

# El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias

Teachers' work recognition in Uruguay: new approaches and evidence

O reconhecimento do trabalho docente no Uruguai: novas perspectivas e evidencias

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3094>

**Leonel Rivero**

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República  
Uruguay  
lriverocancela@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-3199-3901

**Fiorella Ferrando**

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República  
Uruguay  
fiore.ferrando@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-9494-9564

Recibido: 08/04/21

Aprobado: 12/07/21

**Cómo citar:** Ferrando, F. & Rivero, L. (2022). El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3094>

## Resumen

La perspectiva del reconocimiento permite ampliar los diagnósticos centrados en el malestar docente para destacar formas de autoafirmación en la labor. A partir de los conceptos de Axel Honneth, se discuten aspectos relevantes para pensar el reconocimiento de los docentes: qué actores de la comunidad educativa y a través de qué mecanismos institucionales se reconoce su trabajo, y cómo estos elementos constituyen la significatividad de su tarea. Se analizan datos sobre reconocimiento, equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa recibida y la significatividad del trabajo de los docentes de educación inicial, primaria y media del sector público y privado de Uruguay, con base en el Estudio de salud ocupacional docente realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en Uruguay (INEEd). Se encuentra que la mayor fuente de reconocimiento en todos los niveles es la de los estudiantes, seguido por el superior inmediato, las familias, las autoridades y por último la opinión pública. Existen diferencias en el reconocimiento expresado por los docentes de los distintos sectores y subsistemas de la educación. Asimismo, quienes se desempeñan en el sector privado y en la educación primaria expresan sentir un mayor reconocimiento por parte de su comunidad educativa, intersubjetiva e institucionalmente. Las estructuras de ascensos y la modalidad de elección de horas son percibidas como un factor de poco reconocimiento en la educación media pública, así como lo es el salario en la primaria pública. Sin embargo, la casi totalidad de los docentes expresan sentirse implicados y otorgarle un sentido relevante a su función en la sociedad. Así, el bajo reconocimiento percibido no parece afectar el núcleo del sentido que aducen a su trabajo, que se muestra alto e independiente del subsistema en el cual se encuentran insertos.

**Palabras clave:** profesión docente, identidad docente, reconocimiento, significatividad del trabajo, Axel Honneth.

## Abstract

The perspective of recognition expands diagnostics around teacher discomfort to highlight forms of self-affirmation at work. Based on the concepts by Axel Honneth on the sphere of love and law, central aspects around teacher recognition are discussed: which actors in the educational community and through which institutional mechanisms their work is recognized, and how these elements form the meaningfulness of their work. Data is analyzed on recognition, effort and reward balance, and meaningfulness in teachers of early childhood, primary and secondary education in both private and public sectors. This data is based on an occupational health survey carried out by the National Institute of Educational Evaluation in Uruguay (INEEd). Results show that the greatest source of recognition at all levels comes from the students, followed by the immediate superior, families, authorities, and lastly, public opinion. There are differences in the recognition expressed by teachers working on the different education sectors and subsystems. Likewise, those who work in the private sector and in elementary schools express feeling greater recognition by their educational community, intersubjectively and institutionally. The promotion structure and eligible working hours are perceived as a factor of little recognition in public secondary education, as well as salary in public primary education. However, almost all teachers express feeling involved and giving a transcendental meaning to their role in society. In this sense, perceived low recognition does not seem to affect the core of meaning that they adduce to their work, which is high and independent of the subsystem in which they are inserted.

**Keywords:** teaching profession, teaching identity, recognition, meaningfulness in work, Axel Honneth.

## Resumo

A perspectiva do reconhecimento permite expandir diagnósticos voltados para o desconforto do professor para evidenciar formas de autoafirmação de sua tarefa. A partir das concepções de Axel Honneth sobre a esfera do amor e do direito, são discutidos aspectos centrais para o reconhecimento dos professores: quais são os atores da comunidade educativa e por quais mecanismos institucionais seu trabalho é reconhecido, e como esses elementos fazem parte da significância do seu trabalho. São analisados dados sobre reconhecimento, equilíbrio entre o esforço e a gratificação recebida e a importância do trabalho dos professores dos ensinos básico, fundamental e médio dos setores público e privado do Uruguai, com base na Pesquisa de Saúde Ocupacional realizada pelo Instituto Nacional de Avaliação Educacional no Uruguai. Verifica-se que a maior fonte de reconhecimento a todos os níveis são os alunos, seguido do superior imediato, das famílias, das autoridades e, por último, da opinião pública. Existem diferenças no reconhecimento expresso pelos professores dos diferentes setores e subsistemas de ensino. Da mesma forma, aqueles que atuam no setor privado e no ensino fundamental expressam sentir um maior reconhecimento por parte de sua comunidade educativa, intersubjetiva e institucionalmente. As estruturas de promoção e a modalidade de escolha de horários são percebidas como fator de pouco reconhecimento no ensino médio público e de remuneração no ensino fundamental público. Porém, quase todos os professores expressam sentimento de envolvimento e conferem um sentido transcendental ao seu papel na sociedade. Nesse sentido, o baixo reconhecimento percebido não parece afetar o cerne do sentido que atribuem ao seu trabalho, que é elevado e independente do subsistema em que estão inseridos.

**Palavras-chave:** profissão docente, identidade de ensino, reconhecimento, significância no trabalho, Axel Honneth.

## Introducción

La educación es crecientemente importante en las sociedades contemporáneas. Con la consagración de la educación como derecho, aumentan la cantidad y diversidad del estudiantado, se transforman las relaciones entre docentes y estudiantes, y cambian las demandas hacia el sistema educativo (Cristóforo et al., 2017; Tenti Fanfani, 2010).

Dubet (2006) analiza este proceso como el declive del programa institucional, que marca la ruptura de los consensos sobre la función de la educación en la sociedad y la tarea de educar. Ello supone una transformación de las características del trabajo docente, pautado por la diversificación de sus objetivos, responsabilidades y la prescripción de un rol complejo, en ocasiones contradictorio (Vaillant, 2007). Estos procesos tienen una profundidad mayor en, al menos, dos sentidos. En primer lugar, en las identidades docentes. La distancia entre las prescripciones y realidades actuales del trabajo generarían una crisis que tendría por efecto un estallido identitario de los profesores, quienes se replegarían en los principios tradicionales del trabajo (Brito, 2010). En segundo lugar, una creciente pérdida del reconocimiento de la docencia como profesión y de su valor en la sociedad.

Estos postulados parecen verse confirmados por datos recientes que señalan que los docentes se sienten más frustrados y menos reconocidos en su labor. Según el último estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) Teaching and Learning International Survey (TALIS), en promedio, solo una cuarta parte de los docentes pertenecientes a los países de la OCDE piensa que su profesión es valorada por la sociedad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2020). En Uruguay, el último Censo Nacional Docente realizado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) evidencia que solo tres de cada diez docentes se sienten satisfechos con el reconocimiento social que reciben por su labor (Administración Nacional de Educación Pública, 2019).

