



**GOBIERNO DEL ESTADO DE PUEBLA**  
**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL U-211 PUEBLA**



Secretaría  
de Educación  
Gobierno de Puebla

---

---

---

**DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

**“PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO Y SUBJETIVIDAD LABORAL DE 4  
DIRECTORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN PUEBLA”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN INVESTIGACIÓN  
E INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

**PRESENTA:**

**AIDÉ TERESITA ÁVILA AYALA**

**ASESOR:**

**DR. FORTUNATO CUAMATZIN BONILLA**

**PUEBLA, PUEBLA**

**DICIEMBRE 2019**

**DICTAMEN DEL TRABAJO  
PARA TITULACIÓN**

Puebla, Pue., 03 de diciembre de 2019

**C. Aidé Teresita Ávila Ayala**

**PRESENTE**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211-Puebla y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **“Precarización del trabajo y subjetividad laboral de 4 directores de educación primaria en Puebla”** a propuesta de la Comisión Dictaminadora, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen de grado correspondiente.

**ATENTAMENTE**

**“PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN”**



S. E. P.  
UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 211

PUEBLA, PUE.

**ANDRÉS MARÍA JUVENICIO BRAVO Y ROJAS**

**Gracias a todas las personas que  
me acompañaron en la realización  
de este proyecto: mi familia,  
mis maestros, mis amigos y compañeros.**

**Gracias Gabriel, por tu confianza  
y apoyo incondicional.**

**Una dedicatoria muy especial  
a mis nietos: Sofía, Agnes, Aren y Aten,  
por esa luz y alegría inagotables,  
que dan armonía a mi vida  
y sentido a mis metas.**

## **RESUMEN**

La investigación que se presenta en este trabajo de tesis, se desarrolla en el contexto de la Reforma Educativa de 2013, (DOF, 11/09/2013), misma que institucionalizó condiciones laborales muy restrictivas para el magisterio (LSPD, 2013). Se centra en los directores de educación primaria, sujetos en los que recae una carga excesiva de responsabilidades y exigencias laborales (SEP, 2015), de quienes se ha pretendido indagar la conformación de rasgos de subjetividad laboral en el contexto citado. Para ello se eligió una metodología cualitativa, siguiendo las propuestas de Rodríguez et al., (1999) y Borda et al., (2017), construyéndose cinco categorías de análisis. Se presenta en cinco apartados; los dos primeros capítulos plantean aspectos teórico-contextuales: la precarización del trabajo (Chomsky, 2007; Estefanía, 2015) y la subjetividad laboral (Foucault, 1989; Schvarstein, 2005; Jódar y Gómez, 2007); el tercero discute las características de los sujetos de estudio y el tipo de trabajo que desarrollan; los dos últimos versan sobre la metodología empleada y los resultados obtenidos. Entre los principales hallazgos, los directores entrevistados muestran rasgos diferentes en relación con la edad, años de servicio y, sobre todo, el tipo de evaluación que la Reforma citada les ha designado. Pero así también, comparten rasgos de incertidumbre, vulnerabilidad, aislamiento, disciplinación, empresarización e individualización. Un tema emergente surgió en la indagación: la vulnerabilidad social, producto de la relación con otros actores sociales, prioritariamente los padres de familia, en el contexto escolar.

Palabras clave: reforma, directores, trabajo, precarización, subjetividad laboral.

## **SUMMARY**

The research presented in this thesis is developed in the context of the Educational Reform of 2013, (DOF, 11/09/2013), itself, which institutionalized very restrictive working conditions for the teaching profession (LSPD, 2013). It focuses on principals of primary education, subjects in whom there is an excessive burden of responsibilities and work demands (SEP, 2015), from whom it has been tried to investigate the conformation of traits of labor subjectivity in the aforementioned context. For this, a qualitative methodology was chosen, following the

proposals of Rodríguez et al., (1999) and Borda et al., (2017), year. building five categories of analysis. It is presented in five sections, the first two chapters raise theoretical-contextual aspects: the precarization of work (Chomsky, 2007; Estefanía, 2015) and the work subjectivity (Foucault, 1989; Schvarstein, 2005; Jódar and Gómez, 2007); the third discusses the characteristics of the study subjects and the type of work they develop; The last ones are about the methodology used and the results obtained. Among the main findings, the directors interviewed show different features in relation to age, years of service and, above all, the type of evaluation that the mentioned Reform has designated them. But also, they share features of uncertainty, vulnerability, isolation, discipline, entrepreneurship and individualization. An emerging issue was founded in the investigation: social vulnerability, product of the relationship with other social actors, primarily parents, in the school context.

Keywords: reform, directors, work, precarization, labor subjectivity.

## ÍNDICE

	Pág.
<b>ÍNDICE DE CUADROS</b>	V
<b>INTRODUCCIÓN</b>	VI
<b>CAPÍTULO 1 EL PRECARIADO MAGISTERIAL</b>	1
1.1. El neoliberalismo económico	1
1.2. La globalización	7
1.3. El trabajo en el mundo globalizado	13
1.4. El trabajo en educación	22
1.4.1. Flexibilización laboral	27
1.4.2. Intensificación del trabajo	30
1.4.3. Inestabilidad en el empleo	32
1.4.4. Segmentación salarial	33
1.4.5. Debilitamiento del actor sindical	35
<b>CAPÍTULO 2 EL TRABAJADOR EN SU LABERINTO</b>	37
2.1. La construcción de la subjetividad	39
2.2. La subjetividad laboral	46
<b>CAPÍTULO 3 EL DIRECTOR DIRIGIDO</b>	65
3.1. Los aspectos normativos	66
3.2. El actor sindical	73
3.3. La gestión educativa	79
3.4. La gestión como trabajo del director	86
3.5. El trabajo directivo en la actualidad	90
<b>CAPÍTULO 4 EL PROCESO HEURÍSTICO</b>	97
4.1. La mirada analítica	97
4.2. Metodología	100

4.2.1. El método seleccionado	101
4.2.2. Las técnicas y los instrumentos	104
4.3. Los sujetos de estudio	106
4.4. El análisis de los datos	110
4.4.1. Primera fase de análisis	111
4.4.2. Segunda fase de análisis	112
4.4.3. Tercera fase de análisis	116
<b>CAPÍTULO 5 RESULTADOS.</b>	117
5.1. Precarización del trabajo	117
1A) Flexibilidad laboral	117
1B) Inestabilidad en el empleo	120
1C) Intensificación del trabajo	123
1D) Segmentación salarial	128
1E) Debilitamiento del actor sindical	130
Tema emergente. Vulnerabilidad social	134
Trabajo con padres y contexto social.	134
5.2. Subjetividad laboral	136
2A) El trabajo que me disfraza. (Para ganarme la vida y nada más)	137
2B) El trabajo que me gusta	139
2C) El trabajo que me compromete moralmente	141
<b>CONCLUSIONES</b>	147
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	156
<b>ANEXOS</b>	167

## INDICE DE CUADROS

Cuadro No. 1. Relación dialéctica necesidad-satisfacción	58
Cuadro No. 2. Tipos de poder/consentimiento	60
Cuadro No. 3. Esquema teórico del proceso analítico	102
Cuadro No. 4. Esquema teórico del proceso analítico 1	103
Cuadro No. 5. Elementos fundamentales del proceso heurístico	105
Cuadro No. 6. Características personales de los directores entrevistados	106
Cuadro No. 7. Datos generales de los directores entrevistados	107
Cuadro No. 8. Datos de formación de los directores entrevistados	108
Cuadro No. 9. Condiciones de contratación de los directores entrevistados	109
Cuadro No. 10. Ingresos económicos de los directores entrevistados	110
Cuadro No. 11. Primera fase de análisis (Fragmento)	111
Cuadro No. 12. Segunda fase de análisis. Inestabilidad en el empleo. (Fragmento)	113
Cuadro No. 13. Segunda fase de análisis. Satisfacción general (Fragmento)	115
Cuadro No. 14. Relación dialéctica necesidad-satisfacción 1.	137



## INTRODUCCIÓN

En nuestro país, al igual que en muchas regiones del mundo, la situación económica actual de la mayoría de los ciudadanos es precaria, producto de la aplicación de principios y normas correspondientes al modelo económico neoliberal, mediante procesos que se han naturalizado bajo preceptos globalizadores que han pauperizado los servicios públicos así como las condiciones laborales de la población en general. Las políticas públicas y el presupuesto asignado a éstas, han estado condicionadas por mecanismos determinados por este modelo. Lucas (2012) refiere que la profunda crisis del capitalismo a partir de los años sesenta dio pie a intensas transformaciones, primero en los países de capitalismo avanzado y posteriormente al resto, que configuraron un proceso complejo cuyas consecuencias abarcaron aspectos sociales, económicos, político-ideológicos y culturales. Se inició la “mundialización del capital”, marcada por la hegemonía del capital financiero, el ascenso de políticas de libre mercado y una profunda reestructuración en el plano de la producción que incluyó innovaciones tecnológicas, organizacionales y socio-metabólicas del emprendimiento capitalista.

Bajo estas condiciones, con el transcurso de los años, se ha polarizado la sociedad, concentrándose la riqueza en unas cuantas manos, acentuándose la desigualdad, el desempleo y la pobreza. El estado de bienestar prácticamente ha desaparecido. En México, durante los últimos 30 años, se ha privilegiado el servicio de la deuda externa, alentado por los organismos internacionales.<sup>1</sup> Así, las políticas públicas y las reformas a las leyes, han constreñido el presupuesto asignado a la atención a las necesidades sociales que otrora otorgara principalmente el Estado, entre ellos, la educación.

Así, a partir de la década de los años noventa, el sistema educativo mexicano ha presentado cambios vertiginosos en varios aspectos, desde los curriculares hasta los asuntos administrativos, incluidos los aspectos laborales del ejercicio docente. Así tenemos que después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), los ejemplos más significativos son: la Ley General de Educación (1993) y sus modificaciones propuestas (2013); el surgimiento de la Carrera Magisterial y sus modificaciones (1996,1998,

---

<sup>1</sup> Cfr.: Chossudovsky (2003)

2011); la implantación del Programa Escuelas de Calidad (PEC, 2000); la reformulación del Programa de Preescolar (2004); la Reforma de la Educación Secundaria (RES, 2006); la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2009,2010,2011,2012); la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE, 2008,2013); la Evaluación Universal, a partir del 2011 y sus cambios (2013); la implantación del Plan de Mejora (2013), entre otros. Los contenidos de estos cambios y nuevas disposiciones han operado en el sentido de cumplir a cabalidad con los compromisos del ANMEB, (*Cfr.*: Latapí, 1988), mismos que han tenido como consecuencias el endurecimiento sistemático de las condiciones laborales de los profesores y la pérdida paulatina de sus derechos. En el mismo sentido se presentaron cambios profundos, en 2013: la expedición de la Ley del Servicio Profesional Docente, la Ley del Instituto Nacional de Evaluación y las modificaciones al Artículo 3º y 73 de la Constitución, mismos que, ante un drástico cambio de gobierno, a partir de 2018, han empezado a modificarse .

Estos cambios corresponden con las observaciones de Popkewitz (1997), quien señala que el trabajo de los profesores y la calidad de su práctica forman parte de programas políticos concretados a través de reformas a la docencia y a la formación del profesorado, mismos que responden a diversas transformaciones de las condiciones sociales, económicas y culturales.

En la actualidad, tales transformaciones se derivan del fenómeno de la globalización económica, que aducen Gutiérrez y Gálvez (2012), constituyen un fenómeno contemporáneo que se registra desde inicios de la década de los ochenta y es una de las respuestas a la crisis del régimen de acumulación ford-taylorista de Estados Unidos. Dos efectos de tal crisis, señalan los autores, son el agotamiento del mercado interno y la caída de la productividad de ese sistema productivo ford-taylorista. Así, las reformas instituidas en el ejercicio del magisterio se concretan en cambios profundos de las condiciones laborales de los profesores<sup>2</sup> que, como apunta Popkewitz (1997), no implican mejora de tales condiciones.

En este contexto, Dale (2002) señala que la transformación de los sistemas educativos, las reformas curriculares y la formación del profesorado no sólo son producto de una cultura

---

<sup>2</sup> La reforma a los Artículos 3º y 73º constitucional, en febrero de 2013, que establecen inicialmente condicionantes para la permanencia en el empleo, como la evaluación (punitiva) y la asunción de nuevas responsabilidades para docentes y directivos, constituyen claros ejemplos de estos cambios.

local, sino mundial, que es determinada por la mercantilización de los sectores sociales, como es el caso de la educación. Así, afirma Dale, se observa la incorporación de una lógica que pondera la competencia de mercado, es decir, privilegia valores empresariales como la eficiencia, la eficacia, la productividad y la calidad, entre otros.

En este sentido Ball (2001) advierte sobre una transformación que ha empezado a modificar la dirección de las escuelas desde un estilo profesional-colegial a otro de gestión-burocrático, en el que se controla el trabajo de los profesores mediante el uso de técnicas de gestión y las tareas docentes están cada vez más sometidas a la lógica de la producción industrial y de la competencia de mercado.

El autor refiere a una realidad en el contexto español. Sin embargo, en nuestro país habría que cuestionarse si se ha alcanzado en cierto momento, en algunas escuelas, ese estilo profesional-colegial que refiere y que ha sido promovido con anterioridad, previo a la instalación de lógicas de productividad a través de parámetros de eficiencia y eficacia, mismas que sí se han instalado dentro de los cambios en la política educativa mexicana, produciéndose una transformación paulatina de la naturaleza de la escuela como organización y como espacio laboral, así como una transformación de la subjetividad laboral de los profesores (González, R., Rivera, L. y Guerra, M., 2018)

En consonancia con estas ideas, De la Garza (2001), afirma que los estudios sobre el trabajo que han centrado su atención en las teorías de las organizaciones, son los que más se han olvidado del trabajo en sí, ya que, aunque consideran varios actores al interior de las compañías, no dejan de tener como unidad de análisis la empresa, que es vista con intereses como organización. Es probable, afirma el autor, que esta línea conduzca hacia la deslaborización, ya que el tema laboral queda subordinado al éxito de la empresa, descalificando otras propuestas que centran su análisis de la empresa en aspectos más humanos, como el poder, el control, la subjetividad, la sexualidad. (Fernández, 2007)

Este trabajo de investigación, ha puesto la mirada en los cambios en la situación laboral de los profesores a partir de la llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y particularmente, en relación con las adiciones a dicha reforma en 2013, que impactan en la situación laboral de los profesores: la institucionalización del Servicio Profesional Docente

(SPD); la aparición del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y la aplicación de evaluaciones al desempeño docente, sustentadas en la Ley del SPD; la Ley que crea el INEE y las reformas al Art. 3º. Constitucional y a la Ley General de Educación.

Nos ha interesado particularmente centrar nuestra atención en unos actores educativos poco estudiados: los directores de escuela de educación primaria, con la finalidad de indagar cómo han vivido esos cambios, puesto que el trabajo del director de escuela de educación básica, en la lógica de privilegiar “los imperativos de la eficacia administrativa” (Ball, 2001), con la reforma a los artículos 3º. y 73 de la Constitución Mexicana (2013) se constituye en un claro ejemplo, al establecer la gestión como prerrogativa del trabajo directivo a partir de la cual el director deberá garantizar la buena marcha de la institución que lidera.<sup>3</sup> La reforma adiciona un artículo Quinto transitorio que establece adecuaciones al marco jurídico para: “a) Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta” (DOF, 26/02/13).

Estas demandas concuerdan con los señalamientos de Sennet (2006) en torno al nuevo enfoque [neoliberal], definido por la flexibilidad: “lo que importa es producir el mejor resultado lo más rápidamente posible, [constituyéndose en una] auténtica medida de eficacia.” (Sennet, 2006:49), aspecto para el que Ball (2001), centrándose en la escuela, aduce que se da por evidente la eficacia en sí, sin tomarse en cuenta el coste que supone para el trabajador la consecución de mayor eficacia: fenómenos como la intensificación, la pérdida de autonomía, supervisión y evaluación más directas, falta de participación en la toma de decisiones, carencia de desarrollo personal mediante el trabajo, entro otros.

---

<sup>3</sup> El concepto de gestión y sus implicaciones han sido abrazados por la autoridad educativa mexicana desde la perspectiva clásica de la Administración. Sin embargo, este concepto y sus implicaciones para el trabajador: eficacia, eficiencia, productividad, performatividad, etc., han sido severamente cuestionados por la corriente crítica de la Administración, que concuerdan con nuestra perspectiva sobre la gestión que se discute en este estudio.

Para los directores, de acuerdo con la Ley del Servicio Profesional Docente (2013), en su Artículo IV, fracción XXIII, se establece:

Personal con Funciones de Dirección: A aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados (DOF,19-01-2018:3).

Estas actividades generales, se desglosan posteriormente en 5 dimensiones, 18 parámetros y ¡63 indicadores! Estos, además, se van modificando año con año.

En concordancia con las afirmaciones en torno a las condiciones laborales actuales, Schvarstein (2005) asevera que se establecen nuevas formas de organizar el trabajo, como el difuminar el lugar del sujeto en la organización, transformar su lugar de trabajo en un no lugar y volver a la lógica del trabajo a destajo. En la escuela como espacio laboral, estas condiciones, como se analizará, se matizan y especifican en formas que según Judt (2010), no son tan nuevas, sino una reedición de las épocas más oscuras de ausencia de derechos de los trabajadores.

Los profesores han venido resintiendo a través de los años, como la gran mayoría de los trabajadores asalariados, el deterioro de sus condiciones laborales. Para los directores de las escuelas, la carga incluye la organización y funcionamiento de toda la institución. Las modificaciones al Artículo 3°. Constitucional, como se ha referido, establecen como una responsabilidad plena del director la solución a todas las necesidades y requerimientos del plantel “en coordinación con los padres de familia”; señalamiento vago e impreciso. Sin embargo, las sanciones y repercusiones personales, administrativas, laborales y económicas son sólo aplicables al director, como único trabajador de la SEP responsable de los objetivos señalados.

En este orden de ideas, resulta importante dilucidar cómo se perciben a sí mismos los directores de educación básica, como trabajadores, en función de las condiciones laborales en

las que actualmente se desempeñan; qué satisfactores emocionales, afectivos, profesionales, encuentran en el desarrollo de su trabajo, en fin, qué tipo de subjetividades laborales se constituyen.

Así, en la presente investigación se hace un análisis de las actuales condiciones laborales de los profesores que desempeñan funciones de dirección,<sup>4</sup> en el nivel primario de la Educación Básica, dentro del contexto actual y de cómo estas condiciones, contribuyen a la conformación de un tipo particular de subjetividad laboral.

El análisis de la situación del trabajo en nuestros días, requiere una mirada crítica que dé cuenta de las condiciones económicas, de *productividad*, de *mercado*, en las que se desenvuelven los trabajadores, en este caso los directores bajo la perspectiva de *gestión* que se ha presentado, así como de las consecuencias que como sujetos afrontan, por lo que se revisaron para tal efecto, algunas consideraciones del marxismo crítico, dentro del contexto mexicano.

Se hizo un análisis del trabajo y las condiciones laborales de los directores en la actualidad considerando algunas conceptualizaciones propuestas por Robinson (2007), sobre el capitalismo global. Así mismo, se recurrió a Harvey (1990, 2012) en relación con su propuesta de la “transformación económico-política del capitalismo tardío”; la flexibilidad laboral y la esencia del capitalismo y a Wallerstein (2013) y su análisis del “sistema mundo como economía mundo capitalista”.

La mirada desde la cual se realizó la presente investigación toma por otra parte, elementos fundamentales del paradigma hermenéutico, puesto que nuestro mayor interés se ha centrado en dilucidar la constitución de componentes subjetivos, en este caso de subjetividad laboral, de un tipo particular de sujetos: los directores de escuela de educación primaria en la

---

<sup>4</sup> En la estructura organizacional de la docencia a nivel nacional, existía la figura del director de escuela. En la nueva reglamentación desaparece el nombramiento de director como tal, denominándosele “personal con funciones de dirección”. Este cambio obedece a que dicho nombramiento es provisional a partir de la aplicación de la reforma, por lo que el profesor que desee continuar desarrollando la misma función, debe presentar una evaluación después de dos años de ejercer la función y después cada cuatro, a fin de refrendar su nombramiento. (Cfr.: Ley del Servicio Profesional Docente, 2013). Para efectos del presente estudio se referirá a los sujetos de estudio como directores, directivos, o como profesores con funciones de dirección.

ciudad de Puebla, en un contexto específico: la reforma educativa instituida en México a partir de 2013.

Desde esta perspectiva, abrazamos la definición propuesta por De la Garza:

La hermenéutica es una concepción genérica acerca de la realidad y el conocimiento [...] que tiene su eje en el problema de la comprensión del significado, en particular en entender a la experiencia como significativa [...] En esta medida, la perspectiva hermenéutica se vincula con el (sic) de la subjetividad, entendida como proceso de producción de significados y que puede analizarse en el plano individual o en el social (Bourdieu, 1992). Sin embargo, los significados no sólo se generan de alguna manera por los individuos en interacción sino que, dentro de ciertos límites espaciales y temporales, se vinculan con significados acumulados socialmente que los actores no escogieron (Habermas, 1988). Estos significados no son simplemente compartidos por consenso sino que implican jerarquías sociales y de poder, es decir la posibilidad de la imposición (Foucault, 1976). (De la Garza, 2001:85)

De acuerdo con esta mirada, para dar sustento teórico al análisis e interpretación de los datos obtenidos, se retomó de Foucault (1898) su conceptualización sobre el sujeto y el proceso de subjetivación, así como sus disertaciones en torno al poder, recurriendo a Jódar y Gómez (2007) para el análisis de la subjetividad laboral con su discusión sobre el sujeto empresario de sí mismo y a Schvarstein (2005), con su propuesta de categorización de las subjetividades construidas a partir de la relación de los sujetos con la empresa, para dilucidar componentes de subjetividad laboral de los directores entrevistados.

La indagación de cómo afrontan los directores de educación básica los nuevos compromisos laborales o de cómo estos actores se asumen como sujetos trabajadores y qué tipo de subjetividad está en construcción, ha planteado cuestiones interesantes cuya pertinencia puede contribuir a la comprensión de los fenómenos educativos y constituye un área poco estudiada, por lo que se ha abordado en el presente estudio, a partir de las siguientes consideraciones:

*Pregunta central:*

¿Qué tipo de subjetividades manifiestan los directivos de educación primaria a partir de sus actuales condiciones laborales?

*Preguntas derivadas:*

¿Cómo se han transformado las condiciones de trabajo de los directores escolares de educación primaria en el marco de la Reforma Educativa?

¿Qué retos enfrentan y qué trastornos se están produciendo ante un nuevo mandato que los pone en tensión?

¿Cómo se perciben a sí mismos los directores como sujetos trabajadores?

*Objetivo general:*

Documentar la relación entre las condiciones del trabajo directivo en educación primaria en la actualidad y la conformación de rasgos específicos de subjetividad laboral.

*Objetivos particulares:*

-Situación el trabajo del director de educación primaria en el contexto laboral global.

-Analizar las características del trabajo directivo en el marco de las condiciones administrativas contenidas en la reforma de la política educativa.

-Conceptualizar la configuración de subjetividades laborales de los directivos de educación primaria.

*Metodología de investigación*

Se desarrolló en primer lugar una revisión teórico-contextual de tres grandes temas. El primero es una indagación sobre el devenir del trabajo en el mundo neoliberal y particularmente, del trabajo docente, que se aborda en el primer capítulo titulado: “El precariado magisterial”. En el segundo capítulo, titulado: “El trabajador en su laberinto”, se analiza la subjetividad y, específicamente, la construcción de la subjetividad laboral. En el tercer capítulo: “El director dirigido”, se hace un recuento de las demandas laborales hacia los directores de educación primaria en el contexto mexicano actual.



En un segundo momento, para la construcción del referente empírico, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad a 4 directores de educación primaria en el transcurso de un ciclo escolar con objetivos de análisis e interpretación desde las categorías de análisis construidas.

El análisis de datos y su posterior interpretación se hicieron a través del análisis de datos cualitativos propuesto por Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Se consideraron las siguientes categorías de análisis:

A) Flexibilidad laboral, B) Intensificación del trabajo, C) Segmentación salarial, D) Inestabilidad en el empleo y E) Debilitamiento del actor sindical.

Se consideraron cuatro grandes indicadores: 1) Manifestaciones de *burnout*, 2) Síntomas generales de ansiedad y depresión, 3) Satisfacción general (alimentación, sueño, recreo y convivencia familiar) y 4) Condiciones de salud.

En el capítulo 4 se da cuenta de las dos primeras fases del proceso analítico. En el capítulo 5 se consigna la tercera fase de análisis: la interpretación y resultados obtenidos. Finalmente se presentan las conclusiones a las que se arriba, así como los cuestionamientos que se generan a partir de los hallazgos.

Entre los hallazgos más importantes que ha arrojado la presente investigación, podemos señalar la diferencia en la percepción de las condiciones laborales en las que desarrollan su trabajo los directores noveles en relación con los veteranos, ya que estos últimos perciben los cambios como un retroceso en las mismas, mientras que para los nuevos, el trabajo es así, y así lo aceptan, validando y normalizando tales circunstancias. No obstante, ambos grupos, como se observa en el análisis de la información proporcionada por los cuatro directores participantes, viven situaciones de precariedad laboral.

Un factor determinante de la experiencia laboral de ser profesor/director en estos tiempos es la evaluación. Los directores veteranos se muestran ansiosos e inseguros ante la evaluación, en comparación con los directores jóvenes, que incluso se inscriben voluntariamente a las evaluaciones. La diferencia principal radica en que la evaluación a la que han sido convocados tiene un carácter diferente: los directores en servicio han sido llamados a presentar un examen para conservar el empleo: esta “evaluación” se instituyó como obligatoria en cuanto a su

participación y, hasta el momento, no es universal; en cambio, la evaluación que han presentado los jóvenes, la han buscado voluntariamente, con la finalidad de concursar por ascensos y mejoras salariales.

Es importante señalar que aun cuando voluntariamente, también los directores veteranos podrían inscribirse para presentar este último tipo de evaluación y en cambio están apostando por separarse del servicio mediante la jubilación, acciones que, por otra parte, pudieran considerarse como formas de resistencia ante estos dispositivos. También es importante recalcar que los directores noveles deberán presentar una evaluación después de 2 ciclos escolares, para ratificar su nombramiento o regresar a su función anterior de docente frente a grupo.

Se aprecia así mismo una diferencia en los tiempos que hombres y mujeres dedican a su permanencia en la escuela, circunstancia que podría explicarse debido a las cargas domésticas y laborales que las mujeres refieren como importantes, a diferencia de los varones, por lo que organizan sus actividades laborales formales, considerando estas otras responsabilidades, a las que les otorgan más importancia y tiempo: cuidado de los hijos, como acompañarles en el desarrollo de las tareas escolares; elaboración de alimentos, entre otras, actividades a las que ninguno de los varones entrevistados se dedican y, en el caso de Carmen, para atender también su segundo empleo, de 18 a 20 hrs., de lunes a viernes.

Se documentaron las manifestaciones de cinco condiciones de precarización laboral docente, discutiendo sus expresiones particulares en el trabajo directivo. En orden de importancia estas son: inestabilidad en el empleo; flexibilización; intensificación laboral, segmentación salarial y debilitamiento del actor sindical.

Es importante señalar, en cuanto a la pérdida de representatividad del actor sindical, documentada como un factor de precarización laboral en otros ámbitos, que todos los entrevistados le atribuyen una nula importancia como factor de sus particulares condiciones de trabajo; el sindicato no está presente en el contexto laboral vivido.

Los resultados obtenidos se constituyen también en factores de vulnerabilidad social. En cuanto a ésta, el principal hallazgo ha sido el reconocimiento por todos los entrevistados del problema que representa el trabajo con los padres de familia. La relación con los padres es

percibida por los cuatro directores como la principal fuente de problemáticas laborales ante la autoridad, causa de sanciones para los involucrados y el personal a su cargo.

Así también, es interesante señalar que la intensificación en el trabajo es experimentada como condición natural del ser docente, o directivo, como se consignó en los dichos de los entrevistados, valoración que ya ha sido señalada por estudios previos, (Hargreaves, 1999; Apple, 1995), misma que es percibida por los profesores como profesionalización. En este caso, aunque los cuatro sujetos manifiestan que es muy grande la carga de trabajo, sólo uno de ellos expresa su pesar por la gran cantidad de quehaceres que le demanda el ejercicio de su función, sin reflexionar esto como una condición de precarización de su propio trabajo.

Considerando de acuerdo con Foucault que la subjetividad se constituye a partir de la experiencia del particular mundo en el que se vive, en cada momento histórico los individuos van construyendo diferentes formas de subjetividad. Cada época tiene un modo histórico de subjetivación, articulándose en cada noción de subjetividad distintas distribuciones de poder político correspondientes al momento histórico en que se construyeron; el momento histórico que se ha estudiado es el de una reforma educativa particularmente agresiva, que ha determinado de inicio, condiciones diferentes para los sujetos estudiados y que, sin embargo en todos los casos, implica una precarización laboral.

Así, los constituyentes de subjetividad laboral que presentan los directores entrevistados, se sitúan en tres de los cuatro espacios que sugiere Schvarstein, y se encuentran básicamente relacionados con: incertidumbre y vulnerabilidad vs adaptabilidad y oportunidad; ansiedad; sensaciones de falta de logro y reconocimiento social; aceptación/disciplinación; aislamiento; empresarización e individualización.

Quedan por documentar, entre otros aspectos importantes, los mecanismos de resistencia que los actores han podido asumir ante los embates de esta reforma que, de acuerdo con González, et al., (2018), ha pretendido precisamente, cambiar la subjetividad del ser maestro para transformarlo en un trabajador flexible y desechable.

En este sentido, es importante mencionar que la presente investigación se inició en momentos de total aplicación de la reforma educativa del 2013 y, al concluirla, dicha reforma

ha sido parcialmente derogada en el marco de un cambio de régimen político que pretende restituir a los profesores mayor certidumbre laboral.

Yo por la mañana me levantaba sabiendo que tenía un trabajo, que además, como le decía, me gustaba, y la jornada ya tenía un color particular. Pero si te despiertas y sabes que no tienes trabajo y que es difícilísimo encontrarlo, tan complicado casi como ganar a la lotería, entonces la perspectiva de tristeza es terrible.

Andrea Camilleri

## CAPÍTULO 1. EL PRECARIADO<sup>5</sup> MAGISTERIAL

Con el objetivo de contextualizar el trabajo educativo en la actualidad, nuestro interés primordial en este primer capítulo es explicar las condiciones actuales del trabajo, dados los cambios que ha sufrido como consecuencia de la implantación del modelo neoliberal en el ámbito económico a nivel mundial. Así, iniciamos con una breve discusión sobre el neoliberalismo económico, para abordar en seguida el fenómeno de la globalización y las diversas aristas que presenta, fijando nuestra atención en la globalización económica; se ha separado la presentación del neoliberalismo económico de la globalización, únicamente con fines explicativos, ya que son fenómenos que se implican mutuamente, puesto que la globalización es un fenómeno que se fundamenta en la doctrina del neoliberalismo. En un tercer momento se hace un sucinto recorrido en torno al trabajo en la época actual, fijando nuestra atención en los cambios que presenta a partir de su homogeneización a niveles globales; se discuten sus fenómenos más significativos y sus repercusiones y en un cuarto apartado, se ilustran sus manifestaciones en el contexto del trabajo educativo, subrayando algunas de sus características en el caso mexicano.

### 1.1. El neoliberalismo económico.

Después de la II Guerra Mundial, los países vencedores se reunieron a fin de organizar la reconstrucción de Europa, devastada por esta guerra y para “salvar al mundo de presiones económicas futuras” (Stiglitz, 2002:47). Así se crean el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), productos de la Conferencia Monetaria y Financiera de las

---

<sup>5</sup> El concepto “precariado” es propuesto entre otros autores, por Estefanía (2014), quien construye un vocablo formado por dos palabras: precario y proletariado. Otros autores refieren a este fenómeno como “precariato”, para referirse a una época, la época actual de trabajo precario.

Naciones Unidas, en Bretton Woods, New Hampshire, en julio de 1944. La reconstrucción y el desarrollo de los países tercermundistas fue la misión inicial del BM. Al FMI se le confirió la tarea de asegurar la estabilidad económica global.

Stiglitz (2002), explica que ambas organizaciones iniciaron aportando dinero para infraestructura y servicios a las poblaciones empobrecidas de los países en desarrollo. Pero han ido sufriendo una transformación, en la medida en que proclaman la supremacía del mercado como valor ideológico. Así, el FMI sólo aporta dinero si los países emprenden políticas que contraen su economía, como recortar los déficits, aumentar los impuestos y/o los tipos de interés.<sup>6</sup>

En torno a la misión inicial del FMI, el autor señala que este organismo internacional nació de la creencia en la necesidad de *una acción colectiva a nivel global* para lograr la estabilidad económica, del mismo modo que la Organización de las Naciones Unidas (ONU), surgió de la creencia en la necesidad de *una acción colectiva a nivel global* para lograr la estabilidad política.<sup>7</sup>

Los dictados del neoliberalismo se han materializado en *programas de ajuste estructural* que se han ido imponiendo sistemáticamente por el FMI, el BM y más recientemente, por la Organización Mundial de Comercio (OMC), a los países que tienen una deuda con estos organismos internacionales. Estas reformas han provocado la disminución drástica del presupuesto para los programas sociales. Así, se han pauperizado principalmente el servicio médico, el servicio educativo y el trabajo, agudizándose los niveles de pobreza de la población en estos países. Chossudovsky (2003) refiere a una “globalización de la pobreza”:

---

<sup>6</sup> Aunque se suponía que el FMI se encargaría de las cuestiones macroeconómicas de determinado país, y el BM resolvería las cuestiones estructurales de éste, el FMI se fue apoderando de todas las decisiones, adoptando una posición imperialista y aplicando prácticamente las mismas medidas para todos los países: la liberación de los mercados de capitales, afirma Stiglitz (2002).

<sup>7</sup> Stiglitz (2002) acota que el FMI es una institución *pública* que funciona con el dinero de los contribuyentes de todo el mundo, pero que no rinde cuentas a los ciudadanos, sino a los ministros de Hacienda y a los bancos centrales de los gobiernos del mundo.

Gracias al imperio del neoliberalismo, se recorta el gasto público y se desbaratan los programas de bienestar social. Las políticas gubernamentales promueven la desregulación del mercado de mano de obra: desindexación de ganancias, empleos de medio tiempo, jubilación anticipada y la imposición de los llamados cortes salariales “voluntarios”. (Chossudovsky, 2003:9).

Petras (2004) señala que las premisas del neoliberalismo se fundan en la liberación de las regulaciones del Estado sobre las operaciones mercantiles, aseverando que la liberación de las regulaciones estatales en este modelo, incentiva la competencia, produciendo una mayor eficiencia y productividad. Así a nivel político, el neoliberalismo esgrime la defensa de gobiernos “democráticos”<sup>8</sup> por encima del autoritarismo que caracteriza los gobiernos totalitarios, ya que este escenario garantiza el libre mercado.

El autor señala sin embargo, que esta es una falacia, ya que las reformas económicas no han conducido a una democracia política, sino a una mayor desigualdad y polarización social, que exige una mayor represión social, o sea, un autoritarismo disfrazado.<sup>9</sup> Los países que han instituido tales políticas no sólo no avanzan en su desarrollo económico, sino que cada vez más se hunden en el atraso y la pobreza, con serios problemas de inflación, desempleo y una permanente “crisis”.

Chomsky (2007) explicita que aun suponiendo que en una democracia en principio gobierna el pueblo, el poder de toma de decisiones en cuanto a aspectos centrales de la vida reside en manos privadas, lo que produce efectos a gran escala en todo el orden social. En algunos casos, refiere, la tensión se resuelve por medio de la eliminación forzosa de la

---

<sup>8</sup> Valdés (2014) refiere que en su significado teórico original, la democracia es la forma de gobierno en la cual las decisiones sobre los asuntos públicos más importantes se toman por los ciudadanos de la comunidad. De acuerdo con el significado descrito; el autor asevera que la democracia sería un sistema en que los individuos adultos de una comunidad establecen o aprueban las reglas básicas de la organización política y las reglas principales del Derecho y toman además las decisiones importantes del gobierno o controlan los actos de sus representantes y sus otros empleados en la administración pública.

<sup>9</sup> El mundo de hoy nos ofrece una situación muy peculiar en cuanto a la democracia, señala Valdés (2014), por una parte en la mayoría de los países no existe participación alguna de la población ni en la elaboración, ni en la aprobación de las constituciones y las leyes que fabrican a su antojo los gobernantes y los llamados representantes; tampoco existe ninguna participación de los ciudadanos en las decisiones de sus gobiernos.

interferencia pública en el poder estatal y privado. Esta medida se pretende evitar, disfrazando los mecanismos de imposición como “democráticos”.<sup>10</sup>

Así, el autor señala que en las sociedades industriales avanzadas, el problema se aborda por medio de una serie de medidas destinadas a despojar las estructuras políticas democráticas de un contenido esencial, al tiempo que éstas quedan intactas a nivel formal.<sup>11</sup>

En países como el nuestro, Valdés (2014) asevera:

[...] a lo más que llegan muchos sistemas que se presentan falsamente como democráticos, es a la posibilidad de elegir a una oligarquía formada por un número muy pequeño de gobernantes y por supuestos representantes, los cuales de acuerdo con las constituciones hechas por éstos y por sus antecesores, se reparten el poder de la población, se convierten personalmente en *los Poderes*, y se dedican a someter y a robar a sus pueblos (Valdés, 2014:19).<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> De acuerdo con el significado que describe Valdés (2014), la democracia sería, asevera, un sistema en que los individuos adultos de una comunidad establecen o aprueban las reglas básicas de la organización política y las reglas principales del Derecho y toman además las decisiones importantes del gobierno o controlan los actos de sus representantes y sus otros empleados en la administración pública. Esta condición, como se observa, nada tiene que ver con una imposición de medidas, leyes y ajustes por parte de unos cuantos a toda la población.

<sup>11</sup> Las instituciones ideológicas asumen gran parte de esta tarea, canalizando el pensamiento y las actitudes dentro de límites aceptables, controlables, desviando cualquier reto en potencia hacia el privilegio y la autoridad establecidos, antes de que éste pueda tomar forma y adquirir fuerza.

<sup>12</sup> El autor señala que un punto de referencia determinante para conceptualizar la democracia es que el gobierno “por” el pueblo es algo bien diferente de los procesos electorales en los que se elige a unos cuantos individuos que hacen la Constitución y las leyes, las modifican cuando y como quieren, hacen lo que quieren en el gobierno, no tienen obligación de rendir cuentas de su actuación a los ciudadanos y éstos no tienen forma de participar ni en la aprobación de las reglas ni en las decisiones del gobierno. Es interesante observar el paralelismo de esta descripción con los fenómenos políticos suscitados en México en estos días con la implantación de las reformas estructurales, para lo cual primero se modificó la constitución política, permitiendo la entrada de inversiones tanto extranjeras como nacionales; acciones de depredación del medio ambiente; extracción y apropiación de recursos naturales, así como la invasión y desplazamiento de comunidades indígenas; todo ello sin riesgo económico, corresponsabilidad, ni consecuencias legales para los inversores. Frente a todo esto, la población se ha visto marginada.



Bauman (2011) señala que cuando el enfrentamiento con la “alteridad” requiere una costosa aplicación de la fuerza o fatigosas negociaciones, el capital siempre puede partir en busca de lugares más pacíficos.<sup>13</sup>

En torno al comportamiento de los países y grupos poderosos con el resto del mundo, Sotelo (2007) señala que si bien el reparto entre las principales potencias del mundo concluyó formalmente después de la II Guerra Mundial, hoy en día el militarismo, las anexiones de países y territorios<sup>14</sup> constituyen prácticamente un neocolonialismo dependiente<sup>15</sup> que opera a favor de los intereses geoestratégicos de los grupos de poder [estadounidense].

Los dictados del neoliberalismo<sup>16</sup> (Sotelo 2007), presentan rasgos distintivos como: el predominio del capital financiero especulativo (capital ficticio), que no genera riqueza, ni empleos productivos, ni remuneraciones para los trabajadores, acota, sino solamente ganancias para sus ricos poseedores y es responsable de las bajas tasas de crecimiento.<sup>17</sup>

Una fecha significativa del inicio de esta política económica para América Latina lo constituye el golpe de estado en Chile, en 1973. En este país las citadas reformas se aplicaron de manera vertical e inmediata al implantarse la dictadura pinochetista. A partir de entonces, se

---

<sup>13</sup> En nuestro país, el BM “felicitó” al gobierno en turno (de Peña Nieto), por haber logrado la implantación de las referidas reformas sin que se presentaran conflictos sociales ni mayores muestras de rechazo. Un paraíso neoliberal.

<sup>14</sup> El autor señala como ejemplos Afganistán e Irak. En la actualidad se puede citar el conflicto ucranio-ruso como ejemplo de dicho proceder. Un caso más reciente y dramático es la guerra en Siria

<sup>15</sup> La noción de dependencia surgió, de acuerdo con Santos (2007) a mediados de la década de los años sesenta al calor del golpe de Estado militar en Brasil, que clausuró la “vía del desarrollo nacional” del capitalismo en América Latina y ha sido percibida como una especificidad teórica, conceptual y metodológica para comprender y analizar los problemas socioeconómicos y políticos de la periferia, en particular de América Latina y el Caribe, como región subdesarrollada y subordinada al desarrollo y expansión del capitalismo mundial y del imperialismo.

<sup>16</sup> Fenómenos a los que el autor denomina como *neoimperialismo*

<sup>17</sup> Otras características son: el predominio militar que tiene Estados Unidos, la relación contradictoria centro-periferia-dependencia, que mantiene estructuras exportadoras de productos agrarios, mineros y de fuerza de trabajo (remesas), suministra mercancías industriales (mayoritariamente manufacturadas por empresas extranjeras transnacionales), transfiere enormes recursos de riqueza material (petróleo, gas, ganado, agua, recursos forestales, marinos, agrícolas), monetarios y financieros hacia los grandes centros y complejos económicos y políticos del poder (imperialista) mundial, que de ellos se nutre para mantener su expansión.

han ido imponiendo a otros países del continente, con mecanismos aparentemente democráticos.<sup>18</sup>

Con respecto a la situación en nuestro país, De Coss, recurriendo a Harvey (2003), refiere a una *acumulación por despojo*<sup>19</sup> “para comprender cómo la producción de drogas, algunas reformas jurídicas (en particular la energética), los cambios en la propiedad de la tierra y la liberalización del comercio pueden producir procesos de despojo que son necesarios para la acumulación de capital” (De Coss, 2015) y señala:

El proceso de despojo es esencial para la continua reproducción del capital. En escenarios de sobreacumulación, donde la mano de obra y el capital son abundantes pero no pueden ser utilizados de forma productiva, es un mecanismo que permite transportar la crisis que aparece como inminente. Es decir, el capital excedente y la mano de obra desempleada son utilizados en procesos de producción de nuevos espacios de acumulación y reproducción de capital, evitando la destrucción del capital y la rebelión de la mano de obra. Este movimiento, necesario para el capital, es conceptualizado por Harvey (1982) como un “ajuste espacio-temporal” (De Coss, 2015)<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Cfr.: Chossudovsky (2003). El autor ofrece una descripción minuciosa de los procedimientos que utilizan los organismos internacionales (el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, principalmente) para presionar a los países endeudados a firmar las llamadas *Cartas de intención*, condicionando a los gobiernos a abrazar las mencionadas reformas estructurales como políticas de estado.

<sup>19</sup> De Coss (2015) señala que el despojo, que Marx conceptualizó como acumulación originaria, es continuo. No pertenece a un momento primitivo, previo, único (Bonefeld, 2001). De ahí que Harvey prefiera llamarle acumulación por despojo y pensarlo como un mecanismo esencial para la reproducción del capital. Además, las distintas formas en las cuales este proceso sucede no son lineales. Es decir, aclara, no siguen una lógica de progreso inexorable sino que el despojo a través de la deuda coexiste, por ejemplo, con la pérdida de los derechos sobre lo común.

<sup>20</sup> Como se puede observar, en nuestro país se dio un gran paso en esa dirección con la aprobación del paquete de reformas propuestas por el ejecutivo entre 2013 y 2014. Éstas constituyen básicamente la apertura sin restricciones de los grandes emporios transnacionales a la inversión y apoderamiento de los recursos naturales del país (petróleo, energía hidráulica, metales preciosos, etc.), así como a los servicios básicos de comunicación. Las reformas aprobadas incluyen la posibilidad de realizar acciones prohibidas en otros países, como el *fracking*, las minas a cielo abierto y la contaminación del agua. Así también, se aprobó la expropiación de las tierras comunales, disfrazada de arrendamiento entre particulares, sin defensa alguna por parte del Estado, para la población.

Por otra parte, como señala De Coss, los mecanismos de servidumbre legal que la Reforma Energética plantea, obligan a los propietarios de tierras útiles para la producción y transporte de hidrocarburos a ‘rentarlas’ por periodos de 50 años a las empresas que las requieran, fenómeno que puede agudizar el proceso de desplazamiento territorial obligado, incrementando la oferta de mano de obra y, por lo tanto, abaratándola.

Boff (2014) aporta datos concretos:

El capitalismo realmente existente (la sociedad de mercado) [...] es tan nefasto que de continuar con su lógica devastadora puede liquidar la vida humana sobre el planeta. Hoy funciona solo para una pequeña minoría: 737 grupos económico-financieros controlan el 80% de las corporaciones transnacionales y, dentro de ellos, 147 grupos controlan el 40% de la economía mundial, o los 85 más ricos que acumulan el equivalente de lo que ganan 3.057 millones de pobres del mundo (Informe de Oxfam Iternón de 2014). Tal perversidad no puede prometer nada para la humanidad sino depauperización creciente, hambre crónica, sufrimiento atroz, muerte prematura y, en el límite, el Armagedón de la especie humana (Boff, 2014).

Es este el panorama económico mundial. El neoliberalismo económico ha propiciado cambios en las relaciones entre los países, así como diversos fenómenos en otras áreas de la convivencia humana, materializándose en el fenómeno conocido como globalización, mismo que ha sido aprehendido desde diversas manifestaciones culturales y ha traído consecuencias en cuanto al trabajo y la educación. Centramos nuestro análisis en la globalización económica, que ha generado las condiciones de crisis del empleo en la actualidad, transformando su significado.

## **1.2. La globalización.**

La continua e imparable expansión de Occidente, aseveran Rosas y Aistié-Burgos (2005), fue la que, con el transcurrir de los siglos, creó una creciente red de vínculos y conexiones entre las naciones que, en este siglo XXI, constituye un sistema único de dimensiones globales.<sup>21</sup> Para

---

<sup>21</sup> Con la implosión del tiempo de las comunicaciones y la reducción del instante a magnitud cero, afirma Bauman (2011), los indicadores de tiempo y espacio pierden importancia para aquellos cuyas acciones se desplazan con la velocidad del espacio electrónico.

los autores la globalización surgió como un fenómeno paralelo a la expansión europea, y ambas fueron vinculando a los continentes mediante continuos y crecientes intercambios económicos, políticos, militares, culturales, tecnológicos, sociales, étnicos, etc.

La revolución informática y microeléctrica es un elemento importante señalado por Sotelo (2007) en la transformación económica, política y social que venimos analizando. Dicha revolución ha acelerado infinitamente la velocidad de circulación y valorización del capital mundial, provocando intensas oleadas de fusiones y adquisiciones de empresas, activos, fuerza de trabajo, medios de producción y de consumo, concentrando y centralizando el capital en unas cuantas manos.

