



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO



FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN EL SECTOR PRIVADO EN MÉXICO

TESIS

**Que para obtener el grado de
MAESTRO EN ESTUDIOS PARA LA PAZ Y EL DESARROLLO**

P R E S E N T A

MIGUEL ANGEL MONTOYA CASASOLA

**DIRECTOR DE TESIS:
DÍDIMO CASTILLO FERNÁNDEZ**

Toluca, Estado de México, abril de 2019

***PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN EL SECTOR PRIVADO EN
MÉXICO***

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo hubiese sido imposible sin el constante apoyo y amor de mi esposa Alicia, el cariño de mis padres Angélica y Pedro y de mis hermanos Getsemaní, Iván y Salma.

Así mismo, agradezco infinitamente a los doctores Dídimo, Natalia, Verónica, Laura quienes siempre me aconsejaron, motivaron y guiaron para terminar este trabajo.

ÍNDICE		
INTRODUCCIÓN		8
Capítulo I: La precariedad laboral		
1.1	En torno al concepto de precariedad laboral	12
1.2	La precarización del trabajo	17
1.3	Del keynesianismo al neoliberalismo	19
1.4	Flexibilización y precarización del trabajo	26
1.5	Precariedad actual	29
Capítulo II: De la mercantilización de la educación a la precarización del trabajo docente		
2.1	Mercantilización de la educación	34
2.2	Reformas a la ley que modificaron el trabajo docente en Latinoamérica	45
2.3	Sobre la racionalidad mercantil de la calidad de la educación y su vínculo con la precarización del trabajo docente	48
Capítulo III: Precarización del trabajo docente: Un contexto nacional		
3.1	La precarización del trabajo docente en México	60
3.2	Algunas generalidades sobre el mercado educativo	71
Capítulo IV: El trabajo docente precarizado en las escuelas particulares: Un estudio de caso en dos escuelas del Valle de Toluca		
4.1	Consideraciones metodológicas	76
4.2	Descripción de las escuelas en las que se levantó la información	79
4.3	Comparación entre ambas escuelas	90
4.4	Testimonios sobre la precariedad en el trabajo docente	92
CONCLUSIONES		109
REFERENCIAS		115

INTRODUCCIÓN

Introducción

Planteamiento

Actualmente, el conflicto magisterial es uno de los más intensos que existen en México. A lo largo y ancho del territorio nacional se han presentado enfrentamientos entre maestros y cuerpos de seguridad y en más de una ocasión con saldos fatales, como en el caso de Nochixtlán donde se registró la muerte de ocho civiles el 19 de junio de 2016¹.

El conflicto no es nuevo y tampoco se desencadenó con la Reforma Educativa del presidente Enrique Peña Nieto promulgada en el año 2013, misma que está siendo derogada por el actual gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador. Ya en 2006, atestiguamos inmensas movilizaciones magisteriales en Oaxaca que fueron brutalmente reprimidas por la policía federal, mientras que en el 2011 trascendió la noticia de dos estudiantes normalistas asesinados por las fuerzas de seguridad en Guerrero.

En una nota publicada en el periódico Excélsior el 21 de mayo de 2015, quedó registrado que desde el inicio de la reforma educativa han despedido 9, 709 profesores por participar en acciones de protesta bajo la acusación de faltas injustificadas. El sector empresarial mexicano, organizado en el Consejo Coordinador Empresarial (CCE) y la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), ha aplaudido en más de una ocasión estas acciones gubernamentales y ha exigido, a través de su representación en Mexicanos Primero, mayor firmeza en la lucha contra la disidencia magisterial.

La patronal considera que lo que está en juego es la calidad de la educación en México y bajo esta idea es que han justificado la represión estatal hacia los maestros. Desde su punto de vista, pareciera que la única forma de “salvar” a México estaría en realizar una especie de cruzada en contra de aquellos que impiden la modernización del sistema educativo.

En este contexto de conflicto social, se centra la atención de la presente investigación: el análisis sobre la precarización laboral del trabajo docente en el sector privado. Para ello, se

1 Cabe decir que con la Reforma Educativa que esta siendo derogada por el actual gobierno de Andrés Manuel López Obrador, las escuelas normales del país sufrieron un mayor debilitamiento frente a la imposición de un modelo educativo que trastocaba los ideales y objetivos que dieron origen a este tipo de escuelas, y que más bien se orientó a dar respuesta a las necesidades y exigencias de un sistema económico internacional; tal es así que, el caso de los 43 estudiantes desaparecidos de la Escuela Normal Isidro Burgos ubicada en el estado de Guerrero, ocurrida en septiembre de 2014, debe ser analizado en un contexto de complejidad que involucra factores asociados al conflicto magisterial, como también la extendida presencia del crimen organizado en ese territorio y los vínculos de éste con las instituciones policiacas y militares del país.

considera que el fenómeno en específico que se busca explicar no ocurre aislado, sino que es tan sólo una pequeña parte de todas las transformaciones políticas, económicas y sociales que están ocurriendo en relación con el sistema educativo nacional.

Resulta de gran importancia entender qué es lo que está sucediendo en torno a este conflicto. Si por un lado la lucha en contra de la disidencia magisterial, supone una mejora o si, por el otro lado, el discurso de la calidad esconde tras de sí una lógica que busca empresarizar el sistema educativo teniendo esto, como efecto principal, la precarización del trabajo docente y la creación de un mercado escolar.

De manera que el vector de la investigación va del discurso de la calidad a la racionalidad y medidas empresariales concretas, para así llegar finalmente a la precarización del trabajo. Es decir, no se busca explicar si el trabajo docente precarizado tiene alguna influencia en la llamada calidad de la educación, al contrario, cómo ésta esconde una racionalidad empresarial que ha tenido como consecuencia necesaria el deterioro de las condiciones laborales de los docentes.

En este sentido, el objetivo de la investigación es explicar la lógica mercantil que se ha adoptado en el sistema educativo, y en específico en el privado, ha precarizado el trabajo docente en las últimas tres décadas en lo general y desde el 2013 en lo particular.

A modo de pregunta de investigación planteo lo siguiente ¿De qué formas y en qué grado, la lógica mercantil ha precarizado el trabajo de los docentes en México en lo general y en el de aquellos que laboran en el sector privado en Toluca en lo particular?

Mi hipótesis sugiere que, al contrario de lo que afirman los apologistas de la reforma educativa, que actualmente está en proceso de derogación, los modelos empresariales de gestión de calidad no promueven una mejora en la educación mexicana, sino que constituyen, en palabras de Noam Chomsky (2013), un “asalto de la lógica neoliberal a la educación”, el cual tiene como uno de sus mayores efectos la precarización de las condiciones laborales de los maestros. Esto se prueba de dos maneras: primero, al realizar un análisis estadístico en el cual se muestran los efectos sobre las condiciones laborales de los docentes a partir de la llamada reforma educativa. En segundo lugar, analizando a partir de los testimonios de los docentes el impacto que la lógica mercantil ha tenido en la experiencia su experiencia laboral y de vida.

El trabajo de investigación se dividió en dos partes que a su vez quedaron plasmadas dentro de la tesis en de dos capítulos cada una. La primera es reflexión de orden teórico e histórico y la segunda un análisis empírico. La investigación teórico histórica aborda el debate

en torno al concepto de precariedad laboral y su relación con las transformaciones dentro del sistema educativo. El trabajo empírico corresponde primeramente a un análisis estadístico sobre la precarización del trabajo docente y en segundo lugar al análisis cualitativo de corte etnográfico en dos escuelas privadas del Valle de Toluca.

La tesis se organiza en cuatro capítulos:

- Capítulo I: La precariedad laboral.
 - Se hace una revisión teórica de las distintas posturas en torno al concepto de precariedad laboral y precarización en el contexto de la reestructuración neoliberal del capitalismo contemporáneo.
- Capítulo II: De la mercantilización de la educación a la precarización del trabajo docente.
 - Se realiza un análisis sobre la introducción de la lógica mercantil al sector educativo a partir de las recomendaciones de los organismos internacionales y de como ésta ha tenido ha tenido consecuencias negativas que precarizan el trabajo de los docentes.
- Capítulo III: Precarización del trabajo docente: Un contexto Nacional.
 - Se hace uso de herramientas estadísticas a partir de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), para mostrar cómo ha habido un proceso claro de precarización de las condiciones laborales de los docentes en México a partir de la aplicación de las políticas neoliberales en la educación.
- Capítulo IV: El trabajo docente precarizado en las escuelas particulares: Un estudio de caso en dos escuelas del Valle de Toluca.
 - Se presentan los resultados del trabajo de campo realizado en dos escuelas del Valle de Toluca por medio de la observación directa y el método biográfico. Para su elaboración, se realizaron diez entrevistas semiestructuradas a docentes que laboran en escuelas secundarias del sector privado, lo cual permitió mostrar cómo las condiciones de la estructura social se cristalizan en historias de vida laboral en las cuales la precariedad se hace patente.

CAPÍTULO I: LA PRECARIEDAD LABORAL

Capítulo I: La precariedad laboral

Este capítulo expone los debates en torno a cinco temas relacionados con la precariedad laboral. En principio se hace un acercamiento al tema a partir de las discusiones sobre el significado y la naturaleza del concepto de precariedad laboral; seguido de eso, se establecen las diferencias con el concepto de precarización del trabajo, término que en otro apartado, se le refiere como una de las dimensiones de la reestructuración neoliberal del capitalismo; después se expone la relación que existe entre flexibilización y precarización. Por último, con todos estos elementos anteriores se toma una postura propia para explicar en los siguientes capítulos la precariedad laboral actual dentro del sector educativo.

En torno al concepto de precariedad laboral

El debate en torno al concepto de precariedad laboral es relativamente nuevo ya que comenzó hacia finales de la década de 1980 con la reestructuración neoliberal del capitalismo. El fenómeno que detonó este debate conceptual fue el crecimiento, sobre todo en Europa², de formas de trabajo que se consideraron atípicas dentro de los esquemas tradicionales en los estudios laborales; es decir, el crecimiento del llamado trabajo informal³, que se expresa en el autoempleo, los contratos temporales, el trabajo a domicilio, etcétera.

No es que los trabajadores en situación de precariedad laboral hubiesen estado fuera del debate académico, sino que eran considerados como un fenómeno marginal y eran estudiados a partir de conceptos como el de ejército industrial de reserva o el de polo marginal. No obstante, en la actualidad algunos autores como Sotelo (2015), Fitoussi y Rosanvallon

2 En América Latina las formas del trabajo clásico no fueron dominantes ni siquiera en el apogeo del modelo de sustitución de importaciones; éstas estuvieron siempre limitadas a los centros urbanos y ni siquiera cubrían a la totalidad de la población de las ciudades, mientras que en el sector rural, diversos tipos de economías pre-capitalistas se vinculaban y subordinaban al capitalismo industrial tal como señala Quijano (2017). En otras palabras, mientras que en el contexto europeo y norteamericano el surgimiento de formas atípicas de trabajo era un fenómeno nuevo, en Latinoamérica, ya era una realidad estudiada desde las teorías de la marginalidad y de la marginalidad económica.

3 Existe actualmente un fuerte debate en torno al concepto de informalidad ya que éste surgió de una descripción de la situación específica del empleo en Kenia más que de un debate teórico previo y por ello ha conducido a una enorme confusión en torno a lo que éste refiere. Según Salas, los problemas en torno al concepto de informalidad son: “1. La presencia de criterios múltiples, cada uno de los cuales puede cumplirse de manera independiente. 2. La imposibilidad de separar efectivamente, al universo de referencia en dos sectores ajenos y complementarios. 3. La imprecisión en el universo de referencia, ya que se utiliza indistintamente el establecimiento, el hogar o el individuo.” (2006: 216) Estas imprecisiones han llevado a que el término informalidad se utilice de manera *ad hoc* y por ello no recurriré a él a lo largo de esta investigación más que como una referencia a los debates en torno a él.

(1996) o Castillo (2009), han llegado a la conclusión de que la precariedad se ha universalizado⁴ independientemente de las cualificaciones y del nivel salarial de los trabajadores y se reproduce tanto en la población empleada como en la así llamada población excedente.

A pesar de que el concepto de precariedad resulta complejo, puesto que ha sido retomado desde distintas perspectivas teóricas que van desde el marxismo al liberalismo, existe en un mínimo de características que lo hacen inteligible. Por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) considera que la precariedad laboral es una condición de inseguridad provocada por la falta de regulación y el crecimiento de formas de empleo que vulneran la estabilidad de los trabajadores como el empleo temporal, los contratos a plazo fijo, el trabajo a domicilio, etc. (OIT; 2012). Así mismo, el debate académico ha seguido un curso similar, Oliveira afirma que “La precariedad de las relaciones y condiciones laborales implica la vulnerabilidad social de amplios sectores de la población y el debilitamiento del trabajo como uno de los mecanismos básicos de integración y movilidad social” (2006: 36). Vejar, siguiendo a Harvey y Antunes, sugiere que la precariedad se define como:

...una “condición”, un fenómeno emergente e irruptivo, una forma de estar/ser en el mundo vinculado a la pérdida y/o debilitamiento de los vínculos sociales de integración y protección social que sostenían el compromiso social fordista. En esa dirección el concepto de precariedad laboral tiende asociarse al deterioro de las condiciones laborales, a una condición de inestabilidad laboral, y/o inseguridad laboral; un lugar en el espacio social donde el/la trabajador/a se encuentra desprotegido/a ante la expansión de las relaciones no formales, donde las leyes no lo protegen, la consolidación de un área de desprotección, la inexistencia del derecho de afiliación o participación sindical, etc. (2014: 150).

Las distintas definiciones en torno al concepto, a pesar de las diferencias teóricas que subyacen detrás de cada una de ellas, concuerdan en que la precariedad laboral coincidiría con formas de trabajo determinadas por diversas variables que son propias de una situación o condición inestable y de indefensión (Sotelo, 2015). En otras palabras, los trabajadores en situación de precariedad serían aquellos con un estatus temporal en el trabajo, generalmente con salarios de supervivencia y con poco o nulo poder de negociación frente a la patronal, por ello, se encuentran a merced de las leyes del mercado y de las necesidades de la acumulación.

4 Autores como Pérez Sáinz consideran que es mejor utilizar el término de generalización en lugar del de universalización ya que, como él afirma, “ciertos grupos de asalariados han logrado escapar de este proceso de des-empoderamiento generalizado” (2015: 24)

No obstante, este común acuerdo en torno a las características mínimas del concepto, no existe un consenso alrededor de las causas, origen y naturaleza de la precariedad. Hay quienes la consideran simplemente como un producto de la crisis del modelo fordista-keynesiano y por tanto coyuntural y quienes sugieren, por el contrario, que es una condición inherente al trabajo asalariado en el capitalismo y por lo tanto permanente⁵.

Quienes consideran que la precariedad laboral sólo es producto de la crisis del fordismo-keynesianismo de mediados de los años setentas, parten de la idea de que el trabajo es una condición básica de integración y reconocimiento social, así como de realización personal. Por ello, el trabajo precario aparece, desde la perspectiva de autores como Infante y Vega-Centeno (1999) y de instituciones como la OIT (2012), como una alteración o una desviación con respecto a lo que debería de ser el trabajo y la sociedad salarial. De ahí que la OIT sugiere el concepto de trabajo decente⁶. En este sentido, la precariedad aparecería como coyuntural o anormal y sólo se necesitaría de modificaciones en las regulación laboral (sin alterar el modelo neoliberal de acumulación) para regresar a un modelo basado en el empleo de calidad. Por otro lado, autores como Sotelo (2015) y Chomsky (2015), afirman que la precariedad es una condición inherente al trabajo asalariado, ya que el uso de trabajo vulnerable⁷ ha sido una práctica empresarial que se remonta los orígenes mismos del capitalismo.

La primera concepción sobre la precariedad como una situación coyuntural, de crisis o anormal, parte de una noción, en mi opinión errónea, en la cual el trabajo asalariado es equiparado con la forma específica que esté tomó en la llamada edad de oro del capitalismo⁸, es decir, confunde el todo con la parte; en otras palabras, considera que la forma que se ha

⁵ Desde el punto de vista de Castillo (2009), la precariedad es la forma típica que ha tomado la explotación del trabajo en la globalización debido a que ésta ha desmontado las formas de protección que se habían generado en la época del Estado de Bienestar.

⁶ La OIT afirma que "El trabajo decente sintetiza las aspiraciones de las personas durante su vida laboral. Significa la oportunidad de acceder a un empleo productivo que genere un ingreso justo, la seguridad en el lugar de trabajo y la protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que los individuos expresen sus opiniones, se organicen y participen en las decisiones que afectan sus vidas, y la igualdad de oportunidades y trato para todos, mujeres y hombres." (OIT, 2012)

⁷ Cabe aclarar que trabajo precario y trabajo vulnerable no son sinónimos ni responden al mismo nivel de análisis ya que la vulnerabilidad sólo constituye una de las características del concepto de precariedad que es en sí más complejo y amplio.

⁸ Este concepto fue acuñado por el historiador inglés Erich Hobsbawm (1994) para indicar las tres décadas de crecimiento económico y estabilidad política que se vio reflejada en una mejora generalizada de la calidad de vida en la época posterior a la Segunda Guerra Mundial. A su vez, la época de oro contrasta con la *era de la catástrofe* que, según Hobsbawm abarcaría, desde 1918 a 1945 y estaría caracterizada por el colapso de los ideales liberales clásicos de la burguesía.

denominado típica del empleo de la fuerza de trabajo, caracterizada por la estabilidad, la regulación por medio de leyes de protección al trabajo, basada en contratos indefinidos y la sindicalización de los trabajadores, es aquella que sería el prototipo del trabajo asalariado en el capitalismo.

No obstante, la historia del trabajo asalariado demuestra que el uso del concepto trabajo vulnerable, como el de las mujeres y niños, está presente desde la industrialización del siglo XIX como constata Engels en *La situación de la clase obrera en Inglaterra* (1971), Marx en *El capital* (1999) o, para el contexto mexicano, John Kenneth Turner en *México bárbaro* (2016). Así mismo, en oposición a la idea del trabajo asalariado como forma de realización personal, existen argumentos como el de la enajenación (Marx; 1962) o el de la cosificación (Lukács; 1972) que demuestran que el trabajador, en el capitalismo, queda reducido a ser un apéndice de la máquina o a ser considerado como una mera fuente de error⁹. Así, desde esta perspectiva, se puede observar que la forma intrínseca del trabajo asalariado es aquella basada en la inseguridad y la vulnerabilidad y, por tanto, el trabajo que se ha denominado como clásico o típico¹⁰ es en realidad el resultado de una construcción política específica¹¹ y no la evolución natural del trabajo asalariado en el capitalismo. En otras palabras, más de 150 años de trabajo asalariado vulnerable frente a treinta de trabajo estable (de 1945 a 1975 aproximadamente), demuestran que la precariedad es intrínseca al trabajo en el capitalismo.

Por otro lado, encontramos que la subsunción de los trabajadores y la existencia de un ejército industrial de reserva constituyen los factores generales fundamentales que determinan la precariedad como una condición del trabajo en el capitalismo, más allá de la coyuntura histórica.

⁹ Desde el punto de vista de Lukács, la objetividad de la cosa gobierna la relación con el sujeto, sometiendo la voluntad y la creatividad este último. En este sentido, cuando un trabajador de un restaurante de comida rápida tiene una idea creativa para la elaboración del producto, ésta se torna una fuente de error para el proceso de producción cosificado y por lo tanto debe ser eliminada, ya que estos espacios garantizan la “calidad” en tanto que esta significa que el producto siempre será igual independientemente de quien lo prepare.

¹⁰ Por ello de la Garza advierte que “Por trabajos típicos no habría que entender necesariamente los que fueron o son mayoritarios en la población ocupada sino aquellos que fueron considerados en la teorización e investigación empírica como la línea principal de la evolución del trabajo y que tal vez sea mejor llamar clásicos” (2007: 110).

¹¹ Al afirmar que el trabajo clásico es el resultado de una construcción política específica refiero a que esta forma de empleo de la fuerza de trabajo fue el resultado de un determinado equilibrio de fuerzas que fue posible gracias a las luchas obreras y que dieron a la clase trabajadora la posibilidad de participar políticamente en el Estado.

Según Marx (1999), la acumulación del capital conduce, no sólo a su dilatación¹² cuantitativa, sino al cambio en su composición¹³ debido al aumento en la productividad¹⁴. Es decir, mientras la acumulación aumenta, el capital constante¹⁵ también lo hace, pero el capital variable¹⁶ disminuye en la misma proporción en que el constante aumenta. Por ello, el aumento del capital lleva consigo un aumento del capital variable, pero en una proporción constantemente decreciente. Esto significa que el incremento absoluto de la población obrera es más rápido que el del capital variable, lo cual produce constantemente una población obrera excedentaria denominada ejército industrial de reserva.

La producción constante de esta superpoblación relativa es inherente a la lógica de la acumulación capitalista y permite la expansión de los capitales sin depender del crecimiento absoluto de la población obrera. Por otro lado, Marx afirma que, “la superpoblación relativa es el fondo sobre el cual se mueve la ley de la oferta y la demanda del trabajo. Gracias a ella, el radio de acción de esta ley se encierra dentro de los límites que conviene en absoluto a la codicia y despotismo del capital” (1999: 541). En otras palabras, la existencia de una superpoblación relativa permite que las oscilaciones del capital no repercutan en un aumento general de los salarios.

En este sentido, el ejército industrial de reserva ha representado siempre un segmento de la población asalariada en condición de precariedad ya que, como apunta Marx (1999), su trabajo suele ser intermitente y en condiciones de vida por debajo de las del resto del proletariado. Pero también, el ejército industrial de reserva no sólo es objeto de precariedad, sino que, empuja a la población empleada, en condiciones normales, a circunstancias de precariedad, ya que al aumentar la proporción de la población excedente se presionan cada vez más a la baja las condiciones laborales de los empleados.

Desde la perspectiva de Srnicek y Williams (2015), uno de los fenómenos que mejor caracterizan las sociedades presentes, es el incremento acelerado de las poblaciones excedentes. Esto ocurre a causa de la automatización de los procesos productivos, la

¹² Por dilatación, se entiende un incremento en la masa total del capital.

¹³ Según Marx, en el capítulo XXIII de *El capital* (1999), la composición orgánica del capital puede ser observada desde su composición técnica o de valor. En el aspecto técnico se divide en medios de producción y fuerza de trabajo y el aspecto del valor en capital constante y capital variable.

¹⁴ La productividad del trabajo es un incremento en el volumen relativo de los medios de producción que el obrero puede transformar en una misma cantidad de tiempo y bajo el mismo esfuerzo; por ello el aumento en la productividad se refleja en una reducción en la masa de trabajo en relación a los medios de producción movilizados por ella (Marx, 1999).

¹⁵ Capital invertido en medios de producción.

¹⁶ Capital invertido en fuerza de trabajo.

feminización de trabajo y el proceso constante de acumulación primitiva¹⁷. Este aumento es una de las causas principales de la precariedad, pues no sólo presionan los salarios al mínimo, sino que fomentan la confrontación entre trabajadores en paro y en activo así como entre los mismos trabajadores en activo, quienes así aseguran su permanencia dentro del centro laboral, lo cual ha minado la capacidad política de la clase obrera.

Por lo tanto, si la producción del ejército industrial de reserva es una de las condiciones necesarias para el desarrollo del capital. Los obreros en situación de precariedad laboral siempre han existido, ya sea porque pertenecen a la población excedente, porque ésta presiona los salarios a la baja o porque funciona como desorganizador de la clase obrera. Así mismo, se puede afirmar que el trabajo estable, regido por un contrato colectivo, con seguridad social, etc. y el desempleo en condiciones de seguridad son productos, no del desarrollo orgánico del capitalismo, sino que responden a construcciones políticas ajenas a las leyes del mercado.

La precarización del trabajo

Una vez establecidos los parámetros en torno a lo que se entiende por precariedad laboral y su condición permanente dentro del capitalismo, cabe hacer una diferenciación entre este concepto y el de precarización del trabajo, siendo este último el proceso histórico concreto de renovación de la precariedad según las transformaciones del capitalismo.

Al igual que el trabajo en su forma genérica se distingue de su forma históricamente determinada (Marx, 1971; De la Garza, 2010b), la precariedad es una condición del trabajo asalariado, pero que se actualiza según las relaciones políticas, sociales, jurídicas y de producción que en cada etapa histórica adquiere particularidades que la redefinirán.

Distintos autores han especificado el significado del concepto de precarización. Cuevas entiende la precarización como “un proceso en que el sujeto es sometido a presiones y experiencias que lo conducen a vivir una existencia frágil en el presente, sometido a incertidumbres acerca del futuro, con una identidad insegura y carente de un sentido de desarrollo posible por medio del trabajo y el estilo de vida” (2015: 40); así mismo, Vejar

17 Para ellos, la acumulación primitiva no es una categoría histórica fundacional del capitalismo sino un proceso que se actualiza constantemente al transformar economías de subsistencia e incorporálas al sistema capitalista. Según esta perspectiva, la integración de vastas regiones de Asia y África a la economía mundial ha aumentado la masa de mano de obra global lo cual ha creado un gran excedente de trabajo que ha repercutido en los salarios y prestaciones de los países centrales (Srnicek y Williams, 2015).

considera que “La precarización constituye así, un proceso de cambio y metamorfosis en las relaciones sociales, con un proceso dialéctico de emergencia/descomposición de nuevas subjetividades e identidad(es), de clase, en el mundo del trabajo” (2014: 156).

Finalmente, Sotelo (2015) sostiene que mientras que la precariedad refiere a la condición inherente del trabajo asalariado en el capitalismo, el concepto de precarización refiere más bien al proceso de actualización de la precariedad, el cual se materializa en leyes, instituciones y normas en un momento históricamente determinado y que en la actualidad sería producto de la reestructuración del capitalismo en su fase neoliberal.

La precarización, por tanto, se entiende como un proceso en el cual la recomposición de las clases sociales, el avance técnico, las modificaciones a la ley, el equilibrio de fuerzas, etc., conducen a que la situación de precariedad adquiera un cariz particular dependiendo de la época histórica. Por ello, Vejar afirma lo siguiente:

Tomando en consideración las anteriores determinaciones, debemos hacer una distinción entre “precariedad” y “precarización laboral”. Mientras la “precariedad” alude a un fenómeno que emerge en el contexto de neoliberalización en/de América Latina y está asociada con situaciones de fragilidad, escasez e insatisfacción - en resumen, de “falta” – en el trabajo, la “precarización” hace referencia a un proceso temporal continuo de degradación y pérdida, de extensión y prolongación de la “falta” originaria. (2014: 158)

La diferenciación entre estos dos conceptos permite darle una dimensión histórica al fenómeno, ya que hablar de precarización como un proceso, nos remite a estudiar la forma en que éste se estructura a partir de las culturas de trabajo, desarrollos técnicos, modelos y políticas económicas, etc., en momentos y espacios particulares. En cambio, por precariedad se entiende a la condición de vulnerabilidad e indefensión del trabajo al capital y que es inmanente a las relaciones de explotación. En este sentido, y partiendo de esta diferenciación, en esta investigación, antes que el concepto de trabajo precario, se prefiere remitirme al de trabajo precarizado para hacer énfasis en la historicidad del proceso que lo llevó a una determinada condición.

Del keynesianismo al neoliberalismo

Para comprender el proceso actual de precarización del trabajo es necesario observar la transición del modelo económico keynesiano al neoliberal. La teoría económica keynesiana surgió tras la Primera Guerra Mundial como una "alternativa capitalista al pensamiento marxista"¹⁸ (Cadena, 2006: 359). El triunfo del socialismo en Rusia en 1917 y la barbarie provocada por la Primera Guerra Mundial condujeron a un ambiente de lucha obrera inspirada en la tradición socialdemócrata y bolchevique por todo el territorio europeo¹⁹; además, la crisis económica de 1929²⁰ y el estancamiento económico de la década siguiente minaron la confianza de la burguesía en el liberalismo económico. Tras la derrota de Alemania en 1945, el consenso económico general en los países capitalistas giraba en torno al modelo keynesiano, ya que fue visto como una forma de contener la revolución social y de mantener las instituciones democráticas ante un capitalismo amenazado, debido a que el fascismo había dejado de ser una alternativa (Hobsbawm; 1994). En este sentido, Hirsch (2017) sugiere que el Estado keynesiano se caracteriza por garantizar las relaciones capitalistas y condiciones generales de la producción aun en contra de los capitalistas individuales²¹, y por la inclusión del aparato de Estado en el proceso económico de reproducción y redistribución administrativa del ingreso, para así reducir la polarización social, ganarse la lealtad de las masas y asegurar la paz social.

En términos generales, el keynesianismo propone el fortalecimiento de los mercados internos a partir de la intervención directa del Estado con el fin de evitar las crisis de sobreproducción. Entre las políticas concretas que llevaron a cabo los Estados keynesianos fueron: 1) la creación de un pacto social entre la burguesía nacional, el Estado y las organizaciones obreras para mantener cierto grado de paz social, 2) la introducción de dinero

¹⁸ Fue en con la crisis de 1929 y la aplicación del *New Deal* de Roosevelt que los postulados del keynesianismo se pusieron en práctica por primera vez para rescatar la economía de un Estado ganando así un gran prestigio.

¹⁹ Por un lado se llevaron a cabo insurrecciones armadas basadas en el modelo de la revolución de Octubre, en 1919 se proclamó la República Soviética de Hungría, de 1919 a 1920 se dio el llamado bienio rojo en Italia, en 1920 se proclamó la efímera República Soviética de Bavaria y por otro los triunfos electorales del partido socialdemócrata alemán y el partido comunista se constatan en el creciente número de diputados en el *Reichtag* durante dicho periodo y así mismo en España, en 1936, triunfó en la elecciones el gobierno de coalición de partidos socialistas.

²⁰ El modelo keynesiano fue utilizado tras la crisis por el gobierno de Franklin Delano Roosevelt a través de la política del *New Deal*.

²¹ Un ejemplo de este enfrentamiento del gobierno en contra de las empresas es claramente identificable en el caso de la expropiación petrolera en México cuando las compañías norteamericanas exigían al ejecutivo acciones contundentes contra nuestro país pero éste se negó (Gilly, 2001).

a partir de la creación de empleos públicos con la finalidad de reactivar el consumo en épocas de estancamiento y 3) la creación de barreras arancelarias para proteger y fortalecer la industria nacional.

En el aspecto político, el marco del pacto social creado por el keynesianismo dio lugar a la lucha organizada de los obreros por medio de las centrales sindicales o de los partidos laboristas y socialistas. De manera que el proletariado se convirtió en una fuerza capaz de influir en la política nacional y así obtener diversos derechos laborales y para el conjunto de la sociedad; en otras palabras, las luchas organizadas del proletariado protegieron a los trabajadores de las leyes del mercado.

Respecto a la organización de la producción, ésta estuvo influenciada por el fordismo que se caracteriza por: Una producción masificada basada en la línea de montaje y orientada a la oferta (más que condicionada por la demanda). En torno al trabajo fordista, este es parcelado, con funciones altamente especializadas donde cada obrero maneja una máquina o un proceso de la producción. En torno a las unidades productivas en el fordismo, estas son principalmente unidades fabriles concentradas y organizadas verticalmente, lo cual condujo a que los trabajadores se encontraran agrupados en los centros fabriles y generaran un fuerte sentido de identidad colectiva (Antunes, 2006). Finalmente, en lo que concierne al mercado fordista, éste estaba orientado al consumo interno y al fortalecimiento del capital nacional. Así mismo, el mercado estaba guiado por un consumo casi ilimitado²² y estandarizado y, por lo tanto, la producción era en serie y altamente masificada (Lope, 2006).

Bajo estas condiciones, se dio el llamado trabajo clásico o típico que se caracterizó por ser estable, estar regulado por leyes, basado en contratos indefinidos y ser mayoritariamente masculino, industrial y sindicalizado (Lope, 2002). Este tipo de trabajo es el que sirve de punto de partida para comprender el proceso de precarización neoliberal y las características de la nueva precariedad, ya que el desmantelamiento de las relaciones políticas, sociales, económicas y jurídicas bajo las que éste se sostenía, dejaron al trabajo en indefensión frente al capital.

En torno a la crisis del keynesianismo existen distintas vertientes. La más difundida es aquella que sostienen los neoliberales, quienes consideran que la intervención del Estado en la economía rompió el equilibrio natural de los mercados, creó una burocracia que ahogaba la

22 Este carácter casi ilimitado de la demanda de productos se debe principalmente a la reconstrucción de Europa tras la devastación de la Segunda Guerra Mundial. Así los altos niveles de crecimiento económico y en gran parte el éxito del modelo keynesiano puede ser explicados a partir de dicha situación.

iniciativa privada y condujo a los obreros al asistencialismo. Así, desde su perspectiva, era necesario cambiar el modelo a uno que diera mayores libertades a los capitales. En esta línea encontramos a autores como Hernando de Soto quien acusa al burocratismo de la pobreza en Perú (1986).

Otra postura considera que las conquistas sociales de los trabajadores condujeron a una crisis estructural en el patrón de acumulación del capital que se reflejó en una caída de la rentabilidad de las empresas a nivel internacional en la década de los setenta, como sostienen Pólseman (2012) y Córdoba (2012). Así mismo, en palabras de Castillo, “El neoliberalismo es el resultado de la crisis de acumulación experimentada por los países avanzados a mediados de la década de 1970, así como de la adopción de estrategias globales de competencia y sobreexplotación del trabajo, orientadas a la recuperación de la tasa de beneficios capitalista marcadamente decreciente” (2015: 64).