El trabajo es un ámbito central para la vida de los sujetos, a partir del cual se elaboran formas de autoestima personal y de sensación de aportación a la sociedad (Honneth, 1997; Taylor, 1993). Trabajando se elaboran demandas de reconocimiento que colaboran en la construcción de identidades y que, también, permiten conocer cómo los sujetos se vinculan con su trabajo (Quiñones et al., 2020; Supervielle, 2015). Ello es particularmente relevante para los docentes, en tanto que son trabajadores intelectuales (Donaire, 2007) implicados en su labor y que demandan participar activamente en la definición de su trabajo (Boltanski & Chiappello, 2002; Rivero, 2018), es decir, que reflexionan sobre qué y cómo educar.

El reconocimiento puede pensarse, entonces, como un concepto estructurador de la vida escolar de y para todas las personas que habitan las aulas. En el caso de los docentes tiene no solamente un fundamento ético, sino que también resulta fundamental para su motivación y el fortalecimiento de su identidad profesional (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017a; Elacqua et al., 2018). Así, la perspectiva del reconocimiento permite analizar el trabajo docente desde un enfoque distinto a los diagnósticos realizados por Esteve (1987, 2005) sobre el malestar, para poner el foco en las formas en que los docentes participan activamente de procesos de autoafirmación subjetiva y profesional a partir de su labor.

En este marco cabe ahondar en algunas preguntas sobre el reconocimiento docente que se vuelven acuciantes si se quiere contar con docentes hábiles, comprometidos, innovadores y satisfechos con su tarea: ¿de qué formas es reconocido el trabajo docente?, ¿qué actores lo reconocen?, ¿qué relación tiene este reconocimiento con el esfuerzo que realizan?, ¿y con el significado que tiene su profesión?

En este artículo busca aproximarnos a dar respuesta a estas preguntas, a partir de los datos que brinda el Estudio de salud ocupacional docente realizado por el INEEEd (2020a), discutiendo los resultados en función de la teoría del reconocimiento. Se pretenden generar dos aportes principales: profundizar teóricamente el concepto de reconocimiento, vinculándolo con evidencias empíricas recientes sobre el trabajo docente, y aportar datos acerca de la significatividad del trabajo como parte de la discusión sobre identidad docente.

## Marco teórico

### Orígenes del concepto de reconocimiento

El concepto de reconocimiento tiene sus orígenes en la filosofía griega y ha transformado y complejizado su significado hasta la actualidad, conformando tres caminos epistemológicos. El primero tiene como tronco conceptual la idea de *aprehender*, basado en el sentido kantiano de *Rekognition*: las formas en que el ser humano conoce el mundo. El segundo, bajo un sentido bergsoniano, tiene como idea troncal la *aceptación* de una verdad. El tercero, fundado en la idea de *Anerkennung* de Hegel, enfatiza la voz pasiva y expresa una confesión mediante la gratitud (Ricœur, 2006).

En la filosofía y la sociología alemana, el concepto de reconocimiento es utilizado como pilar central para comprender tanto la organización de las sociedades como la construcción de los sujetos. Es a partir del reconocimiento del otro que se toma conciencia de sí, de los atributos y roles de cada uno. La teoría del reconocimiento adquiere densidad en términos de explicar las formas en que un orden social puede fundarse, con base en una teoría de lo moral (Ricœur, 2006). Ello es posible en tanto:

- la teoría del reconocimiento garantiza un vínculo entre la mirada de las personas sobre sí mismas (autorreflexión), tomando en cuenta la mirada de los otros;
- genera una dinámica afirmativa que procede de un polo negativo (el menosprecio) hacia un polo positivo (el reconocimiento);
- articula planos jerárquicos que corresponden a instituciones específicas.

Así, por ejemplo, las personas pueden ser reconocidas por sus afectos (amor), en sus derechos (ciudadanía), o en sus talentos, por ejemplo, en el trabajo (profesión).

Desde una perspectiva histórica, el reconocimiento no es estático, sino que puede ser entendido como un proceso por "ser reconocido", una lucha inacabada, pautada por exigencias por ser "visible". En tal sentido, Honneth expresa:

Mientras que con el conocimiento de una persona nos referimos a su identificación, que se puede incrementar gradualmente, como individuo, con el "reconocimiento" podemos designar el acto expresivo mediante el cual es conferido a aquel conocimiento el significado positivo de una apreciación. (Honneth, 2011, p. 170)

## Reconocer el trabajo

Las relaciones entre reconocimiento y trabajo comienzan a ser teorizadas desde la tercera generación de la Escuela de Frankfurt en Alemania (Angella, 2016) a finales del siglo XX. Estos enfoques expresan la relevancia del trabajo como un componente esencial de la vida social, tanto por generar fenómenos de alienación de las personas, como también de ser vehículo de creatividad, expresión y emancipación. En esta formulación, se reflexiona sobre el trabajo como proceso de construcción de subjetividad o "trabajo vivo" (Dejours, 2012; Guerra, 2016).

Honneth jerarquiza la centralidad del mundo del trabajo en la vida de los sujetos, no solo en términos materiales, sino también simbólicos (Honneth, 1995, 2010; Smith, 2009). Es decir que en el trabajo las personas se desarrollan y, en muchos casos, desean ser reconocidos por ello (Sennet, 2003). Así, sea para mejorar el resultado del trabajo, para modificar sus condiciones o formas en que se realiza, el mundo del trabajo es un espacio de críticas y reflexión immanente: "If, on the basis of the structure of their work, employees have the desire to possess control over their work, then this is a moral demand immanently contained in the historically given relations of work" (Honneth, 2010, p. 227).

Tal como estableciera Durkheim (2001) al estudiar las profesiones, las relaciones de trabajo fijan los canales que vinculan al sujeto con otros, consigo mismo y con la sociedad en un sentido amplio. Además, se sustentan sobre un componente moral (Smith, 2009): el trabajo contribuye al bienestar social y por esa contribución el trabajador es respetado socialmente, generando honor y autoestima. En este sentido, el vínculo moral que representa el reconocimiento entre los sujetos y la sociedad puede pensarse en dos extremos: en su extremo individual devuelve a los sujetos una imagen con la cual se construyen identidades, mientras que en su extremo colectivo es el sustrato de la integración social (Angella, 2016).

## Sentido del trabajo e identidad docente

La teoría del reconocimiento enfatiza aquellos elementos que afirman la identidad de los sujetos, no solo individualmente sino también de forma colectiva. Desde esta perspectiva, cuando se experimentan situaciones que contradicen las expectativas del reconocimiento que consideran merecido (sentimiento de menosprecio) se generan luchas por el reconocimiento. De modo que "entre los objetivos impersonales de un movimiento social y las experiencias privadas de lesión de sus miembros debe existir un puente semántico capaz de permitir la elaboración de una identidad colectiva" (Honneth, 1997, p. 197).