En este contexto, Ianni (2002) señala que aunque la nación y el individuo sigan siendo muy reales, incuestionables, estén presentes todo el tiempo, en todo lugar, y pueblen la reflexión y la imaginación, ya no son “hegemónicos”,<sup>22</sup> puesto que han sido subsumidos formal o realmente por la sociedad global, por las configuraciones y los movimientos de la *globalización*. El mundo, afirma, se ha mundializado de tal manera que el globo ha dejado de ser una figura astronómica para adquirir más plenamente su significación histórica.

El autor propone abordar la problemática de la globalización, sus implicaciones empíricas y metodológicas, o históricas y teóricas, a partir de un modo heurístico a base de metáforas. Así, plantea que el mundo ha sido “taquigrafiado” como: “aldea global”, “fábrica global”, “tierra patria”, “nave espacial”, “nueva Babel”, entre otras representaciones.<sup>23</sup> Así,

---

<sup>22</sup> Ianni (2002) refiere al Estado de Bienestar y en este marco, al interés por las necesidades del individuo que, sin embargo a nuestro parecer, nunca han sido real ni totalmente hegemónicos.

<sup>23</sup> Como “aldea global”, Ianni (2002) nombra a la conformación de una comunidad mundial concretada en las realizaciones y las posibilidades de comunicación, información y fabulación abiertas por la electrónica: además de las mercancías convencionales, hoy se empaquetan y se venden las informaciones. Esto implica la idea de comunidad global, un *shopping center* global: en todos los lugares, todo se parece cada vez más a todo, tendiendo a homogeneizar las preferencias del mundo. La “fábrica global” se puede resolver en una frase: toda economía nacional, sea cual sea, se vuelve provincia de la economía global (Ianni, 2002). La “nave espacial”, asevera Ianni (2002), refiere a la tecnificación de las relaciones sociales: en éstas y en todas las acciones tienden a predominar los fines y valores constituidos en el ámbito del mercado, de la sociedad vista como un vasto y complejo espacio de intercambios: la sobrevaloración del dinero, sin sujeto. En cuanto a la globalización expresada como “torre de

tomando la metáfora de la “fábrica global”, afirma que la globalización refiere a una transformación cuantitativa y cualitativa del capitalismo más allá de todas las fronteras y subsumiendo formal o realmente todas las otras formas de organización social y técnica del trabajo, de la producción y la reproducción ampliada del capital, abarcando la producción material y espiritual.

Desde otra perspectiva, Buenfil (2008) refiere a dos campos discursivos polarizados en torno a la globalización: uno que sostiene la idea de una conexión intrínseca entre globalización, modernidad y capitalismo neoliberal en el que se le conceptualiza como una tendencia inevitable de la historia que involucra la universalización de la economía de mercado, la división del trabajo, la distribución de bienes y prácticas de consumo, la dominación universal de una macroética, valores estéticos globales, etc. El otro campo (Aronowitz, 1995, citado por Buenfil, 2008) visualiza a la globalización como una catástrofe cultural que amenaza a las minorías culturales.

Marramao (2006) también considerando otros aspectos, señala que el término *globalización* es una voz ubicua, cuya semántica ha superado el ámbito económico-tecnológico, para ocupar las dimensiones de la sociedad y la política, de la religión y de la cultura, aduciendo que en un mundo en el que la filosofía occidental nos hace desconfiar de la transparencia de las palabras, con mayor razón deberá tomarse en cuenta en este término, donde recurrir a una expresión alusiva y polisémica permite “evitar el trabajo del concepto” (sic), con sus impensables correlatos de análisis y síntesis, descomposición y reconstrucción, diferenciación y confrontación.<sup>24</sup>

---

Babel”, se concibe al mundo como “un espacio caótico, tan babélico que los individuos, singular y colectivamente tienen dificultad para comprender que están extraviados, en decadencia, amenazados o sujetos a la disolución” (Ianni, 2002:9).

<sup>24</sup> El autor propone que el término *globalización* es “etiqueta-contenedor de fenómenos dispares que se suman y se yuxtaponen o palabra-clave ilusoria, fórmula *passee-partout*, apta para denotar tanto la exaltación de “lo nuevo”, como su radical negación”. Así, Marramao (2006) afirma que se trata de una categoría multiuso, por tanto ambigua, que independientemente de la valoración (positiva o negativa), o de la toma de posición que se asuma (*new global*

Al respecto Robinson (2007), afirma que la globalización es la dinámica estructural subyacente que impulsa los procesos ideológicos, políticos, sociales, económicos y culturales del mundo en el siglo XXI, aseverando que estamos en un momento histórico de transición y que al igual que cualquier proceso histórico, esta transición está sujeta a contingencia y a ser empujada a nuevas e inesperadas direcciones.<sup>25</sup>

El intercambio a nivel mundial de información a velocidades antes impensables y abarcando prácticamente todas las regiones del orbe, ha sido posible gracias al inusitado avance de la informática y los recursos tecnológicos, pero, por la vía de los hechos, el acceso a estos avances no está al alcance de la gran mayoría de los pobladores del mundo.<sup>26</sup>

Como se observa, esta posibilidad de acceder a la información prácticamente en tiempo real de los detentadores del poder, los recursos tecnológicos, los conocimientos financieros y el dinero, ha favorecido la circulación de capitales especulativos, con el consiguiente beneficio sólo para este reducido grupo de personas, por lo que la visión que propaga la idea de globalización como la universalización de tales avances, deviene en una ilusión, cuando no en una falsedad.

Bauman (2011) ilustra este fenómeno con la frase de Dunlap (1996): “La empresa pertenece a las personas que invierten en ella: no a sus empleados, sus proveedores ni la localidad donde está situada”. Bauman analiza que entre todos los candidatos a tener voz en la gestión empresarial, sólo las “personas que invierten” –los accionistas, acota-, no están en absoluto sujetos al espacio, a la localidad (lo que sí sucede tanto con los empleados como los

---

o *no-global*), es entendida por algunos como una dinámica de orígenes remotos, de unificación de las condiciones materiales e integración histórica de las culturas y otros como una verdadera discontinuidad o ruptura epocal.

<sup>25</sup> Al margen de discusiones sobre su significado, continúa Robinson (2007), hay dos proposiciones en las que todos los científicos sociales están de acuerdo: el paso del cambio social y la transformación de todo el mundo parece haberse acelerado dramáticamente en las últimas décadas del siglo XX y este cambio social se relaciona con la profundización de nexos entre pueblos y países alrededor del mundo.

<sup>26</sup> Entre las naciones más ricas, cerca de 80% de la población utiliza internet. Pero sólo 40% usa la tecnología en el mundo en vías de desarrollo y menos de 15% la emplea en los países más pobres, según el reporte de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) de la ONU. (*Reuters, 22 de noviembre de 2016*)

proveedores y obviamente, la localidad), por lo que pueden comprar acciones en cualquier bolsa y a cualquier agente bursátil, y la proximidad o distancia geográfica de la empresa será probablemente la menor de sus consideraciones al tomar la decisión de comprar o vender.

Para Robinson (2007), la globalización *es* económica: constituye el punto cercano a la culminación de un largo proceso de siglos de expansión de la producción capitalista alrededor del mundo y el desplazamiento de todas las relaciones capitalistas, desatando una forma de conexión entre todos los seres humanos. El capitalismo es expansionista por naturaleza y requiere acceso constante a nuevas formas de mano de obra barata, tierras, materias primas (cultivos y minerales) y mercados.

En este contexto, el autor planea su teoría del *capitalismo global*, sosteniendo que la globalización representa una nueva etapa en la evolución del sistema capitalista mundial, por lo que refiere a una globalización capitalista que puede explicarse a partir de una teoría materialista del capitalismo. El capitalismo global, asevera el autor, genera nuevas dependencias sociales de alcance mundial y es hegemónico no sólo a causa de que su ideología viene a ser dominante, sino por su capacidad para brindar recompensas materiales e imponer sanciones.

Chomsky (2001) en cambio, percibe dos etapas posbélicas: el período de Bretton Woods hasta la década de los setenta y el período siguiente, tras el desmantelamiento de Bretton Woods, que se caracteriza por la regulación del intercambio y el control de los movimientos de capital. A este período le denomina “globalización”, ligada a la “política neoliberal”, de ajuste y reformas estructurales.

Estas dos fases presentan diferencias importantes, afirma Chomsky (2001); muchos economistas definen la primera fase del capitalismo industrial de Estado con el nombre de "edad de oro" y califican de "edad de plomo" a la segunda, a la "era de la globalización", que produjo en todo el mundo un deterioro de los parámetros macroeconómicos estándar (tasa de crecimiento, productividad, inversión de capital, etc.) y acentuó la desigualdad.<sup>27</sup> Donde el eje

---

<sup>27</sup> Dentro de la teoría de sistemas-mundo planteada por Wallerstein (2006), el autor señala que “nos encontramos en un sistema capitalista sólo cuando el sistema de prioridad a la incesante acumulación de capital” (Wallerstein, 2006:22). El autor asevera que la lucha de clases y todas las otras formas de luchas sociales pueden

rector lo constituye la promoción del libre mercado y la liberalización financiera, implicó el desmantelamiento del Estado de bienestar de la época anterior.

Así tenemos que los nuevos capitales son flotantes y las empresas deslocalizadas. La movilidad adquirida por “las personas que invierten”, afirma Bauman (2011), significa que el poder se desconecta en un grado altísimo, inédito en su drástica incondicionalidad, de las obligaciones con las personas, con los lugares: se libera del poder de contribuir a la vida cotidiana y a la perpetuación de la comunidad.<sup>28</sup>

El principio de “maximización de la acumulación del capital”, afirma Ianni (2002), se traduce en desarrollo intensivo y extensivo de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción en escala mundial. Así, se desarrollan procesos y estructuras de dominación política y apropiación económica en el ámbito global, atravesando territorios y fronteras, naciones y nacionalidades. Las organizaciones multilaterales pasan a ejercer funciones de estructuras mundiales de poder.

Gutiérrez y cols. (2012) señalan que la globalización es la causa determinante de la desaceleración económica, el desmantelamiento del Estado social, la pérdida de empleos de

---

ser entendidas y evaluadas sólo dentro de un sistema-mundo tomado como totalidad. En este sentido, el mundo en que vivimos es y ha sido siempre una economía-mundo y la economía-mundo moderna es una economía-mundo capitalista. Lo que unifica con más fuerza a la estructura, afirma el autor, es la división del trabajo construida dentro de ésta. Así también, Wallestein (2006) sostiene que el sistema capitalista requiere una relación muy particular entre los productores económicos y quienes detentan el poder político.

<sup>28</sup> Mejor explicación no se podría encontrar para las actividades mineras a cielo abierto, el *fracking*, la contaminación de ríos, la depredación de bosques y la extinción de especies de la flora y fauna, etc., en los países donde se asientan las grandes empresas trasnacionales, sin ningún compromiso para conservar y/o restablecer el equilibrio ecológico, ni considerar el bienestar de los ciudadanos. Un ejemplo, entre muchos otros, es el derrame de combustible en el río Bacanuchi, en Sonora, provocado por Minera del Cobre (Grupo México), en agosto de 2014, mismo que ha provocado un altísimo grado de contaminación de los mantos acuíferos y la devastación del campo, con el consecuente desplazamiento de los pobladores de su lugar de origen.



calidad, los bajos salarios, el crecimiento del sector informal, la incorporación masiva de las mujeres en el sector de la maquila y la degradación ambiental.<sup>29</sup>

Desde la perspectiva de De Coss (2015), la acumulación por despojo configura escenarios de confrontación que se alejan de los cánones de la lucha proletaria del marxismo clásico, explicándose que las alianzas que ocurren en reacción a este capitalismo son de una forma distinta y se orientan a luchar contra la desposesión:

Así, es posible entender que cada vez más luchas autonómicas se organicen. Cherán, las policías comunitarias en el estado de Guerrero, las comunidades zapatistas en Chiapas y ejemplos internacionales, como el de la región autónoma kurda de Rojava (Graeber y Ögünç 2014), ilustran las formas en las cuales la expansión de la acumulación a los espacios de reproducción de la vida cotidiana genera nuevas formas de organización y resistencia frente al capitalismo (De Coss, 2015).<sup>30</sup>

### **1.3. El trabajo en el mundo globalizado.**

El neoliberalismo económico que se ha globalizado en todo el orbe, ha significado entre otras consecuencias para la mayoría de los países una crisis endémica y, para los sujetos, una sistemática pérdida de derechos. Nos enfrentamos así a un cambio societal,<sup>31</sup> que

---

<sup>29</sup> Diversas movilizaciones, como la de Madrid (1994); Seattle, Bangkok y Washington (1999); Davos, Washington, Melbourne y Praga (2000); Porto Alegre, Cancún, Quebec, de Rostock, Alemania (2007), afirman Gutiérrez y Gálvez, han demostrado el profundo descontento ante la forma en que se ha concentrado la globalización en la mayoría de los países: profundización de la desigualdad social, precarización del empleo y falta de oportunidades para la población. Para un análisis detallado de estas manifestaciones políticas, *Cfr.* Chomsky, 2001, 2002.

<sup>30</sup> De Coss (2015) concluye en su análisis mirando México a través de los ojos de David Harvey, que la construcción de una sociedad que produzca vida digna y no muerte pasa por una lucha compleja, creativa, horizontal y plural frente al capitalismo“, afirmando: “La era de las fórmulas ha terminado.”

<sup>31</sup> Para comprender el abismo en el que hemos caído, asevera Judt (2010), primero hemos de apreciar la magnitud de los cambios que nos han sobrevenido: “Desde finales del siglo XIX hasta la década de 1970, las sociedades avanzadas de Occidente se volvieron cada vez menos desiguales. Gracias a la tributación progresiva, los subsidios del gobierno para los necesitados, la provisión de servicios sociales y garantías contra las situaciones de crisis, las democracias modernas se estaban desprendiendo de sus extremos de riqueza y pobreza. En los últimos 30 años

necesariamente conforma, entre otras modificaciones, una reestructuración de la concepción del trabajo y un proyecto educativo diferente.

Inchaustegui (2014), señala que la característica esencial del proceso de producción capitalista es que al mismo tiempo que es un proceso laboral, técnico de producción de bienes (valores de uso), es un proceso de producción de valor (extracción de la plusvalía). El autor también afirma, citando a Laurell (1983), que el proceso laboral así, no es más que un medio del proceso de valorización del capital que le impone su lógica, por lo que estudiar el proceso laboral entonces, equivale a descubrir bajo qué formas concretas el capital consigue extraer y maximizar la plusvalía.

Judt (2010), por su parte, aduce que hay un mundo que hemos perdido, aquel en el que la incapacidad para trabajar o encontrar trabajo se consideraba una situación de dependencia ocasional, las necesidades y los derechos se trataban con un respeto especial y el desempleo no era considerado como producto del mal carácter o de la indolencia. Sin embargo ahora, señala el autor, hemos vuelto a las actitudes de la época victoriana; “De nuevo creemos exclusivamente en los incentivos, el esfuerzo y la recompensa –y el castigo para las deficiencias-” (Judt, 2010:39)<sup>32</sup>

El autor compara estas formas de pensar con un ensayo de economía política de Mandeville (1732): “Los trabajadores no tienen nada que les induzca a ser útiles más que sus necesidades, que es prudente mitigar, pero absurdo eliminar”; y asevera que las reformas han resucitado la temida “comprobación de ingresos” (Judt, 2010:39). Nada más actual en el ámbito laboral del mundo globalizado.

---

hemos arrojado todo esto por la borda [...] los mayores extremos de privilegios privados e indiferencia pública han vuelto a aflorar en Estados Unidos y en el Reino Unido, epicentros del entusiasmo por el capitalismo de mercado desregulado” (Judt, 2010:26,27)

<sup>32</sup> Judt propone posibles declaraciones de Bill Clinton y/o Margaret Thatcher: “sería un disparate hacer universales los beneficios del bienestar para todos los que los necesitan. Si los trabajadores no están desesperados, ¿por qué van a trabajar?” (Judt, 2010:39)

En un análisis del proceso histórico del significado del trabajo y sus condiciones, Gutiérrez y cols., (2012) señalan que después de la II Guerra Mundial, el crecimiento y expansión del capitalismo dio lugar a formas de organización de la producción y gestión del trabajo basadas en un relativo “equilibrio” de fuerzas entre el capital, el trabajo y el Estado, mismo que permitió durante décadas viabilizar sus intereses y demandas que garantizaban ciertos derechos laborales mínimos, dando lugar a lo que se conoció como Estado del bienestar.

La crisis capitalista de mediados de la década de los setenta, continúan los autores, así como la caída de la tasa de ganancia,<sup>33</sup> pusieron fin a ese entorno laboral e institucional, introduciendo una nueva estructura de gestión, basada en la desregulación, flexibilización y precarización del trabajo. Gutiérrez y Gálvez (2012) refieren a una crisis del sistema productivo ford-taylorista, dando paso a la globalización económica, caracterizada por:

El abandono de las políticas proteccionistas, la apertura de los mercados, el aumento de la interdependencia económica, la emergencia de nuevas tecnologías automatizadas de la información y la comunicación incorporadas al sistema de máquinas y los negocios, la flexibilidad del trabajo, la liberalización financiera y una tendencia hacia la homologación de las políticas macroeconómicas [...] que en los hechos, cuestionan la soberanía de las naciones en la definición de sus políticas económicas. (Gutiérrez y Gálvez, 2012:106).

Chomsky (2001) acota que por lo general, se habla de la globalización contemporánea como de una expansión del "libre intercambio", pero se trata de una expresión errónea, ya que en buena medida, la gestión de los "intercambios" está concentrada y corresponde de hecho a transferencias interempresariales, a prácticas de "outsourcing" (tercerización) y a otras operaciones análogas.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Al respecto, Gutiérrez y cols. (2012) señalan que se da un agotamiento del mercado interno desde principios de los años setenta, después de cinco décadas de crecimiento virtuoso, caracterizado por la producción en masa, la distribución progresiva del ingreso y la creciente capacidad de compra de los estadounidenses, que creó la necesidad de abandonar medidas proteccionistas para dirigirse a otros mercados constituidos por las clases medias y altas del mundo.

<sup>34</sup> Lo que está surgiendo, afirma Chomsky (2001), es un “mercantilismo corporativo”, en el que las decisiones sobre la vida social, económica y política se concentran cada vez más en manos de grupos de poder de origen privado,

Los países en desarrollo, señala Ianni (2002), ofrecen espacios para la manufactura lucrativa de productos industriales destinados al mercado mundial en escala creciente debido a varios factores: una reserva de mano de obra prácticamente inagotable; un mínimo de cualificación profesional adquirida en poco tiempo; la posibilidad de producir mercancías completa o parcialmente prácticamente en cualquier lugar del mundo, sin influencia de factores técnicos, de organización o de costos. En estas condiciones, el autor señala:

La fábrica global se instala más allá de cualquier frontera: articula capital, tecnología, fuerza de trabajo, división del trabajo social y otras fuerzas productivas [...] disuelve fronteras, agiliza los mercados, generaliza el consumismo. Provoca la desterritorialización y la reterritorialización de las cosas, gentes e ideas. Promueve el redimensionamiento de espacios y tiempos. (Ianni, 2002:7)

Schvarstein y Leopold (2005) exponen las razones por las que se han producido cambios y transformaciones en las condiciones laborales:

La recesión económica imperante en nuestra región a fines de los noventa, obligó a muchos a aceptar peores condiciones laborales: aumento de carga de trabajo, amplia flexibilidad horaria, asignaciones temporarias y contratos precarios, salarios ínfimos y pérdida de beneficios sociales [...] Concomitantemente, los modelos hegemónicos, disfrazados de dispositivos singulares que procuran disimular su hegemonía, están orientados a legitimar una absoluta funcionalidad que garantice la reproducción de asimetrías en la distribución de la riqueza y el poder. (Schvarstein y Leopold, 2005:19).

Los trabajadores afrontan varios problemas estructurales producto de la globalización. Muhammad Yunus, premio Nobel de la Paz 2006, durante su participación en la “17ª Microcredit Summit”, en Mérida, Yucatán, <sup>35</sup> resaltó que la mayor presión que existe en este momento es el tema del desempleo, el cual no es exclusivo de los países menos desarrollados, sino que también enfrentan esta problemática los países ricos: “los teóricos que crearon todo este sistema económico crearon el desempleo [...] sólo un puñado de gente son los dueños del

---

exentos de toda responsabilidad social, como ya analizamos renglones arriba, a los que describe como “instrumentos y tiranos del gobierno”.

<sup>35</sup> Audio presentado por Carlos Reyes, recuperado de <http://m.noticiasmvs.com> el 3 de septiembre de 2014

mundo”, lo que hace que este entorno se haya convertido en un verdadero robo disfrazado de sistema.

Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), su informe anual “Perspectivas del empleo” (2014), gira en torno a 4 focos importantes: el desempleo estructural; la escasa recuperación económica; las consecuencias del empleo temporal y la caída de los salarios. De acuerdo con este informe, en los 34 países miembros, entre ellos Chile, México y España, hay cerca de 45 millones de personas en paro; la recuperación económica -1.3% de crecimiento en 2013, con fuertes disparidades-, es “demasiado débil” para “generar una neta mejora del empleo”. En cuanto al empleo temporal, al que muchos países han recurrido para “reforzar la flexibilidad” del mercado laboral, los trabajadores están peor protegidos y las empresas invierten menos en ellos, lo que consecuentemente, repercute en la productividad.

El informe asienta que “pese a un cierto retroceso del desempleo global, el desempleo de larga duración sigue aumentando”. La OCDE recomienda mayor atención al segmento poblacional en desempleo y sugiere políticas “intensivas y personalizadas”, como reforzar la legislación aplicada a los contratos temporales y a la flexibilización de la que regula los despidos de trabajadores permanentes, sugiriendo introducir incluso “el contrato único”.

Específicamente para nuestro país, el informe advierte que la calidad del ingreso en México es la menor de los 34 países miembros.<sup>36</sup> Dicha conclusión se dio al analizar tres

---

<sup>36</sup> En el mes de agosto de 2014 se dio una polémica en torno al salario mínimo en nuestro país, que se encuentra muy por debajo de las recomendaciones de la OCDE. Los mexicanos reciben la remuneración más baja por su trabajo y, a pesar de que durante años no se ha actualizado en función de la inflación, los partidos políticos han iniciado una disputa por arrogarse la “defensa” de los trabajadores en función de dicho salario. A partir de enero de 2014, la Comisión Nacional de Salarios Mínimos ([www.conasami.gob.mx](http://www.conasami.gob.mx)) decretó un aumento del 3.9%, quedando de la siguiente manera: para el área geográfica “A” \$67.29 diarios y para la “B” \$63.77 diarios. La Comisión Económica para América latina (CEPAL) informó que México es el único país de la región donde el salario mínimo está por debajo de la línea de pobreza. En diciembre del mismo año, a contracorriente de las exigencias y necesidades de los trabajadores, la citada comisión anunció un aumento de \$2.00 en promedio al sueldo mínimo. En datos más recientes, de acuerdo con el portal de Animal Político, Coneval revela que el ingreso laboral per cápita real pasó de mil 711 pesos mensuales a mil 669 pesos en tan solo un año. En 20 de las 32

dimensiones: calidad del ingreso, seguridad del puesto de trabajo y calidad del ambiente de trabajo. De acuerdo con este informe, nuestro país es el tercero en la desigualdad en la distribución de ingresos.<sup>37</sup> El organismo recomienda mejorar la calidad de los puestos de trabajo y reducir la informalidad.<sup>38</sup>

En todas estas mediciones, México se ubicó dentro de los primeros lugares con los precios más altos.<sup>39</sup> La Universidad Obrera reportó que con la entrada en vigor de la reforma laboral, en enero de 2014 quedaron desempleadas 229 000 personas, no ha habido mejoras salariales, ni pagos por productividad, ni juicios laborales más ágiles (como dicha reforma

---

entidades, los trabajadores no son capaces de adquirir los productos básicos. Más de 50 millones de mexicanos, que equivale aproximadamente al 41% de la población, perciben ingresos económicos inferiores al costo de una canasta alimentaria, lo que los coloca en una situación de pobreza laboral. Esto se debe a que los ingresos laborales per cápita disminuyeron un 2.5% entre 2016 y 2017.

<sup>37</sup> García (2014) ilustra esa enorme desigualdad al informar que hay en México quienes ganan aproximadamente 60 centavos de dólar por hora y el presidente de la Conasami, ganará este año cerca de 2.8 millones de pesos, consignando que *The Economist* calculó que un trabajador mexicano promedio, ganando 66 pesos diarios, tendría que trabajar 116 años para ganar dicho monto. (<http://movc.mx/SalarioEnMéxico> ) De este tamaño es la desigualdad de salarios en México.

<sup>38</sup> Por otra parte, en junio de 2014, de acuerdo con las mediciones de dicho organismo, México se colocó en el tercer lugar de las 34 naciones miembros, con mayor inflación (3.8%), luego de que los precios de los energéticos se dispararon en ese mes (8.3%); el Índice Nacional de Precios al consumidor (INPC) fue también uno de los más elevados, sólo por debajo de Turquía y Chile; los precios de los alimentos tuvieron un incremento del 4.2%. Para 2017, la realidad sigue siendo devastadora: Coneval informa que el porqué del aumento de la población en condición de pobreza salarial, radica principalmente en el aumento del valor de la canasta alimentaria, que presentó un incremento de 9% en zonas urbanas y 8.7% en áreas rurales. Además de una disminución del 2.5% en el ingreso laboral real. El ingreso laboral por persona se define como la suma de todos los ingresos derivados del trabajo de los miembros de un hogar, dividido entre el total de miembros ese hogar. Así, los estados con el mayor número de población con ingreso laboral inferior al costo de la canasta alimentaria son: Chiapas 71.3%; Guerrero 65.6%; Oaxaca 64.5%; Veracruz 54.4%, y San Luis Potosí 46.8%. Mientras que las entidades con el menor número de casos son: Baja California 25.2%; Nuevo León 24.3% y Baja California Sur 17.6%. ([animalpolico.com](http://animalpolico.com))

<sup>39</sup> No es casual que estas cifras coincidan con la reforma laboral de gran calado impuesta en 2012 por el gobierno federal, instalando condiciones aún más precarias a los trabajadores, como el pago de \$7.00 por hora de trabajo, el período de prueba por 30 días, el límite a los sueldos caídos, la anulación de la estabilidad en el empleo, etc. (*Cfr. Ley Federal del Trabajo*, 30 de agosto de 2012)

prometía). Por otra parte, la creación de nuevos empleos tampoco se dio, puesto que al inicio de este mismo año, hubo 9.4% más desempleados que en el último mes de 2013. Según datos del BM, la pobreza en la región de México y América Central no se ha reducido en los años recientes; la población que vive con 2.25 dólares al día creció 41% en este último año.

De acuerdo con los análisis descritos, varias organizaciones tanto internacionales como locales han señalado la pérdida de empleos de calidad como consecuencia de la aplicación de las reformas estructurales en el ámbito laboral. Retomando a Gutiérrez y Gálvez (2012), la desregulación, flexibilización y precarización del trabajo constituyen una nueva “estructura de gestión” laboral.

La precariedad o precarización del empleo, ha suscitado debates en cuanto a su definición. En este recorrido se ha observado que hay muchos signos de que el trabajo se ha precarizado pero no hay un consenso teórico en cuáles son sus características: ¿Qué entendemos por precariedad en el empleo? ¿Qué condiciones se deben tomar en cuenta para considerar presente este fenómeno?

Guadarrama (2012) señala que una primera dificultad en su definición es su ambigüedad, pues como todos los conceptos que se refieren a la posesión mayor o menor de una propiedad y a los problemas de estabilidad o duración, la condición de precariedad laboral depende de la norma de referencia y de las situaciones concretas de trabajo.

En este sentido, López y Ornelas (2014) plantean que un elemento que resalta en la definición de precariedad laboral es la falta de consenso en su definición debido a la multiplicidad de dimensiones que se asocian con las condiciones laborales; citando a Tissera (2009), comentan que la precariedad laboral es un constructo conceptual aún en evolución que abarca formas de inserción y relaciones laborales muy heterogéneas que las hace difícilmente comparables y homologables en una sola gran categoría.

De esta manera, continúan López y Ornelas, en lugar de hablar de una diferenciación radical entre trabajadores precarios y no precarios, autores como Cano (1998) recomiendan hablar de dimensiones de precariedad, presentes en diversos grados y modalidades, en todas las formas de empleo.

Por otra parte, Mora (2005: 29) retoma las dimensiones de Rodgers “inestabilidad, desprotección, seguridad social e ingresos”, mismas que coinciden con las propuestas por Guerra (1994) específicamente para el trabajo asalariado: inseguridad, inestabilidad e insuficiencia de ingreso.

También se han propuesto otras conceptualizaciones. Así tenemos que la precarización del trabajo en este contexto de capitalismo global, ha sido definida como el deterioro de las condiciones de trabajo a partir de la eliminación de derechos laborales (Caire, 1982). Los conceptos propuestos por Sáinz (2002) y Mora (2005) para definirla son: la desregulación laboral; la reestructuración productiva y flexibilidad laboral; el debilitamiento del actor sindical; la pérdida de seguridad en la continuación del empleo y vulnerabilidad social. A estos rasgos, es importante agregar los estudiados, entre otros autores, por Sánchez y Corte (2012) sobre segmentación salarial y, retomando a Hargreaves (1999), la intensificación laboral.

Pérez Sáinz (2004) indica, basado en los estudios de Mora (2000), que la desregulación laboral refiere a las modificaciones legales que afectan las relaciones individuales con el trabajo; en segunda instancia la reestructuración productiva y la flexibilidad laboral: “cuando ha habido ruptura o debilitamientos de pactos corporativos, las empresas tienden a imponer unilateralmente la flexibilización, y en tercer término predomina las flexibilizaciones funcional y numérica”<sup>40</sup> (Pérez Sáinz, 2004, p. 58) y el debilitamiento de la acción sindical; con todo ello

---

<sup>40</sup> La *flexibilidad funcional* “se refiere a la capacidad de una empresa para utilizar eficazmente su fuerza de trabajo variando la labor que desempeña ante modificaciones en el volumen de trabajo y las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Este tipo de flexibilidad depende de la capacidad de las empresas de reorganizar los puestos de trabajo, así como de la capacidad de los trabajadores para adaptarse a una serie de tareas de diversos niveles de complejidad”. (Galindo, 2014, párr. 20, citado por Gamboa, 2012).

La *flexibilidad numérica* “está compuesta por el ajuste de la fuerza de trabajo y el ajuste de las horas laborales. El primero se refiere a la “flexibilidad numérica externa” que representa la capacidad de las empresas de ajustar la cantidad de trabajadores para responder a las variaciones de la demanda o a los cambios tecnológicos. El segundo, se conoce como “flexibilidad numérica interna”, que se refiere a la libertad que tienen las empresas para modificar el número de horas laborales, sin variar la cantidad de empleados (Galindo, 2014, párr. 15, citado por Gamboa, 2012).



quienes trabajan cada vez son más vulnerables y sus perfiles se estarían redefiniendo. Por otra parte, es importante señalar que el valor que los sujetos depositan en la ocupación laboral va más allá de la remuneración económica.

Pujol (2013), por otra parte, afirma que las nuevas formas de organización del trabajo implican intensificación del ritmo de trabajo; la paradoja de prescribir la participación, la sobre-responsabilización de los trabajadores sin contrapartidas que lo justifiquen, la discriminación, el deterioro de las condiciones y medio ambiente de trabajo, resultan una consecuencia de la reducción de costos y/o de la complejidad de los procesos de tercerización.

Dentro de este sistema (de riesgo, según Bauman, 2013), Sennet (2006) precisa que en la actualidad, el sistema produce elevados niveles de estrés y de angustia entre los trabajadores, al instalar la lógica de la competencia: “Toda competencia, afirma, engendra estrés; en mercados en los que el ganador se lleva todo, los riesgos son grandes. Los mercados internos incrementan más aún los riesgos de ansiedad, pues la línea divisoria entre competidor y compañero de trabajo se vuelve difusa” (Sennet, 2006:49).

Guadarrama y otros (2012), resume, retomando a Castel (2003) y Paugam (2000) que la precariedad del empleo es el mayor desafío de las sociedades actuales, pues denota el establecimiento de un nuevo régimen de organización del trabajo y de integración profesional sostenido en la inseguridad social. La precariedad, entonces, se convierte en la condición y *el sentimiento* de pérdida de seguridad de aquellos sujetos que lograron de alguna forma integrarse al mundo del trabajo y de algunos otros, que la pretendían y no la lograron.

Las características del trabajo que se han discutido en estos apartados, se imponen no sólo al trabajo manual, mecánico, o fabril, sino que se observan cada vez con mayor frecuencia también el sector servicios. Tal es el caso de la educación, a la que en el modelo neoliberal se le asigna esa condición. Los maestros han vivido drásticos cambios en las condiciones en las que desempeñan su trabajo bajo estos preceptos. A continuación se presenta una sucinta revisión de ese proceso.

#### **1.4. El trabajo en la educación**

Como se ha analizado, el trabajo en la actualidad ha sufrido grandes transformaciones, producto de su significación en un mundo neoliberal, dominado por la ganancia económica de la especulación y del manejo de grandes capitales más que por la productividad en sí, cuyo aumento es finalmente el ofrecimiento de la fuerza de trabajo que el sujeto trabajador puede garantizar. Este fenómeno, acentuado por los efectos de la globalización, coloca al trabajo y a los trabajadores en una postura altamente vulnerable.

Así, el desempleo ha sido la condición “natural” de las actuales economías; los países, tanto ricos como pobres, presentan altas tasas de desempleo y de subocupación (empleo temporal, informalidad, autoempleo). Bauman (2007) afirma que la precariedad es el signo de la condición que precede a todo lo demás: los medios de subsistencia, en particular la forma más básica de éstos, o sea, los que dependen del trabajo y del empleo.

En este marco económico, la escuela como espacio laboral, presenta también modificaciones importantes. Tanto a los maestros como a sus directivos; a la institución como a su funcionamiento y organización, le son demandadas condiciones diferentes (Popkewitz, 1997), a través de reformas a las leyes y a los mecanismos de operación de las escuelas, que propician cambios en la relación de profesores y directivos con los diversos actores sociales y que implican cuestiones de producción y de regulación social. Así, apunta el autor, las reformas educativas no son meramente una estrategia que describe con objetividad los resultados de la práctica educativa, sino que organizan y confieren valor a ciertos tipos de relaciones sociales.

En su análisis sobre las transformaciones sociales y la dirección de la escolarización, el autor afirma que podemos pensar que los intensos esfuerzos para la reforma educativa durante la década de 1980 y los primeros noventa forman parte de transformaciones de dimensiones nacionales e internacionales, y que ciertos análisis consideran que la actual situación socioeconómica tiene que ver con la crisis de gobernabilidad.

Se afirma, continúa Popkewitz (1997) que el Estado es incapaz de satisfacer las demandas del sector económico para crear las condiciones de producción de mercancías; aunque sí lo hace con los sectores no productivos como los de bienestar social y educación, por

lo que suele hacerse la recomendación de disminuir la sobrecarga de peticiones, expectativas y responsabilidades del sistema, pero al mismo tiempo, las tensiones y presiones existentes en estos sistemas culturales producen nuevas demandas que recaen en la escolarización y en la formación de los profesores. Así, asevera:

“Las manifestaciones públicas indican que las actuales propuestas de reforma de la enseñanza y de la formación del profesorado se plantean como una acción directamente relacionada con problemas económicos” (Popkewitz, 1997: 125,126).

El autor plantea la reforma educativa desde la perspectiva de mejora social e incluso como estrategia institucional de regulación cultural y movilidad laboral; hace referencia a una retórica sobre el profesionalismo del docente que apela a mayor responsabilidad y autonomía de éste, a fin de generar valores que apoyen la creatividad, flexibilidad y razonamiento crítico individuales.

Sin embargo, aduce, se presta atención al conocimiento administrativo, técnico y a cuestiones relacionadas con la categoría de los profesores, disminuyendo la atención a las cuestiones sociales y políticas que subyacen al ejercicio docente y a la normalización, aumentando la centralización y el control. La actual situación económica, continúa el autor, propicia un significativo movimiento de desajuste y reajuste de elementos de socialización y procesos de trabajo.

Chomsky (2001) aduce en torno a la educación, que el concepto de cultura incluye, desde una acepción amplia, aquellos conocimientos organizados proposicionalmente sobre la realidad, además de los que representan formas de hacer, esquemas de procedimientos, tecnologías en definitiva, para la intervención sobre el mundo, la sociedad y los sujetos. Y desde luego, acota, la cultura además de por los conocimientos, también se define por las normas y pautas de comportamiento que ampara o prohíbe, por los estilos de vida, tradiciones morales y costumbres, por las relaciones consigo mismos, con los demás y con el entorno que inculca a sus miembros.

No obstante, continúa Chomsky (2001), los nuevos enfoques de las políticas educativas y el gobierno de los sistemas escolares y los centros, sobre todo los que incluyen cambios

empeñados en devolver mayores cotas de responsabilidad y autonomía a los centros son en teoría, una oportunidad para ejercer mayor influencia sobre un buen número de decisiones organizativas y pedagógicas.<sup>41</sup>

Una vez más, estas formas de gobierno de la educación son percibidas en ocasiones, como una amenaza: intensifican el trabajo docente en aulas y fuera de ellas, exigen tareas de cuya pertinencia propiamente pedagógica más de uno duda, y, como se ha venido documentando por doquier, las estructuras de gestión delegadas a los centros y los profesores están lejos de ir acompañadas de los cambios culturales que las llenarían de los significados y contenidos que serían precisos.<sup>42</sup>

Miñana y Rodríguez (2002), señalan que las políticas educativas desde la perspectiva neoliberal son planteadas principalmente por Hayek (1997, citado por Miñana y Rodríguez, 2002), quien sostiene entre otras ideas, que aspectos como los “derechos de la infancia” a recibir conocimientos básicos, dominar algunas técnicas como “leer”, y formarse en algunos valores básicos para la convivencia, se adquieren mejor a través del juego de la libre competencia y que los conocimientos y habilidades son un “supremo bien” por el que cualquiera pagaría un “precio”.<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> En el aspecto pedagógico, un ejemplo clave lo constituyen las aulas de Brown y Campione, (citadas por Gee et al, 2002): “Aunque hay pruebas considerables indicativas de que la enseñanza didáctica conduce al aprendizaje pasivo, por esa misma razón también puede ser peligroso el descubrimiento no guiado. En nuestras clases de biología, el “descubrimiento” de los niños muestra tendencia a inventar ideas científicas erróneas. Se anima a los profesores a considerar estos problemas corrientes como errores fructíferos, como fases intermedias en la ruta que conduce a la comprensión madura, que ellos pueden manipular y dirigir de formas útiles.” (Brown et al., 1993:205,206)

<sup>42</sup> De la Garza (2006) afirma que en el proceso de trabajo del sector terciario, en el que se inscribe la educación, los objetos se convierten en extensiones de la producción inmaterial, y se transforman en objetos simbólicos, los cuales no dejan un resultado tangible, existiendo aparte de las personas mismas que la desempeñan (maestro-alumno), el resultado no es una mercancía, es un valor de uso social, el cual tendrá un valor agregado cuando transforme condiciones que generen ganancias.

<sup>43</sup> La perspectiva de Hayek (1997), aduciendo la libertad de los sujetos (“individual”, “personal”), aseveran Miñana y Rodríguez (2002), es ausencia de “coacción”, de trabas al libre juego del mercado, para que todos puedan

En este sentido, Chomsky (2001) plantea que como consecuencia de demandas y condiciones de la implantación del modelo neoliberal, han dado lugar a la liberalización de la educación,<sup>44</sup> que ha ido creciendo al amparo y bajo la presión de este conjunto de presiones y demandas externas; éste, es un terreno especialmente abonado para que también en este ámbito hagan acto de presencia formas de *dualización* similares a las que se presentan en el sector de la producción y del trabajo, así como en las formas emergentes de estratificación social. La escuela pública queda especialmente afectada por ese fenómeno.

Chomsky (2001) señala que, de seguir las cosas por algunas de las direcciones que están abriéndose, en un futuro quizás no muy lejano:

Los centros públicos terminarán por convertirse en instituciones especializadas en la gestión específica de problemas y conflictos sociales. La red pública y privada amplía las opciones educativas, lo cual está en consonancia con los signos de los tiempos. Pero, a su vez, eso es un buen testimonio de que la dualización social termina por inscribirse en los sistemas escolares, provocando que sean precisamente las instituciones públicas las que queden expuestas a tener que afrontar niveles crecientes de complejidad a la hora de desarrollar su trabajo educativo. (Chomsky, 2001:51)

En estos contextos, con independencia de cualquier otra cosa que pudiera decirse sobre la enseñanza, afirma Hargreaves (1999), pocos disientirían de la idea de que el carácter y las exigencias del trabajo han cambiado profundamente con los años. Las responsabilidades de los profesores, (incluidos los directivos y asesores técnicos en educación básica), son más amplias. Sus papeles son más difusos.

Las transformaciones económicas, incluyendo en ellas las sociedades multinacionales, la producción basada en desarrollos de nuevas tecnologías y el aumento de industrias de

---

competir en igualdad de condiciones. Los autores sostienen que desde 1960 hasta hoy, los discursos y planteamientos neoliberales han sido desarrollos y aplicaciones de las tesis de Hayek, cada vez con mayor difusión, en un tono más imperativo y con mayor abundancia de experiencias ilustrativas por su creciente implementación a nivel mundial.

<sup>44</sup> De esta forma Chomsky señala las características de la educación como consecuencia de demandas y condiciones de la implantación del modelo neoliberal.

servicios, asevera Popkewitz (1999), exigen mayor flexibilidad a los trabajadores en cuanto a su capacidad para funcionar de manera productiva en el contexto de situaciones de trabajo y requisitos necesarios que cambian de forma continua. Así, citando a Berger y cols. (1973), el autor afirma:

Los individuos tienen que ser más diestros para trabajar en el marco de restricciones impuestas por unas condiciones que cambian con gran rapidez; es decir, necesitan disponer de una "capacidad de solución de problemas" que les permita descubrir soluciones flexibles dentro de sistemas estructurados en sentido racional. (Popkewitz, 1997).

En el contexto mexicano, Inchaustegui (2014) asevera que las instituciones educativas de educación superior, han modificado sus prácticas de contratación y formación de personal docente teniendo como pretexto la "búsqueda de la excelencia", "mayor productividad" y "garantía de la calidad" así como eficientar el uso de los recursos destinados a la educación. El objetivo es meramente financiero, afirma: reducir o "eficientar" el deteriorado presupuesto que el Estado destina a educación.

En este orden de ideas, en la educación básica se produjo una drástica reforma al sistema educativo (*Cfr.*: LGSPD; Ley DEL INEE y LGE, 2013), cuyos preceptos giran en torno a cambios en la política laboral de los profesores, instituyendo una serie de condiciones acordes con esta nueva "estructura de gestión", instalando una desregulación del empleo, no permanencia, competencia constante, etc. Es esta pérdida de derechos laborales de los profesores, una arista importante que documenta el presente estudio.

Los fenómenos de precariedad laboral y flexibilización productiva, o flexibilidad de los procesos de trabajo en los contextos educativos en educación básica han sido documentados por estudios sobre las condiciones de trabajo en el ámbito educativo en la actualidad, por ejemplo, Sánchez y Corte (2013), realizaron una investigación documental comparando las condiciones laborales de los docentes en cuatro países latinoamericanos: México, Brasil, Argentina y Chile, con objetivos de documentar y analizar las consecuencias más importantes de la aplicación del actual modelo de regulación educativa sobre el trabajo docente, así como identificar los cambios más significativos que se han impuesto al trabajo de los maestros en educación básica.

Los autores señalan que uno de los principales efectos de las nuevas políticas laborales impuestas a los maestros ha sido el establecimiento de la flexibilidad en el trabajo docente, que se ha traducido en la precarización de éste en tres ámbitos de su labor profesional: la intensificación de su trabajo, la diferenciación de sus percepciones salariales y la pérdida de sus derechos laborales.<sup>45</sup> A estos fenómenos, como consecuencia de la aplicación de la reforma educativa del 2013, agregamos la inestabilidad en el empleo. A continuación se abunda sobre la conceptualización de estos fenómenos laborales y sus manifestaciones más frecuentes en el trabajo educativo en México.

#### **1.4.1. Flexibilización laboral.**

La flexibilización laboral ha sido considerada como la principal detonante de la precarización. Pujol (2013), por ejemplo, afirma que la realidad general de nuestro continente y particularmente de su país de origen, –Argentina, que vive una situación muy parecida a la realidad mexicana–, no es diferente a lo que podemos observar a nivel global: la gran mayoría de los nuevos empleos son precarios. La flexibilización y la tercerización, asevera, favorecen la desestructuración de los colectivos de trabajo y originan precarización e inseguridad laboral, al reducir el porcentaje de trabajadores con empleo estable y al intervenir en un cambio sustantivo en la organización de las actividades y los oficios, generando una disminución del trabajo típico.

Estefanía (2014) plantea que la precarización laboral se puede observar en los fenómenos de flexibilización del mercado de trabajo. Esta flexibilización, afirma, ha dado como resultado una menor diferenciación entre los trabajadores fijos y temporales en sentido inverso al progreso, señalando que los fijos han perdido derechos y seguridades y se han acercado a las condiciones precarias de los temporales en una especie de carrera hacia ¡todos precarios!, por lo que todo el mercado laboral, afirma, ha devenido más precario.

---

<sup>45</sup> Al respecto, Inchastegui (2014), asevera: “Nos gobierna un “grupo de poder local colaboracionista, antinacional y entreguista, afín a un anexionismo vertical, subordinado y dependiente...” (Fazio, 2013). Es esa clase gobernante la que elabora las políticas educativas o, mejor dicho, ejecuta los dictados que le son impuestos desde el extranjero para favorecer intereses ajenos a los nuestros.

Benavides (s/f) destaca dos aspectos de este fenómeno: en primer lugar, la flexibilización interna o funcional, producto de la aplicación de técnicas modernas de organización productiva y la introducción de nuevas tecnologías, la cual se apoya en la polivalencia o polifuncionalidad del trabajador, que deja de ser visto como una prolongación de la máquina, para ser considerado como un ser polivalente, multifuncional, con derecho a la información, estimulado para participar y decidir, y suficientemente capacitado y entrenado para agregar valor e incrementar la productividad.

La segunda forma de manifestación de la flexibilidad laboral, (Benavides, s/f), es la llamada flexibilización externa, representada por la subcontratación, contratos por tiempo determinado o a medio tiempo, contratos a domicilio, lo que ha sido denominado como empleo "atípico", sinónimo del término "precario" utilizado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT).<sup>46</sup>

En este sentido, Samaniego (2005) analiza la cuestión de la escolarización masiva considerada por muchos años como garantía para acceder al trabajo asalariado, aseverando que “resulta insuficiente y muchas veces inadecuada, dentro de un marco de conocimientos rápidamente cambiantes, que exige una formación y un *reciclaje formativo* continuos a lo largo de toda la vida”. (Samaniego, 2005:71)<sup>47</sup>

Investigaciones recientes analizan las condiciones de precarización que ha sufrido el trabajo, como el realizado por Gellida (2010), quien alude a las implicaciones subyacentes a la precariedad laboral, y a las estrategias de flexibilización productiva, como forma particular de

---

<sup>46</sup> Para efectos del presente estudio, este fenómeno, por representar un aspecto muy importante en los cambios que ha experimentado el trabajo docente, se estudiará como un fenómeno independiente: la pérdida de la seguridad en el empleo.