Con otra postura similar a la anterior, pero con un matiz cargado a la inevitabilidad del neoliberalismo como forma de mantener el capitalismo, se encuentran autores como Sotelo (2010) quien afirma que, desde la década de los setenta, se ha entrado a una crisis estructural del capitalismo ya que, debido al fenómeno de la desmedida del valor, el capital ha entrado en una fase en la cual cada vez le es más difícil crear valor y, por tanto, ganancia, a pesar de que el volumen de la producción es cada vez más alto. En la misma lógica, Harvey (2005) sostiene que, ante la incapacidad del capital para mantener las cuotas de ganancia, éste ha entrado a una fase de acumulación basada en la desposesión, rompiendo con el esquema clásico de acumulación ampliada.

Por otro lado, Srnicek y Williams (2015) sugieren que la caída de los precios del petróleo y la consecuente estanflación generaron el ambiente político para que el neoliberalismo se impusiera como corriente hegemónica en el pensamiento económico y político. Según Srnicek y Williams (2015), el pensamiento keynesiano proponía que se debía de introducir dinero para estimular la economía en tiempos de poco crecimiento y que se tenía que retirar el dinero para evitar la inflación. Sin embargo, en la década de los setenta ambos procesos se dieron simultáneamente: no hubo crecimiento y la inflación creció vertiginosamente, dando como resultado la estanflación. Ante esta situación *sui generis*, el keynesianismo fue incapaz de dar respuesta pronta a la estanflación, mientras que el neoliberalismo se presentó como una

alternativa real²³. De tal manera que “el neoliberalismo no fue un resultado necesario sino una construcción política” (Srnicek y Williams, 2015: 122).

En este trabajo no se profundizará más en las diferencias entre las escuelas teóricas, sólo basta con afirmar que la primera explicación queda descartada dentro de los términos teóricos de esta investigación. Esta decisión se toma debido a que el autor, al igual que Srnicek y Williams (2015), considera que el neoliberalismo más que una propuesta científica es un dogma que justifica la desigualdad social ya que, a más de tres décadas de política basada en sus postulados no se han cumplido ninguna de sus metas y sólo ha tenido como resultado una mayor concentración de la riqueza en pocas manos como demuestra Stiglitz (2012).

Ahora bien, el debilitamiento del bloque socialista y la posterior caída de la Unión Soviética generaron el ambiente geopolítico que permitió la aplicación del modelo neoliberal. En muchos casos este proceso fue por medio del uso de la violencia directa, como se puede atestiguar en los casos latinoamericanos (hay que recalcar que por primera vez fue aplicado el modelo fue durante la dictadura de Augusto Pinochet en Chile). Incluso en países desarrollados como Inglaterra y Estados Unidos sólo se logró por medio de una política fuertemente antisindical promovida por los gobiernos de Thatcher y Reagan.

Una vez establecida la necesidad del capital de reestructurarse a sí mismo se pueden retomar las características principales que planteó el modelo neoliberal para los países que lo adoptaron. En un primer lugar, se planteó la reducción del gasto público bajo la idea de la eficiencia y se crearon los programas sociales focalizados, los cuales buscaron atenuar las consecuencias más graves de la economía neoliberal. Otro aspecto fue la creación de políticas monetarias restrictivas para evitar la inflación por medio de la reducción en la emisión de dinero circulante. Asimismo, se promovió la reforma fiscal para eliminar los impuestos progresivos e incentivar la inversión por medio de la exención de impuestos al gran capital. La liberación del tipo de cambio fue otro aspecto que permitió el libre comercio entre países, así como las reformas constitucionales que condujeron a la privatización de las empresas estatales y paraestatales. La reforma laboral fue uno de los puntos centrales, puesto que para la aplicación del modelo era necesario dismantelar el sindicalismo y la oposición obrera a la flexibilización del trabajo. En esencia, el objetivo básico del neoliberalismo fue recuperar las tasas de

23 Según la postura de Srnicek y Williams (2015), con el tiempo el keynesianismo brindó una solución a la estanflación, pero fue demasiado tarde ya que el neoliberalismo se había hecho hegemónico y había transformado las condiciones políticas y sociales que imposibilitaban la reactivación del keynesianismo.

ganancia mermadas en el periodo keynesiano a través de la desarticulación del trabajo organizado y su consecuente precarización.

Contrariamente a lo que comúnmente se cree, el rol del Estado en la economía neoliberal es bastante activo e imprescindible, puesto que es debido a su acción directa que se crean distintos mercados como el de la salud o el de la educación, a través de modificaciones constitucionales, vigilancia de normas, mantenimiento de los precios de la moneda y el uso de la violencia para reprimir la inconformidad. En este sentido, una diferencia significativa entre el liberalismo y el neoliberalismo es que éste último reconoce tácitamente la importancia del Estado en la creación y mantenimiento de los mercados, actuando sobre las condiciones externas al mercado que pueden alterar su supuesto funcionamiento natural (Srnicek y Williams, 2015; Foucault, 2007).

En la actualidad, según Lope (2002), el mercado neoliberal se caracteriza porque la demanda es altamente fluctuante y cada vez menos previsible y, por lo tanto, la producción se ha diversificado y los productos cambian constantemente. Estos cambios en los mercados han creado nuevas formas de trabajo en los que se incluye la movilidad funcional, la polivalencia, la especialización reducida y los trabajos en equipo. Así mismo, los cambios en el mercado de trabajo han creado nuevas formas de empleo de la fuerza de trabajo. Primero, se ha instaurado la duración determinada del empleo a partir de los contratos temporales y las empresas de trabajo temporal. Segundo, el empleo a tiempo parcial o por horas. Tercero, se ha extendido el trabajo autónomo que no necesariamente es salarial. Cuarto, las tecnologías de la comunicación han permitido que haya cada vez más modalidades de teletrabajo a domicilio.

En lo que respecta a la forma de organizar la producción, el fordismo ha dado paso a una diversidad de formas como la especialización flexible y el toyotismo. La especialización flexible surge en Italia ante las necesidades de flexibilización del mercado. Este modelo se basa en una producción diversificada, es decir, no masificada, y orientada por la demanda en lugar de la oferta. El trabajo es flexible y artesanal, lo cual supondría un mayor control obrero, pero, a la vez, es un trabajo intensificado y que tiende a la desorganización de los obreros. En este modelo las unidades productivas están desconcentradas a partir de una red de subcontratación basada en pequeñas y medianas empresas. Los trabajadores, en este modelo, mantienen poca cohesión y están distribuidos en pequeñas unidades productivas, al contrario del fordismo que los concentraba temporal y espacialmente (Antunes, 1996).

Por otro lado, el toyotismo surge en Japón en la década de 1950, con la implementación de técnicas de la industria textil y de la gerencia de los supermercados en la industria

automotriz. El toyotismo, al igual que la especialización flexible, se basa en una producción diversificada y orientada por la demanda, pero, además, incluye técnicas para el aprovechamiento óptimo del tiempo (*just in time*) y para la reposición del *stock* (*kanban*). El trabajo es flexible, polivalente (un obrero varias máquinas) y realizado en equipos. Al igual que en la especialización flexible, las unidades productivas están desconcentradas y, al contrario que el fordismo, las unidades fabriles se organizan de manera más horizontal. Los trabajadores son pocos en las unidades fabriles y en tiempos de alta productividad se intensifica el trabajo y se desconcentra hacia pequeñas y medianas empresas. La enajenación, más que despótica es manipuladora al hacerle creer al obrero que los intereses de la empresa son los suyos (Antunes, 1996).

Sin embargo, el problema del neoliberalismo va más allá de una serie de medidas económicas y transformaciones en los esquemas laborales y de organización del trabajo. Para Foucault (2007), el neoliberalismo implicó una nueva forma de gobernar basada en una racionalidad guiada por el mercado como el único espacio de verificación de la verdad.

Para Foucault (2007), la lógica del neoliberalismo debe de ser rastreada en el pensamiento liberal clásico. Así, hace un recuento histórico que lo conduce necesariamente al siglo XVI cuando surgió el principio de la razón de Estado. Para este principio, el gobernar es “actuar de tal modo que el Estado pueda llegar a ser sólido y permanente, pueda llegar a ser rico, pueda llegar a ser fuerte frente a todo lo que amenaza con destruirlo” (Foucault, 2007: 19). Sin embargo, no es sino hasta el siglo XVIII cuando la razón de Estado entra en relación con la economía política y el liberalismo aparece en escena y esto se debe a que, según Foucault, los propósitos de la economía política coinciden con los de la razón de Estado, ya que esta se propone: “el objetivo crecimiento simultaneo, correlativo y conveniente de la población por un lado y de los artículos de subsistencia por el otro” (Foucault, 2007: 31). Así mismo, también busca garantizar de manera conveniente y beneficiosa las relaciones entre los Estados. Además, la economía política no busca una objeción externa al gobierno, sino que juzga con respecto a su capacidad de cumplir con el desarrollo del Estado. Asimismo, la economía política reflexiona sobre las prácticas gubernamentales en función de su conveniencia y no en torno a su legitimidad basada en un derecho fundacional. Y, finalmente, esto muestra que existe una serie de fenómenos que ocurren con cierta regularidad, cuya causa se localiza en mecanismos inteligibles, en otras palabras, “la economía política no descubre derechos naturales anteriores al ejercicio de la gubernamentalidad, sino cierta naturalidad propia de la práctica misma del gobierno” (Foucault, 2007:33). Partiendo de los

principios señalados, la acción gubernamental deja de ser legítima o ilegítima y comienza a ser fracasada o exitosa. Por este motivo, los excesos, violencia y abusos no son producto de la maldad del gobernante, sino de su ignorancia con respecto a las leyes que rigen la economía política y que deberían de limitar su acción. Ahora bien, esto no significa que la conexión entre la razón de Estado y la economía política resida en que la segunda propuso determinar un tipo de gobierno o que los estatistas comenzaron a escuchar a los economistas. Para Foucault, la conexión reside en que la economía dio un espacio a la razón de Estado para falsear o verificar la acción del gobierno.

Por otro lado, Foucault (2007) afirma que el neoliberalismo no sólo es la renovación del liberalismo clásico en la época contemporánea, sino que existe una transformación cualitativa dentro del mismo. Según su postura, el neoliberalismo mantiene la idea de que la economía política es el espacio de construcción de la verdad, pero éste se coloca incluso por encima de la razón de Estado. En este sentido, la transnacionalización del capital implicó el hecho de que el actuar de los Estados debe de estar en fusión de las necesidades de la economía política, en otras palabras, para el neoliberalismo, la racionalidad económica domina a la vida política ya que el mercado es el espacio de construcción de la verdad y el Estado está sometido al juicio del mercado mundial. Pero, el gran problema es que en el mercado no caben las reflexiones éticas y morales, el mercado no se guía bajo lo bueno o lo malo, sino por lo conveniente o lo inconveniente en relación a aquello que pueda generar crecimiento económico, sin importar la legitimidad que estas acciones puedan tener ante la población. Por ejemplo, la flexibilidad laboral y la precarización neoliberal del trabajo podrán no ser legítimas ante la población que pierde sus derechos, pero es conveniente desde el punto de vista del mercado que se guía bajo el imperativo categórico capitalista de obtener el máximo beneficio al menor costo y en el menor tiempo.

En conclusión, la construcción del tipo de trabajo que en la actualidad denominamos clásico o típico no dependió sólo de las variables económicas, sino que es el resultado de una interconexión de relaciones sociales, políticas, entre otros, que se enmarcaron en el contexto de la alternativa socialista que representaba la Unión Soviética, sus aliados y las luchas obrero-populares. Fue debido a esta conjunción de condicionantes históricas que se pudo elaborar un tipo de trabajo cuya precariedad, política y económicamente determinada, fue contrarrestada por factores extraeconómicos, vinculados con la legitimidad, es decir, se desmercantilizó, hasta cierto punto, la fuerza de trabajo.

El trabajo clásico se convirtió entonces en el punto de referencia para hablar de la precarización provocada por el neoliberalismo. El neoliberalismo, tal como fue señalado, implicó el sometimiento de la política y los distintos espacios de la vida social a la racionalidad del mercado. Con ello, modificó el conjunto de las relaciones jurídicas, sociales, culturales, etc., y las articuló de tal forma que la fuerza de trabajo fue insertada por la fuerza de nuevo a la lógica directa del mercado donde son sus leyes las que la determinan y que en la actualidad han llevado a que el trabajo se encuentre en una condición de indefensión e inseguridad ante el capital. En este sentido, el neoliberalismo dio un nuevo impulso a la racionalidad del mercado desmantelando, a partir de ella, las protecciones que las luchas obrero-populares habían levantado contra él para crear sociedades más democráticas y justas a pesar de ir en contra de su lógica.

Flexibilización y precarización del trabajo

Uno de los conceptos más ligados al actual proceso de precarización del trabajo es el de flexibilización. Ésta puede ser definida como un conjunto de transformaciones en torno a la organización del trabajo, al uso de la fuerza de trabajo y a la determinación del precio de la fuerza de trabajo que, en conjunto, permiten a los empresarios adecuar el capital variable a las coyunturas de expansión o de contracción de la economía.

Según Ibarra Cisneros y González Torres (2010), en la actualidad existen al menos cuatro explicaciones distintas en torno al surgimiento de la flexibilidad laboral:

- Énfasis en el marco institucional del mercado de trabajo.
 - Este punto de vista sostiene que en las décadas de 1950 y 1960, hubo una expansión de los beneficios empresariales derivados del sistema económico de sustitución de importaciones que logró su maximización.
 - Esto permitió que los Estados realizaran cambios para proteger a los trabajadores.
 - La flexibilidad surge como una respuesta para contrarrestar las rigideces que impedían la creación de nuevos empleos.
- Énfasis en los cambios en el contexto económico general.
 - Para esta postura, si bien el keynesianismo creaba mucho empleo a través de empresas estatales, éstas resultaron ser altamente ineficientes.

- Las medidas proteccionistas que por más de dos décadas impulsaron el éxito de este modelo económico, para la década de 1970 fueron la razón de su declive.
- Énfasis en los cambios en el sistema de producción fordista.
 - Según esta propuesta, las características del mercado se orientaron por las necesidades y gustos de los consumidores, lo cual llevó a la obsolescencia de la producción estandarizada.
 - La producción requirió cada vez más de trabajadores polivalentes y de una mano de obra que pudiera ser contratada o despedida según las necesidades del mercado.
 - La consecuencia de dicha protección fue el surgimiento de rigideces sobre el mercado de trabajo.
- Énfasis en el control empresarial sobre la economía y la crisis de desvalorización del capital
 - Esta propuesta es de origen marxista y considera que la flexibilización fue una forma de que el empresariado recuperara el control que había perdido ante los sindicatos.
 - Una de las principales medidas fue relocalizar las industrias a lugares con menor protección sindical.

Así mismo, han surgido distintos tipos de flexibilidad que han sido clasificados de las siguientes maneras: Para Ibarra Cisneros y González Torres (2010) existen la flexibilidad externa o numérica, la interna o funcional y la salarial; para Todaro Cavallero (2015), existen la flexibilidad numérica y la funcional, que a su vez se subdividen en externa e interna; otra postura es la de Lope (2002), quien divide a la flexibilidad en una sin adjetivos y otra llamada productiva que, a su vez, son subdivididas en externa e interna. Desde el enfoque de esta investigación se retomará la tipología de Todaro Cavallero (2015) debido a que es la que tiene mayor precisión, pero se le sumará la idea de flexibilidad salarial.

Tabla: 1. Tipos de flexibilidad			
	Numérica	Funcional	Salarial
Externa	Afecta al número de ocupados (despidos, trabajo temporal, contratos a plazo fijo)	Externalización y subcontratación de actividades (trabajo a domicilio, outsourcing, freelance)	Moderación salarial Eliminación de salario mínimo Eliminación de prestaciones por desempleo
Interna	Variaciones en la jornada laboral y en la intensidad del trabajo	Cambios en la calidad o características del trabajo (Polivalencia)	Modificación de escalas salariales Definición del salario por el mercado

Fuente: elaboración propia con base en las posturas de Todaro Cavallero (2015) y de Ibarra Cisneros y González Torres (2010)

Ibarra Cisneros y González Torres (2010) afirman que, desde el punto de vista de la empresa, la flexibilidad del trabajo representa una serie de ventajas²⁴ pertinentes que impactan en la capacidad de las empresas para aumentar o disminuir la cantidad de trabajadores sin que se incurra en grandes costos u obstáculos normativos, en la capacidad que tiene la empresa para asignar a los trabajadores unas u otras tareas o puestos de trabajo dentro de la empresa y en la capacidad de las empresas para ajustar los salarios según la situación económica.

No obstante, desde el punto de vista del trabajador, la flexibilidad ha significado la precarización del trabajo (De la Garza, 2013). Por ejemplo, el que los trabajadores sólo laboren las horas necesarias ha dado ruptura con los tiempos completos en los centros laborales y los ha conducido a otras fuentes de ingresos, llevándolos así a trabajar por encima de las ocho horas diarias. Asimismo, la reducción o eliminación de los costos salariales a futuro, con la cual las empresas ahorran grandes sumas de dinero, implica que el trabajador no tenga opciones de jubilación. De manera que la flexibilización del trabajo, que comenzó a finales de los años setenta, implicó la configuración de la precariedad actual.

Finalmente, esta dualidad en los puntos de vista que giran en torno a la flexibilización del trabajo reside en el hecho antes mencionado de que, según la racionalidad del mercado, guiada bajo el imperativo categórico de obtener el máximo beneficio con el menor costo, estas modificaciones en las leyes laborales y en el uso de la fuerza de trabajo se presentan como

²⁴ Es importante señalar que la idea de la flexibilización del trabajo se basó en demandas concretas de las clases trabajadoras que consideraban al trabajo fordista como monótono y alienante (Srnicek y Williams, 2015), sin embargo, la flexibilidad propuesta desde abajo tuvo poco eco fuera de algunas naciones como Países Bajos y en regiones como América Latina ha dominado sobre todo la flexibilidad numérica más que la funcional y dentro de esta última categoría ha imperado en su forma precarizada.

convenientes para el mercado, pues implican la posibilidad de aumentar la tasa de ganancia sin tener que hacer una mayor inversión en desarrollo de tecnología. En este sentido, la flexibilización del trabajo es conveniente al capital, aunque, del lado del trabajador, esta se manifieste como ilegítima o, por lo menos, indeseable, puesto que implica un aumento en la tasa de explotación de los trabajadores al hacer más eficiente el empleo de la fuerza de trabajo dentro de las empresas a partir de la eliminación de todas las protecciones que ésta tenía dentro del marco fordista keynesiano. En otros términos, la precarización del trabajo y el aumento en las cuotas de ganancia son las dos caras de la misma moneda.

Precariedad actual

En la actualidad, existe un consenso en la academia en torno a la caracterización de las sociedades que surgieron tras la crisis del modelo fordista-keynesiano de mediados de los años setenta. Distintas perspectivas, como la de Sotelo (2015), Castillo (2009), etc. en que la apertura comercial y la desregulación de los mercados han creado sociedades basadas en la flexibilidad laboral, la inseguridad ante el futuro, la heterogeneidad de la clase trabajadora, la ruptura en las trayectorias laborales y la precariedad generalizada del trabajo.

No obstante, este consenso existe una divergencia en torno a la valoración de la situación actual. Por un lado, según De la Garza (2010), el diagnóstico de autores como Sennett o Bauman (a quienes ha llamado para-posmodernos) afirma que lo que se vive actualmente es la descomposición de las sociedades altamente burocratizadas nacidas del modelo de sustitución de importaciones y, por lo tanto, se vive un momento de liberación, el cual, ha traído consigo consecuencias negativas como la corrosión del carácter o la fluidez de las relaciones sociales. Por ello, la posición de Bauman y Sennett no es de oposición al neoliberalismo, sino que se presentan como reformadores, cuyo objetivo es eliminar los aspectos negativos de dicho modelo económico (De la Garza, 2010).

Sotelo (2015), Castillo (2009), Antunes (1996), Srnicek (2015), entre otros, consideran que, al contrario de lo que opinan los para-posmodernos, las sociedades actuales han llevado indiscutiblemente a un aumento en la opresión, pobreza, desigualdad, inseguridad y precariedad de las clases trabajadoras y de forma generalizada. Así pues, el neoliberalismo ha creado un nuevo marco de relaciones productivas, las cuales han cambiado las condiciones de trabajo y ha dado paso a un estado generalizado y permanente de precariedad (Zubiri-Rey, 2008).

Desde la perspectiva de Zubiri-Rey (2008), la precariedad depende de tres tipos de factores

1. La situación macroeconómica y sus repercusiones en la producción. El declive del modelo agrícola e industrial que caracterizó al siglo XX condujo al aumento en las actividades reproductivas como la educación, sanidad, ocio, comunicación, imagen, etc. Esta proliferación de intereses empresariales en sectores que antes eran desarrollados por la esfera pública ha tenido como consecuencia la mercantilización de los mismos y la precarización de los trabajadores que laboraban en ellas.
2. Políticas de empleo y protección social. En el mismo sentido, el autor considera que la desregulación del mercado laboral y las distintas contrarreformas a la protección social han tenido como consecuencias el fortalecimiento económico y político de las empresas y la vulnerabilidad y sumisión de los trabajadores.
3. Modelos de gestión empresarial. La creación de nuevos sectores económicos y la necesidad de las empresas de adaptarse a una competencia globalizada las ha llevado a alterar las relaciones laborales que De la Garza (2007) denomina como clásicas, por ejemplo, cada vez más las empresas recurren a la externalización o subcontratación, a la maleabilidad en periodos y horarios de trabajo, como a las empresas de trabajo temporal. Desde la perspectiva de Zubiri-Rey (2008), los trabajadores ahora pueden ser identificados como un tipo de jornaleros urbanos cuya trayectoria laboral es desordenada e impredecible como producto de estas transformaciones en los regímenes de empleo de la fuerza de trabajo.

Asimismo, Zubiri-Rey (2008), operacionalizando el concepto de precariedad actual en variables medibles empíricamente, señala que hay cuatro indicadores básicos para entender la nueva precariedad en las sociedades actuales:

1. Estatus de la población en el trabajo. Con este indicador se busca demostrar la incidencia social de la temporalidad dentro del trabajo. Como expresión de este indicador encontramos formas atípicas de empleo de la fuerza de trabajo como los contratos de interinidad, aprendizaje o por obra o servicio, así como el empleo a tiempo parcial, el que no cuenta con protección social y el subvencionado.
2. Análisis de las trayectorias. Es el seguimiento de las personas con trabajo precario. Según Zubiri hay una tendencia al atrapamiento en la temporalidad, la cual refuta la

percepción de que este tipo de empleos son sólo un paso previo a la inserción en la estabilidad laboral.

3. Percepciones subjetivas. Es decir, de las condiciones de vida y trabajo que tienen los precarios.

4. Transiciones. Caracterizadas por los momentos críticos entre empleo, paro, formación e inactividad que en la actualidad se caracterizan como una movilidad viciada.

Ante dicho proceso de recomposición y precarización surgieron distintas teorías como las del fin del trabajo que consideraban que el trabajo había dejado de ser un eje articulador de la sociedad, ya que el modelo clásico de trabajo fordista estaba en decadencia. No obstante, lo que verdaderamente ocurrió fue que surgieron una diversidad de formas no clásicas de trabajo (De la Garza, 2010b) y de empleo de la fuerza de trabajo (Lope, 2002). Es decir, se pasó de una forma de trabajo caracterizada por un contrato laboral colectivo e indefinido, una relación salarial directa con un patrón, fuertemente regulado, eminentemente masculino e industrial y realizado en un espacio geográfico que diferenciaba los tiempos de trabajo y los de reproducción²⁵ a una diversidad de formas cuyas características son heterogéneas, pero que van desde el trabajo en espacios reproductivos, relación con más de un patrón, la tercerización de la producción, la desregulación, entre otros..

A partir de lo expuesto a lo largo del capítulo, se pueden hacer las siguientes afirmaciones. Primero, la precariedad es una condición intrínseca del trabajo asalariado en el capitalismo y, por ello, siempre está presente la tendencia al desmantelamiento de las conquistas laborales, a menos que exista una fuerza política organizada capaz de contrarrestar dicha tendencia. Segundo, actualmente se vive un proceso amplio y generalizado de precarización del trabajo que alcanza a sectores que comúnmente estaban protegidos, y que tiene como base la eliminación sistemática de las garantías políticas, económicas y sociales que los trabajadores habían conquistado durante décadas de lucha las cuales se habían asegurado bajo el Estado de bienestar, el modelo fordista de trabajo y la economía keynesiana. Finalmente, el neoliberalismo introdujo el dominio de la racionalidad del mercado basada en el imperativo categórico de obtener la mayor ganancia al menor costo, dando así importantes transformaciones jurídicas, políticas, sociales y culturales en torno al uso flexible de la fuerza

25 Por tiempos de reproducción entiendo, al igual que De la Garza (2010), aquellos momentos que los sujetos dedican a sí mismos y sus familias y no al trabajo.

de trabajo y condicionando una forma de precariedad actual en la cual hay una fragmentación de las trayectorias laborales, un desempleo estructural que mantiene a la baja el precio de la fuerza de trabajo y una serie de condiciones laborales que permiten aumentar la ganancia de las empresas a costa de la inversión en capital variable.

**CAPÍTULO II: DE LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN A LA
PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE.**

Capítulo II: De la mercantilización de la educación a la precarización del trabajo docente.

En este capítulo se busca, en primer lugar, exponer la postura teórica bajo la cual se entiende el proceso actual de precarización del trabajo docente a partir de la idea de la mercantilización de la educación. En un segundo lugar, se expone el proceso por medio del cual se ha introducido la lógica mercantil a la educación a través del discurso de la calidad propuesto por organismos financieros internacionales. En tercer lugar, se muestran las distintas reformas que se han hecho a los marcos jurídicos en América Latina bajo la lógica mercantilista de la educación y que han tenido como consecuencia la precarización del trabajo docente. Finalmente, se propone una serie de variables que ayudan a entender y medir el problema de la precarización del trabajo docente.

Mercantilización de la educación

Tal como se mostró en el capítulo I, la precarización actual del trabajo es un fenómeno generalizado que alcanza a casi todos los trabajadores independientemente de su formación académica, estatus salarial o sector productivo como consecuencia de la reestructuración del capitalismo global que comenzó en la década de 1970. Esta reestructuración, basada en el pensamiento neoliberal, supuso la recuperación de la lógica del mercado como espacio de construcción de la verdad tal como afirma Foucault (2015) y, derivado de ello, las acciones de los gobiernos neoliberales estuvieron encaminadas al desmantelamiento del Estado de bienestar que protegía a los trabajadores de las leyes del mercado. Si bien, estas acciones, como la desregulación, las privatizaciones y las modificaciones al marco legal para permitir la flexibilización del uso de la fuerza de trabajo implicaron un ataque a las conquistas sociales obtenidas por el movimiento obrero-popular y minaron la legitimidad de los Estados²⁶, estas acciones fueron a su vez convenientes desde el punto de vista de las empresas transnacionales, puesto que permitieron recuperar las tasas de ganancia mermadas durante el periodo keynesiano.

En este sentido, los docentes no son la excepción a este fenómeno general, pues al estar insertos en un todo social, se ven influidos por sus cambios. No obstante, a causa las particularidades que constituyen el trabajo educativo, su proceso de precarización merece un

²⁶ Salvo la excepción de México, el neoliberalismo se introdujo por medio de la violencia directa a través de dictaduras militares.

análisis en específico en el cual se tome en cuenta su rol central en la formación de la fuerza de trabajo y su carácter eminentemente público. Por ello, si bien es un hecho que las condiciones laborales básicas han empeorado en los últimos años para la gran mayoría de los docentes, como se mostrará a lo largo del capítulo III, es necesario comprender que en la lógica subyacente a este fenómeno histórico convergen distintas determinaciones que van más allá de lo estrictamente laboral. Derivado de ello, se busca mostrar que la precarización del trabajo docente no sólo ha impactado en los salarios, contratos y prestaciones, también, en la degradación del estatus social, ruptura de las trayectorias, desprofesionalización, atomización del gremio, como en otros aspectos que escapan al análisis cuantitativo.

Ahora bien, una de las teorías más recurrentes que se han usado para tratar de explicar el fenómeno de la precarización actual del trabajo docente es la de la proletarización²⁷ que proponen autores como Vega (2015) y Donaire (2006) quienes, basados en una lectura de Braveman²⁸, sugieren que, a partir la separación técnica entre planeación y ejecución, el docente se ha asemejado al obrero fabril. No obstante, esta propuesta explicativa parece insuficiente por tres motivos El primero de ellos consiste en que ésta sólo podía ser aplicable, hasta cierto punto, para los docentes universitarios ya que, como afirma Walker (2015), éstos se reconocen a sí mismos más como profesionistas liberales que como docentes. El segundo problema es que ignora el hecho de que, desde el surgimiento de la educación primaria en el siglo XIX en Europa, la enseñanza estuvo a cargo de funcionarios asalariados (Hobsbawm, 2015a) y no por profesionistas liberales²⁹. Finalmente, el tercer equívoco de esta propuesta teórica se centra en una categorización errónea del proletariado como un ser completamente dominado por el capital e incapaz de tomar conciencia de sus propios intereses políticos, económicos, ideológicos y culturales. De manera que, desde el punto de vista de la investigación, la propuesta explicativa de la proletarización del trabajo docente no brinda mucha luz sobre la lógica subyacente sobre su proceso de precarización.

Por estos motivos, y siguiendo la línea argumentativa presentada en el capítulo anterior, considero que la comprensión del proceso actual de precarización del trabajo docente en

27 La proletarización, para Vega Cantor (2015), refiere al proceso mediante el cual una fracción de clase se transforma en clase proletaria, es decir, carente de medios de producción y sólo propietaria de su fuerza de trabajo que vende a cambio de un salario, este proceso ha sido vivido históricamente por campesinos, artesanos y pequeñoburgueses.

28 Ambos autores citan a Braveman como referente para la constitución de sus teorías.

29 Aún más, si nos acercamos al proyecto educativo de México, observamos que los docentes, desde su comienzo en el México posrevolucionario, tuvieron una identidad vinculada a la noción de proletariado que al día de hoy subsiste en amplios sectores del magisterio sindicalizado, por ejemplo, los maestros afiliados a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

México debe de partir de las siguientes premisas: 1) El proceso de precarización actual no es exclusivo de un colectivo de trabajadores, sino que es un fenómeno generalizado³⁰. 2) Este proceso corresponde históricamente a la reestructuración neoliberal del capital y se basa en el desmantelamiento del estado benefactor y del llamado trabajo clásico a favor de un uso flexibilizado de la fuerza laboral en un contexto de transnacionalización del capital. 3) Sus formas específicas, al estar sujetas a la racionalidad del mercado, corresponden a las necesidades y conveniencias específicas de la acumulación de capital según el contexto de cada región, país, etc. Por estos motivos, el proceso de precarización del trabajo de los docentes debe ser comprendido, no a partir de la idea limitada de la proletarización sino de la expansión histórica de la racionalidad del mercado a ámbitos que antes no estaban directamente dominados por su lógica. De manera que, el concepto articulador que utilizaré para comprender el fenómeno de la precarización actual del trabajo docente es el de mercantilización, entendido como la introducción de la racionalidad mercantil a espacios que antes no estaban dominados por su lógica.

Partiendo de esta idea, debemos comenzar por comprender el cómo se unen la racionalidad mercantil con el sistema educativo en el contexto del pensamiento neoliberal. Primero debemos recordar que según Foucault (2007), el dogma neoliberal asegura que las acciones de los gobiernos son adecuadas si estas permiten el crecimiento económico y, por lo tanto, la dinámica y el lenguaje de las empresas es trasladado a la administración pública. Así, términos como justicia, legitimidad, soberanía popular, etc. se ven suplantados por términos gerenciales como eficiencia, productividad, calidad, eficacia, etc. En este sentido, los Estados, al adoptar el imperativo categórico de obtener el máximo beneficio al menor costo, comienzan a hacer más eficiente el gasto de acuerdo con criterios empresariales. Con ello, empieza a haber un repliegue de la acción estatal en ámbitos sociales que antes controlaba y los deja en manos del mercado, el cual es inherentemente eficiente según el dogma neoliberal. Por otro lado, para Altvater y Mahnkopf (2012) la globalización o transnacionalización del capital ha ido de la mano de la construcción de espacios supranacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y Desarrollo de los Estados (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC) o el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID) donde las principales medidas macroeconómicas son

30 En el sentido lógico, este concepto no podría servir como eje explicativo para comprender la precariedad actual puesto que hablar de una proletarización de los proletarios es un absurdo. En el mejor de los casos, esta propuesta teórica tendría validez si los docentes fueran el único colectivo afectado por la precarización.

diseñadas y enviadas a los Estados para que éstos las apliquen en beneficio de las grandes compañías que se colocan por encima de la soberanía nacional. No obstante, el repliegue del Estado y la pérdida de la soberanía nacional no significa que éste se reduzca, al contrario, la acción de los Estados sigue siendo muy fuerte en la economía (Srnicek y Williams, 2015), pero ésta ya no se relaciona con el control de precios o la creación de empleos, sino en torno a las condiciones externas al mercado (Foucault, 2007) y que aseguran su funcionamiento supuestamente natural y su expansión; en otras palabras, el Estado interviene para crear y sostener mercados ahí donde estos no existían y donde podían ser considerados como ilegítimos.