Así, reconocimiento e identidad se encuentran asociados (Taylor, 1993), constituyéndose en torno a atributos como el género, la etnia-raza, la localidad o una profesión, tal como la docencia. Entendiendo la identidad como categoría de pertenencia (Grimson, 2011), la profesión docente puede concebirse como una actividad que permite a los sujetos reconocerse a sí mismos y también ser reconocidos socialmente en tanto que "profesores/as" o "maestros/as" (De Tezanos, 2012). Como expresa Vaillant (2007):

La temática de la identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. (p. 3)

Desde un enfoque del reconocimiento podemos aproximarnos a comprender cómo en el mundo del trabajo se configuran identidades laborales o profesionales (Svampa, 2000). Esto permite realizar una relectura afirmativa de una corriente importante de los estudios sobre docencia. Especialmente aquellos centrados en la idea del malestar (Esteve, 1987, 2005), que refieren a ella como una profesión exigente, físicamente agotadora, criticada por la opinión pública y generadora de estrés u otras formas de menosprecio (Martínez, 2001).

Centrarse en la noción de reconocimiento permite apreciar las importantes formas de implicación (Boltanski & Chiapello, 2002) de los docentes con su hacer. La profesión docente es caracterizada por el peso de la vocación (Tenti Fanfani, 2007), por ser parte de una elección que implica una formación específica, que se vincula con las historias de vida de los propios docentes (Cabrio, 2017) y que supone que el rol docente es significativo para quienes lo ejercen.

El concepto de identidades docentes tiene gran amplitud en los estudios de la educación. Por ejemplo, algunas corrientes analizan las transformaciones de las profesiones (Dubet, 2006; Tenti Fanfani, 2010; Vaillant, 2007); otras discuten las relaciones entre identidades docentes e identidades de clase (Donaire, 2007; Martínez, 2001; Perrenoud, 1996); al tiempo que otros enfatizan en los valores docentes y sus conexiones con el hacer cotidiano (Bolívar et al., 2004; Brito, 2010).

De los antecedentes sobre identidades docentes, enfatizamos y discutimos un aspecto específico, referente a la idea de que el trabajo docente es significativo para quienes lo ejercen. Es decir que, en algún aspecto, consideran que el trabajo que realizan es valioso, les genera bienestar y les habilita a generar vínculos relevantes en su vida.

## **Dos fuentes centrales de reconocimiento: la comunidad educativa y la institución escolar**

Para analizar las formas de reconocimiento en el trabajo docente resultan de gran utilidad las interpretaciones que Supervielle (2016) hace de Honneth (1997) sobre la gestión de los recursos humanos y que aplica al trabajo docente (Rivero, 2018). De este análisis se desprenden tres esferas de reconocimiento: la esfera del amor, caracterizada por el aprecio y el cariño que expresan las personas; la esfera del derecho, compuesta por aquellos derechos que se ejercen en y a partir del trabajo (salario, seguridad social, títulos, pertenencia a organizaciones profesionales y sindicales); y la esfera de la solidaridad, donde se valoran atributos o talentos personales (por ejemplo, el dominio profundo de una disciplina o área, el manejo de determinadas herramientas o competencias).

Analizado desde la esfera del amor, o doméstica, la docencia es una actividad que implica la construcción de sujetos. Pero más aún, es un trabajo eminentemente social (Dubet, 2006), ya que a la labor directa con estudiantes se agrega el diálogo con las familias, la coordinación con colegas y equipos profesionales, la colaboración con un proyecto de centro liderado por la dirección, entre otros vínculos que se generan en una comunidad educativa (Viscardi & Alonso, 2013).

La esfera del derecho comprende una serie de elementos que tradicionalmente resultan medulares para analizar el trabajo y que también son relevantes para los docentes. Temáticas como el salario, el empleo o el reconocimiento de la formación se encuentran dentro de las principales demandas de reconocimiento en el trabajo (Quiñones et al., 2020). En sintonía con ello, el salario, la estructura de ascensos o la organización del trabajo han sido destacadas como objeto de mejora del desarrollo profesional docente (Santiago et al., 2016) y de la satisfacción de los docentes con su trabajo (Administración Nacional de Educación Pública, 2019). Estos aspectos revisten importancia, en tanto suponen una forma de

reconocimiento en relación con otros trabajos y como criterio de valoración que los docentes realizan sobre el equilibrio existente entre el esfuerzo realizado por la tarea y la recompensa recibida (Schaufeli, 2005).

## Método

Para analizar el reconocimiento de los docentes en Uruguay, este trabajo tomó en cuenta la base de datos producida por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en el Estudio de salud ocupacional docente (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020a). La muestra de 4.734 participantes es representativa de los profesores y maestros de docencia directa e indirecta, tiene alcance nacional y abarca todos los subsistemas del ciclo obligatorio, desde educación inicial hasta la educación media superior, del sector público y privado<sup>1</sup>.

Si bien esta encuesta se concentró en las condiciones de trabajo y la salud ocupacional de los docentes, también reportó información sobre distintos factores que hacen a su reconocimiento y a su identidad profesional. Con base en el marco teórico propuesto, aquí se toman tres constructos de variables para su medición.

En primer lugar, el constructo "reconocimiento social" como referente del reconocimiento correspondiente a la esfera del amor. Al respecto, se estudia qué grado de reconocimiento creen tener los docentes de parte los diferentes integrantes de la comunidad educativa: a) estudiantes, b) superiores inmediatos, c) familias, d) autoridades, e) opinión pública.

En segundo lugar, el reconocimiento organizacional (o esfera del derecho) es medido a través del constructo "equilibrio esfuerzo-recompensa" y permite considerar las valoraciones docentes en relación con: a) la estructura de ascensos, b) la modalidad de elección de horas, c) la retribución salarial.

En tercer lugar, como parte de la identidad profesional, se observa el constructo "significatividad del trabajo", medido a partir de las respuestas docentes sobre: a) el valor que adjudican a su trabajo, b) la mirada que consideran que los estudiantes tienen sobre ellos, c) el deseo de continuar desempeñando la función docente.

Se analiza la distribución porcentual de los ítems que componen cada dimensión para cada uno de los subsistemas y sectores (inicial y primaria pública, inicial y primaria privada, secundaria pública, secundaria privada y educación técnica). (En el anexo se detallan algunas notas metodológicas sobre las características de los ítems y el procesamiento).

