

Capítulo 1

Confinamiento y trabajo docente, experiencias de explotación laboral

Enrique Mejía Reyes

<https://doi.org/10.61728/AE20240202>



Introducción

Panorama general

Este capítulo es producto de la investigación 2021-2023 del Cuerpo Académico (CA) “Prácticas y subjetividad docente en contexto de re-configuración educativa”, centramos la atención en el referente empírico que alude a la dimensión laboral de los docentes de educación básica, durante el confinamiento sanitario y que modificó sus interacciones y los vínculos con familiares, estudiantes y autoridades educativas. Si partimos de la idea de que una investigación es el espacio de permanente ajuste a partir del análisis hecho por quien construye un conocimiento (Buenfil, 2011), podemos decir que a medida que fuimos parte del confinamiento y cuando escuchamos las voces de los docentes, supimos que el factor laboral era un pendiente por documentar.

Así que seguimos a Razo cuando solicita un reajuste de expectativas para que nuestras preguntas y suposiciones sean más cercanas a la realidad y a los referentes conceptuales (2000). En el CA seguimos el camino configuracionista de Enrique de la Garza, Buenfil, Granja y otros para dar sentido a lo que a nivel de experiencia hicieron los docentes en un encierro parcial, pero duradero; ahí ellos pusieron en juego sus conocimientos, experiencias, argucias y saberes para vivir una condición hasta entonces desconocida. Lo que en este capítulo presentamos son las experiencias de trabajo de docentes y que, de acuerdo con nuestra investigación, no se ubica en alguno de los tres ejes de nuestro referente empírico, pensamos que el trabajo (visto no solo como actividad pedagógica) es transversal a lo que sucede con la práctica pedagógica, a cómo son las relaciones institucionales y a las nuevas formas de estar en familia.

Para tal cometido, acudimos a algunas nociones de la propuesta de trabajo no clásico de Enrique de la Garza, la cual es acorde a las condiciones laborales de los docentes. En momentos de crisis, el trabajo docente fue todavía más heterogéneo, pues como veremos no se ubicó en un horario fijo, las interacciones y producciones simbólicas fueron diferentes a las tradicionales; lo anterior dio al traste con lo que aquí llamamos explotación docente.

Hace casi una década en el CA Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa nos planteamos la cuestión ¿qué significa ser docente en el presente? Dadas las vicisitudes de los últimos cuatro años, hablamos ahora de un presente en permanente reconfiguración. De tal modo, el objetivo de este capítulo es comprender las experiencias de trabajo durante el confinamiento sanitario de un grupo de docentes del Estado de México. Con esta contribución también tenemos la intención de entrar en diálogo con aquellos que aun después de pasado el tiempo se siguen preguntando sobre lo sucedido con nuestra subjetividad y específicamente por documentar lo que los sujetos de la educación producen en espacios de crisis. Así que en este capítulo nos preguntamos ¿cómo fueron las experiencias de trabajo durante la pandemia? Aquí importa sacar a la luz las experiencias de un grupo de docentes que a través de sus voces dejan ver lo que les sucedió durante el encierro y lo que generalmente no se les permite decir: sus reclamos y necesidades. Documentar las experiencias en tiempos de crisis, es acudir a reconocer los espacios habitados y los lenguajes callados, pero también recordados por los sujetos.

La pandemia dentro de la crisis capitalista

El 4 de mayo de 2023, el director general de la Organización Mundial de la Salud, Tedros Adhanom, declaró el fin de la emergencia sanitaria del COVID-19. Haciendo un recuento de los días transcurridos, desde el 30 de enero de 2020, fecha de la declaratoria del inicio de la epidemia, hasta el día señalado, caemos en la cuenta de que la contingencia sanitaria fue de 39 meses. Dadas las condiciones del tiempo presente capitalista, donde impera la desigualdad y la precariedad, el virus se convirtió en una pandemia que nos llevó a un confinamiento sanitario donde los vínculos humanos y las interacciones sociales cambiaron abruptamente.

La situación de nuestra región se presenta como un acontecimiento abierto e impredecible, en el cual los individuos y las instituciones no se encuentran en el mismo nivel jerárquico, de lucha y/o convivencia. En este contexto de constante alteración y desigualdad, se produce un confinamiento; una modificación se resiente con mayor intensidad debido a las circunstancias en las que se produce. Como en otros momentos de

nuestra historia, caemos en la cuenta de que nuestras certezas vitales, familiares, laborales, por mencionar algunas, ya se han esfumado en el aire.