Consecuentemente, Arriaga (2007) afirma que el neoliberalismo busca limitar el gasto público social haciendo que éste sea más eficiente y, por ello, los Estados han buscado mecanismos financieros que no implican grandes costos; por ejemplo, la tercerización a partir de la privatización. Esto ha derivado en una empresarización del sector público, la cual es el resultado necesario de esta ecuación económica. Así mismo, Arriaga afirma que la empresarización es la “diseminación de la lógica de los negocios y del mercado en cada uno de los intersticios minuciosos de la sociedad” (Arriaga, 2007: 339), en otras palabras, es la expansión de la racionalidad mercantil o una mercantilización. Por ello, este fenómeno va más allá de la mera privatización, ya que también implica la adopción de la racionalidad del mercado a las esferas sociales que antes escapaban de la lógica mercantil directa, como la educación, la salud, los bienes comunales, las guerras³¹, etc. En este sentido, el Estado neoliberal juega un rol sumamente importante interviniendo directamente en la creación de nuevos nichos de mercado donde no existían antes, ello a través de modificaciones a los marcos jurídicos y del empleo de la fuerza para suprimir las resistencias como afirman Srnicek y Williams (2015).

De esta manera, se afirma que el sistema educativo³² se ha articulado con la racionalidad mercantil³³ a partir de la creación de un nuevo mercado³⁴ en tres sentidos. El primero, reside en la idea de que éste es un área de oportunidad para la inversión directa por

³¹ Por ejemplo, Scahill (2007) afirma que la más reciente guerra de Iraq es considerada la primera guerra privatizada o empresarizada, en los términos antes señalados, ya que el Estado norteamericano tercerizó cerca del sesenta por ciento de sus actividades militares por medio de contratistas privados en perjuicio de su economía nacional

³² Por sistema educativo se entiende al conjunto de instituciones, desde escuelas, organismos reguladores, sindicatos, etc., que se encuentran involucrados directa o indirectamente con la educación.

³³ La racionalidad mercantil se comprende como sistematización, valoración y jerarquización de la realidad a partir del criterio de la acumulación capitalista.

³⁴ Se habla de la creación de un nuevo mercado en tanto que, al igual que lo consideran Srnicek y Williams (2015), el neoliberalismo ha impulsado la comercialización de bienes materiales e inmateriales que previamente escapaban a la lógica directa del capital.

medio de la privatización de una parte del sistema educativo que se saca del dominio público y se coloca en manos de los empresarios, sobre todo en el nivel superior donde se han hecho las inversiones más grandes de capital³⁵.

Para el caso mexicano podemos observar los siguientes datos que corroboran esta afirmación:

Ámbito	Sector	1990-1991	2015-2016	Crecimiento absoluto	Crecimiento porcentual
Matrícula	Total	24,523,493	34,185,489	9,661,996	39.4
	Público	22,360,386	29,761,722	7,401,336	33.1
	Privado	2,163,107	4,423,767	2,260,660	104.5
Maestros	Total	1,066,491	1,948,327	881,836	82.7
	Público	928,758	1,544,833	616,075	66.3
	Privado	137,733	403,494	265,761	193.0
Escuelas	Total	155,704	251,442	95,738	61.5
	Público	142,794	213,335	70,541	49.4
	Privado	12,910	38,107	25,197	195.2

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de *Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional* de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP; 2016).

Como se puede observar en la tabla, en el periodo que abarca del ciclo escolar 1990-1991 al ciclo 2015-2016, el crecimiento en el sector privado ha sido acelerado, mientras que el del sector público se ha estancado de manera relativa. Por ejemplo, el número de maestros que laboran en instituciones privadas ha aumentado de 137,733 en 1990 a 403,494 en 2016 lo cual representa un crecimiento de 193 por ciento frente al crecimiento de 66.3 por ciento ocurrido en el sector público. Así mismo, mientras la matrícula creció en 33.1 por ciento para el sector público, en el privado lo hizo en 104.5 por ciento y mientras el número de escuelas públicas lo hizo en 49.4 por ciento, el de las privadas lo logró en 195.2. Otra forma de ver el fenómeno es de la siguiente manera: Del crecimiento total de 9, 661,996 alumnos, 2, 163,107

35 La magnitud del capital de compañías como la Universidad del Valle de México o el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey son bastante grandes en comparación de cualquier capital privado invertido en educación básica. En estos dos casos, sus capitales tienen presencia en cerca de veinte estados de la república con 37 y 31 planteles respectivamente, movilizan en su conjunto a un ejército 18,614 docentes que atienden a un total de 208,137 alumnos y controlan, en muchos aspectos, el mercado de la educación superior y media superior (ITESM, 2018; UVM, 2018). Estas cifras nos muestran con claridad la importancia de la privatización de este sector educativo.

o el 23 por ciento estudian en escuelas privadas, de los 881,836 maestros que se incorporaron al servicio 265,761 o el 30 por ciento lo hicieron laborando en instituciones privadas y de las 95,738 escuelas que fueron creadas durante el periodo estudiado, 25,197 o el 26 por ciento, son privadas. En este sentido, es empíricamente comprobable que ha habido una expansión del mercado, a costa del sistema público en la educación en México.

El segundo sentido tiene que ver con la imposibilidad que existe de privatizar totalmente al sistema educativo por su carácter intrínsecamente público. Con esto se hace referencia a que la educación juega un doble papel en las sociedades. Por un lado, actúa como el espacio moderno de socialización de las normas y cultura establecidas y, por el otro, es el formador de la fuerza de trabajo. Dado que ambas funciones son necesarias e infranqueables para todo Estado, no puede hacerse una privatización total del sistema educativo, pues esta implicaría la ruptura de la unidad social y la descalificación de la fuerza de trabajo para una gran masa de la población que nutre el aparato productivo, por ello una privatización total sería inadecuada en el sentido económico neoliberal. Así, por ejemplo, en países como Chile y Estados Unidos se ha dado una privatización casi total de la educación superior, pero no de la básica. De manera que, al ser imposible la privatización total, la lógica del mercado se ha introducido en el sistema público de distintas maneras, una de ellas es la introducción de consideraciones empresariales, como la eficiencia, calidad, capital humano, etc. en la educación. La consecuencia de esto es que las escuelas básicas comienzan a administrarse en función de las necesidades del mercado internacional³⁶, así, lo prioritario deja de ser la formación de una identidad nacional o la búsqueda de la justicia social y más bien se pone el acento en desarrollar en los alumnos las habilidades de empleabilidad que solicita el capital transnacional como el aprendizaje del idioma inglés.

Asimismo, en medio de estos dos sentidos hay una tercera forma de articulación de la lógica mercantil al sistema educativo y es por medio de la creación de un mercado de servicios tercerizados que se otorgan a privados dentro del sistema público, tal es el caso de los servicios financieros para las becas, evaluaciones³⁷, gestión de calidad, mantenimiento, etcétera. Esta tercera forma de integración del sistema educativo público al mercado funciona de la siguiente manera: El Estado, a partir de nociones como la autonomía de gestión, deja de

36 En este sentido Arriaga afirma que “La idea que queda, es la de universidades como fábricas de conocimiento, como instituciones emprendedoras o innovadoras de ciencia y tecnología” (2007: 333).

37 Según Aboites (2012), en México, en 25 años se aplicaron más de 110 millones de exámenes estandarizados a niños y jóvenes, se han evaluado miles de programas de estudios y cientos de miles de profesores han sido periódicamente evaluados lo cual ha hecho del negocio de la evaluación uno bastante rentable.

atender las necesidades de las escuelas de manera directa bajo el argumento de la ineficiencia de la burocracia, posteriormente, se deja a las escuelas la libertad para conseguir los recursos necesarios para atender sus necesidades y consecuentemente se crean vínculos con el sector privado, al cual se le otorgan las facultades que antes eran del Estado³⁸. Otra forma en la que se presenta la integración al mercado es a partir de la renuncia a determinadas facultades que las escuelas realizan a favor de empresas privadas, tal es el caso de escuelas de nivel medio superior y superior, que en México han dejado de realizar los exámenes de admisión y contratan a terceros para realizarlos.

Luego entonces, la mercantilización³⁹ del sistema educativo sigue tres vías: 1) La transformación de las escuelas en empresas por medio de la privatización; 2) la adopción de la racionalidad mercantil en aquellas que continúan siendo públicas; y, 3) la tercerización de servicios a escuelas. Ahora bien, este fenómeno puede planteado en otros términos, los cuales pueden servir para complementar la comprensión de este. Debido a que el sistema educativo es pensado como un posible nicho de mercado, necesita que de la educación se elabore una mercancía que tenga la posibilidad ser ofrecida y vendida a los consumidores directos (estudiantes) e indirectos (padres de familia) en competencia entre las distintas empresas que la ofrecen como sugiere Psacharopoulos (1986). La educación debe insertarse al mercado como una posible fuente de ganancia para los empresarios que desean invertir en ella. Así, la educación es colonizada por la lógica mercantil.

En este sentido, Lukács afirma que (1970) los bienes de uso como mercancías adquieren una nueva objetividad; el suelo no tiene nada que ver con la renta o el agua con la ganancia. Los objetos se desfiguran por su carácter mercantil y de esta manera, la educación deja de ser entendida en su sentido tradicional como el derecho a la adquisición de la cultura

³⁸ Ejemplos concretos de esta forma de operar en México los encontramos principalmente en compañías refresqueras y de pinturas las cuales han aportado contribuciones financieras para mejorar la infraestructura escolar a cambio de que los espacios escolares destinen espacios publicitarios para sus compañías.

³⁹ En México, la Liga Comunista 23 de septiembre sugirió la tesis de la Universidad Fábrica que “planteaba que “la universidad es parte de una nueva rama de producción” y que la mercancía que se produce la educativa. Que sus medios de producción, en una parte, “los edificios, laboratorios, campos y demás bienes”. La fuerza de trabajo la conformarían los maestros y estudiantes. El proceso de producción consistiría en este caso en: “Elaborar el conocimiento (mercancía I) y en transmitirlo dando capacitación necesaria a la fuerza de trabajo del estudiante (mercancía educativa II)”. De esta forma el estudiante jugaría un doble papel: “Como objeto de trabajo y como fuerza de trabajo”. Por lo tanto, el estudiante y el maestro serían considerados como obreros” (Castellanos, 2016: 275). No comparto esta postura de la Liga, pues ella supone que el estudiantado es una clase social explotada, el absurdo aparece cuando uno trata de comprender cómo es qué éste produce la plusvalía y quién constituye la clase que se la apropia ¿los profesores? ¿el Estado? En este sentido, si bien me parece interesante la propuesta en el sentido de la lucha política que emprendieron los guerrilleros mexicanos, la considero errónea pues lleva a callejones teóricos sin salida.

y muta en torno a la idea de capital humano y, por ello, ésta tiende a convertirse en un servicio que la gente adquiere como una especie de inversión a futuro. De esta manera, la educación mercantilizada puede ser entendida en términos de la economía política. La empresa, ofrece a los consumidores la mercancía educación bajo la promesa de que, entre más la adquieran, podrán tener mayores posibilidades de insertarse en un mercado laboral cada vez más competitivo. Aprender una lengua extranjera, obtener mayores resultados en las pruebas estandarizadas, desarrollar de actividades culturales, etc. pierden su valor en sí mismos y se convierten en medios para adquirir competencias de empleabilidad⁴⁰; en otras palabras, las escuelas bajo la lógica empresarial ofrecen servicios que supuestamente valorizan el capital humano de los estudiantes como una especie de inversión para que éstos puedan obtener un mejor trabajo a futuro. Sin embargo, esto resulta una falacia puesto que, por lo menos en el contexto mexicano, el tener un mayor nivel educativo no asegura un salario significativamente mayor ni mucho menos mejores oportunidades de empleo cómo señala Castillo (2017); no obstante, ello no importa puesto que, como afirma Marx, “la mercancía es [...] un objeto externo para satisfacer las necesidades humanas, de cualquier clase que ellas sean... el que brote por ejemplo del estómago o de la fantasía, no interesa en lo más mínimo” (1999: 3). Lo que interesa al capital es que de la mercancía se pueda obtener una plusvalía que no es otra cosa que la parte del trabajo impago en términos de Dussell (1990).

En este sentido, al mercantilizar la educación, esta y los sujetos involucrados en ella son insertados dentro de las leyes del mercado, para las cuales no existen las consideraciones éticas o morales, sino las del cálculo del costo-beneficio, introduciendo así las contradicciones inmanentes entre capital y trabajo a la educación y, tal como se afirmó en el capítulo anterior, estas son la base del estado permanente de precariedad de los trabajadores en el capitalismo.

En el sentido de la precarización, la mercantilización tiende a despojar al docente de las cualidades sociales que lo habían acompañado desde el surgimiento de los grandes sistemas educativos en América Latina, desprofesionalizando así su labor y degradando su estatus. Esto se debe a que, por un lado, el trabajo docente queda subordinado a las pruebas estandarizadas

40 Durante el periodo de observación participante, pude asistir a dos cursos de actualización en el modelo por competencias organizado por dos distintas consultorías privadas que, según sus representantes, se dedican a capacitar a escuelas tanto públicas como privadas. En ambas ocasiones se insistió en que el contenido de las materias ya no era importante puesto que los conocimientos estaban ya a la mano de todos y al instante por medio de un dispositivo electrónico y un celular por ello sostenían que la labor del docente ya no era la transmisión de conocimientos sino el desarrollo de habilidades como el trabajo colaborativo, aprender a discriminar la información, clasificar elementos e incluso aprender el idioma inglés.

y su labor se reduce a la preparación de los alumnos para las mismas⁴¹. Asimismo, la desprofesionalización en el nivel básico conlleva, por lo menos en el caso mexicano, a que esta labor sea abierta a cualquier otro profesionista, degradando así la naturaleza propia de esta labor que se presenta, simbólicamente, como un trabajo que cualquiera puede realizar. Finalmente, al mercantilizarse el sentido de la educación se despoja al docente de su relación como la justicia social y se considera, desde el punto de vista del capital, como un capacitador de fuerza de trabajo.

Recapitulando, la racionalidad mercantil se articula con el sistema educativo en el contexto del pensamiento neoliberal de tres maneras. La primera consiste en el hecho de que la lógica del neoliberalismo somete los intereses nacionales a los del mercado global en la búsqueda de crear y expandir la acción de los mercados. Esto, a su vez, se cruza con la adopción de medidas de gestión empresarial en la administración estatal y da como resultado el repliegue de lo público a favor de lo privado. En concreto, en torno a la educación, esto significa hacer más eficiente el gasto adoptando medidas empresariales como la privatización de todo aquello que sea posible, o haciendo un uso racionalizado de los recursos en aquellos espacios donde no sea posible tercerizar a empresas el servicio. Esto es conveniente a la economía-política neoliberal en tanto que crea áreas de oportunidad, nichos de mercado, donde pueden continuar su expansión, ya sea de manera directa como con la creación de escuelas privadas o indirecta por medio de la tercerización de servicios como las evaluaciones. Finalmente, ello repercute en una especie de transustanciación de la educación, pues ésta deja de ser entendida como un derecho y comienza a ser pensada en términos de un servicio capaz de ser comercializado. Por ello, la educación mercantilizada es sujeta a las consideraciones de la economía política donde el fin último de todo es la extracción de plusvalía de los trabajadores y la acumulación ilimitada de capital.

Por otro lado, la segunda forma en la cual se inserta la racionalidad mercantil en el sistema educativo está vinculada al rol de éste como creador de sujetos socializados dentro de las normas y cultura de un país y a su capacidad de formar a la fuerza de trabajo. Sobre este punto, Gilly afirma que, “no hay utopía que no sea, al mismo tiempo, un proyecto educativo de los seres humanos para vivir en la sociedad ideal que la utopía diseña” (2001: 327). En este

⁴¹ Aboites (2012) señala que los docentes han denunciado que la evaluación propuesta por la Reforma Educativa del 2012, que se basa en parte en las calificaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas estandarizadas, los ha llevado a centrar una parte significativa de su tiempo de trabajo en la preparación para la prueba PLANEA en vez de trabajar en otras tareas que tendrían un mayor impacto pedagógico.

sentido, no hay educación que sea inocente, libre de pretensiones políticas e ideológicas, sino que toda ella se encuentra inmersa en un entramado de intereses históricos y proyectos civilizatorios que van más allá de unas cuantas voluntades individuales. En la escuela, se busca socializar a los niños y jóvenes en un determinado tipo de razonamientos y habilidades que les permiten sistematizar y clasificar el mundo que los rodea según los valores y aspiraciones presentes en los objetivos de los proyectos utópicos, ya sea que éstos se constituyan a partir de la idea de un destino manifiesto de un pueblo llamado a ser una potencia o de un deseo internacionalista de fraternidad entre los trabajadores de todos los países.

De manera que se puede afirmar que las sociedades son, en gran parte, el producto de la educación que reciben, dado que ésta última tiene la capacidad de orientar y modificar, hasta cierto punto, la cultura de las primeras. Erich Hobsbawm (2015a) señala que, en el siglo XIX, ante la moderna desintegración de los lazos basados en la comunidad cristiana, el nacionalismo apareció como la nueva religión secular que era inculcada a través del sistema escolar estatal bajo el estandarte del liberalismo triunfante. No obstante, así como la cultura de las sociedades es modificada y orientada por la educación, éstas a su vez son las que deciden qué es lo que se va a enseñar y, por tanto, todo proyecto de sociedad requiere que los educadores sean educados en un determinado tipo de valores y razonamientos tal como afirma Marx en la tercera tesis sobre Feuerbach (1971). El *quid* del problema reside entonces en cómo las sociedades deciden qué cultura es la que se va a transmitir a los educadores y éstos, a su vez, a los niños y jóvenes. Pero, tal como el individuo sin determinaciones sociales es un concepto en abstracto, la sociedad en perfecta armonía entre sus partes es inexistente y, por tanto, los proyectos educativos son el resultado de los acuerdos emanados de la lucha política entre clases sociales, identidades culturales y grupos de poder⁴².

En este sentido, es importante señalar que históricamente los sistemas educativos de los países dependientes tuvieron un origen distinto al de los países centrales. En Europa, como ya fue señalado, la educación primaria surgió en el siglo XIX como una necesidad del capitalismo en su fase imperialista para mantener la cohesión social al interior de los Estados-nacionales y para formar la mano de obra para la industria. El objetivo de la educación primaria fue muy limitado y consistía en satisfacer las necesidades del capitalismo de aquella época.

42 Por ejemplo, durante la primera década del México posrevolucionario, Villa y Zapata fueron considerados como bandidos y no fue sino hasta la década de 1930 que estos personajes fueron reivindicados como héroes nacionales cuando los agraristas recuperaron fuerza durante el mandato del presidente Lázaro Cárdenas (Gilly; 2016).

No fue sino hasta después de su creación, que los movimientos obreros, siguiendo las ideas del socialismo y la ilustración, reivindicaron que la educación debía de ser un espacio emancipatorio (Hobsbawm, 2015a). Por el contrario, en países dependientes como México, donde la mayor parte de la población era analfabeta y no existía una necesidad del capital de formar mano de obra calificada, la educación primaria fue sumamente limitada durante el periodo del porfiriato y no fue sino hasta el triunfo de la Revolución que ésta adquirió un carácter prioritario.

Es de esta manera que en México la fundación del sistema educativo estuvo vinculada, desde su origen, a la idea de justicia social (Gilly, 2001). Con ello, la figura del docente, sobre todo la del maestro rural, estuvo vinculada a la concesión de las demandas revolucionarias como puede ser constatado en las producciones de la cultura popular de la época⁴³. Con la introducción de la racionalidad mercantil, se ha buscado romper con la herencia de justicia social con que se habían creado los grandes sistemas educativos como el mexicano, este ha dejado de ser un tema relevante y se ha sustituido por la formación de sujetos aptos para el mercado y el rol del docente se busca reducir al de un mero acompañante en el proceso de aprendizaje de los alumnos⁴⁴. En el sentido de la precarización, esto reitera, no sólo el dominio del capital sobre las relaciones contractuales, sino la colonización de su lógica sobre el sentido de la educación.

En conclusión, la precarización actual del trabajo docente se encuentra vinculada a la expansión del rango de acción de la racionalidad mercantil que deriva del pensamiento neoliberal y de la reestructuración del capitalismo que comenzó en la década de 1970. Esta racionalidad se ha articulado de dos maneras en el sistema educativo: La primera en tanto que se ha hecho de él un área de oportunidad para la inversión de capital, y la segunda en tanto que se ha reorientado la fusión social de la educación. Sobre la primera, se ha argumentado

43 Un ejemplo emblemático es el de la pieza cinematográfica *Río Escondido*, en la cual una maestra rural, representada por María Félix, llega a un pueblo donde un cacique somete al pueblo a su voluntad. El conflicto se crea porque el cacique ha cerrado la escuela y no permite a la maestra hacer su trabajo para el cual el mismo presidente en persona ha encomendado y ella lucha, junto al médico rural, hasta que logran hacer que reabra el espacio educativo y en él enseña a los niños y jóvenes sobre los héroes de la patria y sus derechos como pueblo provocando así transformaciones sociales trascendentales para la vida los más pobres. Si bien esta película fue una producción con un sello propagandístico, es inevitable considerarla como una representación de los ideales populares de los cuales el gobierno posrevolucionario tenía que echar mano para mantener su legitimidad.

44 Desde el punto de vista simbólico resulta relevante destacar que el llamado nuevo modelo educativo en México se basa en la consigna "Aprender a aprender", es decir, se borra simbólicamente el rol del docente como parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje bajo la idea de que éste sólo debe fungir como un acompañante dentro de los procesos de aprendizaje autónomo de los alumnos.

que la educación se ha sacado del espacio de los derechos sociales y se ha colocado en el mercado de tres maneras distintas: la inversión directa por medio de la privatización, la adopción de mecanismos empresariales en el sector público, y la tercerización de servicios. Por otro lado, la educación, al quedar sujeta a las necesidades del capital trasnacional, reduce sus funciones a la de crear sujetos con las capacidades mínimas de empleabilidad y ha limitado el rol social del docente. Ahora bien, ¿cómo ha impactado al trabajo de los docentes? Primero, al mercantilizar el sistema educativo, se busca que este actúe como cualquier otro mercado laboral en donde la competencia generada por sobrepoblación relativa mantiene los salarios a la baja. Segundo, al ser inconvenientes los derechos sociales, desde el punto de vista de la flexibilización del uso de la fuerza de trabajo exigida por el capital trasnacional, estos son eliminados sistemáticamente. Finalmente, el estatus social del docente queda degradado del de una figura, cuya relevancia social estaba íntimamente vinculada a la justicia social a un sujeto prescindible el cual sólo tiene fusión social de ser un acompañante en el desarrollo de las habilidades de empleabilidad en los alumnos.

Reformas a la ley que modificaron el trabajo docente en Latinoamérica.

Como se mencionó en el capítulo I, el Estado neoliberal, contrario a lo que comúnmente se dice de él (Srnicek y Williams, 2015), no es pasivo y reducido, al contrario, es bastante activo: en el terreno económico tiene la función de crear y mantener mercados ahí donde no son naturales y en lo político, el de eliminar las resistencias a través de distintos mecanismos que incluyen el uso de la fuerza. En este sentido, desde la década de 1980 la lógica neoliberal de mercantilización ha impulsado el que los Estados latinoamericanos realicen transformaciones a sus marcos legales por medio de las distintas reformas laborales, fiscales, educativas, etc.⁴⁵, para consolidar el dominio del capital sobre el trabajo. A través de estas reformas estructurales

45 En México las primeras reformas encaminadas en este sentido, Castillo y Arzate (2016) destacan las siguientes: 1) Integración económica de México a Estados Unidos a través del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. 2) Reforma financiera: Determinación del valor del peso por medio del mercado y Aumento de la reserva federal para alcanzar una mayor seguridad financiera de la moneda nacional. 3) Reforma agraria: Se pasó de la seguridad alimentaria basada en el apoyo al pequeño productor a un modelo agroindustrial para la exportación. No obstante, a diferencia de la mayor parte de los países latinoamericanos, la reforma laboral que dio paso a la legalización del outsourcing los sistemas de pasantías, etc., fue bastante tardía ya que fue hasta el año 2012. Esto se debe a que la estructura corporativa, ligada al Partido Revolucionario Institucional, de los principales sindicatos en México permitió que estas transformaciones se dieran de facto sin mayor oposición, mientras que en países como Argentina o Brasil sólo se lograron después de confrontaciones sindicales.

(como los neoliberales les llaman) se incluyó la figura del contrato temporal, se ampliaron los periodos de prueba, se ensancharon las causas de despido (tanto tecnológicas como económicas), se modificó el régimen de indemnizaciones por despido, se redujo su monto y se establecieron excepciones a la ley en relación a las pequeñas y medianas empresas (Bensusán, 2006), además de que se creó un sistema de impuestos regresivos, se contrajo el gasto social y se liquidó (Stiglitz, 2012) el derecho de huelga (Arriaga, 2007) entre otros cambios a favor del capital.

Ahora bien, la precarización del trabajo es un proceso generalizado, sin embargo, los distintos sectores que conforman a la clase trabajadora tienen sus propias particularidades, y por ello, para comprender la precarización del trabajo docente se debe prestar atención a las distintas reformas que se han hecho en Latinoamérica y sus consecuencias sobre el trabajo. Así, en torno a las reformas hechas a los sistemas educativos latinoamericanos se encuentran las siguientes perspectivas:

En Brasil, Oliviera y Gonsalves (2004) afirman que las reformas educativas que se vivieron en la década de 1990 han influido sobre la organización del trabajo escolar de tres formas distintas:

- Creando nuevas formas de enseñar y evaluar que requieren de una mayor inversión en tiempo por parte de los docentes.
- Nuevas condiciones de trabajo que incluyen
 - En primer lugar, el incremento de exigencias profesionales, como la recalificación constante, y menos condiciones favorables al trabajo.
 - En segundo lugar, un aumento en la jornada laboral y la intensificación de la misma, debido a que se incluye dentro del trabajo docente la atención a padres, la reunión con pares para la planeación y evaluación, etc.
 - En tercer lugar, formas de trabajo no clásico que van desde un taylorismo precarizado, a la polivalencia pasando por trabajo en equipos.
- Nuevas formas de empleo de la fuerza de trabajo como el tiempo parcial y por horas en detrimento de los tiempos completos.

En Chile, Cornejo *et al.* (2015) encontraron que las reformas educativas han abierto tres procesos distintos, vividos por los docentes, y que han tenido dos consecuencias.

- a) Procesos: La despedagogización que reduce la práctica docente a los mínimos necesarios. La desprofesionalización basada en la reducción de la actividad docente

a criterios neoliberales de productividad. La pauperización que se presenta en cinco dimensiones: económica, social, cultural, ideológica y personal.

- b) Consecuencias: Creciente privatización de la matrícula educativa. Aumento del proceso de segmentación socioeducativa. Crisis de pertinencia social y sentido de la educación.

Sánchez y Del Sagrario (2012) señalan que los cambios llevados a cabo por las reformas educativas en México⁴⁶ fueron de tres órdenes:

1. Primero, cambios curriculares basados en concepciones empresariales y de mercado como la idea de capital humano o educación por competencias.
2. Segundo, cambio en la relación entre escuelas, estudiantes, maestros, padres, sociedad, gobierno, iniciativa privada, etc., que impactaron directamente en la concepción de la escuela pública.
3. Finalmente, transformaciones como intensificación del trabajo docente, políticas de diferenciación salarial y pérdida paulatina de derechos laborales, que, en última instancia, condujeron a la precarización del trabajo docente

Como se puede observar, a partir de lo expuesto, las reformas educativas han seguido por una parte el mismo curso que las laborales, es decir, han intensificado el trabajo, disminuido los salarios y las prestaciones, minado la estabilidad y aumentado las jornadas laborales; pero por otro lado, se puede apreciar ámbitos específicos de la precarización del trabajo docente como la crisis de pertinencia de la educación, despedagogización y desprofesionalización que conducen a la desvalorización social de la práctica docente o la imposición de valores mercantiles dentro de ámbitos que le son ajenos por sus características inmanentes. Asimismo, es importante resaltar que estas modificaciones a los marcos jurídicos de los Estados se han dado bajo el discurso de la calidad.

46 López Aguilar (2013) señala que en México las transformaciones comenzaron el 19 de mayo 1992 cuando se creó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) a la par que, en ese mismo año, se reformó el artículo 3° constitucional y se promulga la Ley General de Educación. Con todos estos cambios se dio paso a la apertura a la participación privada, la intervención de la iglesia, la descentralización de la administración educativa hacia los estados y la creación de la Carrera Magisterial.

Sobre la racionalidad mercantil de la calidad de la educación y su vínculo con la precarización del trabajo docente

En este apartado se expone el origen del discurso de la calidad, su articulación con la mercantilización de la educación y, finalmente, se explica cómo es que las medidas para mejorar la calidad educativa son inherentemente factores de precarización del trabajo docente. Desde la perspectiva de Coella y Díaz (2015), el concepto de calidad educativa es polisémico y, por ello, su contenido depende del campo discursivo en que se encuentre; es decir, no es lo mismo hablar de la calidad de un producto artesanal, en el cual el sello personal o regional de los productores implica un mayor valor, que en una cadena de comida rápida donde ocurre exactamente lo contrario. Por ello, para hablar del concepto de calidad como actualmente lo entienden las cúpulas patronales, los organismos internacionales y los distintos gobiernos que están realizando reformas estructurales guiadas por este, debe integrarlo en el campo discursivo del neoliberalismo.

En concreto, el discurso de la calidad, tal como se entiende actualmente, tuvo su origen histórico tras el triunfo patronal, y la derrota de los obreros, en las huelgas de la década de 1950 en Japón, con el cual se dio paso a la implementación de nuevas formas de administración del trabajo (Antunes, 1996). Ello se articuló con dos factores, primero, la actualización de políticas pre-keynesianas en Europa y Estado Unidos por parte de economistas neoclásicos como von Mises, von Hayek y Friedman por medio de las cuales se buscó la reestructuración de los Estados y la desregulación de los mercados laborales y así poder implementar esquemas de flexibilización laboral y, en segundo lugar, con el discurso de la modernización neoliberal⁴⁷ (Arriaga y Moreno, 2006), cuya lógica sirvió de aglutinante y de guía rectora para las distintas ideas, conceptos y acciones encaminadas a mejorar la calidad en la producción dentro de las empresas. Luego entonces, el discurso de la calidad se constituyó a partir de una serie políticas sobre el empleo y los mercados, así como de saberes administrativos y técnicos, todos ellos articulados bajo la racionalidad mercantil del neoliberalismo entendiendo a éste, no cómo una mera teoría económica, sino como una

47 El discurso de la modernización sugiere que el supuesto atraso de la región latinoamericana se debe a la escasa preparación cultural de sus habitantes, a un dualismo estructural que afirma que en la región coexiste una sociedad moderna con una tradicional siendo esta última la que no permite el desarrollo, o a una cultura de pobreza que impide la inserción adecuada de los sectores tradicionales al mundo moderno (Cortés, 2017) y por ello, las políticas deben ir dirigidas a la modernización de los sectores que se consideran atrasados asimilándolos a la cultura hegemónica a través de la educación.

cosmovisión empresarial del mundo que sugiere un proyecto civilizatorio que va de la mano de su propio proyecto educativo.

De esta manera, se comprende que el término calidad no surge de una discusión pedagógica, sino del mundo empresarial y está referido, por un lado, a la forma de reducir los costos haciendo más eficiente el consumo tanto del capital constante como de la variable y a la forma de estandarizar los productos, y por otro lado a la modernización entendida como la eliminación de las ideas, valoraciones y apreciaciones que constituyen un freno a la cultura neoliberal. En otras palabras, la calidad significa el que un producto sea siempre igual, independientemente de quién lo elabore o dónde sea realizado y, además, sea producido con eficiencia, sin errores y maximizando las ganancias. Entendiendo así el término, puede ser vincularlo con el fenómeno de la cosificación de Lukács (1971) y el de la subsunción del trabajo de Marx (1999), en los cuales la subjetividad del trabajador aparece sometida a una objetividad externa al productor.

Ahora bien, Gallart (2006) ha señalado que los sistemas educativos se ven atravesados por las presiones que ejerce el mercado laboral y que son determinantes en la forma que éstos adquieren. Así, por ejemplo, cuando el mundo laboral estaba dominado por el Estado de bienestar y modelo fordista-taylorista, el trabajo era estable, los mercados internos eran fuertes y, por ello, se requería de una educación cívica que fortaleciera la identidad nacional y que capacitara para actividades manuales. En el caso específico de México, a esto se le sumó que la educación se convirtió en una de las banderas que legitimaron al régimen posrevolucionario, de manera que, el proyecto vasconcelista y el cardenista de educación estuvieron fuertemente influidos por la idea de justicia social (Ocampo, 2005; Gilly, 2001).

Ahora bien, el neoliberalismo alteró no sólo al trabajo sino también a la educación. En el aspecto del trabajo, la flexibilización generó una mayor variabilidad de las actividades laborales en la vida de un trabajador. Por otro lado, en la educación, la flexibilización tuvo dos consecuencias. Primero, se buscó eliminar la formación de los alumnos en capacidades manuales debido a la acelerada obsolescencia de las calificaciones a causa del cambio tecnológico. En segundo lugar, se dio un predominio de las competencias, es decir, la educación se enfocó en el desarrollo de habilidades básicas de empleabilidad como las competencias de comunicación, gestión de carreras laborales en contextos cambiantes y capacidad de análisis y resolución de problemas (Gallart, 2006).