## Resultados

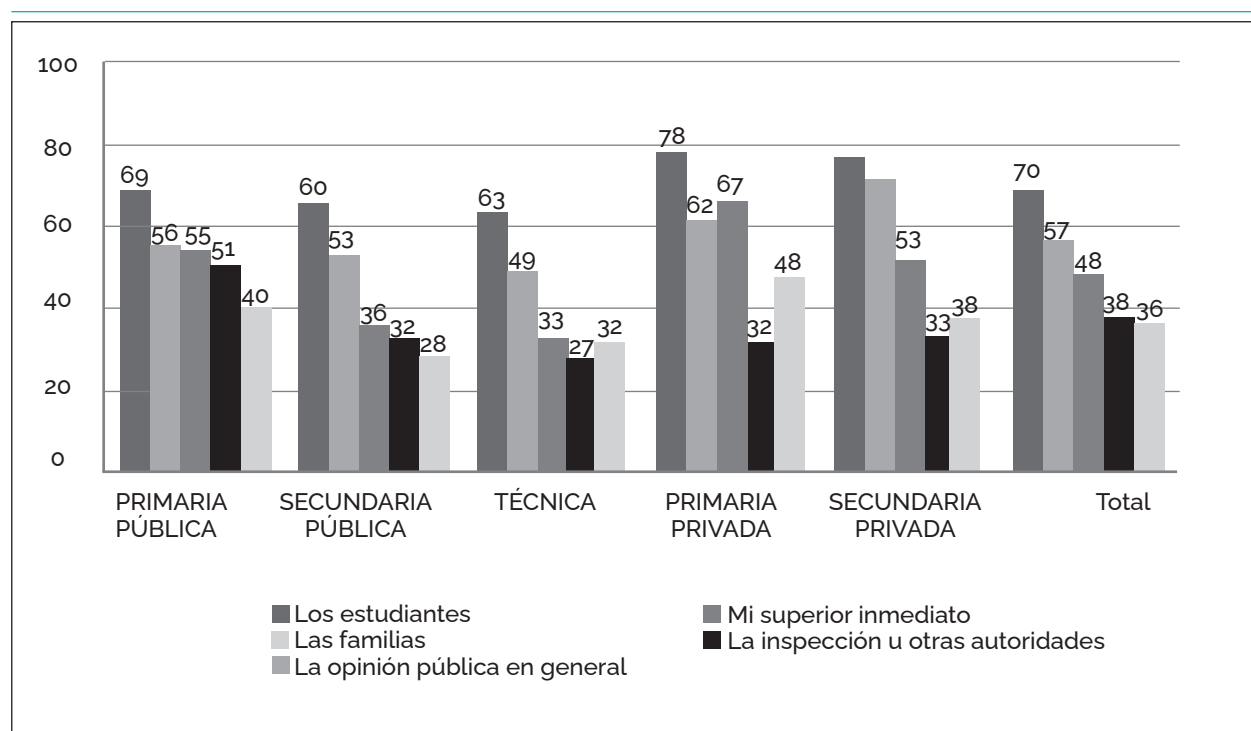
### El reconocimiento de la comunidad educativa (esfera del amor)

La encuesta permite conocer el grado de reconocimiento que expresan los docentes por parte de quienes conforman su comunidad educativa, desde quienes participan en la dinámica diaria del centro (estudiantes, directores y familias), hasta actores que se encuentran por fuera, pero que son de referencia para su trabajo, tales como la inspección y la opinión pública en general.

Si consideramos en conjunto todos los ítems analizados, el mejor nivel de reconocimiento lo expresan los docentes de la enseñanza primaria privada, seguido por la enseñanza primaria pública, la secundaria privada, la secundaria pública y la enseñanza técnica (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020a). En tal sentido, se propone avanzar en analizar las opiniones docentes de cada ciclo y nivel sobre el reconocimiento de su trabajo por parte de los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

En términos generales, los docentes expresan sentirse reconocidos, en primer lugar, por los estudiantes (70 %), luego por su superior inmediato (57 %), por las familias (48 %), por las autoridades (38 %) y, por último, por la opinión pública (36 %). Estos resultados presentan diferencias al interior de cada subsistema (primaria pública, primaria privada, secundaria pública, secundaria privada y técnica). Su análisis resulta útil para aproximarnos a las realidades docentes en cada espacio de trabajo, tal como se observa en la Figura 1.

Figura 1. Porcentaje de docentes con valoración positiva sobre el reconocimiento de la comunidad educativa y la opinión pública, según subsistema.



Fuente: Elaboración propia con base en el Estudio de salud ocupacional docente (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020).

Nota: se incluyen las respuestas alto y muy alto a la pregunta "Me siento reconocido por..".

## El reconocimiento de los estudiantes

Un primer elemento a destacar refiere a los valores relativamente altos que otorgan los docentes al reconocimiento por parte de sus estudiantes. Esto es de gran importancia en tanto, en la relación pedagógica, el vínculo cognitivo y afectivo con los estudiantes es una fuente de reconocimiento que resulta relevante, dado que es fuente de bienestar en su presencia y puede generar desgaste emocional en su ausencia (Schaufeli, 2005).

La percepción sobre el reconocimiento por parte de los estudiantes es alta y positiva en todos los subsistemas, aunque presenta algunos matices entre ellos.

Mientras que casi ocho de cada diez docentes del sector privado se sienten reconocidos, esta proporción desciende a siete de cada diez en las escuelas públicas y a poco más de seis de cada diez en educación media pública (Figura 1).

## El reconocimiento del superior inmediato

El reconocimiento por parte de quienes dirigen los centros educativos es un asunto de gran relevancia. El rol de los directores incluye el liderazgo pedagógico, funciones de gestión y administración del centro educativo, así como el relacionamiento con la comunidad (Santiago et al., 2016).

Al analizar las respuestas a este ítem por subsistema, encontramos respuestas muy similares al ítem anterior. El nivel más alto de reconocimiento lo expresan los docentes de la secundaria privada (71 %), seguido por las escuelas privadas (62 %), la primaria pública (56 %), la secundaria pública (53 %) y la escuela técnica (49 %), tal como se aprecia en la Figura 1. En tal sentido, resulta interesante, como fenómeno a profundizar, el alto nivel de reconocimiento expresado por parte de los docentes de la secundaria privada.

## El reconocimiento de las familias

Las familias tienen un rol central en la educación como soporte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la Figura 1 se observa que en primaria las respuestas son algo mayores que en educación media. En primaria privada y pública los docentes perciben reconocimiento por parte de las familias en un 67 % y 55 % respectivamente, mientras que en la educación media el reconocimiento percibido disminuye al 53 % en secundaria privada, al 36 % en secundaria pública y al 33 % en educación técnica.

Estos valores parecen dar cuenta de un vínculo entre institución y familia que es más íntimo en el primer ciclo que en la educación media. Mientras que en la primaria las familias suelen tener un contacto fluido con las maestras, en la educación media esta situación es variada. Al respecto, algunos antecedentes indican que el trabajo en ese ciclo educativo se caracteriza por una gran rotación y baja pertenencia al centro (Filgueira et al., 2014; Mancebo, 2007), lo que podría obstaculizar la relación entre docentes y familias. Por otro lado, en los liceos privados, más allá de los proyectos educativos particulares, es posible pensar que el rol de la familia, en tanto cliente en una relación de servicio, fomente su incorporación activa a los espacios cotidianos del centro.

## El reconocimiento por parte de las autoridades

En cuarto lugar se encuentra el reconocimiento por parte de las autoridades y cuerpos inspectivos. La posición que tienen en las instituciones educativas es de gran relevancia como parte de un sistema de educación nacional que encarga, en dichas figuras, la supervisión pedagógica y didáctica.

Aquí se observan resultados que difieren de los ordenamientos vistos hasta el momento. Solo en la primaria pública la mitad de los maestros expresa sentirse reconocidos por sus inspectores (51 %). En los demás subsistemas, las respuestas descienden aproximadamente a uno de cada tres docentes encuestados (33 % en secundaria privada, 32 % en primaria privada y secundaria pública y 27 % en técnica). Sin dudas esto amerita una mayor investigación, pero en términos generales parecería indicar que, o bien los docentes entienden que los cuerpos inspectivos no reconocen positivamente su trabajo, o bien no los visualizan como actores de reconocimiento en su trabajo cotidiano (Figura 1).