Resuenan voces como “Hubo mucha tensión...”, “... no sé en qué momento fue”, “creo que era una situación desgastante”. Las alusiones anteriores son de docentes quienes se preguntan por su existencia; así sucedió con Marx y Engels (2011) cuando se sorprendieron por las nuevas formas de explotación de los trabajadores de la Europa industrializada del siglo XIX y lo hicieron a su manera:

Todas las relaciones estancadas y enmohecidas, con su cortejo de creencias y de ideas veneradas durante siglos, quedan rotas; las nuevas se hacen viejas antes de llegar a osificarse. Todo lo estamental y estancado se esfuma; todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas. (pp. 34-35)

Por esta razón, la pandemia del COVID-19 solo vino a poner de relieve lo que ya por décadas se resentía en México y en Latinoamérica donde, a partir de reformas neoliberales, las crisis hacen más ricos a los ricos y más pobres a los pobres. Como lo dice De Sousa, “el brote viral pulveriza el sentido común y evapora la seguridad de un día para el otro” (2020, p. 23), pero también colocó en lo experiencial una pregunta ontológica: “¿qué es esto?”

Aquí sostenemos que la pandemia no fue el parteaguas de una crisis; nosotros la ubicamos en un espacio-tiempo propio del capitalismo que desde la década de los ochenta provocó, en la región latinoamericana, un decaimiento en la dignidad de vida de los que habitamos aquí; visto así, pueden entenderse las razones de los millones los casos y decesos a causa del virus. En México, la cifra se cuenta en de más de 300 000 muertos (dichos oficialmente) y se confronta con los datos del Proyecto Rodillo (2023), quien dobla dichas cifras al colocarlas en 650 000 muertes. ¿Qué enseñanzas nos dejan estas cifras? Por sí solas son solamente números catastróficos, pero si las articulamos con los problemas sociales: narcotráfico instalado en la vida diaria y que afecta a algunos sectores magisteriales, precarización laboral, inseguridad social, de salud y económica, entonces podemos comprender algunas de las razones del impacto mayor de la pandemia en nuestra región.

Contexto de ubicación educativo

El confinamiento sanitario originado por el COVID-19 surge 14 meses después de que en México sube al poder la oposición que enarbola una propuesta política autodenominada “Cuarta Transformación”. Son muchas las acepciones de tal propuesta política y más las acciones que a lo largo y ancho del país se llevan a cabo, pero por razones de delimitación, aquí nos referimos al sector educativo y específicamente a las referidas a los docentes.

El proyecto educativo del actual gobierno conocido genéricamente como Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene como valor fundamental “la dignidad humana” objetivada en “el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social” (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 12). Lo que aquí nos interesa es la forma en que eso se traduce en lo que también el actual momento político ha llamado la “revalorización de las maestras y los maestros”.

Si el confinamiento sanitario forma parte de una crisis del capitalismo, hay que anotar una de sus expresiones en la precarización de las condiciones de trabajo, ya sea clásico o no clásico (De la Garza, 2017). Desde quienes trabajan en la fábrica con horarios bien fijos, una representación sindical de por vida y que cuentan con un salario y prestaciones bajo criterios de ley hasta aquellos cuya labor no se ciñe a un espacio específico, con horario flexible y que sus prestaciones se modifican constantemente, vieron cómo la “superexplotación laboral” se hizo más evidente; González, Rivera y Guerra (2024) enfatizan que dicho fenómeno no es producto de un suceso, que en este caso sería el de un confinamiento, sino que es ya una característica del trabajo docente: “Es un tiempo de trabajo intensificado y extendido; realizado, pero no registrado, menos aún pagado. ¡Es otra jornada laboral que no se reconoce!” (p. 10).

Tal realidad se confronta y se construye en un escenario de crisis pospandemia que agudiza la crisis del capitalismo nuestro (mexicano y latinoamericano). Discursivamente choca con versiones oficiales que valoran la función docente en lo laboral y pedagógico dentro de la comunidad donde se desenvuelve.

Hay varios documentos donde se busca rescatar al docente por décadas sobajado: el artículo 3º de la carta magna, la Ley General de Educación,

el Plan de Estudios 2022 y documentos de diversa índole que circulan a nivel nacional y local habla de la “revalorización de las maestras y los maestros”. Por ejemplo, en el plan que funciona a partir del presente ciclo escolar, se significa a los maestros de la siguiente forma:

... profesionales de la educación que han aprendido y desarrollado conocimientos y experiencias que les otorgan una visión amplia y profunda de los procesos educativos, por lo que se reconoce su condición de intelectuales que convocan a las y los estudiantes al saber disciplinar, escolar, comunitario, científico, social y cultural. (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 69).

Como veremos más adelante, en cada reforma se actualizan los discursos alusivos a los docentes, algunas veces son vistos como formadores, en otras son guías o mediadores, también se les ha colocado como facilitadores y prestadores de un servicio; la NEM trata de recuperar la función concientizadora de los docentes en vínculo con la comunidad, pero tal cometido se confronta con las condiciones que el sistema educativo arrastra de décadas atrás.