Por tanto, el modelo educativo basado en el nacionalismo cultural, para el caso mexicano, y en la capacitación para un trabajo manual aparecieron como formas obsoletas

ante los ojos del empresariado nacional e internacional. La educación de calidad se planteó entonces en torno a nuevos valores. Según López Aguilar:

Se reemplazan valores como identidad nacional, solidaridad, unidad, amor a por la patria, principios éticos, etc., por categorías económicas que provienen de la globalidad mercantil como eficacia, eficiencia, competencia, productividad, estandarización, individualismo, libertad de consumo y contrato, etc., transmitidas a través del adoctrinamiento de patrones culturales de la clase dominante a las nuevas generaciones (2013: 179).

De ahí que el discurso de la modernización y el de la calidad se articulen, puesto que la educación de calidad sería aquella que tiene la capacidad de sustituir los valores considerados como tradicionales y que impiden la modernización por aquellos que se encuentran en concordancia con el proyecto civilizatorio neoliberal⁴⁸. Por otro lado, Coella y Díaz (2015) afirman que en 1971 fue cuando se usó por primera vez el término calidad dentro del discurso educativo durante la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros de Fomento a la Ciencia y la Tecnología de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), convocada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de los Estados Americanos (OEA). En la conferencia se utilizó el término calidad para señalar una carencia en la educación, ya que, para estas instituciones, los sistemas educativos latinoamericanos presentaban deficiencias en torno a lo que se esperaba de ellos. Por un lado, en esta reunión se planteó que el rápido proceso de expansión cuantitativa de la educación había dejado de lado el cuidado de la infraestructura, los recursos didácticos y la formación adecuada del personal docente y por el otro, se cuestionó la orientación y los contenidos de la educación, ya que consideraron que existía una escasa vinculación entre el contenido educativo y el mercado laboral y se sugirió que la educación debía de componerse de valores para el trabajo y capacidades para la convivencia además de la formación intelectual que ya era impartida (Coella y Díaz, 2015).

48 Sobre este punto en particular en “El regreso de Don Porfirio Díaz” (Montoya, 2015) argumento cómo la representación de esta figura histórica ha sido reivindicada por el poder estatal en los últimos años. En este artículo sugiero que la representación de Díaz como un dictador vende patria que se difundió a través del sistema educativo nacional tiene como origen la búsqueda de legitimidad del régimen posrevolucionario que surge la lucha contra el porfirismo, así el Partido Revolucionario Institucional durante mucho años pregonó esta versión de la historia pues buscaba aparecer como el heredero legítimo de la Revolución. Empero en las últimas dos décadas, ha habido una reivindicación del militar oaxaqueño a quien ahora se le reconoce como un modernizador de la patria y ello puede ser explicado en tanto que este rescate que se hace entorno a su figura coincide con los valores neoliberales que buscan impulsar en la educación.

Sin embargo, no fue sino hasta la década de 1980, en el contexto de la apertura comercial, la globalización y el derrumbe de los sistemas keynesianos, que la idea de la calidad educativa comenzó a materializarse en el diseño de políticas públicas (Orozco y Olaya, 2009). La primera acción institucional en este camino fue la creación del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PPE) de la UNESCO en 1980, en el cual se propuso a los Estados el mejorar la calidad a través de reformas educativas (Coella y Díaz, 2015).

Posteriormente, en 1986, el Banco Mundial publicó el informe *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo* de George Psacharopoulos. En este documento se hacen sugerencias de reforma en la política educativa de los Estados a partir de una visión gerencialista del Estado, la cual busca maximizar la eficiencia de los sistemas educativos y aumentar su calidad en los términos ya antes señalados. Por medio de este escrito, como en otros que hablan sobre la calidad de la educación, se puede observar claramente que la racionalidad empresarial se inserta en la administración de lo público, ya que se busca manejar al Estado, en lo general, y la educación, en lo particular, como si fueran un negocio.

Revisar los puntos de vista de este documento es una importante tarea, pues ellos se han materializado en los proyectos de reforma educativa para muchos de los países latinoamericanos que, como se verá más adelante, han sido retomados por la OCDE y el gobierno mexicano para la elaboración de las reformas educativas que se han venido dando desde 1992 y, por ello, se abordarán sus puntos principales.

El informe afirma que hay al menos cuatro problemas en torno a la educación en los países en desarrollo:

Primero, el gobierno es quien financia la educación. Esto es un problema porque, desde el punto de vista del Banco Mundial, la educación termina por depender de los recursos fiscales del Estado, los cuales se ven limitados en épocas de crisis y están sujetos a las adversidades macroeconómicas que escapan a la acción de los gobiernos. Asimismo, el documento señala que la competencia intersectorial, entre las secretarías de Estado por los recursos públicos, es cada vez más intensa y por ello la educación financiada por el gobierno queda subordinada a las necesidades políticas del momento.

Segundo, los sistemas educativos son altamente centralizados y burocratizados. Debido a que los sistemas de educación en los países desarrollados comúnmente surgieron por iniciativa de los Estados, son estos los que deciden, no sólo los contenidos educativos, también el uso y administración de los recursos materiales y humanos, lo cual, desde la perspectiva de Psacharopoulos (1986), lleva a que las escuelas no aprovechen los recursos de manera eficaz.

Por ejemplo, un problema que señala el autor, es que la contratación y permanencia de los docentes no se realiza a nivel de las escuelas, sino que las hace directamente el Estado en desconocimiento de las necesidades locales, lo cual limita el poder de decisión de los directores escolares.

Tercero, falta de competencia entre las escuelas. Una de las características de la educación en los países desarrollados es que las escuelas provendrían de una lógica populista, en la cual la asignación de recursos se da de manera igualitaria sin importar los logros que estas obtengan lo cual ha conducido, desde la postura del documento, a una situación de conformismo. Según Psacharopoulos (1986), el sistema que existía en aquellos años provocaba que las escuelas no rindieran cuentas a los alumnos y padres de familia sobre la calidad de la educación que imparten, y por ello tenían poco interés en suministrar el tipo de educación que las familias deseaban.

Finalmente, el subsidio a la educación es ineficaz. Se señala que el sistema de financiamiento público, basado en la lógica populista, paradójicamente excluye a los alumnos talentosos de escasos recursos, ya que, al darse un reparto igualitario, aquellos alumnos con poco interés reciben el mismo apoyo que quienes están realmente motivados. Asimismo, se señala que un financiamiento universal que no sea excluyente, en los términos ya señalados, sería contraproducente a la larga e inviable por el inmenso costo que implicaría a los Estados el dar una educación de primera calidad a todos sus ciudadanos.

Ante el panorama adverso de la educación que reporta el informe, se señala que existen tres medidas centrales que deben tomar los Estados para garantizar una educación de calidad.

Primero, la recuperación de los costos y la reasignación de los recursos. Esto significa que los recursos deben reinvertirse donde los beneficios sociales sean mayores, que se deben establecer tarifas a la educación superior o aumentar las existentes con el fin de sanear las finanzas y que se debe aumentar la inversión privada. Segundo, concesión de préstamos y becas selectivas. Esto implica la creación de un sistema de préstamos para la educación superior con cargo a los ingresos futuros y detener el financiamiento público universal que, a la larga, resulta insostenible a la par que se crea un buen modelo de becas selectivas que lleguen a quienes las necesitan. Así, al permitir que las familias accedan a financiamientos para los estudios, se aumentará al mismo tiempo la inversión privada en educación como resultado de esta demanda.

Por último, se sugiere la descentralización de la administración. Según su postura, se deben eliminar las protecciones estatales en torno al uso de recursos salariales y

contrataciones por parte de las escuelas, así como la prohibición de cuotas de matriculación y de participación de la iniciativa privada. La descentralización permite la movilización de recursos locales, reducción de gasto gubernamental, competencia entre escuelas (en busca de mayor calidad) y ofrecer variedad educativa adaptada a los deseos e intereses de las familias.

Cómo se puede observar, este documento elaborado por el Banco Mundial constituye una visión mercantilista de la educación, ya que el lenguaje utilizado, más que pedagógico, es gerencial y de tendencia neoliberal al usar términos como burocracias, igualitarismo, subsidios o populismo para denotar cualidades negativas y competencia, eficacia, inversión y descentralización para señalar los aspectos positivos del sistema educativo.

En síntesis, la calidad promovida por el BM, implica la reducción del gasto público que financia el sistema escolar, a la vez de que éste se torna en una posibilidad de realizar distintos negocios, que van desde el fomento directo e indirecto de la educación privada a los sistemas bancarios de financiamiento. Asimismo, su lógica impone la idea de los contenidos educativos, como mercancías que pueden ser ofrecidas en el mercado a través de escuelas que compiten entre ellas como empresas, eliminando así la función escolar concerniente a la formación de una identidad nacional más o menos cohesionada.

Finalmente, y en el mismo tenor de la lógica neoliberal, busca imponer la hegemonía del mercado en las relaciones de contratación, permanencia y determinación de salarios y prestaciones en los trabajadores de la educación. En 2008 el gobierno de Felipe Calderón, a través de la Alianza por la Calidad de la Educación, solicitó a la OCDE que realizará un informe sobre la situación de la educación en México y que a partir de él, presentara una serie de propuestas para mejorar las deficiencias que éste encontrara en el sistema educativo. Finalmente, el documento presentado se tituló *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México* (2010) y constituyó la base sobre la cual se elaboró la reforma educativa de 2012-2013. Este informe comparte varias ideas que presentó el Banco Mundial en el texto de Psacharopoulos (1986), aunque de forma un poco más moderada.

El informe de la OCDE (2012) comienza con un diagnóstico nacional, en el cual, el alto nivel de desempleo y el estancamiento económico, se presentan como dos de los principales problemas que enfrenta México. Desde su perspectiva, estos problemas derivan de la baja productividad y el escaso capital humano⁴⁹ de la fuerza de trabajo mexicana que la hacen poco

49 Según Rojas Crotte, la noción del capital humano propone que la inversión en educación repercute no sólo en un incremento en la productividad sino también en una mejora en el nivel de ingresos de las personas y

atractiva para las inversiones. Asimismo, existe una especie de círculo vicioso de baja productividad y la deserción escolar, es decir, a pesar de que la tasa de matriculación de niños de entre 5 y 14 años de edad es casi universal, “muy pocos estudiantes continúan en México la educación media superior” (2010: 47). Debido a que los jóvenes deciden insertarse al mercado laboral bajo la necesidad de mantener o apoyar a sus familias económicamente dando como resultado que sólo tengan acceso a empleos precarios o en el sector informal. Por ello, los grandes problemas económicos y de desigualdad social vinculados con el desempleo y el estancamiento, sólo pueden ser superados, desde la perspectiva de la OCDE, a partir de mejorar los resultados de los estudiantes a través de una reforma educativa.

Siguiendo la misma lógica del pensamiento de la OCDE, la patronal mexicana, a través de Mexicanos Primero, mostró un diagnóstico similar en el documental De Panzazo⁵⁰ (2012). Según los datos que aporta el documental, de cada cien alumnos inscritos en primaria, sólo 45 concluyen la secundaria, 27 la preparatoria, 13 la licenciatura y 2 el posgrado. Así mismo, señalan que el grado promedio de escolaridad en México es de ocho años y medio, mientras que en Estados Unidos y Canadá llega hasta los trece años. Finalmente, para complementar los datos antes presentados, afirman que el ingreso promedio según el grado de estudios se distribuye de la siguiente manera: 4,000 pesos primaria, 5,500 secundaria, 6,000 preparatoria, 14,000 licenciatura y 52,000 para quienes tienen un posgrado⁵¹. El documental afirma, a partir de estos datos, que la causa de la pobreza de las mayorías y la gran desigualdad económica que existe en México reside en que, unos pocos tienen educación superior mientras que la mayoría sólo la básica y esto, a su vez, es provocado por la falta de calidad educativa que

en su calidad de vida (2014). De la misma manera, Gallart afirma que la corriente teórica del capital humano, “atribuía al mayor nivel educativo de los trabajadores un incremento en la productividad que se manifestaba en el crecimiento del producto social y en el diferencial de ingreso de los trabajadores más educados” (2006: 311).

50 A pesar de que el documental es en realidad una obra de propaganda y de que carece de cualquier rigor académico, pues simplifica al extremo el problema de la educación, éste es una pieza clave para comprender la visión que tienen aquellos que promueven el tema de la calidad educativa en nuestro país pues detrás de lo dicho subyace toda una lógica llena de significados que, de ser expuesta, puede dar cuenta del tipo de educación y de sociedad que se está planteando con las transformaciones neoliberales de los últimos años.

51 Estos datos contrastan notoriamente con los aportados por Castillo Fernández quien, a través de realizar un análisis de la ENOE 2015 del INEGI, encontró que el ingreso promedio según el nivel de escolaridad se distribuye de la siguiente manera: primaria 2,548.41 pesos, secundaria 3,619.52, media superior 3,733.48 y superior 4,605.87. En el caso de los datos aportados por el documental existe una brecha de diez mil pesos entre aquellos que sólo estudiaron la primaria y quienes lo hicieron hasta la licenciatura, mientras que el estudio de Castillo arroja una brecha de tan sólo 2,057.46 pesos. Esta disparidad (en la cual no se toma en cuenta el exorbitante ingreso que el documental asigna a quienes estudian un posgrado) y la falta de fuentes en los datos mostrados por el documental, nos permite ver la manipulación que hacen de las cifras para argumentar su postura (Castillo Fernández; 2017).

orilla a los alumnos, en un ejercicio implícito de elección racional, a abandonar sus estudios a pesar de la supuesta ventaja económica que representaría el obtener grados superiores⁵².

Como se puede observar, tanto para la OCDE como para la patronal mexicana, los grandes problemas económicos y sociales del país tienen su raíz en la falta de calidad del sistema educativo. Ahora bien, esta falta de calidad de la educación en México puede ser constatada en los resultados de la prueba PISA del 2015, en la cual el país obtuvo resultados muy inferiores con respecto a sus pares:

En México, la mitad de los jóvenes de 15 años no alcanzó el nivel básico 2 de PISA⁵³, mientras que el promedio de la OCDE fue de 19.2% (en 2006). Sólo el 3% de los estudiantes mexicanos alcanzó los niveles superiores 5 y 6, los cuales requieren que los estudiantes demuestren que pueden identificar, explicar y aplicar conocimiento científico en una variedad de situaciones complejas de la vida. Por su parte, el porcentaje de los jóvenes de 15 años de edad que alcanzó los niveles 5 y 6 en otros países de la OCDE fue de 9% (OCDE, 2010: 48)

Por este motivo, la OCDE (2010), a través de su informe, sugirió al gobierno mexicano la necesidad de una reforma educativa que debía de contemplar los siguientes aspectos: 1) mejorar la eficacia escolar haciendo uso más racional de los recursos; 2) fijar estándares educativos nacionales; 3) fomentar la autonomía escolar lo cual implica la descentralización y la competencia por recursos como ya se había propuesto por Psacharopoulos (1986); 4) organizar un financiamiento estable en el cual la participación de la iniciativa privada sea fomentada como un mecanismo de descentralización del gasto; 5) establecer mecanismos de contratación; y 6) fijar procedimientos de formación docente.

Para lograr los puntos señalados, la OCDE realizó las siguientes sugerencias:

- Definir la enseñanza eficaz (estándares, contenidos, habilidades y perfiles)

52 Este argumento además de ser extremadamente simplista, pues reduce el fenómeno de la pobreza a una sola variable, y falaz ya que asegura que la pobreza es una decisión voluntaria y que, por extensión, podría ser eliminada si todos obtuvieran un título de grado, es inquisidora, pues en primera y última instancia son los docentes los culpables de este problema.

53 “El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber... Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje... Hasta la fecha, participan todos los países miembros, así como varios países asociados. Los estudiantes son seleccionados a partir de una muestra aleatoria de escuelas públicas y privadas. Son elegidos en función de su edad (entre 15 años y tres meses y 16 años y dos meses al principio de la evaluación) y no del grado escolar en el que se encuentran. Más de un millón de alumnos han sido evaluados hasta ahora.” (OCDE, 2018)

- Atraer mejores candidatos docentes mejorando la calidad en las instituciones de formación inicial docente (no sólo en las escuelas normales)
- Mejorar el concurso nacional de asignación de plazas docentes
- Abrir todas las plazas docentes a concurso
- Crear periodos de inducción y prueba
- Mejorar el desarrollo profesional de los docentes
- Evaluar para ayudar a mejorar, crear una evaluación docente basada en estándares que permita recompensar a los mejores docentes y excluir del sistema educativo de forma permanente a los de bajo desempeño
- Incrementar la autonomía escolar para permitir a los directivos contratar y despedir docentes
- Incrementar la autonomía para que las escuelas puedan asignar fondos según sus prioridades evitando las burocracias

Se puede apreciar que, tanto en el diagnóstico como en las recomendaciones, el tema central de la reforma educativa y de la calidad de la educación gira en torno a dos aspectos: primero, la reestructuración administrativa de del sistema escolar, dando énfasis a descentralización y a la flexibilización laboral de los docentes. En segundo lugar, a la introducción de competencias para la empleabilidad en la educación, así como su estandarización y evaluación continua.

Sobre el segundo aspecto se puede observar que se ha hecho un señalamiento continuo al modelo educativo previo, al cual se le tachó de ser tradicional⁵⁴ y de estar desvinculado con el trabajo. Así, en palabras de la experta⁵⁵ en educación de la OCDE, Sylvia Schmelkes (Citada en De Panzazo, 2012), el modelo educativo basado en la transmisión de

54 Resulta interesante observar que el discurso de la calidad se remonta siempre a una supuesta “educación tradicional”, la cual es identificada siempre con el modelo conductista. Generalmente, se realiza una dicotomía entre lo tradicional y lo moderno señalando que lo primero es obsoleto y que lo segundo viene a hacer un cambio radical. No obstante, esta dicotomía es algo de orden mítico puesto que no se basa en hechos reales, puesto que la educación desde hace décadas no se basa en un modelo conductista como el que tienden a señalar, sino que en las normales se imparten distintas corrientes pedagógicas en las cuales el constructivismo, por ejemplo, toma un papel de suma importancia. El mito de la educación tradicional les sirve a los apologistas de la calidad, para desdeñar todo aquello que no coincida con su punto de vista metiendo en un gran saco a una gran cantidad de prácticas pedagógicas de diversa índole.

55 Una de las características del neoliberalismo es la expansión de los llamados “expertos”, quienes son gente formada principalmente en universidades extranjeras, con títulos de posgrado, especializada en áreas específicas de la administración y con una visión empresarial sobre la gestión (Srnicek, 2015) y por ello se ha dicho que en el neoliberalismo gobiernan los tecnócratas. Un símil histórico de estos actores tecnócratas lo podemos encontrar en los “científicos” que colaboraron con el gobierno del general Porfirio Díaz en México.

conocimientos ha quedado rebasado y ahora los modelos exitosos o de calidad son aquellos que enseñan más bien a adquirirlos. El problema, según Schmelkes, es que en México se sigue utilizando un modelo tradicional que impide el desarrollo de las habilidades de empleabilidad.

Siguiendo la lógica de la estandarización, se supone que la educación de calidad es aquella que puede medir las habilidades preestablecidas en el mundo empresarial a partir de una prueba única que demuestre que los futuros trabajadores, sin importar su origen, podrán adaptarse a las condiciones cambiantes del capital trasnacional. Este punto sugiere que los resultados de la prueba PISA, como estándar de medición de calidad, son la evidencia de la integración de un Estado a los requerimientos laborales del mercado global.

Sin embargo, el cambio en los contenidos de la educación no es únicamente la solución al problema del fracaso de los alumnos mexicanos en la prueba PISA. Ahora bien, en términos de la precarización laboral se señala, según la postura de la OCDE (2010), que los culpables de la falta de calidad son los docentes, quienes se reúsan a este cambio cultural y por ello se da un desprestigio social de su labor. En términos generales, se señala que los docentes tienen que ser evaluados de la misma manera que los alumnos, se busca que compitan entre ellos y que así se trasladen de los valores de la cooperación a los de la competencia que se espera transmitan a sus educandos.

En torno al segundo aspecto, se puede observar que, a través de las recomendaciones de la OCDE se precariza el trabajo de distintas maneras; por ejemplo, se fragmenta al gremio dividiéndolo entre normalistas y universitarios (el caso de los universitarios es importante porque ellos suelen identificarse más con su profesión de origen que con su actividad). Se elimina la asignación de plazas por haber cumplido los estudios normalistas y se abre el mercado laboral a la competencia por medio de la implementación de exámenes e ingreso (los cuales son estandarizados y ponen en cuestión la formación recibida en las escuelas normales). Se abre la puerta a la implementación de contrarios precarizados a través de los periodos de prueba, con lo cual, se vulnera la estabilidad laboral y se puede dar paso a abusos laborales. Se desmantela el escalafón laboral en el cual se privilegiaban factores como la antigüedad y se sustituye por un sistema de recompensas y castigos con base en la eficiencia medida en términos empresariales. Finalmente, se ataca a la capacidad de negociación colectiva de los maestros, puesto que se busca que ésta se realice en cada centro escolar entre el directivo y sus maestros de manera individual y no entre el sindicato y el Estado de forma centralizada.

Se concluye que el discurso de la calidad educativa es parte del proyecto neoliberal de la educación que lleva a que la racionalidad mercantil colonice los espacios pedagógicos subordinándolos a su lógica. Así, la idea de calidad demanda reajustes de todo nivel, como la reorganización del sistema escolar a través de la descentralización y el fortalecimiento de la autonomía en un esquema similar al del libre mercado, donde las escuelas se presentarían como empresas que ofrecen productos compitiendo entre sí para satisfacer la demanda de los clientes. La modificación de los esquemas de ingreso y permanencia en el servicio educativo, orientándolos a la contratación individual y a la competencia entre pares desmantelando así la negociación colectiva y mercantilizando la compra –venta de la fuerza de trabajo docente. La asignación eficaz de recursos financieros basados en criterios similares a la productividad fabril. El cambio en los contenidos pedagógicos orientándolos a las necesidades del mercado a través del fomento de las competencias de empleabilidad. Y, finalmente, la transformación ideológica que conduzca de los valores del nacionalismo y la justicia social a los valores empresariales como la competitividad, la eficiencia y la estandarización.

CAPÍTULO III: PRECARIZACIÓN DE TRABAJO DOCENTE: UN CONTEXTO NACIONAL

Capítulo III: Precarización de trabajo docente: Un contexto nacional

En este capítulo se realiza una exposición general del trabajo docente precarizado en México a partir de los elementos conceptuales identificados previamente. Para hacer este trabajo se remite a los datos recopilados por la Encuesta Nacional sobre Ocupación y Empleo (ENOE) del INEGI del primer trimestre de los años 2007, 2012 y 2017. Así, en función de algunas de las características del trabajo precarizado, se operacionalizó el concepto y se trabajó los datos en el software *Statistics Package for Social Sciences* (SPSS). Asimismo, vinculo estos datos con un evento histórico, la promulgación de la Reforma Educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto, el cual considero como eje explicativo para la profundización del proceso de precarización⁵⁶.

La precarización del trabajo docente en México

Para medir la precarización del trabajo docente en la actualidad en México, se retomaron los resultados de la Encuesta Nacional sobre Ocupación y Empleo (ENOE), realizada por el INEGI, del primer trimestre de los años 2007, 2012 y 2017 abarcando así un periodo de diez años ya que este periodo permite apreciar el impacto de la reforma educativa del 2013. El análisis toma en cuenta, no sólo el eje temporal, también el comparativo entre el sector público y el privado, así como entre grupos etarios para la segunda parte del estudio. El trabajo tiene como unidad de análisis a los todos los casos en que los encuestados contestaron que son trabajadores de la educación cuando se les preguntó por su ocupación. La unidad territorial elegida fue la República Mexicana⁵⁷ y se tomaron en cuenta sólo a aquellos que contestaron trabajar en escuelas privadas o públicas⁵⁸. Es importante destacar que la ENOE no hace diferencias entre los niveles educativos en que laboran los docentes, lo cual puede llevar a una pérdida en la precisión. Sin embargo, ello no implica un problema insalvable, puesto que en este apartado sólo se busca exponer una tendencia general que se puede formular a manera de hipótesis de la siguiente forma: La adopción del pensamiento neoliberal en la educación en México, ha

⁵⁶ La última reforma Educativa, promulgada en el año 2013, conlleva un proceso de precarización debido a su lógica mercantilizante como se explicó en el capítulo anterior.

⁵⁷ A pesar de que la muestra seleccionada presenta casos en todas las entidades federativas, esta variable territorial no es retomada debido a la disparidad en la cantidad de casos entre una entidad y otra.

⁵⁸ De esta manera se descartó a aquellos que respondieron “Empresas constituidas en sociedades” “Negocios no constituidos en sociedades” “Sector informal” y “Trabajo doméstico remunerado”.

iniciado un proceso de precarización constante del trabajo docente en los últimos años afectando mayormente a aquellos que laboran en escuelas particulares y a los trabajadores más jóvenes quienes se ha incorporado al servicio de manera posterior a las reformas educativa y laboral del 2012-2013.

Finalmente, la muestra seleccionada se compone de 6,172 casos en el año 2017 (1,238 en escuelas privadas y 4,934 en escuelas públicas); 6,978 en 2012 (1,148 en escuelas privadas y 5,830 en escuelas públicas); y 7,544 en 2007 (1,169 en escuelas privadas y 6,375 en escuelas públicas). De esta manera, la distribución total de los docentes encuestados es de 17.2 por ciento laborando en escuelas privadas y 82.8 en escuelas públicas.

Para observar el proceso de precarización se seleccionaron los siguientes indicadores: 1) el acceso a prestaciones, 2) el nivel de ingreso medido en cantidad de salarios mínimos percibidos, 3) la cantidad horas trabajadas en relación con la percepción salarial y 4) los esquemas de contratación laboral. Es importante señalar que del gran número e indicadores de precariedad ya mencionados, sólo se retoman los cuatro debido a la naturaleza propia de la ENOE que no contempla todas las dimensiones que componen el fenómeno de la precariedad actual; no obstante, las dimensiones que quedan descartadas dentro del análisis cuantitativo del presente capítulo son retomadas en el análisis cualitativo que se presenta en el último capítulo. Finalmente cabe aclarar que lo que se busca demostrar con la elección de las variables antes señaladas es el hecho de que las condiciones generales del trabajo docente se han precarizado como parte de una tendencia global.

- Acceso a prestaciones

El acceso a prestaciones es uno de los indicadores más importantes que componen el proceso de precarización actual puesto que, como se ha señalado anteriormente, la lógica neoliberal busca dismantelar las conquistas laborales que protegen a los trabajadores de cualquier contingencia dejándolos en un estado permanente de incertidumbre, lo cual, para Chomsky (2013), hace de los trabajadores sujetos dóciles y objetos de sobre explotación. Asimismo, cómo se señaló en el apartado sobre las reformas estructurales y en el relacionado con la flexibilidad, la eliminación de las prestaciones es una forma de reducir el costo de los trabajadores o el gasto en capital variable, puesto que las cuotas patronales se hacen menores, los gastos a futuro como las indemnizaciones disminuyen y sólo se paga por los periodos laborales trabajados efectivamente con la eliminación de prestaciones como los tiempos vacacionales pagados.

En torno a la variable acceso a prestaciones las respuestas posibles son: 1) acceso a instituciones de salud y otras prestaciones, 2) no tiene acceso a instituciones de salud, pero sí a otras prestaciones, 3) sólo tiene acceso a instituciones de salud y 4) sin prestaciones. De estas cuatro opciones, sólo podría ser considerado como no precario a aquellos trabajadores que se encuentren dentro de la primera categoría. Sin embargo, existe una dificultad en torno a la respuesta, puesto que no deja en claro si sus prestaciones son las mínimas exigidas por la ley⁵⁹ o si están por encima o por debajo; no obstante, para no generar mayor dificultad se da por supuesto que se cumple con el mínimo de ley.

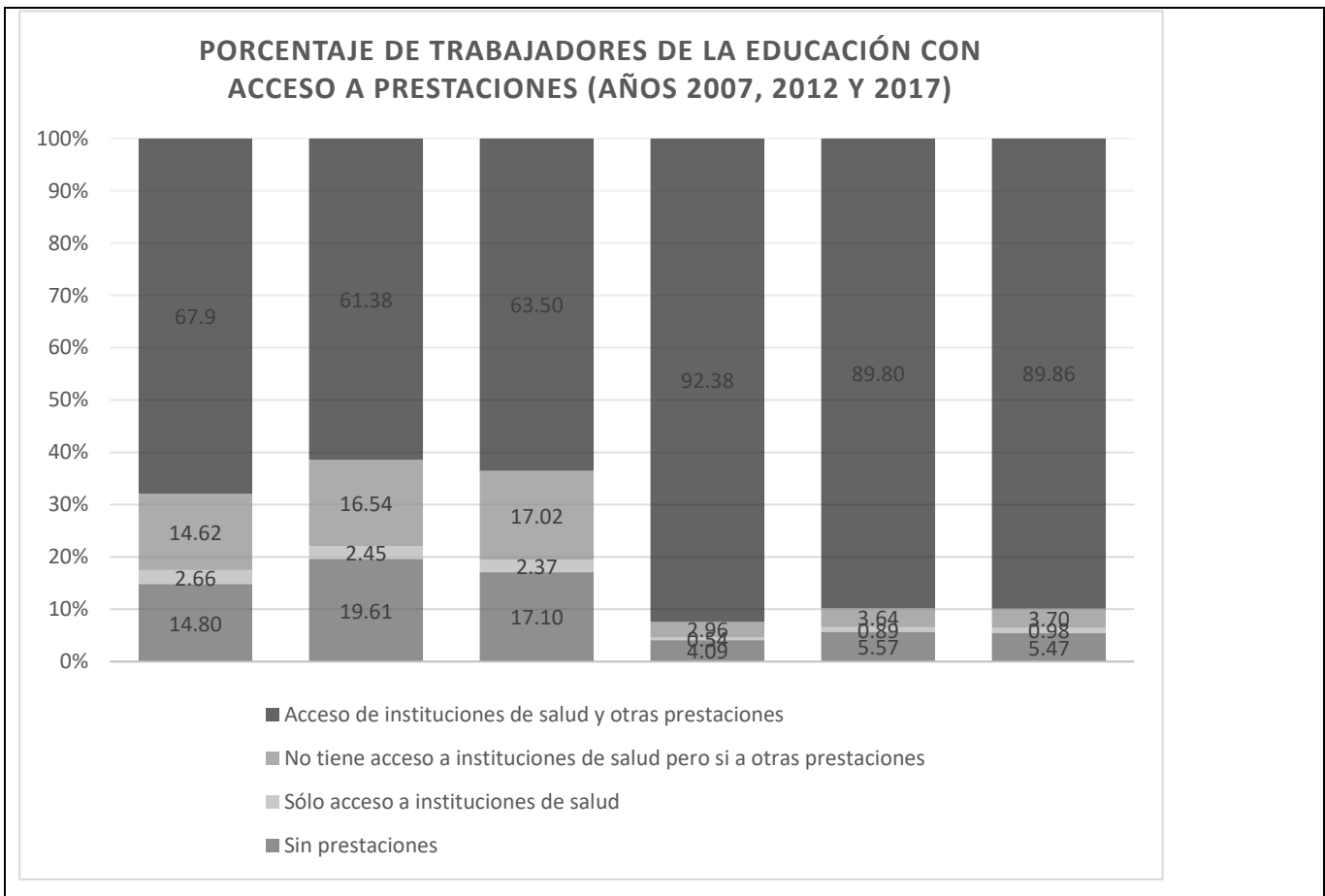
En la gráfica 1, que se muestra a continuación, se puede observar que en el periodo analizado el porcentaje de docentes con acceso a instituciones de salud y otras prestaciones se redujo en 4.4 puntos porcentuales en el sector privado y 2.5 en el público, de manera que el primero concluyó con 63.5 por ciento de sus trabajadores con todas las prestaciones mientras que el segundo con 89.9 por ciento. Otra forma de ver el fenómeno es de la siguiente manera: el 36.5 por ciento de los docentes encuestados que trabajan en escuelas particulares y 10.14 por ciento de los que lo hacen en el sector público, reportaron laborar con prestaciones menores a las exigidas por la ley, aunque ello constituya una acción ilegal por parte de los empleadores. En otras palabras, el 15.4 por ciento reportaron trabajar en condiciones precarias en torno al acceso a prestaciones. El hecho de que un porcentaje tan elevado de docentes hayan reportado trabajar en estas condiciones en el sector privado es una expresión de la falta de regulación laboral que existe en él y del poco interés gubernamental por llevar a cabo acciones que reviertan la tendencia como se puede observar en el incremento sufrido en el periodo analizado.

Asimismo, se encuentra también que, en el periodo estudiado, el porcentaje de trabajadores que sólo recibe acceso a la salud aumentó en el sector privado de 14.6 a 17.0, lo cual significa la eliminación sistemática de aguinaldos, vacaciones entre otras prestaciones. Por otro lado, el porcentaje de docentes sin ningún tipo de prestaciones aumentó de 14.8 en el 2007 a 17.1 en el 2017 en el sector privado, mientras que en el público se elevó de 4.1 a 5.47; es decir, hubo un aumento de 2.3 y 1.4 por ciento respectivamente; así también, de los docentes que fueron encuestados en el 2017 que laboran en escuelas privadas y públicas respectivamente, encontramos que 17.1 por ciento y el 5.5 por ciento no cuenta con ningún tipo de prestaciones.