## El reconocimiento de la opinión pública

En último lugar, se encuentra la opinión pública, un elemento de gran relevancia para los colectivos profesionales. La opinión pública, en sentido estricto, no forma parte de la comunidad educativa, sino que expresa la forma en que los profesionales son valorados o no en la sociedad. Sin embargo, conocer el grado de reconocimiento que expresan los docentes por parte de la opinión pública es relevante como elemento de comparación con los actores analizados en los ítems anteriores.

En términos generales, los docentes no perciben que esta sea una fuente de reconocimiento. Esta situación varía desde el 48 % en primaria privada, 40 % en primaria pública, 38 % en secundaria privada, 32 % en enseñanza técnica y 28 % en secundaria pública (Figura 1).

Estos resultados se encuentran en consonancia con la valoración que la opinión pública tiene sobre la calidad de la educación (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017b), la cual evalúa de forma más positiva en el sistema privado que en el público. Por otro lado, en Uruguay, tanto la educación como la justicia son los aspectos peor evaluados por la opinión pública (en comparación con la salud, la policía o la vivienda).

Las evidencias presentadas en la Figura 1 parecen indicar que las principales fuentes de reconocimiento que expresan los docentes provienen de aquellas personas con las que conviven cotidianamente (de los estudiantes en mayor medida), en contraste con la baja percepción del reconocimiento social a su profesión por parte de autoridades y la opinión pública en general.

## El reconocimiento institucional (esfera del derecho)

Dentro de esta esfera es posible analizar las formas en que la institución reconoce derechos generales, válidos para todos los docentes en tanto trabajadores (Supervielle, 2016). Ello se plasma en leyes, convenios colectivos y en las relaciones que se establecen dentro de la organización, que marcan las reglas del juego. En su marco teórico, INEEd (2020b) también concibe esta serie de ítems como parte de un constructo "equilibrio esfuerzo-recompensa" que establece la relación entre el reconocimiento que brinda a la institución y el esfuerzo de cada trabajador.

A partir de los datos analizados es posible aportar evidencia sobre tres aspectos de la gestión educativa que se vinculan con el reconocimiento institucional: el salario, la estructura de ascensos y los criterios para elegir horas en los centros educativos.

En Uruguay aún persisten brechas entre las remuneraciones de los profesionales de la educación y las de otras profesiones comparables. Esto da cuenta del lugar que ocupa el reconocimiento material y simbólico hacia la docencia (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019). Para profundizar en cómo este factor puede constituirse en una fuente de reconocimiento (o no reconocimiento) hacia la tarea, es necesario recurrir a los elementos valorativos que hacen los docentes al respecto. Es decir, su valoración en cuanto a qué tan justo o equilibrado se encuentra el esfuerzo realizado por su labor, respecto a la recompensa que reciben por parte de la institución escolar.

Los aspectos que articulan el contrato de los docentes, como son la estructura de ascensos (escalafón, grado, etc.) y la modalidad de elección de horas, cargos o contratación, son mejor percibidos que el salario en todos los subsistemas: 60 % y 57 % declaran estar de acuerdo o muy de acuerdo con ello, con relación al 30 %, respectivamente (Figura 2).

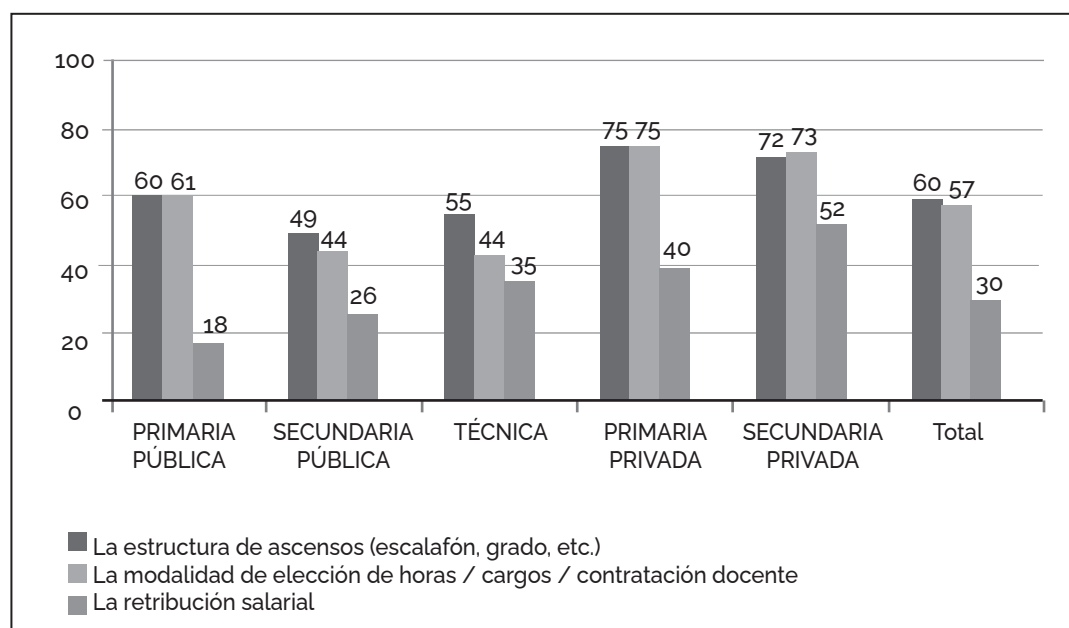
Dentro de este panorama general se hallan diferencias entre subsistemas. Como puede observarse en la Figura 2, con relación a la estructura de ascensos, los docentes de la primaria privada declaran estar en mayor medida de acuerdo o muy de acuerdo con dicha estructura (75 %), seguido de la secundaria privada (72 %), la primaria pública (60 %), la educación técnica (55 %) y, por último, la secundaria pública (49 %). Estas diferencias se agregan a las brechas de reconocimiento entre sectores privados y públicos analizados anteriormente. Al mismo tiempo, parecen indicar una conformidad moderada con la estructura de ascensos que va desde cinco de cada diez docentes en la secundaria pública, a más de siete de cada diez en la primaria privada. Al respecto, parecería interesante profundizar en los sentidos detrás de dichas valoraciones: ¿refiere a la cantidad de grados de ascenso?, ¿a la relación entre roles docentes y directivos?, ¿a los elementos reconocidos para el ascenso?

En relación con la modalidad de elección de horas, cargos y contratación docente puede observarse la misma situación, aunque con valores aún menores entre los docentes de secundaria pública y educación técnica. En este caso, el aspecto crítico parece concentrarse en la enseñanza media pública (secundaria y técnica).