<sup>47</sup> La fuerza de trabajo, afirma Samaniego (2005), ha sufrido cambios radicales como la irrupción masiva de la mujer en el mundo masculino del trabajo remunerado; el proceso acelerado de envejecimiento de la población; la extensión de la esperanza de vida y los movimientos migratorios internacionales de trabajadores.



acción económica (neoliberal), mismas que provocan graves consecuencias en el orden social en general y en la vida de las personas trabajadoras en particular.

El autor asevera que todo esto hace destacar la gradual degradación del trabajo, de las condiciones en que se realiza y de la calidad de vida de las personas. Así mismo, las estrategias de flexibilización productiva afectan a la integridad del sistema productivo y a la organización del trabajo, lo cual en consecuencia impacta en el conjunto de la experiencia laboral individual y colectiva. Esta degradación, a su vez, afecta a la propia vida de los trabajadores y sus entornos familiares, condicionando en buena medida sus formas de comportamiento así como su presente y futuro. Beck (2007) afirma:

Por doquier se reclama “flexibilidad”, o, con otras palabras, que los empresarios puedan despedir más fácilmente a sus trabajadores. “Flexibilidad” significa también que el Estado y la economía traspasen los riesgos a los individuos. Los contratos actuales son en su mayoría de corta duración y más fácilmente rescindibles (o “renovables”, como dicen). Por último, esto significa también: “Confórmate, pues tus conocimientos y diplomas ya no sirven, y nadie te puede decir lo que tienes que aprender para poder ser útil en el futuro (Beck, 2007:10).

Así, como consecuencia de las actuales condiciones laborales, Beck (2007) señala que mientras más relaciones laborales se “desregularizan” y “flexibilizan”, más rápidamente se transforma la sociedad laboral en lo que denomina una sociedad de riesgo. Y aduce, será un riesgo que no es calculable ni para el modo de vida de cada individuo ni para el Estado y la esfera política, por lo que es más urgente estudiar asimismo la economía política del riesgo desde el punto de vista de sus consecuencias contradictorias para la economía, la política y la sociedad. Así, asevera el autor: “hay una cosa bien clara: la inseguridad endémica será el rasgo distintivo que caracterice en el futuro el modo de vida de la mayoría de los humanos...” (Beck, 2007:12).<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Castillo (2013) afirma: “Vemos que las tendencias de los últimos años, y que se han acelerado con la llamada crisis, [...], van en la dirección de destruir lo que tantos años costó ganar. Reducir los ingresos de la gente, liquidar lo que podríamos llamar el salario indirecto que proporcionaba el magro estado del bienestar. Destruir la educación, la sanidad, el acceso a la justicia. Estamos desde luego en alerta roja. Es la hora de aglutinar, como se viene haciendo

Entre otros elementos de flexibilización laboral presentes en el trabajo docente, Incháustegui (2014) señala que la organización y división del trabajo, toma forma en la manera en que se estructura este servicio en las escuelas y aduce que es importante subrayar que el modelo neoliberal ha tomado el control del proceso educativo con la finalidad de “incrementar la productividad y eficiencia”, lo que se ha buscado estableciendo reformas tales como la contratación provisional, pago por horas, bajos salarios, sobrecarga de trabajo e inseguridad laboral.

Otro factor importante, asevera citando a Parra, (2003), es la claridad de las órdenes de trabajo y la coherencia entre los distintos niveles de mando, condiciones poco claras en cuanto a responsabilidades, límites y procedimientos; condición muy pertinente, en el caso de los directivos de una escuela primaria.

#### **1.4.2. Intensificación del trabajo.**

Un fenómeno que caracteriza la precarización del trabajo es la intensificación laboral, misma que ha sido analizada por varios autores y refiere a un aumento en la cantidad de responsabilidades y actividades exigidas al trabajador durante la misma duración de su jornada laboral, lo que le obliga a realizarlas de manera más rápida, o de manera simultánea. De acuerdo con Hargreaves (1999):

La intensificación representa una de las formas más tangibles de erosión que padecen los privilegios laborales de los trabajadores formados [...] Supone una ruptura, a menudo drástica, con la orientación pausada que prevén los privilegiados trabajadores no manuales, cuando hay que reducir el tiempo de la jornada laboral al no producirse excedentes. (Hargreaves, 1999:144).

El autor, retomando a Larson (1980), plantea que la intensificación presenta varios elementos: lleva a reducir el tiempo de descanso durante la jornada laboral, hasta no dejar, incluso, espacio para comer; conduce a carecer de tiempo para reformar las propias destrezas y

---

desde tantas mareas sociales, nuestras esperanzas, nuestras fuerzas, nuestras solidaridades, para que ese negro futuro se invierta.” (Castillo, 2013, Recuperado de: [www.eldiario.es](http://www.eldiario.es))

para mantenerse al día en el campo propio; provoca sobrecarga crónica y persistente, en comparación con la sobrecarga temporal que se experimenta.

Esta perspectiva, derivada de las teorías marxistas del proceso del trabajo, plantea tendencias marcadas hacia el deterioro y la desprofesionalización del trabajo de los docentes, por las que su trabajo se intensifica progresivamente esperándose que den respuesta a presiones más fuertes y realicen múltiples innovaciones, en condiciones cada vez más deterioradas, constituyéndose en una escalada burocrática de presiones, expectativas y controles en relación con lo que hacen y con lo que deberían hacer en el transcurso de una jornada escolar. (Hargreaves, 1999).<sup>49</sup>

Analizando este fenómeno, Inchaustegui (2014) afirma que factores tales como una jornada extensa (o un ritmo acelerado) pueden ser determinantes en el daño a la salud ya que es posible que resulten en fatiga del trabajador que se ve así expuesto a una mayor probabilidad de accidentarse. Los excesivos niveles de supervisión y vigilancia pueden terminar por desconcentrar al trabajador de su tarea.<sup>50</sup> Por su parte, Castillo (2013), señala:

Como es bien sabido, una cosa es la productividad del trabajo, que se puede aumentar, por ejemplo, con el uso de nueva maquinaria u organización. Y otra bien distinta es la intensidad del trabajo. Esto es, la cantidad de trabajo que el trabajador entrega en una cantidad de tiempo. Y lo que guía el análisis de la mejor sociología del trabajo es precisamente esa intensificación del trabajo que ha aumentado de manera llamativa [...] hay un indicador elemental, las condiciones de trabajo y el tiempo de trabajo [...] se puede afirmar rotundamente que la ‘productividad’ [...] es casi siempre intensificación del trabajo, mayor explotación y deterioro de las capacidades y duración de la fuerza de trabajo.” (Castillo, 2013. Recuperado de [www.eldiario.es](http://www.eldiario.es))

---

<sup>49</sup> Tanto Hargreaves (1999), como Apple (1995), presentan una discusión interesante en cuanto a la intensificación laboral de los profesores, misma que se aborda con mayor amplitud en el análisis de los datos obtenidos.

<sup>50</sup> El autor realizó un estudio cuantitativo con personal de educación superior en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), con el objetivo de establecer el grado y tipo de conexión existente entre las exigencias y los riesgos a que está sometido el personal académico y las enfermedades y trastornos mentales que surgen a veces no de manera directa, sino como consecuencia de cambios que obligan a llevar un tipo de vida poco saludable, que devoran el tiempo que podría dedicarse a actividades que conllevan salud mental y física.

En este sentido, las alusiones relativas a una mayor profesionalidad enmascaran el hecho de la efectiva proletarización del trabajo de los profesores, tanto en el plano ideológico, mediante la pérdida de control sobre la política, como en el técnico, a través de una especificación más rígida de los contenidos y ritmo de trabajo. (Robertson 1996, citado por Whitty y cols., 1999).

### **1.4.3. Inestabilidad en el empleo.**

La condición de precariedad laboral se manifiesta también con la pérdida de seguridad en la continuidad del empleo. La inestabilidad en el empleo es un fenómeno al que también se ha denominado como subocupación. El trabajador es contratado por un tiempo definido, después del cual, no tiene asegurada la permanencia en el empleo; se encuentra en la incertidumbre.

En este sentido, Bauman (2013), citando a Melucci (1996), afirma que mientras contemplamos los cambios, nos encontramos constantemente desgarrados entre el deseo y el miedo, entre la anticipación y la incertidumbre, y la incertidumbre significa *riesgo*.

A partir de la publicación de la Ley del Servicio Profesional docente, en el Capítulo VII, Art. 53, se asevera:

Artículo 53. Cuando en la evaluación a que se refiere el artículo anterior se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente.

El personal sujeto a los programas a que se refiere el párrafo anterior, tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor de doce meses después de la evaluación a que se refiere el artículo 52, la cual deberá efectuarse antes del inicio del siguiente ciclo escolar o lectivo.

De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses.

En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.<sup>51</sup>

Este tipo de evaluación, instituido en 2013, constituye un mecanismo que naturaliza la inestabilidad en el empleo de los profesores y directivos de educación básica.

#### **1.4.4. Segmentación salarial**

El origen de la segmentación en el mercado laboral, afirma Minor, 2014, (citando a Reich y cols., 1973), se expresa como un proceso histórico por medio del cual, fuerzas políticas y económicas motivan la segmentación del mercado en submercados o segmentos, los cuales se distinguen por diferentes características y reglas de comportamiento.

Se trata de un mercado dual, asevera Janssen (2005). Según la teoría, afirma, existen por lo menos dos tipos de mercados laborales: uno interno y otro externo. El primero se caracteriza por la interiorización de sus métodos de contratación y la formación del personal. Existe una interacción entre oferta y demanda de trabajo, y se arreglan los desequilibrios mediante la modulación de los salarios, del número de empleados por sectores, la formación, la subcontratación, etc. Los sueldos se definen institucionalmente en el seno de cada empresa y no de forma individual, ya que se toman en cuenta las capacidades, la experiencia y antigüedad.

---

<sup>51</sup> Se agregó un transitorio a este artículo que “suavizó” la aplicación del mismo:

Octavo. El personal que a la entrada en vigor de la presente Ley se encuentre en servicio y cuente con Nombramiento Definitivo, con funciones de docencia, de dirección o de supervisión en la Educación Básica o Media Superior impartida por el Estado y sus Organismos Descentralizados, se ajustará a los procesos de evaluación y a los programas de regularización a que se refiere el Título Segundo, Capítulo VIII de esta Ley. El personal que no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación a que se refiere el artículo 53 de la Ley, no será separado de la función pública y será readscrito para continuar en otras tareas dentro de dicho servicio, conforme a lo que determine la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado correspondiente, o bien, se le ofrecerá incorporarse a los programas de retiro que se autoricen.

El personal que no se sujete a los procesos de evaluación o no se incorpore a los programas de regularización del artículo 53 de la Ley, será separado del servicio público sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.

Esto conduce a los autores a hablar de heterogeneidad del mercado interno: las diferencias no sancionan una diferencia de valores interindividuales, sino la posición en una escala jerárquica.

El mercado externo corresponde a un mercado laboral regido y controlado por las estrictas reglas económicas. Es un mercado de flujos, mientras el sector interno es un mercado de reserva. El sindicalismo es reducido a su más estricta versión, aunque se puede encontrar una organización administrativa básica y parcial (sueldos, leyes laborales). El sector externo se presenta como el mercado de los individuos desempleados, en situación de precariedad caracterizada o laborando en la llamada economía subterránea (tal como el llamado sector informal).

Desde esta perspectiva el ámbito educativo se presenta como un mercado interno en su mínima expresión, como la mayoría de los espacios laborales de empleos formales en la actualidad. Este fenómeno se presentó con mayor significatividad a partir de la implantación de programas de competitividad y evaluación del desempeño. Tal es el caso de la implantación del Programa de Carrera Magisterial (CM), en 1992, que se presentó a los profesores con ciertos aspectos atractivos, como la posibilidad de incrementar significativamente sus ingresos.<sup>52</sup> La inscripción al mismo fue voluntaria. Su aplicación y resultados provocaron serias disparidades en los sueldos percibidos por trabajadores que desarrollaban las mismas funciones. (Cfr. Sánchez y Corte, 2013). Los aumentos al sueldo conseguidos por este medio, eran permanentes. No obstante, el porcentaje de profesores que pudieron beneficiarse de dicho programa fue mínimo.<sup>53</sup>

Con la aprobación de la Reforma Educativa, en 2013, dicho programa fue sustituido por otro, mucho menos atractivo.<sup>54</sup> Este nuevo programa es también voluntario, pero los incrementos al salario se consiguen únicamente por 4 años, condición que es preciso refrendar a través de nuevas evaluaciones.

---

<sup>52</sup> Al inicio del programa, un docente incorporado al nivel A (el básico), podría percibir hasta un 20% más de su salario base, pero un profesor que alcanzara el nivel E (nivel más alto), recibía más del 200% de su salario base.

<sup>53</sup> La SEP reportó a finales del ciclo 2010-11, 45% de los profesores inscritos en el programa; sin embargo, sólo el 11% habían logrado ascender a los niveles más altos.

<sup>54</sup> Cfr.: Programa de Estímulos a la Calidad Docente, colectivo o individual.

Otro factor que determina diferenciación salarial es el tipo de nombramiento que se ostenta; el conservar o no el monto económico que se percibía por el nivel de CM alcanzado, devenido en K1 al K5 en los lineamientos del nuevo programa, los incentivos por diversos concursos, etc. Así, una característica importante de la precariedad laboral en el ámbito laboral de la educación, es la diferenciación en las percepciones económicas.

Por tanto, la segmentación salarial no es un fenómeno nuevo ni exclusivo de los directores, sujetos del presente estudio, pero que se vive por éstos, día a día, como una realidad instituida en el ámbito laboral educativo: la diferenciación en su percepción salarial, aun cuando desempeñan labores iguales y/o tienen un nombramiento similar.

#### **1.4.5. Debilitamiento del actor sindical.**

Las intensas presiones que buscan consolidar una nueva correlación de fuerzas entre los interlocutores sociales, afirma Otaegui (2014), parece apuntarse una auténtica modificación de las ‘reglas de juego’ pues las sucesivas reformas laborales modifican a fondo las reglas de reconocimiento de los actores que han regulado los aspectos nucleares del modelo laboral.

En concreto, asevera la autora, se pone en práctica la desconsideración de la negociación colectiva como institución dependiente de los agentes que la componen, de las reglas que delimitan las formas de relación e interdependencia y del establecimiento de pautas de conducta que posibilitan su reconocimiento mutuo:

Esta desregulación se acompaña del debilitamiento del diálogo democrático [...] Resulta innegable que existe una presión hacia los sistemas de negociación colectiva (sindicatos) para que se descentralicen y abandonen o, al menos relajen, el ámbito territorial y sectorial de negociación, priorizando el ámbito de la empresa, (con el) objetivo central de incentivar que la fijación de los sistemas salariales abandonen las referencias a la inflación anual y se referencien en criterios basados en la productividad. (Otaegui, 2014:341)

En nuestro país, como se señaló renglones arriba, en el medio laboral educativo el sindicalismo ha sido reducido a su mínima expresión. Un factor clave que ha acompañado la implantación de las reformas a las leyes que rigen la situación laboral de los profesores (2013), ha sido la pérdida de poder e influencia que tiene en los hechos el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en la construcción y validación de tales leyes. Así, se

han impuesto los mecanismos de evaluación para la contratación, el ascenso, el reconocimiento al desempeño y la permanencia en el empleo de los maestros, diseñados desde la autoridad educativa (*Cfr.*: LGSPD, SEP, 2013). La organización sindical no sólo no participó en su elaboración, sino que contribuyó a su convalidación desde una postura de inacción.

Desde las diversas perspectivas analíticas de los autores citados, las condiciones laborales de los trabajadores en general en nuestro país, como se ha discutido, son sumamente precarias. La realidad mexicana en cuanto al trabajo presenta un escenario muy poco alentador. En este contexto, nos ha interesado visualizar las particularidades del trabajo en el medio educativo, para centrar la mirada finalmente en las figuras que desarrollan labores de coordinación, organización y gobierno de las escuelas primarias mexicanas: los directores de educación básica, ya que en el trabajo directivo se observan las presiones, expectativas y controles que se han discutido.

Así, a partir de lo planteado y los autores revisados, se eligió la precarización laboral como la dimensión a investigar, para la que nos parece adecuada la definición, más general, de Claire (1982): el deterioro de las condiciones de trabajo a partir de la eliminación de derechos laborales. Para interpretar los datos empíricos, se utilizaron como categorías de análisis, los fenómenos que se han descrito: la flexibilidad laboral; la intensificación del trabajo; la segmentación salarial; la inestabilidad laboral y el deterioro de representatividad del actor sindical.

En esta investigación, se ha indagado de qué manera se presenta la precarización laboral, cómo es vivida y conceptualizada por los propios directores y cómo ha impactado en la construcción de su subjetividad laboral.

En este orden de ideas, en el capítulo siguiente se discute el concepto de subjetividad y particularmente, el de subjetividad laboral, a fin de explicitar conceptualizaciones teóricas que nos han permitido dilucidar los elementos constituyentes de la misma en los trabajadores estudiados.



La esencia de la vida no son los accidentes externos, los aspectos banales ajenos al alma humana -las llamadas realidades sociales, económicas y políticas-, sino lo que de por sí solo es genuino: experiencia individual, relación específica entre personas, colores, olores, sabores, sonidos y movimientos, celos, amores, odios, pasiones, chispazos intuitivos, momentos de transformación, sucesión común y cotidiana de datos privados, que son los que constituye cuanto existe, es decir, la realidad.

Virginia Woolf

## **CAPÍTULO 2. EL TRABAJADOR EN SU LABERINTO**

Nuestro interés en el desarrollo de este estudio es introducirnos en la mirada de los sujetos sobre sí mismos como trabajadores: de qué manera se perciben y se describen; por lo que hemos decidido abordar su análisis desde la subjetividad. Así, en este capítulo, iniciamos con una disertación sobre el concepto de subjetividad desde la mirada de varios autores. Se trata de un concepto esquivo, difícil de asir, que ha sido propuesto inicialmente desde la psicología, para ser abordado posteriormente desde otras perspectivas analíticas. Nos parece sugerente la propuesta de Foucault sobre la constitución del sujeto. No es este sin embargo, el meollo de nuestro interés; se aborda para precisar su definición y centrar la discusión en el concepto central de esta investigación: la subjetividad laboral, considerando básicamente autores como De la Garza, (1997) y Schvartain y Leopold (2005), quienes a su vez retoman conceptos como el poder, para desarrollar su propuesta teórica, misma que hemos elegido para el análisis posterior de los datos.

Los seres humanos, gracias a nuestra capacidad de raciocinio, siempre nos hemos interrogado sobre nosotros mismos; hemos tratado de comprender quiénes somos, cómo es que llegamos a constituirnos en personas. Diversas disciplinas se han abocado a la tarea de encontrar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Quién es el sujeto? ¿Cómo se constituye? ¿Qué es la subjetividad?

Por ejemplo, desde el punto de vista filosófico, Salcedo (2000) nos informa que se ha abordado la cuestión del sujeto, del yo, del individuo humano no como persona, sino como una discusión epistemológica, como problema del sujeto frente a un objeto, del cognoscente y lo cognoscible, y su mutua relación.

El mismo autor plantea cómo se ha llegado, desde la concepción del sujeto racionalista, lúcido, luminoso, autosuficiente y autopoiesido, pasando por la tendencia a “ahogar al sujeto en el mar de la estructura”(Beuchot, citado por Salcedo, 2000), hasta la filosofía hermenéutica, la cual se refiere a una noción de sujeto que parte de que éste tiene presupuestos inconscientes, tiene motivaciones nada luminosas ni lúcidas (como postula el racionalismo), sino actuantes desde lo que se escapa al control y dominio ejercidos por la racionalidad; pero concebido como un ente “intencional”, (Ricoeur, citado por Salcedo, 2000): la intencionalidad tanto cognoscitiva como volitiva es lo que principalmente lo constituye. El sujeto, afirma, es un sujeto interpretativo.

En este capítulo, abordamos la discusión sobre el concepto de subjetividad revisando sus orígenes; algunos aportes desde el campo de la psicología y su perspectiva social y, en un segundo momento, centramos el análisis en los elementos de la subjetividad laboral y concluimos con una reflexión sobre la subjetividad laboral específicamente de los profesores con funciones directivas en el ámbito educativo nacional.

## **2.1. La construcción de la subjetividad.**

Desde la psicología, Filippi (2005, citando a González Rey) asevera que el concepto surge en la segunda mitad del siglo pasado a partir de situar a la disciplina en una representación dialéctica, sistémica y compleja, posterior a un modelo escindido, mecanicista. A partir de que empieza a dársele énfasis a la cuestión relacional, gestáltica, aparece como tal el concepto de *subjetividad*. La psiquiatra y psicóloga rusa Abuljanova, lo conceptualiza entre los años '70 y '80 en su libro: *El sujeto de la actividad psíquica*.

En la definición de González Rey, asevera Filippi (2005), la *subjetividad* expresa las diferentes formas de la realidad en *complejas unidades simbólico-emocionales*, en las que la historia del sujeto y de los contextos sociales productores de sentido donde se halla inserto, son momentos *esenciales* en su constitución, articulando en su definición por un lado la historia del sujeto y el contexto, que le va enviando estímulos que hacen que se tenga que redefinir y por otro lo emocional, adquiriendo una entidad que antes no tenía.

Desde una perspectiva sociológica, para iniciar la discusión sobre la subjetividad, es importante partir de la definición de sujeto. Para Foucault (1989:17), el término “sujeto” tiene

dos acepciones: en primer lugar, como sujeto sometido al otro por el control y la dependencia – un ser humano “sujetado”-, y sujeto ligado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí. En ambas consideraciones, afirma, el poder es un elemento determinante: subyuga y somete.

Con su cuestionamiento: “¿qué somos en el presente?”, Foucault (1970) sitúa no sólo la problemática del sujeto, sino de un sujeto histórico, que se encuentra necesariamente en un campo específico de historicidad. Martiarena (1995) lo explicita: conocer el sujeto es precisamente conocer el campo de historicidad en el que éste se juega, por lo que se requiere de una investigación histórica particular, una *genealogía*. Esta investigación histórica es una descripción y explicación general de lo que el sujeto *es* y del campo de su experiencia, por tanto, constituye una *ontología* que es histórica: la genealogía de la “trascendentalidad” de este sujeto histórico es una ontología del presente, una *ontología histórica de nosotros mismos*.

Foucault (1970) plantea que la ontología histórica del presente se desarrolla en tres aspectos: una ontología histórica de nosotros mismos en tanto sujetos de saber, objetos de ese saber y sujetos de conocimiento; en tanto sujetos de relaciones de poder y como sujetos de una ética a partir de la cual nos constituimos como agentes morales de nuestros actos. Estas tres ontologías históricas de nosotros mismos, afirma Martiarena (1995), constituyen también una historia de la subjetividad moderna.

Foucault (1993), al plantear la importancia del lenguaje, encuentra un proceso de descentramiento del sujeto en favor del ser de las palabras. En concordancia con el psicoanálisis, la etnología y la lingüística no teoriza sobre un sujeto que al mismo tiempo sea conciencia universal:

Así, el sujeto se convierte en “objeto” de conocimiento.<sup>55</sup>Foucault (1970) plantea que el sujeto es objeto de discursos específicos; que el sujeto es una posición en el ámbito discursivo y que en todo discurso es posible encontrar el emplazamiento propio del sujeto; así también,

---

<sup>55</sup>Martiarena (1995) señala que si bien Foucault no se reconoce como estructuralista, plantea que las estructuras sitúan al sujeto en un lugar dentro del discurso de alguna institución, aseverando que el discurso y la institución fijan de antemano emplazamientos de los sujetos, por ejemplo, el médico y el enfermo y discute proposiciones que siempre constituyeron focos importantes de su indagación: el saber y la verdad.

que el sujeto siempre habla en el ámbito del saber, del cual es dependiente y en el que se encuentra necesariamente situado, sin ser jamás su titular.

Más que aniquilar al sujeto, colocándolo al servicio del discurso y las instituciones, lo que Foucault (1970) aclara es que pretende mostrar en qué consisten las diferencias que se presentan entre los sujetos; cómo es posible que unos hombres, en el interior de una misma práctica discursiva, hablen de objetos diferentes, tengan opiniones opuestas, hagan elecciones contradictorias. Mostrar también las diferencias en las prácticas discursivas: “He querido no excluir el problema del sujeto, he querido definir las posiciones y las funciones que el sujeto podría ocupar en la diversidad de los discursos” (Foucault, 1970:336).

Así, aduce Maritarena (1995) lo que despliega Foucault en su análisis “arqueológico”, más que un “achatamiento” del sujeto en el ámbito del discurso, son las diferentes posiciones que pueden ser ocupadas por los individuos en tanto constituyen su subjetividad; existen diferencias en tanto la posición y la función del sujeto, que en todo caso, están determinadas por la propia constitución del discurso.

Por su parte, Jódar y Gómez (2007) señalan que en las investigaciones de Foucault, se muestra que no hay una forma universal de sujeto, que éste no es una sustancia, sino forma móvil y plural que no siempre es idéntica a sí misma:

Se reactivó otra vez el tema de una continuidad de la historia: una historia que no sería escansión, sino devenir; que no sería juego de relaciones, sino dinamismo interno; que no sería sistema, sino duro trabajo de la libertad; que no sería forma, sino esfuerzo incesante de una conciencia recobrándose a sí misma y tratando de captarse hasta lo más profundo de sus condiciones: una historia que sería a la vez larga paciencia ininterrumpida y vivacidad de un movimiento que acaba por romper todos los límites ( Foucault, 1970:25)

A partir de estas afirmaciones, plantean:

Investigar la constitución histórica de las *subjetividades* requiere descender al estudio de las prácticas concretas mediante las que el sujeto se constituye. Se trata de hacer aparecer los procesos prácticos heterogéneos a través de los cuales las subjetividades se forman y transforman. El plural de “subjetividades” advierte de su condición poliédrica y variable. (Jódar y Gómez 2007:384)

Para Anzaldúa, citado por Sánchez y Corte (2014), la subjetividad como concepto para el análisis social es el conjunto de procesos que permiten constituir al sujeto, procesos que se configuran en una red de significaciones imaginarias e identificaciones vinculadas a los deseos y, en general, a todo aquello que constituye al sujeto y que permite estructurar y dar forma a su identidad.

El sujeto en esta perspectiva, señalan Sánchez y Corte (2014), es resultado inacabado de un proceso de construcción y organización compleja que se constituye de la relación de éste, los otros y el mundo. La subjetividad, en esta lógica, alude a la constitución del sujeto; es decir, es resultado de la estrecha relación del sujeto con el mundo en el que vive sus experiencias.

Foucault explicita la *subjetivación* como el proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad. (Foucault, 1984) y afirma que el sujeto no es una sustancia, es una forma:

(El sujeto) no es una sustancia; es una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma [...] Existen, sin duda, relaciones e interferencias entre estas diferentes formas de sujeto, pero no estamos ante el mismo tipo de sujeto. En cada caso, se juegan, se establecen respecto a uno mismo formas de relaciones diferentes. Y es precisamente la constitución histórica de estas diferentes formas de sujeto, en relación con los juegos de verdad, lo que me interesa. (Foucault, 1984:102).

Deleuze (1987), desde la perspectiva foucaultiana, describe la subjetividad como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo. Afirma que no existe por tanto una forma de subjetividad capaz de determinarse de una vez por todas y de arrogarse el derecho de poseer una verdad exclusiva para sí. “Que toda forma es precaria es evidente, puesto que depende de las relaciones de fuerzas y de sus mutaciones” (Deleuze, 1987:166). Por tanto, asevera, no se trata sólo de la búsqueda de otras formas de subjetivación sino de prestar atención a las mutaciones epocales.

Para Zemelman (1997) y su mirada de la constitución de una subjetividad colectiva, la subjetividad constituye un ángulo particular desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organizamos sobre dicha realidad. Implica, afirma el autor, un concepto de lo social a partir de ese dinamismo particular que son los sujetos, los que, en última instancia,

consisten en las diferentes modalidades que pueden asumir los nucleamientos de lo colectivo como los espacios de constitución de las fuerzas capaces de determinadas construcciones sociales.

El autor precisa que el desafío consiste en encontrar un concepto de subjetividad constituyente que no sea operativo por reducciones al plano de las variables psicológicas, como tampoco que se resuelva como simple expresión de procesos macro-históricos. Así, afirma:

El sujeto representa una potencialidad realizada en términos de determinadas alternativas de sentidos: esto es, pasa de la pura potencialidad propia de la primera dimensión en la que se contienen múltiples posibilidades de sentido, a la concreción de una alternativa particular de sentido [...] la subjetividad social constituyente consiste en una determinada articulación de tiempos y de espacios, que es histórico-cultural, por cuanto alude a la creación de necesidades específicas en momentos y lugares diversos. (Zemelman, 1997:24)

El autor plantea tres procesos socioculturales que se vinculan y tienen sus propias temporalidades y espacios: la necesidad, la experiencia y la visión de futuro. La necesidad representa un modo de concreción de la relación entre lo micro-cotidiano-individual con el contorno que le sirve, no solamente de contexto, sino de espacio, que en tanto ajeno, es parte de sus desafíos. Pero la experiencia en cambio, es la decantación como vivencia, de un derrotero conformado entre determinados parámetros de tiempo y espacio, que desde la realidad presente puede abrirse hacia otras trayectorias según diferentes parámetros, o bien, repetir los mismos en función de una idea de presente atrapada en el pasado. Por último, refiere el autor, la visión de futuro es una referencia a un ámbito de realidad de vida posible que tiene una discontinuidad respecto de la realidad cotidiana.

Nos parece adecuado para los fines del presente estudio, el proceso referido a la experiencia, aspecto que se ha indagado con mayor profundidad a través de las entrevistas, en la constitución de rasgos de subjetividad laboral de los directores de educación primaria, como sujetos de investigación.

En torno a la construcción de la subjetividad, Zemelman (1997) aduce que representa la transformación de los valores que encarnan sentido, en la construcción de universos semánticos de pertenencia en los que se resuelve la cuestión de sentido en prácticas habituales

de vida. Así, afirma, la realidad es también la potencialidad que se contiene en la intencionalidad de construir desde lo dado:

En razón de que los sujetos constituyen la realidad como posibilidad de construcción, están refiriéndose directamente a la potencialidad de la realidad dada, aunque a la vez, a la discontinuidad de lo dándose ya que no se reproducen como una realidad continua. Por el contrario, se caracterizan por sus disrupciones. Por esta razón la realidad que nos ocupa es una búsqueda caracterizada por la dialéctica continuidad-discontinuidad de lo dado y de lo que se ha transformado en experiencia. No es arbitrario, entonces, pensar en la realidad como un significante que contiene la posibilidad de múltiples sentidos. (Zemelman, 1997:29)

Por otra parte, Zemelman (1997) afirma que debemos considerar al sujeto desde los nucleamientos de lo colectivo cuya función es permitirnos reconocer la potencialidad de que la realidad se construye, en oposición a cualquier automatismo histórico con base en una progresividad de sus desenvolvimientos. El hombre como ser social es el conjunto de sus relaciones de producción, pero ello sin perjuicio de considerar que también es conciencia.

Así, asevera Zemelman (1997), la conciencia, como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles, transforma al hombre histórico en sujeto, de manera que este último deviene en la historia transformada en voluntad de acción, que no se restringe a la esfera de la praxis-trabajo, ya que involucra a todas las esferas de la realidad que están mediatizadas respecto del trabajo:

El sujeto deja de estar en función de la simple inserción económica para entrar a concebirse como ramificado en muchos espacios y tiempos, según la amplitud y heterogeneidad del nucleamiento colectivo y de su posible articulación con otros. (Zemelman, 1997:26)

En el estudio que se ha realizado, se parte de la percepción individual, íntima, de los sujetos entrevistados, con la perspectiva de indagar rasgos comunes en la construcción de una subjetividad laboral propia del colectivo de trabajadores al que pertenecen.

Al respecto, León (1997) afirma que el proceso constitutivo es de construcción de las realidades que determinan a los sujetos como tales, en el interior de un movimiento de definición y realización de trayectorias históricas posibles.

Para el estudio de este proceso constitutivo, afirma León (1997), el desafío consiste en cómo ubicar dentro de una reconstrucción analítica ampliada el momento que se ha tomado como punto principal, para intentar comprender ciertos procesos y contenidos ligados a la vida de los sujetos.

La exigencia gnoseológica central aduce León (1997), es esta historicidad, misma que implica elevar sus premisas básicas de tiempo y espacio para la ubicación de los acontecimientos en momentos específicos, al plano del despliegue de esos momentos en el marco de trayectorias posibles de sentido.

Para Fernández y Ruiz (1994), fue el descubrimiento freudiano y desarrollo del concepto de inconsciente el que subvirtió la idea del sujeto autopoieseído, controlado: no somos dueños de nuestras decisiones, alguien más habla por nosotros, es decir, hay una exterioridad y no una identidad con el sujeto de la conciencia. El yo está atravesado por múltiples discursos y por condicionamientos desconocidos derivados de nuestro ser inconsciente, que no nos permite tener un dominio total o siempre reflexivo de nuestros actos. Este hallazgo desterró las posibles ilusiones de transparencia en las acciones y en el pensar.

El tema de la subjetividad se simplificó desde posiciones que le restan importancia asimilándolo a un subjetivismo entendido como causa, como individuo, que reduce la realidad social exclusivamente a los estados de un sujeto entendido como consciente. Esta posición nos llevaría a pensar falsamente que para encontrar la causa de todos los fenómenos sociales bastaría con rastrear las motivaciones de los sujetos reduciendo entonces el problema a la intencionalidad de los actores.

Fernández habla de subjetividades emergentes en las prácticas sociales para aludir a un proceso de constitución de las mismas, siempre transitorias, que alude a subjetividades fragmentadas, contradictorias, no unitarias, atravesadas por elementos irracionales y conflictivos. Subjetividades que se desplazan y aglutinan en torno a un proyecto, a un ideal o a un líder, pero constituidas con la materia prima de múltiples redes grupales de pertenencia.



Las subjetividades pueden ser en determinado momento un elemento aglutinador y homogeneizador del proyecto colectivo, pero, en otros momentos, pueden crear discontinuidades y rupturas de los colectivos ya que expresan tiempos y espacios singulares de afectos e intereses, aseveran los autores. Por ello, Fernández y Ruiz (1994), plantean que no hay individuos aislados participando en lo colectivo, sino subjetividades en las que circulan múltiples voces tanto a nivel del enunciado como a nivel de los códigos, que proceden de diversas redes de relaciones.

Los autores señalan que esta caracterización deriva de una teoría del sujeto tributaria del psicoanálisis, que entiende a éste como sujeto plural, transindividual, radicalmente alineado desde su constitución y donde, por consiguiente, junto a sus aspectos reflexivos y deliberantes, cuentan también elementos inconscientes, irracionales que no le permiten ser siempre dueño absoluto de sus acciones.

Estas subjetividades, así entendidas, no se oponen a lo objetivo, ya que en su proceso de constitución y destitución crean materialidades, desarrollan movimientos sociales y generan significaciones. No son el fundamento de todo movimiento colectivo, aseveran Fernández y Ruíz (1994), pero sí tienen un nivel de participación importante junto a otros factores como los políticos, étnicos, religiosos, culturales, etc.

## **2.2. La subjetividad laboral.**

En el margen de la psicología social, de acuerdo con Filippi (2005), Mayo (1932), fue un precursor de la conceptualización de la subjetividad laboral, al afirmar que es la capacidad social la que establece el nivel de competencia y de eficiencia: cuanto más integrados socialmente están los sujetos, es mayor su disposición para producir. El comportamiento del individuo se apoya en su grupo y está influenciado por sus normas y valores, sus códigos de conducta grupal, en los que la amistad es un aspecto trascendente. Así, el autor se apoya mucho más en lo social que en lo psicológico individual.

Otro autor que retoma a Mayo, es González Rey (2002), quien también plantea que la *subjetividad* aparece organizada en un escenario social, que está formado por sujetos individuales, los que no son sólo una reproducción de aquel escenario. Son algo más. Cada uno

es sujeto de su propia historia, de su existencia única e irrepetible, lo que sin negarlo coloca lo social en un escenario diferente (Filippi, 2005).

Por otra parte, afirma Filippi (2005), para McGregor, las relaciones de amistad y el reconocimiento entre compañeros influyen sobre la producción: el ser apreciado por el otro, por el compañero, también aumenta la producción. Es el reconocimiento el que ocupa un papel preponderante.

Entre los aportes de Mayo (citado por Filippi, 2005), plantea que una organización es más que un grupo de individuos que actúan por intereses económicos; también cuentan los afectos y los sentimientos, es un sistema. Así, los afectos y los sentimientos, del orden de lo individual, se desarrollan con el otro pero anidan en el sujeto. Cada individuo es una personalidad altamente diferenciada, que incide en el comportamiento y las actitudes de las personas con quienes mantiene contactos y es influenciado por ellas; y en ese intercambio trata de satisfacer sus intereses y aspiraciones más inmediatas.<sup>56</sup> Mayo también considera la naturaleza del trabajo y su contenido como de gran influencia sobre la moral, y dice que la rutina es mortificante y afecta de manera negativa sobre las actitudes del trabajador, su eficiencia y satisfacción.

Por otra parte, Schvarstein y Leopold (2005) señalan que el trabajo tiene un papel central como organizador y articulador de sentido en los espacios de la vida cotidiana y, al mismo tiempo, brinda una identidad, un lugar social; es constructor de un espacio de pertenencia, real o simbólico. Por tanto, los contenidos necesarios del trabajo humano deben favorecer la posibilidad de relación entre las personas y la creación de formas asociativas entre ellas que permitan aprovechar su capacidad de transformación social.

En el mundo laboral, la asignación de sentido viene dada por la identificación del sujeto con el producto de su trabajo, afirman Schvarstein y Leopold (2005). Esta necesaria, pero cada día menos existente identificación requiere de una red de relaciones significativas entre las

---

<sup>56</sup> Filippi (2005) señala que hay aquí una cuestión dinámica en el concepto, hasta dialéctica: se puede recordar a Lewin con el concepto de *campo psicológico*, con el concepto de *hombre en situación*, donde el sujeto influye sobre el medio y el medio influye sobre el sujeto.

personas, que permitan que ellas se conozcan y reconozcan como sujetos con capacidad para transformar la realidad. Sin embargo, señalan los autores:

Los cambios en la organización del trabajo a los que asistimos en las últimas décadas del siglo pasado han afectado regresivamente las condiciones laborales, generado nuevas casuales para el sufrimiento de los trabajadores [...] la actual presentación de postulados neoliberales de la economía y de la administración impone el pensamiento único y produce deliberadamente la fragmentación del entramado social, entorpeciendo la visión integradora de la organización del trabajo y destruyendo la capacidad de resistencia de los sujetos así devenidos en objetos del capital globalizado [...] Los desarrollos en este sentido han sido muchas veces una variante adaptacionista por la cual los sujetos, a lo largo y ancho de las organizaciones, deben agregarse o quitarse características personales, en una construcción estrictamente de ocultamiento de los rasgos singulares e identitarios. Lo que sucede es que la propuesta parte fundamentalmente del supuesto de que la solución posible a las dificultades de empleo está en los cambios que cada uno realice sobre sí mismo. Y ello sin duda constituye una falacia, porque de otro modo sería incomprensible la existencia de tantos profesionales calificados y desempleados. (Schvarstein y Leopold, 2005:19).

Los autores introducen el concepto de *empresarización* de la vida y concluyen que lo que está en juego es la instalación a nivel subjetivo de una propuesta de *autogestión*:

En este enfoque, la autovaloración se constituye en un aspecto definitorio de las relaciones que los sujetos establecen en el mundo del trabajo. Se impone entonces un trabajo de gestión de la autoestima como forma de administración y mercadeo de los recursos afectivos de los trabajadores. Esta modalidad de gestión no tiene otro derrotero posible que la expansión ilimitada del trabajo a cada espacio y a cada tiempo disponible para los sujetos. Por lo mismo, conlleva la *fagocitación* de la vida cotidiana, e inevitablemente, más tarde o más temprano, el sufrimiento de quienes se encuentran sometidos a esta situación (Schvarstein y Leopold, 2005:22).

En cuanto a la investigación en torno a los trabajadores educativos en el contexto neoliberal actual y en este orden de ideas, Ruiz (1992) señala que diversas investigaciones en torno a la vivencia ocupacional, plantean que el trabajo puede representar el lugar del sufrimiento y de la enfermedad. También puede ser el espacio de contención, sentido y

organización de la vida del sujeto, e inclusive, a través de la tarea vehiculizar la realización de deseos y ser motivo de los encuentros más significativos.<sup>57</sup>

Es evidente, asevera Ruiz (1992), que la política económica, basada en la salvaje concentración del ingreso, desencadena en la mayoría de las personas, vivencias asociadas a pérdidas, y por lo tanto, condiciones de riesgo para el sufrimiento asociado al trabajo. Muchos sujetos, por reajustes de personal, son arrojados del sector productivo; otros tienen que enfrentar cambios y reestructuraciones en su organización, con la consecuente pérdida del proyecto que sustentaba su historia laboral y defensa colectiva.

Así, Jódar y Gómez (2007), afirman:

Entonces se comprende que, junto con la emergencia del “yo empresarial”, el carácter evasivo, versátil y volátil de las identidades contemporáneas también sea un rasgo central de las subjetividades neoliberales. Según términos de Bauman (2005:115): en el mundo líquido de las identidades fluidas y flexibles es obligatorio el estado de creación perpetua de sí mismo [...] el tipo de individuo exigido en la sociedad posdisciplinaria es el emprendedor, el que se hace cargo de sus propios riesgos y el que está obligado a cultivar el imperativo de la autorresponsabilidad y la permanente autocreación (Jódar y Gómez, 2007:389).

En este contexto, continúan Jódar y Gómez (2007), no se atiende sólo a un modelo económico, sino también a una forma de gobernar los procesos sociales donde tiene lugar una nueva alineación de la conducta personal con diversos objetivos sociopolíticos, ya que en tanto forma de gobernar supone una ruptura con las formas organizativas e instituciones del Estado

---

<sup>57</sup> Tomando fundamentalmente la propuesta de Schvarstein y Leopold (2005), se realizó un estudio previo (Ávila, 2013) en el que se analizó la institucionalización de las políticas de evaluación educativa en educación especial. Se indagaron las condiciones de participación de los profesores de esta modalidad educativa en el Programa de Carrera Magisterial (CM) a través de un estudio de tipo interpretativo, consistente en una investigación documental sobre varios temas: las políticas educativas en México, la evaluación y educación especial; la subjetividad y la subjetividad laboral y entrevistas a 6 profesores. Encontramos que los sujetos entrevistados se alinean a los preceptos de la autoridad, los aceptan y hasta los promueven, como en el caso de la incorporación y promoción en CM, integrando como parte de su subjetividad laboral, entre otros rasgos, la empresarización. Cfr: Ávila (2013), “Subjetividad laboral y evaluación al desempeño docente en Educación Especial”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLIII, 4o. Trimestre, México, D.F., 2013

del bienestar, recodificando el papel del Estado y la promoción de nuevas subjetividades. “De este modo, y a pesar de sus diversas manifestaciones, el neoliberalismo tiene como elemento definitorio básico el énfasis en la flexibilización, la desregularización, el mercado y la cultura empresarial”. (Jódar y Gómez, 2007:383).

Algunos estudiosos del problema de la subjetividad laboral, han abordado estas cuestiones desde perspectivas psicológicas, con sus manifestaciones psicosomáticas. El síndrome de Burnout es un ejemplo de este enfoque.<sup>58</sup>

Filippi (2005) analiza la subjetividad laboral al hacer el pasaje del paradigma fordista al postfordista. El paradigma fordista, afirma, convoca en el sujeto sus rasgos obsesivos. Lo que le pide es: baja autonomía; rutinas; repeticiones; aparecen las dudas, y por eso, baja capacidad de decisión; y un alto respeto por las normas; y, por supuesto, baja predisposición al cambio. Este era el modelo de hombre laboral que tenía el paradigma fordista, porque era el que le servía

---

<sup>58</sup> En la década de 1970, Freudenberger originó el estudio sobre el Síndrome de Burnout cuando observó que la mayoría de los trabajadores de una clínica de adicciones sufría una pérdida progresiva de energía y desmotivación, volviéndose menos sensibles, poco comprensivos, con un trato distanciado con los pacientes, con falta de interés por el trabajo hasta llegar al agotamiento, además de que experimentaban síntomas de ansiedad inespecífica y cuadros depresivos. En esa misma década, Maslach, quien estudiaba las respuestas emocionales de los empleados de profesiones de ayuda a personas también eligió el término Burnout para describir el proceso paulatino de pérdida de compromiso, de desinterés y de desarrollo de un cinismo con los compañeros de trabajo. Esta autora utilizó la palabra Burnout refiriéndose a una situación cada vez más frecuente entre los trabajadores de servicios humanos, quienes después de meses o años de dedicación terminaban *quemándose*. Para ella, este síndrome tiene tres componentes: agotamiento físico y emocional (fatiga crónica causada por trabajar en exceso o por pensar todo el tiempo en el trabajo), despersonalización (tratar con desprecio e indiferencia a los clientes o compañeros de trabajo) e insatisfacción personal (sentimientos de baja realización y frustración).

Villavicencio afirma que el síndrome de Burnout es considerado un fenómeno psicosocial que implica una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el trabajo, la cual tiende a ser bastante estable con el tiempo. Otra característica es que el trabajador presenta una intensificación de la sintomatología, un estrés crónico acumulado, producto de estar sometido a largas horas de trabajo, horarios inflexibles, condiciones laborales poco favorables, recorrer distancias muy largas para llegar al trabajo, entre otros aspectos. Estos factores provocan que el trabajador presente estrés, ansiedad, irritabilidad o distintos problemas de salud por la situación laboral que vive.

(Recuperado de [www.vitared.com.mx](http://www.vitared.com.mx) )

y le era útil para lo que lo necesitaba.<sup>59</sup> En el postfordismo, en cambio, se pide al sujeto: tome decisiones; sea creativo; sea autónomo; tenga iniciativa; adaptese a los cambios, sobre todo; anticipé a los problemas; sea imaginativo.<sup>60</sup>

El postfordismo pasa de '*mano en obra*' a '*mente en obra*', asevera la autora. En la sociedad del conocimiento, del capital intelectual, de la importancia de saber, de las organizaciones aprendiendo, de la gestión del conocimiento, pasamos, entonces, a que lo más importante ahora es el capital intelectual que el sujeto posee, el capital del conocimiento. Aparece el concepto de subjetividad y su reconocimiento como entidad en lo laboral; la movilización de potencialidades: aparecen los estudios de potencial de desarrollo, cómo yo descubro cuáles son las habilidades que tiene el otro y cómo las puede desarrollar.

Por otro lado, asevera Filippi (2005), el sujeto en este modelo se constituye en un espacio, su cuerpo, en el tiempo y en la intersubjetividad. Y en un tiempo que también se problematiza porque aparece otro concepto del tiempo, que es el tiempo real, el *just in time*, que se vive a través de Internet, la compresión del tiempo y el espacio que genera el espacio virtual.