59 Las prestaciones mínimas que exige la ley son: Seguridad social, prima vacacional, vacaciones y aguinaldo.

De manera que, con los datos expuestos, se puede afirmar que la precarización en torno al acceso a prestaciones ha ido en aumento en los últimos años en ambos sectores, pero con mayor fuerza en el privado. En este sentido, parece pertinente destacar que la privatización de la educación ha sido en este sentido una estrategia del estado neoliberal para racionalizar el gasto público que cada vez es más reducido, tal como afirma Arriaga (2007), lo cual quiere decir que el tercerizar la responsabilidad educativa ha servido más al ahorro de recursos que al incremento en la calidad educativa. De la misma manera, el observar la tendencia histórica y constatar el incremento en el número de trabajadores son el acceso a las prestaciones mínimas de ley es un claro ejemplo de la subsunción del trabajo docente al capital.

Gráfica: 1.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la ENOE 2007, 2012 y 2017 (INEGI; 2018).

-
- Nivel de Ingresos

Otro indicador que revela otro aspecto importante de la precariedad actual es el que corresponde a los salarios. Si se considera, como afirma Marx (1959), que el salario es la manifestación del valor de la fuerza de trabajo⁶⁰, la caída nominal y real de los salarios representa una tendencia a su desvalorización, tendencia cuyas repercusiones van más allá de la disminución del poder adquisitivo. Otra forma de ver la cuestión salarial es a partir de las categorías de explotación y sobreexplotación, ya que la reducción de los salarios representa que, dentro de la jornada laboral, los docentes dediquen un menor tiempo de trabajo a la reproducción del valor de su fuerza de trabajo, dejando así un mayor tiempo libre de trabajo impago con lo cual el empresario logra elevar sus ganancias sin aumentar su inversión. Reducir de esta manera el salario implica un aumento de la explotación⁶¹ para el caso de las escuelas privadas, mientras que dentro del sistema público representa la adopción de la lógica empresarial en torno a la racionalización del gasto, tomando al capital variable como sujeto de recortes; más aún, cuando esta disminución en las percepciones es tan grande que los ingresos son inferiores al valor de la fuerza de trabajo se está hablando de sobreexplotación, lo cual orilla a los trabajadores a buscar formas alternativas de ingresos que le ayuden a completar su sustento diario y el de su familia.

En la tabla 3, que se presenta a continuación, se puede observar que en el sector privado la categoría salarial que concentraba el mayor número de casos pasó de ser en el 2007 la de 3 a 5 salarios mínimos con un 34.1 por ciento a la de 2 a 3 salarios mínimos en 2017 con un 34.6 por ciento. Por otro lado, el porcentaje de docentes que recibía menos de un salario mínimo aumentó de 3.4 a 5.9, mientras que, aquellos que obtenían un ingreso mayor a cinco salarios mínimos se redujo en más de diez puntos porcentuales pasando de 17.8 a 6.6.

Partiendo de las premisas previamente señaladas, estos datos revelan que existe un verdadero proceso de desvalorización de la fuerza de trabajo en el sector educativo y que, una de sus razones de ser, pudiera centrarse en el aumento de la explotación por parte de las empresas educativas a sus trabajadores. También, se puede apreciar que en el sector público ocurre la misma tendencia, aunque en menor grado, ya que la categoría salarial que

60 Para Marx, el valor de la fuerza de trabajo se calcula a partir de la suma de todos los valores requeridos para que un trabajador pueda reproducir su vida y la de su descendencia. En este sentido, el valor de la fuerza de trabajo adquiere un carácter ontológico que se encuentra en una pugna constante entre dos tendencias contradictorias que tratan de definir qué es lo necesario para reproducir la vida: por un lado, el capital, para el cual el trabajador no es sino un simple factor económico, y el proletariado cuya vida va más allá de la producción y que por tanto busca definirse más allá de los límites impuestos por el capital.

61 Según Marx (1959), mientras que la tasa de ganancia se mide a partir de la relación entre la plusvalía y el capital total desembolsado, la tasa de plusvalía lo hace a partir de la relación entre la plusvalía y el capital variable y por ello, esta última constituye forma de medir la explotación de los trabajadores.

concentraba un mayor porcentaje de docentes era igualmente la de más de 3 hasta 5 salarios mínimos sólo seguida de la de más de 5 salarios mínimos con un 45.4 y 35.9 por ciento respectivamente. A diferencia que, en el sector privado, en el 2017 aumentó ligeramente el porcentaje de trabajadores que percibían hasta cinco salarios mínimos, llegando a un 47.9 por ciento, pero al igual que en el sector privado, hubo una caída drástica de aquellos que obtenían más de cinco salarios mínimos, pasando de 35.9 a 16.8 por ciento, es decir, una caída de más de 19 puntos porcentuales. Por otro lado, el porcentaje de docentes que recibían menos de tres salarios mínimos aumentó en 16.7 puntos porcentuales pasando de 18.7 en 2007 a 35.3 en 2017

De tal forma que se puede constatar que, tanto en el sector privado como en el público, ha habido una disminución salarial significativa en las percepciones de los docentes en el periodo analizado, ya que cada vez hay menor porcentaje trabajadores que perciben ingresos superiores a los tres salarios mínimos y más que reciben hasta tres como máximo. No obstante, la generalidad de la precarización salarial, ocurre con mayor fuerza en el sector privado donde más del 65 por ciento de los trabajadores recibe hasta tres salarios como tope, lo cual implica un salario mensual máximo de 4,802 pesos según el salario mínimo de 2017 contra un costo mensual de 3,224.86 pesos de la canasta básica en enero del mismo año.⁶²

Basado en las premisas teóricas establecidas a lo largo de este documento, el problema de la disminución en los salarios percibidos por los docentes revela además la crisis de pertinencia de su labor, ya que al disminuir realmente los ingresos de este grupo de trabajadores se puede entre ver la lógica neoliberal que denigra y hace menos a esta labor. Dicho en otras palabras, si los salarios se reducen es porque se considera que el trabajo de los docentes no vale lo que se le estaba pagando, y todo ello va de la mano de la enorme campaña de desprestigio y violencia cultural, simbólica y directa que el Estado mexicano ha emprendido en las últimas décadas en contra del magisterio⁶³.

62http://www.sedeco.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Canasta%20Basica/2017/Enero/2_GRAFICA%20DE%20PRECIOS%20DE%20DIFERENTES%20CANALES%20DE%20DISTRIBUCION.pdf

63 En el plano simbólico considero representativo el hecho de que la consigna del nuevo modelo educativo sea “aprender a aprender” y no “enseñar a aprender” ya que de ella se puede interpretar la eliminación del docente como un sujeto relevante en los procesos educativos. Esta consigna abre las puertas a la eliminación simbólica del docente en la relación dialéctica de enseñanza aprendizaje dejando sólo al alumno quien, aparentemente, aprende a aprender a aprender *ex nihilo*.

Tabla: 4.

Nivel de ingreso						
	Privadas			Públicas		
	2007	2012	2017	2007	2012	2017
Hasta un salario mínimo	3.4	4.3	5.9	2.2	2.2	3.3
Más de 1 hasta 2 salarios mínimos	18.6	19.8	24.8	5.2	6.6	9.7
Más de 2 hasta 3 salarios mínimos	26.1	28.2	34.6	11.3	12.3	22.3
Más de 3 hasta 5 salarios mínimos	34.1	34.8	28.2	45.4	45.5	47.9
Más de 5 salarios mínimos	17.83	12.86	6.56	35.91	33.37	16.81
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la ENOE 2007, 2012 y 2017 (INEGI; 2018).

- Jornada laboral

La jornada laboral es otro indicador relevante para medir el proceso de precarización del trabajo docente en la actualidad puesto que su incremento también representa una expansión de la tasa de explotación en los términos ya antes señalados. Desde el punto de vista de Marx (1999), una de las formas de incrementar la plusvalía es extendiendo cuantitativamente el tiempo de trabajo excedente o impago a través del alargamiento de la jornada laboral sin que medie un incremento salarial, y por tanto el trabajador dedica cada vez una mayor cantidad de tiempo realizando un trabajo no retribuido.

Según puede observarse en la tabla 4 que se presenta a continuación, la cantidad de horas trabajadas por los docentes incrementó tanto en el sector privado como en el público en el periodo analizado. Para el sector público hubo un incremento de 4.1 horas semanales o 16.6 mensuales, mientras que en el privado el incremento fue de 4.9 horas semanales o 19.7 mensuales. Sin embargo, el ingreso promedio mensual se ha contraído en 80.04 pesos en el sector público y 273.8 pesos en el privado con lo cual podemos constatar que no sólo las horas de trabajo han aumentado, sino que el ingreso promedio por hora ha ido decreciendo pasando de 45.3 a 35.5 pesos la hora en el sector privado y de 67.3 a 55.5 pesos la hora en el sector público.

Aún más, existe una cantidad de trabajo realizado por los docentes que no es perceptible en la encuesta y que corresponde al tiempo dedicado a la planeación y preparación de clases, al seguimiento y evaluación de alumnos y de actualización de contenidos, ya que este trabajo es, en muchas ocasiones, realizado en el hogar de los trabajadores fuera de su horario laboral y sin recibir percepción económica por él.

Por tanto, se puede concluir que la precarización del trabajo docente se expresa también en una expansión cada vez mayor de las jornadas laborales a cambio de un sueldo menor, lo cual puede sugerir que la explotación de los docentes ha ido en aumento.

Tabla: 4.

Media del ingreso mensual y las horas trabajadas						
	Privadas			Públicas		
	2007	2012	2017	2007	2012	2017
Horas trabajadas a la semana	24.6	27.1	29.5	24.6	27.1	28.8
Ingreso mensual	4463.3	4354.2	4189.9	6458.4	6711.4	6378.3
Promedio de ingreso por hora trabajada	45.3	40.1	35.5	67.3	62.1	55.5

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la ENOE 2007, 2012 y 2017 (INEGI; 2018).

- Esquemas de contratación

Finalmente, otro indicador significativo de la precariedad actual es el relacionado con los esquemas de contratación, puesto que, como ya ha sido mencionado, la flexibilización externa ha dado paso a formas de empleo como la subcontratación, el trabajo por horas o proyecto, los contratos temporales, las pasantías, etc. que vulneran el derecho de los trabajadores a la estabilidad y a la antigüedad, puesto que con estas formas de contratación se facilitan los despidos con pocas consecuencias para los empleadores, y dejando en desamparo a los trabajadores a la par de que se elimina la posibilidad de generar antigüedad dentro de una empresa ya que con cada contrato se inicia desde cero. Además de las consecuencias directas de los contratos precarios, existen otras indirectas como la fragmentación de la clase trabajadora y la consecuente competencia entre pares por la permanencia en un puesto de trabajo.

En este sentido, se puede apreciar en la tabla 5 que, cerca de la mitad de los docentes que laboran en el sector privado lo hacen bajo contratos temporales o incluso sin un contrato por escrito. Por otro lado, en el sector público es aproximadamente el 16 por ciento de los docentes que laboran bajo esas condiciones contractuales. Esta diferencia significativa entre ambos sectores se debe a que en el segundo existe la mediación de los sindicatos, federal y estatales, de trabajadores de la educación quienes negocian la contratación colectiva mientras que en el sector privado es prácticamente inexistente la presencia de sindicatos y de negociaciones colectivas por lo cual las contrataciones se realizan a nivel individual entre empleado y empleador. No obstante, es relevante señalar que el crecimiento de contratos atípicos en el sector público manifiesta la aplicación de las reformas educativas que buscan asimilarlo a las prácticas del privado siguiendo los esquemas sugeridos por la OCDE y la reforma educativa.

Tabla: 5.

	Tipo de contrato					
	Privadas			Públicas		
	2007	2012	2017	2007	2012	2017
De base, planta o por tiempo indefinido	54.5	47.6	52.5	89.5	85.6	84.3
Temporal	32.5	38.5	37.7	7.9	10.1	13.0
Sin contrato escrito	13.0	13.9	9.9	2.6	4.3	2.6
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la ENOE 2007, 2012 y 2017 (INEGI; 2018).

Finalmente, a partir de los indicadores ingreso, tipo de contrato y prestaciones se elaboró un índice de precariedad a partir de los datos arrojados por la ENOE 2017. El índice fue elaborado de la siguiente manera: 1) aquellos trabajadores que perciben hasta tres salarios mínimos se les consideró en situación de precariedad salarial, mientras que los que se encuentran por encima como no precario⁶⁴, 2) para considerar que un trabajador no era precario en torno a

64 Esta estimación se realizó con función de la canasta básica ya que como se señaló anteriormente, es a partir de los tres salarios mínimos que ésta puede ser adquirida.

las prestaciones, éste debía de contar con servicios de salud y otras prestaciones, si carecía de alguna de ellas o ambas se consideró como precario, 3) para considerar un contrato como no precario se tomó solo aquellos que fueran de base, planta o por tiempo indefinido, dejando como precarios lo temporales y los que incluso no cuentan con un contrato escrito, 4) por cada indicador se asignaron dos valores: el cero que representa lo no precario y el uno que representa lo precario, 5) los resultados se sumaron y si un trabajador se encontraba en precariedad en un solo de los tres indicadores se le consideró como en precariedad baja, en dos indicadores en precariedad media, en los tres indicadores como precariedad alta y en ninguno como no precario. 6) todos los datos no especificados se eliminaron de la muestra para que no generaran intereseencia en los resultados.

El análisis se realizó sobre un total de 4,631⁶⁵ docentes encuestados en los 32 estados de la República Mexicana, de los cuales el 19.2 por ciento dijeron laborar en el sector privado.

Del total de la muestra se encontró que tan sólo 26 docentes o el 0.56 por ciento no se encuentran en condición de precariedad en ninguno de los tres indicadores. Esto significa que más del 99 por ciento de los trabajadores que participan de la muestra vive algún tipo de precariedad o la combinación de dos, o incluso las tres enunciadas al mismo tiempo; se podrá objetar que es posible que en el aspecto contractual se deba a que laboran en esquemas de servicios profesionales, sin embargo por lo visto en campo y por la tendencia global, lo que puede ser inferido es que en realidad han proliferado los contratos atípicos en perjuicio de los docentes y no al contrario.

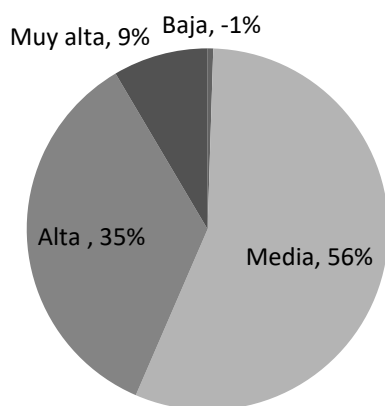
Así mismo, se encuentra que el 56 por ciento de los docentes reportó al menos un tipo de precariedad. De este grupo de trabajadores con sólo un tipo de precariedad observamos que, la que se presenta a través de contratos atípicos ocupó la mayoría absoluta, de manera casi total con un 98 por ciento de los casos.

Posteriormente se puede observar que el 35 por ciento de la muestra seleccionada se encuentra en un nivel medio de precariedad, es decir, que presentan precariedad en dos de las tres variables señaladas. Finalmente, se encontró que 8.5 por ciento de los casos de la muestra seleccionada se encuentran en un nivel alto de precariedad.

65 La muestra tomada para realizar este análisis es menor a la primera debido a la cantidad de datos perdidos al cruzar las tres variables que componen el índice que se elaboró.

Gráfica: 2.

**Distribución de los docentes según su nivel de precariedad
INEGI 2018**



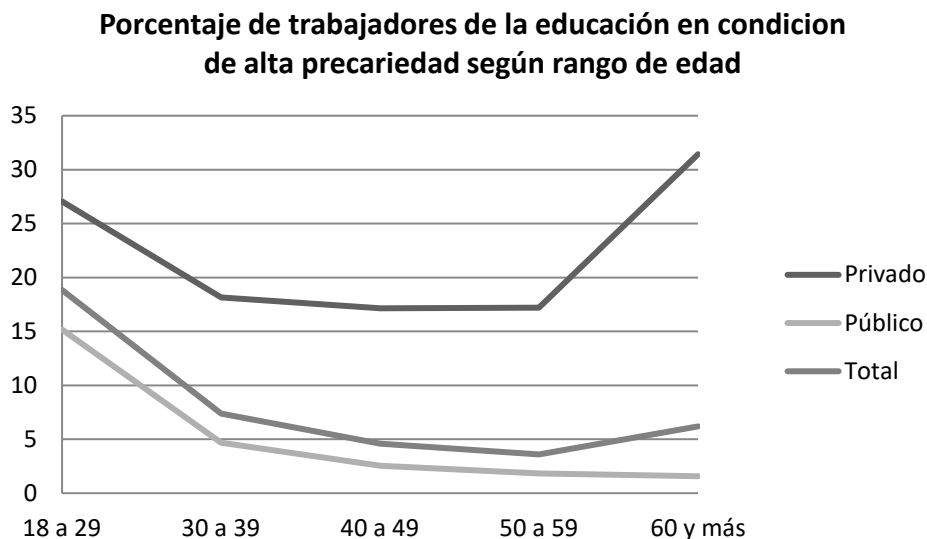
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la ENOE 2017 (INEGI; 2018).

Con esto, se corrobora lo mostrado en los datos anteriores puesto que el 62.3 por ciento de los docentes que laboran en el sector público, se encuentran en un nivel bajo de precariedad mientras que el 70.9 por ciento de los que lo hacen en el privado se encuentran en un nivel medio o alto de precariedad. Asimismo, es observable que la proporción de docentes en situación de alta precariedad es casi cuatro veces más alta en el sector privado pues en éste alcanza al 21.4 por ciento mientras que en el público es tan sólo de 5.5 por ciento.

Si también se toma los rangos de edad se encuentra un fenómeno interesante. Observando a los docentes que laboran en condiciones de precariedad alta se aprecia que la proporción crece entre más joven es el grupo etario con la única excepción del grupo de los de sesenta años y más que laboran en el sector privado. El porcentaje de docentes que laboran en condiciones de alta precariedad desciende de la siguiente manera en el sector público: de 18 a 29 años son el 15.17, de 30 a 39 el 4.7, de 40 a 49 el 2.5, de 50 a 59 el 1.8 y de 60 años y más 1.6 por ciento. Es importante destacar que el primer grupo de edad es el que se incorporó al servicio durante el periodo de la reforma educativa del 2012. El porcentaje de docentes que laboran en condiciones de alta precariedad desciende de la siguiente manera en el sector privado: de 18 a 29 años son el 27.0, de 30 a 39 el 18.1, de 40 a 49 el 17.1, de 50 a 59 el 17.0 y de 60 años y más 31.4 por ciento. Este pico que se encuentra al final pudiera ser explicado debido a que existe la posibilidad de que un importante número de los docentes de sesenta años y más son trabajadores que tras haber concluido una trayectoria profesional

buscan un refugio laboral en la docencia en escuelas particulares a pesar de las condiciones de precariedad tal como se pudo observar en el trabajo de campo.

Gráfica: 3.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la ENOE 2017 (INEGI; 2018).

Tomando en cuenta lo visto en el capítulo anterior, se puede afirmar que la empresarización sugerida por la OCDE y el BM, para mejorar la calidad de la educación es en realidad una falacia que más bien impacta de manera negativa en tanto que precariza el trabajo de los docentes. Asimismo, es importante resaltar que la implementación de políticas empresariales dentro del sector público ha tenido como consecuencia palpable el deterioro de las condiciones laborales de los docentes y que el modelo empresarial de la educación es precarizante y por ello no debería ser recomendable que se extienda al sector público.

Algunas generalidades sobre el mercado educativo

En este apartado se exponen algunas de las características generales del mercado educativo en el cual se insertan las escuelas particulares en las cuales se realizó el trabajo de campo y que, desde el punto de vista expuesto en la investigación, condicionan la dinámica interna de las instituciones.

De acuerdo con De la Garza (2013), el mercado educativo a nivel básico está constreñido por los siguientes factores: Primero, las escuelas particulares ofrecen una

mercancía⁶⁶ inmaterial⁶⁷, que requiere de la presencia física de los alumnos en el proceso⁶⁸ y por ello están limitadas a un espacio físico determinado que presupone un número determinado de clientes quienes difícilmente buscarán alguna opción educativa fuera de esa misma territorialidad⁶⁹. De manera que, al abrir distintas escuelas privadas en un sólo espacio geográfico, la demanda existente es repartida entre los competidores. En términos de la ley de la oferta y la demanda, esto implicaría una disminución en los precios de la mercancía ofertada; sin embargo, ante dicha disminución, cuyo impacto en las tasas de beneficio sería notable, los empresarios, quienes participan en este ramo, han optado por disminuir los costos de producción a partir de reducir la inversión en el capital variable por medio de la precarización.

Un segundo factor que constriñe la dinámica de este mercado es que el padre de familia contrata el servicio por un año completo para sus hijos. Este hecho implica que el ciclo de rotación⁷⁰ del capital es demasiado largo en comparación con la producción, circulación y

66 Me permito utilizar el término mercancía en la medida en que fue expuesto el proceso de mercantilización de la educación a lo largo del capítulo II. Según lo antes mencionado, desde que comenzó a introducirse el discurso de la calidad en la educación en la década de 1970, ésta ha entrado a un proceso paulatino en el cual se ha buscado desmantelarla como un derecho y transformarla en un servicio que puede ser ofrecido en un mercado en el cual los capitales pueden invertir y obtener una ganancia.

67 Según De la Garza (2013), la producción inmaterial es aquella que es eminentemente interactiva y cuya producto es un intercambio de símbolos y que impacta en el plano estético, moral, emocional e intelectual y que por tanto no tiene una existencia independiente de quienes lo producen y de quienes lo consumen; por ejemplo, De la Garza señala que en una obra de teatro, el teatro es propiedad del capitalista, los actores son asalariados y los espectadores clientes, pero el producto del negocio es inmaterial a diferencia de la industria manufacturera en tanto que no existe un bien separado del productor y el consumidor. Así, en la producción inmaterial el producto no es externo al trabajador, sino que es una producción simbólica que se subjetiva en el espectador y no puede almacenarse o revenderse.

68 Según De la Garza (2013), la educación tradicional es un espacio en el cual la mercancía producida es de carácter simbólico y consiste en la subjetivación de símbolos intelectuales, estéticos y morales en los alumnos. En este sentido, la educación es una mercancía cuya producción requiere indispensablemente de la presencia del cliente dentro del proceso productivo generando en éste una relación triádica entre el empresario, el productor y el cliente.

69 Este punto puede ser ilustrado a partir de una situación observada en la escuela 2. Al finalizar el ciclo escolar 2017-2018, la institución tomó la decisión de cambiar de plantel principal a los alumnos de tercer grado de secundaria y enviarlos al de la escuela preparatoria a unos tres kilómetros de distancia aproximadamente. El conflicto entre padres de familia y la administración giró principalmente en torno a la distancia que tendrían que recorrer los primeros para llevar a los alumnos a la escuela. Según la perspectiva de los padres de familia, la escuela 2 ofrece un servicio de calidad pero existen otras opciones que igualmente satisfacen sus expectativas y que se encontraban mejor ubicadas según sus necesidades. En medio del conflicto, un grupo de padres de familia amagaron a la institución con dar de baja a sus hijos de la escuela pero, a causa, de que ya habían pagado la inscripción y de que no se les daría reembolso, fueron pocos los que llevaron a cabo la acción. Considero que este acontecimiento es significativo en tanto que revela por un lado el fuerte grado de competencia ya que los padres de familia inconformes señalaban repetidamente la posibilidad de enviar a sus hijos a otras escuelas de la misma calidad y dentro de la misma zona y, por otro lado, la relevancia de la territorialidad puesto que el conflicto de desencadenó por desplazamiento espacial que los padres de familia consideraron significativo.

70 Marx expone en el tercer tomo de El capital (1959) que la capacidad de acumulación de un capital depende de la velocidad de su rotación, es decir, un capital que inicie y termine su ciclo en la mitad de tiempo de otro de la misma magnitud, obtendrá el doble de ganancia en el mismo tiempo.

consumo de otras mercancías . Si bien es cierto que, el pago del servicio se realiza de manera mensual, no se da por terminado el proceso hasta el término del ciclo escolar, cuando el alumno y los padres de familia deciden si desean renovar el servicio educativo con la institución educativa o si prefieren otra opción en el mercado. De esta segunda limitación se deriva el proceso relativamente lento de acumulación ampliada y de ahí que el crecimiento o mantenimiento de las cuotas de ganancia impliquen una acumulación, como afirma Harvey, basada en el despojo de derechos y disminución real de los salarios.

Una última limitación que tiene el mercado educativo es que compite con el sector público que ofrece el servicio de manera casi gratuita y ante el cual difícilmente puede competir. A esto se suma que la población que puede tener acceso a una escuela particular está limitada por su condición económica lo cual lleva a que el mercado se reduzca del universo de toda la población susceptible de ser educada solo aquella con una capacidad económica en particular. Por ello, el mercado al que están dirigidos es cualitativamente distinto. Las escuelas particulares, por lo general, se enfocan a grupos sociales cuyos ingresos son superiores al de la media social. Este hecho tiene dos consecuencias: por un lado, que el mercado es más reducido de lo que aparentemente es, y por el otro, que las oscilaciones económicas pueden llevar a que una familia decida retirar a sus hijos de una escuela particular, aunque sea momentáneamente, hasta que su capacidad adquisitiva se reestablece.

Estas tres limitaciones, inherentes a la dinámica de este mercado, son exacerbadas por la política educativa privatizadora que comenzó en la década de 1990 que ha llevado a un incremento acelerado y constante de escuelas particulares. Asimismo, se entrecruzan con la dinámica precarizante del capitalismo neoliberal y, por ello, repercuten directamente en los derechos, salarios y condiciones laborales de los trabajadores docentes.

A manera de conclusión, se hacen las siguientes afirmaciones: En este capítulo se pudo demostrar que existe un proceso de precarización del trabajo docente que afecta tanto al sector público como al privado, aunque este último en mayor grado, y que avanza de manera negativa conforme se profundizan los procesos de empresarización del sistema educativo y de mercantilización de la educación. Asimismo, se evidenció que los docentes más jóvenes son los más vulnerables puesto que se incorporaron después de la promulgación de la reforma educativa del 2012-2013 que adoptó las medidas empresariales que la OCDE sugirió para presuntamente mejorar la calidad de la educación en México. Por otro lado, se argumentó que las distintas variables cuantitativas elegidas (salario, jornada, prestaciones, contratos) revelan aspectos sobre la precarización que van más allá de efecto inmediato; por ejemplo, la caída

de los salarios está relacionada con la crisis de la pertinencia de la educación que es retomada por distintos autores como uno de los factores particulares de la precariedad actual del trabajo docente. De la misma manera, se defendió la teoría de que el actual proceso de precarización del trabajo docente no responde a un supuesto proceso de proletarización sino al doble proceso de empresarización y mercantilización que buscan por un lado aumentar las ganancias de las empresas educativas a partir de aumentar la explotación de los trabajadores en las escuelas particulares y por el otro reducir los gastos a partir de la racionalización defendida por la adopción de la lógica empresarial en el sector privado.

**CAPÍTULO IV: EL TRABAJO DOCENTE PRECARIZADO EN LAS
ESCUELAS PARTICULARES: UN ESTUDIO DE CASO EN DOS ESCUELAS
DEL VALLE DE TOLUCA**

Capítulo IV: El trabajo docente precarizado en las escuelas particulares: Un estudio de caso en dos escuelas del Valle de Toluca

En este capítulo se expone la parte correspondiente al análisis cualitativo de la investigación. En primera instancia, se establecen las consideraciones metodológicas bajo las cuales se condujo la recolección de datos e interpretó la información vertida por los sujetos. En segundo lugar, se hace una descripción general del funcionamiento de las dos escuelas donde se hizo el levantamiento de la información. Finalmente, se presenta el análisis de los testimonios de los sujetos.

Consideraciones metodológicas

El análisis cualitativo que se presenta a continuación parte del método biográfico (Sautu, 1999). Este método busca comprender las experiencias personales que los sujetos viven en tanto que se expresan como parte de una historia colectiva. De manera que el testimonio de los sujetos se vuelve sustancial para comprender las percepciones que estos tienen en torno a alguna situación social o un hecho histórico determinado.

Comúnmente, el método biográfico ha sido rescatado por el interaccionismo simbólico, el cual parte de la idea de que los individuos se relacionan con otros a partir de la convivencia en la cual generan una red de interpretación común de la realidad. En este sentido, para el interaccionismo simbólico existen tres niveles de análisis, el primero, llamado micro, corresponde a los individuos y sus interacciones cara a cara; el segundo, llamado macro, es el de las instituciones que enmarcan el quehacer de los individuos; y, finalmente, el nivel meso, en el cual se tejen las relaciones entre los individuos y las instituciones. Este enfoque tiende a priorizar lo subjetivo en tanto que se parte de que la realidad social se construye a partir de la interpretación de los sujetos, de ahí que, quienes siguen esta postura, enfatizan en el uso de conceptos sensibilizadores creados por los sujetos en lugar de recurrir a teorías preestablecidas (Masseroni, 2007). De ello se desprende que se recurra a lo que han denominado como teoría emergente.

No obstante, se considera que esto genera un problema de orden epistemológico. Si se remite a la pregunta kantiana de ¿cómo es posible el conocimiento científico?⁷¹ (2005), la construcción del objeto de estudio no surge a *posteriori* de la investigación, no se recaban datos y luego se busca una teoría que se ajuste a ellos, sino que, por el contrario, la observación del objeto sólo es posible después de haberlo construido racionalmente. La teoría es pues el fundamento que vuelve inteligible ese cosmos infinito de datos que nos arroja la realidad a cada instante y que sería imposible aprehender desde los presupuestos del empirismo vulgar⁷². Por ello, y partiendo de esta lógica, desde el punto de vista de la investigación los fenómenos sociales son entonces la manifestación de hechos más profundos que el mundo de las apariencias y las percepciones. Luego entonces, se toma distancia de las teorías relacionadas con el interaccionismo simbólico y la fenomenología y se parte más bien desde una perspectiva metodológica marxista. De tal manera que el enfoque que se propone para comprender los testimonios vertidos por los sujetos entiende que el individuo no es el punto de partida sino el resultado (Marx, 2001) y que las experiencias individuales son la concreción manifiesta de las contradicciones fundamentales del ser social. En este sentido, la postura de esta investigación se acerca la de Osorio (2012) quien comprende que todo lo que ocurre en la sociedad responde a una totalidad sociohistórica cuyo fundamento es cognoscible.

La consecuencia inmediata de tomar esta postura ante el método biográfico es que se parte de una teoría preestablecida y de categorías fundamentales en la comprensión de la realidad social, así como de una serie de conceptos construidos apriorísticamente por medio de la reflexión racional elaborada en los capítulos I y II. Esto representa una diferencia metodológica clara con respecto a los enfoques interaccionistas y fenomenológicos que inician por la detección de conceptos sensibilizadores⁷³. De manera que, en términos concretos, la

71 Kant afirma que en su "Crítica de la Razón Pura" que las ciencias se componen de juicios sintéticos a priori, es decir, que son elaboraciones racionales hechas previa la experiencia pero que, al no ser tautológicos, aportan conocimiento sobre la realidad.

72 Llamo empirismo vulgar a aquella creencia, difundida por el positivismo, que considera que la ciencia se construye a partir de una serie de observaciones ingenuas las cuales le servirán de fundamento para construir una hipótesis que finalmente será rechazada o confirmada para descubrir así las leyes que gobiernan lo social y lo natural. El problema con esta concepción es de distintos órdenes, pero en esencia consiste en que no existe una mirada neutra, toda observación que hacemos la realizamos bajo un esquema de pensamiento que nos permite discriminar tales o cuales elementos que se nos presentan. Por tanto, es imposible mantener una postura realmente empirista y el gran riesgo de operar bajo sus presupuestos es el descuido de los elementos teóricos llevándonos así, generalmente, a conclusiones erróneas sobre los fenómenos que nos proponemos estudiar.

⁷³ Un concepto sensibilizador es un constructo realizado por el investigador a partir de los saberes de los sujetos. Para elaborar un concepto sensibilizador, se inician las entrevistas y se observa las maneras en que los entrevistados categorizan su realidad a partir de su propia experiencia, el investigador observa cual de aquellos

forma de proceder frente a los testimonios de los sujetos es la de encontrar en ellos la concreción de las contradicciones del ser social manifestadas en las condiciones de precarización actual del trabajo de los docentes

Ahora bien, para realizar la investigación cualitativa se comenzó por la observación participante la cual permitió la elaboración de un diario de campo en el cual, siguiendo a Malinowski (1968), se anotó la estructura de las escuelas donde se levantó la información, sus procesos de organización y el rol que en ella desempeñaban los sujetos, así como acontecimientos significativos que rompían con la cotidianeidad y que ponían a prueba las estructuras establecidas. El levantamiento de las observaciones vertidas en el diario de campo, ocurrieron, principalmente, en los ciclos escolares 2016-2017 2017-2018. Es decir, la mayor parte de las anotaciones fueron recabadas antes del inicio formal de esta investigación que comenzó en febrero de 2017. Esto se explica en tanto que, elaborar esta investigación ha sido una preocupación personal que el autor de esta tesis ha tenido desde su ingreso al servicio docente⁷⁴. No obstante, para enfrentar el problema de orden epistemológico que representa este diario de campo que fue elaborado *apriori* de la investigación, fue considerado al igual que otro testimonio, el cual se tuvo que reinterpretar a partir del marco teórico propuesto. Así mismo, para evitar un sesgo en la interpretación, se regresó a campo donde se realizaron las entrevistas y se corroboró con los docentes las observaciones realizadas previamente y procesadas a la luz de esta investigación.