El orden observado se modifica al estudiar las valoraciones docentes sobre el salario. Aquí, las respuestas más altas las brindan los profesores de educación secundaria privada, donde la mitad (52 %) se encuentra muy de acuerdo o de acuerdo su salario, mientras que este porcentaje disminuye en el resto de los subsistemas: 40 % en primaria privada, 35 % en técnica, 26 % en secundaria pública y solo el 18 % de las maestras de primaria pública. En promedio, los datos del sector público se aproximan a lo presentado por el Censo Nacional Docente de ANEP (2019), donde se afirma que solo tres de cada diez docentes se encuentran satisfechos con su salario (Figura 2). Como muestran Quiñones et al., (2020) el salario es un aspecto clave de reconocimiento del trabajo, en tanto afecta de manera general la calidad de vida de las personas. En tal sentido, la baja conformidad en todos los subsistemas puede ser un indicador fuerte de una sensación generalizada de escaso reconocimiento, al menos en relación al valor que los docentes adjudican a su trabajo y los desafíos que enfrentan.

Estos hallazgos en materia de la carrera docente, la modalidad de elección de horas y el salario (elementos que refieren a la esfera del derecho), abonan la idea de que, en términos generales, en el sector público existe una menor percepción de reconocimiento que en el sector privado. O bien, dicho de otro modo, los docentes del sector público perciben un mayor desequilibrio entre el esfuerzo que realizan en su trabajo cotidiano y el reconocimiento institucional recibido.

Figura 2. Porcentaje de docentes con valoración positiva sobre el equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa que reciben por su trabajo, según subsistema.



Fuente: Elaboración propia con base en el Estudio de salud ocupacional docente (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020).

Nota: se incluyen las respuestas muy de acuerdo y de acuerdo a la pregunta "Si pienso en todo el trabajo y esfuerzo que he realizado...".

## Significatividad del trabajo docente

La identidad docente es un concepto amplio que remite a múltiples aspectos, tales como las identidades profesionales (Tardiff & Moscoso, 2018; Vaillant, 2007), identidades de clase (Donaire, 2007), la identificación con el hacer específico (Sennet, 2012; Tenti Fanfani, 2007), entre otros aspectos.

En este marco, partiendo de la base de que los docentes se encuentran implicados con su labor (Boltanski & Chiappello, 2002), que la docencia resulta significativa para quienes la ejercen y que el trabajo docente no es una ocupación meramente instrumental, sino que tiene un carácter trascendental intrínseco (Cornejo Chávez, 2012), resulta interesante analizar algunas evidencias a partir del constructo significatividad del trabajo. La fuente de datos analizada aporta información sobre tres ejes:

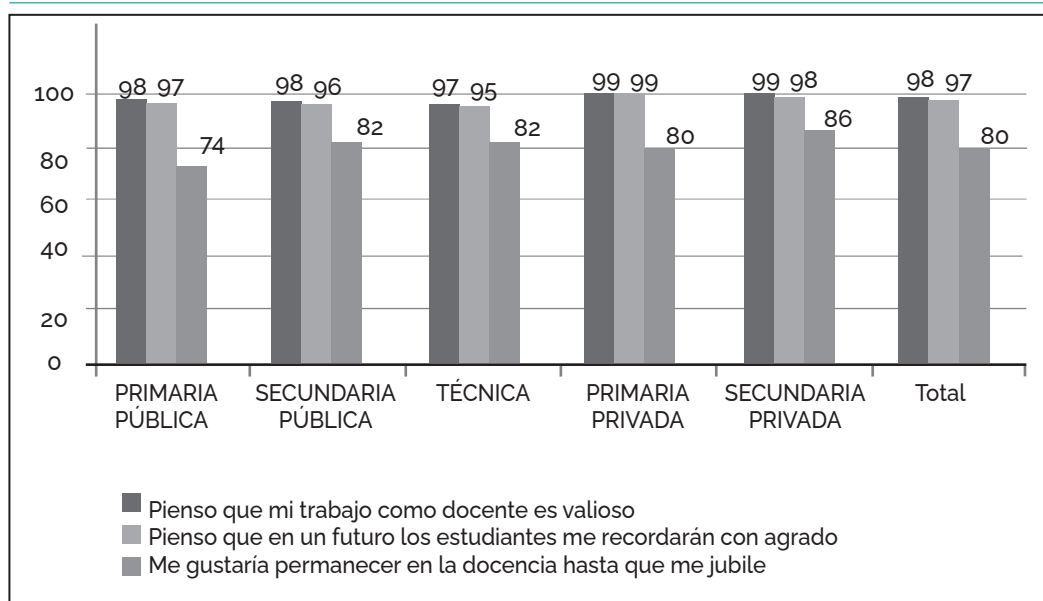
1. cómo los docentes perciben el respeto y el sentido de su trabajo por parte de la sociedad;
2. cómo perciben el aporte de su trabajo frente a sus destinatarios directos (los estudiantes);
3. si desean permanecer en la carrera docente hasta la jubilación.

Como se observa en la Figura 3, consultados sobre si el trabajo que realizan como docentes es valioso, prácticamente la totalidad de los maestros y profesores de todos los subsistemas (educación inicial y primaria, secundaria y técnica) confirman estar de acuerdo o muy de acuerdo. Esto da cuenta de que los docentes entienden que cumplen un rol importante en la sociedad a partir de su trabajo, valoración que trasciende los niveles y subsistemas de la enseñanza.

En concordancia con lo analizado anteriormente, casi la totalidad de los docentes señalan estar de acuerdo o muy de acuerdo con que los estudiantes los recordarán con agrado (Figura 3). Este alto nivel de respuesta da cuenta de una percepción positiva de los docentes sobre los vínculos con los estudiantes y que es mayor a los niveles de reconocimiento expresados en la Figura 1. Estos dos últimos ítems pueden expresar la noción de que los docentes creen estar desarrollando un trabajo valioso, tanto para la sociedad en general como para los estudiantes en particular, más allá de que sea reconocido o no por los diferentes actores.

Por último, la proyección de la permanencia en la profesión se coloca en tercer lugar de estos indicadores, teniendo un 80 % de acuerdo en términos generales (Figura 3). Del análisis por subsistema, emerge un dato novedoso: los docentes de secundaria privada son los que expresan con mayor frecuencia estar de acuerdo o muy de acuerdo en permanecer en la docencia hasta que se jubilen (86 %). Luego se encuentran los docentes de la educación secundaria pública y la educación técnica (82 %), así como la educación inicial y primaria privada (80 %). Algo más rezagada se encuentra la educación inicial y primaria pública (74 %). Estos patrones pueden encontrarse relacionados al desgaste que presentan las maestras (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020a). Al respecto, surge la paradoja de que, mientras los docentes de enseñanza media pública (secundaria y técnica) expresan los menores niveles de reconocimiento institucional (Figura 2), aquí expresan las mejores respuestas en relación a la continuidad en el trabajo. Este aspecto puede configurar un espacio de interés para continuar investigando.

Figura 3. Porcentaje de docentes que valoran positivamente la significatividad de su trabajo, según subsistema.



Fuente: Elaboración propia con base en el Estudio de salud ocupacional docente (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020).

Nota: se incluyen las respuestas muy de acuerdo y de acuerdo a la pregunta "¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones...?".

## Discusión y conclusiones

Los resultados presentados dan cuenta de algunas tendencias claras y abren espacio a nuevos debates. Un primer elemento que llama la atención son las brechas en la percepción del reconocimiento docente entre el sector público y privado, particularmente del reconocimiento intersubjetivo, comprendido aquí dentro de la esfera del amor. En este sentido, a partir de estas evidencias, es posible afirmar que los docentes se sienten más reconocidos por la comunidad educativa en el sector privado.