El postfordismo promueve la subjetividad situada entre el sujeto y el grupo. Hay alto predominio de aspectos psicológicos y emocionales. Se tiene en cuenta lo emocional. Aparece la inteligencia emocional, aparece el pensamiento lateral, el tener en cuenta muchas más

---

<sup>59</sup> En el paradigma fordista, comenta Filippi (2005), la *subjetividad* está escindida de sí y de lo intersubjetivo. Es puro cuerpo o pura psique: grandes masas que utilizan su cuerpo para repetir, hacer objetos y piezas – *La clase obrera va al paraíso, Tiempos modernos* –; algunos pocos que son los que piensan, y las suyas son las únicas ideas que interesan. Algunos pocos piensan y otros hacen.

<sup>60</sup> Filippi asevera que vemos cómo pasamos a una nueva forma de ser en el trabajo, desde el paradigma fordista, donde lo importante es la mano de obra, donde hay des-subjetivación. No es que no haya subjetividad, sino que la subjetividad no es tenida en cuenta, no importa. Hay deshumanización: el otro es una máquina que produce, repite. Hay cuerpo en movimiento. Hay una gran importancia del cuerpo. El cuerpo del sujeto, también es importante, porque era el que atornillaba, el que trasladaba objetos. Ahora todas esas cuestiones las hace la tecnología. También había un 'no' a la intersubjetividad en este modelo. En este paradigma no importaba si alguien tomaba decisiones, si era autónomo, si pensaba. Es más, hasta estaba prohibido. Lo que importaba era que hiciera lo que le decían: 'Cumplí con las normas'. (Filippi. 2005:8)

cuestiones. Y, en menor medida, lo intersubjetivo: si bien está el sujeto y el grupo, también es cierto que las empresas contratan individualmente a la gente y estimulan la competitividad. Y esto es una gran contradicción, dos discursos totalmente antitéticos, que ni siquiera están en tensión, sino que chocan.

En cuanto a un nuevo sujeto laboral, afirma la autora, lo que cambió fue el modelo de economía, atravesado por aspectos tecnológicos y la exigencia y convocatoria hacia competencias, habilidades, actitudes totalmente diferentes. Según las relaciones de poder-saber que hay en cada uno de los momentos históricos, lo nuevo es lo que se le exige, convoca, promueve.

En este marco, Filippi (2005) asevera que la *subjetividad laboral* abre una zona de sentido en la construcción del pensamiento psicológico orientada a significar la organización compleja de sentidos y significaciones que caracterizan la psique humana en los escenarios sociales del trabajo en los que el sujeto se desenvuelve.

En este sentido, Escobar (2005) explora las modificaciones que se pueden producir en la subjetividad de los trabajadores, en los imaginarios sociales y en las formas de representación, dentro de las formas postfordistas de extrañamiento, y en el universo de la identidad. Indaga las transformaciones que se han producido en la configuración de la subjetividad laboral de los trabajadores/as ocupados en el sector servicios y trabajadores desocupados de la región Biobío, en Chile, en el marco de la nueva organización del trabajo. Ofrece conclusiones de su investigación en torno a la subjetividad: el trabajo como actividad general continúa manteniendo un lugar central tanto en la vida de los trabajadores/as ocupados como en los desempleados. No sólo es reconocido como un medio de subsistencia, sino también como un ámbito que otorga legitimidad individual y social y permite la integración social.

La relevancia que el trabajo asume para lo/as trabajadores/as permite, desde la perspectiva de los propios sujetos, colocar en cuestión las aseveraciones de la pérdida de centralidad del trabajo en el capitalismo contemporáneo. Para los seres sociales que viven del trabajo, éste no ha perdido centralidad, aún más, la inestabilidad y la amenaza permanente del desempleo parece otorgarle un lugar aún más relevante en las significaciones de los trabajadores/as que en décadas anteriores. El trabajo es una actividad social, con un valor más

que instrumental, pues representa posibilidades de realización personal y profesional; se asume como una virtud social: la laboriosidad; en el cual son más preponderantes, en su valoración subjetiva, los aspectos intrínsecos que los extrínsecos.

Estos resultados, confirman el valor que los sujetos depositan en la ocupación laboral, más allá de la remuneración económica. Al respecto Bauman (2007) asevera que carecer de un puesto de trabajo se percibe cada vez más como un estado de “redundancia”, ser descartado, etiquetado como supefluo, inútil, incapacitado para trabajar y condenado a permanecer económicamente inactivo: “estar sin trabajo implica ser prescindible para siempre”. Es este el valor que los sujetos atribuyen al trabajo.

En la investigación desarrollada en 2014 por Incháustegui, el autor asevera que es importante generar evidencia en contra de políticas lesivas a la salud de todos los trabajadores, puesto que éstas se derivan de un plan global que afecta de manera negativa a quienes viven bajo este esquema económico y social, específicamente los que trabajan en el sector servicios, en concreto en la educación superior.

En el estudio referido se aplicó una encuesta de manera aleatoria a 125 profesores. Después de analizar las variables propuestas, los hallazgos más importantes reportados por el autor son: “Los trastornos con tasas más altas son los músculo esqueléticos, la depresión, la fatiga neurovisual y la disfonía. Cifras alrededor de una tercera parte se presentan por cefalea tensional, ansiedad, distrés, trastornos del sueño y lumbalgia. Trastornos que remiten a una falta de equilibrio emocional: preocupación, inseguridad, insatisfacción”. Inchaustegui (2014:135)

Un estudio realizado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (2009) en torno a las condiciones organizacionales y estructurales de la violencia laboral en personal de enfermería en un hospital de Buenos Aires, documenta los efectos negativos de trabajar en condiciones de suma precariedad en la conformación de la subjetividad laboral. Se trata de una investigación de tipo exploratorio-descriptivo con entrevistas a profundidad en la que se presentan varias categorías de análisis en torno a la *Violencia Laboral* (VL): organización del trabajo; trabajo prescripto y real; las reglas del colectivo del trabajo y las ideologías colectivas de “defensa”; el sufrimiento ético.



El contexto laboral del personal de enfermería se caracteriza por la sobrecarga de trabajo, jornadas extensas, turnos rotativos, trabajo nocturno y frecuentes cambios de servicio. Asimismo, el personal está expuesto a permanentes riesgos biológicos, químicos, físicos y psicológicos. A lo anterior debe añadirse los bajos salarios y la escasez sistemática de personal, que lleva a que las personas tengan dos o tres trabajos y realicen horas extra.

El estudio señala que la precarización y flexibilización como modalidad de gestión del subsector salud, sus efectos de segmentación e intensificación del trabajo y la sanción de una nueva legislación, se muestran como factores estructurales que permiten comprender mejor las dinámicas de violencia y acoso que se verifican a nivel de organización de trabajo y cuyos disparadores centrales son: la antigüedad en el servicio (los nuevos vs. los antiguos); el nivel de formación (profesionales y licenciados vs. auxiliares o auxiliares y profesionales vs. licenciados) y el tipo de contratación (de planta vs. becados o por módulos).

La investigación concluye que la política del sector consiste básicamente en la reducción del gasto, lo cual generó un aumento de la precariedad del sector (empleo no registrado, pérdida de protección social) y de la flexibilización (de contratación, de la organización, de los tiempos de trabajo, de las remuneraciones).

Por tanto, se afirma en el estudio, no es apropiado apelar a *las nuevas modalidades de gestión y organización* en el sentido específico de la evaluación individualizada del rendimiento, -con lo que se señala otra arista similar en el trabajo del director, motivo de nuestro interés-, o la utilización planificada del abuso (Dejous, 2006,2007) para explicar la VL, lo cual sería suponer un nivel de planificación estratégica inexistente en las instituciones del sector público, en este caso, de la Argentina.

Otro fenómeno importante al analizar la subjetividad laboral, son las disertaciones sobre la aceptación/disciplinación. En torno a estos conceptos, Simola (2000) afirma, retomando a Foucault, que hay técnicas de *gobernación (gubernamentalidad)* que conectan el conocimiento y el poder [...] se les puede llamar *prácticas de disciplinación* y constituyen una dimensión estratégica del poder realizada como maniobra de normatividad, integración estratégica y productividad táctica [...] significa [...] estar subyugado tanto bajo un cierto dominio especializado de conocimientos como bajo un cierto régimen y orden. *Disciplinación*, señala la

autora, se refiere no tanto a un aumento de la obediencia y la fidelidad como a la ordenación y organización de la relación mutua entre las relaciones básicas, de modo que se hagan más sofisticadas, racionales y económicas a medida que se investigan más y más.

En este sentido, un aspecto muy importante, presente aunque no reconocido en todas las actividades y relaciones del director, es el ejercicio del poder. Fernández (2007), asevera que a través del discurso de gestión, se afirman y al mismo tiempo se niegan las condiciones de autonomía de los sujetos. En un marco de aparente libertad para actuar y tomar decisiones, se imponen significados uniformes que van modelando las subjetividades y eliminando la reflexión crítica. Se esconde detrás de un discurso liberador, afirma el autor, una racionalidad instrumental extendida al ámbito afectivo.

Así, afirmamos de acuerdo con González, R., Rivera, L. y Guerra, M. (2018), que una gran innovación de la tecnología del sí consiste en vincular directamente el gobierno de los individuos con el gobierno de sí mismo. “Todo esto presupone un trabajo de racionalización llevado hasta lo más íntimo del sujeto. Es decir, a una racionalización del deseo que se encuentra en el corazón de la norma de la empresa del sí.” (González, R., Rivera, L. y Guerra, M., 2018:51)

Un elemento subjetivo primario, de acuerdo con Giménez (1997), es la distinguibilidad:

Tratándose de personas [...] la posibilidad de distinguirse de los demás también tiene que ser reconocida por los demás en contextos de interacción y de comunicación lo que requiere una “intersubjetividad lingüística” que moviliza tanto la primera persona (el hablante) como la segunda (el interpelado, el interlocutor) (Habermas, 1987, II, 144) [...] las personas están investidas de una identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social (Habermas 1987, II, 145) [...] es decir, como individuo no sólo soy distinto por definición de los demás individuos, como una piedra o cualquier otra realidad individuada sino que , además , me distingo cualitativamente porque , por ejemplo, desempeño una serie de roles socialmente reconocidos (identidad de rol), porque pertenezco a determinados grupos que también me reconocen como miembro (identidad de pertenencia), o porque poseo una trayectoria o biografía incanjeable también conocida, reconocida, e incluso apreciada por quienes dicen conocerme íntimamente. (Giménez, 1997).

Este componente constituye también un elemento determinante de la integralidad de la subjetividad laboral que cada sujeto construye.

Por otra parte, De la Garza (1997) plantea que el proceso de construcción de la subjetividad laboral de los trabajadores asalariados, no corresponde con la visión estructuralista previa del marxismo de inicios del siglo XX, en la que la conciencia de clase del trabajador era única, compartida por todos los obreros y constituida desde fuera.<sup>61</sup> En todo caso, la controversia del trabajo vs. capital era el asunto central:

Pero a partir de la década de los setenta, vivimos en una crisis acompañada por una gran transformación de la clase obrera, sus partidos y sus organizaciones [...] Se define más bien, por un lado, como crisis del Estado interventor-benefactor [...] Pero también la reestructuración productiva con las transformaciones en la vida del trabajo y en el mercado de trabajo, cambió la composición de la clase obrera. (De la Garza, 1997:77)

Podemos aseverar, continúa el autor, que estas transformaciones, con una gran diversificación de los niveles salariales, calificaciones, contenidos del trabajo, condiciones de seguridad, estatus, cargas y formas de comunicación laborales; segmentación del mercado de trabajo con gran importancia de los trabajadores de cuello blanco, la producción no capitalista en pequeñas empresas y la tercerización, todos estos elementos que constituyen lo que se ha considerado entre otros fenómenos como precarización del trabajo, han impactado al mundo laboral en su conjunto, y no sólo están restringidas al sector obrero, sino que se han hecho extensivas, sobre todo, al de los trabajadores asalariados.

De la Garza (1997) califica estos cambios como estructurales: aumento del trabajo de cuello blanco con respecto al de producción; incremento de la importancia de los servicios y del trabajo femenino; precarización del empleo, cambio en los contenidos del trabajo y en las calificaciones, así como flexibilización de las relaciones laborales.

Asevera que en América Latina ha habido cambios importantes en la fuerza de trabajo y señala la importancia de los asalariados en la población económicamente activa, así como otros fenómenos incipientes, que con el paso de las décadas se han agudizado: feminización,

---

<sup>61</sup> De la Garza se refiere aquí al marxismo de Lenin y Lucaks

tecnificación, incremento del personal administrativo sobre el de producción, aumento del trabajo informal y pérdida de derechos sindicales ante la atomización de la fuerza de trabajo (p.e.: microempresas, autoempleo), fenómenos ampliamente estudiados.

En torno a la conformación de la subjetividad laboral, el autor plantea la discusión entre dos formas extremas de explicarla: por un lado una postura estructuralista, situacionista y holista, que supone que la situación en las estructuras determina subjetividades y formas de acción; que la sociedad se impone al individuo y que éste asume las subjetividades de la sociedad. Por otro lado, la del actor racional que niega la pertinencia de las estructuras, al suponer a la sociedad como reducible a los individuos; que éstos son estratégicos, sin raíces culturales y movidos por el máximo beneficio en jugadas sucesivas.

De la Garza propone, una tercera mirada de la relación entre subjetividades, acciones y estructuras. En ésta, las estructuras no son negadas puesto que la sociedad no se reduce a los individuos, aunque su eficacia sobre ellos sea menos concluyente que lo concebido en las visiones holistas. Aquí, los sujetos no actúan ni dan significado sólo por su situación en las estructuras, pero para actuar, pasan por el proceso de dar sentido y decidir los cursos de la acción.

Para De la Garza (1997), la subjetividad no es una estructura que da sentido de uno a uno, sino un proceso que pone en juego estructuras subjetivas parciales: cognitivas, valorativas, de la personalidad, estéticas, sentimentales, discursivas y de formas de razonamiento. La subjetividad, asevera el autor, se constituye con estructuras parciales en diferentes niveles de abstracción y profundidad, que se reconfigura para la situación y decisión concretas. Así, *no se puede hablar del contenido abstracto de la subjetividad, sino como proceso de dar sentido para determinadas situaciones.*<sup>62</sup> No hay en la subjetividad total coherencia, ni se puede analizar como un sistema.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> Las cursivas son nuestras.

<sup>63</sup> De la Garza (1997) propone el concepto de *configuración*, que se crea para una situación concreta, que puede reconocer regularidades por las rutinas prácticas, pero sin formar un sistema. La subjetividad, por tanto, puede reconocer la discontinuidad, la incoherencia y la contradicción. Para el autor, la identidad será entendida, desde esta perspectiva, como forma específica de subjetividad, en tanto sentido de pertenencia colectiva, con sus signos

A partir de nuevas experiencias significantes para los sujetos, moleculares, de acuerdo con el autor, la capacidad de creación subjetiva puede entenderse como asimilación molecular de elementos subjetivos cognitivos, valorativos, sentimentales, de la personalidad, estéticos, discursivos o de formas de razonamiento; o bien la re-jerarquización y la ruptura entre elementos. Este proceso molecular que nace de la experiencia cotidiana, afirma el autor, retroalimenta dicha experiencia, nunca pura ni separada de la significación.

El autor afirma que el trabajo constituye una experiencia importante para los sujetos en el total de su tiempo de vida, que coexiste con otros espacios de experiencia, como la vida en el sindicato (cuando la hay); la familia, el ocio, el tiempo libre, las relaciones de amistad y parentesco, así como la convivencia en la comunidad; y en ocasiones con la experiencia en la política pública o en los partidos políticos.<sup>64</sup> El trabajo, concluye el autor, sigue siendo suficientemente importante para la mayoría de los habitantes del mundo capitalista como para sostener que es un espacio de experiencias que, junto a otros, contribuye a la rutinización o reconstitución de subjetividades e identidades.

Desde la perspectiva planteada por Schvarstein (2005), se trata de la salud del sujeto dependiente de su relación con la organización:

Nos referimos [...] a la salud psíquica, y tomaremos dos definiciones de salud [...]: como adaptación activa a la realidad (Pichon Riere, 1975) y como movimiento de apropiación del acto (Mendel, 1992). Para la primera, el sujeto es modificado por la realidad y es capaz de modificar la realidad –la organización-a en la que actúa: según la segunda, puede y quiere apropiarse del acto voluntario y consciente que allí se realiza [...] ese acto es acción, actuación en el trabajo, y en las resonancias, consonancias y disonancias que experimenta cuando actúa fuera de ellas (Schvarstein, 2005:33)

El autor plantea que la organización puede vivenciarse por el sujeto como instrumento o como dependencia institucional. Si como instrumento, el sujeto es actor de sus propios actos;

---

compartidos, su memoria compartida, sus mitos fundacionales, su lenguaje, su estilo de vida, sus modelos de comportamiento y sus proyectos y enemigos compartidos.

<sup>64</sup> Experiencia no lejana en el caso de los profesores mexicanos, dada la implicación del SNTE y sus agremiados en la vida partidaria y política de este país, por lo que un número importante de éstos, no sólo convive en ambas esferas sino que éstas se superponen y se confunden


en cambio como dependencia, el sujeto se disfraza de personaje para encubrir una identidad no lograda más allá de esa máscara. Entre una posición y otra, asevera, la distancia de rol resulta ser una función de la dialéctica entre autonomía y dependencia, dialéctica que es fundante de la subjetividad del sujeto en situación de trabajo. Así, Schvarstein (2005) alude a un concepto de subjetividad desde la perspectiva foucaultiana:

Me refiero a la subjetividad del sujeto sujetado, de la persona en situación de sujeción, porque en toda situación de trabajo la organización aparece siempre en posición de restricción (*soy uno más del conjunto al que me debo*). Aludo también al sujeto que se sujeta cuando no encuentra el espacio para expresar su dimensión humanan en la organización. Pero incluyo sobre todo la subjetividad del sujeto productor, del actor que impulsa al personaje a salirse de los límites que le imponen los guiones organizacionales para manifestarse en plenitud y más allá de ellos, al actor que reflexiona acerca de las características de su personaje y lo mejora porque no le escatima su dimensión humana, enriqueciendo de esta manera su organización (*soy uno que hace que todos juntos seamos más*) (Schvarstein, 2005:34)

La subjetividad del sujeto, tensada entre un extremo y otro, refiere el autor, puede entenderse como el resultado de un proceso de subjetivación en la relación individuo-organización. Así, plantea que la subjetividad laboral se construye desde dos tipos de vinculación que los sujetos privilegian con sus instituciones: o bien se destaca sobre toda otra motivación la pertenencia institucional como un andamiaje a su precaria identidad, o bien, por haber alcanzado un buen nivel en este desarrollo, tienden a privilegiar desde su autoestima y su autonomía el carácter instrumental de la organización más que la dependencia institucional.

Cuadro No.1. Relación dialéctica necesidad-satisfacción.

	Necesidad	Satisfacción
Personaje	a. El trabajo que me disfrazo (para ganarme la vida y nada más)	b. El trabajo que me gusta
Actor	d. El trabajo que me encubre	c. El trabajo que me compromete moralmente



Fuente: Schvarstein, (2005:35)

Por tanto, la subjetividad laboral emerge del contrato del propio sujeto entre dos posturas: el actor y el personaje, que expresa el juego cruzado con la relación dialéctica necesidad-satisfacción que obtiene de su propia relación con la empresa <sup>65</sup> y da como resultado cuatro posibilidades en el escenario de la organización (Cuadro No.1.)

En relación con los distintos tipos de poder que caracterizan a las organizaciones y las distintas formas de consentimiento de los sujetos al poder que ejerce la organización, Schvarstein (2005) propone tres tipos de poder : coercitivo, remunerativo y normativo. En cuanto al consentimiento que los sujetos le otorgan a dicho poder, el autor propone también tres tipos: alineado, calculativo y moral. (Cuadro No. 2.)

En el primer escenario (a), plantea el autor que el personaje aparece como una necesidad del actor, solamente en tanto medio para hacer lo que le place fuera de la organización. Es una adscripción burocrática. En este caso el sujeto le “presta” un consentimiento calculativo.

En el segundo escenario (b), Schvarstein plantea que el papel del personaje le genera satisfacción al actor, porque es parte de su vocación. El poder también es remunerativo y el consentimiento puede oscilar entre calculativo y moral, ya que el sujeto puede sentirse “moralmente obligado” por la oportunidad que le otorga la organización.

La escena (c), explica el autor, requiere un compromiso íntegro del actor como una necesidad para desempeñar el papel del personaje, como puede observarse por ejemplo en las organizaciones religiosas, políticas o de la sociedad civil, cuando el poder que se ejerce se basa en un marco axiológico al cual los miembros le otorgan un consentimiento como actores antes que como personajes. Si además reciben compensaciones económicas, aparece también el poder remunerativo.

En la escena (d), se plantea una condición en la que el personaje ha subsumido al actor. Este último está meramente para satisfacción del personaje; un absurdo que encubre (y descubre

---

<sup>65</sup> El autor refiere a la organización, indistintamente. Para el caso que nos ocupa, la organización, la empresa, es una institución oficial: la Secretaría de Educación Pública y sus equivalentes en los estados.

cuando colapsa) la cáscara vacía de una identidad precaria, afirma Schvarstein (2005). Aquí, el poder que se ejerce puede ser cualquiera y el consentimiento será invariablemente alienado (el sujeto enajenado de sí mismo), aunque en lo manifiesto tal poder aparezca como remunerativo, o más frecuentemente, moral. Se trata de una condición extrema, de enfermedad psíquica.

Cuadro No. 2. Tipos de poder/consentimiento

		Consentimiento		
		Alienado	Calculativo	Moral
Poder	Coercitivo	(d)	-	-
	Remunerativo	(d)	(a) y (b)	(b) y (c)
	Normativo	(d)	-	(c)

Fuente: Schvarstein (2005: 42)

Al hacer un análisis sobre el trabajo, el autor propone dos tipos de paradigmas opuestos: uno dependiente (patriarcal) y otro autónomo (emprendedor). Así también, especifica parámetros en el tipo de contrato que se establece entre la organización y el sujeto trabajador, que van de lo relacional a lo transaccional, dependiendo del perfil que se desarrolle, mismo que define como el modo en que se resuelven las tensiones entre estos dos actores.

En cuanto al poder, Sánchez y Corte (2014), aseveran que en la relación del sujeto con los otros, el primero entra en contacto con un conjunto de significaciones instituidas históricamente en la sociedad. Sin embargo, esta relación es, de hecho, una relación siempre tensa y conflictiva en la que emergen diversos grados de resistencias en el ejercicio del poder que la sociedad impone. En este caso, se trata de la relación del sujeto con la empresa.

Foucault (1989) asevera que el poder opera en el terreno de la posibilidad, porque incita, induce, desvía, facilita o dificulta, amplía o limita, hace que las cosas sean más o menos probables. El ejercicio del poder consiste en “conducir conductas” y preparar esa posibilidad. Así, asevera Anzaldúa (2009), la subjetividad es producto de la subjetivación del saber y el poder.



En este sentido, de acuerdo con el autor, el poder produce discursos de verdad. De manera que induce a aceptar que ciertos saberes y discursos son considerados como verdaderos. Por ello es que en esta lógica, la verdad es un saber construido socialmente. Sin embargo, este saber es elaborado desde cierta ubicación en la relación de fuerzas en el ejercicio de dominación que se ubica en un entramado de disputas e intereses y es por tanto, de carácter conflictivo. Así, el poder como lo entiende Foucault (1989) permite clasificar y categorizar a los sujetos y, asimismo les impone una identidad a través de la cual es posible que éstos se puedan reconocer a sí mismos y los demás también puedan identificarlos.<sup>66</sup>

La subjetividad laboral ha sido abordada en diversos estudios. En cuanto a trabajadores docentes de nivel básico, Cornejo (2008), realiza una investigación de corte cuantitativo en torno a las condiciones de trabajo de los profesores de 45 escuelas secundarias en Santiago, Chile, y su relación con el *bienestar/malestar docente*, definido a partir del agotamiento emocional, la distancia emocional, la sensación de falta de logro (estos tres indicadores constituyen el modelo trifactorial del *burnout*), síntomas generales de ansiedad y depresión, satisfacción general e índice de enfermedades presuntas.

Para la variable *condiciones materiales de trabajo*, el autor recabó información acerca de indicadores de cuatro ejes: empleo y precariedad (remuneraciones, estabilidad laboral, tener además otro trabajo, sindicalización); jornada laboral (relación entre horas trabajadas y horas contratadas; porcentaje de horas lectivas (en la jornada laboral, descanso), exigencias ergonómicas (postura incómoda, forzar la voz, ruido, iluminación, temperatura), materiales educativos (disponibilidad de materiales de trabajo educativo y pertinencia de estos) e infraestructura (a través de la lista de chequeo por observación externa).

---

<sup>66</sup> Navarro (2005) señala que para Foucault era evidente la ausencia de una esencia que determinara y vertebrara al sujeto, pues no dependería de una interioridad, sino de las fuerzas y formas que intervinieran en el seno de un saber determinado; en el entendido de que dentro de la diada saber-poder es donde los individuos se convierten en sujetos, donde se producen las sujeciones específicas, donde se le señala al individuo qué es lo que tiene que ser y hacer para ser/estar *sujeto*.

Cornejo propone indicadores adicionales: remuneraciones, estabilidad laboral, tener además otro trabajo, sindicalización; jornada laboral (relación entre horas trabajadas y horas contratadas; porcentaje de horas lectivas (en la jornada laboral, descanso) e infraestructura.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el autor refiere que los profesores perciben condiciones de trabajo precarias y altos niveles de demanda laboral (Intensificación del trabajo) y propone un modelo explicativo del bienestar/malestar de los docentes que consta de siete variables, de las cuales dos se destacan por su alto poder explicativo: la “significatividad en el trabajo” y las “demandas laborales”.

Orejuela y Ramírez (2011), en otro estudio presentan una aproximación cualitativa de su constitución en los profesionales colombianos. Los autores hacen un análisis de varias categorías de análisis: la representación general del trabajo; la centralidad del trabajo; las normas societales asociadas al trabajo; la valoración subjetiva del trabajo y sus factores asociados.

El trabajo, subrayan Orejuela y Ramírez (2011), es un campo particular y privilegiado de subjetivación, porque es una actividad cargada de sentido, con fines prácticos y funciones psicológicas, por lo que es incorporado como símbolo cultural y socio-históricamente situado. Pero a la vez que éste es determinante de la subjetividad de los individuos, es subjetivado por los mismos como actividad social a lo largo del tiempo.

Los profesionales, concluyen los autores, hacen una valoración positiva del trabajo y lo asumen como una actividad social con sentido de autoexpresión y de desarrollo personal que, en jerarquía social, es sólo superado por la familia, y que es asumida con un sentido profundo de compromiso, la calidad y el mejoramiento; del cual esperan un trato respetuoso y remuneración equitativa.

Así, afirman que el trabajo es una actividad social, con un valor más que instrumental, pues representa posibilidades de realización personal y profesional; se asume como una virtud social: la laboriosidad, en el cual son más preponderantes, en su valoración subjetiva, los aspectos intrínsecos que los extrínsecos.

Citando a Díez (2001), los autores ilustran cómo se ha formado la idea del trabajo en la modernidad a partir de tres tesis: la del trabajo como utilidad, como deseo y como virtud. Estas

tesis son valoradas porque permiten comprender el sentido que el trabajo tiene hoy día para la mayoría, incluida la fuerza laboral profesional.

Los significativos cambios en el mundo del trabajo, afirman, hacen reconocer que se debe replantear el lugar del hombre respecto del trabajo y la representación que éste tiene de sí mismo, máxime cuando se ha llegado a pensar en *la prescindencia del hombre en el trabajo*, es decir, la posibilidad de reducir a cero la presencia del hombre y *la prescindencia del trabajo* en sí.

Por otra parte, Ruiz (1992), señala que las actuales reorganizaciones vitales de la economía mexicana afectan las condiciones de vida de los sujetos, tanto de aquellos que tienen que reacomodar su actividad económica en función de la apertura a la competitividad, como aquellos que tienen que modificar su vida en la situación de desempleo. La mayoría de los sujetos se enfrentan a nuevos retos y a la vivencia de fracaso, exclusión y frustración. La pérdida de los importantes referentes autoestimativos, asevera, conduce necesariamente a la angustia y depresión.

La incorporación de estos componentes subjetivos en los profesores, es producto de la orientación empresarial de las escuelas. La subjetivación de elementos laborales en los docentes ha sido investigada a partir de diversos marcos conceptuales y/o diferentes perspectivas de análisis.

A lo largo de su historia, asevera Incháustegui, (2014) el capitalismo ha desarrollado diversas estrategias para obtener mayor plusvalía, tanto de los procesos de trabajo como de los mismos trabajadores y en este proceso de obtención de ganancia -al que ahora se llama eufemísticamente enfoque de excelencia o productividad- ha deteriorado sistemáticamente la salud de los trabajadores quienes han perdido no solamente el control sobre su trabajo y su saber hacer, sino también la posibilidad de interactuar con sus compañeros.

En este apartado se ha presentado un análisis de algunas perspectivas teóricas desde las cuales se han estudiado los fenómenos conceptualizados como subjetividad y subjetividad laboral. Se han abordado también algunas investigaciones relacionadas con éstos. No se pretende un análisis exhaustivo, ni abordar todas las propuestas, tarea de esfuerzos descomunales que rebasa las posibilidades e intenciones del presente trabajo. En estas

indagaciones, el concepto de subjetividad se muestra polisémico: desde la construcción del sujeto que plantea Foucault, hasta las manifestaciones de agencia colectiva que propone Zemelman, centrando nuestra mirada en la subjetividad laboral.

En el siguiente capítulo se abordan las especificaciones propuestas por la autoridad educativa para el puesto de director de escuela de educación primaria en nuestro país, en este contexto de reforma, documentando el papel que ha representado el actor sindical; se presenta una amplia discusión sobre el concepto de gestión, señalando su significación desde la mirada que ha prevalecido en la política educativa sobre dicho concepto, y su aplicación en contextos educativos; se plantean otras perspectivas de la gestión y sus implicaciones sobre el sujeto y se elabora un análisis de las condiciones laborales en las que los directores desarrollan su trabajo en la actualidad, con la finalidad de caracterizar a los sujetos de estudio.

Teóricamente el maestro debe enajenar sus capacidades sólo por un tiempo determinado convencionalmente con el empleador, laborar en condiciones normales -es decir, provisto de los instrumentos adecuados, en instalaciones apropiadas y con los recursos suficientes- y asistir a su trabajo una vez repuesto del desgaste de la jornada anterior... Por último debe obtener a cambio del tiempo en que enajena su fuerza de trabajo, la cantidad de mercancías -expresadas en la forma dinero- que le permitan satisfacer las necesidades que emanan de la conservación de su fuerza de trabajo y de la reproducción de la misma.

Salinas e Imaz.

### **CAPÍTULO 3. EL DIRECTOR DIRIGIDO**

En el contexto laboral actual el trabajo del director ha sufrido cambios importantes, sobre todo en los últimos 20 años. Estos cambios no sólo representan responsabilidades diferentes o mayores para este actor educativo, sino que la relación que mantiene con la autoridad educativa así como con la estructura sindical es ahora totalmente diferente, representando para estos sujetos mayores presiones laborales.

En este capítulo, se ilustra un recorrido histórico del trabajo directivo a partir de una conceptualización sobre ser director, plasmada en documentos normativos. Dentro de este recorrido, se presenta un análisis del tipo de relación y compromisos que implicaba hasta hace pocos años el ascenso a una clave directiva; los procedimientos que tanto el SNTE como la propia SEP, han instituido a lo largo de las últimas tres décadas para dictaminar los nombramientos y los ascensos al puesto de director, contrastando estos procedimientos con la normativa actual, como ejemplos de los cambios que ha sufrido esta función laboral dentro del sistema educativo.

En segundo lugar se plantea una discusión en torno a la configuración del trabajo directivo centrando la mirada en el concepto de gestión y las prácticas que ésta prescribe, desde la perspectiva instituida por la política educativa en nuestro país, contrastando ésta con las concepciones de la misma desde una mirada crítica; se presentan los nuevos lineamientos que rigen el compromiso laboral del director y sus implicaciones a nivel personal. A partir de esta discusión, se plantean los cambios que se han establecido en la última reforma educativa (2013), así como sus consecuencias en el ejercicio de la docencia como director de escuela primaria.

### **3.1. Los aspectos normativos.**

Citando el Artículo 14 del Capítulo IV del Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias (SEP, 1982), el director del plantel es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos. Este mismo acuerdo enumera en su Artículo 16, 26 funciones que le corresponden:

- I.-Encauzar el funcionamiento general del plantel a su cargo, definiendo las metas, estrategias y política de operación, dentro del marco legal, pedagógico, técnico y administrativo que le señalen las disposiciones normativas vigentes;
- II.-Organizar, dirigir, coordinar, supervisar y evaluar las actividades de administración, pedagógicas, cívicas, culturales, deportivas, sociales y de recreación del plantel;
- III.-Acatar, difundir y hacer cumplir en el plantel las disposiciones e instrucciones de la Secretaría de Educación Pública, emitidas a través de las autoridades competentes;
- IV.-Representar técnica y administrativamente a la escuela;
- V.-Estudiar y resolver los problemas pedagógicos y administrativos que se presenten en la escuela, así como plantear ante las autoridades correspondientes, aquellos que no sean de su competencia;
- VI.-Suscribir la documentación oficial del plantel, evitar que sea objeto de usos ilegales, preservarla de todo tipo de riesgos y mantenerla actualizada;
- VII.-Elaborar el plan de trabajo anual de la escuela y presentarlo al inspector escolar y demás autoridades competentes dentro del primer mes de labores;
- VIII.-Revisar y aprobar, en su caso, el plan de trabajo anual que, para desarrollar el programa de educación primaria vigente, elabore el personal docente, controlando que aquél se adecúe a las técnicas pedagógicas aplicables;
- IX.-Dictar las medidas necesarias para que la labor del personal docente se desarrolle ininterrumpidamente, de conformidad con el calendario escolar y los planes de trabajo autorizados;
- X.-Proporcionar la información que, a través de sus autoridades competentes, le requiera la Secretaría de Educación Pública en el tiempo que ésta señale:

- XI.-Tramitar, ante las autoridades competentes, el permiso necesario para la celebración de actividades didácticas, culturales o recreativas que se realicen fuera del plantel;
- XII.-Autorizar la celebración de eventos y espectáculos públicos relacionados con las actividades propias del plantel, previo permiso de la dirección o delegación general correspondiente. Los actos a que se refiere esta fracción no deberán causar gravamen económico al alumno;
- XIII.-Organizar y coordinar el desarrollo de las actividades de inscripción, reinscripción, registro, acreditación y certificación de estudios;
- XIV.-Dictar las medidas necesarias para garantizar la atención de los grupos que eventualmente queden sin maestro;
- XV.-Elaborar y mantener actualizado el inventario de los bienes del activo fijo del plantel y notificar a las autoridades correspondientes las modificaciones que sufra el mismo;
- XVI.-Cuidar de la conservación del edificio escolar y sus anexos, vigilando que los mismos reúnan las condiciones necesarias de seguridad, funcionalidad e higiene;
- XVII.-Informar a las autoridades competentes acerca de las necesidades del plante, en materia de capacitación del material docente, ampliación del inmueble, equipos y materiales didácticos;
- XVIII.-Supervisar la adquisición y distribución del material didáctico y el correcto uso de equipos y demás instalaciones materiales.
- XIX.-Convocar a la integración, en su caso, del Consejo Técnico Consultivo de la escuela dentro de los primeros quince días del inicio del año escolar;
- XX.-Formar parte del Consejo Técnico Consultivo de la zona, participar en sus deliberaciones y dar cumplimiento a los acuerdos y recomendaciones que en éste se adopten;
- XXI.-Aplicar las medidas disciplinarias a las que hace referencia este ordenamiento;
- XXII.-Llevar un registro de entrada y salida del personal, así como uno en que se anoten recomendaciones del inspector escolar y otras autoridades competentes;
- XXIII.-Supervisar el cumplimiento de la obligación de rendir honores a la bandera nacional los días lunes de cada semana, en los términos de las disposiciones legales aplicables;
- XXIV.-Radicar en la comunidad donde preste sus servicios;

XXV.-Abstenerse de abandonar sus labores dentro del plantel, así como de disponer del personal o edificio y equipo escolar para atender ocupaciones particulares, Y

XXVI.-Realizar las demás funciones que siendo análogas a las anteriores le confieran este ordenamiento y otras disposiciones aplicables (SEP, 1982).

Esta base legal ha servido para proponer manuales de funcionamiento de esta figura educativa en los estados de la República. Por ejemplo, el Manual del Director elaborado por el gobierno de Quintana Roo (1999-2005), retoma la definición de director, establece como propósito de esta figura “Administrar en el plantel a su cargo la prestación del servicio conforme a las normas y los lineamientos establecidos” y describe las funciones directivas clasificándolas en 4 Funciones generales y 10 Funciones específicas en materia de: planeación; técnico-pedagógica; organización escolar; control escolar; supervisión; extensión educativa; servicios asistenciales; recursos humanos; recursos materiales y recursos financieros. En total se desglosan 85 acciones y 64 “rasgos deseables”, que incluyen un perfil que considera elementos como: criterio, iniciativa, capacidad y actitud (SEE, QR, 1995).

En el estado de Puebla, siguiendo las indicaciones establecidas a nivel nacional, el Manual de Organización de la Unidad de Grupos Integrados (SEP, 1983), establece para el director 15 Funciones generales y 64 Funciones específicas en diferentes aspectos: en materia de planeación; de administración de personal; de recursos materiales; de recursos financieros; de control escolar: de extensión educativa; de supervisión; de organización escolar y en materia técnico-pedagógica. Para 1987, se han agrupado las responsabilidades del director, en 9 funciones generales y 82 específicas.

Es interesante observar el intento de ordenar e incluir en un documento la gran cantidad de responsabilidades asignadas a este trabajador dentro del contexto educativo, desde 1982 hasta el 2000, que como analizaremos, al volverse más difusa su especificidad, lejos de reducirse se han ampliado y diversificado.

Dentro de la reforma educativa del 2013, en el marco de los nuevos requerimientos establecidos por el Servicio Profesional Docente a partir de 2014 se publicó el documento “Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión



en educación básica”, mismo que cambia, y aumenta, año con año. Las funciones se distribuyen en 5 Dimensiones:

#### Dimensión 1

El director de educación primaria, para desarrollar una práctica profesional que contribuya a garantizar el aprendizaje de todos los alumnos, requiere de conocimientos sólidos acerca de la organización y funcionamiento de la escuela, de las prácticas docentes, de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, así como de los propósitos, contenidos y enfoques de enseñanza incluidos en el plan y programas de estudio de educación primaria.

#### Dimensión 2

El director de educación primaria, para que su práctica profesional garantice el aprendizaje de todos los alumnos, requiere de un conjunto de capacidades y recursos que le permitan impulsar y establecer la autonomía de gestión del centro de trabajo que dirige con la finalidad de mejorar el trabajo en el aula y los resultados educativos.

#### Dimensión 3

El director de educación primaria debe comprender que su labor también implica capacidades para reflexionar sobre su propia práctica, contar con disposición para el aprendizaje profesional y para participar en comunidades de aprendizaje. Además, debe poseer habilidades para la indagación, la lectura y la interpretación crítica de textos académicos especializados, así como saber utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación para fomentar el desarrollo profesional, la comunicación con la comunidad escolar y el fortalecimiento de su función.

#### Dimensión 4

El director de educación primaria debe asegurar el derecho del alumnado a recibir una educación de calidad. Para ello requiere del conocimiento del marco normativo que rige los servicios educativos, la capacidad para analizarlo críticamente y para ponerlo en práctica, además de capacidades para establecer un clima escolar en el que sus acciones y actitudes favorezcan el aprendizaje, la sana convivencia, la inclusión educativa y la seguridad de todos los integrantes de la comunidad escolar.

#### Dimensión 5

El director de educación primaria debe establecer relaciones de colaboración con la comunidad escolar y el contexto local en el que se ubica la escuela. La acción del director trasciende el ámbito de la escuela para establecer una relación de mutua influencia con el contexto sociocultural en que se ubica la escuela. En este sentido, el desempeño del director escolar debe incluir también habilidades para identificar, valorar y aprovechar, con sentido educativo, los elementos del entorno. (SEP, 2015-2016)

En el documento emitido por la SEP en 2015 para la promoción a director, las dimensiones específicas para directores de educación primaria se describen de la siguiente manera:

#### Dimensión 1

Un director que conoce a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan

#### Dimensión 2

Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela

#### Dimensión 3

Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad

#### Dimensión 4

Un director que asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo, a fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad

#### Dimensión 5

Un director que conoce el contexto social y cultural de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias, para enriquecer la tarea educativa. (SEP, 2015-2016).

Estas dimensiones se desglosan a su vez en 18 parámetros y 63 indicadores. A continuación se desmenuza una de las dimensiones, en parámetros e indicadores:

**DIMENSIÓN 1.** Un director que conoce a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan

### **PARÁMETROS**

1.1 Reconoce la tarea fundamental de la escuela.

1.2 Identifica los rasgos de la organización y el funcionamiento de una escuela eficaz.

1.3 Identifica los componentes del currículo y su relación con el aprendizaje de los alumnos.

1.4 Identifica elementos del trabajo en el aula y las prácticas docentes.

### **INDICADORES**

1.1.1 Reconoce que el logro de los propósitos educativos de la educación primaria constituye la tarea fundamental de la escuela.

1.1.2 Identifica prácticas docentes que contribuyen a la tarea fundamental de la escuela.

1.1.3 Explica la influencia del entorno familiar, sociocultural y lingüístico en el logro de los propósitos educativos.

1.2.1 Identifica algunos rasgos de las escuelas que obtienen buenos resultados educativos: metas comunes, enseñanza centrada en el aprendizaje, trabajo colaborativo y altas expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos.

1.2.2 Identifica el papel del Consejo Técnico Escolar en la organización y el buen funcionamiento de la escuela.

1.2.3 Reconoce que el tiempo escolar debe ocuparse en actividades con sentido formativo para los alumnos.

1.3.1 Distingue los procesos de aprendizaje de los alumnos y de su desarrollo físico, cognitivo, afectivo social, y sus implicaciones en la tarea educativa.

1.3.2 Identifica los propósitos educativos, enfoques y contenidos de la educación primaria.

1.4.1 Distingue formas de organizar la práctica docente que favorecen el aprendizaje de los alumnos.

1.4.2 Identifica prácticas de enseñanza congruentes con el contexto sociocultural y lingüístico, los propósitos educativos, enfoques y contenidos de la educación primaria.

1.4.3 Identifica prácticas de enseñanza que permiten minimizar o eliminar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos.

1.4.4 Identifica estrategias e instrumentos para la evaluación permanente del aprendizaje de los alumnos.

(SEP, 2015-2016)<sup>67</sup>

Las funciones establecidas para el rol del director incluyen desde aspectos pedagógicos, hasta administrativos, legales y normativos, de control y vigilancia. No se especifican tiempos para cada acción, ni precondiciones para su desarrollo, observándose únicamente una saturación de las mismas y la exigencia de que se cumplan todas.

Para explicar este fenómeno, Hargreaves (1999) refiere a la colonización administrativa, describiéndola como el proceso por el cual los administradores hacen suyo o “colonizan” el tiempo de los profesores para sus propios fines. El desarrollo de la colonización administrativa y la compartimentación del tiempo y el espacio de los profesores, en este caso de los directores, está impulsado por la preocupación por la productividad y el control del tiempo, asevera Hargreaves (1999), vigente desde la aparición de las estrategias de gestión relacionadas con el horario del primitivo capitalismo industrial. Se observa entonces un fenómeno de intensificación del trabajo de los directores, descrita por el autor como una escalada burocrática de presiones, expectativas y controles en relación con lo que hacen y con lo que deberían hacer en el transcurso de un tiempo determinado, por ejemplo, una jornada escolar.

Haciendo referencia a Giddens (1990), el autor señala que la colonización administrativa del tiempo y del espacio ha aumentado y se ha sofisticado en los últimos años con la expansión de las formas de vigilancia en el estado moderno y de control burocrático, pautas que reflejan y expresan la persistencia de una misión modernista en las escuelas y sistemas escolares.

Ante gran parte de las reformas educativas actuales y los cambios con ellas relacionados con el trabajo de los directores, como se observa en los Perfiles, parámetros e indicadores de la función directiva actual, asistimos, como afirma Hargreaves (1999), a percepciones temporales

---

<sup>67</sup> Cita ilustrativa, tomada de los *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica*, Ciclo escolar 2015-2016, 23 de Febrero de 2015. Estas prescripciones cambian año con año a partir de la institucionalización de la reforma en 2013. Para una revisión completa *Cfr.:* SEP, SPD, (2015, 2016, 2017)

y administrativas con todas sus consecuencias prácticas para la vida de trabajo de estos profesores, mismas que se analizan en el presente estudio.

### **3.2. El actor sindical.**

A pesar de la gran cantidad de responsabilidades que se han depositado nominalmente en la figura del director (SEP, 1982), ascender a un puesto de director de escuela se había considerado a lo largo de la historia de la educación básica en nuestro país como un lugar privilegiado ya que, en los hechos, sus responsabilidades se reducían a una función de control administrativo y político.<sup>68</sup>

Un análisis de los mecanismos a partir de los cuales se han otorgado nombramientos de director a los profesores de educación básica –en los niveles de preescolar, primaria, secundaria en sus tres modalidades, educación indígena, educación física y educación especial-, así como otros ascensos, revela la importancia determinante que ha tenido para estos fines, hasta años muy recientes, el SNTE.

Para documentar la importancia del SNTE y cómo se ha desdibujado en esta nueva realidad legislativa, a continuación se presenta un recorrido breve sobre la historia y funcionamiento de la representación sindical, señalando sus cambios más drásticos en los últimos tres años; se analizan las características de la relación del sindicato con su contraparte institucional, la SEP, en cuanto a los nombramientos de director de escuela de educación básica y sus transformaciones actuales.

Partiendo de esta discusión, se abordan los cambios más significativos que para los directores representa el obtener ascensos de una manera diferente –en algunos casos a través de concursos escalafonarios, como se pretendió desde hace años pero que en la práctica no se llevaba a cabo-, así como en las actividades, compromisos y relaciones que su función les demanda, en esta nueva relación del sindicato con la parte oficial, en la institucionalización de la Reforma Educativa de 2013.

---

<sup>68</sup> Es interesante también observar que, a pesar de los drásticos cambios que se han descrito para ascender y obtener una clave directiva, los profesores siguen interesados en dicho puesto, como se discute más adelante.

Durante un largo período de la historia de la educación en nuestro país, que parece haber llegado a su fin, los directores han obtenido sus nombramientos a través del SNTE o directamente de éste. El poder que ostentaba el sindicato para manejar plazas, horas, ascensos, etc., tiene su origen en el acuerdo establecido por el gobierno con los líderes fundadores del mismo.

Lloyd (2011) señala que al conformarse el SNTE en 1943, -a partir de un pacto de unidad firmado un año antes por el gobierno federal y los líderes sindicales más afines al régimen en el poder, el Partido Revolucionario Institucional (PRI)-, los nuevos líderes del SNTE se comprometieron a movilizar a sus agremiados en apoyarle a cambio del otorgamiento de puestos influyentes dentro de la SEP, el Congreso y los gobiernos estatales.

Al respecto el Instituto de Estudios Educativos Sindicales de América (IEESA, 2012),<sup>69</sup> precisa que el 28 de abril de 1942 se firmó un pacto de coalición entre el Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM), el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUNTE) y el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE). A partir de este pacto se creó el Comité Coligado de Unificación Magisterial, mismo que a su vez convocó a un Congreso de Unidad Magisterial a partir del cual se disolverían estas agrupaciones sindicales para dar paso a una agrupación nacional, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El registro definitivo del Sindicato fue concedido por el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje el 15 de julio de 1944.