El levantamiento se realizó en dos escuelas, la primera localizada en el municipio de Toluca y la otra en el de Metepec. Estas escuelas fueron elegidas, además por su relevancia, dado que la primera es una de las más grandes de la región con cuatro planteles en funcionamiento, y la segunda es una de las más longevas en el mercado educativo regional con más de treinta años brindando el servicio.

Para recabar los testimonios, se levantaron diez entrevistas semiestructuradas a docentes que laboran o laboraron en alguna de las dos escuelas antes mencionadas. En cada entrevista se utilizaron preguntas detonadoras como ¿Cómo te integraste al servicio docente?, ¿En diez años te vez trabajando en la misma escuela? o ¿Consideras que el trabajo de los docentes era más valora antes que ahora? Dichas interrogantes sirvieron para establecer un

conceptos tienen capacidad para explicar el fenómeno social que estudia más allá de un hecho particular y lo incluye a su propio sistema explicativo.

⁷⁴ Considero, al igual que Trotski, que “la circunstancia de haber intervenido personalmente... permite al autor, naturalmente, penetrar mejor no solo en la psicología de las fuerzas actuantes, las individuales y las colectivas, sino también en la concatenación interna de los acontecimientos” (2017:12).

diálogo. Las preguntas fueron realizadas de tal manera que las respuestas estuvieran vinculadas a una de las características que se establecieron en los capítulos anteriores, para comprender el fenómeno del trabajo precarizado; así por ejemplo, el preguntar por la forma de integrarse al trabajo docente, remite a la idea de las trayectorias al igual que la correspondiente a los planes de futuro, aunque esta última también está enfocada a desentrañar la cuestión sobre la seguridad o vulnerabilidad que se vive en el espacio laboral. Finalmente, la pregunta sobre el si el trabajo docente era más valorado antes que ahora, estaba en función de la precarización del estatus social del trabajo docente.

Una vez recabados los testimonios fueron procesados en función de la teoría expuesta en los capítulos anteriores y de las características establecidas para comprender el trabajo docente precarizado. La idea fundamental para interpretar los resultados es que la conciencia está determinada por el ser social (Marx, 1971).

Descripción de las escuelas en las que se levantó la información

En este apartado se realiza una descripción de las dos escuelas en las que se levantó la información por medio de la observación participante. Ambas escuelas son descritas en su organización, funcionamiento y prácticas laborales, con el fin de retratar los mecanismos en que se precariza el trabajo de los docentes en función de las necesidades empresariales de las mismas. Por motivos de discreción, el nombre de las escuelas fue omitido y sustituido por escuela 1 y 2. La primera se localiza en el municipio de Toluca y la segunda en el de Metepec. Del universo de las 67 escuelas particulares que operan en ambos municipios, estas fueron elegidas por el carácter significativo que tienen. La escuela 1 es la más grande en la región⁷⁵ si partimos en términos del número de planteles, alumnos y empleados, mientras que la escuela 2 es relevante en tanto que es la segunda escuela particular con mayor tiempo operando en la región con más de treinta años en el mercado educativo. En este sentido, la escuela 1 nos permite observar las prácticas empresariales que ha tomado una escuela, que desde su fundamento es vista como un negocio y que opera en muchos niveles como tal, y la escuela 2 da la posibilidad de analizar los cambios que ha sufrido la institución en la medida en que tiene que competir en un mercado cada vez más abarrotado por la oferta.

⁷⁵ La territorialización se para hacer esta afirmación se remite al Valle de Toluca y no a la regionalización de la Secretaría de Educación

Escuela 1

Este centro de trabajo es una de las escuelas particulares más exitosas del Valle de Toluca, midiendo el éxito en torno al crecimiento y la rentabilidad. Esta escuela cuenta con cuatro planteles educativos distribuidos en los municipios de Toluca, Metepec y Calimaya. Esta escuela pertenece a una sociedad de empresarios mexicanos de la misma familia.

Esta escuela busca proveer servicio a la mayor cantidad de alumnos posibles, por ello, los costos son comparativamente menores que los de otras de la misma calidad, a decir de algunos padres de familia⁷⁶. El origen social de los alumnos de la escuela es variado, desde familias de comerciantes mayoristas, hasta políticos y burócratas de nivel medio, así como profesionistas⁷⁷.

Los dos planteles de Toluca son los más amplios en términos de matrícula y de los servicios que brindan, puesto que ofrecen desde preescolar hasta preparatoria, además de talleres vespertinos. La escuela cuenta con un aproximado de 220 empleados administrativos, académicos y de mantenimiento según cifras señaladas por uno de los dueños. Es importante destacar que, de las dos empresas analizadas, en esta la matrícula no se encuentra en proceso de disminución⁷⁸. Este plantel cuenta capacidad para atender a un total 1,200 alumnos.

76 La colegiatura mensual de la escuela 1 es de aproximadamente 4,500 pesos, precio que varía dependiendo del nivel educativo o si se cuenta con alguna beca. Por otro lado, la colegiatura mensual de la escuela 2 es de 6,000 peso aproximadamente.

77 Desde el punto de vista de la orientadora de primer año de secundaria de la escuela 2, ésta se distinguía de la escuela 1 en tanto que los alumnos de la primera eran de “un mejor nivel social”. Posteriormente, la orientadora aclaró que esta diferencia residía en que los alumnos de la escuela 2 no sólo eran de familias de mayor ingreso económico sino también de un mayor prestigio social. Así mismo, según Margarita, maestra de español de la escuela 2, la diferencia los alumnos de ambas escuelas residía en que los de la escuela uno eran “nuevo ricos” y por lo tanto, a pesar de tener los mismos ingresos, no eran del mismo estatus social. Estas diferencias, mencionadas por ambas quedaron registradas en el diario de campo y muestran diferencias significativas entre el mercado al que están dirigidas ambas escuelas puesto que, a pesar de que ambas atienden a alumnos de un ingreso económico similar, el estatus social de las personas que asisten a la escuela 1 es visto como inferior.

78 Aunque esta escuela no ha entrado en el proceso de disminución de la matrícula que presenta la escuela 2 y que es patente en muchas escuelas particulares de la región, según afirmaciones realizadas por el dueño de la escuela 2 y de la directora de la misma y que quedaron registradas en el diario de campo, si presenta un problema de estancamiento puesto que al interior de los distintos planteles, se ha llegado a un número de alumnos que no ha aumentado ni disminuido significativamente en los últimos cuatro años. Por ello, la creación de nuevos planteles ha sido la única manera de enfrentar el problema de la demanda limitada que tiene este tipo de mercado.

De todo este complejo empresarial, se ha optado sólo por analizar el nivel de secundaria de uno de los dos planteles ubicados en el municipio de Toluca, ya que es el que tiene más tiempo en operación y es el más grande con capacidad para atender 1,200 alumnos. Este plantel se encuentra en la zona colindante con Zinacantepec y en sus cercanías se localizan algunos conjuntos habitacionales de clase media y clase media alta. A pesar de delimitar metodológicamente de esta manera el espacio donde se realizó el estudio, no quiere decir que se ignore el resto de la estructura académica y administrativa; al contrario, hacer dicha separación permite observar las relaciones que se tejen entre el aparato administrativo de la empresa con el aparato académico de cada uno de los niveles escolares.

En la secundaria de la escuela 1 labora una planta de 31 empleados distribuidos de la siguiente manera: 22 docentes, 6 administrativos y 3 limpieza; todos ellos cuentan con un contrato de tiempo completo. Así mismo, dentro del espacio de secundaria, también laboran otros empleados de tiempo completo, pero no responden a la dirección de secundaria sino a la del plantel, entre ellos se encuentran los trabajadores de mantenimiento⁷⁹, talleres⁸⁰ y del departamento de psicología⁸¹. Estos empleados entran en relación con el resto de la estructura a partir del departamento de recursos humanos, pero los docentes, en particular, lo hacen también a partir de la mediación de la dirección de secundaria que funge como interlocutor de las instrucciones que provienen de las instancias superiores.

En la secundaria de la escuela 1 están en función cuatro grupos por cada uno de los tres grados educativos de secundaria con un promedio de 25 alumnos por grupo, lo cual conforma un aproximado de 300 alumnos por ciclo escolar. Los grupos se organizan dependiendo del desempeño académico de los alumnos, motivo por el cual en el grupo “A”, que es donde se concentra a los alumnos de excelencia, tiende a ser más pequeño que los demás. La cantidad de alumnos varía en cada ciclo escolar, pero la generalidad es a que se

79 Los trabajadores de mantenimiento son 6 y son compartidos por todo el plantel, desde preescolar hasta preparatoria.

80 Los docentes de talleres artísticos y deportivos tienen dos horas clase a la semana por grado, es decir, en cada uno de los talleres, se encuentran alumnos de los distintos grupos que componen cada uno de los grados de secundaria para satisfacer los intereses individuales de los jóvenes. Por este motivo, los docentes de talleres no se encuentran en un sólo plantel sino que su labor se divide entre todos lo cual implica que deban desplazarse a distintos puntos de la ciudad durante la semana.

81 Los trabajadores del departamento de psicología, actúan de manera independiente a departamento de orientación de secundaria pero se vinculan con éste en tanto que ellos elaboran el perfil psicológico de los alumnos para que los orientadores tomen decisiones sobre las estrategias a tomar por parte de los docentes, y a la inversa, los alumnos que son señalados por un problema de orden conductual ante los orientadores, son canalizados por éstos últimos al departamento de psicología para una evaluación. Así mismo, estos empleados son encargados de dar una hora de clase semanal a cada grupo con el fin de desarrollar en los alumnos habilidades psicosociales.

mantenga la matrícula, no obstante, es importante destacar que la rotación del alumnado es significativa en comparación con la escuela 2 por diversos motivos⁸².

En torno a la fuerza de trabajo, se encuentra que los docentes son en su mayoría egresados de instituciones universitarias, mientras que la minoría provienen de escuelas normales (tan solo dos). La mayoría de ellos son jóvenes y el rango de edad oscila de los 25 a los 40 años. La historia común entre los docentes, como se observará más adelante en las entrevistas, entre es la de una trayectoria con dificultades para insertarse en el mercado laboral según su carrera profesional. Asimismo, los docentes son provenientes en su mayoría del Estado de México (doce de dieciséis), aunque en la escuela 1 laboran algunos son originarios de la Ciudad de México o de entidades como Oaxaca, Michoacán y Zacatecas.

En la escuela 1 no existe sindicato ni negociación colectiva del contrato⁸³. Los contratos de los docentes son por un año y a tiempo completo. Con la firma del contrato se les solicita a los docentes la firma de un pagaré por 60,000 pesos como requisito para comenzar a laborar dentro de la escuela⁸⁴. El contrato estipula las prestaciones mínimas de ley como afiliación al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), aguinaldo, vacaciones, etc. pero ignora otras como el reparto de utilidades o la prima vacacional.

En apariencia, los contratos de los docentes en esta secundaria no son precarios en los términos señalados en el capítulo anterior. Por un lado, son por tiempo completo y se pagan las horas dedicadas a la planeación de clases a diferencia de la mayor parte de las escuelas de la región donde se contrata por horas y sólo se paga el trabajo en el aula. Por el otro lado, las instalaciones cuentan con espacios adecuados para el desarrollo de las actividades

82 Según la experiencia de algunos padres de familia con quienes se tuvo la oportunidad de conversar y que muestran su inconformidad, afirman que retiraron o retirarán a sus hijos de la institución debido a los siguientes señalamientos: “se concentran más en los eventos y en su imagen que en el nivel académico”, “cobran de todo y los maestros no están suficientemente preparados”, “por su nivel académico hasta parece escuela pública” e incluso una madre de familia llegó a expresar que “la situación es un caos, a mi hijo le estuvieron haciendo bullying y nunca se resolvió el problema, yo pedía que expulsaran a los alumnos que maltrataban a mi hijo pero no se hizo nada al respecto”. Si bien estos testimonios no representan a la mayoría de los padres de familia, si reflejan el malestar de aquellos quienes están retirando a sus hijos y que son causa de la constante rotación. Por otro lado, los mecanismos de atracción de nuevos alumnos son bastos pues la escuela cuenta con un departamento de publicidad y captación de clientes potenciales que está encargado de realizar eventos públicos, promocionar la escuela en distintos espacios, etc. Esto permite comprender que, a pesar de que hay una parte quizás no muy grande, pero significativa de padres de familia que retiran a sus hijos de la institución, ésta permanezca con una matrícula estable.

83 Es importante señalar que la empresa prohíbe al departamento de recursos humanos la entrega de una copia del contrato a los trabajadores por lo cual éstos difícilmente pueden saber cuáles son sus derechos y obligaciones con la empresa.

84 Esta práctica puede ser interpretada como un mecanismo de intimidación para con los trabajadores a quienes se les amenaza con hacer válido el documento en caso de incumplimiento del contrato. No obstante, se constató que, desde que comenzó a usarse este mecanismo, no ha habido ni un sólo caso en que la administración haya hecho válido el pagaré a ningún empleado.

docentes como dos salas de profesores con conexión a internet inalámbrico, una para los docentes de idiomas y otra para los de materias curriculares, así como una sala de computadoras para uso laboral.

No obstante, la administración de la escuela realiza distintas prácticas, las cuales precarizan el trabajo a pesar de las aparentes condiciones laborales dignas. Por ejemplo, para eludir sus responsabilidades fiscales, la empresa reporta el salario de los docentes ante el seguro social como si éstos percibieran el salario mínimo, mientras que la otra parte se completa bajo distintos rubros como despensa o estímulos. Esta práctica disminuye para la empresa los costos del pago de cuotas ante el seguro social, además de reducir los costos en pago de finiquitos por término de relación laboral. El impacto negativo de esta práctica hacia los trabajadores repercute también en su capacidad de crédito para adquirir una vivienda, y en el hecho de que pueden ser despedidos fácilmente sin mayor responsabilidad por la empresa, y sin tener una protección para el periodo de desempleo.

En relación a los salarios, éstos superan los tres salarios mínimos que fueron considerados en el capítulo anterior como el tope para catalogarlos como precarios. En total el salario de los docentes es de 4,000 pesos quincenales que equivalen a 363 pesos al día o cuatro salarios mínimos. Los docentes tienen la posibilidad de ir aumentando en cien pesos con cada ciclo escolar que laboren con la compañía, así, un docente con diez años de antigüedad puede estar percibiendo hasta cinco mil pesos quincenales⁸⁵.

Las tareas que realizan los docentes al día se dividen en dos: cuatro horas clases diarias y otras cuatro que se denominan genéricamente como descarga administrativa. Ésta última se compone por actividades como, planeación de clases, elaboración de materiales didácticos, evaluación de libretas, tareas y exámenes, así como de guardias escolares a la entrada, salida y recesos de los alumnos. Aunadas a estas tareas, los trabajadores deben de participar en los eventos vespertinos de la empresa como festivales, kermeses, eventos deportivos, etc., en calidad de ayudantes generales⁸⁶.

La organización del trabajo se da de manera vertical y descendente; es decir, las decisiones sobre las líneas generales de la forma en que los docentes realizarán su trabajo se

85 Es importante señalar que este aumento salarial no se hace bajo ninguna negociación ni bajo ningún análisis del impacto de la inflación, sino que se dan de manera unilateral por decisión del empleador.

86 Por ejemplo, al año se realiza una carrera atlética en el primer cuadro de la ciudad de Toluca, a la cual tienen que asistir de manera obligatoria los docentes bajo riesgo que se les descuente el pago del día correspondiente y participar de dos maneras distintas: pagando su entrada a la carrera o como auxiliares en tareas como repartir agua en los puntos señalados, demarcar con banderas la ruta, entre otras.

toman desde la dirección general y son enviadas a los planteles y de éstos a las direcciones de cada nivel educativo sin participación de la planta docente en el diálogo. En dirección general se estipula qué materiales didácticos tienen que ser usados, el tipo de tareas que deben de ser solicitadas a los alumnos, la manera en que deben ser evaluadas las tareas y exámenes, para qué fechas solicitar las tareas y la forma en que serán recibidas, la manera de trabajar los cuadernos de los alumnos, etc. La finalidad de tomar las decisiones de esta manera es la homologación de los procesos de enseñanza de los docentes en un esquema unificado.

Para estandarizar el trabajo de los docentes, los empleados deben de asistir a cursos vespertinos donde se les enseña la forma en cómo la escuela quiere que sean realizados los mapas mentales, esquemas, cuadros sinópticos, etc. así como la forma exacta en qué éstos deben ser evaluados. Si los docentes no aprueban el curso, deben volver a tomarlo y pagarlo de sus propios ingresos. Por otra parte, los alumnos entregan las tareas que fueron calendarizadas previamente y que los docentes deben diseñar antes de comenzar el ciclo escolar y cada bimestre. La evaluación de las mismas, se realiza por medio de una rúbrica que es entregada a cada docente de manera que no se evalúe algo que no esté contemplado dentro de ellas. En torno a las libretas, estas, al ser consideradas como una evidencia del trabajo ante los padres de familia, deben seguir una serie de lineamientos preestablecidos.

El trabajo de los docentes está sujeto a una constante revisión por parte de las autoridades administrativas. Esta revisión se da a partir de la constitución de círculos de calidad, que se evalúan y vigilan internamente entre pares a manera de círculos de calidad los cuales se conforman según el criterio de academias de la siguiente manera: matemáticas, ciencias, español, ciencias sociales, idiomas e informática y deportes. En cada círculo de calidad es designado un jefe de academia por la dirección, éste tiene por función el revisar el trabajo de sus colegas y de transmitir las instrucciones que son enviadas desde las autoridades superiores. Los jefes de academia se reúnen una vez por semana y rinden cuentas con la dirección sobre el desempeño de sus supervisados, se toman decisiones sobre cómo realizar el trabajo que es enviado desde las autoridades superiores y se generan reportes sobre el trabajo realizado. Asimismo, cada academia se reúne semanalmente posterior a la reunión entre jefes de academia, en ella, los docentes rinden cuentas de su trabajo con su jefe, éste evalúa el trabajo de sus supervisados y encomienda tareas preestablecidas en la reunión con dirección.

También, el trabajo de los docentes es vigilado a partir de la observancia de los padres de familia. Esta vigilancia se da de dos maneras: Anualmente, los alumnos contestan a una evaluación en la cual califican el desempeño de todos sus profesores en distintos rubros que van desde el uso de tecnologías de la información y la comunicación hasta la imagen y presentación de estos. En lo que respecta a los padres de familia, existe un departamento a nivel plantel que funciona de manera digital como presencial al cual envían sus quejas, inconformidades y sugerencias sobre el desempeño laboral de los docentes que atienden a sus hijos. La información es canalizada por el departamento de atención a clientes y es enviada a recursos humanos y a la dirección de nivel escolar correspondiente, para que, en conjunto, se tomen medidas sobre el desempeño del docente que ha sido evaluado negativamente por los padres de familia, estas medidas pueden ir desde una llamada de atención hasta el despido. Según opiniones de los docentes respecto a este hecho, el problema no reside en que sea evaluado su trabajo, sino que se haga de manera punitiva y no para mejorar.

En resumen, los trabajadores de la escuela 1 no cuentan con un sindicato ni negociación colectiva de contrato. Los contratos son por tiempo completo y, aparentemente no son precarios, sin embargo, las circunstancias alrededor de los mismos y su contenido sugieren lo contrario. A pesar de que los salarios se encuentran sobre la línea de precariedad establecida en el capítulo III, este hecho nos permite suponer que, si tomamos en cuenta la relación entre horas trabajadas y salario percibido, y no entre horas laborales y salario percibido, el resultante pudiera ser el de un salario precarizado. En torno a las prestaciones, se pudo constatar que el trabajo de los docentes está siendo precarizado también en un nivel simbólico, puesto que se le evalúa de manera constante de manera que se busca limitar su libertad por distintos mecanismos de fiscalización; en términos de Marx podríamos afirmar que en este espacio existe una probable enajenación del trabajador con respecto al proceso de trabajo con todas las consecuencias ontológicas que de ello deriva y que son expuestas en *Los manuscritos económico-filosóficos de 1844* (1962). Finalmente, se pudo observar, siguiendo a De la Garza (2013) que la escuela 1, al operar como una empresa que ofrece un bien inmaterial, establece una relación triádica, en la cual la participación de los alumno y padres de familia en el proceso de enseñanza impacta en las condiciones laborales de los docentes. De manera que, se pudo observar, en términos generales, que el trabajo de los docentes es precario en tanto que está en completa indefensión frente a la escuela, en tanto empresa, y a las necesidades del mercado a pesar de las aparentes condiciones de estabilidad laboral.

Escuela 2

La escuela 2 se localiza en Metepec a un costado una de las colonias de mayor ingreso económico en el municipio. La escuela es una de la que tiene mayor tiempo en el mercado educativo con más de 30 años ofreciendo sus servicios y es considerada como una de las que tiene más prestigio según el punto de vista de páginas de internet que publicitan espacios educativos. La dueña de la escuela es de origen libanés y actualmente su hijo es quien conduce la empresa familiar. Asimismo, según la opinión del dueño expresada durante una reunión con el personal, la escuela 2 busca distinguirse de las demás en el mercado por su elevado nivel académico y sus altos resultados en pruebas estandarizadas de carácter internacional. Por otro lado, el origen social de los alumnos no es tan variado como el de los de la escuela 1 ya que su mercado es más limitado por sus costos que son más elevados, no sólo en el pago de las colegiaturas, sino que también los padres de familia deben de pagar lo que se denomina ambiente digital que son todas las plataformas interactivas que se ponen a disposición del alumno.

La escuela 2 cuenta con dos planteles, uno principal donde se encuentran desde preescolar hasta secundaria y otro donde se localiza la preparatoria. Según datos aportados por el dueño durante una reunión con el personal de secundaria, la escuela cuenta con una matrícula de más de 1,100 alumnos entre los dos planteles. Sin embargo, tal como fue señalado y en otras tres con la directora de la secundaria, la escuela presenta problemas de matrícula pues ésta es cada vez menor a tal grado que en la actualidad, sólo hay tres grupos por grado en secundaria y estos tienden a ser cada vez de menor cantidad de alumnos. La situación de la matrícula pudiera ser considerada como una de las causas de la precarización del trabajo de los docentes en distintos sentidos que se señalarán en el apartado.

Dentro de la estructura de la escuela se eligió tan sólo a la secundaria para realizar el análisis. Esta cuenta con una planta de empleados compuesta por 17 docentes, 7 administrativos y dos de limpieza. Además, en el espacio de secundaria también laboran los empleados de mantenimiento y el departamento de sistemas⁸⁷ quienes responden a la dirección general del plantel. De todos los trabajadores empleados en secundaria, los docentes son los únicos que no cuentan con un contrato por tiempo completo sino por horas. Esta

87 Dentro de la escuela 2 el departamento de sistemas es sumamente relevante puesto que una de las ventajas que ésta ofrece en el mercado es el acceso que tienen los alumnos a internet y a las tecnologías de la información y comunicación. En este aspecto, es relevante destacar que en esta escuela se ha dado un proceso de eliminación de exámenes en papel y se han sustituido por exámenes en plataformas digitales.

situación genera dos escenarios precarizantes: Primero, que la cantidad de horas de trabajo disminuya significativamente, y consecuentemente el salario, si el número de alumnos no es suficiente para que se abran todos los grupos. Segundo, que los docentes tengan que laborar en otras escuelas para poder obtener los ingresos necesarios.

En la secundaria de la escuela 1 estaban en funcionamiento tres grupos de primer año, tres de segundo, y cuatro de tercero siendo un total de diez grupos al iniciar las observaciones, pero al momento de realizar las entrevistas en el ciclo escolar 2018-2019, el número de grupos descendió a nueve con riesgo de que incluso en el próximo ciclo lleguen a ser tan sólo ocho⁸⁸. El promedio de alumnos por grupo es de 30 alumnos, por lo cual, al momento de realizar las observaciones, había una matrícula aproximada de 300 alumnos la cual ha disminuido a un aproximado de 260 ya que el promedio mismo de alumnos por grupo ha decrecido. Las causas de este fenómeno son múltiples, pero a manera de hipótesis se pudiera considerar el alto nivel de competencia presentada en el municipio de Metepec o el incremento en los precios que llevan a un sector de los padres de familia a optar por opciones de menor costo.

En torno a la fuerza de trabajo, se encuentra que ésta tiene una división. Por un lado, se encuentran los docentes mayores quienes tienen una trayectoria de más de diez años dentro de la institución y que en su totalidad son mujeres. La edad de estas docentes oscila entre los 40 y 60 años y, como se observará más adelante en las entrevistas, tienen un alto compromiso con la escuela de la cual sienten que forman parte, no sólo en tanto a una cuestión laboral. Este grupo se caracteriza también porque cuentan con un contrato por tiempo indefinido y una mayor protección laboral que los jóvenes que componen el segundo grupo de docentes. El segundo grupo es más joven y está compuesto por los docentes que tienen menos de diez años de servicio en la escuela. El rango de edad de este grupo oscila de los 25 y 40 años. Estos docentes cuentan con un contrato anual y son finiquitados al término de cada ciclo escolar para no generar antigüedad, así mismo, son más vulnerables a los cambios dentro de la institución, por ejemplo: la reducción de grupos. Asimismo, el compromiso de estos con la escuela es menor al igual que su vínculo simbólico con la institución. A diferencia del primer grupo de docentes, el segundo no tiene en perspectiva el permanecer por muchos años dentro de la escuela 2. Finalmente, es apreciable que, en su totalidad, todos los docentes del segundo grupo son de formación universitaria, es decir, no hay ninguno normalista dentro del periodo analizado.

⁸⁸ El factor demográfico también puede ser un eje explicativo del fenómeno, sin embargo, desde el punto de vista de la investigación, influye más el crecimiento de la competencia en un mercado limitado.

En la escuela 2 no hay sindicato ni negociación colectiva de contrato⁸⁹. Los contratos de los docentes son por un año y por horas, al finalizar el ciclo escolar los docentes son finiquitados por medio de la firma de una renuncia como condición para volver a ser contratados en el siguiente ciclo escolar. Con la firma del contrato se les solicita la firma de un pagaré por 30,000 pesos como requisito para comenzar a laborar dentro de la escuela⁹⁰. El contrato estipula las prestaciones mínimas de la ley y expresa de manera clara los derechos y obligaciones del empleado y el empleador.

En torno a la cuestión de los salarios se pudo observar que éstos, debido a que son establecidos por el número de horas, pueden estar a penas por encima de la línea de los tres salarios mínimos al día o incluso pueden superar esta línea en una relación de tres a uno. El salario de los docentes es 120 pesos por hora aproximadamente⁹¹, ya incluyendo vales de despensa y sin contar el pago de impuestos y deducciones por afiliación al seguro social (el monto de los vales es hasta por 500 pesos quincenales). No obstante, el ingreso de los docentes puede variar año con año dependiendo del número de grupos que se les asigne; por ejemplo, si un docente recibía un salario quincenal de 4,800 pesos, por atender veinte horas clase a la semana en un ciclo escolar, si estas son reducidas a quince durante el siguiente año lectivo como consecuencia de la reducción de un grupo, su salario quincenal se verá reducido a 3,600 pesos, es decir, 1,200 pesos menos. Según quedó registrado en las observaciones, el ingreso diario mínimo percibido por un docente en la secundaria de la escuela 2 fue de 288 pesos al día, mientras que el tope máximo observado fue de 840 pesos al día⁹². En este sentido, hay un uso flexible de la fuerza de trabajo por parte de la escuela, la cual espera de sus trabajadores la adaptabilidad ante sus necesidades empresariales⁹³.

89 A diferencia de la escuela 1, en la 2 la copia del contrato es entregada al empleado inmediatamente después de firmado.

90 Es relevante señalar que la encargada del departamento de recursos humanos monstruo su preocupación por este tipo de prácticas laborales que “se veían obligados a adoptar como empresa ante los profesores que por falta de ética dejan el trabajo antes de terminar el contrato” según quedó registrado en el diario de campo.

91 Si se cuenta con posgrado o la clase se da en idioma inglés, el pago por hora se eleva.

92 Por un lado, se observa una situación de subempleo puesto que el docente que percibe el menor salario tan sólo labora 12 horas clase a la semana. Por el otro, se observa la situación contraria puesto que el docente que percibe el mayor salario labora 35 horas clase a la semana. Si partimos de la idea de que cada hora clase representa por lo menos otra media hora de trabajo fuera del aula, el docente con mayor cantidad de horas estaría dedicando al menos unas 52 horas y media de trabajo a la semana mientras que el de menor cantidad de horas estaría dedicando al menos 18 horas de trabajo.

93 Uno de los problemas que genera esta situación es la contradicción entre las demandas de flexibilidad de la institución a sus trabajadores y imposibilidad de ésta de actuar de manera recíproca; en otras palabras, la escuela pide que los trabajadores se adapten a los cambios en sus ingresos, éstos lo aceptan a condición de que la administración los apoye con un horario flexible que les permita trabajar en otra escuela para complementar sus ingresos y sin embargo, esta solicitud de los trabajadores es imposible de cumplir por la institución puesto que, al ser más de una la solicitud, es imposible para esta generar un horario que beneficie

Las tareas a realizar por los docentes al día se dividen en dos: horas clases diarias frente a grupo y la descarga administrativa que se compone por actividades como, planeación de clases, elaboración de materiales didácticos, evaluación de libretas, tareas y exámenes, así como de guardias escolares en recesos de los alumnos. Debido a que el pago es por hora clase, la parte correspondiente a la descarga administrativa se realiza fuera del horario laboral, así que cada docente toma la decisión si esta parte del trabajo la realiza dentro de las instalaciones de la escuela o fuera de ellas suponiendo así un traslape entre los tiempos de la vida laboral y la privada.

El trabajo en la escuela 2 se organiza de manera vertical y descendente, aunque cada nivel educativo goza de cierto grado de autonomía frente a las decisiones de la dirección general; en otras palabras, desde la administración central se establecen las líneas generales de trabajo, pero cada espacio académico tiene poder de decisión en torno a cómo llevarlas a cabo. Asimismo, existe comunicación ascendente, aunque limitada, puesto que el mismo cuerpo docente es el encargado de decidir las medidas concretas en que se llevarán a cabo los lineamientos que son comunicados por la dirección de cada nivel. También, es competencia de cada docente la elección del material didáctico, tipo de tareas y la forma en que estas pueden ser evaluadas en tanto que todo ello se ajuste al lineamiento general. Esta forma de trabajo busca asegurar el cumplimiento de las metas establecidas por la dirección general con la integración del trabajo e ideas de los empleados⁹⁴.

El trabajo de los docentes está sujeto a una evaluación constante, pero limitada, por parte de las autoridades administrativas y de los padres de familia. Esta fiscalización se da a partir del uso de las plataformas digitales en las cuales el trabajo de cada docente queda registrado; por ejemplo, la forma de evaluar debe quedar a disposición de los alumnos y padres de familia desde el comienzo del ciclo escolar en la plataforma digital de la escuela, así también, en esta plataforma se deben de subir las tareas, las rúbricas de evaluación y la calificación de estas. De esta manera, el trabajo de cada docente deja un registro que puede

las necesidades de todos los trabajadores dentro un horario escolar limitado. Esta situación genera conflicto en algunos docentes para poder encontrar otro trabajo.

94 Un ejemplo de esta forma de trabajo es la siguiente: La dirección general tomó la decisión en el año 2014 de digitalizar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera paulatina según lo comunicado por la dirección de secundaria a los docentes. Para ello, la administración otorgó, a través del trabajo con editoriales, distintas opciones de plataformas pedagógicas para el análisis y evaluación de los docentes, y éstos, después de probarlos y señalar cuales se adaptan mejor a sus necesidades pedagógicas hizo la petición a la dirección. En caso de que ninguna plataforma satisficiera las expectativas del docente, éste tenía la libertad de proponer alguna otra.

ser evaluado en torno las exigencias de la institución y también, permite que los padres de familia lo evalúen según sus expectativas.

Recapitulando, los trabajadores de la escuela 2 no cuentan con un sindicato ni negociación colectiva de contrato. Los contratos son atípicos, en el sentido que De la Garza (2010b) hace del término, en tanto que son por horas y por un año tras el cual se finiquita la relación laboral. No obstante, también se observó que esta práctica no ha existido desde siempre en la institución, sino que es más o menos reciente en relación con la trayectoria de la escuela puesto que los docentes con más de diez años de servicio cuentan con contratos por tiempo indeterminado y tiempo completo. Esto revela que la dinámica laboral y del mercado educativo no ha sido siempre la misma, sino que ha entrado en un proceso que ha tenido como una de sus consecuencias la precarización del trabajo de los docentes. Asimismo, en torno a la cuestión de los horarios se observó que estos exceden los tiempos laborales puesto que el pago es por hora clase y no por hora de trabajo. Esta situación ha generado que, por un lado, se dé el subempleo y por otro, una sobreexplotación en el uso de la fuerza de trabajo. En torno a las prestaciones, se pudo observar que esta institución cumple con los mínimos de la ley, pero incurre en elementos precarizantes como la finiquitación anual del contrato por medio de la firma de la renuncia de los trabajadores, así como la coacción que implica la firma de un pagaré al inicio de cada contrato. También, se pudo constatar que en esta escuela el trabajo no ha sido precarizado de manera significativa en el terreno simbólico puesto que existe un cierto grado de autonomía del cuerpo docente en torno a la toma de decisiones, lo cual representa un control de éstos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, que la escuela 2, al operar como una empresa, establece una relación triádica en la cual la participación de los alumno y padres de familia en el proceso de enseñanza impacta en las condiciones laborales de los docentes.