Múltiples hipótesis pueden generarse en torno a las causas: si se debe al tamaño de los centros, a los proyectos, a diferencias en los planteles docentes, si es parte de la relación de servicio que la regula, si responde a elementos organizacionales o a aspectos de otra índole. Esto parece ser una cuestión a indagar. Sin embargo, es posible pensar que el reconocimiento se vincule con el fortalecimiento de los lazos al interior de la comunidad.

Por otra parte, a la interna de los sectores público y privado también existen diferencias destacables entre la educación primaria y la educación media. En esta última, el formato de contrato docente por asignatura y no por centro educativo podría colocar obstáculos en el relacionamiento de proximidad con la comunidad, especialmente en la educación media pública. Al respecto, parece interesante repensar la radicación docente en los centros y sus posibles vínculos con el reconocimiento.

Otro de los hallazgos destacables refiere a quiénes, según los docentes, reconocen su trabajo dentro de la comunidad educativa. La principal fuente de reconocimiento que consideran es, con claridad, la de los estudiantes. Esto da cuenta de un fuerte vínculo directo con el objetivo del proceso educativo: el de construir sujetos. Este dato se refuerza con uno de los hallazgos sobre la percepción de significatividad del trabajo, donde la amplia mayoría declara que serán recordados con agrado por sus estudiantes, constituyéndose como un aspecto de relevancia para su trabajo.

Sin embargo, otros actores de esta comunidad, como las familias o las autoridades no son percibidos como una fuente de reconocimiento para los docentes. Aquí es posible encontrar dos de los grandes desafíos para el reconocimiento docente: lograr implicar a las familias como parte de la comunidad educativa, y generar los mecanismos institucionales necesarios para estrechar los lazos entre autoridades y docentes.

Se destaca que los docentes se sienten escasamente reconocidos por la opinión pública. Esto se encuentra en sintonía con las percepciones negativas que tiene la opinión pública acerca de los docentes (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017b). En tal sentido, parece consolidarse un diagnóstico sobre el bajo reconocimiento público de la profesión docente.

El análisis sobre las formas del reconocimiento docente por parte de la institución educativa arrojó resultados destacables, que abonan la discusión acerca de los instrumentos de gestión de los recursos humanos. Aquí también existen diferencias entre sectores y niveles. En comparación con los docentes de la enseñanza media (tanto en secundaria como en técnica), las maestras expresan sentirse más conformes con la estructura de ascensos y la modalidad de elección de horas. Ello podría denotar la existencia de instrumentos mejor regulados en la educación primaria, que hacen a la estabilidad del trabajo y que se constituyen como formas de reconocimiento. Pese a esto, las maestras de primaria pública son quienes tienen una peor valoración acerca de su remuneración.

Por su parte, en relación con la percepción de equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa en el trabajo, los docentes de los subsistemas privados presentan mejores valoraciones que quienes se desempeñan en los subsistemas públicos. Aquí se visibiliza una diferencia en la percepción de los docentes sobre las formas de gestión entre estos sectores, aspecto que ameritaría profundizar.

Casi la totalidad de los docentes expresan sentirse implicados y otorgarle un sentido trascendental a su función en la sociedad. Este es un factor contrapuesto a todo el análisis. Si bien declaran tener menor reconocimiento en la institucionalidad pública, este hecho no parece afectar el núcleo del sentido que aducen a su trabajo, mostrándose alto e independiente del subsistema en donde se encuentran insertos.

Para concluir, a partir de estos resultados surgen algunas interrogantes. En primer lugar, hasta aquí se pudo responder a la pregunta: ¿quiénes reconocen a los docentes? Sin embargo, resulta relevante profundizar el conocimiento en torno a las formas a través de las cuales la comunidad educativa reconoce su trabajo (Rivero, 2021).

En segundo lugar, la literatura señala otra esfera de reconocimiento en el trabajo entendida como esfera de la solidaridad, asociada a las competencias y talentos personales (Supervielle, 2016). Desarrollar información al respecto podría ser un asunto de interés para conocer más sobre la docencia desde el punto de vista profesional.

En tercer lugar, los datos señalan que el trabajo es muy significativo para los docentes, por lo que es posible pensar que sea una fuente de identificación. Sin embargo, la dimensión significatividad del trabajo no agota un fenómeno amplio como el de las identidades docentes. Por esto, sería de interés contar con datos que midan otras aristas de dichas identidades.

Por último, a partir de la teoría surge que las identidades docentes y las formas de reconocimiento de su trabajo podrían estar relacionadas. Así, parece pertinente avanzar en el estudio de esta relación a partir de diseños explicativos. Ello podría generar información valiosa para comprender nuevos vínculos entre los docentes con su trabajo y nuevas fuentes de bienestar que pueden ser útiles tanto para contribuir al debate académico, como también para la gestión educativa.

#### **Notas:**

<sup>1</sup> La educación obligatoria en Uruguay comprende 14 años de escolarización, desde educación inicial hasta educación media superior. El sistema educativo se compone básicamente por dos sectores: el sistema público (gratuito) y el sistema privado. El primero, de mayor magnitud, abarca aproximadamente alrededor del 80 % del estudiantado en educación inicial y primaria y cerca del 85 % en educación media básica (según datos de 2018 obtenidos del Mirador Educativo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa: <https://mirador.ineed.edu.uy>). A su vez, la educación media se imparte en secundaria general y en educación técnica.

**Aprobación final del artículo:** Mag. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

**Contribución de autoría:** Los autores han colaborado en partes iguales, en todas las etapas del artículo.

## Referencias bibliográficas

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva*. <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento MCRN agosto 2017.pdf>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2019). *Censo Nacional Docente 2018. Informe de resultados*. [https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/CENSO\\_Nacional\\_Docente\\_LIBRO.pdf](https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/CENSO_Nacional_Docente_LIBRO.pdf)
- ANGELLA, M. (2016). Work, recognition and subjectivity. Relocating the connection between work and social pathologies. *European Journal of Social Theory*, 19(3), 340 – 354. <https://doi.org/10.1177%2F1368431015594443>
- BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ CRUZ, M., & MOLINA RUIZ, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>
- BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, É. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- BRITO, A. (2010) *Los profesores y la escuela secundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Libros libres.
- CABRIO, S. (2017) *Estudiante de magisterio hijo de maestro: Relatos de vida sobre su identidad y herencia docente*. [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/file/4226>
- CORNEJO CHÁVEZ, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. [Tesis de doctorado, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/111523>
- CRISTÓFORO, A., MARTINIS, P., MÍGUEZ, M., & VISCARDI, N. (coord.) (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media. La igualdad en cuestión*. Udelar. FCS; CISC.
- DE TEZANOS, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva educacional*, 51(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.71>
- DEJOURS, C. (2012). *Trabajo vivo. Tomo 1: Sexualidad y trabajo*. Topia.
- DONAIRE, R. (2007). ¿Desaparición o difusión de la "identidad de clase trabajadora"? Reflexiones a partir del análisis de elementos de percepción de clase entre docentes. *Conflicto Social*, 2(1), 135-167. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n2p543>
- DUBET, F. (1989). Injustice et reconnaissance. En A. Caillé (Dir.), *La Quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total* (pp. 15-43). Ed. La Découverte.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.
- DURKHEIM, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Ediciones Coyoacán.
- ELACQUA, G., HINCAPIE, D., VEGAS, E., & ALFONSO, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- ESTEVE, J. (2005). Bienestar y salud docente. *Revista Prelac*, 1, 116-133.
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Laia.