Con el acuerdo establecido, continúa Lloyd (2011), el gobierno federal aseguró el control de una enorme red potencial de movilización con fines electorales a favor del partido oficial, pero en cambio, cedió al sindicato el control de facto sobre el funcionamiento del aparato

---

<sup>69</sup> Este instituto fue creación del propio SNTE, específicamente por Elba Esther Gordillo en 1993. En su página de internet, con la presentación a cargo de René Fugiwara Apodaca, yerno de la maestra, se asevera que fue creado para: “realizar investigaciones sobre la realidad nacional, el movimiento sindical y educativo nacional e internacional, coadyuva en la formación de cuadros sindicales, es un espacio de reflexión para la elaboración de estrategias y tácticas de procesos de vida sindical y foro para la creación de medios de información sindical y educativa” ([www.ieesa.org.mx](http://www.ieesa.org.mx)). No obstante, al igual que toda la estructura creada por Gordillo, este instituto ha decaído en actividad e influencia.

educativo en México, incluyendo el derecho de asignar nuevas plazas y la facultad única de despedir o sancionar a sus agremiados. Así también, la dirigencia sindical ganó el derecho de incidir en las políticas educativas del país.

Se creó de esta manera un sindicato netamente corporativo,<sup>70</sup> autoritario, al servicio del partido en el poder, en un contexto en el que “el Estado buscaba legitimarse en el sufragio universal y en la legislación social, que desplazó así a la oligarquía terrateniente que lo había controlado hasta ese momento” (Zapata, 1993:30, citado por Lloyd, 2011)

Hernández (2011), a propósito de esta coalición, afirma que uno de los fenómenos más perniciosos que caracterizaron al régimen de partido de Estado que gobernó México por más de 70 años,<sup>71</sup> y que: “sin rubor ha sido continuado por la contrarrevolución en el poder [...] por los gobiernos de Acción Nacional, es este sindicalismo corrupto, el cacicazgo [...] que desde Carlos Jonguitud, hasta Elba Esther Gordillo, en el gremio magisterial, había detentado el poder gozando de la complicidad e impunidad de los gobiernos en turno.”<sup>72</sup> Uno de los controles más efectivos era el control sindical de puestos de directores e inspectores y un escalafón que premiaba la lealtad hacia la burocracia gremial.

El autor describe las trayectorias de arribismo, corrupción, traiciones y componendas para escalar en el SNTE, haciendo realidad la máxima de “que todo lo que se arrastra sube”. Son estos mecanismos los que se siguieron por muchos años para otorgar nombramientos, ascensos, horas, puestos, dentro del magisterio oficial. Hernández caracteriza así al SNTE como uno de los más importantes tentáculos de los poderes fácticos que controlan <sup>73</sup> el país desde las

---

<sup>70</sup> Lloyd, citando a Schmitter, define el corporativismo como: “Un sistema de representación de interés en el que las unidades constituyentes se organizan en un número limitado de categorías únicas, obligatorias, no competitivas, jerárquicamente ordenadas y funcionalmente diferenciadas, reconocidas o autorizadas (si no es que creadas) por el Estado y a las que se les otorga un monopolio deliberadamente representativo dentro de sus respectivas categorías a cambio de respetar ciertos controles en su selección de líderes y en la articulación de demandas y apoyos” (Schmitter, 1992:7).

<sup>71</sup> En la actualidad se puede hablar de 80 años.

<sup>72</sup> Para 2013, el SNTE, bajo condiciones muy distintas, siguió apoyando al PRI en las reformas en este rubro, que ese partido en el poder, instituyó.

<sup>73</sup> O lo controlaban, hasta el rotundo triunfo de Andrés Manuel López Obrador en 2018

sombras y ha constituido una pieza clave de la maquinaria electoral de la mayoría de los partidos políticos y del sistema electoral.

Así, durante muchos años, prácticamente desde la creación del SNTE hasta la promulgación de la Reforma Educativa en 2013, los directores de educación primaria eran seleccionados por el SNTE y/o la SEP, con la consigna de controlar las manifestaciones políticas y/o sociales de los profesores a su cargo, manteniendo el *statu quo*. Su desempeño era valorado en función del cumplimiento de esta demanda. A la mayoría de los profesores que han ostentado estos cargos directivos no se les requería un desempeño técnico o profesional de tareas educativas y/o directivas, aun cuando existían manuales de operación para tal función, dejando a su libre albedrío la aplicación de normas administrativas y estrategias pedagógicas. Incluso el aparato sindical les protegía laboral, política y hasta legalmente ante fallas y/o delitos que pudieran cometer.<sup>74</sup>

Namo de Melo (2003) señala que las normas de incorporación, los nombramientos, admisiones y despidos negociados directamente por los sindicatos y la administración centralizada de la enseñanza, hicieron del sistema un área de negociación de empleos para su clientela electoral. Los sindicatos, apunta, no siempre han tomado en cuenta que en profesiones como el magisterio, es necesario también tener presente una visión más amplia de la actividad y su valor social en términos de los intereses de los usuarios.

A la par de los cambios en la relación entre la SEP y el SNTE, relación drásticamente reconfigurada a partir de la aprehensión de su líder vitalicia, Elba Esther Gordillo, en 2013, gradualmente se han ido modificando también las expectativas de lo que debe ser un director de escuela primaria. La aparición del Modelo de Gestión Educativa Estratégica y más recientemente la Autonomía de gestión, detallan las actividades que la autoridad espera del director de escuela primaria. Aunado a estos cambios administrativos, el SNTE ha desdibujado

---

<sup>74</sup> Un escrito sarcástico y ejemplificador del contubernio del SNTE con el partido en el poder (PRI), que retrata de manera cruda las condiciones en las que se permitía en otros tiempos ejercer la función de dirección escolar es “Un mexicano más”, de Juan Sánchez Andraca (1983).



su poder presionado por el gobierno federal y con ello, el control sobre puestos, ascensos y nombramientos.

No obstante, la maquinaria del SNTE, con incalculables ingresos económicos, sigue presente en el ámbito nacional, ya no como una poderosa fuerza política con incidencia en la vida toda del país, pero sí con un servilismo hacia el partido en el poder y el control férreo del magisterio nacional que ha facilitado, en los hechos, la aplicación de las nuevas leyes que rigen el “ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia” de acuerdo con la ley del SPD, de los profesores de educación básica en nuestro país.<sup>75</sup>

La institucionalización de mecanismos diferentes para obtener ascensos, concretamente el examen de oposición a través de la reforma señalada, ha significado un viraje de 180 grados para quienes deseen promoverse al cargo de director. Ahora, el control absoluto de los procesos de concurso y asignación de plazas, horas y ascensos, está a cargo de la SEP, a través del Área de Servicio Profesional Docente (SPD), en cada estado de la República Mexicana; procesos que se llevan a cabo con la presencia nominal del SNTE, cuya función se reduce meramente a verificar que se lleven a cabo y “se respeten” las condiciones de cada convocatoria.<sup>76</sup>

Otro drástico cambio es la obtención de dicho cargo por el tiempo limitado a 2 años, que, de acuerdo con los lineamientos, será objeto de refrendo por medio de una evaluación

---

<sup>75</sup> Ha habido, por parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), una resistencia significativa a la aplicación vertical de las nuevas leyes del SPD, que resultan punitivas y retrógradas en cuanto a la pérdida de derechos laborales y el endurecimiento de las exigencias hacia los trabajadores docentes. De hecho, la aplicación de las mismas se ha retrasado en los estados de Oaxaca, Michoacán y Chiapas. En cambio, algunos estados de la República: Estado de México, Guerrero, Jalisco, DF, Puebla, Sonora, Chihuahua, Tamaulipas, Quintana Roo, Nuevo León y Sinaloa; los profesores que no se han presentado a las evaluaciones han sido cesados ([www.excelsior.com.mx](http://www.excelsior.com.mx), 2015/10/16). Dada la gran polémica y oposición que ha generado la aplicación de la LSPD, en abril de 2018, Eduardo Backhoff, presidente del INEE, apuntó: “Hace falta una vuelta de tuerca del servicio profesional docente. A la ley hay que pulirla, revisarla, fortalecerla, hacerla más amable, convencer a los docentes que la evaluación del desempeño en servicio, que es la más cuestionada, debe ser exclusivamente formativa, debió haberlo sido desde un principio (sin vincularla a la permanencia)” (Diario La Jornada, 29 de abril de 2018). Es importante señalar asimismo, que al momento actual, con el nuevo gobierno, la Reforma Educativa ha sido ampliamente cuestionada y se ha derogado en cuanto a la evaluación para la permanencia.

<sup>76</sup> Sin embargo, dichas reglas se han aplicado de manera parcial y diferenciada en cada estado, nivel y proceso.

permanente (cada 4 años a partir de la obtención del nombramiento), misma que de no aprobarse por el profesor sustentante, éste regresará nuevamente al cargo de docente frente a grupo, perdiendo la promoción, ya adquirida. Esta inestabilidad en la permanencia en la función, constituye uno de los aspectos más agresivos de la precarización laboral del trabajo docente y directivo, frente a la cual, el sindicato no tiene injerencia.

Como puede observarse, las características del trabajo de los directores así como las condiciones en las que lo ejercen, tanto nominalmente como en los hechos han sufrido cambios vertiginosos, planteando nuevas perspectivas, que no mejores, y diferentes percepciones tanto de los mismos trabajadores, como de los demás actores en su entorno, que se derivan de los cambios y tendencias más generales que ocurren en el mundo del trabajo como resultado de la globalización y el predominio del modelo neoliberal: la flexibilidad y precarización del trabajo.

Además de la pérdida de privilegios y canonjías, dada la normatividad desarrollada a partir de los cambios en la Ley de Educación, las condiciones en las que desarrollan su trabajo los directores de educación básica en la actualidad son precarias, implicando una pérdida sistemática de derechos y prestaciones. Estas condiciones representan así también, un aumento significativo de responsabilidades y acciones, una intensificación laboral, como se ha acotado renglones arriba. Dentro de estos cambios, la representación sindical ha perdido su capacidad de interlocución con la parte oficial, dejando al trabajador sólo frente a las exigencias de la autoridad.

Las responsabilidades de los directores se engloban en la *gestión*, concepto polisémico definido desde varias perspectivas, que incluye cualquier cantidad de actividades, funciones y compromisos que el trabajador debe asumir. Las responsabilidades de los directores escolares incluyen acciones de organización, funcionamiento y “gobierno” de la escuela. Como se irá desglosando en el siguiente apartado, tales tareas incluyen acciones del ámbito legal, médico, administrativo, nutricional, etc., incluso fuera del ámbito escolar, sin límites de tiempo, o exigidas dentro de un espacio de tiempo acotado, sin considerar su número y dificultad, condiciones claras de flexibilización e intensificación del trabajo

### 3.3. La gestión educativa.

En nuestro país, la orientación hacia una perspectiva administrativa tradicional en la educación, se introdujo en la conducción de las escuelas a través de la planeación estratégica (SEP, 1997, 2000, 2001) como función primordial de los cuerpos directivos. En estos textos se utiliza incipientemente el concepto de gestión y se presentan diversas significaciones del mismo. Proliferaron documentos oficiales posteriores, manejando el concepto de gestión como algo ya instituido en la práctica directiva (SEP, 2006, 2008, 2010, 2012). Este giro en la orientación del trabajo del director, se inscribe dentro de las prescripciones internacionales, que demandan una optimización de los recursos de la escuela, con el mínimo de inversión estatal.

A continuación se aborda el origen del concepto de gestión en el mundo de la administración; su importación hacia el contexto educativo, de acuerdo con las prescripciones neoliberales y su posterior utilización dentro de la perspectiva oficial, para designar el trabajo del director. Se han seguido básicamente las propuestas y conceptualizaciones de Ball (1990, 1994, 2001) y Popkewitz (1997) en torno a esta discusión, así como la perspectiva crítica de Fernández (2007).

El concepto de gestión que el sistema educativo en nuestro país ha adoptado, ha sido acuñado en el ámbito de la administración.<sup>77</sup> Mintzberg (1984) y Stoner (1996), asumen el

---

<sup>77</sup> En su estudio sobre las acciones administrativas en las organizaciones, Sánchez (2006) asevera que la administración no solo como práctica técnica sino como práctica social, es usualmente definida como manejo de recursos de una organización para el logro de sus objetivos, para lo cual se ejercen procesos administrativos (planeación, coordinación, organización, dirección y control). Estos recursos y procesos administrativos, afirma, no se ejercen sobre un ente vacío, toman vida sobre el ente llamado organización. (Dávila, 2001, citado por Sánchez, 2006). Independientemente del carácter de la organización (social, privado, estatal) toda acción administrativa, ya sea física o mental, está inexorablemente ligada y entrecruzada en un proceso compuesto de varias funciones, como son: la planificación, que define como el desarrollo inmediato y mediato de la organización; la coordinación y organización (organizar racional y lógicamente procesos y su funcionamiento); la dirección, que implica estar en función de los procesos, y el control, o sea, la verificación de la acción planificada. Estos cinco subprocesos en que se basa todo el proceso administrativo, afirma, deben considerarse como un movimiento circular debido a su interrelación intrínseca, que además se constituyen como indicadores.

término gestión como la disposición y la organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados.<sup>78</sup>

Así, en el ámbito educativo, Ball (1990), analiza las implicaciones del concepto de gestión desde este contexto de la administración, aseverando que la gestión se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado. Se define, acota, como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

El autor afirma que el tipo de conceptualización que se basa en el aumento del control administrativo en las organizaciones, constituye un elemento central de las teorías dominantes en la ciencia organizativa, que reflejan los intereses y necesidades particulares de los administradores. Son teorías propias de amos, asevera, ya que consideran la organización contemplada desde arriba, desde la posición de los que dominan.

De acuerdo con el sentido de esta investigación, se ha documentado una perspectiva diferente de concebir la relación directivo-empleado en el contexto administrativo planteada por Fernández (2007) y los estudios críticos de la gestión empresarial, “cuya intención es la de cuestionar no sólo determinadas prácticas de gestión en las organizaciones actuales, sino la mismísima idea de gestión”, (Fernández, 2007:1) por lo que los estudios desde tal perspectiva:

Dirigen su atención a ciertos aspectos de la vida de las organizaciones empresariales que, en los discursos hegemónicos (normalmente importados de modas de gestión estadounidenses), permanecen ausentes. Así, el poder, la dominación, la subjetividad, el machismo, la manipulación o la violencia, pasan al primer plano de las investigaciones (Fernández, 2007:2)

---

<sup>78</sup> Pudiera generalizarse, aseveran, como el arte de anticipar participativamente el cambio con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado de una organización; es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado. Así, asevera el autor desde esta perspectiva, una gestión administrativa adecuada, garantiza el éxito de la organización.

Así, acota Fernández (2007), con esta mirada, se rechazan los conceptos de excelencia, reingeniería o competencias, para indagar sobre feminismo, represión del deseo, o resistencia a la dirección. En nuestro caso, indagar el tipo de subjetividad laboral que se constituye.

Desde la normatividad laboral instituida por la SEP, acorde con una mirada tradicional de la gestión, en el contexto laboral de los profesores y específicamente, de los directores de educación primaria, al hacer un recuento de las diversas reformas que ha habido en educación en nuestro país, señalando las prioridades que plasman las intenciones educativas de cada ola de reformas, Aguerrondo (citado por Del Castillo, 2014), asevera que el gran descubrimiento de las reformas de los noventa fue que el corazón del cambio educativo está en el nivel de la escuela donde lo pedagógico se entrelaza con la organización y la gestión. No obstante, asevera, en nuestra realidad regional las escuelas han sido tratadas como entidades separadas del conjunto del sistema educativo *poniendo en la cabeza del director*<sup>79</sup> y en el equipo docente la responsabilidad del cambio.

Parte de la gramática escolar se reproduce en la gramática del sistema, afirma Aguerrondo. Así se refleja en los parámetros e indicadores establecidos por la autoridad educativa como componentes indispensables de una buena dirección y, por tanto, como cualidades deseables en los sujetos que la desempeñan.

Las reformas a la docencia y a la formación del profesorado, afirma Popkewitz (1997), responden a las transformaciones de las condiciones sociales, económicas y culturales. En la actualidad, como se ha revisado, tales reformas están determinadas por la globalización económica.

En este sentido, Llamas (2006) afirma que a comienzos del siglo XXI, los sistemas educativos se encuentran más adaptados a los valores y necesidades de los grupos empresariales que en cualquier época pasada. Citando a Carnoy (2000), afirma:

La globalización afecta las formas en que el conocimiento se transmite, en particular a los servicios educativos [...] ha tenido sus efectos más directos en la educación a través de las reformas

---

<sup>79</sup> Las cursivas son nuestras.

orientadas financieramente [...] penetra el sistema educativo con argumentos ideológicos (la ideología del libre mercado) y sus efectos son en gran parte producto de una orientación financiera y no de una concepción clara para mejorar los servicios educativos [...] también ha ocasionado una presión fuerte para que se reduzcan los salarios de los maestros...(Llamas, 2006:15,16).

Las teorías actuales de la organización, afirma Ball (1994), son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización. Se basan en argumentos de racionalidad y eficacia para lograr el control y descartan la posibilidad de considerar otras formas de organización. Esto es evidente, acota el autor, sobre todo en la aplicación actual de las teorías de la administración en las escuelas, aceptadas por administradores y profesores como el “mejor modo” de organizar y administrar escuelas.<sup>80</sup>

Así, Ball (1994) aduce que en los círculos relacionados con la educación, el término “gestión” (*management*) ocupa un lugar especial y reverencial. La necesidad de la “buena” gestión de las escuelas, colegios universitarios y universidades es una cuestión sobre la que el acuerdo es masivo entre los prácticos de la educación de todo linaje y opinión, aseverando desde esta perspectiva que la gestión constituye con toda seguridad “la mejor forma” de dirigir las instituciones educativas.

La indiscutible posición de la gestión, continúa el autor, impide la discusión sobre otras posibilidades de organización, pero la profundidad de sus efectos en la práctica de los profesores y de otros profesionales educativos, (en este caso los directores escolares), no suele apreciarse en todo su valor. “La gestión desempeña un papel clave en el proceso en marcha de reconstrucción del trabajo docente” (Ball, 1990:156).

Al respecto, Pujol (2013), en torno a la relevancia que adquiere la ideología gerencial en la reconfiguración de organización del trabajo actual y en su impacto en la subjetividad (Zarifian, 2001; de Gaulejac, 2005; Dejours, 2006; Bauman, 2006; Sennett, 2006; Périlleux, 2008), asevera que no se trata de negar la importancia de una buena gestión para el desarrollo

---

<sup>80</sup> Estas teorías, afirma Ball (1994), marginan los estudios empíricos de la práctica escolar y desdeñan el conocimiento de los profesores por considerarlos sin importancia. En la medida que requisitos y efectos de la enseñanza lo exigen, existe la tendencia de deslizarse inadvertidamente del análisis a la prescripción.

productivo, ni de soslayar el lugar clave de la dirección en la dinámica de la organización de las personas. Se trata, afirma, de analizar la gestión desde una perspectiva institucional –en este caso, sus componentes mortíferos, al decir de Enriquez (1997)-, y valorarla en tanto estrategia de normalización cada vez más sofisticada.

Es el paso de una economía industrial con fuerte poder sindical a una economía de servicios neoliberal, en la que el discurso de gestión se hace hegemónico, afirma Fernández (2007), en la que los mecanismos de poder como las culturas corporativas, son promovidas por la dirección de la empresa, pero cuyas normas son interiorizadas por los individuos, con el resultado de una manipulación de las subjetividades (Fernández, 2007:8).

En este contexto, Cruz y Maya (2010) aseveran que una de las características de la globalización consiste en presentar a todos los países una agenda mucho más común de problemas. Así, la transformación de los sistemas educativos, las reformas curriculares y la formación del profesorado no sólo son producto de una cultura local, sino mundial, determinada por la mercantilización de estos sectores sociales.

Maya (2010), señala que el predominio de los valores de mercado en la escuela ha orientado a la mejora escolar a partir de la eficiencia y la eficacia. Como producto de la incorporación de valores fabriles y empresariales en la escuela, que provienen de una dimensión económica, sobre todo empresarial, la autora observa que se constituye un ciudadano que se distingue por el consumismo, el individualismo y la competitividad, más que por la solidaridad y la justicia:

El *management* suele constituirse en un dispositivo que como señaló Bourdieu (2001) “*pretende hacer el cambio enunciándolo*” o que constituye, según la expresión de Vincent de Gaulejac, “*una enfermedad*” que arrasa con los criterios de acción política y social. Se trata de una tecnología de poder situada entre el trabajo y el capital, cuya finalidad es obtener la adhesión de las personas a las exigencias de las empresas y los accionistas. Una ideología que legitima una aproximación utilitarista y contable de las relaciones de los hombres con la sociedad (de Gaulejac, 2005) (Pujol, A. 2013:56).

Al respecto Beck (2007:13) habla de la retórica del “individualismo empresarial espontáneo” y Jódar (2007) afirma que entonces, se comprende que junto con la emergencia del “yo empresarial”, el carácter evasivo, versátil y volátil de las identidades contemporáneas también sea un rasgo central de las subjetividades neoliberales.

Se trata, afirma Willmott (1993, citado por Fernández (2007), de fomentar el individualismo a partir de la construcción de nuevas identidades (ganadores, héroes), para que en nombre de una nueva autonomía para el trabajador, se amplíe la esfera de control de la gestión, al colonizar el ámbito privado del empleado a través de la apelación a los sentimientos.

Las normas de gestión se refieren a la gestión industrial, señala Ball (2001). El concepto y los procedimientos de evaluación se toman de las organizaciones industriales y con frecuencia la formación en gestión en el marco educativo se rige por el uso de modelos industriales, como ya se ha acotado. Así, el autor asevera:

La gestión es, *par excellence*, lo que Foucault llama “tecnología moral” o tecnología de poder. [...] la gestión constituye una concepción omni-abarcadora del control de la organización. Subsiste en calidad de cuerpo teórico susceptible de aprendizaje e interiorización por los dirigentes y como conjunto de prácticas que implantar, afectando a gestores y dirigidos (Ball, 2001:158).

El autor señala que la preparación para la gestión se está haciendo *de rigueur* para quien aspire a un puesto elevado en las instituciones educativas. La indiscutible posición de la gestión impide la discusión sobre otras posibilidades de organización, pero la profundidad de sus efectos en la práctica de los profesores y de otros profesionales educativos, en este caso los directores, no suele apreciarse en todo su valor. La gestión desempeña un papel clave en el proceso en marcha de reconstrucción del trabajo docente.” (Ball, 1990:156) Se trata, como afirma Fernández (2007), de una racionalidad instrumental que impone significados, modela subjetividades y elimina la reflexión crítica

En este sentido, un estudio que aborda las condiciones de trabajo de los profesores, estableciendo el concepto de “docentes efímeros”, señala que “en las escuelas más vulnerables, donde las dificultades se multiplican, la falta de acompañamiento material y pedagógico



específico por parte del Estado atenta contra la estabilidad de los docentes y la de los propios directivos” (Mezzada y Veleda, 2014:77).

Un factor influyente, no muy considerado desde la organización escolar, subraya el estudio, es el componente psicológico de los vínculos intersubjetivos entre los compañeros de trabajo. Muchos de los conflictos tienen el sello de la competitividad al interior del plantel docente “[...] estimuladas desde el sistema educativo con formas de evaluación del trabajo con las que los docentes están a veces en resistencia pasiva o en franca disidencia [...]” (Martínez, 2006:11).

Un tercer elemento, señalan los autores, refiere al tópico de mayor conflictividad: la baja remuneración del trabajo real. Recuperan a Dussel (2005), quien afirma que los docentes han perdido en los últimos 20 años un equivalente a más del 60% de su salario real “[...] los docentes argentinos perciben que están peor que sus padres; hay un proceso de movilidad social descendente que tienen un alto impacto no sólo en las condiciones materiales de existencia sino, y quizás sobre todo, sobre sus aspectos emocionales y afectivos y sobre la identidad docente que se construye” (Dussel, 2005:09).

Como se observa, el concepto de *gestión* ha sido importado al contexto educativo de las teorías hegemónicas de la administración en países del primer mundo. Se ha acomodado a este contexto e incluso se ha definido de acuerdo con los espacios a los que va dirigido.<sup>81</sup> La gestión ha sido asumida como el elemento central de la labor de los directores escolares en educación básica en los últimos 18 años. Desde la normatividad laboral instituida por la SEP, acorde con una mirada de la gestión desde la administración, se documenta en los siguientes párrafos cómo se implanta ésta en el contexto laboral de los profesores y específicamente, de los directores de educación primaria; se analiza ésta y sus implicaciones dentro del contexto de las nuevas leyes y reglamentos locales y nacionales.

---

<sup>81</sup> Por ejemplo, la gestión escolar es definida por Pozner (1997) como “el conjunto de acciones que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa.”

### 3.4. La gestión como trabajo del director.

Entre los documentos oficiales, el Programa Escuelas de Calidad (PEC 2012), por ejemplo, señala que: “la *gestión* [institucional], se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado [y es definida como] el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo, [es] la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.” (MEGE 1, 2012:51).

La SEP (2010) presenta la gestión como:

El concepto gestión tiene al menos tres grandes campos de significado y de aplicación. El primero, se relaciona con la acción, donde la gestión es el hacer diligente realizado por uno o más sujetos para obtener o lograr algo; es una forma de proceder para conseguir un objetivo determinado por las personas. Es decir, está en la acción cotidiana de los sujetos, por lo que se usan términos comunes para designar al sujeto que hace gestión, como el gestor, ya sea como rol o función, y a la acción misma de hacer la gestión: gestionar.

El segundo, es el campo de la investigación, donde la gestión trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, comprender o para explicar tales fenómenos. En este terreno, la gestión es un objeto de estudio de quienes se dedican a conocer, lo que demanda la creación de conceptos y de categorías para analizarla. Investigar sobre la gestión es distinguir las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, de su análisis crítico y de su interpretación, apoyados en teorías, hipótesis y supuestos.

Por efecto, se han generado términos especializados que clasifican las formas de hacer y de actuar de los sujetos; de ahí surgen las nociones de gestión democrática, gestión administrativa y gestión institucional, entre otras.

El tercer campo, es el de la innovación y el desarrollo, en éste se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y para hacerla eficiente, porque utiliza mejor los recursos disponibles; es eficaz, porque logra los propósitos y los fines perseguidos, y pertinente, porque es adecuada al contexto y a las personas que la realizan. (SEP, 2010:55,56)

Las definiciones del concepto de gestión son variadas, incluyendo múltiples actividades imprecisas, sin límites de tiempo y/o espacio, pero siempre desde esta perspectiva dominante de la administración. Un elemento reciente en este sentido es la “autonomía de gestión”, que en nuestra legislación, se propone como alternativa para lograr la participación activa de la comunidad en la resolución de problemáticas específicas en las que la direccionalidad única de la estructura educativa no responde a éstas o no las soluciona.

El concepto ha sido tomado de propuestas novedosas a nivel internacional, pero, como se discute, con otro sentido. Namó de Mello (2003) señala:

“La uniformidad del tratamiento dado a alumnos de contextos socioculturales y económicos diferentes, se manifiesta en la ausencia de autonomía de los establecimientos de enseñanza, incapacitándolos para enfrentar de un modo más flexible las presiones que vienen del medio social inmediato. El sistema no está preparado para pensar y planificar el trayecto escolar en términos de cantidad y calidad de conocimientos y capacidades apropiadas para cada alumno, en un determinado período de tiempo. Menos aún ha conseguido crear las condiciones para que cada uno aproveche su potencial”. (Namó de Mello, 2003:21)

Así, propone un modelo de gestión estratégica, basada en la autonomía, para responder a la discriminación social y la fragmentación que refuerza desigualdades: “un conjunto de estrategias diferenciadas dirigidas a la solución de problemas que deben ser claramente identificados y caracterizados” (Namó de Mello, 2003:23).

Como se apunta, la perspectiva propuesta está orientada a responder a la diversidad educativa, cultural y social. La diversidad y mutabilidad de las demandas educativas, aduce el autor, deberán transformar el modo tradicional de organizar y gestionar los sistemas de enseñanza compensando desigualdades, con un nuevo enfoque que oriente la intervención del Estado, facilitando la incorporación de la diversidad y constituya un instrumento más efectivo para que el poder público asuma un papel coordinador.

Sin embargo, el tratamiento y la dirección que se da a las reglas instituidas en nuestro país por la autoridad educativa a través de la “autonomía de gestión”, son muy diferentes, como se puede apreciar en los compromisos laborales de los directores, que han aumentado

considerablemente con la reciente reforma al Artículo 73, fracción XXV de la Constitución Mexicana, al considerar la “autonomía de gestión” bajo los siguientes preceptos:

Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta. (DOF, 26/02/13)

Este artículo no hace ninguna alusión a la compensación de las desigualdades, ni se ocupa de aspectos de aprendizaje, centrales en la propuesta original, pero refleja la responsabilidad total del director sobre la buena marcha de la institución en prácticamente todos los aspectos; dando por sentado, sin nombrarlo, un abandono total por parte de la autoridad en la persecución de este objetivo. Hay, por otra parte, un endurecimiento en el control, informes, resultados y castigo a los errores que pudieran presentarse en el desempeño de sus funciones,<sup>82</sup> que a su vez propicia un endurecimiento de la postura del director frente a los profesores.

Es interesante observar cómo se ha interpretado la autonomía de gestión en la normativa institucional de nuestro país, que centra su intencionalidad en la resolución de problemas de “operación” material de la escuela, para solucionar “retos”, no necesariamente pedagógicos. Esto se ha traducido, en los hechos, en la atención al pago de servicios (agua, luz), problemas de infraestructura (composturas, remodelación de espacios), compra de materiales e insumos, etc., con la aportación económica de los padres de familia, bajo la supervisión estrecha, pero nominal, del director y sin embargo, asumiendo la responsabilidad total por el manejo de recursos y su utilización. Deberá rendir cuentas precisas y puntuales o, de lo contrario, se le sancionará incluso con el cese.

Todas estas son actividades y responsabilidades administrativas le consumen una gran cantidad de su tiempo y atención. El director debe estar siempre pendiente de que se haga un buen uso del dinero de los padres de familia; debe elaborar informes a la autoridad, en tiempos

---

<sup>82</sup> *Cfr.*: la normatividad institucional para la entrega de documentación oficial, SEP (2014).

acotados; debe responder administrativa y hasta penalmente por la totalidad de tales recursos; etc.

Estas condiciones se equiparan con el análisis de Ball (2001), quien describe la gestión como una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control, pero acota, citando a Foucault (1977), que en esta forma de gestión, el poder no está confiado por completo a alguien que deba ejercerlo solo sobre los demás de manera absoluta; todos están atrapados en esta máquina, tanto quienes ejercen el poder como quienes están sometidos a él. En efecto, el director controla a los docentes, pero está sujeto a un control, si acaso más fuerte, por parte de los diversos representantes de la comunidad y la autoridad educativa.

De acuerdo con Gee y cols., (2002), es éste uno de los objetivos para las organizaciones laborales dentro de un contexto del *neoliberalismo*:

En el centro de trabajo [...] se dismantlarán las jerarquías rígidas, así como las trampas ceremoniales del poder. El igualitarismo se hará utilitario. El objetivo será crear armonía y unidad entre la fuerza laboral y entre los trabajadores y directores. Y, lo que es más importante, el objetivo será vincular mental y emocionalmente a la gente al centro de trabajo, para que se sienta íntimamente conectada con la gran empresa, aunque esa conexión sea, en realidad, transitoria (Boyett y Conn, 1992, citados por Gee y cols., 2002:91)

Transitoria y falaz, se podría afirmar. Al respecto Willmott (1993) señala que la gestión de recursos humanos y la gestión de calidad total son herramientas que se utilizan para fortalecer el *ethos* organizacional, incitando a los empleados, en este caso a los trabajadores educativos, a asumir como suyos los fines de la empresa (la política educativa, en este contexto), y excluyendo a aquellos que no obedecen.

A nivel local, en Puebla, el ejecutivo estatal promulgó en 2011 una Ley de Seguridad escolar, que ahonda las responsabilidades de los directores incluso fuera de los límites de la escuela. Aluden en su Artículo 17:

Los directivos de los planteles escolares deberán realizar las denuncias correspondientes ante la autoridad competente, cuando se cometan ilícitos tanto al interior del centro educativo como

dentro del perímetro escolar,<sup>83</sup> aportando los elementos que acrediten el ilícito”. (Ley de Seguridad Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla, 2011:14)

Así, las acciones, procesos y sucesos que los directores deben atender en la escuela, o alrededor de ésta, incluyen por un lado aspectos pedagógicos, como la coordinación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), la supervisión de la planeación didáctica; el seguimiento de la acción pedagógica, etc., así como otros relacionados con la seguridad, la violencia, la trata de personas, la alimentación, la salud, la legalidad, la estadística, etc., aspectos no académicos, en muchos casos fuera de los límites de la escuela, insertos en el control de la organización y la acción individual, desde una perspectiva técnica.

Siguiendo la discusión planteada, de acuerdo con los lineamientos oficiales, la gestión es el trabajo del director y dado que abarca una serie de acciones no precisadas con claridad, demanda de estos profesores una persistente intervención en *todos* los asuntos relacionados con la escuela, acciones variadas, inmediatas, in situ, así sea fuera del perímetro de la escuela.

### **3.5. El trabajo directivo en la actualidad.**

En atención a estos nuevos lineamientos laborales, los documentos normativos de esta función están integrados básicamente por las nuevas leyes: del SPD, La Ley General de Educación; La ley que crea el INEE; el Artículo 3°. Constitucional y los perfiles, parámetros e indicadores de la función directiva (desde 2015 a la fecha).

Las reformas instituidas en el ejercicio del magisterio se concretan en cambios profundos de las condiciones laborales de los profesores y directivos que, como apunta Popkewitz (1997), no implican una mejora de sus condiciones laborales. Un cambio drástico, que modifica la estabilidad laboral, precarizando su trabajo es el proceso de evaluación para la permanencia, a través de la reforma a los Artículos 3°. y 73° constitucional, en febrero de 2013; dichas normas

---

<sup>83</sup> Subrayado nuestro. Nótese que refieren a actividades y funciones no académicas, en contextos no escolares.

establecen condicionantes para la permanencia en el empleo como la evaluación y la asunción de nuevas responsabilidades.<sup>84</sup>

Ante tales reformas, algunos directores en los últimos años han sido duramente sancionados, tanto de manera administrativa como económica,<sup>85</sup> al no poder alcanzar los estándares establecidos en todos estos rubros. Algunos directivos han sido vulnerados en la asignación del lugar donde desempeñan su trabajo, al cambiárseles de adscripción sin su consentimiento y, en el peor de los casos, han sido cesados.<sup>86</sup> A los directores también se les exige, aunque de manera tácita, el control político del personal a su cargo, mismo que, de no ejercer, también es motivo de severas sanciones.

Ejemplos de estos casos lo constituyen la problemática presentada y las soluciones que la autoridad educativa local implantó en perjuicio de los directores, en las manifestaciones en contra de la Reforma Educativa o en las negativas a aplicar la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), ambos acontecimientos durante el gobierno de Rafael Moreno Valle en Puebla (2013, 2014).<sup>87</sup>

---

<sup>84</sup> En el caso de los profesores, las responsabilidades que se les exigen se restringen a una función de meros aplicadores de planes, programas, normas y procesos (o vigilantes de su aplicación, en el caso de los directores), que, además de traducirse en una carga excesiva de trabajo, han ido reduciendo su capacidad de ejercer un criterio profesional sobre su propia práctica, provocando una desprofesionalización y devaluación de sí mismos como profesionales, señala Remedi (1992), aseverando que en su quehacer cotidiano, los profesores expresan una sintomática práctica rutinaria que da cuenta de un empequeñecimiento de su espacio psíquico producto del aislamiento, urgencia, balcanización, etc., en que desarrollan su actividad

<sup>85</sup> La normatividad administrativa prevé sanciones económicas en caso de errores en la información reportada a la autoridad educativa; así como un proceso ascendente de llamados de atención hasta la instrumentación de la llamada “acta administrativa”, preliminar al cese.

<sup>86</sup> Situación que se vivió durante el morenovallismo más autoritario en el estado de Puebla. No obstante, el cese de los profesores, ocurrió a nivel nacional. *Cfr.*:tribunaqueretaro.com

<sup>87</sup> Otros casos son las problemáticas presentadas en la escuela 16 de septiembre de 1810, de Infonavit San Jorge, en esta ciudad, o la ocurrida en la escuela 6 de enero de 1915, o las sanciones al director del CAM Laboral de Lomas de San Miguel, por citar algunos, en el ejercicio lectivo 2013-2014; casos en los que la solución dada por las autoridades educativas a las problemáticas que las escuelas enfrentaban, invariablemente ha sido en contra de los trabajadores docentes y directivos, como el cese, o la reubicación, o sanciones administrativas como las amonestaciones por escrito y/o sanciones económicas.

Como se aprecia, dentro del proceso denominado Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011) y la modificación a las leyes educativas en años recientes,<sup>88</sup> la política educativa tanto a nivel federal como estatal, ha establecido nuevas condiciones de trabajo para los profesores. En el caso de los directores de escuela, ha habido importantes modificaciones en la asignación de tareas y límites de acción, que rebasan la labor estrictamente educativa. Estos cambios han centrado la exigencia en un mayor compromiso con el funcionamiento de las escuelas; más tiempo dedicado a esas tareas, tanto dentro como fuera de la escuela; mayores responsabilidades, condiciones todas que corresponden a una intensificación laboral, y sanciones severas en caso de no cumplirlas.<sup>89</sup>

Como se ha revisado en este análisis, las exigencias a los directores han sufrido un aumento sustancial, tanto en la cantidad de trabajo, como en su diversificación. La normatividad construida en nuestro país a partir de los cambios en la Ley de Educación (2013, 2014), incluye, como se ha señalado, actividades y responsabilidades relacionadas con aspectos de organización y funcionamiento de la escuela, su gobernanza y también dominios y liderazgo pedagógico; todo esto además de la evaluación a su desempeño directivo, demandas laborales que en los hechos han derivado en una pérdida sistemática de derechos y prestaciones, precarizando su trabajo.

Por otra parte, el trabajo directivo incluye además un ejercicio de control sobre sus subordinados, que también se demanda de estos actores. En este contexto, los profesores que cumplen labores directivas, han visto seriamente amenazada su estabilidad laboral, incluso su permanencia en el empleo, dadas las advertencias de conservarlo –o no, dependiendo del control que ejerzan sobre la organización a su cargo; de los resultados que obtengan en una evaluación

---

<sup>88</sup> Como se ha consignado renglones arriba, en 2013 además de los cambios a la Constitución ya señalados, se modificó la Ley General de Educación; se creó la Ley del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

<sup>89</sup> Situaciones que ejemplifican estas condiciones son comunes: en la ciudad de Puebla, durante el ciclo escolar 2016-17, afuera de la escuela primaria Héroe de Nacosari, dos señoras se liaron a golpes. El director permaneció dentro de la institución decidiendo no intervenir, dado que una de las mujeres había sido encargada de la cooperativa y le había comunicado recientemente que ya no la tendría a su cargo en ese ciclo escolar. Aun cuando así lo declaró, la señora lo acusó de haberle causado daños físicos. El director fue cesado de inmediato, aducándose omisión, sin mediar ninguna investigación.



expofeso, diseñada por la autoridad educativa nacional; o de la aplicación vertical de la normatividad vigente. Como consecuencia de esta incertidumbre, muchos de ellos han optado por jubilarse y muchos otros persisten en sus puestos, mismos que constituyen la opción laboral y salarial a la que han dedicado gran parte de su vida productiva, aun bajo esas condiciones.

La realidad del aumento de cargas de trabajo señaladas en el caso de nuestros sujetos de estudio, coincide con la aseveración de Hargreaves (1999), en el sentido de que el carácter y las exigencias del trabajo educativo han cambiado profundamente con los años, siendo las responsabilidades de estos profesores más amplias y sus papeles, más difusos.

En relación con los directores en educación básica, Ponce de León (2010) hace un análisis de la constitución del sujeto *director escolar* en el marco de la gestión educativa, a partir del supuesto de que la adscripción a un modelo de liderazgo propuesto por el nuevo régimen de la política educativa, pasa por un conjunto de cálculos políticos y criterios de legitimación adecuados más por criterios de desempeño o logro profesional, que presenta diferentes grados de articulación funcional entre la política educativa, la institución educativa y los sujetos, que pueden estar en una condición de ambivalencia y paradoja, lo que podría tener como efecto una serie de actuaciones de simulación.

El autor analiza el discurso de los sujetos estudiados a partir de la idea de que los sujetos significan los discursos de manera particular cuando se apropian de ellos y considerando que toda construcción social constituye un acto discursivo que se inscribe dentro de sistemas de significación más amplios. Con base en procesos discursivos se va constituyendo el sujeto, se estudia por Ponce de León también el discurso oficial a partir de documentos normativos como el Programa Escuelas de Calidad. Reglas de Operación e indicadores de Gestión y Evaluación, 2001.

El autor concluye que el directivo, como sujeto receptor y participante de una política educativa, genera toda una gama de significaciones en torno a un programa educativo del que, seguramente, en el devenir de su implementación, emergerán contradicciones que lo ubicarán, sorprendentemente, en un esquema y en otro. En su actuación, el director busca mecanismos de adaptación que lo constituyan de manera continua y siempre en constante cambio, aunque a diversos ritmos según las circunstancias.

Ante la tensión de transitar de un esquema de política educativa tradicional corporativa hacia uno de competencia institucional, el directivo puede buscar ubicarse en los límites: no rompe con el pasado, pero no renuncia al nuevo esquema en el que ha decidido jugar nuevos roles. El marco de indecibilidad lo ubica en esta condición oscilatoria, por lo que se constituye una identidad oscilatoria. Este juego de dinámicas oscilatorias acarrea funcionalidad y asegura la permanencia en el sistema, a través de diferentes estrategias, según el tipo de sujeto.

Popoca (2003), por otra parte, indaga la construcción social de la identidad profesional de los directores de educación primaria en Tlaxcala a partir de historias de vida. El autor señala que, cumpliendo con una dialéctica de la sociedad, la identidad de los directores es un componente importante de la realidad de la vida cotidiana de cada una de las instituciones.

Así también, Vite (2004), desde una postura psicoanalítica, estudia los mecanismos que ponen en juego los directores de escuela primaria en la construcción de sus procesos identitarios. Una de las conclusiones de la autora es que para los directores es imperativo construirse una imagen a la altura de sus expectativas, aquellas que se forjaron desde la infancia, el deseo por trascender, por ser alguien importante, sobre todo para sí mismos.

Los estudios presentados abordan algunos puntos de nuestro interés, considerando el marco globalizador en el que se instituyen nuevas formas de relación, de organización y funcionamiento del sistema educativo. Las políticas de evaluación en cuanto a ascensos y permanencia en los cargos, representan condiciones aún más difíciles para quienes ostentan cargos directivos.

Estas políticas tienen sus orígenes en la teoría del capital humano, que Morduchowicz (2004) analiza. Al respecto afirma que las formas más recientemente sugeridas como vía para la superación de las tradicionales estructuras salariales docentes intentan responder a los requerimientos de las administraciones modernas. Según éstos, asevera, una persona asciende porque demuestra que tiene la experiencia y las competencias para hacerlo en el marco de una fuerte vinculación entre la compensación salarial y el ejercicio de la profesión docente, la organización escolar y el contexto institucional (sobre todo en el caso de los directores), dentro del que se mueve la escuela. Sin embargo, en este modelo, estos ascensos no son permanentes.

Éstas, refiere el autor, son sólo algunas de las consideraciones que han llevado a los analistas a insistir en la necesidad de reformar las estructuras salariales docentes. Pero acota, naturalmente una reforma en la estructura de remuneraciones no es ni la solución ni la única forma de mejorar la calidad de la educación. Simplemente, es un mecanismo -aunque poderoso- para apoyar o acompañar cambios en el sector.

Por lo demás, continua Morduchowicz (2004), existe consenso en señalar que, de no mediar reformas, entre otras, en la estructura organizacional de las escuelas, la *mera* reformulación de los sistemas de remuneración docente no conducirá a mejoras sustanciales en la calidad de la educación (más allá de cómo quiera o pueda medírsela), comentario más que pertinente al respecto de la aplicación de exámenes dentro de la reforma instituida en nuestro país, que se orientan precisamente a la reformulación de los sistemas de remuneración económica.

Es muy importante subrayar que a pesar de los cambios en la ley que dificultan el ascenso a una clave directiva y el aumento de responsabilidades que asumirla implica, una gran cantidad de profesores, sobre todo en el nivel primaria, siguen deseando obtener una dirección de escuela, presentando los requisitos que la autoridad demanda para concursar por tales puestos.

Dentro del medio de los profesores, se alude a un cierto “ethos” magisterial, que contiene reminiscencias del apostolado atribuido al profesor en tiempos pasados. Por otra parte, Hargreaves (1999) refiere al sentido de profesionalización, que implica hacer grandes esfuerzos para cubrir estándares muy altos, cada vez mayores, que incluso los propios profesores se (auto) demandan. Es importante también señalar aspectos de control y poder que, a pesar de las exigencias laborales, constituyen una atribución importante de la función de director.

Desde el punto de vista de Käes (2008), cambios tan significativos en *el espacio institucional*: la escuela; y la *tarea primaria* de los directores que se resume en la conducción de estos espacios educativos, generan condiciones propicias para un *sufrimiento institucional*, mismo que se ha indagado a través de dilucidar las particularidades de la subjetividad laboral de los profesores que ejercen el cargo de director de escuela primaria.

¿Cómo viven los directores estos cambios en el desempeño y reconocimiento de su trabajo?, ¿De qué manera se adecuan a las disposiciones oficiales?, ¿Cómo se constituyen como sujetos trabajadores? Este panorama laboral, caracterizado por la precarización de su trabajo,<sup>90</sup> necesariamente propicia una autopercepción de los directivos influida, si no determinada, por las condiciones descritas.

Después de desmenuzar las características del trabajo directivo; las demandas de la autoridad educativa para estos agentes; las condiciones en las que actualmente se ejerce la dirección de las escuelas primarias y los derroteros que ha seguido el ejercicio de la función, en el siguiente capítulo se presenta el proceso metodológico seguido en la investigación para contestar estas preguntas, analizando el punto de vista de los actores.

---

<sup>90</sup> Se puede aludir aquí a la afirmación de Castillo (2013): “Cuando hablan de productividad, quieren decir intensificación, explotación y deterioro del trabajo” (eldiario.es. Recuperado el 19 de agosto de 2013)

## CAPÍTULO 4. EL PROCESO HEURÍSTICO

En este capítulo, puesto que se trata de una investigación cualitativa, consideramos pertinente presentar en primer lugar, el posicionamiento onto-epistemológico a partir del cual se observan los fenómenos estudiados. En un segundo momento se desglosan los datos, mostrándose de manera esquemática y se plantean los procesos metodológicos mediante los cuales se llevó a cabo este estudio, ilustrando las técnicas e instrumentos utilizados.

### 4.1. La mirada analítica.

Para investigar los fenómenos sociales, los estructuralistas, los post-estructuralistas, los hermenéuticos, han desarrollado teorías y corrientes de pensamiento que apuestan por el análisis de los documentos escritos y, posteriormente de los discursos<sup>91</sup> de los sujetos, para llegar a aproximaciones interpretativas sobre los significados de las expresiones humanas y los referidos hechos sociales.