Comparación entre ambas escuelas

Como se pudo observar, existen varios puntos de encuentro entre los procesos de precarización del trabajo de los docentes en ambas escuelas, y también, cada una tiene sus particularidades en este aspecto. En tanto a los puntos de coincidencia se pudo observar lo siguientes: 1) En ambas escuelas el tiempo de trabajo es superior al tiempo laboral; en otras palabras, los docentes trabajan más tiempo del que han sido contratados. Sin embargo, esto se debe a diferentes causas en cada institución, en la escuela 1 se debe a la sobre-carga de

trabajo y a la exigencia de trabajo en horario vespertino y en la escuela 2 es consecuencia de que en ella sólo se pagan las horas clase. 2) En ambas escuelas es inexistente un organismo que represente los intereses de los docentes como trabajadores frente a las escuelas en tanto empresas; es decir, no existe, en ninguno de los casos, un sindicato que proteja los intereses de sus afiliados y que realice una negociación colectiva del contrato laboral. Este aspecto es importante en la medida en que el docente, como individuo que ofrece su fuerza de trabajo en el mercado laboral, se encuentra en condición de desventaja frente al empleador, quien impone en última instancia las condiciones de contratación. 3) En las dos escuelas se ha puesto en operación elementos de intimidación como lo son la firma de pagares por determinada cantidad como condicionante para dar paso al contrato laboral. 4) En ambas escuelas, en tanto que operan como empresas, se establece una relación triádica entre el empleador, el trabajador y el consumidor en la cual la participación de los padres de familia implica una inestabilidad en la seguridad laboral de los docentes, pues éstos últimos pueden ser despedidos bajo el criterio de no satisfacer las expectativas de los padres de familia y alumnos en tanto clientes a quienes se les brinda un servicio. 5) En las dos escuelas, la seguridad laboral es mínima puesto que los docentes pueden ser cesados en cualquier momento sin incurrir en un gasto importante por parte de los empleadores, en la medida en que los trabajadores no generan antigüedad o su situación laboral es reportada ante las autoridades laborales como una inferior a lo que realmente es.

En cuanto a los puntos de divergencia, se encuentra que: 1) En la escuela 2 los docentes son contratados por hora, lo cual puede sugerir una atomización y dispersión de los trabajadores a diferencia de la escuela 1 donde los docentes pudieran generar un mayor sentimiento pertenencia como consecuencia de la convivencia diaria. 2) Mientras en la escuela 1 existe un fuerte proceso de control en torno a los métodos de enseñanza-aprendizaje y que se da a través de medidas de gestión de calidad, en la escuela 2 existe una situación de relativa autonomía del cuerpo docente con respecto a la dirección general. Esta diferencia implica, en términos de la ontología marxista, que en la escuela 1 exista enajenación del docente frente al proceso de trabajo mientras que en la escuela 2 haya una menor identificación entre el docente y su de trabajo. 3) Finalmente, mientras que en la escuela 1 el trabajo precarizado es una característica que se presenta en todos los trabajadores, en la escuela 2 no siempre fue así, puesto que sus prácticas laborales se han ido transformando con el tiempo para adaptarse a las necesidades del mercado.

En este sentido, se considera que el trabajo precarizado de los docentes en estas dos escuelas es producto de al menos dos factores: Por un lado, de la dinámica del mercado educativo que implica la limitación de las tasas de beneficio, como consecuencia de la lenta rotación del capital, la territorialidad que constriñe la demanda y la presencia del sector público. Esta dinámica del mercado condiciona a las escuelas, en tanto empresas, a mantener las cuotas de ganancia por medio de la intensificación del trabajo y de la precarización de este⁹⁵. Por otro lado, la precarización del trabajo de los docentes ocurre también por el mero hecho de que las escuelas particulares actúan como empresas, y por ende se tienden a guiarse bajo el imperativo categórico de obtener el máximo beneficio al menor costo a pesar de que pueda existir un interés verdadero en la educación. Esto implica que los derechos de los trabajadores sean vistos como un inconveniente en el proceso de acumulación de capital ⁹⁶.

Testimonios sobre la precariedad en el trabajo docente

Para realizar la presente sección de la tesis se llevaron a cabo diez entrevistas semiestructuradas a partir de una muestra no probabilística de carácter intencional. La muestra se compone de diez docentes de dos escuelas particulares localizadas en el Valle de Toluca. Los sujetos entrevistados son cinco hombres y cinco mujeres; no obstante, estos no se distribuyen de manera equitativa en los dos espacios analizados, en la escuela 1 se entrevistó a cuatro hombres y una mujer, mientras que en la escuela dos, la relación fue proporcionalmente inversa. Esta diferencia en la proporción se debe a la composición sexual de los centros de trabajo, ya que el personal que labora en la escuela 1 es eminentemente masculino, mientras que ocurre lo opuesto en la escuela 2. El promedio de edad de los entrevistados es de 38 años, siendo el menor de 27 años y la mayor de 57. El promedio de edad de los entrevistados en la escuela 1 es nueve años menor que los entrevistados en la escuela 2, esto ocurre a causa de que la primera tiene tan sólo diez años en el mercado educativo, mientras que la segunda treinta y tres, y por ello, fue posible entrevistar a dos docentes con más de veinte años laborando dentro de esta última.

95 Considero relevante el hecho de que la escuela 2 no haya comenzado a utilizar estas prácticas precarizantes sino hasta hace diez años aproximadamente. Esto revela que históricamente hay una tendencia a la expansión de la racionalidad mercantil del pensamiento neoliberal, el cual se concreta en prácticas como las descritas en este apartado.

96 Es en el sentido del aumento de la plusvalía absoluta que se puede comprender el exceso de trabajo con respecto a las horas pagadas por los empleadores.

El análisis de las historias de vida laboral, por medio del método biográfico, permitió observar elementos precarizantes del trabajo que pasan desapercibidos tanto en el acercamiento cuantitativo como en la descripción de hechos de las escuelas. Esto se debe a que, en el sujeto, se manifiesta la totalidad socio-histórica a partir de una experiencia de vida y, por ello, no se limita a las relaciones sociales al interior de un centro laboral u otro, sino que conjuga distintos elementos que son experimentados y que revelan una complejidad mayor en las relaciones sociales.

El mercado de trabajo docente, en el sector privado, cuenta con características particulares para los sujetos que se insertan en él. Como se observó en el apartado anterior, éste es altamente territorializado y competitivo, sobre todo en la región analizada, lo cual conduce a que los propietarios de las instituciones educativas busquen incrementar o mantener sus ganancias a través de la precarización del trabajo. No obstante, las historias de vida laboral permitieron observar también otros aspectos de la relación de los docentes con el mercado de trabajo en general.

Por un lado, la docencia se presenta como un refugio laboral para egresados de universidades quienes han tenido dificultades para colocarse en algún empleo formal o que se han encontrado condiciones de precarización laboral exacerbada en el ejercicio de su profesión. Los casos de Pedro y de Pablo, profesores de geografía e informática de la escuela 1, son claros en este sentido. La experiencia de Pedro como geógrafo fue desalentadora, pues intentó hacer una consultoría con sus colegas que no logró consolidarse a pesar de haber ganado un concurso en la universidad. Así, cuando se le preguntó sobre la posibilidad de volver a ejercer su profesión respondió negativamente argumentando que “hay muy poco trabajo y mal pagado”. De la misma manera, Pablo, al concluir su carrera en ingeniería en informática, ingresó a trabajar como servidor público en un ayuntamiento hasta que el partido político al que apoyaba perdió y fue separado de su cargo. Según su testimonio, “como maestro entré, porque fue donde pude encontrar chamba cuando andaba desempleado”. La forma en que se estructura su respuesta es reveladora, ya que el ejercicio de la docencia se manifiesta como una opción accidental. Lo más cercano que ha estado Pablo en el ejercicio de su profesión ha sido como docente puesto que, como tal, impartía clases de informática.

Así hay más casos como el de Alma y Jorge. Alma, bióloga de carrera, quien tiene una pequeña empresa, pero la cual dejó temporalmente al ser diagnosticada de una enfermedad cuyo tratamiento no podía costear, situación que pudo enfrentar a través de ingresar al Instituto Mexicano del Seguro Social como docente de la escuela 1. Así también se presenta el caso

de Jorge, ingeniero mecánico, quien laboró varios años en la industria. Según su testimonio, sus ingresos eran mayores, pero las jornadas eran demasiado largas y no contaba con prestaciones como trabajador, pues era contratado como asesor externo y su pago era por honorarios. De manera que, cuando se le preguntó sobre la posibilidad de regresar a la industria respondió, “tú sabes cómo es esto, si te separas del trabajo, éste sigue avanzando. Sí lo intenté, pero yo ya no conocía los nuevos programas y tenía que meterme a cursos de capacitación, además tenía que comenzar otra vez desde abajo”.

Por otro lado, el mercado de trabajo docente en el sector privado se presenta también como inestable e inseguro. A pesar de sus condiciones relativamente favorables, en comparación con el mercado laboral que enfrentan los profesionistas en el ejercicio de su carrera, sigue siendo un espacio precarizado del cual los sujetos buscan salir. Esto se debe a que el trabajo que se ofrece en las escuelas particulares, por lo general, se encuentra en condiciones precarizadas que van desde la falta de contratos laborales hasta la impuntualidad en el pago de los salarios.

Sobre el mercado de trabajo docente, Pablo experimentó una serie de dificultades, “Estuve en varias prepas patito⁹⁷ y me pagaban una miseria, además estaba bien de la chingada porque era para prepararlos para el Ceneval y las clases eran más bien unas asesorías para que llenaran sus guías.” Asimismo, Ismael, quien es licenciado en Filosofía y maestro en Educación, al no lograr ingresar en el sistema público comenzó “por buscar en las escuelas privadas” hasta que finalmente encontró su “primer empleo dando clases de etimologías en una prepa que se llamaba Atenas, pero el pago era muy malo y seguí buscando”. Así pasó por diversas escuelas e incluso relató haberse encontrado en una donde se tardaban varios días en pagarle y cuando lo hacían era de manera incompleta. También, se presenta el caso de Jorge, quien trabajaba en una escuela donde las condiciones laborales le parecían justas hasta que hubo un cambio en la administración. “Todo iba muy bien en [mi antigua escuela] como te decía, pero luego los dueños se fueron de la ciudad y traspasaron el negocio a otras personas que no sabían mucho de cómo dirigir una escuela.” Se puede observar que no existe ninguna protección a los trabajadores como colectivo y que sus prestaciones provienen directamente de la voluntad de los empleadores. Jorge confirma que, “ahí empezaron los problemas, primero nos quitaron los cubículos y comenzaron a disminuir las horas clase a los que llevábamos más tiempo en la escuela”. Como es observable, el

⁹⁷ Expresión idiomática del español mexicano que hace referencia a algún objeto o servicio de mala calidad.

trabajo en las escuelas puede llegar a ser tan precarizado en algunos casos donde los trabajadores ni si quiera se cuentan con contrato que los respalde.

Por estos testimonios se puede observar que, a pesar de que en muchos aspectos el mercado de trabajo docente se encuentra comparablemente en mejores condiciones relativas, en este sigue habiendo arbitrariedades que contribuyen al proceso de precarización. Esta situación conduce a que, la gran mayoría de los entrevistados haya ingresado a la docencia de manera accidental, es decir, que la docencia no era para ellos una meta de vida, sino que fue un modo de escapar del desempleo, la informalidad o de una precariedad mayor. Pero la docencia se presenta ante ellos como un espacio de trabajo temporal, aunque sea de manera simbólica, puesto que en muchos casos el carácter supuestamente transitorio que le otorgan a su labor se ha vuelto permanente.

En torno a la cuestión accidental, es revelador que siete, de los diez entrevistados, afirmaron dedicarse a la docencia por una situación que cambió su estilo de vida y que los orilló a buscar mayor estabilidad laboral. Para la mayoría de ellos fue el nacimiento de los hijos, mientras que en los casos de Guadalupe fue por una invitación en un momento de necesidad económica y el de Alma por motivos médicos. Sólo Ismael, Margarita y Jorge tenían como proyecto de vida la docencia.

En cuanto al carácter transitorio del trabajo docente, encontramos que los sujetos entrevistados se pueden dividir en dos grupos distintos: 1) Aquellos quienes después de cumplir un periodo han dejado esta labor y 2) quienes que por distintas circunstancias se mantienen en él a pesar de su deseo abierto dejarlo.

En el primer grupo encontramos los casos de Guadalupe, quien es licenciada en comunicación, y el de Alma. Ambas laboraron más de cinco años como docentes, pero siempre tuvieron como meta dejar aquel empleo para continuar con sus proyectos de negocio propio y así lo hicieron al momento de tener una oportunidad. Para ellas, la docencia sólo se presentó como un momento en el cual podían salir de una situación extraordinaria que las alejó de sus proyectos principales.

Contrariamente, se presentan casos como el de Pedro o el de Alejandra, licenciada en derecho, para quienes la docencia adquiere cada vez más un carácter permanente. Para Pedro, quien tiene un negocio de compraventa de autos usados sigue esperando el momento de dejar la docencia. Cuando se le preguntó por qué no buscaba otro empleo a pesar de los problemas que veía en la escuela 1 respondió, “prefiero quedarme aquí por lo menos hasta que pueda arrancar bien mi negocio.” Pero aquella fecha se pospone siempre hasta un futuro

indeterminado. Lo mismo sucede con Alejandra quien ha intentado realizar otro tipo de labores en el servicio público, pero que ha regresado a la docencia en tres ocasiones. En estos ejemplos, se aprecia que el deseo de dejar la docencia se ve impedido de realizarse por circunstancias ajenas a la voluntad de los sujetos y que se les imponen.

En el resto de los casos en los cuales los docentes buscan permanecer como trabajadores de la educación, ya sea que hayan ingresado de manera accidental o por ser parte de su proyecto de vida, existe de manera generalizada la aspiración a dejar el sector privado para incorporarse al público. Por ejemplo, Jorge además de laborar en la escuela 2, también tiene horas clase en una escuela preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. Según su testimonio, su expectativa es obtener un tiempo completo en ella para poder renunciar a su trabajo en la secundaria. Cuando se le preguntó si prefería trabajar en el sistema público respondió de manera afirmativa argumentando que “pagan mejor, casi son ochenta pesos más de lo que me pagan aquí por hora. También están mejor las prestaciones, porque en la escuela 1 sólo nos dan el mínimo de la ley y cada año nos finiquitan para no hacer antigüedad. El trabajo también es menos pesado y más enfocado al aprendizaje de los alumnos.” De la misma manera, se encuentra el caso de Ismael quien ha presentado el examen de oposición en dos ocasiones y quien afirma lo siguiente: “Yo quiero entrar a una escuela pública, eso es lo que siempre he buscado, pero no es tan sencillo... En diez años me gustaría ya estar en una escuela pública que no esté tan lejos de donde vivo y con una plaza”. En estos casos, la docencia en el sector privado sigue apareciendo sólo como un espacio transitorio en el cual los sujetos se encuentran mientras logran incorporarse al sector público, el cual se representa como un espacio de mayor estabilidad laboral.

Por otro lado, de los entrevistados sólo dos casos son de docentes formados en una escuela normal. Los testimonios de Jorge y Margarita son relevantes en el sentido de que manifiestan cambios en la dinámica laboral en este sector que también ha sido precarizado por las distintas reformas a la ley a través de los años.

La reforma educativa del 2013, que actualmente se encuentra en proceso de derogación, dio paso a que los egresados de escuelas normales se vieran cada vez más afectados por la dinámica precarizaste del mercado laboral a partir de la implementación del examen de oposición para el ingreso al sistema público. El caso de Margarita nos muestra la dinámica previa a la reforma, mientras que el de Jorge la posterior.

Margarita tiene más de 25 años de experiencia docente. Ella, al concluir sus estudios, ingresó de manera directa al sistema público en una comunidad cercana al volcán Xinantecatl,

posteriormente la trasladaron a Toluca donde laboró hasta que nació su primer hijo. Así, interrumpió temporalmente su carrera por siete años debido a que quiso dedicarse al cuidado de sus hijos mientras eran pequeños. Según narra la docente, su decisión de separarse del trabajo no tuvo ninguna relación con su condición laboral, sino que más bien fue una decisión personal. Su reincorporación al trabajo, más que ser derivada de una necesidad económica, se debió a la búsqueda de desarrollo personal. Según el testimonio de Margarita, su incorporación al sistema privado fue el resultado de una relación amistosa con alguien quien ya laboraba en la escuela 2. De acuerdo con el testimonio de la entrevistada, desde su incorporación hasta su retiro, laboró en la escuela 2 siendo este espacio más que un lugar de trabajo ya que en él forjó lazos personales y un sentimiento de pertenencia a lo largo de los años de servicio.

Por el otro lado, Julio concluyó sus estudios como licenciado en educación secundaria en el año 2013, por lo cual los efectos de la Reforma Educativa repercutieron de manera directa en su ingreso al servicio docente. Julio, originario de Oaxaca, afirma haber estudiado esta carrera porque en el pasado era una forma de obtener un trabajo estable al igual que había ocurrido con sus padres, quienes son docentes jubilados de nivel primaria. Sin embargo, él no pudo ingresar al sistema público al concluir su formación. Según su testimonio, no encontró trabajo en su tierra de origen y tampoco le pareció una opción viable migrar a la capital de su estado, ya que los salarios en las escuelas particulares eran muy bajos. Julio decidió migrar a la ciudad de Toluca junto a uno de sus hermanos mayores. Rápidamente logró ingresar a la escuela 2 una vez que se instaló en su nuevo lugar de residencia y ha permanecido en ella por cinco años. Durante este periodo ha presentado dos veces el examen de oposición, pero no ha logrado ingresar al servicio público. Al momento de realizar la entrevista se le preguntó si lo presentaría una tercera ocasión, pero respondió negativamente puesto que busca esperar a ver los cambios que realizará Andrés Manuel López Obrador con respecto a la Reforma Educativa.

En contraste con Margarita, Julio ingresó al sistema privado al no tener más opciones laborales en las cuales pudiera ejercer su profesión, incluso el hecho de haya tenido que dejar su estado de origen es un síntoma de la precarización del empleo. En su testimonio se resalta el hecho de que, para él, la permanencia dentro de la escuela 2 aparece como un periodo transitorio en su vida hasta que pueda colocarse dentro del sistema público, pero, al igual que en muchos otros casos, este periodo supuestamente temporal ha tomado un carácter más largo del que los sujetos esperarían.

Finalmente se puede observar que, a partir de los testimonios recabados que el mercado de trabajo docente, si bien se presenta precarizado, es relativamente más estable que en otros sectores y, por ello, se ha convertido en un refugio laboral, sobre todo para profesionistas quienes buscan salir del desempleo, la informalidad o el trabajo extremadamente precarizado. También, se pudo constatar que la Reforma Educativa ha insertado a la dinámica del mercado a los egresados de las escuelas normales, precarizando sus condiciones de ingreso al sistema público y orillando buscar refugio en las escuelas privadas a aquellos que no se han podido colocar por medio del examen de oposición. Es sector privado aparece pues, como un espacio laboral simbólicamente transitorio, cuyas condiciones laborales no son en extremo precarizadas, y en el cual se busca resguardo de las condiciones desfavorables del mercado laboral, pero que aun así no se presenta como una opción a largo plazo; por ejemplo, cuando se le preguntó a Jorge y a Ismael sobre la posibilidad de permanecer en el futuro en el sector privado, ellos respondieron “no, la verdad es que no hay posibilidades de crecimiento y en cuanto logre conseguir más horas en la prepa me voy para allá” y “no quiero decir que no me guste, pero la verdad no”.

Esto es en torno al mercado de trabajo docente en que se encuentran los espacios estudiados. Ahora, si se centra la atención en las condiciones de laborales al interior de las escuelas, se puede observar que en ellas se replica también las condiciones de precarización del trabajo tanto en el salario, las prestaciones y la valorización social que se hace del trabajo docente. Cabe aclarar que es el método biográfico el que permite desentrañar estos fenómenos como parte de una experiencia social que se concreta en un sujeto, y por ello, condiciones laborales presentes en la escuela 1, que aparentemente son estables, se revelan manifiestamente como precarias.

Obsérvese en primera instancia la cuestión del salario. Éste, según explica Marx (1999) en el primer tomo del capital, es la manifestación concreta del valor de la fuerza de trabajo. El precio del salario es determinado por la oferta y la demanda, pero, tal como se expuso en el capítulo uno, la cantidad de trabajadores arrojados al mercado es generalmente superior a la que éste puede absorber, por lo cual los salarios tienden a ser inferiores al valor real de la fuerza de trabajo. El valor de la fuerza de trabajo se determina al igual que el de cualquier otra mercancía, es decir, por medio del tiempo de trabajo socialmente necesario para producirla, pero, al tratarse directamente de la vida humana, este valor se calcula a través del valor del total de las mercancías necesarias que necesita un individuo para reproducir su propia vida y la de su descendencia. En otras palabras, si el salario fuera equivalente al valor de la fuerza

de trabajo, éste sería suficiente para que un trabajador pudiera comprar todos los bienes y servicios necesarios para asegurar su subsistencia y la de su familia.

Sin embargo, los testimonios en torno al salario revelan que éste es insuficiente para los docentes entrevistados. Por ejemplo, Jorge afirma que al comenzar a trabajar en la docencia no tenía problemas económicos, pero, al nacer su hijo comenzó “a buscar más clases en el turno vespertino” porque, según afirma, “ya no nos alcanzaba”. El testimonio de Ismael redonda en el mismo sentido, “para que yo pueda pagar todos los gastos de mi familia tengo que trabajar también en las tardes así, teniendo en cuenta que mi esposa también trabaja. A mí ya no me queda tiempo suficiente ni para mí, ni para estar con mis hijos”. Con la excepción de Alejandra, Margarita y Julio, todos los demás entrevistados tenían alguna otra fuente de ingreso y reportaron que su ingreso en las escuelas 1 y 2 era insuficiente para sus gastos familiares. Incluso, en los casos de Julio y Alejandra, se reconoce abiertamente que el salario es muy bajo, pero que sus necesidades pueden ser cubiertas por éste ya que el primer docente vive sólo con su hermano y no tiene “demasiados gastos” y para la segunda, sus ingresos son un complemento a los aportes de su esposo.

Al igual que en otros espacios laborales, el salario se presenta como precarizado en la experiencia de vida de los trabajadores. La raíz de este fenómeno se encuentra en la necesidad imperante de las empresas por aumentar sus ganancias. Pero, tal como se expuso en el capítulo I, la ganancia es producto de la explotación del trabajo que crea un excedente de valor el cual es apropiado por el capitalista. Pensar el salario en estos términos conduce necesariamente a los conceptos de tiempo necesario y tiempo excedente. El tiempo necesario es la parte de la jornada laboral que el trabajador utiliza para reproducir el costo de su salario, el tiempo excedente es la parte de la jornada laboral en la cual el trabajador produce el valor excedente o plusvalía que es apropiada por el empresario. Marx (1999) denomina plusvalía absoluta al aumento del tiempo excedente a través del incremento de la jornada laboral. No obstante, las barreras legales que impiden alargar la jornada por encima de las ocho horas implican que los mecanismos para incrementar la plusvalía absoluta sean distintos. Si el salario es menor, proporcionalmente incrementará el tiempo excedente y por ende la plusvalía y la ganancia, al darse de esta manera la estrategia empresarial, el trabajador se ve obligado a trabajar en más de un espacio laboral para poder cubrir la parte destinada al tiempo necesario. Este fenómeno ocurre en ambas escuelas donde se realizó la investigación.

En la escuela 1 existe un contrato de tiempo completo en secundaria⁹⁸, siendo un caso particular, puesto que en la mayoría de las escuelas del Valle de Toluca se trabaja por horas. El salario es en promedio de cuatro mil pesos a la quincena y la mayor parte los entrevistados señaló tener un segundo o tercer trabajo para poder sostener a sus familias en las condiciones que ellos consideran adecuadas. Por ejemplo, Ismael imparte clases en dos distintas universidades privadas además de su trabajo en la escuela 1. Según relata, hay días en que su jornada laboral comienza a las 6:45 am y concluye a las 8 p.m. Su sueldo por hora en las universidades oscila de 80 a 100 pesos. Por contraste, es en la escuela 1 donde mayormente se reconoce su trabajo y a pesar de las distintas críticas que el docente tiene de esta institución, él la tiene en alta consideración por este hecho.

Por otro lado, si bien los casos de Alejandro, Alma y Pablo no son llegan al mismo grado que el de Ismael, los docentes afirman que el salario que perciben es insuficiente para cubrir todas sus necesidades. Según Alejandro, el trabajo como docente “es muy mal pagado. Si no fuera porque mi esposa y yo trabajamos además de mi negocio, no podríamos con los gastos.” Finalmente, Julio es el único de los entrevistados de la escuela 1 quien no tiene otra actividad económica extra además de las clases que imparte en tal espacio. Esta condición está definida por situación personal ya que, a diferencia de los demás entrevistados, él es soltero y sin hijos, además comparte gastos con su hermano con quien renta un departamento a poca distancia de la escuela.

. Asimismo, este sistema de pago por horas implica que los docentes tengan que buscar empleo en más de una escuela puesto que, como afirman Guadalupe y Lourdes, con las horas que les asignan no les alcanza y, por ello, tienen que laborar en otras partes. Guadalupe tiene un negocio propio y Lourdes trabaja en una escuela preparatoria. En estos dos casos, podemos observar que, ante la disminución en la matrícula escolar, la escuela 2 ha emprendido una estrategia en la cual los trabajadores absorben, por medio de la flexibilización, el impacto. Guadalupe afirmó que si no trabajara en su negocio no cree que le alcanzaría para pagar todos sus gastos y los de su hijo ya “que es poco lo que pagan además de que son pocas las horas que tenía, un año tuve veinte horas, pero los demás sólo tuve quince.” Además, enfatizó confirmando que, “así la verdad no me hubiera alcanzado y no creo que, a nadie, ya vez, la

⁹⁸ Los docentes de preescolar, primaria y secundaria, trabajan por tiempo completo, sólo los de preparatoria tienen contrato por horas.

mayoría trabaja en otras escuelas o tienen sus negocios aparte.⁹⁹ Aunque, aparentemente los docentes en esta situación trabajan menos de ocho horas al día, la realidad es lo opuesto, ya que la suma de las actividades económicas extraordinarias, más el tiempo de los traslados, termina siempre por superar las ocho horas.

Por otro lado, está el caso de Jorge quien trabajaba 35 horas clase a la semana al momento de realizar las entrevistas, siendo el docente con la mayor carga laboral. Jorge tenía que impartir siete clases al día, pero partiendo de que cada hora clase implica tiempo para la planeación y la evaluación, el tiempo de trabajo supera las ocho horas diarias. Aun así, Jorge, al ser el único miembro económicamente activo de su familia, labora también en una escuela preparatoria incorporada a la Universidad Autónoma del Estado de México para poder costear todos los gastos de su familia.

Finalmente, Alejandra y Margarita son las únicas docentes que no realizan alguna otra actividad económica además de las clases que imparten en la escuela 1. Son relevantes en tanto que se presentan como una excepción que confirma la regla, ya que para ellas no existe una necesidad económica para realizar su trabajo como docentes, sino que es más bien una forma de autorealización¹⁰⁰, de lo contrario, se verían en la misma situación que sus colegas.

Como se puede observar, aunque aparentemente el salario no está precarizado, las condiciones de vida de los trabajadores lo están de una manera tan generalizada, que existe una tendencia a un incremento indirecto de la explotación por la vía de la plusvalía absoluta repartida entre distintos empleadores. Este fenómeno es un tanto distinto, aunque esencialmente igual, al que estudia Marx (1999) en el primer tomo de *El capital* en la medida en que, las condiciones de siglo XIX, permitían que un empleador incrementara de manera directa la jornada laboral, obteniendo para sí el aumento de la plusvalía. En cambio, lo que se puede observar en los casos estudiados, es la tendencia a aumentar la jornada laboral por la vía de disminuir la capacidad adquisitiva a partir del incremento en los costos de los bienes para la reproducción de la vida de los trabajadores (inflación), orillándolos a incrementar el tiempo que dedican a recuperar el valor de su fuerza de trabajo por medio de emplearse en

⁹⁹ Se tuvo la oportunidad de comprobar esta afirmación por medio de la observación. Sólo cuatro docentes no realizaban otra actividad económica mientras que los demás tenían un segundo o incluso un tercer trabajo. En el caso de los docentes que sólo laboraban en la escuela 2, se pudo observar que en su totalidad eran mujeres y quienes realizaban esta actividad como un complemento económico a la fuente principal de ingreso familiar, la cual provenía de sus esposos.

¹⁰⁰ Para Alejandra “Hay que estar siempre moviéndose para encontrar las mejores condiciones de trabajo. Cuando nos fuimos a Baja, fue por una oportunidad que le ofrecieron a mi marido y a las niñas y a mí nos convenció ir a la playa, ahora que estamos de regreso es por lo mismo, hay que estar siempre donde haya mejores oportunidades.”

distintas empresas y actividades de pequeña producción mercantil, repartiendo así el aumento absoluto de la plusvalía entre distintos empleadores. Esto no responde a una condición propia del trabajo docente, sino que es parte de la reestructuración generalizada del capital que tiene un impacto directo sobre las condiciones laborales de los trabajadores de la educación.

Otra de las estrategias para incrementar la explotación, y que precariza el trabajo, es la flexibilización. Tal como se vio en el capítulo I, la flexibilización es un mecanismo para transferir a los trabajadores los costos provocados por la incertidumbre de un mercado cada vez más dirigido por el consumo. La flexibilidad numérica, tanto interna como externa, es un fenómeno sumamente extendido en el mercado de trabajo docente. Este tipo de trabajo flexibilizado, afecta al número de trabajadores ocupados por medio de despidos, trabajo temporal y contratos a plazo fijo, así como al uso de la fuerza de trabajo por parte del empleador a través de variaciones en la jornada laboral, trabajo por horas y cambios en la intensidad del trabajo. En el caso de los docentes que laboran en el sector privado, lo más común es que trabajen por horas y que la cantidad de trabajo sea totalmente dependiente de los cambios en el mercado.

De ambas escuelas estudiadas, es en la 2 donde se presenta de manera más clara la flexibilización. En ésta, tienden a contratar a sus docentes según la demanda que haya con cada ciclo escolar, esto significa que las horas a trabajar varían dependiendo de las necesidades empresariales, tendiendo impactos negativos sobre el salario de los docentes. Por ejemplo, Lourdes señala que en la escuela 2, el número de horas clase depende del número de grupos que se habrán en cada ciclo escolar y, por ello, el salario varía año con año, según su testimonio, “el número de horas clase que tengo son pocas... sólo tengo 15 a la semana, hay ciclos en que llego a tener hasta veinte, dependiendo del número de grupos que se abran pero así como van las cosas va a tardar el que vuelva a haber cuatro grupos.” Por este motivo, la docente ha tenido que buscar trabajo en otras escuelas, en sus palabras la situación está así, “le tengo que ir a buscar porque las cuentas no se pagan solas”.

Guadalupe dio un testimonio similar cuando se le preguntó si con sus ingresos en la escuela 1 le eran suficientes para ella y su hijo. Según sus palabras, “no creo, la verdad que es poco lo que pagan además de que son pocas las horas que tenía, un año tuve veinte horas, pero los demás sólo tuve quince. Así la verdad no me hubiera alcanzado y no creo que, a nadie, ya vez, la mayoría trabaja en otras escuelas o tienen sus negocios aparte”. Como es apreciable, la cantidad de trabajo depende totalmente del comportamiento del mercado en

estos casos y, debido a las condiciones de mayor competencia, son los trabajadores quienes absorben el mayor impacto de la cada vez menor demanda que tiene la escuela 2.

Este fenómeno tiene un efecto secundario que es importante resaltar. Existe en ambas escuelas analizadas una tendencia a intensificar el trabajo, bajo la idea de que la demanda decreciente o estancada es responsabilidad del cuerpo docente. De tal manera que los dueños y administradores de las escuelas solicitan constantemente a los trabajadores que “se pongan la camiseta”¹⁰¹, y se les asignan tareas para incrementar la matrícula. En el caso de la escuela 1, los docentes reportaron que se les solicitó en más de una ocasión el promover a la escuela a través de sus redes sociales personales, así como participar de manera obligatoria en eventos publicitarios en el turno vespertino sin tener ninguna retribución extraordinaria. En la escuela 2, los docentes señalaron que tenían que organizar proyectos escolares extras para fomentar la vinculación entre sexto de primaria y primero de secundaria, así como de tercero de secundaria con primero de preparatoria. Si bien, los eventos se realizaban dentro del horario escolar, los trabajadores afirmaron que éstos implicaban una mayor carga de trabajo a la cual están sometidos. Jorge afirma que en la escuela 2:

Son muy exigentes y a veces nos cargan con mucho trabajo. Por ejemplo, en la feria de ciencias yo tuve que organizar todo, desde hacer la planeación hasta asignar tareas a los alumnos y además de eso te están pidiendo que entregues calificaciones y planeaciones semanales (de clase) y todo en tiempo y forma porque si no, te llaman la atención y hasta te pueden levantar un acta administrativa. Por si fuera poco, nos están pidiendo el proyecto institucional y no sé en qué momento quieren que lo haga.

La intensificación del trabajo no suele ir acompañada de un incremento salarial ni de alguna bonificación por desempeño, por ello, se torna en un elemento precarizante tanto material como simbólicamente. Materialmente, puesto que implica un mayor desgaste físico y mental que no es retribuido de manera proporcional. Simbólicamente, en tanto que el fracaso en el incremento de la matrícula escolar se responsabiliza en la figura del docente y no en la de la institución o de las condiciones objetivas del mercado educativo.

