significados otorgan las y los docentes a su trabajo en la escuela?</p>	<p>Martínez (2001), Walker (2015); Badano, Basso, Benedetti, Angelino y Ríos (2004);</p>
<p>Perspectiva de género</p>	<p>¿Existe una división sexual del trabajo?, ¿qué implicaciones tienen en el trabajo de las y los docentes?, ¿cómo se argumenta la feminización de la docencia?, ¿qué acciones pueden emprenderse para garantizar la igualdad y equidad del trabajo docente?</p>	<p>Sánchez Bello (2012); Gutiérrez Sandoval y Cervantes Holguín (2011)</p>
<p>Política educativa</p>	<p>¿Qué implicaciones tiene la política educativa en el trabajo docente?, ¿qué efectos tiene la política de la calidad educativa en las condiciones materiales en que se forman y trabajan las y los docentes?, ¿qué papel tienen o pueden tener el profesorado ante la política educativa?</p>	<p>Oliveira, Gonçalves y Melo (2004); Zurita Garrido (2013); Feldfeber (2007)</p>
<p>Formación docente</p>	<p>¿Qué necesidades atienden los programas de formación docente?, ¿qué intereses las orientan?, ¿qué relación existe entre el trabajo y la formación docentes?, ¿cómo se vincula con las condiciones de trabajo, el empleo de las y los docentes y la</p>	<p>Monfredini (2011); Feldfeber (2007);</p>

	práctica pedagógica?, ¿cómo se vinculan el trabajo, la profesión docente y el conocimiento?	
Evaluación docente	¿Cómo se definen e implementan los sistemas de evaluación docente?, ¿con qué finalidad?, ¿a través de qué instrumentos?, ¿qué consecuencias tiene en el trabajo docente?	Feldfeber (2007); Silva Montes (2007)
Sindicalismo docente	¿Cuál es el devenir del sindicalismo docente?, ¿cuál es su incidencia en las trayectorias laborales de las y los docentes?, ¿cómo se organizan las y los docentes antes sus derechos laborales?, ¿desde qué referentes se considera movimiento obrero?, ¿cuál es el papel de los sindicatos la construcción de políticas hacia el magisterio?	Gindin (2011); Vieira Ferreira (2008); Martínez Bonafé (2011)

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

En el discurso educativo actual el uso indistinto de las nociones trabajo docente y práctica docente no sólo genera confusión, sino que invisibiliza las implicaciones de las y los docentes como trabajadores y limita la discusión crítica sobre el profesorado. Con el ejercicio realizado se presentó un estudio acerca de la conceptualización del trabajo docente y sus dimensiones de análisis. Si bien se abordaron seis temas centrales, el debate y la investigación están en construcción, por lo que se espera que el presente escrito motive la generación de nuevos esfuerzos para comprender y transformar las múltiples aristas del trabajo docente. Al respecto, se proponen como líneas de investigación alternativas: la interculturalidad, los derechos humanos, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la inclusión educativa, la educación ambiental, entre otros que amplíen el marco de referencia para el trabajo docente.

Desde la perspectiva de Martínez, et al (2009) en la retórica político-social emerge un doble discurso sobre el profesorado: por un lado, se aclama el alto valor asignado a la educación y al colectivo docente, prueba de ello los discursos oficiales y programas políticos; por otro, "las formas concretas de abandono de las escuelas,

desfinanciamiento del sistema educativo y deterioro del valor adquisitivo del salario docente” (Pág. 396). Por lo tanto, frente a los embates de la política educativa internacional, se precisa de estudios interdisciplinarios sobre el trabajo de las y los docentes. En la línea de Martínez (2001) es necesario un debate intenso que contribuya al “análisis e identificación de intereses en pugna” (Pág. 9). El llamado invita a la crítica como herramienta para conocer la realidad, identificar posibilidades de transformación para “iniciar un camino de recuperación de la condición de trabajador creativo, de intelectual, de autor, de investigador del trabajo” (Cornejo, 2006, Pág. 25).