Producto de esos avatares, se han desarrollado métodos y técnicas de aproximación a los fenómenos de interés de los científicos interpretativos, tales como la etnografía, la observación participante y no participante, las entrevistas. La técnica de la entrevista a profundidad, es la que se ha elegido en esta investigación, para dilucidar el fenómeno estudiado. Con la finalidad de obtener la información más fiel, pertinente y completa, el investigador está en contacto *con* los sujetos estudiados, está *en* la situación estudiada, está *implicado*<sup>92</sup> en el estudio.

---

<sup>91</sup> Se entiende por discursos, no sólo las expresiones lingüísticas, habladas, sino toda manifestación cultural de los sujetos. Para un análisis detallado de las aportaciones de estas corrientes, *Cfr.* Giddens; Turner, Jonathan y otros (1987). En la presente investigación, consideramos principalmente los discursos lingüísticos como fuente para la construcción de datos.

<sup>92</sup> Ardoino (1993), refiere a esta implicación en la medida en que los objetos son sujetos, por lo que siempre hay una cierta *opacidad* en las prácticas sociales

Es importante resaltar, a propósito de dicha *implicación*, que nuestra preocupación investigativa se centra en los directores de educación básica puesto que es el área en la que nos hemos desempeñado laboralmente, vivenciando de cerca los problemas que se han abordado.

El mayor problema a resolver en una investigación interpretativa plantea algunos interrogantes: ¿Se pueden obtener datos “objetivos” estando *dentro* de la situación estudiada? ¿A partir de qué parámetros *construir* los datos? Y después... ¿Qué tratamiento se da a esos datos? ¿Cómo se llega a afirmaciones válidas, reconocibles y reconocidas por los demás como pertinentes y confiables? En fin, ¿Cómo se logra una aproximación al conocimiento de ese sujeto-objeto de estudio? Y todavía más: ¿Cómo armonizar la postura del investigador con la del sujeto estudiado, pues ambos son personas, ambos son *sujetos*?

Diversos científicos han estudiado estas preocupaciones<sup>93</sup> y han hecho señalamientos muy puntuales sobre la citada *im-plicación*.<sup>94</sup> Así, se reconoce que en este tipo de investigación, está presente la implicación del sujeto que investiga, así como el plano de la subjetividad. ¿Cómo fijar los límites? ¿Cómo lograr la separación, el deslinde?

Kohn y Negre (1993) señalan que tanto el observador como el observado son entes sociales, racionales, entre los que está presente lo humano, lo afectivo; por lo que ambos tienen que conjugar sus respectivas maneras de ver el mundo. Toda interacción puede ser regulada, afirman.

Es aquí donde se tiene que hacer énfasis en la dimensión ética y política<sup>95</sup> que está contenida en el compromiso social del investigador, quien es un “sujeto situado” en esa investigación. El problema epistemológico reside en el trabajo específico del investigador: elaborar las significaciones teóricas del proceso en el que está implicado, así como de los materiales que recoge, cualquiera que sea su naturaleza.

Así, se ha desarrollado la investigación basándonos en la teoría, pues constituye un elemento fundamental para lograr un distanciamiento y “construir” el objeto de estudio, ese

---

<sup>93</sup> Derrida (1980) hace referencia a un conflicto de *indecibilidad*. Buenfil (2006) se refiere a *una tensión irresoluble*

<sup>94</sup> Deveraux (1985), señala la importancia de distanciarse de lo que se está cuestionando, para verlo con otros ojos.

<sup>95</sup> Buenfil (2012), alude a esta problemática refiriéndose al *posicionamiento* del investigador

objeto conceptual, ese *objeto de conocimiento*,<sup>96</sup>. En este caso, para conceptualizar la subjetividad, se ha recurrido a diversos autores, con la preeminencia de Foucault sobre el sujeto y el poder. Para analizar la subjetividad laboral, núcleo de nuestra indagación, nos hemos basado en las teorizaciones Schvarstein y Leopold (2005), Jódar y Gómez (2007), Simola (2005), entre otros, determinando nuestro *posicionamiento*.

El posicionamiento del investigador, orientado por la teoría, implica una dimensión política y una dimensión ética.<sup>97</sup> La dimensión política determina qué incluye/excluye el investigador en su indagación y la dimensión ética refiere a una postura axiológica. En este sentido, para efectos del presente estudio, hemos elegido el período en el que se han institucionalizado las reformas educativas más agresivas para los sujetos estudiados, dado que han implicado una serie de pérdidas en cuanto a derechos laborales: la Reforma Educativa del 2013, misma que ha constituido una conformación particular de subjetividad laboral.

Por otra parte, la construcción de los datos, del objeto de estudio, de las categorías de análisis y de las lógicas de interpretación de los resultados que se obtienen, requiere de una actividad *artesanal*, que al mismo tiempo descansa en la teoría, que le da validez. Son los aspectos señalados, los que han sido desarrollados y cuidados por diversos autores, quienes además, han propuesto las estrategias descritas a fin de lograr el rigor indispensable en la investigación interpretativa, dentro de la cual se encuentra inserta la presente investigación sobre educación.

En torno a la interpretación, Foucault (1969) propone que en el análisis del discurso de los sujetos, se intenta encontrar más allá de los propios enunciados, la intención del sujeto parlante, su actividad consciente, lo que ha querido decir, o también el juego inconsciente que se ha transparentado a pesar de él en lo que ha dicho o en la casi imperceptible rotura de sus palabras manifiestas. El análisis del pensamiento, asevera, es siempre *alegórico* en relación con

---

<sup>96</sup> Buenfil (2006) prefiere denominarle objeto de conocimiento en lugar de objeto de estudio, ya que el investigador *genera* un conocimiento

<sup>97</sup> A diferencia del experto y del consultor, asevera Ardoino (1993), mismos que resuelven un problema específico, ya dado, y/o se contratan por un tiempo determinado, por un “jefe” en especial. En ambos casos, los sujetos no se involucran, no se implican, ni definen posturas éticas y/o políticas.

el discurso que utiliza. Se trata entonces, de reconstituir otro discurso, de recobrar la palabra muda, murmurante, inagotable que anima desde el interior la voz que se escucha, de restablecer el texto menudo e invisible que recorre el intersticio de las líneas escritas – y expresadas verbalmente, agregamos- y a veces las trastorna. Indagar cuál es la singular existencia que sale a la luz en lo que se dice y no en otra parte:

Su pregunta es infaliblemente: ¿qué es, pues, lo que se decía en aquello que era dicho? El análisis del campo discursivo se orienta de manera muy distinta: se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer, de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que puedan tener vínculos con él, de mostrar qué otras formas de enunciación excluye (Foucault, 1970:45).

Para dilucidar la constitución de elementos de subjetividad laboral por los directores de educación primaria a partir de sus condiciones laborales, se ha realizado la presente investigación bajo las premisas señaladas, siguiendo los pasos que se presentan a continuación.

#### **4.2. Metodología.**

En el desarrollo de la investigación, en un primer momento se conceptualizaron tres temas relacionados con la problemática de nuestro interés: el trabajo en el mundo neoliberal; la subjetividad laboral y los sujetos de estudio: los directores de escuela de educación primaria.

En un segundo momento, se llevó a cabo la construcción del referente empírico, para lo cual se utilizaron instrumentos validados dentro de la perspectiva analítica de la investigación cualitativa: en primer lugar se aplicó una encuesta sobre datos personales y en un segundo momento, entrevistas a profundidad, durante el ciclo escolar 2016-2017, a 4 directores seleccionados en función de sus condiciones de contratación en la labor directiva:

- 2 directores que obtuvieron su nombramiento por concurso y que serán evaluados después de 2 años en el cargo y a partir de los resultados que obtengan en dicha evaluación, serán ratificados en dicho nombramiento o reubicados en su función docente anterior;



- 2 directores que obtuvieron su nombramiento antes de la institucionalización de los concursos de oposición y que han sido convocados a evaluación con objetivos de permanencia en el empleo.

La interpretación de los datos se hizo a partir del análisis de las condiciones laborales de los directores, en función de 5 categorías analíticas, tomadas de las características de la precarización laboral, previamente discutidas en el capítulo 1:

- A) Flexibilidad laboral
- B) Intensificación del trabajo
- C) Segmentación salarial
- D) Inestabilidad en el empleo
- E) Debilitamiento del actor sindical

Se consideraron cuatro indicadores:

- 1) Manifestaciones de *burnout*,
- 2) Síntomas generales de ansiedad y depresión,
- 3) Satisfacción general (alimentación, sueño, recreo y convivencia familiar) y
- 4) Condiciones de salud.

#### **4.2.1. El método seleccionado.**

El proceso de construcción, análisis e interpretación de los datos se hizo bajo la propuesta de Rodríguez et al., (1999): un enfoque procedimental al proceso de investigación, el cual es definido por los autores como un enfoque de análisis de los datos cualitativos que propone distinguir una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico:

Los enfoques procedimentales se centran [...] en presentar este tipo de tareas y operaciones, y en aportar consejos, recomendaciones y advertencias para el manejo, la disposición o la presentación de los datos y para la extracción final de conclusiones. (Rodríguez et al., 1999:204)

Para los fines de esta investigación, se retomaron la definiciones de *dato* y *análisis de datos* propuestas por Rodríguez et al., (1999), quienes definen el *dato* como una elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador en el campo de estudio, en la que se recolecta

información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato, afirman, soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación”.

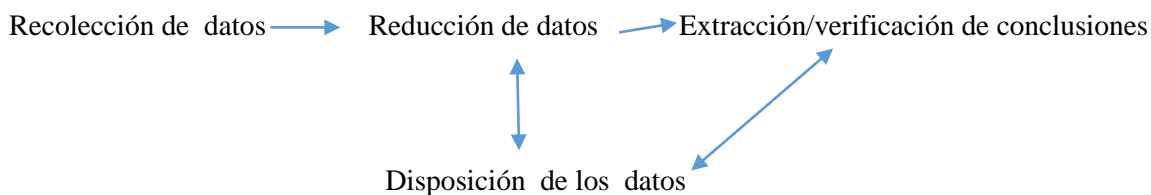
La definición de *análisis de datos*, según Rodríguez et al., (1999), constituye un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan sobre los datos con la finalidad de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación.

Para el diseño de la estrategia de análisis de los datos, de acuerdo con Maxwel (1996, citado por Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., y Güelman, M. (2017), hemos seleccionado la categorización, misma que implica la codificación y el análisis temático.

Así, con la finalidad de desarrollar un proceso riguroso en el tratamiento de los datos, se desarrolló un proceso analítico de acuerdo con el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994), tomado de Rodríguez et al. (1999). Este esquema teórico, considera que en el análisis concurren tareas de la reducción de datos, presentación de datos y la extracción y verificación de conclusiones.

A partir de este esquema se diferencian una serie de actividades de análisis, que no son lineales, enmarcadas en cada una de las tareas generales contempladas en el mismo:

Cuadro No. 3. Esquema teórico del proceso analítico



Fuente: Miles y Huberman (1994)

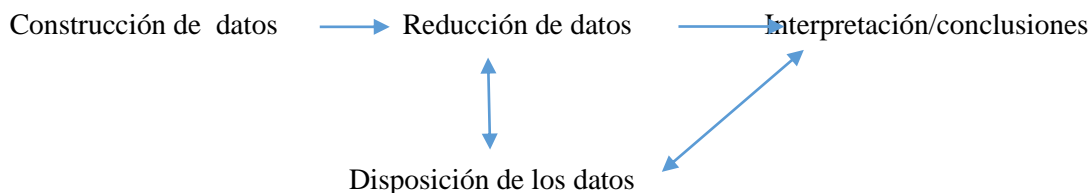
Tomando como base la propuesta de Miles y Huberman, se propones las siguientes fases de la investigación: El esquema inicia con la *recolección de datos*, proceso inicial que para fines del presente estudio, se constituyó en la aplicación de los cuestionarios y las guías de entrevista.

Después se continuó con *la reducción/extracción de datos* (reajuste del dato). De acuerdo con Miles y Huberman (1994, tomado de Rodríguez et al, 1999) un primer tipo de tareas que se deberá afrontar para el tratamiento de la información consiste en la reducción de datos, es decir, la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable. Entre las tareas más representativas de la reducción de datos cualitativos están la categorización y la codificación.

Este apartado se construyó al analizar los contenidos de las entrevistas en función de las categorías propuestas, cuyo principal insumo han sido los datos construidos, organizándolos a partir de las categorías de análisis propuestas.

Posteriormente, se elaboró la *Interpretación de los datos*. En este apartado se desarrolló la interpretación de los datos en función de las conceptualizaciones teóricas revisadas y la organización de la información.

Cuadro No. 4. Esquema teórico del proceso analítico 1



Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Miles y Huberman (1994)

Llegar a conclusiones implica, afirman Rodríguez et al. (1999), de acuerdo con las connotaciones semánticas del término análisis, ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para construir un todo estructurado y significativo.

Se pretende hacer un análisis crítico de las condiciones laborales y personales que afrontan los sujetos estudiados, desde las propuestas teóricas, base de las categorías de análisis, a partir de las cuales se llevó a cabo una interpretación global de los elementos subjetivos

presentes de manera consistente en los sujetos estudiados, dilucidando constituyentes de subjetividad construidos a partir de las condiciones de precariedad laboral de los sujetos estudiados. En el Cuadro No. 6 se presenta un esquema el proceso heurístico, en relación con las preguntas de investigación.

#### **4.2.2. Las técnicas y los instrumentos.**

Dadas las características del objeto de estudio, así como el tipo de investigación que se ha llevado a cabo, las técnicas que se utilizaron fueron la encuesta y la entrevista a profundidad, a partir de 2 instrumentos: A) un cuestionario y B) un guion de entrevista.

##### **4.2.2.1. Cuestionario. (Anexo 1)**

Este primer instrumento identifica de manera general, las características personales de los sujetos seleccionados. Es un cuestionario escrito, dividido en cuatro aspectos: Datos personales, Datos de formación, Datos de contratación e Ingresos económicos; con la finalidad de orientar la indagación a la que se dio prioridad en el guion de entrevista, misma que se propone como segunda fase de la técnica. Se inició con este instrumento, para obtener, de manera general, algunos datos de nuestro interés.

##### **4.2.2.2. Guion de entrevista. (Anexo 2)**

Plantea de manera general, grandes áreas de indagación que se abordaron de manera más minuciosa en la entrevista a profundidad, misma que se adecuó a cada sujeto, siguiendo el derrotero de la conversación.

##### **4.2.2.3. Entrevista a profundidad. (Anexo 3)**

A partir de los datos obtenidos en el cuestionario inicial, se aplicó una entrevista a profundidad a cada uno de los 4 directores seleccionados. Dado que se ha pretendido dilucidar aspectos subjetivos, las preguntas fueron abiertas, propiciando la narrativa espontánea y fluida de los sujetos. Las preguntas generales giran en torno a las dos grandes temas a indagar: Precarización del trabajo y Subjetividad laboral.

Cuadro No. 5. Elementos fundamentales del proceso heurístico.

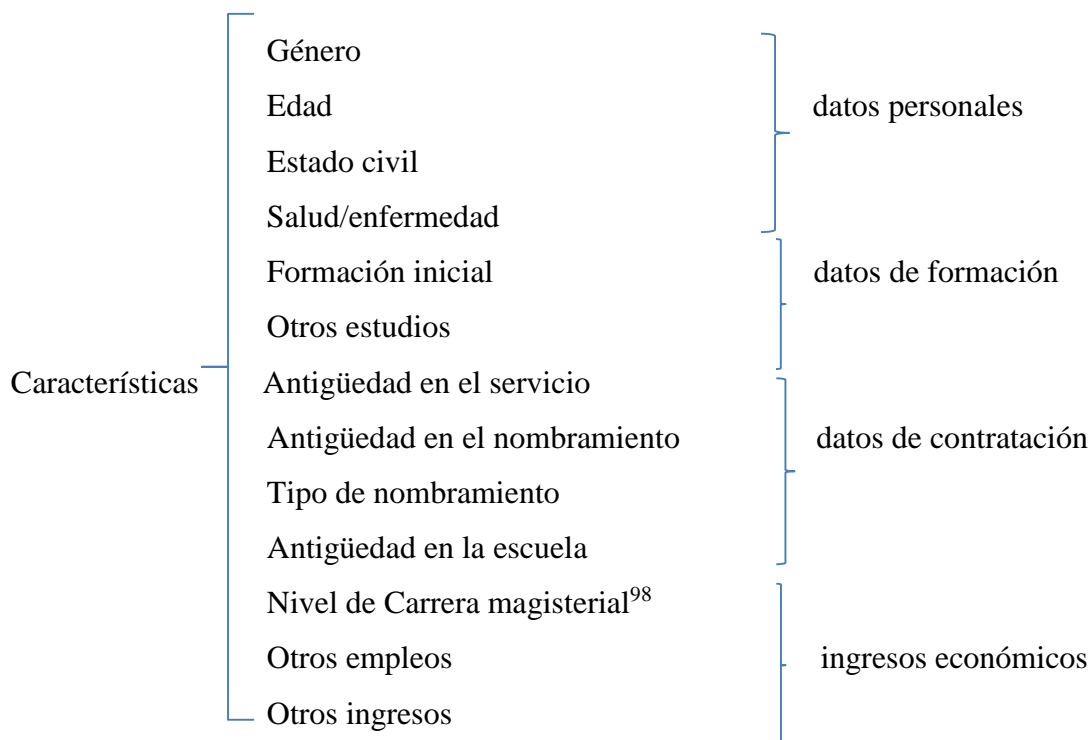
<b>SUBJETIVIDAD LABORAL DE LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA</b>				
<b>PREGUNTA CENTRAL DE INVESTIGACIÓN</b>	¿Qué tipo de subjetividades manifiestan los directivos de educación primaria a partir de sus actuales condiciones laborales?			
<b>PREGUNTAS DERIVADAS</b>	<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b>REFERENTES EMPÍRICOS</b>	<b>TÉCNICAS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
¿Cómo se han transformado las condiciones de trabajo de los directores escolares de educación primaria en el marco de la Reforma Educativa?	A)Flexibilidad laboral	Datos personales Datos de formación Datos de contratación Ingresos económicos Experiencia en el ejercicio del cargo.	Encuesta	Cuestionario
¿Qué retos enfrentan y qué trastornos se están produciendo ante un nuevo mandato que los pone en tensión?	B)Intensificación del trabajo	Condiciones de desarrollo del empleo actual	Entrevista	Guión Cuestionario
	C)Segmentación salarial	Relación con la autoridad		
	D)Inestabilidad en el empleo	Condiciones de salud, alimentación, convivencia familiar, actividades de recreación y sueño		
¿Cómo se perciben a sí mismos los directores como sujetos trabajadores	E)Debilitamiento del actor sindical	Autopercepción como sujeto trabajador		

Fuente: Elaboración propia

### 4.3. Los sujetos de estudio.

Los datos relacionados con las características de los directores, se han dividido en cuatro aspectos: personales, académicos, laborales y nivel de Carrera Magisterial (CM) y otras fuentes de ingresos.

Cuadro No. 6. Características personales de los directores entrevistados



Fuente: elaboración propia.

Estos datos se obtuvieron mediante la aplicación del cuestionario diseñado expreso (Anexo 1). Como se ha consignado, la información que por este medio se recabó resultó valiosa como insumo a partir de la cual se seleccionaron las temáticas a abordar en un Guión de

<sup>98</sup> El dato referido al nivel de Carrera Magisterial (CM) que han obtenido los sujetos estudiados, es muy importante dada la gran diferencia de sueldos que perciben dependiendo precisamente, del nivel que hayan alcanzado en este programa de compensación salarial. Este programa ha sido derogado recientemente con la introducción de la nueva Ley de Educación; la creación del Servicio Profesional Docente y del INEE.

entrevista (Anexo 2) y se desarrollaron las entrevistas a profundidad (Anexo 3), a los directores seleccionados.

Se presentan en los siguientes cuadros, los datos correspondientes a los 4 sujetos entrevistados, con información adicional de cada uno de ellos:

*Carlos* es varón; es el más joven de los sujetos entrevistados y es así también, el único soltero. Proviene de una familia de maestros. Tiene novia, no tiene hijos y vive sólo en un departamento que le prestan sus papás, ambos maestros. Su pasatiempo favorito es hacer ejercicio. No tiene otros estudios formales además de la Normal Primaria, refiriendo que se autocapacita en línea. No refiere problemas de salud. Se conduce con soltura y seguridad durante la entrevista, pero sus respuestas son cortas, generalmente parcas, directas. Comenta que concursó para ser director después de 5 años de antigüedad como profesor frente a grupo, animado por su hermana mayor quien también se dedica a la docencia en el nivel de secundaria. Obtuvo el lugar no. 50 de 80 posibles. Fue asignado a una escuela primaria urbana pequeña, de 6 grupos, y un total de 12 trabajadoras bajo su dirección, todas mujeres. No tiene otro empleo y expresa gusto y satisfacción por su actividad actual. Expresa su intención de concursar por una plaza de supervisión, en cuanto cumpla con los plazos establecidos.

Cuadro No. 7. Datos generales de los directores entrevistados

Sujeto	Género	Edad	Estado civil	Número de hijos	Condiciones de salud <sup>99</sup>
<i>Carlos</i> <sup>100</sup>	H	26	Soltero	-	“estable”
<i>Silvia</i>	M	28	Casada	1	“buenas”
<i>Carmen</i>	M	62	Casada	2	“sana”

<sup>99</sup> Se transcriben textualmente las respuestas de los sujetos. Se ahonda en la información a través de las entrevistas.

<sup>100</sup> Se han puesto nombres ficticios a los sujetos para proteger su anonimato y, al mismo tiempo, favorecer su identificación al lector.

<i>José</i>	H	55	Casado	2	“hipertenso, prediabético, sobrepeso”
-------------	---	----	--------	---	---------------------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en noviembre de 2017.

*Silvia* es mujer, vive en pareja y tiene una hija de 10 años de edad, quien asiste a la misma escuela primaria en la que ella es directora. Es de los entrevistados, la de menor antigüedad como docente y después de sólo 4 años, concursó para la dirección obteniendo el lugar 36. Se muestra muy dispuesta a participar en la entrevista, da detalles e información adicional. Es la única que prefirió ser entrevistada en un espacio diferente a su propio lugar de trabajo, dedicándole mucho tiempo a sus respuestas. Refiere que se siente bien como directora. La escuela que lidera tiene 11 grupos y 14 docentes, cuyas edades oscilan entre los 36 y los 60 años de edad, siendo ella la más joven de todo el personal. Tiene entre sus planes, al igual que *Carlos*, concursar por una plaza de supervisora, cuando cumpla con los tiempos establecidos.

Cuadro No. 8. Datos de formación de los directores entrevistados

Sujeto	Formación inicial	Otros estudios
<i>Carlos</i>	Normal Primaria	Cursos de actualización sobre la dirección, por internet
<i>Silvia</i>	Licenciatura en Educación	Diplomado en Equidad de género
<i>Carmen</i>	Normal Primaria	-
<i>José</i>	Normal Primaria	Técnico en electrónica

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en noviembre de 2017

*Carmen* es mujer, es la mayor de los entrevistados y la única que tiene otro trabajo además de su clave directiva. Está casada y tiene dos hijos también casados, de 33 y 35 años de edad, que viven de manera independiente. Tiene una nieta. Refiere que visita a sus familiares los fines de semana. Todos los días come con su esposo y acude a su segundo empleo a las 6 pm. Es una persona de carácter fuerte, con hábitos rígidos, muy dedicada a su responsabilidad al interior



de la escuela. Aceptó ser entrevistada únicamente después de revisar el guión de la entrevista. Su participación en la misma fue dispuesta, pero un tanto cuidadosa al expresar algunos tópicos (p.e. las problemáticas que se afrontan con los padres de familia). No obstante, brindó la información solicitada, incluso con comentarios adicionales. Datos importantes que proporcionó durante la entrevista son que fue notificada para presentarse a evaluación de permanencia y que estaba pensando seriamente en jubilarse, presentando dichos datos sin aparente vinculación entre ellos.<sup>101</sup>

Cuadro No. 9. Condiciones de contratación de los directores entrevistados

Sujeto	Tipo de nombramiento	Antig. En el servicio	Antig. En el nombramiento	Ant. En la escuela
<i>Carlos</i>	Limitado	5 años	6 meses	6 meses
<i>Silvia</i>	Limitado	4 años	10 meses	10 meses
<i>Carmen</i>	Interino ilimitado	41 años	16 años	12 años
<i>José</i>	Definitivo	37 años	18 años	17 años

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en noviembre de 2017.

*José* es varón; tiene 55 años de edad, pero su apariencia es de una persona de mayor edad, sumamente cansada y estresada. Está casado y tiene dos hijos varones que aún viven en la misma casa, solteros, de 24 y 25 años de edad. No tiene nietos. Es el único de los entrevistados que tiene otra formación además de la Normal Primaria: es técnico en electrónica, profesión que no practica de manera formal. Se ha dedicado de manera esporádica a manejar un taxi. En la actualidad sólo ejerce como director de una escuela primaria en un espacio con dos edificios, en el que están ubicadas otras dos escuelas primarias: una matutina, con edificio propio e instalaciones nuevas, que participa en el programa de Reforma Educativa (RE) y una vespertina, con la que comparte espacios. Su actitud durante la entrevista fue de mucha necesidad de expresarse, lamentándose de la situación de los profesores y la suya propia, sobre todo porque

<sup>101</sup>A principios de 2018, la profesora se jubiló.

ha recibido apenas la notificación de que deberá presentarse para la evaluación de permanencia. Se expresó ampliamente en las respuestas a los cuestionamientos que se le hicieron.

Cuadro No. 10. Ingresos económicos de los directores entrevistados

Sujeto	Nivel de CM	Otros empleos	Otros ingresos
<i>Carlos</i>	A	-	Compensación por pertenecer a escuela de tiempo completo
<i>Silvia</i>	-	-	-
<i>Carmen</i>	D	Esc. Nocturna C.E.B.A.	Sueldo de docente, por su segunda plaza
<i>José</i>	A	Ha trabajado de taxista de manera esporádica	

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en noviembre de 2017

#### 4.4. El análisis de los datos.

Para el análisis y posterior interpretación de los datos, como afirman Borda y cols. (2017), la investigación cualitativa no privilegia ninguna práctica metodológica por sobre otra, ya que el propósito de todo investigador cualitativo es lograr una comprensión profunda y cabal de los fenómenos que procura estudiar, por lo que el investigador cualitativo “echa mano” de manera estratégica, pragmática y autorreflexiva de una serie de métodos y técnicas de producción y análisis de datos (Denzin y Lincoln, 2005 citados por Borda et al., 2017).

El diseño de investigación, señalan los autores, es el conjunto de decisiones que toma el investigador o el equipo de investigación para llevar a cabo una indagación. Así, en la presente investigación, como se ha descrito renglones arriba, siguiendo a Borda et al., (2017), se ha diseñado la estrategia de análisis de datos basándonos en el proceso de análisis de datos cualitativos propuesto por Rodríguez et al. (1999), así como en los tres niveles de análisis en la investigación cualitativa propuestos por Bertely (s/f), optando por la categorización, de acuerdo

con Maxwell (1996, citado por Borda et al., 2017:76), misma que implica la codificación y el análisis temático.

Como se ilustra a continuación, se ha iniciado por la transcripción de las entrevistas de los sujetos, las que, en función de la narrativa, se han desmenuzando en pequeños fragmentos y se señala con un número y letra la categoría de análisis y el indicador pertinente a utilizar en la interpretación de los datos. Posteriormente, se llevó a cabo una categorización con comentarios preliminares y, en última instancia, se desarrolló la tercera fase de análisis: la interpretación de resultados, ubicando a los sujetos de estudio, en función de las categorías de análisis, en un tipo de subjetividad laboral de acuerdo con la teoría seleccionada.

En este apartado se describen e ilustran las tres fases de análisis de los datos, que se concretaron de la siguiente manera:

#### 4.4.1. Primera fase de análisis.

En esta primera fase, se utilizó un cuadro de tres columnas; el contenido de la primera columna corresponde a la transcripción íntegra de las entrevistas, colocando en la segunda un número y una letra o varias, en aquellos decires de los sujetos que corresponden con las categorías de análisis propuestas y sus indicadores, p.e.: 1AB, 2C, etc.

En la tercera columna se fueron consignando algunos comentarios preliminares, así como información complementaria e importante, para un análisis posterior más profundo.

Cuadro No. 11. Primera fase de análisis (Fragmento)

Los decires	Categoría	Comentarios preliminares
<p><i>Carlos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuántas horas duerme al día aproximadamente?</li> <li>- <i>Pues hay veces que 4 o 6 dependiendo de si tengo mucha carga de trabajo; pues hay veces que sí me la he pasado</i></li> </ul>	B3	Rasgos de intensificación laboral así como de



Cuadro No. 12. Segunda fase de análisis. Inestabilidad en el empleo. (Fragmento)

Categoría de análisis Sujetos	<i>Carlos</i>	<i>Silvia</i>	<i>Carmen</i>	<i>José</i>
Inestabilidad en el empleo	<p>Su nombramiento tiene una duración de 2 años, tras los cuales volverá a ser evaluado para ratificarlo por 4 años más.</p> <p>La permanencia en el cargo y lugar de adscripción actual por 4 años más dependerán del resultado que obtenga en la próxima evaluación</p>	<p>Su nombramiento tiene una duración de 2 años, tras los cuales volverá a ser evaluada para ratificarlo por 4 años más.</p> <p>La permanencia en el cargo y lugar de adscripción actual por 4 años más dependerán del resultado que obtenga en la próxima evaluación</p>	<p>Tras 40 años de servicio, ha sido convocada a evaluación para concursar por la permanencia en el cargo.</p> <p>Al momento de la entrevista, ha iniciado los trámites para la jubilación, argumentando otros motivos: <i>La evaluación no me preocupa...Es por los padres de familia (que me jubilo)...</i></p>	<p>Tras 37 años de servicio, ha sido convocado a evaluación para concursar por la permanencia en el cargo.</p> <p>Inseguridad e indecisión para optar por la jubilación o permanecer en el cargo, presentando la evaluación y poder cumplir 40 años de servicio: <i>Porque yo tengo 37 de servicio [...] Y nos cae de sorpresa esto (la evaluación), pero realmente no sabemos, no sabemos cómo va a ser y esto es como dicen, hasta que lo vivamos, vamos a saber la verdadera realidad[:::]Ese era el ideal, quisiera llegar a los 40 años (de servicio) pero...</i></p>

Categoría de Análisis Sujetos	<i>Carlos</i>	<i>Silvia</i>	<i>Carmen</i>	<i>José</i>
Flexibilidad laboral	<p>(las responsabilidades ...) son bastantes: personal docente, padres de familia; es una presión, mucha la responsabilidad que se tiene, mucho más que como maestro de grupo porque ya tenemos a cargo toda la escuela y sí, es bastante...</p> <p>En este comentario hace referencia a aspectos de organización y gobierno de la escuela</p>	<p>...tenemos que capacitar a nuestro personal, yo por eso conozco las nuevas leyes, el Manual de convivencia, me mantengo al día</p> <p>Centra su interés en la capacitación permanente, tanto propia como del personal a su cargo</p>	<p>Entro a los grupos, observo cómo trabajan mis docentes y les doy recomendaciones. A veces yo les doy una clase a los niños...</p> <p>La referencia a su trabajo se centra en aspectos pedagógicos y de asesoría al personal</p>	<p>...lo que nos mandan haciendo documentos, el FONE que es el pase de lista, hay que llevarlo que lo revisen si ya está aprobado, hay que darle guardar, imprimir, llevarlo personalmente a la CORDE y ese es sólo un documento...</p> <p>Su preocupación fundamental es la demanda de trabajo administrativo y su relación con la autoridad</p>

Fuente: elaboración propia.

Cuadro No. 13. Segunda fase de análisis. Satisfacción general. (Fragmento)

Indicadores Sujetos	Carlos	Silvia	Carmen	José
Satisfacción general (alimentación)	<p><i>Como la escuela es de Tiempo completo salgo a comer, salimos hasta las 3 y media, 4, voy a comer y luego...</i></p> <p>¿Come usted solo?</p> <p><i>Sí, las más de las veces; a veces con mi novia...</i></p> <p>El maestro es soltero y vive solo. Se refiere a la comida como secundaria al hablar de su rutina para hacer ejercicio, que constituye su principal actividad recreativa.</p>	<p>¿En dónde come?</p> <p><i>En mi casa; saliendo me espera la niña y nos vamos a comer con mi esposo.</i></p> <p><i>Me tengo que quedar a la clase de inglés porque yo la propuse, pero nos vamos saliendo de la clase</i></p> <p>¿Usted prepara la comida?</p> <p><i>A veces sí, a veces compro la comida hecha...mi esposo me ayuda...</i></p> <p>En su caso, Silvia privilegia su estancia en casa y la convivencia con la familia.</p>	<p>¿En dónde come?</p> <p><i>En mi casa; como todos los días con mi esposo. Me voy de aquí siempre a las 2, o a las 2 y media a más tardar.</i></p> <p>¿Le da tiempo de guisar?</p> <p>Sí</p> <p>La profesora tiene un trabajo vespertino. Su horario de entrada es a las 6:00 pm. Sigue una rigurosa rutina que le permite cumplir diariamente con ambas responsabilidades.</p>	<p>¿Cuántas veces a la semana come usted con su familia?</p> <p><i>Pocas veces, más ahorita en estas fechas yo voy llegando, debería salir a la una y voy llegando, 3y media, 4</i></p> <p>¿Y ya comieron o lo esperan?</p> <p><i>A veces</i></p> <p>¿Usted come solito o compra cosas en la calle?</p> <p><i>Pues a veces hemos comprado cosas en la calle, ha habido situaciones en las que hemos venido a trabajar aquí cuando tenemos que venir acá para desayunar, ya comieron todos. Si ya comieron todos pues ni modo</i></p>

Fuente: elaboración propia.

#### **4.4.3. Tercera fase de análisis.**

Esta fase de análisis, está constituida por la interpretación de las narrativas de los sujetos entrevistados, la cual se desarrolló a partir de las perspectivas teóricas planteadas, tanto para la comprensión de las condiciones laborales de los directores entrevistados, como para la construcción de una subjetividad laboral propia, producto de su experiencia y de esas particulares condiciones laborales en las que desarrollan la función directiva.

Así, en este tercer momento de análisis e interpretación de datos, se procedió a desmenuzar los decires de los sujetos en las categorías de análisis.

En este capítulo, se ha ilustrado el tratamiento de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas. En el capítulo siguiente detallamos el tercer momento del proceso de análisis: la interpretación de resultados, a partir de las 5 categorías de análisis propuestas.



## CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En este capítulo se presenta el tercer momento de análisis e interpretación de datos, en el que se procedió a analizar los decires de los sujetos a partir de cada una de las categorías de análisis construidas, dilucidando componentes de subjetividad laboral particulares al grupo estudiado y se caracteriza a los sujetos entrevistados de acuerdo con alguno de los componentes de subjetividad laboral propuestos en este estudio, basados en la teoría de subjetividad laboral desarrollada por Schvarstein (2005).

### 5.1. Precarización del trabajo.

#### 1A) Flexibilidad laboral.

La variedad de acciones que los directores llevan a cabo así como la mayoría de las funciones a su cargo, de acuerdo con la demanda laboral por parte de la autoridad, no tienen un orden o jerarquía definidos, ni tiempos establecidos. Los sujetos actúan en función de las problemáticas que se van presentando así como la demanda administrativa y organizacional que llega desde los mandos superiores, presentando o debiendo presentar, para desempeñar con éxito su trabajo, esa capacidad para resolver problemas que señala Popkewitz (1997), misma que les permita descubrir soluciones flexibles dentro de sistemas estructurados en sentido racional. Todo esto como un actuar naturalizado de la función del director. Esta condición es similar para los cuatro sujetos.

Así, como ejemplos mostramos que *José* refiere a las responsabilidades administrativas; *Carlos* a la organización de toda la escuela y las relaciones con los actores involucrados. Por su parte, *Silvia* alude a la capacitación constante, la propia y la que debe realizar con sus docentes; *Carmen* refiere a sus responsabilidades como asesor pedagógico.

*José:*

- *lo que nos mandan haciendo documentos, el FONE<sup>102</sup> que es el pase de lista, hay que llevarlo que lo revisen si ya está aprobado, hay que darle guardar, imprimir, llevarlo personalmente a la CORDE y ese es un solo documento...*

---

<sup>102</sup> Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo.

*Carlos:*

- *Por el trabajo que nos piden, datos, evaluaciones, todo eso [...] la carga administrativa, si no lo trabajo uno aquí en la escuela, lo tendría que hacer en casa*

*Silvia:*

- *Tenemos que capacitar a nuestro personal, yo por eso conozco las nuevas leyes, el Manual de convivencia, me mantengo al día...*

*Carmen:*

- *Entro a los grupos, observo cómo trabajan mis docentes y les doy recomendaciones [...] A veces yo les doy una clase a los niños...*

*Carlos comenta:*

- *Son bastantes (las responsabilidades): personal docente, padres de familia, es una presión, mucha la responsabilidad que se tiene, mucho más que como maestro de grupo porque ya tenemos a cargo toda la escuela y sí, es bastante*

Tanto *Carlos* como *Silvia* y *José* se desempeñan exclusivamente como directores, realizando todo tipo de actividades que desarrollan para alcanzar *buenos resultados* como escuela. Continúa *Carlos*:

- *[...] siento que he trabajado con el comité (de padres de familia), con las maestras y se han visto cambios en la escuela*

Los *buenos resultados* no se refieren necesariamente a mejoras en el aprendizaje de los alumnos, más bien están determinados por el cumplimiento de actividades administrativas, en los tiempos establecidos por la autoridad educativa. *Carmen* es la única que refiere a actividades pedagógicas como parte de su función, aunque de manera esporádica. *Silvia* asevera:

- *Pongo mucha atención en las indicaciones de mis autoridades y trato de cumplir siempre a tiempo [...] este es mi primer año como directora y yo creo que para el otro voy a ser mejor y hacer mejor las cosas*

Por su parte, *José* comenta:

- *Para todos los programas, nos acaban de entregar la contraseña: el SPARH , el SICEP, Participación Social es otra contraseña, un mar de contraseñas*
- *¡Es un mar de documentos!*

Lo expresado por José, además de ilustrar una intensificación del trabajo, refiere a la flexibilización del mismo, ya que los directores, deben conocer sobre informática y realizar una serie de acciones relacionadas.

Así, el trabajo directivo, presenta características de flexibilización laboral, en los dos sentidos que destaca Benavides (s/f): en primer lugar, la flexibilización interna o funcional, misma que, como se describió, se apoya en la polivalencia o polifuncionalidad del trabajador para ser considerado polivalente, multifuncional, con un *supuesto* derecho a la información, estimulado para participar y decidir, y suficientemente capacitado y entrenado para agregar valor e incrementar la productividad: la variedad de acciones a las que se dedican los directores entrevistados, da muestra de estas características.

En cuanto a la segunda forma de manifestación de la flexibilidad laboral, o flexibilización externa, representada por la subcontratación, contratos por tiempo determinado o a medio tiempo, en el caso de los directores, tanto para los que apenas se incorporan, como para los que ya tenían varios años con el nombramiento, los contratos por tiempo determinado son ya una realidad, condicionando la permanencia en el empleo a los resultados de las evaluaciones en sus diferentes modalidades, convenidas por la autoridad educativa. De acuerdo con los parámetros y tiempos establecidos por el Servicio Profesional Docente (SPD), los cuatro sujetos entrevistados se enfrentarán a un proceso evaluativo precisamente para conservar su nombramiento y permanencia.<sup>103</sup>

Se observa así también una reestructuración productiva en estas condiciones de flexibilidad laboral, misma que hace referencia a mecanismos jurídicos, reformas y estrategias

---

<sup>103</sup> Por su importancia en el trabajo del director, esta manifestación de flexibilidad laboral se aborda como una categoría diferente: la inestabilidad en el empleo, condición impuesta a partir de la reforma educativa del 2013

destinadas a quitar rigidez a la legislación laboral a fin de permitir que el factor trabajo se "acomode", se "adapte" fácilmente a las necesidades y conveniencias del sistema productivo (Benavides, s/f); condición que se observa puntualmente con los cambios y acomodados a las leyes a través de la reforma educativa del 2013.

Para los directores, el concepto de gestión engloba una serie de responsabilidades y acciones a realizar en el trabajo diario, que demandan del sujeto trabajador la permanente adaptabilidad a las circunstancias así como estar totalmente capacitado para enfrentarlas. De acuerdo con Willmott (citado por Fernández, 2007), mediante estos mecanismos se busca acrecentar el control del dominio afectivo y simbólico de forma sistematizada y legitimada a través de un programa sistémico fundamentado en unas técnicas, - programas de recursos humanos y de calidad, que en este caso lo constituyen el Perfil, los Parámetros e Indicadores del deber ser del director, establecidos por la autoridad educativa-, con objetivos de modelar la subjetividad de los empleados, por lo que “se hace uso de los valores culturales que apelan a la libertad para, de forma paradójica, emplearlos como una tecnología de control cultural que actúa como un poderoso instrumento de dominación.” (Fernández, 2007:11)

En este sentido, González, Rivera y Guerra (2018), señalan que la técnica de sí es una técnica de rendimiento en un campo de competencia, cuyo objetivo no es sólo la adaptación y la integración, sino la intensificación de tales rendimientos:

La gran innovación de la tecnología del sí consiste en vincular directamente el gobierno de los individuos con el gobierno de sí mismo. Todo esto presupone un trabajo de racionalización llevado hasta lo más íntimo del sujeto. Es decir, a una racionalización del deseo que se encuentra en el corazón de la norma de la empresa del sí. (González, et al., 2018:51).

### **1D) Inestabilidad en el empleo.**

La fragmentación de las grandes instituciones, -como lo es el espacio laboral de los trabajadores de la educación en nuestro país-, ha dejado en estado fragmentario también la vida de mucha gente: “los lugares en los que trabajan se asemejan más a estaciones de ferrocarril que a pueblos” (Sennet, 2008:10). Para los directores, como se ha señalado, nada está seguro: el nombramiento, el lugar de adscripción, el sueldo. Es esta inseguridad la que está presente en su día a día, de la mano con los requerimientos para ser evaluados.

En relación con la evaluación, los contenidos en ambos casos estudiados: los de permanencia y los que presentan para lograr un ascenso, han sido determinados por las instancias evaluadoras (INEE, SPD). Por otra parte, la percepción de esta experiencia evaluativa tiene matices diferentes para ambos grupos: mientras que para los dos directores veteranos (*Carmen y José*), ésta ha sido forzada, obligada por la autoridad educativa y representa una amenaza a su estabilidad laboral, la que se vive con angustia e inseguridad; para los directivos nuevos representó la oportunidad de ascenso y mejora económica, por lo que fue una acción voluntaria, consciente de las condiciones, requerimientos y consecuencias de su participación:<sup>104</sup>

*Carlos:*

- *En 2 años (ratifico mi nombramiento), (Me estoy preparando) pues no para el examen, de hecho me gusta estar preparado; de hecho para el examen no me puse a estudiar; he trabajado, he leído de todos los materiales que he leído para hacer planeaciones y todo eso, cuando estaba como maestro. Se tiene que entrar y empapar, hay que revisar lo de la Reforma y todo eso, por eso se me facilitó, así ¿que yo me haya puesto a estudiar para promoverme? No; solo me inscribí y lo presenté.*

Independientemente de la valoración que los sujetos hacen de la evaluación, en la cotidianidad del trabajo directivo, tanto para los directores que tienen 30 o más años de servicio como para los “nuevos”, de apenas un año desempeñando esta función, su nombramiento es incierto: los más viejos tienen que presentar un examen de “permanencia” en el empleo y los novatos, otro para ratificarlo. Su vulnerabilidad es palpable si consideramos además, que sus sueldos también son transitorios, en función de conservar o no, dicho nombramiento.

Entonces, para estos directores, la condición de precariedad laboral se manifiesta también con la pérdida de seguridad en el empleo, en su caso, en la continuidad en la función desempeñada, con las condiciones establecidas para esta. El profesor es contratado por un tiempo definido, para desarrollar esa función en específico, con un sueldo y lugar de adscripción, después del cual, no tiene aseguradas esas continuidades; se encuentra en la incertidumbre.

---

<sup>104</sup> Participación que, al resultar favorable, ha abonado en la mejora de la propia autoestima y seguridad.

En este contexto, podemos constatar que los directores, tanto los que ya ostentan la plaza desde hace varios años, como los que deben ratificarla, se desenvuelven en un contexto de *riesgo*, “constantemente desgarrados entre el deseo y el miedo, entre la anticipación y la incertidumbre”, (Bauman citando a Melucci, 2013:28) esa inseguridad endémica en la que permanentemente se mueven, precisamente bajo estas condiciones de desregulación y flexibilización, “esa constante amenaza de *quedarnos en la cuneta* y ser excluidos del juego, con el camino de retorno bloqueado por el fracaso a la hora de cumplir con las nuevas demandas” (Bauman, 2013:29). En cuanto al examen de permanencia, José asevera:

- *Sí, son tres fases, la primera es de responsabilidades, la segunda, aplicar el proyecto que debe estar apegado a las necesidades detectadas, y la tercera es el examen de conocimientos con todas las características que nos piden*

El sistema produce elevados niveles de estrés y de angustia entre los trabajadores, al instalar la lógica de la competencia (Sennet, 2006), así, toda competencia engendra estrés. Esta condición se puede palpar en los dichos, ya citados, de *José*:

- *(Frente a la evaluación me siento) Pues a veces muy presionado, muy este...yo por ejemplo, ya estoy en tiempo de jubilación...y...*

Lo discutido por los autores señalados, refleja el sentir de *Carmen* y *José*, no así de los directores noveles (*Carlos* y *Silvia*), como se ha anotado, quienes no manifiestan sentirse preocupados, ni mucho menos angustiados por tal incertidumbre, a pesar de que su futuro en la permanencia en el empleo mismo es igualmente incierto, y aceptan estas condiciones como reglas del juego en el que han decidido participar. Así lo asevera *Silvia*:

- *Yo creo que aunque haya que volver a presentar examen para nuestro nombramiento, el trabajo es muy benévolo, es un buen trabajo y vale la pena.*

Los resultados de esta evaluación, favorables a sus intenciones de ascenso para ambos, han confirmado su aceptación como un mecanismo democrático, válido y convincente, sin mostrar objeciones ante la fragilidad del nombramiento y la permanencia en el mismo. Los sujetos entrevistados han normalizado este aspecto de la precariedad laboral.

En ambos casos, tanto al manifestar preocupación e incertidumbre ante la evaluación por parte de los directores veteranos, como al manifestar su conformidad por un mecanismo evaluador individualizado, podemos constatar las afirmaciones de González et al., (2018) al referirse a los verdaderos objetivos de la reforma educativa:

Una evaluación permanente, obligatoria, oscura, inapelable, con criterios cambiantes y ligada a la estabilidad laboral, persigue [...] instalar en los procesos áulicos, en los procesos educativos y en la subjetividad de docentes, directivos y estudiantes, la incertidumbre, la responsabilidad individual en el fracaso, la individualización de la relación laboral, la precariedad.(González et al., 2018:22)

### **1B) Intensificación del trabajo.**

Otro aspecto importante de precarización laboral presente en el trabajo de los directores estudiados es la intensificación laboral. Aún como se ha discutido, éste constituye otro tipo de flexibilización, por las manifestaciones particulares en el trabajo docente y directivo, se ha analizado como un elemento independiente. Se ha definido como el aumento de actividades en el mismo lapso, situación que viven día a día los directivos. La demanda laboral implica también, como se analizó en el Capítulo 3, una serie de acciones que deben realizarse incluso de manera simultánea, dados los requerimientos de los diversos actores y situaciones vividas dentro de las escuelas. Así, lo expresa Antúnez (2000), los directores dedican un promedio de 9 minutos a cada situación. Si dentro de ese lapso no se logra concluir o concretar, es probable que se posponga o incluso se abandone, ya que un nuevo requerimiento, o varios, ocupan la atención y acción directivas.