¹⁰¹ Según Julio, ponerse la camiseta “Significa que tienes que hacer las cosas por la escuela, que debes ser parte de ella. Es como cuando estás en un equipo y tienes que realmente formar parte de él para que le vaya bien”, pero, por otro lado, “si ven que tienes iniciativa y que estás dando todo por la escuela empiezan a esperar que siempre seas así y si dejas de hacerlo de un momento a otro, pasa lo mismo, te dicen que ya no te pones la camiseta. Lo mejor es pasar desapercibido, hacer lo que te piden y ya”.

Por otra parte, así como los salarios son precarizados bajo la lógica de incrementar o, por lo menos, mantener la tasa de ganancia en un mercado altamente competitivo, también las prestaciones son sujetas a este proceso. Por ejemplo, la escuela 2 contaba anteriormente con una forma de contrato por con plazo indefinido y los docentes estaban por tiempo completo siendo los casos de Margarita y Lourdes muestra de ello. Sin embargo, los docentes que tienen menos de diez años laborando, cuentan ahora con un contrato que se finiquita anualmente. Guadalupe, al afirmó que esta práctica la realizaba la escuela para que “los trabajadores no generen antigüedad y así no pagar prestaciones.”

Por otro lado, en la escuela 1, donde aparentemente las prestaciones no están precarizadas, la experiencia de los docentes indica lo contrario. Según Pedro, el trabajo docente “ha estado muy mal la cuestión de las prestaciones”. Del mismo modo, cuando se le preguntó si se sentía protegido por el seguro social, él respondió “Si y no, tenemos el IMSS y mi familia y yo lo hemos utilizado en varias ocasiones, de eso no hay problema, pero ha habido casos en que le han dado incapacidad a algún maestro pero la escuela no lo respeta” y como ejemplo citó el caso de una docente a quien la escuela no le hizo valida la incapacidad que le dio el médico y a quien le descontaron los días que faltó al trabajo. Además, Pedro considera que trabajando en la escuela 1 “hay muy pocas posibilidades de hacerse de un patrimonio y no hay forma de crecer”. Por ello, a pesar de que afirma sentirse satisfecho con el trabajo docente, no se ve “haciéndolo por siempre” y busca la posibilidad de dedicarse de tiempo completo a su negocio.

El ejemplo de Pablo es también esclarecedor en este sentido. Pablo dice lo siguiente sobre las prestaciones que tenía cuando laboraba en la escuela 1, “creo que estaban bien a pesar de que eran pocas, son más de las que tengo ahora, aunque ahora gano más.” Esta aseveración, reitera lo que se ha afirmado a lo largo de este apartado, si bien el trabajo docente aparece como relativamente más estable y menos precarizado que en otros sectores, no deja de ser un espacio inseguro y esto se manifiesta en la siguiente afirmación: “No, no sentí ninguna seguridad laboral, ahí te quitan a capricho de la directora o de los coordinadores o de quien se le pegue la gana.” Pablo señala que no existen condiciones para permanecer en el trabajo que mantengan la estabilidad y que la permanencia en el mismo depende de la voluntad de terceros. El testimonio de Jorge sobre su estrategia para haber permanecido ya cinco años dentro de la escuela 1 confirma esta afirmación “no pasa nada, pero si empiezas a destacar no falta quien te empieza a ver. Algunos colegas son envidiosos y sólo están viendo a ver cómo

te chingan”, haciendo referencia a la facilidad con la que cualquier docente puede perder su empleo.

Finalmente, el último aspecto a destacar sobre la precarización del trabajo docente en el sector privado que pudo ser observado a partir de los testimonios de los trabajadores, es el de la denigración o desvalorización simbólica de la labor educativa. Esta desvalorización ocurre en tres sentidos distintos según lo recabado en las entrevistas. Primero, en tanto que los salarios y prestaciones no son considerados, por los entrevistados, como los que debería tener alguien con su formación académica y desempeño laboral. Segundo, en la medida en que se les asignan tareas a realizar que consideran no pertenecen a alguien con su estatus académico y laboral. Tercero, en tanto que existe una comparación con la forma en que la docencia era apreciada en tiempos anteriores.

Sobre el primer aspecto, al momento en que se les preguntó a los entrevistados si consideraban que su trabajo era reconocido de manera adecuada, la mayoría, con la excepción de Margarita y Lourdes contestó de manera negativa. Por ejemplo, Alejandra afirmó que en la escuela 2 los tienen trabajando como obreros y cuando se le pidió que explicara su postura, dijo lo siguiente:

Mira, yo me forme como licenciada en derecho y tengo una maestría en educación, considero que mi formación es bastante buena para lo que realmente me están pagando. Si yo pusiera un negocio de pintar uñas ganaría más que como maestra, es decir, no valoran lo que realmente estamos haciendo. Para los dueños de las escuelas sólo les importa el dinero, nos tienen con contratos por hora, no nos dan antigüedad, es más, peor que obreros nos tienen porque ellos tan siquiera tienen esos derechos.

En este mismo sentido, Ismael considera que el trabajo docente “está muy desvalorizado, es decir, lo pagan como si fuera un trabajo que cualquiera pudiera hacer.” Observar desde este sentido la cuestión respecto a las prestaciones y los salarios es reveladora, puesto que pone en manifiesto el hecho de que alrededor de ella no sólo gira el tema de la capacidad adquisitiva, sino que moviliza también el problema de la justicia. Para los docentes entrevistados, el problema no era tanto si su salario era alto o bajo, sino que era menor al que ellos consideraban que merecían por la labor que realizan.

También encontramos testimonios como el de Guadalupe quien considera que en la escuela 2 si se valora el trabajo de los docentes a pesar de las distintas críticas que tiene a la escuela. Sin embargo, observa que “el problema son otras escuelas donde creen que lo que

hacen los maestros es cualquier cosa, hay lugares donde sólo pagan sesenta pesos la hora y eso que algunos hasta la maestría o el doctorado tienen”. Pero la problemática no sólo gira en torno a los salarios según la docente, sino que tiene una dimensión relacionada con el rol del desempeñado el reconocimiento que se le otorga. Así, Guadalupe señala que, “además de que dejan que los alumnos hagan lo que quieren y al final les ponen la calificación que sea sin importar lo que les puso en realidad el maestro. Hasta parece increíble, pero en verdad hay escuelas donde se paga por la calificación de los alumnos, eso me parece que quitarle valor al trabajo de los maestros.” En este testimonio se puede apreciar el hecho de que, en algunas escuelas, el trabajo de los docentes es denigrado al punto en que lo pedagógico queda subordinado totalmente al interés monetario.

Sobre el segundo aspecto, se encuentran testimonios como el de Julio y el de Pablo. Julio considera que la escuela 1 no valora su trabajo ya que, para los dueños de la misma, “todo gira en torno del dinero, muchas veces se les olvida que nos contrataron como maestros y nos ponen a hacer otras cosas que no tienen que ver con nuestra profesión sólo para ahorrarse el contratar gente que los apoye con los eventos que hacen”. En este testimonio es apreciable que existe una desprofesionalización del trabajo docente puesto que, por lo menos desde el punto de vista del entrevistado, éste tiene que realizar tareas que no corresponden al estatus que debería tener un docente. Por otro lado, Pablo afirma que trabajó en una escuela preparatoria donde sólo preparaba a los alumnos para la presentación del examen Ceneval. Por lo tanto, asignación de tareas que no competen a la docencia o la reducción de esta, a la realización de labores menores, implican una desprofesionalización que precariza el trabajo docente en tanto que puede servir como justificación para la intensificación del trabajo como para la reducción de salarios y prestaciones.

Por último, la tercera forma de desvalorización simbólica de la labor docente se refleja en los testimonios de los docentes que comparan su situación actual con la de los trabajadores de la educación de tiempos anteriores. Por ejemplo, Margarita, siendo la docente entrevistada con mayor experiencia, observa que la situación laboral de los trabajadores jóvenes es cada vez, pero a pesar de que ella se encuentra en una condición estable y con la que se siente satisfecha, “ahora veo a los jóvenes como tú, que tienen que estar buscando todo el tiempo trabajo y no se quedan en un sólo lugar, así también le pasa a mi hijo que es ingeniero que tardó mucho en encontrar trabajo”. Por su parte, Alma observa la situación laboral que vivieron sus padres quienes también fueron docentes, “yo vi como con el trabajo de ambos se pudieron hacer de una casa y sacarnos adelante a todos sus hijos. La verdad vivíamos muy bien y nunca

nos faltó nada...Veo una gran distancia, cuando le dije a mi mamá lo que me pagaban no se lo podía creer, me dijo que era muy poco. Creo que en este tiempo es difícil ser maestro, ya no se le ve igual que antes y no se le respeta del mismo modo.” El valor asignado al trabajo docente se representa como inferior al que se tenía en el pasado.

Por último, el contexto de desprestigió que se desencadenó con la reforma educativa de Peña Nieto quedó registrado en el testimonio de Ismael,

Ese es un problema complejo, yo creo que sí, sobre todo porque en los últimos años se ha atacado mucho a los maestros en los medios de comunicación. Nada más hay que escuchar lo que decía Nuño para ver cómo había una verdadera campaña de desprestigio en contra de los maestros. Cuando comenzó lo de la reforma educativa, se nos culpó de que el problema de la calidad éramos nosotros y nunca se dijo del abandono en el que el gobierno tiene a la educación. Me parece que eso ha ahondado bastante el que el trabajo de los maestros sea menos valorado ahora.

Recapitulando, el contexto de precariedad generalizada ha conducido a que profesionistas universitarios busquen refugio laboral en el sector docente, el cual aparece como relativamente más estable que otros. Sin embargo, el trabajo educativo en las escuelas particulares no deja de estar sometido a condiciones de vulnerabilidad e inestabilidad, y por ello, los docentes que se insertan en él lo contemplan como un espacio transitorio del cual buscan salir lo más pronto posible para integrarse al sector público, emprender un proyecto propio o retomar sus carreras. El constante deseo de dejar la docencia en el sector privado se debe a que las condiciones laborales han sido precarizadas de distintas maneras, desde la disminución salarial en términos reales hasta la desvalorización simbólica de su labor.

CONCLUSIONES GENERALES

Conclusiones generales

Finalmente, a partir de los resultados de la investigación se pudo llegar a las siguientes conclusiones generales. Primero, se observó que la precariedad es una condición intrínseca del trabajo asalariado en el capitalismo y por ello siempre está presente la tendencia al desmantelamiento de las conquistas laborales y que actualmente se vive un proceso amplio y generalizado de precarización del trabajo, que alcanza a sectores que comúnmente estaban protegidos, y que tiene como base la eliminación sistemática de las garantías políticas, económicas y sociales que los trabajadores habían conquistado. Asimismo, se afirmó que el neoliberalismo introdujo el dominio de la racionalidad del mercado dando así importantes transformaciones jurídicas, políticas, sociales y culturales en torno al uso flexible de la fuerza de trabajo y condicionando una forma de precariedad actual en la cual hay una fragmentación de las trayectorias laborales, un desempleo estructural que mantiene a la baja el precio de la fuerza de trabajo y una serie de condiciones laborales que permiten aumentar la ganancia de las empresas a costa de la inversión en capital variable.

En segundo lugar, se concluye que el discurso de la calidad educativa es parte del proyecto neoliberal de la educación que lleva a que la racionalidad mercantil colonice los espacios pedagógicos subordinándolos a su lógica. Así, la idea de calidad demanda reajustes de todo nivel como la reorganización del sistema escolar a través de la descentralización y el fortalecimiento de la autonomía en un esquema similar al del libre mercado donde las escuelas se presentarían como empresas que ofrecen productos compitiendo entre sí para satisfacer la demanda de los clientes. La modificación de los esquemas de ingreso y permanencia en el servicio educativo orientándolos a la contratación individual y a la competencia entre pares desmantelando así la negociación colectiva y mercantilizando la compra –venta de la fuerza de trabajo docente. La asignación eficaz de recursos financieros basados en criterios similares a la productividad fabril. El cambio en los contenidos pedagógicos orientándolos a las necesidades del mercado a través del fomento de las competencias de empleabilidad. Y, finalmente, la transformación ideológica que conduzca de los valores del nacionalismo y la justicia social a los valores empresariales como la competitividad, la eficiencia y la estandarización.

En tercer lugar, se concluye que la precariedad actual es compleja, pues no se limita sólo a la caída de los salarios o el retroceso en los derechos laborales, sino que implica también ruptura en las trayectorias laborales, aumento en la incertidumbre frente al futuro, etc. y aún

más, en el caso de la docencia se incluyen elementos particulares como la crisis de pertinencia de la educación o la desprofesionalización.

En tercer lugar, se pudo demostrar, por medio del análisis estadístico, que existe un proceso de precarización del trabajo docente que afecta tanto al sector público como al privado, aunque este último en mayor grado, y que avanza de manera negativa conforme se profundizan los procesos de empresarización del sistema educativo y de mercantilización de la educación. Asimismo, se evidenció que los docentes más jóvenes son los más vulnerables puesto que se incorporaron después de la promulgación de la reforma educativa del 2012-2013 que adoptó las medidas empresariales que la OCDE sugirió para presuntamente mejorar la calidad de la educación en México. Por otro lado, se argumentó que las distintas variables cuantitativas elegidas (salario, jornada, prestaciones, contratos) revelan aspectos sobre la precarización que van más allá de efecto inmediato; por ejemplo, la caída de los salarios está relacionada con la crisis de la pertinencia de la educación que es retomada por distintos autores como uno de los factores particulares de la precariedad actual del trabajo docente. De la misma manera, se defendió la teoría de que el actual proceso de precarización del trabajo docente no responde a un supuesto proceso de proletarización sino al doble proceso de empresarización y mercantilización que buscan por un lado aumentar las ganancias de las empresas educativas a partir de aumentar la explotación de los trabajadores en las escuelas particulares y por el otro reducir los gastos a partir de la racionalización defendida por la adopción de la lógica empresarial en el sector privado.

Por último, a través de las entrevistas realizadas a los informantes, se pudo constatar que, a pesar de que formalmente existen condiciones que sugieren que el trabajo docente no es precarizado en algunos espacios educativos del sector privado, en realidad existen prácticas que lo vulneran y lo colocan a merced de las necesidades empresariales. También, se pudo constatar que, la docencia en el sector privado cumple el papel de refugio laboral para profesionistas egresados de instituciones universitarias que encuentran en ella un espacio relativamente estable en comparación de los trabajos altamente precarizados o informales que encontraron en el ejercicio de su profesión. No obstante, esta relativa estabilidad, la docencia en el sector privado no aparece como un fin ni una meta de vida puesto que la estadía en ella se representa como un periodo de transición a un trabajo con condiciones más dignas.

El análisis hecho nos permite identificar que el trabajo docente ha sido precarizado no sólo en la cuestión de los salarios, jornadas, prestaciones y contratos, sino que también en su

carácter simbólico y por ello, se pueden inferir las siguientes características que constituyen impactan en el actual proceso de precarización del trabajo educativo:

- **Contratos temporales;** los docentes se enfrentan a distintos tipos de contratación, aquellos que llevan más tiempo en el servicio, y que ingresaron previo a las reformas educativas, cuentan por lo general con un contrato indefinido. Por otro lado, los docentes que se han incorporado en años recientes lo hacen bajo contratos que sólo contemplan el ciclo escolar, el semestre o están a prueba durante largos periodos antes de obtener una plaza. Esto genera una fragmentación entre quienes han logrado la estabilidad y quienes no, además, en éstos últimos existe un sentimiento constante de inseguridad en torno al porvenir laboral.
- **Contratos a tiempo parcial o por horas;** esta modalidad ha ido en aumento y en detrimento de los tiempos completos sobre todo en nivel secundaria, medio superior y superior, y consiste en que los profesores sólo se les paga por la cantidad de horas clase que imparten. Esto supone varios efectos negativos: primero, las horas invertidas en planeación, preparación y evaluación no son pagadas; segundo, el tiempo laboral y el tiempo reproductivo se fusionan llevando el trabajo a la vida privada; tercero, los docentes quedan a merced de la demanda de clases que está en función del número de alumnos que contraten el servicio por lo cual puede variar la cantidad de horas a trabajar según el semestre o ciclo escolar; cuarto, el sistema incentiva que los docentes trabajen en más de una escuela incrementando así los gastos de traslado y generando estrés por los movimientos constantes y un sentimiento de aislamiento (Sandoval Flores, 2001). Esto también ha tenido como consecuencia que los trabajadores no se comprometan con un proyecto educativo, que no se involucren lo suficiente con sus alumnos y que convivan poco con sus pares rompiendo así los lazos gremiales.
- **Intensificación del trabajo;** los modelos educativos promovidos por las reformas implican un aumento de trabajo administrativo como planeaciones, documentación de evidencias pedagógicas, etc. así como de actividades pedagógicas que implican una mayor inversión de tiempo en preparación clase y evaluación de alumnos sin que exista un aumento salarial o en prestación y por el contrario se exige más y a menor costo. A esto se le suma el problema de la autointensificación del trabajo no tiene como origen el entusiasmo natural intrínseco a este tipo de trabajo, sino que proviene de las demandas externas a su labor ante la cual el docente al no poder cumplir todo lo que

se le solicita tiene un sentimiento de insatisfacción, frustración y fatiga (Olivera y Gonzalvez, 2004).

- **Pérdida de derechos laborales;** por medio de los contratos temporales no sólo se elimina la antigüedad, sino que también derechos como vacaciones han sido eliminados bajo la idea de hora trabajada hora pagada. Así mismo, ha habido una eliminación de los sistemas de pensiones por jubilación y una reducción de indemnizaciones por fin de relación laboral (López Aguilar, 2013).
- **Denigración del trabajo docente;** por medio de la figura de la polivalencia (flexibilidad funcional). Otra forma de observar este aspecto es por medio de la desprofesionalización del trabajo docente que lo reduce, en algunos casos, a ser un mero acompañante en la preparación de los alumnos para la presentación de un examen estandarizado (este caso se da con mayor fuerza dentro del sistema abierto de preparatorias).
- **Fragmentación de la identidad colectiva;** como consecuencia de los mecanismos de contratación temporal y por horas, la disolución de la negociación colectiva y la difusión de valores empresariales se ha roto con la identidad colectiva de los trabajadores sustituyendo el principio de cooperación por el de competencia que lleva a los profesores a luchar entre ellos por el ingreso y permanencia laboral. Otro factor que provoca la fragmentación de la identidad colectiva es que los sujetos son cada vez más heterogéneos con la apertura de la docencia a egresados de las universidades. En algunos casos, la inestabilidad y la fragmentación conducen a que los mismos docentes se enfrenten entre ellos para conservar el puesto de trabajo.
- **Jornadas laborales superiores a las 48 horas semanales** debido a que los docentes se tienen que emplear en más de un centro laboral y a que tienen que realizar trabajos fuera de su jornada. Pero por otro lado también aparecen jornadas inferiores a las treinta y dos horas semanales debido a que no hay suficiente oferta de trabajo. Por ello los docentes oscilan entre ser trabajadores sobre explotados o subempleados.
- **Salarios bajos;** a partir de lo observado en campo, se pudo registrar que los salarios de los docentes oscilan desde los setenta pesos por hora hasta los 130. Existen casos por encima o por debajo de esta generalidad, se observó el caso de una escuela donde el pago por hora era de treinta y tres pesos la hora y otra donde llegó hasta doscientos veinte a

docentes con posgrado. A este salario por horas se suma el hecho de que no se trabaja por tiempo completo, sino que hay quienes trabajan sólo unas cuantas horas por semana.

Referencias

- Aboites Aguilar, Hugo (2012). "La disputa por la evaluación en México: Historia y futuro" *El cotidiano*, núm. 176, noviembre-diciembre, pp. 5-17 UAM Azcapotzalco, Distrito Federal, México.
- Althusser, Louis (2005). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión Argentina, Argentina.
- Antunes, Ricardo (1996) *¿Adiós al trabajo?* Ediciones la chispa, Valencia.
- Arancibia Córdoba, Juan (2012). "Desarrollo, Posdesarrollo y extractivismo" en *El neoliberalismo y sus crisis*. Compiladores Jaime Estay Reyno et al Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.
- Arriaga Álvarez, Emilio Gerardo y Moreno Coahuila, Rosalba (2007). "Reingeniería educativa y educación pública mexicana: breve acercamiento" *Espacios Públicos*, vol. 10, núm. 20, pp. 328-342. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Bensusán, Graciela (2006). "Las reformas laborales en América Latina" en *Teorías sociales y estudios del trabajo: Nuevos enfoques*, coordinador Enrique de la Garza Toledo. Anthropos, México.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2008). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular, España.
- Cadena Vargas, Edel (2006). "Teoría e ideología neoliberal" en *Quivera*, vol. 8, núm. 1, enero junio, pp. 357-396. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- Castellanos, Laura (2016). *México Armado*. Ediciones Era, México.
- Castillo Fernández, Dídimo (2017) "Mercado de trabajo, educación y exclusión laboral de los jóvenes en México.
- Castillo Fernández, Dídimo (2015) "Deslocalización del trabajo y la migración hacia Estados Unidos." en *Trabajo global y desigualdades en el mercado laboral*, coordinador Dídimo Castillo Fernández. Prometeo editores, México.
- Castillo Fernández, Dídimo y Arzate Salgado, Jorge (2016) "Economic Crisis, Poverty and Social Policy in Mexico" en *Critical Sociology*, vol.42(1) pp 87-104 sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav
- Castillo, Fernández (2009). *Los nuevos trabajadores precarios*. Miguel Ángel Porrúa, México.
- Chomsky, N. (2013). "El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior" en *Bajo el Volcán*, Puebla.
- Coella, Leonardo; Díaz Salazar, Rocío (2015). "El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico". *Educación y Educadores*, vol. 18 núm. 2 mayo-agosto, 2015, pp. 287-303. Universidad de la Sabana Cundinamarca, Colombia.
- Cornejo, Rodrigo (2009). "Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media en Santiago de Chile" en *Educao & sociedade*, vol. 30, núm. 107, mayo-agosto, pp. 409-426. Centro de Estudios Educao e Sociadado, Campinas, Brasil.
- Cornejo, Rodrigo; Albornoz, Natalia; Castañeda, Lorena; Palacios, Diego, et al (2015). "Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile" en *Psicoperspectivas*, vol. 14, núm. 2, pp. 72-83. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- Cortés, Fernando (2006). "Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, marginalidad económica y exclusión social" en *Papeles de Población*, vol. 12, núm. 47, enero - marzo, 2006, pp. 71 – 84 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.

- Cortés, Alexis (2017) "Aníbal Quijano: Marginalidad y urbanización dependiente en América Latina" en Revista Latinoamericana, Volumen 16 no. 46 pp. 221-238.
- Cuevas Valenzuela, Hernán (2015). "Precariedad, Precariado y Precarización. Un comentario crítico desde América Latina a The Precariat. The New Dangerous Class de Guy Standing" en Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 14, núm. 40, 2015, pp. 1-13 Universidad de Los Lagos, Santiago, Chile
- De la Garza Toledo, Enrique (2010). "Crítica de la razón para-posmoderna" en *Hacia un concepto ampliado de trabajo: del concepto clásico al no clásico*. Anthropos Editorial, Barcelona.
- De la Garza Toledo, Enrique (2010b). "Hacia un concepto ampliado de trabajo" en *Hacia un concepto ampliado de trabajo: Del concepto clásico al no clásico*. Antrhopos, México.
- De la Garza Toledo, Enrique (2013) "Trabajo no clásico y flexibilidad" en Cuaderno CRH, vol. 26, núm. 68, mayo-agosto, pp. 315-330. Universidad Federal da Bahia, Salvador Brasil.
- De Soto, Hernando (1986) *El otro sendero*. Editorial Ausonia, Perú.
- Donaire, Ricardo (2006). "Trabajo docente: ¿Servicio o fuerza de trabajo? Algunas reflexiones a partir de un trabajo empírico" en *Educare*, vol. 10, núm. 35, octubre-diciembre 2006, pp.651-660. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Dussel, Enrique (1990). *El último Marx (1863-1882) y la liberación Latinoamericana*. Siglo XXI editores, México.
- Engels, Friedrich (1971) "La situación de la clase obrera en Inglaterra" en *Obras escogidas en dos tomos*, Tomo 2. Editorial Progreso, Moscú.
- Fitoussi, Jean-Paul y Rosanvallon, Pierre (1996) *La nueva era de las desigualdades*. Manantial, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (2004). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores, México.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores, México.
- Gambina Pósleman, Julio (2012). "Apectos estructurales y coyunturales de la crisis" en *El neoliberalismo y sus crisis*. Compiladores Jaime Estay Reyno et al Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.
- Gallart, María Antonia (2006). "La articulación entre la educación y el trabajo: una construcción social inconclusa" en *Teorías sociales y estudios del trabajo: Nuevos enfoques*, coordinador Enrique de la Garza Toledo. Anthropos, México.
- Galtung, Johan (1995). *Investigaciones teóricas sociedad y cultura contemporáneas*. Tecnos, Madrid
- Geertz, Clifford (2003) *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.
- Gilly, Adolfo (2001). *El cardenismo. Una utopía mexicana*. Ediciones Era, México.
- Gilly, Adolfo (2016). *Felipe Ángeles en la Revolución*. Ediciones Era, México.
- Harvey, David (2005). *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión*. Socialist register 2004 (enero 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Hirsch, Joachim (2017) *Elementos para una teoría materialista del Estado* en <http://www.herramienta.com.ar/elementos-para-una-teoria-materialista-del-estado>
- Hobsbawm, Eric (1994) *The age of extremes*. Vintage Books, Nueva York.
- Hobsbawm, Eric (2015a). *La era del imperio*. Booket, México.
- Hobsbawm, Eric (2015b). *La era de la revolución*. Booket, México.
- Ibarra Cisneros, Manuel Alejandro; González Torres, Lourdes Alicia (2010). "La flexibilidad laboral como estrategia de competitividad y sus efectos sobre la economía, la empresa y el mercado de trabajo" en *Contaduría y Administración*, núm. 231, mayo-agosto 2010, pp. 33-52. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- INEE (2018). Planea: Resultados nacionales 2017, 3° de secundaria. Consultado en: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2017.pdf
- Kant, Immanuel (2005). *Crítica de la Razón Pura*. Taurus, Madrid.
- La Parra, Daniel y Tortosa, José María (2003). "Violencia estructural: una ilustración del concepto" en Documentación Social, no. 131. Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo, Universidad de Alicante.
- Levi-Strauss, Claude (1964) El pensamiento salvaje. Fondo de Cultura Económica.
- Lope, Andreu; *et al* (2002). Atajar la precariedad laboral. Icaria editorial, Barcelona.
- López Aguilar, Martha de Jesús (2013). "Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación" en El Cotidiano, núm. 179, mayo-junio, 2013, pp. 55-76 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal. López Aguilar, Martha de Jesús (2013). "Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación" El cotidiano, núm. 179, mayo-junio, pp. 55-76. UAM Azcapotzalco, Distrito Federal, México,
- López Aguilar, Martha de Jesús (2013) "Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación" El cotidiano, núm. 179, mayo-junio, pp. 55-76. UAM Azcapotzalco, Distrito Federal, México.
- Loret de Mola, Carlos (2012). De panzazo Dirigida por Gabriel O Luviano Valenzuela
- Lukács, Georg (1972). *History and Class Consciousness*. Merlin Press, Londres.
- Malinowski, Bronislaw (1968). Los argonautas del pacífico occidental. Editorial Planeta, Barcelona.
- Marx, Karl (1962). "Manuscritos económico-filosóficos de 1844" en *Marx y su concepto del hombre* de Erich Fromm. Fondo de Cultura Económica, México.
- Marx, Karl (1999). *El capital. Crítica de la economía política*, Tomo I. Fondo de Cultura Económica, México.
- Marx, Karl (1971). "Trabajo asalariado y capital" en Obras escogidas en dos tomos, Tomo I. Editorial Progreso, Moscú.
- Marx, Karl (1971). "Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política" en Obras escogidas en dos tomos, Tomo I. Editorial Progreso, Moscú.
- Marx, Karl (1971). "Tesis sobre Feuerbach" en Obras escogidas en dos tomos, Tomo II. Editorial Progreso, Moscú.
- Montoya Casasola, Miguel Angel (2015). "El retorno de Don Porfirio Díaz" en La Letra Errante, núm. 7, agosto. La catrina ediciones, Toluca.
- Navarro Gallegos, César (2013) "La reforma educativa: despojo y castigo constitucional a los maestros" El cotidiano, núm. 170, mayo-junio, pp. 77-88. UAM Azcapotzalco, Distrito Federal, México.
- Rojas Crotte, Ignacio (2014) "Capital humano como ideología: una actualidad anunciada" en Reformas Educativas: Balance y perspectivas. Red de Cuerpos Académicos. Política, Educación y Universidad, Oaxaca, México.
- OIT (2012). *Del trabajo precario al trabajo decente*. Organización Internacional del Trabajo, consultado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/meetingdocument/wcms_179789.pdf
- Oliveria, Orlanda de (2006) "Jóvenes y precariedad laboral en México." en *Papeles de Población*, vol. 12, núm. 49, julio-septiembre, 2006, pp. 37-73 Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Oliviera, Dalila; Gonsalves, Gustavo (2004) "Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores" en Revista Mexicana de Investigación Educativa,

- Vol. 9, num. 20, enero-marzo 2004, pp 183-197. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., Distrito Federal, México.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. OCDE.
- OCDE (2018). PISA en español. Consultado el 21 de marzo de 2018 en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- Ocampo López, Javier (2005) “José Vasconcelos y la educación mexicana” *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, pp 139-159. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia.
- Orozco Cruz, Juan Carlos; Olaya Toro, Alfredo (2009) “¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado” *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 51 septiembre-diciembre, pp.161-181. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, España.
- Psacharopoulos, George (1986) *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política*. Banco Mundial, Washington D.C.
- Peréz Sáins, Juan Pablo (2015). “Globalización y relaciones asalariadas en América Latina. Entre la generalización de la precariedad y la utopía de la empleabilidad” en *Trabajo global y desigualdades en el mercado laboral*. Coordinador Dídimo Castillo Fernández. Prometeo ediciones, México.
- Quijano, Aníbal (2014) “Polo marginal y mano de obra marginal” en *Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico estructural a la colonialidad y descolonialidad del poder*. CLACSO, Buenos Aires.
- Rojas Blanco, Clara Eugenia (2010) “La violencia cultural y el discurso público de prevención de la violencia” *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 19, núm. 38, pp. 207-230. Instituto de Ciencias Sociales y Administración Ciudad Juárez, México.
- Salas, Carlos (2006) “El sector informal: auxilio u obstáculo para el conocimiento de la realidad social en América Latina.” en *Teorías sociales y estudios del trabajo: Nuevos enfoques*. Anthropos, México.
- Sánchez Cerón, Manuel; del Sagrario Corte Cruz, Francisca María (2012) “La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina.” En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol, XLII, núm. 1, enero-marzo, pp. 25-54. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México
- Sen, Amartya (2000). “El desarrollo como libertad” en *Gaceta Ecológica*, núm. 55, pp. 14-20. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, Distrito Federal, México
- SEP (2018) en PLANEA 2017 RESULTADOS NACIONALES http://planea.sep.gob.mx/ms/base_de_datos_2017/
- SEP (2016). Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública. http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
- Sandoval Flores, Etelvina (2001) “Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas” en *Revista Iberoamericana de Educación*, enero-abril, pp. 83-102, núm. 25. Organización de Estados iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, España.
- Scahill, Jeremy (2007). *Blackwater: The Rise of the World's Most Powerful Mercenary Army*. Kindle Edition, Nueva York.
- Srnicek, Nick y Williams, Alex (2015) *Inventar el futuro. Poscapitalismo y un mundo sin trabajo*. Malpaso ediciones, Barcelona.
- Sotelo, Valencia (2015) *El precariado: ¿Nueva clase social?* Miguel Angel Porrúa, México.

- Sotelo, Valencia (2010). *Crisis capitalista y desmedida del valor. Un enfoque desde los Grundrisse*. Itaca, México.
- Trotsky, León (2017). Historia de la Revolución Rusa. Desván de Hanta, España.
- Todaro Cavallero, Rosalba (2015) "Flexibilidades, rigideces y precarización del trabajo remunerado y trabajo reproductivo y de cuidado" en Trabajo global y desigualdades en el mercado laboral, coordinador Dídimo Castillo Fernández. Prometeo editores, México.
- Turner, John Kenneth (2016). *México bárbaro*. Ediciones leyenda, México.
- Vega Cantor, Renán (2015) "Los profesores como nuevos proletarios" Rebelión <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=198435>
- Vejar, Julián (2014) "La precariedad laboral, modernidad y modernización capitalista" en *Trabajo y sociedad*, número 23. pp. 147-168. Universidad Nacional de Santiago del Estero Santiago del Estero, Argentina.
- Vidal de la Rosa, Godofredo (2008). "La Teoría de la Elección Racional en las ciencias sociales" en *Sociológica*, vol.23 no.67, mayo-agosto. México.
- Walker, Verónica Soledad (2015) "Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad" en Revista Electrónica Actualidades Investigativas en educación, vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2015 pp. 1-20, Universidad de Costa Rica San Pedro Montes de Oca, Costa Rica.
- Zamora Díaz, Winston Joseph; López Noriega, Fernando; Cobos Sánchez, David (2016). "Realidades del empleo en Nicaragua" en REDIE Revista de Investigación Educativa, vol.18, núm. 2, pp. 191-205. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México
- Zubiri-Rey, J. B. (2008). *Nuevas Formas de Precariedad Laboral. Noticias Obreras*, <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/406757/filename/pub08052.pdf>