Referencias bibliográficas

- Asociación Latinoamericana de Estudios de Trabajo. (2015). *VIII Congreso Latinoamericano de Estudios del Trabajo*. Recuperado el 18 de Diciembre de 2015, de Asociación Latinoamericana de Estudios de Trabajo (ALAST) : <http://alast.info/category/noticias/>
- Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo. (2015). *Programa. IX Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo (AMET)*. Aguascalientes: Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo (AMET).
- Avaca, P., Castagno, E., & Lorenzo, L. D. (2009). El trabajo docente y su impacto en la pérdida de utopías. Una aproximación teórica. *Fundamentos en Humanidades*, X (20), 105-115.
- Badano, M. d., Basso, R. A., Benedetti, M. G., Angelino, M. A., & Ríos, J. (2004). El trabajo docente universitario: significados, sujetos e historia. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XV (28), 27-49.
- Cervantes, E., & Gutiérrez, P. R. (2015). Educadores de papel: condiciones de inserción y trabajo docente de los no-normalistas. En O. M. Díaz Cortés, J. J. Morales Márquez, J. G. Rodríguez Gutiérrez, & J. Rubio Campos, *El trabajo que México necesita*. Aguascalientes: Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2011). *Convocatoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 24 de Noviembre de 2015, de Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) : http://www.cisuea.mx/descargas/anuncios/convocatoria_XI Congreso%20Nacional%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Educativa.pdf
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas

neoliberales. *Revista de Psicología*, XV (2), 9-28.

- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2015, de Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Donaire, R. (2006). Trabajo docente: ¿servicio o fuerza de trabajo? Algunas reflexiones a partir de un ejercicio empírico. *Educere*, 10(35), 651-660.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII (42), 27-42.
- Feldfeber, M. (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.
- Gindin, J. (2011). Sindicalismo docente en América Latina. Una contribución al debate. *El Cotidiano* (168), 109-114.
- Gutiérrez, P. R., & Cervantes, E. (2011). Las condiciones sociolaborales de las mujeres profesoras de educación primaria en el noroeste del estado de Chihuahua. Un análisis desde la subjetividad femenina. *Perspectivas sociales = Social Perspectives*, 2011(13), 1-47.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). *Evaluación del desempeño de Docentes. Lo que debe saber de la evaluación del desempeño docente*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2015, de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE): <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article?id=1720:lo-que-debemos-saber-de-la-evaluaci%C3%B3n>
- Jiménez, M. S. (2009). La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación. En T. Pacheco Méndez, & Á. Díaz Barriga, *El posgrado en educación en México* (págs. 123-151). México, D.F.: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Martínez, J. (2011). Sindicalismo y renovación pedagógica. *El Cotidiano* (168), 127-136.
- Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Recuperado el 08 de Noviembre de 2015, de Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (REDESTRADO): <http://www.redestrado.org/web/5/1.php?idioma=>
- Martínez, D., Collazo, M., & Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, 30(107), 389-408.
- Ministerio de Educación. (2011). *Trabajo docente. Campo de la Formación General*. Recuperado el 08 de Noviembre de 2015, de Gobierno de la Ciudad de

Buenos Aires. Ministerio de Educación:
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/fdoc/fd_trabajo_docente_cfg.pdf

- Monfredini, I. (2011). Cambios en el trabajo docente y el lugar de los conocimientos en la formación inicial. *Perfiles Educativos*, XXXIII (133), 146-161.
- Oliveira, D. A., Duarte, A. C., & Vieira, L. F. (2010). *Dicionário. Apresentação*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2015, de Dicionário "Trabalho, profissão e condição docente": <http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-apresentacao>
- Oliveira, D. A., Gonçalves, G. B., & Melo, S. D. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 183-197.
- Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente. (1999). *Quiénes somos*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2015, de Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED ESTRADO): <http://www.redeestrado.org/web/1/1.php?idioma=>
- Sánchez, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 85-91.
- Sánchez, M., & Corte, F. M. (2011). La precarización del trabajo de los maestros de educación básica en América Latina. *Memoria del VII Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo*, 1-30.
- Secretaría de Educación de Gobierno del Estado. (2012). *Guía para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica*. San Luis Potosí: Secretaría de Educación de Gobierno del Estado.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Trabajo docente e innovación*. México, D.F.: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).
- Silva, C. (2007). Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (3), 7-24.
- Vieira, M. O. (2008). Importancia y significados de la cualificación docente para una central de trabajadores de la educación. El caso de la CTERA (Argentina). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 505-527.
- Walker, V. S. (2015). Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la Universidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1), 1-20.
- Zurita, F. (2013). El trabajo docente en el Chile contemporáneo: entre la preocupación por la centralidad del profesorado y la agenda del mercado. *Sociedad Hoy*, 24, 69-81.

Recibido: 2 de marzo de 2016

Evaluado: 18 de abril 2016

Aprobado para su publicación: 3 de mayo de 2016