- FILGUEIRA, F., PASTURINO, M., OPERTTI, R., & VILARÓ, P. (2014). *La educación prioridad país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva*. [https://issuu.com/fundacionceibal/docs/educacion\\_\\_final\\_vilaro](https://issuu.com/fundacionceibal/docs/educacion__final_vilaro)
- GRIMSON, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Siglo XXI.
- GUERRA, R. (2016). *Formas positivas y negativas de reconocimiento. Un estudio crítico-interpretativo de los discursos de cajeras de grandes cadenas de supermercados en Santiago de Chile*. [Tesis de maestría, Universidad Alberto Hurtado]. Red de Repositorios Latinoamericanos. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8249>
- HONNETH, A. (1995). *The Fragmented World of the Social*. State University of New York Press.
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática de los conflictos sociales*. Ed. Crítica.
- HONNETH, A. (2010). Work and recognition. A Redefinition. En Schmidt, H. & Zurn, C. (Eds.), *The Philosophy of recognition*. Lexington books.
- HONNETH, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2017a). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2017b). *Educación en Uruguay. ¿Qué opinan los ciudadanos?* [https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Educacion-en-Uruguay\\_Que-opinan-los-ciudadanos.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Educacion-en-Uruguay_Que-opinan-los-ciudadanos.pdf)
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2019). *Reporte del Mirador Educativo 4, ¿Existe una brecha salarial entre los docentes y otras ocupaciones?* [https://www.ineed.edu.uy/archivosmirador/MiradorEducativo\\_Reporte\\_4.pdf](https://www.ineed.edu.uy/archivosmirador/MiradorEducativo_Reporte_4.pdf)
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2020a). *Estudio de salud ocupacional docente*. <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Resumen-ejecutivo.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2020b). *Marco metodológico del Estudio de salud ocupacional docente*. <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Marco-metodologico.pdf>
- MANCEBO, M. (2007). La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación. En N. Bentancur (Org.), *Las políticas educativas en Uruguay. Perspectivas académicas y compromisos políticos* (pp. 8-42). Ministerio de Educación y Cultura.
- MARTÍNEZ, D. (6-8 de setiembre de 2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: Treinta años de estudios del trabajo docente*. [Ponencia] Latin American Studies Association XXIII International Congress, Washington, Estados Unidos.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and Schools Leaders as Valued Professionals*. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- PERRENOUD, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement. *Perspectives*, vol XXVI(3), 543-562.



- QUIÑONES, M., SUPERVIELLE, M., ACOSTA, M. J., RIVERO, L., & COSSE, L. (2020). *El sindicalismo en el proceso de construcción de una cultura del trabajo para el desarrollo*. CSIC-UR.
- RICCEUR, P. (2006). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica de España.
- RIVERO, L. (23-27 de febrero de 2021). *Working as a teacher: Demands for recognition of secondary school teachers in Montevideo*. [Ponencia] IV Congreso de la Asociación Internacional de Sociología, (ISA) San Pablo, Brasil.
- RIVERO, L. (4-7 de setiembre de 2018). *Abordajes a la cultura del trabajo docente en el Uruguay*. [Ponencia] XVII Jornadas de Investigación Científica, FCS – Udelar, Montevideo, Uruguay.
- SANTIAGO, P., ÁVALOS, B., BURNS, T., MORDUCHOWICZ, A., & RADINGER, T. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016, OECD Reviews of School Resources*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265530-en>
- SCHAUFELI, W. B. (2005). Burnout entre profesores: Una perspectiva de intercambio social. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 15-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039002>
- SENNET, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.
- SENNET, R. (2012) *El artesano*. Anagrama.
- SMITH N. (2009). Work and the Struggle for Recognition. *European Journal of Political Theory*, 8(1), 46-60. <https://doi.org/10.1177%2F1474885108096959>
- SUPERVIELLE, M. (2016). Una aproximación sociológica a la gestión de los recursos humanos: Mirada a partir de la lucha por el reconocimiento. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(38), 13-36. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0797-55382016000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382016000100002&lng=es&tlng=es)
- SVAMPA, M (Ed.) (2000) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Biblos.
- TARDIF, M. & NÚÑEZ MOSCOSO, J. (2018). The notion of the "reflective professional" in education: relevance, uses and limits. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168). <http://dx.doi.org/10.1590/198053145271>
- TAYLOR, C. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Fondo de Cultura Económica.
- TENTI FANFANI, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- TENTI FANFANI, E. (2010). Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educar em Revista*, 1. <https://www.scielo.br/j/er/a/HtFM9px8DqYjvngkTbsnZcf/?format=pdf&lang=es>
- VAILLANT, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(1). <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pe/article/view/25699>
- VEIRAVÉ, D., OJEDA, M., NÚÑEZ, C., & DELGADO, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. *Biografías de profesores. Revista Iberoamericana De Educación*, 40(3). <https://doi.org/10.35362/rie4032512>
- VISCARDI, N. & ALONSO, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. [https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia\\_alonso%20-%20viscardi.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia_alonso%20-%20viscardi.pdf)

## Anexo

Para realizar los procesamientos, se utilizó el ponderador que expande los casos de la encuesta al total de la población docente y se incluyeron todos los casos disponibles en la base de datos.

Las variables utilizadas son Reco1, que da cuenta de la percepción del reconocimiento por parte del superior inmediato; Reco2, reconocimiento de la Inspección y otras autoridades; Reco3, de las familias de los estudiantes; Reco4, de los estudiantes; Reco5, de la opinión pública. Los valores que asumen se presentan en una escala de Likert de cinco puntos, donde el valor uno es "muy bajo" y el cinco es "muy alto"; un sexto punto representa la opción "no he recibido reconocimiento".

El equilibrio esfuerzo-recompensa fue medido a través de tres ítems que buscan la evaluación del docente sobre tres aspectos estructurales del trabajo y la relación con el esfuerzo que les implica. En este sentido, se pregunta su grado de acuerdo con: la estructura de ascensos (EqEsRe1), la retribución salarial (EqEsRe2) y la modalidad de elección de horas/cargos/contratación docente (EqEsRe3). Los valores que asume son cuatro, donde uno es "muy inadecuada" y cuatro "muy adecuada".

Las variables sobre significatividad del trabajo utilizadas son Sign1 ("Me gustaría permanecer en la docencia hasta que me jubile"), Sign2 ("Pienso que en un futuro los estudiantes me recordarán con agrado") y Sign3 ("Pienso que mi trabajo como docente es valioso"), las cuales asumen valores del uno al cuatro, siendo el uno "muy en desacuerdo" y el cuatro "muy de acuerdo".