En este caso, los sujetos entrevistados le dedican a su labor las horas que consideran necesarias para cumplir con sus obligaciones, alargando consciente y “voluntariamente” su jornada laboral. *Carlos*, como se ha consignado renglones arriba, se presenta a las 7:30 de la mañana y en ocasiones se retira hasta las 6 pm., comentando que tiene hora de entrada, pero no de salida. *José* asiste a la escuela incluso los sábados, cuando precisa realizar algunas actividades:

- *Casi de cajón a las 2 de la tarde (salgo del trabajo). A veces nos hemos ido a las 5; a veces pues cuando amerita y urge algún documento, venimos en sábado, de 9 a 2 de la tarde*

Por su parte, *Silvia* afirma:

- *Antes me dedicaba a hacer proyectos sociales; todavía cuando fui docente lo hacía y me iban a buscar para darles asesoría, pero ahora ya lo dejé, porque no me da tiempo [...] además, como yo propuse el curso de inglés que es todos los días de una a dos, también por eso me quedo, para ver que funcione bien.*

*Carmen*, en cambio, al no disponer de mucho tiempo (o no desear hacerlo), puesto que acude a su empleo vespertino, prefiere llegar muy temprano y organizar las actividades de un día para otro:

- *Llego todos los días a las 7 y media de la mañana. Soy la primera en llegar[...]me voy a las 2 y media de la tarde, porque me gusta dejar preparado el trabajo para el día siguiente*

La docente es un buen ejemplo de los profesores que perciben su desempeño desde una perspectiva de profesionalización (Hargreaves, 1999). En cambio, una manifestación explícita de intensificación laboral es lo expresado por *José*:

- *Es un mar de documentos, lo que yo he hecho en lo personal, ya no uso la famosa USB, casi me tengo que meter a la nube, hay varias plataformas y vamos metiendo información de acuerdo a la capacidad de la plataforma voy metiendo información.*
- *Pues actualmente sí (siento que lo más característico del trabajo del director es la carga administrativa), y eso es algo que nos está moviendo, por un lado nos piden calidad, que estemos vigilando el trabajo frente a grupo, piden calidad, pero(...) manejo más o menos la computadora, lejos de que se convierta en ayuda, lo han diversificado tanto, que se ha vuelto tan complejo que finalmente, lejos de que nos facilite el trabajo, nos lo ha complicado más*

Al cuestionarle sobre si esto entorpece el trabajo, expresa:



- *Le voy a poner un ejemplo, ahora un documento hay que entregarlo en 3 tantos, aparte entregarlo en digital, ahora tenemos que entregar ese documento físicamente, y aparte si ya está firmado y sellado, hay que digitalizarlo*

Y continúa:

- *Se han creado muchas plataformas que no existían, o sea finalmente, el trabajo lo han hecho más complejo para una persona que se dedique a supervisar la enseñanza, ¿verdad? porque esa debía ser la función, nos volvemos puramente administrativos...*

Aunque existe un acuerdo sobre la proporción de los cambios en el trabajo de los profesores, en este caso de los directores, el sentido y significación de estos cambios son discutibles, ya que se puede aludir a dos explicaciones opuestas: la ya señalada, de la *profesionalización* y la de la *intensificación* (Hargreaves, 1999). En relación con la primera, se insiste en la lucha por una mayor profesionalidad del trabajador y llevarla a la práctica mediante la ampliación de su rol.

En el caso de los directores, nos remitimos nuevamente al concepto de gestión, en el que se engloban las expectativas para un buen trabajador desde la perspectiva de la eficiencia y la eficacia, a través de indicadores de desempeño, desdeñando aspectos relativos al control y el poder subyacentes.

De los cuatro sujetos entrevistados, sólo *José* expresó sentirse abrumado por la cantidad de trabajo, así como poco reconocido y su esfuerzo poco valorado, tanto por los padres de familia como por la autoridad educativa.

- *Lo que nosotros, lo que tenemos que hacer, es cumplir con nuestras funciones dentro de nuestras posibilidades, ¿cómo es esto? pues, con desvelos, si yo sé que tengo que dejar documentos, reuniones que se hacen ahora, reuniones para esto, reuniones para otro, es otra situación que nos va alejando del trabajo docente, pero finalmente, es parte de lo que están pidiendo [...], nos obligamos a cumplir en esto o lo otro*

En cuanto al tiempo le dedica usted a apoyar al maestro para que se mejoren los aprendizajes, refiere:

- *Prácticamente es el mínimo, si sería una hora es mucho, porque el trabajo(administrativo) nos rebasa*

En cambio, los tres directores restantes expresan que afrontan una gran cantidad de trabajo pero que éste es “normal”, como lo expresa *Carlos*:

- *Pues de todos modos, el trabajo de dirección, tenemos que dar más de nuestro tiempo, aunque yo saliera a la una de la tarde, en horario normal tendría que seguir trabajando [...] y es pues laborioso, pero no es complicado...*

*Silvia* por una parte asevera:

- *No es una labor difícil, es cuestión de organizarse. El trabajo va saliendo, sólo en algunos momentos, como los tiempos para entregar la documentación estadística, sí es más pesado.*

Por su parte, *Carmen* sigue una rígida rutina diaria que le permite acudir todos los días a las 7:30 de la mañana y retirarse alrededor de las 14:30 hrs., como se señaló con anterioridad, a excepción de los momentos en los que se “carga” el trabajo:

- *Me reúno con mi gente (los docentes) y no nos vamos hasta que el trabajo esté terminado.*

Hargreaves (1999) refiere a un estudio de Desmore (s/f), quien reporta que partiendo del sentido de la dedicación profesional, los maestros se ofrecen a asumir responsabilidades adicionales, incluyendo actividades posteriores al final de la jornada escolar y nocturnas; situación que se observa en los directores entrevistados, sobre todo en *Carlos* y *José*, quienes ofrecen más tiempo del estipulado para la función e incluso, como el mismo *José*, acuden en días inhábiles para continuar desempeñando las actividades “pendientes”.

En este sentido, Apple (1995) señala que el uso de criterios técnicos y de pruebas hace que los docentes, en este caso los directores, se sientan más profesionales y les estimula a aceptar el mayor número de horas y la intensificación que acompaña la introducción de tales criterios, elaborados desde fuera de la escuela e impuestos desde el exterior, como la rendición de cuentas y tecnologías de gestión; condiciones que se explicitan en el trabajo de estos directivos.

Aquí podemos hacer referencia a la capacitación exigida por la autoridad, como un elemento más de intensificación laboral. A excepción de *Carmen*, todos los directores hacen referencia a una capacitación continua para “estar al día”, como lo expresa *Silvia*, quien ha tomado diplomados sobre violencia en la escuela e hiperactividad, entre otros; *Carlos* reporta que dos veces por semana, por las tardes, toma cursos de actualización por internet y *José*, ha participado consistentemente en cursos impartidos por la autoridad educativa, a través de los Centros de Maestros.<sup>105</sup>

En la constante capacitación para estar al día, a la que aluden los directores, se observan varios fenómenos: en primer lugar, el señalado por Samaniego (2005), quien asevera que la escolarización masiva -todos los sujetos han cursado una licenciatura- resulta insuficiente y muchas veces inadecuada, dentro de un marco de conocimientos rápidamente cambiantes, exigiendo una formación y un *reciclaje formativo* continuos a lo largo de toda la vida.

Hemos de señalar aquí, lo expresado por *José*, quien refiere que aún no terminan de comprender y aplicar la reforma educativa de 2016, cuando ya se les exige que dominen el “nuevo modelo educativo”, y pregunta: “¿Qué debemos estudiar?” Y él mismo se contesta: “Todo!”

La búsqueda y desarrollo de esta capacitación son reactivas a la situación de evaluación en el caso de *José*; *Carmen* prefiere evadirse, eligiendo irse del sistema. En cambio, para los dos directores noveles, la constante actualización representa una demanda persistente al enfrentar diversas situaciones nuevas en el desempeño de su trabajo, como ya lo expresó *Silvia*.

En segundo lugar, en relación con el tipo de preparación para el ascenso a director, podemos hacer alusión a un resultado paradójico, sino es que contrario a la perspectiva del capital humano. Definitivamente a mayor escolaridad no necesariamente se obtienen mejores empleos, ni mayor remuneración económica. En el mundo laboral de los directores, ya hemos visto que el nombramiento y su ratificación no se relacionan con el nivel de estudios de los mismos.

---

<sup>105</sup> Estos lugares dedicados al estudio y actualización para los profesores han cambiado de denominación, de acuerdo con las legislaciones vigentes: después de ser Centros de Maestros, mismos a los que en Puebla se les denomina ahora Centros de Asistencia Técnica a la Escuela Poblana (CATEP)

Es interesante observar cómo los cuatro directores asumen como parte de su función, todas las actividades que les demanda la autoridad educativa, en los momentos en que lo requiera. Lo viven de maneras distintas, pero lo han introyectado como un valor importante de *ser* un buen director y no como estar siendo explotado como trabajador. Al respecto la tesis de Willmott (citado por Fernández, 2008)) plantea que en nombre de una nueva autonomía para el trabajador, se amplía la esfera de control de la gestión, al colonizar el ámbito privado del empleado a través de la apelación a los sentimientos. (Fernández, 2007:10).

Así lo señalan puntualmente González et al., (2018):

Los nuevos maestros serán distintos. Profesionales acostumbrados a la individualidad, a la responsabilidad, a la inseguridad. Nuevas sujeciones, nuevas formas de la subordinación, ahora subjetivas, impersonales, abstractas y permanentes [...] El maestro empresario de sí mismo, un ser hecho para triunfar, para ganar por la lógica del rendimiento que modifica el significado subjetivo de la profesión, del gremio, de la identidad, del trabajo. (González et al., 2018:59)

### **1C) Segmentación salarial.**

Como se ha señalado, una característica importante de la precariedad laboral, es la diferenciación en las percepciones económicas. En este proceso, también los directores estudiados se enfrentan al fenómeno de la segmentación salarial. Este fenómeno consiste en la diferenciación en la percepción salarial de los trabajadores, aun cuando desempeñan labores iguales o similares y ha sido considerado por algunos autores como componente de vulnerabilidad social.

En el ámbito educativo, como en la mayoría de los espacios laborales de empleos formales, este fenómeno se presentó con mayor significatividad a partir de la implantación de programas de competitividad y evaluación del desempeño, como CM, cuya aplicación y resultados provocaron serias disparidades en los sueldos percibidos por trabajadores que desarrollaban las mismas funciones. (Cfr. Sánchez y Corte, 2013) Dicho programa tuvo una duración de 22 años, a través de los cuales se fue normalizando entre los profesores esa disparidad en las remuneraciones, aun cuando se desarrollan actividades semejantes y se posee un nombramiento similar.

Otro efectivo mecanismo de segmentación salarial que viven los directores, es la institucionalización de las escuelas de jornada ampliada y de tiempo completo, como podemos observar en los dichos de Carlos y José:

*Carlos:*

- ¿Es jornada o cómo es su plaza?
- *No he checado pero en sí las horas que se aumentan nada más son por la escuela, son 2 horas más es por la escuela, todos los maestros trabajan esas horas*
- Y esas 2 horas ¿se las remuneran de alguna manera?
- *Sí*
- O sea que aparte de su plaza ¿recibe usted un pequeño... o un mucho?
- *No, no es mucho la gratificación*

*José*

- ¿Cómo se siente usted ante todo esto, como persona?
- *Pues a veces nos desmotivamos, porque decimos, entregamos una vida y estamos en, una situación a veces muy injusta, no, obviamente vemos la inequidad, debería ser parejo para todas las escuelas, no a unas darles unos programas y a otras no, debería ser parejo...*

En el caso de los directores entrevistados, sus sueldos varían enormemente dependiendo del nivel de CM que se alcanzó hasta el 2016,<sup>106</sup> y los nuevos directores sólo se hacen acreedores al sueldo correspondiente a la plaza inicial. Si no ratifican su nombramiento (si “reprueban” el examen), vuelven a su plaza docente y al sueldo correspondiente a ésta. Como afirma Morduchowikz (2003), la educación formal constituye un factor marginal en la explicación de los ingresos de los adultos, en este caso, de nuestros sujetos de estudio.

Así, las diferencias entre quien más percibe y quien menos, son muy notorias: *Carmen* obtiene un sueldo quincenal de \$12,000.00 aproximadamente, mientras que *Silvia* percibe

---

<sup>106</sup> El programa de CM se derogó en ese año, estableciéndose en las nuevas normas que los profesores que habían escalado en algún nivel del mismo, conservarían el monto económico equivalente al nivel alcanzado.

únicamente el sueldo inicial de la clave directiva: aproximadamente \$4, 870.70, por desempeñar la misma función en el mismo período de tiempo.

*José*

- Con su sueldo ha solventado todo esto (la manutención de la familia, un hijo en la universidad)?
- *Pues Hacemos milagros...*
- ¿Está usted en C.M.?
- *Llegamos a [la categoría] A. El problema mío fue que cuando yo inicié, inicié como director comisionado, por 7 años no pude ascender por la clave 21*
- Y no le permitían concursar como maestro...
- *No. Laboralmente era director, pero por la clave. mientras tuve esa situación, cuando llegué a Puebla, ya me regularizaron y pude concursar en CM*
- Le dieron su clave directiva
- *Pero de ahí ya no hay carrera ni nada, ya no hay nada*
- ¿Como cuánto gana, si no es indiscreción?
- *Mejor le dejamos así! (risas)...he visto que el coco de todos los maestros son las deudas, deudas en el banco...Yo soy de las personas que he estado al tope en deudas y he salido...*

Se observa aquí un descontento encubierto entre los profesores por las diferencias salariales, no por la implantación de estos programas de segmentación salarial sino por las dificultades para acceder a mejoras salariales. En todos los casos, los directores continúan desarrollando sus funciones con las características de “profesionalización” señaladas, en espera de obtener reconocimiento social y, en algún momento, económico, presentando finalmente una aceptación de tales condiciones y disciplinándose en su participación.

### **1E) Debilitamiento del actor sindical.**

Este elemento de precariedad laboral, ha sido considerado por diversos autores también como factor de vulnerabilidad social. Se trata de un factor clave en el ámbito educativo, pues ha

acompañado la implantación de las reformas a las leyes que rigen la situación laboral de los profesores. Consiste en la pérdida de poder e influencia que tiene en los hechos el SNTE en la construcción y validación de tales leyes, así como en su posterior aplicación. Así, se han impuesto los mecanismos de evaluación para *la contratación, el ascenso, el reconocimiento al desempeño y la permanencia en el empleo* <sup>107</sup> de los maestros, diseñados desde la autoridad educativa. La organización sindical no sólo no participó en su elaboración, sino que contribuyó a su convalidación desde una postura de inacción.

Este debilitamiento del actor sindical constituye un elemento coadyuvante de la precariedad laboral, en este caso de nuestros sujetos de estudio. Es interesante el hecho de que ninguno de ellos hizo alusión a pertenecer a un sindicato, ni a recurrir a éste en los casos que fueron citando de, por ejemplo: problemas con los padres de familia, aun cuando se enfrentan con la autoridad educativa; sobrecarga de responsabilidades, como asumir la función de tutoría de los nuevos profesores contratados; el mismo proceso de evaluación para la permanencia en profesores de más de 30 años de servicio; etc.

Por el contrario, *Silvia* considera que el sindicato sólo está para proteger a los maestros que no cumplen con su deber, percibiendo a la organización sindical como un obstáculo para la productividad:

*...luego la representante sindical aboga por ellos (los maestros flojos), que sus derechos... ¿Y los de los niños?*

Podemos aseverar con Martínez (2005), que en las organizaciones en las que no hay posibilidad de concertación intragrupo y de confrontación intergrupos, donde las razones sectoriales no logran ser escuchadas y respondidas, no están dadas las condiciones para el desarrollo de una vida política y mucho menos para que sus miembros gocen de las garantías de un sistema democrático de funcionamiento. Condiciones adecuadas, en cambio, para generar y mantener estructuras de control. La relación que el SNTE mantiene actualmente con el “patrón”, en este caso la Secretaría de Educación Pública, tanto a nivel nacional como en cada uno de los estados, ha facilitado en los hechos, esas condiciones de control de sus agremiados:

---

<sup>107</sup> Cfr.: Ley del Servicio Profesional Docente (SEP, 2013)

En la reforma, la plaza se perdió. No el trabajo, pero si la plaza. Y con ella, la organización gremial. Pues nadie podrá defender al maestro no-idóneo, es su responsabilidad haber fallado en el examen. Solo de él o de ella. De nadie más. Las relaciones intersubjetivas se quiebran consecuentemente. No hay espacio para la solidaridad en un régimen individualizado de contratación y evaluación permanente. Menos aun cuando los resultados de la evaluación son prácticamente inapelables, oscuros e impenetrables. (González et al., 2018:54).

La sensación de soledad e indefensión es palpable en el caso de los 2 profesores veteranos. Ambos han sido convocados a la evaluación para la permanencia en el servicio, como se señaló previamente. La maestra, con 40 años de servicio, ha iniciado su proceso de jubilación. En el caso de *José*, con 37 años de antigüedad, se aprecia una indefinición entre el temor de ser evaluado –y reprobar- y el anhelo de cumplir los 40 años de servicio:

- *Porque yo tengo 37 de servicio [...] Y nos cae de sorpresa esto (la evaluación), pero realmente no sabemos, no sabemos cómo va a ser y esto es como dicen, hasta que lo vivamos, vamos a saber la verdadera realidad [...] Ese era el ideal, quisiera llegar a los 40 años, pero...*

La evaluación docente es el mecanismo de destrucción de la base subjetiva e institucional del magisterio; y, al mismo tiempo, el pivote de reconfiguración de las y los nuevos maestros, aseveran González et al. (2018), y señalan que dicha evaluación fue diseñada precisamente apuntando al magisterio formado en las normales, con derechos, estabilidad laboral, prestaciones, experiencia y antigüedad, organizado en un sindicato. ¿Cómo cambiarlo?, preguntan. “Atacando la clave de la organización gremial: la plaza docente, la estabilidad laboral, los derechos y prestaciones, su identidad, su reconocimiento social” (González et al., 2018:54).

En el caso de *Carmen*, aun cuando aclara que no rehúye la evaluación, las razones que aduce para la jubilación, refieren la problemática con los padres de familia:

- *Pero no me voy por la evaluación [...] Es por los padres de familia...es que, no, los padres de familia ya no son los mismos. Es muy difícil trabajar con ellos [...] ya estoy cansada. Todo lo toman a mal y por cualquier cosa, ya están llamando a Educatel*



Ante el cuestionamiento sobre algún problema personal al respecto, asevera:

- *Yo no, mis docentes. Y tengo que interceder por ellos, porque a los papás ya no se les puede decir nada. Ya no es bonito, como antes, que el maestro era respetado; escuchaban los consejos que se les daban...ahora...*

La conformación de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS),<sup>108</sup> ha abonado a esta complejidad en las relaciones entre los actores educativos señalados. Nuevamente se observa, en la precaria estabilidad que dicha normatividad precisa para los directivos, la vulnerabilidad en la que se perciben los sujetos entrevistados.

La demanda laboral implica también, como se analizó en el Capítulo 3, una serie de acciones que deben realizarse incluso de manera simultánea, dados los requerimientos de los diversos actores y situaciones vividas dentro de las escuelas. Así, expresa los directores dedican un promedio de 9 minutos a cada situación. Si dentro de ese lapso no se logra concluir o concretar, es probable que se posponga o incluso se abandone, ya que un nuevo requerimiento, o varios, ocupan la atención y acción directivas. Es una responsabilidad muy grande, afirman los directores jóvenes; pero, a diferencia de *Carmen*, ni uno, ni otra, consideran este factor como un obstáculo para alcanzar su definitividad en el cargo, ni mucho menos para abandonarlo.

Así, tanto *Carmen* como *José* reflexionan sobre sus razones para abandonar el trabajo denotando desamparo ante grandes problemáticas que deben enfrentar de manera individual, ya que no es una problemática que aborden en colegiado y las mismas reglas les obligan a presentarse solos.

La organización del sistema educativo propicia que cada trabajador, de manera individual, negocie con la autoridad sus particulares requerimientos y condiciones: ascensos, evaluaciones, horarios, lugares de adscripción, descuentos, etc. En todos estos procesos, el sindicato juega un papel testimonial, ausente, o incluso en abierto consenso con la contraparte oficial.

---

<sup>108</sup> *Cfr*: Acuerdo número 535 por el que se emiten los Lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social, DOF: 08/06/2010

### **Tema emergente. Vulnerabilidad social.**

Hasta aquí se han desmenuzado los decires de los sujetos en los cinco indicadores propuestos para la Precarización del trabajo. No obstante, la narrativa de los mismos se orientó también hacia otros indicadores, no contemplados inicialmente, que de acuerdo con la temática revisada, pueden considerarse como elementos de **vulnerabilidad social**. Se presenta el análisis de este tema, considerando los dos aspectos relacionados: el trabajo con los padres de familia y el contexto social en el que se desarrolla.

### **Trabajo con padres y contexto social.**

Encontramos que, en el análisis de sus dichos, un aspecto que se ha manifestado en los sujetos investigados de una manera sorprendentemente similar es la problemática en el trabajo con padres de familia. Así, llama la atención que los cuatro sujetos expresan desde incomodidad hasta una franca molestia ante las actitudes de los padres.

*Carlos* prefiere mantener una relación indirecta, aséptica, con ellos:

- *Los padres de familia, pues, hay una asociación de padres de familia y por lo regular me dirijo a la asociación y ese es el trato directo, ellos les comunican a los otros padres; otra forma de llegar a ellos es a través de los maestros de grupo, con ellos platican y toman acuerdos.*

Sin embargo, en otra parte de la entrevista señala:

- *[...] pero ahorita en la actualidad siento que pues ya, como que los padres de familia tienen más armas, para poder este, pues cómo se podría decir [...] Tienen más poder y esto pues, obviamente crea más presión en uno porque, cualquier cosa, aunque no sea cierto, pueden acusarlo a uno y eso causa más presión*

*Silvia* comenta las características de la comunidad, que dificultan el trabajo colaborativo con la escuela.

- *La comunidad se formó con paracaidistas [...] son personas que no están acostumbradas a respetar las reglas, se enfurecen, gritan, quieren que los demás hagan lo que ellos quieren.*

*Carmen*, como se comentó, esgrime como una razón válida, la mala relación con los padres de familia, para buscar su jubilación.

Por su parte, *José* hace alusión a un medio social con características muy difíciles, incluso delictivas, y reitera:

- *Es no es la colonia, es el tipo de gente que viene [...] somos de las escuelas que tenemos que aceptar a los que rechazan en otras escuelas, adaptarnos a lo que hay...*

Por otro lado, refieren que le pueden dedicar muy poco tiempo a las labores didácticas y de asesor, dada la demanda administrativa a la que se ven sometidos, así como al medio social en el que las escuelas están inmersas, mismo que representa obstáculos serios para construir acuerdos y trabajo en equipo con las familias. Así, *José* señala:

- *Pero sí hay una problemática sentida...los padres no colaboran, hay apatía*
- *Y le han generado algún problema en Educatel?*
- *No (me ha generado algún problema, pero) se van con los maestros, como ya no hablan conmigo y se brincan, hemos tenido que intervenir en varios casos de compañeros que los han reportado. A mí en lo personal, como yo los trato bien, a la gente, trato de si alguno no está conforme, no soy ni déspota, ni soy de esas personas que son conflictivas, a veces prefiero quedarme callado con las personas que son groseras, y ha sido la forma de apoyar a los compañeros, tratar de darles a todos buen trato...*

De acuerdo con el análisis que se ha hecho de la narrativa de los sujetos, se constata que el trabajo directivo presenta características de precarización laboral: segmentación salarial; flexibilización; intensificación; debilitamiento del actor sindical, inestabilidad en el empleo, aunados a problemáticas con otros actores sociales, sobre todo los padres de familia, presentando vulnerabilidad social.

El estudio sobre la reforma educativa de González et al., (2018), precisa que lo que se persigue con la reforma educativa, ha sido incidir en los procesos de subjetivación, siendo este aspecto la diferencia sustantiva con otras reformas, considerándola más importante, pues opera en la conciencia y la subjetividad, pretende modelar sujetos según los códigos neoliberales del trabajador inseguro, precario, auto-responsable, desvinculado, autónomo.

La percepción que tienen los sujetos de su propio trabajo a través de su discurso, refleja la conformación de su subjetividad laboral. En el siguiente apartado se desarrolla el trabajo de análisis del componente subjetivo, considerando la propuesta de Schvarstein (2005).

## **5.2. Subjetividad laboral.**


Dado que la Reforma Educativa, tal como afirman González et al., (2018) ha pretendido marcar líneas transexenales de acción política: “no para empezar de nuevo, para que no se interrumpan los trabajos, para que se siga con los programas de Estado, pero afinando cada vez más las acciones y los reglamentos, hasta convertirlas en prácticas políticas y prácticas de subjetivación: en partes del cotidiano escolar: en el nuevo habitus educativo.” (González et al., 2018:20), es sumamente importante investigar cómo se ha conformado la nueva subjetividad laboral docente, en este caso particular, la subjetividad laboral de los directores de educación primaria ante este dispositivo.

La propuesta de construcción de la subjetividad laboral presenta varias miradas, matizadas por diversos autores. Como se ha discutido previamente, para los fines del presente estudio la subjetividad laboral se ha observado básicamente desde la perspectiva teórica de Schvarstein (2005), de la que se han retomado tres de los cuatro componentes que propone originalmente. Se ilustra este ajuste en el Cuadro No. 14.

Además de situar a los sujetos estudiados a partir de esta categorización, los aspectos considerados para realizar el análisis e interpretación de su subjetividad laboral, se han adaptado a partir de los propuestos en la investigación de Cornejo (2007): agotamiento emocional, distancia emocional y sensación de falta de logro (constituyentes del *burnout*); síntomas generales de ansiedad y depresión; satisfacción general (alimentación, sueño, recreo y convivencia familiar) y condiciones de salud; factores reportados por los entrevistados.

Cuadro No. 14. Relación dialéctica necesidad-satisfacción 1.

	Necesidad	Satisfacción
Personaje	a) El trabajo que me disfraza (para ganarme la vida y nada más)	b) El trabajo que me gusta
Actor		c) El trabajo que me compromete moralmente



Fuente: Elaboración propia a partir de Schvarstein, (2005:35)

**2A) El trabajo que me disfraza. (Para ganarme la vida y nada más).**

De los cuatro entrevistados, *Carmen* es quien se ubica en este cuadrante; es la directora que mantiene un desempeño dentro de lo mínimo demandado por la autoridad educativa, cumpliendo rigurosamente su horario y distribuyendo las responsabilidades dentro del mismo: no en fin de semana, no por las tardes, y como ya se documentó, hace referencia a sus actividades de asesoría a los profesores y la supervisión de sus actividades directamente en el salón de clases, en el que incursiona esporádicamente - de manera sorpresiva, para los profesores- , supervisando meticulosamente su desempeño.

No se jacta de su desempeño como lo hacen *Carlos* y *Silvia*, pero su narrativa a lo largo de la entrevista denota cierto orgullo y una pretensión de ser percibida con éxito en sus actividades al referirse por ejemplo, a su propia puntualidad; a la organización de sus “pendientes” para el otro día; al cumplimiento oportuno de los requerimientos de la autoridad; a la obediencia férrea de sus subordinados; a la vigilancia constante sobre ellos; al desdeñar la capacitación:

- *Se inscribió en algún curso que ofrece la SEP?*
- *No. A estas alturas, ¿qué me van a enseñar?*

Así, *Carmen* no establece relaciones horizontales con sus compañeros de trabajo, la relación con sus subordinados es únicamente de jefe a empleado; cumple limitadamente (en tiempo, en esfuerzo, en resultados) las indicaciones de sus jefes; sus prioridades son:

regresar a casa para compartir todos los días los alimentos con su esposo; acudir puntualmente a su plaza nocturna; convivir con sus hijos los fines de semana, situaciones a las que confiere mayor importancia, pero no por ello deja de reportar un cumplimiento de todas las responsabilidades que se le encomiendan, evitando cualquier situación de confrontación con la autoridad.

*Carmen:*

- *Yo siempre salgo a las 2 de la tarde, o a las 2 y media. Hay que dejar todo el trabajo terminado y preparar para el siguiente día...*

La profesora no cultiva una relación de equipo con sus subordinados, como se ha acotado; es la única que ha escalado en CM hasta el nivel D, lo que le permite recibir un sueldo mucho más alto que sus compañeros. Un dato importante, que la propia maestra ofrece, es que está pensando en jubilarse, después de haber cumplido 40 años de servicio.<sup>109</sup>

De acuerdo con Schavarstein (2005), *Carmen* se acerca más a una relación con la “empresa” en la que el poder de esta sobre ella es principalmente “remunerativo”, con un consentimiento “calculativo” por su parte. Parafraseando al autor: “yo cumplo, ustedes me pagan”.

Se observan así también manifestaciones de individualismo, que son explicables para González et al., (2018), como efecto de la aplicación de la reforma educativa, pues ésta genera sus propios procesos auto-organizativos, ensamblajes y afirmaciones. Así como se institucionaliza la inseguridad, afirman, también se generan desconfianzas intersubjetivas, se dificulta la organización común, se crean estratificaciones al interior de la escuela, entre los mismos maestros, con los directivos, con los padres de familia:

¿Qué sigue? Las diferencias intraescolares, entre quienes fueron notificados y quienes no; entre idóneos y no idóneos; entre normalistas y no normalistas; entre “hijos de la reforma” y sindicalistas

---

<sup>109</sup> El aniversario 40 como trabajador de la SEP, reporta un bono económico un poco mayor a \$80 000.00. Al momento de la entrevista sólo esbozó la jubilación como un plan a futuro, pero lo llevó a cabo, aprovechando todos los beneficios posibles, como hacer uso de un permiso pre jubilatorio en el último trimestre del año anterior, para poder cobrar el pago del aguinaldo correspondiente a ese año fiscal, en su totalidad.

de viejo cuño. ¿Qué causa esto? La dificultad cada vez mayor de acciones colectivas, entre tanta competencia y tanta discordia producidas. (González et al., 2018:55).

## **2B) El trabajo que me gusta.**

En este cuadrante se expresan abiertamente los dos directores jóvenes. La convicción de que el trabajo de director es importante, permea en la percepción de éstos para sentirse satisfechos de su labor, exitosos y reconocidos por los demás. Consideran que su desempeño es adecuado y que son un factor determinante en la buena marcha de las instituciones que lideran. *Carlos* afirma:

- *Es más trabajo ser director que docente de grupo, aumenta la carga de trabajo, es laborioso, pero no complicado.*

El director valora su trabajo como importante:

- *Sí, bastante, porque si no hay una cabeza en la institución pues creo que los trabajos son más al aire y no se ve pues un avance; no, no se notarían los cambios en la escuela; pues como le digo que me actualizo y todo eso, nos enriquecemos entre todos, les doy sugerencias a los maestros, nos actualizamos entre todos.*

Por su parte, *Silvia* comenta:

- *Siento que mi trabajo es importante porque desde la dirección podemos hacer mucho más por nuestros niños que en el aula, siendo maestra de grupo; tenemos más injerencia, abarcamos a todos, los padres de familia, los maestros, todos los niños de la escuela...*

Al cuestionar si se sienten satisfechos con su labor, las expresiones de *Carlos* fueron las siguientes:

- *Me siento satisfecho porque siento que he trabajado bien con las familias, las maestras, y se han visto cambios positivos en la escuela; me lo reconocen por parte de las autoridades superiores a mí y por parte de los padres*

*Silvia* asevera:

- *Me gusta mi trabajo porque creo que debemos hacer algo por los niños de este país y el ser directora me permite incidir no sólo con los niños de un grupo, sino con toda la escuela*

*Carlos expresa de sí mismo:*

- *¿Cómo se siente en su cargo?*
- *Me siento satisfecho, siento que he trabajado con el comité con las maestras y se han visto cambios en la escuela*
- *¿Se lo comentan, se lo dicen, lo reconocen?*
- *Sí, por parte de las autoridades superiores a mí y por parte de los padres*
- *¿Cómo se siente en el desempeño de su trabajo?*
- *Pues me siento presionado, pero satisfecho al ver los resultados, una nueva experiencia, es muy diferente la función de director a la de un docente, hay que hacer mucha gestión, para mejorar la institución*
- *¿Cómo se describe usted como trabajador?,*
- *Responsable, activo, me gusta innovar*
- *¿Cree que ha modificado la idea que tiene de sí mismo como trabajador a partir de su desempeño como director?*
- *Sí, porque al tener más responsabilidad tiene uno que ser mejor*

Otro aspecto que determina la satisfacción laboral en el caso de los directores recientemente ascendidos, es el hecho de haber obtenido su nombramiento por concurso, a pesar de que éste es provisional. Se percibe a lo largo de su narrativa un buen autoconcepto y seguridad en las propias capacidades. Como se ha consignado, de ninguna manera expresan desacuerdo con la evaluación e incluso la consideran benévola en el sentido de que les proporcionó la oportunidad de obtener sus ascensos, aun cuando haya que ratificar sus nombramientos.

Así, la evaluación constante a la que deberán someterse después de obtener su nombramiento definitivo (después de aprobar un examen a los dos años de estar desempeñando la función), que será cada cuatro años a fin de conservar su nombramiento, se ha naturalizado como parte de su vida laboral.



## 2C) El trabajo que me compromete moralmente.

Los sujetos entrevistados exaltan los aspectos positivos de su labor y a pesar de que reconocen que el trabajo es muy absorbente; que trabajan horas extra por las que no reciben una remuneración adicional; que tienen que mantenerse en constante actualización; que sacrifican tiempo con sus familiares; todas estas condiciones no son percibidas como una intensificación laboral por tres de ellos, sino como parte de su profesionalización.

Así, *Carlos* comenta que “siempre ha sido esa así el trabajo del director”. Reconocen que a veces “no estoy para nadie, ni para mi hija” (*Silvia*) y que “hay noches que no duermo” (*Carlos*); sin embargo, estas situaciones son percibidas como normales, cotidianas, “es parte de la responsabilidad de ser director”.

Al respecto de la distinción que señalan Hargreaves (1999) y Apple (1996) entre la profesionalización y la intensificación laboral, en el ámbito del trabajo, se puede analizar la subjetividad laboral desde la perspectiva que plantean Jódar y Gómez (2007), sobre el uso perverso de las “tecnologías de sí” (Foucault, 1989), y el “yo empresarial”, equivalente al concepto de “empresarización” de Schvarstein y Leopold (2005).

Jódar y Gómez (2007), aseveran que en contextos neoliberales, se conforma un sujeto obligado a ser activo y autorresponsable, capaz de sacarle el máximo partido a sus recursos personales, siempre en curso de sí mismo. En su análisis de la conformación de la subjetividad posdisciplinaria,<sup>110</sup> afirman que en el modo neoliberal de gobernar lo social, un elemento importante es el tipo de subjetividad que promueve: un sujeto obligado a ser activo y autorresponsable, capaz de sacarle el máximo partido a sus recursos personales.

De este modo, aseveran los autores, un rasgo central de las sociedades de control es que en ellas se gobierna la subjetividad constitutiva de los sujetos “libres” trasladando la vigilancia

---

<sup>110</sup> A partir del concepto de *sociedades disciplinarias*, acuñado por Foucault, Jódar y Gómez (2007), proponen el análisis de las actuales *sociedades postdisciplinarias*, equiparables a lo que Deleuze (1995, citado por los autores) denomina *sociedades de control*, atendiendo a la instalación progresiva y dispersa del nuevo régimen de regulación social. Así, afirman, se está dando paso a la gestación de una organización diferente del poder y de la economía capitalista. Se trata, apuntan citando a Fraser (2003), de un capitalismo deslocalizado y de mercado; de gestión de las ventas y primacía del marketing, la flexibilidad y adaptabilidad a los cambios rápidos, continuos e ilimitados.

externa a la obligación interna de la propia responsabilidad. Esto, acotan, alude a la expropiación del cuerpo y del habla por el modelo neoliberal: la construcción de un sujeto *flexible*, que ha interiorizado los códigos de poder.<sup>111</sup>

Así, *Carlos* asevera:

- *Como la escuela es de Tiempo completo salimos hasta las 3 y media o 4...*

En cuanto a sus horas de sueño:

- *(Duermo) Pues hay veces que 4 o 6 (horas) dependiendo si tengo mucha carga de trabajo; hay veces que sí me la paso despierto toda la noche por la carga administrativa y al otro día anda uno...*

En este orden de ideas, los autores afirman que el neoliberalismo tiene como elemento definitorio básico el énfasis en la flexibilización, la desregularización, el mercado y la cultura empresarial, elementos acompañados de la formación de un nuevo tipo de subjetividad: el sujeto autorresponsable, siempre en curso y “empresario de sí”. (Jódar y Gómez, 2007:383).

De acuerdo con este análisis, los directores estudiados han hecho suyas las demandas de la autoridad: rendir al máximo, dar más tiempo, más trabajo, más y mejores resultados con los mismos recursos, o aún sin ellos: conseguirlos, con tal de *sentir* que hacen bien su trabajo, que son profesionales. Por ejemplo, *Silvia*, como se anotó previamente, se retira todos los días después de constatar que se lleva con éxito el curso extra sobre el idioma inglés que ella misma propuso

Aun cuando *Carlos* y *Silvia* presentan características de este tipo de subjetividad, es *José* quien muestra totalmente elementos correspondientes a este. La diferencia radical con sus compañeros es que, mientras el poder que ejerce la “empresa” sobre ellos es remunerativo y su

---

<sup>111</sup> Jódar y Gómez (2007), señalan que los acercamientos en cuanto a los análisis que estudian la relación entre transformaciones sociales y procesos de subjetivación en el trabajo en el marco de las reformas laborales, enfatizan el carácter cada vez más reflexivo del sujeto y de sus prácticas. Esta capacidad de respuesta actúa como condición de la autonomía individual y la capacidad de agenciamiento, y también como respuesta a los cambios operados por la reestructuración del capitalismo en el marco del modelo neoliberal y el deterioro de los referentes tradicionales en la constitución de la identidad laboral.

consentimiento va de lo calculativo a lo moral, para *José*, el poder que ejerce su patrón sobre él es totalmente normativo y su consentimiento, moral.

En este sentido, Jódar y Gómez (2007) señalan que de esta manera se hace un uso perverso y cínico de aquellas *tecnologías de sí*,<sup>112</sup> que de acuerdo con Foucault, incluyen mecanismos de (auto)orientación por los cuales los individuos se vivencian, comprenden, juzgan y se conducen a sí mismos; ya que este proceso de modelado voluntario o autogobierno queda subsumido por la racionalidad política neoliberal, en la que la subjetividad de los individuos se constituye por prácticas de autogobierno funcionales a los intereses del actual orden social, al que sus deseos, expectativas y conductas se ajustan y responden.

*José:*

- *En sábado o domingo ha llegado uno a venir. A veces quedarse más tarde, como le digo, si no lo pude hacer en la escuela, pues tengo que hacerlo en la casa, en la noche*

Podríamos observar aquí *prácticas de disciplinación* que constituyen una dimensión estratégica del poder realizada como maniobra de normatividad, integración estratégica y productividad táctica. (Simola, 2000).<sup>113</sup>

Prácticas como el dar más tiempo del contratado, realizar actividades extra, no dormir por entregar a tiempo un documento, etc., se han naturalizado como parte de la función del director, mismas que se llevan a cabo por los sujetos sin la vigilancia física, permanente, de la autoridad. Esta autoridad, sin embargo, está omnipresente a través del poder que ejerce y que, de acuerdo con Foucault (2001), produce a través de una transformación técnica de los individuos, una forma moderna de servidumbre: la normalización.

---

<sup>112</sup> Simola (2000), afirma que las *técnicas del sí mismo*, también conocidas como *prácticas del sí mismo*, son un concepto desarrollado por Foucault: “existe en las sociedades (un) tipo de técnicas (que) permiten a los individuos efectuar, por sí mismos, determinado número de operaciones sobre su cuerpo, su alma, sus pensamientos y sus conductas, y de esta manera producir en ellos una transformación, una modificación, y alcanzar cierto estado de perfección, de dicha”. La autora, citando al propio Foucault, las consigna como “los medios por los que podemos cambiarnos a nosotros mismos para convertirnos en sujetos éticos”.

<sup>113</sup> Significa, asevera la autora, estar subyugado tanto bajo un cierto dominio especializado de conocimientos como bajo un cierto régimen y orden.

Estos significados no son simplemente compartidos por consenso sino que implican jerarquías sociales y de poder, es decir la posibilidad de la imposición (Foucault, 1976). La confluencia, entre *las técnicas de dominación* ejercidas por los otros y *las técnicas de sí mismo* constituye lo que llamó *gubernamentalidad*.

Los cuatro directores reconocen que su trabajo es muy absorbente; coinciden en afirmar que en tres periodos anuales en los cuales deben entregar documentación estadística la “carga” administrativa es muy grande, y que en general la función directiva implica mucho trabajo. Pero la percepción de la carga de trabajo para *José* es muy diferente. Sus manifestaciones de agobio e insatisfacción son evidentes:

- *Porque el punto medular pues sería el trabajo frente a grupo, el apoyo hacia el compañero (pero) el trabajo lo han hecho más complejo, una persona que se dedique como supervisor a supervisar la enseñanza, ¿verdad? porque esa debía ser la función, (sin embargo) nos volvemos puramente administrativos...*

*José* no manifiesta satisfacción por su trabajo, ni por los resultados que obtiene ante la imposibilidad de vincular el trabajo con valores u objetivos que no son de carácter instrumental (como sueldo y trabajo), de manera de otorgarle un sentido trascendente, como propone Cornejo (2008). Así, continúa:

- *Por eso le digo que no le encuentra uno a veces sentido, porque bueno, si apenas habían estaba aterrizando y viene otro reforma, ahorita ya viene otro programa, otros libros, otra situación, que parece que es la solución; pero esa no es la solución porque el trabajo se vuelve administrativo, y no simplifica, porque el punto medular pues sería el trabajo frente a grupo, el apoyo hacia el compañero...*

Al cuestionare cómo vive esa experiencia, sólo expresa:

- *Pues muy difícil, muy difícil...*

Y en cuanto a cómo se siente:

- *Pues a veces nos desmotivamos, porque decimos, entregamos una vida y estamos en una situación a veces muy injusta; no, obviamente vemos la inequidad...*

El temor a ser reprobado en la próxima evaluación, que manifiesta expresamente, se corresponde con los efectos buscados en la aplicación de la reforma educativa, pues a los maestros en servicio, que tenían años de experiencia y antigüedad, ya sea del SNTE o de la CNTE, aseveran González et al., (2018), de un plumazo se les ha obligado a cambiar su régimen de contratación, ya que en los hechos se suspende la plaza, por lo que estos profesores entran en una situación pantanosa, de inseguridad, de riesgo, como define Bauman, hasta que sean notificados e ingresar a la maquinaria infinita de la evaluación.

La estabilidad laboral se perdió con esta reforma, por lo que los maestros, en este caso *José*, viven permanentemente en una situación de inseguridad e incertidumbre. Mismas condiciones en la que laboralmente viven los directores que han alcanzado la idoneidad: cada cuatro años, deberán alcanzarla nuevamente. Cuando ésta no se alcanza, “los ciclos de incertidumbre se vuelven más cortos. Siguen en el trabajo, pero nada es seguro ya.” (González et al., 2018: 55).

En este apartado, se han desmenuzado los decires de los directores seleccionados, en las dos categorías de análisis propuestas. Para su interpretación, otros aspectos han sido tomados en cuenta, mismos que han aportado información importante, concomitante con lo dicho verbalmente. Así, se han considerado como datos valiosos los tonos de voz en los que se expresan; los silencios; las reiteraciones; su lenguaje corporal, que en el caso de *José* por ejemplo, remarca aún más la ansiedad e indecisión que manifiesta: se mostró muy dispuesto y con una gran necesidad de ser escuchado, abundando en las respuestas y abordando otros aspectos no considerados prioritarios de inicio, de su muy particular interés, *vg.*, la evaluación a la que se sometería próximamente o la discrepancia en la asignación de recursos a su escuela. Estos aspectos sin embargo, constituyen factores decisivos en la perspectiva que tiene de sí mismo como director y como trabajador.

De los cuatro sujetos, *Carlos* pretendió mostrarse más seguro y solícito. No obstante, sus respuestas fueron parcas, cortas y rápidas. Una actitud de desconfianza se manifestó en *Carmen*, quien solicitó conocer las preguntas de la entrevista de antemano. Por tratarse de una entrevista a profundidad, únicamente se le proporcionaron pistas de manera general y sólo después de conocerlas, aceptó participar. Una vez saltado este escollo, sus respuestas fueron abundantes,

con comentarios adicionales. La disposición de *Silvia*, por el contrario, fue total. Aceptó reunirse con fines de conversar en dos ocasiones y dispuso tiempo vespertino y un lugar fuera de la escuela, ofreciendo su tiempo e información, sin restricciones.

Se han considerado estos elementos en el análisis de las conductas y manifestaciones tanto verbales como actitudinales de los sujetos estudiados, como un *discurso* de los mismos, a partir del cual se han dilucidado ciertas concepciones del ser director y de cómo se perciben los sujetos entrevistados como directores y como sujetos trabajadores.

## CONCLUSIONES

“Más pobres, más desiguales, más precarios, menos protegidos, más desconfiados, menos demócratas”; así inician *Estos años bárbaros* (Estefanía 2015), documento que resume el recuento de las pérdidas que los trabajadores han ido viviendo a lo largo de los últimos decenios en muchos países y que se han discutido en el presente trabajo.

La vulnerabilidad de los trabajadores ha llegado a límites inadmisibles en algunos confines de la tierra, producto del modelo económico que rige a nivel global y que se ha intensificado hasta esos niveles.<sup>114</sup>

En los actuales proyectos políticos, basados en este capitalismo extremo, Fernández y Ruiz (1994) aseveran que parecería como si los deseos y necesidades de los sujetos se redujeran a la satisfacción casi de supervivencia biológica, sin atender ni escuchar a lo constitutivamente humano: los intercambios intersubjetivos y los bienes de la cultura.

En este contexto, el trabajo es cada vez más escaso, más intenso y peor pagado. Cada vez más trabajadores se unen al “precariado”, entre precarios y proletarios, (Estefanía, 2015).

En el ámbito educativo mexicano, las condiciones laborales de los profesores se han ido precarizando con cada nueva “reforma”, y se han dificultado significativamente a partir de las modificaciones a las leyes en 2013. En el caso de los directores de educación primaria, se documentan en el presente estudio estos fenómenos de precarización laboral: segmentación

---

<sup>114</sup> En pleno siglo XXI se observan situaciones como el tráfico de esclavos en Somalia; o la imposibilidad de abandonar los Emiratos Árabes por los egipcios, obligados a seguir trabajando de sol a sol; o las condiciones en las que sobreviven los jornaleros mexicanos en los campos del norte del país, como afirma De Coss: “En San Quintín vemos a indígenas triquis sometidos a un estado de casi-esclavitud, forzosamente desplazados por la pobreza y el abandono de las políticas estatales” (De Coss, 2015); realidades que en lugar de erradicarse se normalizan. Ciertamente, el porcentaje de humanos que experimentan estas condiciones extremas no es el de todos los trabajadores, pero ¿Cómo vive el resto de la población? ¿Hacia allá nos dirigimos?

salarial, flexibilización, intensificación, inseguridad en el empleo, debilitamiento del actor sindical y un tema emergente: vulnerabilidad social.

Al respecto ya Sennet (2006) afirma que en un mundo de condiciones sociales de inestabilidad y fragmentariedad, los sujetos tienen que hacer frente a tres desafíos: el manejo del tiempo, el desarrollo de habilidades y la *renuncia*, o sea, cómo desprenderse del pasado. Situación última que demanda grandes esfuerzos emocionales para los directores veteranos, pero en el caso particular de los directores recientemente ascendidos, éstos se mueven con solvencia ante los cambios, porque para ellos no lo son; no tienen que *renunciar* a derechos previamente adquiridos, a prestaciones, o salarios mejores.

González et al. (2018), al aseverar que la Reforma del 2013 tiene como centro de atención la reconfiguración del Sistema Educativo Nacional (SEN), señalan que se pretende la formación de un nuevo sujeto que sea altamente competitivo, emprendedor y flexible para el trabajo, con “libertad y autonomía” para desarrollarlo. Los procesos de evaluación tienen este propósito. Los autores también señalan que se pretende que el profesor interiorice a la empresa, la SEP, en este caso, para hacerla suya y su productividad sea cada vez más eficiente y eficaz; que sea sumiso y gobernado por sí mismo sin necesidad de la coerción y la fuerza física para garantizar su máximo de producción y reducción de ganancia salarial.

Se pretende, entonces, que este nuevo trabajador se forme socio afectivamente para soportar y salir adelante a pesar de la precariedad laboral que todo este esfuerzo implica. Para todo ello, en el ámbito educativo, con cada nueva reforma, y más explícitamente con la del 2013, la escuela se equipara a la empresa y los parámetros bajo los que se rige se ajustan totalmente con esta perspectiva gerencial. Los directivos entrevistados presentan altos niveles de productividad, pero no como resultado de hacer “suya” la empresa, sino en función de los premios y/o castigos que están contenidos en la misma dinámica de su trabajo.

Un aspecto importante a señalar, es que los nuevos directivos o “personal con funciones de dirección”, según la nomenclatura instituida en la LSPD, han integrado como parte de su subjetividad laboral, entre otros constituyentes de dicha subjetividad, la normalización de fenómenos como la evaluación constante para conservar su nombramiento, su lugar de adscripción, su sueldo y, eventualmente, su empleo.



Dado que la subjetividad no puede pensarse como un producto universal sino como resultado de expresiones particulares y temporales de los grupos y de los individuos, está relacionada íntimamente con procesos de significación y sentido que responden a los contextos sociohistoricos (Rivas, 2010). Estas significaciones inducen al sujeto a pensarse e imaginarse de una manera específica frente al mundo, condicionando, simultáneamente, las formas de sentir, actuar y establecer las relaciones.

“Es necesario insistir en que la subjetividad, como proceso de orden colectivo e individual, se constituye y reconstituye a partir de la red de códigos simbólicos que conforman la cultura y en la cual operan de manera predominante el lenguaje y el proceso de significación. (Rivas, 2010: 210)

Como se ha analizado en el presente estudio, las condiciones laborales de los directores son diferentes; estas variaciones son generadas por la aplicación de las leyes del SPD y del INEE, mismas leyes que además, son selectivas, como el citatorio para presentar una evaluación de permanencia de manera obligatoria para algunos sujetos y como invitación para otros. Esto, como se ha documentado, rompe con la percepción de grupo, con la posible cohesión o sensación de pertenencia. No podemos hablar en función de los resultados obtenidos, de la conformación de un “espacio biográfico” del director desde la perspectiva de Arfuch (2005), o encontrar características de “distinguibilidad” en la conformación de la subjetividad del director, de acuerdo con la propuesta de Giménez (2004); al menos no sólo bajo la premisa de “ser director” de escuela primaria. Cada individuo vive la reforma de manera particular y al mismo tiempo, muy semejante.

Así, de acuerdo con la propuesta de Schvarstein (2005), los dos directores nuevos muestran elementos constitutivos de una subjetividad laboral caracterizada por **“El trabajo que me gusta”**, puesto que obtienen satisfacción del personaje que como actores representan, al ser parte de su vocación. El diálogo imaginario que el autor sugiere es:

Ustedes (la institución) me han otorgado la posibilidad de hacer lo que me gusta; les ofrezco a cambio mi compromiso de aplicar toda mi capacidad y poner toda mi energía en el desempeño de rol que me han adjudicado. (Schvarstein, 2005:36)

El poder que le conceden a la institución es básicamente remunerativo, si no totalmente en dinero, sí en satisfacción personal y reconocimiento social.

La constitución de la subjetividad laboral del director de mayor edad, es diferente. Muy probablemente, de acuerdo con su narrativa, el trabajo de maestro y el de director en particular, le agrada. Sin duda su vocación es también el magisterio, sin embargo no lo disfruta, lo sufre. Su relación con la institución oscila alrededor de “**El trabajo que me compromete moralmente**”, en el que el poder que ejerce la autoridad es básicamente normativo, rayano en lo coercitivo.

La constitución de subjetividad laboral por parte de la directora con más antigüedad, es también diferente: para ella, la institución es un medio para “**ganarse la vida y nada más**” (Schvarstein, 2005:35), haciendo un uso utilitario de la misma. El poder que le concede a ésta, es únicamente remunerativo, acentuándose el carácter instrumental que da a la organización.

Retomando a De la Garza (2001) y su perspectiva hermenéutica de la subjetividad laboral como proceso de producción de significados dentro de límites particulares, espaciales y temporales, vinculados con significados acumulados socialmente, los sujetos entrevistados presentan una configuración subjetiva conformada por elementos relacionados con las condiciones de precariedad que viven en el ejercicio de su trabajo.

Desde esta perspectiva, después de analizar los datos en función de las categorías de análisis propuestas, podemos concluir que las condiciones laborales que se presentan con mayor incidencia en el trabajo de los directores de educación primaria en la actualidad son, en orden de importancia: la inestabilidad en el empleo; la flexibilidad: la intensificación, la segmentación salarial y el debilitamiento del actor sindical, que determinan aspectos constitutivos de subjetividad laboral.

- **Inestabilidad en el empleo.** Es esta la condición de mayor importancia en el trabajo directivo, ya que ha implicado una sensible pérdida de la seguridad laboral del magisterio en general y de estos sujetos en particular. El trabajo docente, incluido el de director, ya no es para toda la vida, condición válida tanto para los directores veteranos como para los de reciente ingreso a la función directiva. En este aspecto, se observa que los

directores han construido dos formas subjetivas diferentes y, hasta cierto punto, opuestas: por una parte, los directores veteranos muestran **incertidumbre** y **vulnerabilidad**. Los directores noveles, desarrollan posturas de **adaptabilidad**; sensación de **oportunidad** ante el cambio y **seguridad** en sus propias capacidades.

- **Flexibilidad.** Los directores entrevistados son conscientes de la gran cantidad y diversidad de tareas que “deben” realizar como directivos. No obstante, se observa nuevamente que le atribuyen diferente significado. A José le genera mucha **ansiedad**, así como **sensaciones de falta de logro y de reconocimiento social**. Se siente en desventaja en su espacio escolar en comparación con los beneficios que reciben otras escuelas, otros docentes, otros directores. Se percibe discriminado y en desigualdad de circunstancias en el proceso competitivo al que se enfrenta, por lo que siempre está corriendo, siempre sintiendo que no le alcanza el tiempo, que se encuentra totalmente solo, que son demasiadas actividades, pero siempre con la intención de cumplirlas. También para Carmen resulta poco gratificante, pero no le atribuye una importancia que pueda vulnerar su estoica postura. Desarrolla una actitud de aparente menosprecio por la valoración externa de su trabajo, pero su actuar nos dice otra cosa: se dedica sistemáticamente a resolver las situaciones que se le van presentando, así como desarrollar e innovar acciones de mejora en la institución, buscando el reconocimiento social y mantiene un férreo **control sobre sus subordinados**.
- Para los directores jóvenes, la demanda constante de actividades diferentes, en tiempos no planeados ni remunerados, no relacionadas con aspectos pedagógicos, es vista como “normal”. Su perspectiva ante ello, por tanto, es acatar disposiciones y cumplir de la mejor manera posible, en los tiempos y formas demandados para ello, mostrando con mayor énfasis, características de **aceptación/disciplinación**.
- El actuar de cada uno de los directores, es aislado, José incluso se queja de estar totalmente solo para cumplir con la demanda laboral. Los entrevistados recurren a su personal para desarrollar actividades, pero no actúan en colegiado como directivos. Las pocas experiencias que reportan refieren a las reuniones de Consejo Técnico de Zona (CTZ), calendarizadas una vez al mes, en las que reciben indicaciones a cumplir por cada

servicio. Así, los problemas que afrontan son diversos y diferentes en cada escuela, por lo que se recurre a las propias habilidades para resolverlos. De acuerdo con estas vivencias, otro elemento subjetivo presente es la sensación de **aislamiento**.

- Se observa una postura de **empresarización**, desde la perspectiva de Schvarstein (2005): los sujetos, se agregan o quitan características personales, en una construcción permanente, con la consecuente fagocitación de la vida cotidiana; por lo que, afirman Jódar y Gómez (2007), se hace un uso perverso de las tecnologías de sí. Estos elementos de empresarización que se observan, se insertan en el tipo de subjetividad que se espera de los sujetos laborales en el actual mundo del trabajo:

Este proceso de modelado voluntario o autogobierno queda subsumido por la racionalidad política neoliberal: la subjetividad de los individuos queda constituida por prácticas de autogobierno funcionales a los intereses del actual orden social [...] el tipo de individuo exigido en la sociedad posdisciplinaria es el emprendedor, el que se hace cargo de sus propios riesgos y el que está obligado a cultivar el imperativo de la autorresponsabilidad y la permanente autocreación (Jódar y Gómez, 2007, p.389).

- **Intensificación.** Los directores, como se ha documentado, tienen una carga laboral excesiva, pero la perciben como parte de su trabajo. No se describen como trabajadores explotados, ni consideran sus salarios injustos en función de la demanda laboral. Están dispuestos a demostrar que son *buenos* directores. El tránsito de los sujetos veteranos a los novatos, no ha vulnerado la percepción de las responsabilidades que implica el trabajo de director. Para todos ellos, sus esfuerzos laborales tienen objetivos de **profesionalización**. Así, los sujetos trabajadores que desempeñan cargos directivos en las primarias, se muestran autorresponsables, siempre dispuestos a asumir responsabilidades y cargas, en tiempos, en actividades, en metas, en productos, etc. Es interesante la presencia de esta característica del trabajo docente, no sólo directivo, que ha sido ampliamente documentada,<sup>115</sup> No obstante, sus motivaciones parecen ser diferentes: tanto José como Carmen buscan el reconocimiento social, tanto de sus autoridades, como de los padres de familia. Otra motivación es que pretenden impactar para que sus escuelas sean tomadas en cuenta en la designación de recursos. Los

---

<sup>115</sup> Cfr.: Desmond, Hargreaves, Apple, entre otros.

directores nuevos también buscan estos fines, pero con el objetivo de elevar sus éxitos personales y sumar activos para sus aspiraciones profesionales.

- **Segmentación salarial.** La experiencia previa de participación en el programa de Carrera Magisterial consolidó la normalización de esta condición en el trabajo docente y directivo. Los directores entrevistados perciben emolumentos muy divergentes por realizar la misma función: sus sueldos como se ha consignado, varían desde quien menos percibe hasta quien más gana, con una diferencia de hasta \$13,000.00 al mes. No obstante, los trabajadores de la educación pública en nuestro país, llevan más de 25 años viviendo bajo esta realidad, por lo que no realizan una comparación antagónica de sus sueldos con sus pares.

Una vez que el programa de CM ha llegado a su fin, la autoridad educativa ha instituido otro programa de competitividad aún más agresivo,<sup>116</sup> en el que los aumentos de sueldo que logren los profesores, determinados por los puntajes que obtengan, se mantendrán únicamente por un período de 4 años. La evaluación es individual y los resultados pueden redundar en beneficios económicos si se alcanzan los puntajes más altos. Así, este elemento de precariedad laboral, se ha naturalizado como parte del trabajo de los profesores, independientemente de sus niveles jerárquicos, por lo que un rasgo de subjetividad laboral presente entre los directores es la **individualización**.

Este condición es propiciada no solo por la variación en las percepciones salariales, sino por las diferencias en las exigencias laborales demandadas a los directores, como la propia evaluación, las diversas condiciones de lugar de adscripción, horarios de trabajo, permanencia en el nombramiento y el empleo, etc. Cada sujeto se enfrenta a determinados procesos: individuales, singulares en tiempo, en condiciones, en resultados, mismos que han **naturalizado**, mostrando elementos de **aceptación/disciplinación**.

- **Debilitamiento del actor sindical.** En cuanto a éste, es pertinente citar el análisis de González et al., (2018), al afirmar que el nuevo magisterio, ese que busca la Reforma Educativa, son profesionales a quienes contratan de manera individual, en condiciones

---

<sup>116</sup> A partir de la institucionalización de la última reforma, como alternativa para el “reconocimiento” a la labor docente, se instituyó el programa de Estímulos al Desempeño Docente

de inseguridad permanente; aquellos responsables de sí mismos y alejados de la organización gremial, acostumbrados a la flexibilidad, a la precariedad y a la docilidad. Condiciones que describen con precisión a los directores noveles, distintos, afirman los autores, de los viejos maestros subordinados al gremio y la representación sindical, pero con derechos y obligaciones, seguros y con esperanzas de movilidad social. Ahora, esos viejos maestros, ya también saben que no hay seguridad en el gremio y que no cuentan con la representación sindical para garantizar derechos que paulatinamente han ido perdiendo. (como se ha señalado: conservar el nombramiento y con éste la función; el lugar de adscripción; la remuneración salarial; etc.)

En este orden de ideas, afirman:

El mayor logro del neoliberalismo es la **descolectivización** de los trabajadores, la pérdida de intereses comunes, defensa de contratos colectivos, derechos y prestaciones a partir de los propios gremios. Ya no se miran las diferencias entre los gremios para lograr mejoras, ahora los trabajadores que componen un gremio pueden percibirse ajenos a él por defender sus intereses individuales. (González et al., 2018:63)

Estamos de acuerdo con los autores al afirmar que la Reforma Educativa de 2013, ha sido muchas cosas, pero la más sobresaliente es la recomposición neoliberal de los procesos de subjetivación.

Podemos referirnos a los sujetos estudiados como sujetos históricos, desde la perspectiva de Foucault, en el sentido de que no existe una *naturaleza* en la que el sujeto pueda reconocerse, sino más bien elementos “a priori” que lo hacen “trascendental” por un tiempo dado, y éste es el tiempo de la reforma educativa más agresiva vivida por los maestros hasta el momento. Cada cual, desde su particular vivencia, ha conformado una cierta manera de *ser* director, de asumirse como tal. La reforma como estructura, genera acciones, decisiones, renunciadas, de los actores involucrados.

La labor directiva implica no sólo la relación con la “empresa”, el “jefe”, o la “autoridad”, que en este caso es la SEP. En el ejercicio cotidiano de su función, se encontraron otros elementos importantes, a tomar en cuenta para ahondar en futuras investigaciones, tal es el ejercicio del poder al interior de la escuela; la problemática relación con los padres de familia,

principal factor de vulnerabilidad social; la organización y desarrollo de actividades pedagógicas de los directores; el seguimiento de los actores de la reforma, entre otros; así como el derrotero que ha seguido la propia reforma educativa del 2013, marco político y normativo en el que se ha desarrollado el presente trabajo, misma que ha sido ampliamente cuestionada y, al momento de concluirlo, derogada en sus aspectos más agresivos dentro de un marco de cambio gubernamental en nuestro país.

## REFERENCIAS

- Acosta, W. (2005). Gestión escolar y producción de subjetividad en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (56), 175-229.
- Aguerrondo (2009). Prólogo. Del Castillo, G. y Azuma, A. (2014). En *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar* (pp. 18). México: FLACSO.
- Antúnez, S (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares*. ICE. Universitat Barcelona: Horsori.
- Apple, M. (1995). *Trabajo docente y textos: economía política de las relaciones de clase y género*. Buenos Aires: Paidós.
- Ardoino J. (1993). Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor. En Ducoing, P. y Landesmann, M. (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación* (pp. 20-35). México: AFIRSE-Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Ardoino J. y Mailaret G. (1993). La intelección de la complejidad hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas. En Ducoing, P. y Landsmann, M. (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación* (pp. 64-72). México: AFIRSE-Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Argentina: Prometeo libros
- Ball, S. J. (1990). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*. (316), 215-239.
- \_\_\_\_\_ (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós.
- Ball, S.J. (Comp.) (2001). Foucault y la educación, Disciplinas y saber. Madrid: Morata
- Batanero, C. (2002), Los retos de la cultura estadística, Conferencia Magistral llevada a cabo en las Jornadas Interamericanas de Enseñanza de la Estadística, Buenos Aires.
- Bauman, Z. (1996). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En Hall, S. y Paul du Gay, (comps), (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. (pp. 40-69). Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets



- Editores.
- \_\_\_\_\_ (2011). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. España: Paidós
- Beck, U. (2007). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Benavides, L. (s/f). La flexibilidad: nuevo paradigma de las relaciones laborales.  
Recuperado de: [servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc26/26-7.pdf](http://servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc26/26-7.pdf)
- Berales, P. (s,f). Gestión escolar: el desafío de la función directiva. Recuperado de [www.colombiaaprende.edu.co/html/home/.../articles-193360\\_archivo5.p...](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/.../articles-193360_archivo5.p...)
- Bertely, M. (s/f). Retos metodológicos en etnografía de la educación. Recuperado de [https://www.uv.mx/cpue/colped/N\\_2526/PUBLMARI.htm](https://www.uv.mx/cpue/colped/N_2526/PUBLMARI.htm)
- Berman, M. (2002). *Aventuras Marxistas*. Madrid: Siglo XXI.
- Blanco, C. (2010). La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu. *Primer simposio internacional interdisciplinario Aduanas del Conocimiento*. ECI, UNC y UCASAL/Red COBINCO
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Boff, L. (2014). Recuperado de [www.servicioskoinonia.org](http://www.servicioskoinonia.org)
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., y Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Argentina: Desarrollo Editorial Carolina de Volder-Centro de Documentación e Información, IIGG.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Buenfil, R. N. (2005). *Linderos. Diálogos sobre Investigación Educativa*. Memoria de tres Simposios del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México: COMIE-CEE-CSEB-ITESO-CESU.
- \_\_\_\_\_ (2006). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En M: A. Jiménez (Coord). *Los usos de la teoría en la investigación educativa*. (pp. 37-59). México: SADE/Plaza y Valdes.
- \_\_\_\_\_ (2008, noviembre). Universalismo y particularismo en la globalización. La tensión

- entre lo universal y lo particular en la forma escolar. *Propuesta educativa* 71(30).  
Argentina: FLACSO.
- \_\_\_\_\_ (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación.  
En M. A. Jiménez (Coord). *Investigación Educativa. Huellas metodológicas*. (pp. 51-71). México: SADE/Plaza y Valdez.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Cáceres, J. (2007). *Conceptos básicos de estadística para ciencias sociales*. Madrid: Delta
- Castillo, J. (2013). Cuando hablan de productividad quieren decir intensificación, explotación y deterioro del trabajo. *eldiario.es*. Recuperado de [www.eldiario.es](http://www.eldiario.es)
- Castillo, J., Vidriales, R., García, D., Conzález, Ch. y Lleó, R. (2013). *Qué hacemos con el trabajo*. Madrid: Akal.
- Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Revista Docencia*. (35), 77-85.
- Cruz, O. (2008). El tiempo de pensar en los usos conceptuales en el campo de la pedagogía.  
En Da Porte, E. y Saur, D. (Coords.). *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*. (pp. 269-278). Argentina: Comunicarte.
- Cruz, O. (2006), *El discurso de los organismos internacionales en la construcción de las políticas educativas de la formación docente*. Mecanograma. México: UPN
- Cruz, O. (2010). Políticas de formación docente y los procesos de gubernamentalidad. Una discusión sugerente. En: Buenfil, R.N. y Navarrete, Z. (Coords.). *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso*. (pp. 293-312). México: Plaza Valdés-PAPDI.
- Chomsky, N. (2001). *La (des) educación*. Barcelona: Crítica.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas*, Argentina: Caronte Ensayos.
- Chossudovsky, M. (2003). *Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial*. México: UNAM, Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Siglo XXI editores.
- De Coss, (2015). El despojo infinito: México a través de David Harvey.  
Recuperado de <https://horizontal.mx/>

- De la Garza, E. (1997). Trabajo y mundos de vida. En: Zemelman, H. y León, E. (coords.). (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. (pp. 75-91). México: Antrhropos, CRIM-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2001, enero-junio). Subjetividad, cultura y estructura. *Revista de Ciencias sociales y humanidades, El sujeto construcción y deconstrucción*. 21(50), 83-104.
- \_\_\_\_\_ (2005). Introducción: Del concepto ampliado de Trabajo al de Sujeto laboral ampliado. En: De la Garza, E. (Comp.) (2005). *Sindicatos y nuevos movimientos sociales en América Latina*. (pp. 9-17). Buenos Aires: CLACSO.
- De la Garza, E., y Leyva, G. (Coords.). (1990). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales*. México: FCE, UAM.
- De la Serna, J. M., Matesanz, J. A. y Méndez, S. (2011). *La historia latinoamericana a Contracorriente*. México: UNAM.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Deveraux (1985). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- DOF, 11/09/2013. *Ley General del Servicio Profesional Docente*.
- Dubet, F. (1987, septiembre-diciembre). De la sociología de la identidad a la sociología del Sujeto. *Estudios Subjetivos* 7. 519-545
- Ducoing, W., y Fortoul, B. (coords.). (2013). Procesos de formación. *Colección Estados del Conocimiento. COMIE. I*, (2002-2012).
- Estefanía, J. (2015). *Estos tiempos bárbaros*. Barcelona: Galaxia Gutemberg
- Fernández, C. (Ed.). (2007). *Vigilar y organizar. Una introducción a los Critical Management Studies*. España: Siglo XXI.
- Fernández, C. (2007). Posmodernidad y Teoría crítica de la empresa: una presentación de los Critical Management Studies. En: Fernández, C. (Ed.). (2007). *Vigilar y organizar. Una introducción a los Critical Management Studies*, (pp. 1-24). España: Siglo XXI.
- Fernández, L. y Ruiz, M. (1994). Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo. En León, E. y Zemelman H. (Coords.). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. (pp. 92-102). México: Antrhropos-CRIM-UNAM.
- Festinger, L. y Katz, D. (Comp.). (1992). *Los métodos de investigación en las ciencias*

- Sociales*. (pp. 31-65). España: Paidós Básica.
- Filippi, G. (2005). Trabajo y subjetividad: ¿el nuevo sujeto laboral? *La psicología y el mundo del trabajo: problemáticas actuales y futuros escenarios*. Conferencia de Cierre de las II Jornadas Universitarias sobre Psicología del Trabajo. Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario. Facultad de Psicología – UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Filloux, J. C. (1993). Algunas consideraciones sobre la investigación en educación. En Ducoing, P. y Landsmann, M. (1993), *Las nuevas formas de investigación en educación*. (pp. 38-44). México: AFIRSE-Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Foucault, M. (1993). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_ (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_ (1989). ¿Por qué estudiar el poder?, en M. Foucault (1989). En *El poder: cuatro conferencias*. (pp. 11-23). México: UAM-A.
- \_\_\_\_ (1984). *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de libertad*. Entrevista realizada por Raúl Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller, *Concordia* 6. 96-116.
- Fuentes, S. (2000) *Hacia la construcción de un entramado conceptual sobre los procesos de identificación y de constitución de sujetos*. Mecanograma. México: UPN.
- Fullan M. y Hargreaves A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la actualización del maestro. S.E.P. México: Amorrortu.
- Gee, J.P. y cols. (2002). *El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Macanet de la Selva, Girona: Pomares.
- Gellida, J. (2010). *La metamorfosis del trabajo en tiempos de la globalización. Las consecuencias de la precarización laboral para los trabajadores*. Recuperado de: [www.revistapensamientolibre.com](http://www.revistapensamientolibre.com)
- Giménez, G. (2004, octubre). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología* 66(número especial), 77-99.
- Giménez, G. (1997, julio-diciembre). Materiales para una teoría de las identidades sociales, *Frontera Norte* (9)18, 9-28.
- González, R., Rivera, L. y Guerra, M. (2018), *Luchas por la reforma educativa en México*:

- notas desde el campo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Xalapa, Veracruz : Portal Insurgencia Magisterial.
- González, L. (2014). *El tiempo en el ejercicio docente. Intensificación y proletarización del trabajo*. Recuperado de [www.revistaeducacion.cl](http://www.revistaeducacion.cl)
- Gutiérrez, G., Sotelo, A. y Castillo, D. (Coords). (2012). *Capital, trabajo y nueva organización obrera*, México: UANL, Porrúa.
- Gutiérrez, E. y Gálvez, E., (2012). El trabajo decente como política pública: una alternativa frente a la precarización laboral. En: Gutiérrez, G. Sotelo, A. y Castillo, D. (Coords). (2012). *Capital, trabajo y nueva organización obrera*. (pp. 105-136) México: UANL, Porrúa.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Harvey, D. (1990), *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hernández, L. (2011). *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*. México: Fundación Rosa Luxemburgo y Para Leer en Libertad A.C.
- Ianni, O. (2002). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI.
- Inchastegui, L. (2014). *Daños a la salud en académicos universitarios asociados a exigencias laborales que se asumen para conseguir y mantener estímulos y becas*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Jiménez, D. y Vizcaíno, G. (2019, marzo 18). Querétaro, primero en reinstalar a maestros cesados por reforma educativa. Recuperado de: [tribunaqueretaro.com](http://tribunaqueretaro.com)
- Jódar, F, y Gómez, L. (2007, enero-marzo). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (12)032, 380-404.
- Judy, T. (2010). *Algo va mal*. México: Taurus.
- Kaës, R. (2008). Procesos asociativos e interdiscursividad en los grupos. En *Subjetividad y procesos cognitivos* (pp. 73-94). UCES.
- Knights, D., y Willmott, H. (2007). Poder y subjetividad en el trabajo: de la degradación a la dominación en las relaciones sociales. En: Fernández, C. J., (Ed.). (2007), *Vigilar y organizar. Una introducción a los Critical Management Studies*. (pp.27-67). España:

Siglo XXI.

- Kohn R. y Négre P. (1993), Avatares de la observación humana. En Ducoing P. y Landesmann M. *Las nuevas formas de investigación en educación*. (pp. 107-128). México: AFIRSE-Universidad Autónoma de Hidalgo.
- León, E. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En: Zemelman, H. y León, E. (Coords.) (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. (pp.36-72). México: Antrhropos, CRIM-UNAM.
- López y Rivas, G. (2011). Reseña del libro de Luis Hernández Navarro *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*. México: Fundación Rosa Luxemburgo y Para Leer en Libertad A.C.
- Llamas Huitrón, I., (coord.) (2006). *El mercado en educación y situación de los docentes*. Universidad Autónoma Metropolitana, México: Plaza y Valdés Editores.
- Lloyd, M. (2011). El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: ¿Organización gremial o herramienta del Estado? En: De la Serna, J.M., Matesanz, J. A. y Méndez, S. (Coords.) (2011). *La historia latinoamericana a contracorriente 5*. (pp. 313-345). México: UNAM.
- Mailaret G. (2010). La actitud científica en la investigación. En Ducoing, P. (Coord.). *Pensamiento crítico en educación*. (pp. 57-91) México: ISUE/UNAM/AFORSE.
- Magariños, J. (s,f). La arqueología del saber, resumen y notas. Recuperado de [www.magariños.com.ar/FOUCAULT-coment.html](http://www.magariños.com.ar/FOUCAULT-coment.html)
- Martiarena, O. (1995). *Michel Foucault, historiador de la subjetividad*. México: Instituto Tecnológico Superior de Monterrey, ITESM, ITM.CEM.
- Martínez, O. (2000). El mundo del trabajo en la década de los 90. En: *Izquierda, Instituciones y Lucha de clases*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.tel.org.ar/lectura/arttrabj90.html>
- Marramao, G. (2006). *Pasaje a Occidente*, Buenos Aires: Katz.
- Maya, C. (2010). La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. En *Políticas educativas en América Latina*, 58(22), 51-63.
- Mezzadra, F. y Veleza, C. (2014). La educación secundaria en tiempos de “Docentes Efimeros”. Recuperado de <http://educacionyculturaaz.com>.

- Minor, E., y Lima, J. M. (2014). El sector educativo público y privado ¿Es lo mismo pero no es igual? Evidencias de mercados laborales segmentados en los trabajadores de la educación. En: Castro, D y Rodríguez, R. E. (Coords.) *El mercado laboral frente a las transformaciones económicas en México*. México: Plaza y Valdés, Universidad Autónoma de Coahuila.
- Miñana, C. y Rodríguez, J. (2002). La educación en el contexto neoliberal. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos-eduneoliberal.pdf>
- Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Mora Salas, M. (2005). Ajuste y empleo: notas sobre la precarización del empleo asalariado. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II (108), 27-39.
- Morduchowicz, A. (2004). *Discusiones de economía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Muñoz, P. (2014, marzo, 4). La reforma laboral, sin beneficios para los trabajadores académicos. En *La Jornada*, pp. 6.
- Namo de Melo, G. (2003). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP, UNESCO, OEI.
- Orejuela J. y Ramírez, A. (2011). Aproximación cualitativa al estudio de la subjetividad laboral en profesionales colombianos. En *Pensamiento psicológico* 9(16), 125-144.
- Otaegui, A. (2014). Desequilibrio negocial y debilitamiento del actor sindical como efectos de la reforma laboral. *Cuaderno de relaciones laborales* 32(2), 337-360.
- Pacheco M. (2000). La investigación educativa y la Investigación en Educación. Aspectos epistemológicos para su discusión. En *La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación*. México: UNAM.
- Pérez, O. y Álvarez, G. (2013). La intensificación del trabajo del conocimiento en España y su impacto en la salud. Documento de trabajo. CISAL. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de [oscar@dubitare.com](mailto:oscar@dubitare.com); [opzapata@emp.uc3m.es](mailto:opzapata@emp.uc3m.es)
- Petras, James (2004). *América Latina. De la globalización a la revolución*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Piketty, T. (2013). *El capital en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ponce de León, S. (2010). El director escolar: ruptura y constitución identitaria en el marco

- de la gestión educativa. En Fuentes, S. y Cruz, O., (Coords.). *Identidades y políticas educativas*. (pp. 57-67). México: UPN.
- Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Fundación Paideia.
- \_\_\_\_\_. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Popoca, O. (2003). *La construcción social de la identidad profesional de los directores de educación primaria en Tlaxcala*. (Tesis de maestría). UPN, México.
- Pujol, A. (2013). Trabajo y subjetividad. Trazos para la construcción de una mirada regional. En Pujol, A, y Dall'Asta, C. (Comp.). (2013). *Trabajo, actividad y subjetividad. Debates abiertos*. Córdoba, E-book.
- Remedi, E. (2004). La intervención educativa. Conferencia magistral. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa. UPN. México. 15 p.
- Rivas, M. (2010). La entrevista a profundidad: un abordaje en el campo de la sexualidad. En Szasz, I. y Lerner, S. (2010). *Para comprender la subjetividad*. (pp. 199-223) México: El Colegio de México.
- Robinson, W. (2007). *Una teoría sobre el capitalismo global*. Colombia: Desde Abajo
- Rodríguez Gómez G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª. ed.) España: Ediciones Aljibe.
- Rosas, M.C. y Astié-Burgos, W. (2005). *El mundo que nos tocó vivir. El siglo XXI, la globalización y el nuevo orden mundial*. México: Porrúa.
- Roseberry, W. (2014), *Antropologías e historias: ensayos sobre cultura, historia y economía Política*. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán.
- Samaniego, N. (2005, enero-abril). El mundo del trabajo: una estructura en terrenos movedizos. En *economíaunam* 2(4), 70-83.
- Sánchez, S. (1999). *Diccionario de las ciencias de la educación*. España: Santillana.
- Sánchez, M. y Corte, S. (2012, enero-marzo). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos XLII* (1), 25-54.
- \_\_\_\_\_. (2013). La precariedad del trabajo: un estudio sobre la intensificación del trabajo docente. VIII Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo, A.C. México: AMET.



- \_\_\_\_\_ (2014). *Política de evaluación a la docencia y subjetividad magisterial*. Mecanograma. México: UPN.
- Salcedo Aquino, A. (2000). *Hermenéutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad*. México: Torres Asociados.
- Santos, B. (2012). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO, Siglo XXI.
- Schvarstein, L. y Leopold L. (comps.) (2005). *Trabajo y Subjetividad. Entre lo existente y lo Necesario*. Buenos Aires: Paidós.
- Schvarstein, (2005). Dialéctica del contrato psicológico del sujeto con su organización. En Schvarstein L. y Leopold, L. (Comps.) (2005). *Trabajo y Subjetividad. Entre lo existente y lo necesario*. (pp. 31-50). Buenos Aires: Paidós.
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (2008).
- SEE, QR, (1995). *Manual del Director*.
- SEP, (1982). *Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas Primarias*.
- \_\_\_\_\_ (1983). *Manual de Organización de la Unidad de Grupos Integrados*.
- \_\_\_\_\_ (1987). *Manual del Director*.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MEGE), PEC, Módulo I*, México SEP, Puebla (2011), *Ley de Seguridad Escolar*.
- SEP, SPD. (2015). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica*.
- Simola, H., Heikkinene, S. y Silvonon, J. (2000). Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación. En Popkewitz, T. y Brennan, M. (Comps.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. (pp. 81-106). Barcelona: Pomares.
- Sir, H. (2011). *Capital simbólico negativo e intensificación del trabajo: Una reflexión sobre la integración condicionada al mercado del trabajo de los/as inmigrantes peruanos en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Stiglitz, J. (2013). *El malestar en la globalización*. México: Punto de lectura.
- Stoner, J. (1996). *Administración*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Sotelo, A. (2007). *El mundo del trabajo en tensión. Flexibilidad laboral y fractura social en*

- la década de 2000*. México: Plaza y Valdéz.
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Otras dimensiones del desempeño Profesional*. Santiago de Chile: ORELAC/UNESCO.
- UBA, Facultad de Psicología. (2009, septiembre, 3-5). Condiciones organizacionales y estructurales de la violencia laboral en personal de enfermería, *VI Jornadas universitarias y III Congreso Latinoamericano de Psicología del Trabajo*. “La crisis como oportunidad: Abordajes creativos desde la Psicología del Trabajo.
- Valdéz, C. (2014). *La simulación de la democracia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Vite, A. (2004). *La construcción identitaria de un sujeto particula. El director de escuela primaria*. España: Eae
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis de Sistemas Mundo*. México: Siglo XXI.
- Whitty, G. y cols. (1999), *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid: Morata.
- Zemelman, H. y León, E. (Coords.). (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento*.
- az, (2016, enero, 16). La educación secundaria en tiempos de “docentes efímeros. *Revista az*, Recuperado de [www.educacionyculturaaz](http://www.educacionyculturaaz)

## ANEXOS

### Anexo 1. Encuesta a directores

#### Dimensión: 1

**Objetivo: Recopilar información sobre datos personales y laborales de los directores seleccionados**

**Indicaciones:** Por favor, complete la información que se le solicita.

a) Datos personales:

- a.1. Género \_\_\_\_\_
- a.2. Edad \_\_\_\_\_
- a.3. Estado civil \_\_\_\_\_ ¿Cuántas personas viven con Ud.? \_\_\_\_\_
- a.4. ¿Tiene hijo(a)s? \_\_\_\_\_ ¿Cuánto(a)s? \_\_\_\_\_ ¿De qué edades? \_\_\_\_\_
- a.5. ¿Convive con ello(a)s? \_\_\_\_\_
- a.6. ¿Tiene nieto(a)s? \_\_\_\_\_ ¿Cuánto(a)s? \_\_\_\_\_ ¿Convive con ello(as) \_\_\_\_\_
- a.7. ¿Cuáles son sus condiciones de salud en la actualidad? \_\_\_\_\_

b) Datos de formación inicial

- b.1. Formación inicial \_\_\_\_\_
- b.2. Institución de procedencia \_\_\_\_\_

c) Datos de formación en el servicio

- b.3. Otros estudios (diplomados, cursos, maestrías, doctorado)  
\_\_\_\_\_

c) Condiciones de contratación:

- c.1. Antigüedad en el servicio \_\_\_\_\_
- c.2. Antigüedad en el nombramiento como director \_\_\_\_\_
- c.3. Tipo de nombramiento \_\_\_\_\_
- c.4. Antigüedad en la escuela como director \_\_\_\_\_

d) Nivel de Carrera Magisterial (CM):

- d.1. Nivel de carrera magisterial \_\_\_\_\_
- d.2. Otros empleos \_\_\_\_\_
- d.3. Otros ingresos \_\_\_\_\_

Muchas gracias.

## **Anexo 2. Guion de entrevista**

### **Dimensión: 2**

**Objetivo: Indagar aspectos emocionales y afectivos expresados por los sujetos en relación con sus condiciones de trabajo**

### **Indicaciones: Temas orientadores de la conversación**

1. Actividades que realiza como director
2. Condiciones (físicas, de contratación, horarios, clima institucional, etc.) en las que desempeña su labor
3. Problemas que enfrenta en el desarrollo de su cargo
4. Vulnerabilidad/estabilidad en el cargo
5. Satisfacción/disgusto por el trabajo
6. Condiciones de salud/enfermedad
7. Vida cotidiana: tiempo libre, convivencia con la familia, etc.
8. Autopercepción como trabajador

### **Anexo 3. Cuestionario**

#### **Dimensión: 2**

**Objetivo: Indagar aspectos emocionales y afectivos expresados por los sujetos en relación con sus condiciones de trabajo**

**Indicaciones.** Voy a hacerle unas preguntas sobre su trabajo. Mi interés es conocer cómo se siente en el desempeño del mismo. Por favor conteste de la manera más espontánea, sincera y sin restricciones.

1. Organización de la vida diaria y el trabajo:

- ¿Vive usted en pareja?
- ¿Cuánto tiempo (en horas a la semana) convive con: ¿su pareja? ¿sus hijos? ¿sus nietos?
- ¿Tiene algún pasatiempo? ¿Cuánto tiempo le dedica?
- ¿En qué actividades ocupa sus fines de semana?
- ¿Tiene problemas económicos? ¿Cuáles? ¿Cómo les da solución?
- ¿Tiene otro(s) empleo(s)? ¿Cuál(es)?
- ¿Tiene casa o departamento propia(o)? ¿Renta? Otro?
- ¿Tiene algún problema de salud? ¿Cuál(es)?
- ¿Cuántas horas al día duerme? ¿Siente que descansa?
- ¿Qué planes tiene a futuro? ¿Piensa dedicarse a esta función por más tiempo? ¿Buscará un ascenso? ¿Tiene considerado promoverse en el nuevo esquema de promociones? ¿Piensa jubilarte pronto?

2. Trayectoria profesional

- ¿Cómo llegó a ser director? ¿Concurrió por la plaza? ¿Le designaron en su nivel? ¿Le propuso el SNTE? ¿?
- ¿Por qué decidió ser director?
- ¿Qué diferencias encuentra entre ser director y maestro?
- ¿Ha estudiado para ser director? ¿En dónde? ¿Por cuánto tiempo? ¿Está certificado como director?
- ¿Ha cursado algún otro curso o diplomado? ¿Cuál(es)?

- ¿Le han asesorado para desempeñar la función directiva? ¿Quién(es)? ¿Cuándo?  
¿Le resultó útil?
  - ¿Presentó examen para obtener la plaza? Tiene que ratificar su nombramiento?
  - ¿Le resulta difícil la labor del director? ¿Por qué?
  - ¿Afronta algún conflicto grave con algún agente educativo (docentes, administrativos, autoridades educativas, representantes municipales, padres de familia, etc.) en este momento? ¿Cuál es la problemática? ¿Cómo piensas solucionarla? ¿Recurre al apoyo de los profesores o prefiere resolverlo usted sólo?
  - ¿Ha sancionado a algún(a) profesor(a)? ¿De qué manera?
  - ¿Cómo se relaciona con el(la) supervisor(a)? ¿Tiene algún conflicto o dificultad con sus autoridades? ¿Le genera algún tipo de contratiempo? ¿Cómo lo afronta?
3. El quehacer del director.
- ¿Cuántos profesores integran su planta docente? ¿Cuántos son mujeres? ¿Cuántos son hombres? ¿Con quienes se llevas mejor?
  - ¿Qué edades tienen? ¿Cuánto tiempo llevan trabajando en esta escuela?
  - ¿Se llevan bien lo(a)s profesor(a)s? ¿Hay algún problema entre ello(a)s? ¿Hay algún(as) profesor(as) que le cause(n) problemas? ¿De qué tipo? ¿Se muestra(n) renuente(s) o francamente opositor(as) a acatar disposiciones? ¿Cómo logra que se incorpore(n) al trabajo?
  - ¿Cómo distribuye Ud., las responsabilidades, por ejemplo: la asignación de grado y grupo a atender al inicio del ciclo escolar?
  - ¿Cómo se organiza el trabajo con los padres de familia? ¿Cómo vive la relación con los padres de familia? ¿es problemática, sencilla, etc.? ¿Por qué?
  - ¿Hay algún conflicto en las relaciones escuela-padres de familia? ¿Cuál? ¿Cómo lo afronta?
4. Bienestar/malestar directivo.
- ¿Conoce la normatividad del trabajo directivo? ¿Ha leído las nuevas disposiciones a partir del 2011?
  - ¿Qué leyes conoce? ¿Las ha aplicado? ¿Cuáles? ¿En qué momento?
  - ¿Cómo se ha sentido al aplicar las normas?
  - ¿Qué efectos tiene en sus relaciones con los docentes?

- ¿Qué piensa de las responsabilidades de los directores en la actualidad?
- ¿Considera que ha habido modificaciones? ¿Cuáles?
- ¿Ha cambiado su ritmo de trabajo? ¿Cómo?
- ¿Le resulta sencillo o complicado llevar a cabo las tareas que se le han asignado? ¿Por qué?
- ¿Cómo hace para cumplir con el trabajo? ¿Le alcanza el tiempo? ¿Le da tiempo de comer? ¿Cómo soluciona esta situación?
- ¿Se lleva tarea a casa? ¿Cuánto tiempo le dedica en casa al trabajo directivo? ¿Cuáles son las actividades a las que más tiempo le dedica?
- ¿Su apoyo en la escuela es bien recibido? ¿Se toma en cuenta?
- ¿Afronta algún conflicto grave que ponga en riesgo su estabilidad laboral? ¿Cuál es? ¿Tiene apoyo por parte de los compañeros? ¿De su autoridad inmediata? ¿Del SNTE?
- ¿Siente que estás haciendo bien su trabajo? ¿Cómo lo describiría?
- ¿Tiene plaza definitiva? ¿Está usted comisionado? ¿Desde cuándo? ¿Tiene plaza por tiempo determinado? ¿Se siente seguro en su nombramiento? ¿Volverá a evaluarse?

##### 5. Autovaloración.

- ¿Considera que su trabajo es importante? ¿Por qué?
- ¿Le gusta? ¿Por qué?
- ¿Su trabajo le resulta gratificante? ¿Por qué?
- ¿Cree que su trabajo es fácil? ¿Difícil? ¿Por qué?
- ¿Cómo se siente en el desempeño de su trabajo?
- ¿Considera que la función de director es necesaria? ¿Por qué?
- ¿Su trabajo ha tenido buenos resultados? ¿Cuáles?
- Si no es así, ¿Por qué piensa que no ha tenido buenos resultados?
- ¿De qué manera contribuye usted a los resultados?
- ¿Cómo se describe como trabajador(a)?
- ¿Cree que ha modificado la idea que tiene de sí mismo(a) como trabajador(a) a partir de su desempeño actual como director? ¿Por qué? ¿De qué manera?

- ¿Cómo han influido –positiva o negativamente- en usted, las responsabilidades directivas, como persona? Y como trabajador(a)?
- Las evaluaciones que la autoridad hace de su trabajo ¿corresponden a su percepción del mismo? ¿En qué varían? ¿En qué coinciden? ¿Le afectan? ¿Cómo?
- ¿Cómo se describe como persona?
- ¿Qué comentario le gustaría agregar sobre el trabajo directivo?
- ¿Y sobre su sentir como trabajador(a)?
- Muchas gracias.



#### **Anexo 4. Entrevista (fragmento)**

- ¿Cómo cuántas horas duerme al día?
- *Pues hay veces que 4, 6 dependiendo si tengo mucha carga de trabajo; hay veces que sí me la paso despierto toda la noche por la carga administrativa y al otro día anda uno...*
- O sea ¿después de hacer ejercicio?
- *No, cuando tengo mucho trabajo no me da tiempo de hacer ejercicio*
- ¿Y como cuantos días a la semana es eso?
- *Pues una temporada, pues ahorita apenas me estoy iniciando como director. Al inicio de ciclo, a medio ciclo y nosotros tenemos una carga más porque como somos de tiempo completo nos piden trabajos extra que tenemos que realizar*
- ¿Su plaza es de tiempo completo?
- *Mi plaza es como director, pero la escuela es de tiempo completo.*
- Entonces ¿de qué hora a qué hora está usted aquí en la escuela?
- *De 7:30 de la mañana a las 4, a las 5, a las 6; hay veces me voy a las 6 dependiendo del trabajo; es inestable el horario, la hora de entrada sí, pero la hora de salida no; los maestro se van y hay veces que yo me quedo aquí a trabajar*
- ¿Es de jornada o cómo es su plaza?
- *No he checado pero en sí las horas que se aumentan nada más son por la escuela, son 2 horas más; es por la escuela, todos los maestros trabajan esas horas.*
- Y esas 2 horas ¿se las remuneran de alguna manera?
- Sí
- O sea que aparte de su plaza recibe usted un pequeño, o un mucho...
- *No, no es mucho la gratificación*
- ¿Recibe una gratificación cada mes? cada...?
- *Cada mes*
- ¿Y sí le pagan?
- *Bueno, según debe ser cada mes, cada dos meses*
- ¿Pero se lo juntan lo de 2 meses?

- *Sí*
- *¿Esta escuela tiene mucho tiempo en ese programa?*
- *3 años*
- *O sea que cuando usted llegó ya estaba...*
- *Sí*
- *Y ya fue una situación que tuvo que aceptar digamos, ¿o le conviene?*
- *La tuve que aceptar*
- *Si por usted fuera ¿mejor saldría más temprano, aunque no ganara más?*
- *Pues de todos modos en el trabajo de dirección tenemos que dar más de nuestro tiempo, aunque yo saliera a la una de la tarde, en horario normal, tendría que seguir trabajando.*
- *¿Por qué?*
- *Por el trabajo que nos piden, datos, evaluaciones, todo eso...*
- *¿La carga administrativa que comenta?*
- *Sí, la carga administrativa, si no lo trabaja uno aquí en la escuela, lo tendría que hacer en casa*