Referentes conceptuales

La reconfiguración como categoría y forma de subjetividad

Reconocemos que dicha categoría tiene como antecedente a la de configuración; no estamos ante un constructo nuevo, más bien “... es seguir la huella que han dejado otros para plasmar la propia en una ruta que lleva a un domicilio... Al redactar nos vamos reconfigurando como sujetos sociales que buscan su lugar en la división del trabajo especializado” (Castañeda y Madrigal, 2021, p. 2). Con dicha adscripción, hemos trabajado en el CA, la reconfiguración como un todo articulado y por lo menos en dos planos de realidad,

- a) Como contexto educativo, ligado al reformismo de la región latinoamericana y como parte de un mundo globalizado (Mejía y Jiménez, 2019), donde lo importante no es incrementar los índices de calidad

ni qué tanto los actores educativos contribuyen a la mejora. En este plano, la reconfiguración juega las veces de una subjetividad externa al docente, de ahí que, en cada reforma o fenómeno, como la pandemia, impone desde fuera disposiciones no consensuadas.

- b) Como categoría susceptible de análisis tanto epistemológico (Madrigal y Castañeda, 2022) como a nivel de experiencias de los sujetos (docentes) dentro de un mundo pandémico (Mejía, Madrigal, Jiménez y Castañeda, 2021), siempre en vínculo permanente con la configuración (De la Garza, 2000, 2018). Gómez y Corenstein (2013) observan que a través de las experiencias de los maestros puede existir una reconfiguración alternativa frente a una relación permanente con lo hegemónico en el ámbito o región latinoamericana; aquí es donde la categoría se condensa con la subjetivación. Josefina granja 2006 alude a lo siguiente: “La noción de reconfiguración es un apoyo importante en la lógica de razonamiento crítico en juego. Su función apunta dicho con brevedad a priorizar las lógicas de lo constituyente sobre las lógicas de lo estructurado...” (p. 42); en este plano estamos ya no en el plano de la reflexión, accedemos ahora al régimen de la subjetividad y acción de los sujetos docentes.

Para tal plano, es menester ver la experiencia de los sujetos como una fuerza a ras de suelo muy necesario, sobre todo en un contexto regional latinoamericano que padece los efectos de un tiempo histórico presente marcado por el capitalismo hegemónico; si a lo anterior agregamos los efectos de la pandemia del SARS-CoV-2, podemos entender cómo los sujetos docentes entran en procesos de intensificación y de sobrevivencia.

El trabajo no clásico

La propuesta del trabajo no clásico incluye aspectos pertinentes para el trabajo que los docentes de educación básica realizaron durante el confinamiento sanitario. Decimos esto porque comúnmente entendemos el trabajo como aquella actividad acoplaba a una ley, a un salario fijo, a horarios bien establecidos y a un espacio perfectamente delimitado; el modelo laboral que inmediatamente aparece es el del obrero en la fábrica

que es parte del proceso de producción de objetos materiales. No obstante, también podemos hablar en el siglo XXI y en el contexto latinoamericano del trabajo de oficina, el trabajo académico, de la vida empresarial; desde luego que no podemos pasar por alto el que observamos en las calles, el de las amas de casa, el de los oficios (albañiles, carpinteros, panaderos y muchos más), estos últimos silenciados y agrupados en lo que comúnmente llamamos informalidad. Todas estas formas de trabajo entran en lo que Enrique de la Garza (2017) ha dado en llamar lo no clásico, esto es

... había muchos trabajos que no se ajustaban a las características del trabajo no clásico: primero, los trabajadores por su cuenta, los autoempleos o no remunerados; segundo, el de muchos servicios, que los economistas caracterizaban simplificadaamente como el de producción de intangibles... (p. 12).

Estamos ante lo que en su momento Marx llamó producción no material, esa de la que poco se habla y que refiere a una forma semiótica de producción, circulación y consumo. No le demos más vueltas, el ejemplo más concreto lo tenemos en el trabajo docente durante el confinamiento. Lo que se produce en una sesión de clase no se almacena en ningún lugar, digamos que no se empaqueta y tampoco se transporta de un lugar a otro; no circula, no se transporta como comúnmente pensamos con una mercancía; mucho menos se consume en el sentido más conocido en la compra y en la venta a través de un proceso monetario. La enseñanza tiene la dinámica de una producción intangible, pues en ella se juegan elementos de orden epistemológico, emocional, estéticos e interactivos.

Generalmente se ha entendido al trabajo docente como la actividad profesional y pedagógica que todo docente realiza; es decir, se le asemeja a práctica docente, actividad pedagógica o práctica áulica y demás acepciones, todas ellas con sus diferencias y dentro de sus marcos referenciales. Sin despegarnos de dichas caracterizaciones, aquí tratamos de enfocarnos, como ya hemos dicho, en una versión de trabajo más cercana a la que indagó Enrique de la Garza que se despegaba de relaciones salariales ubicadas en un espacio-tiempo (como lo sería la fábrica) y que, como vimos en el confinamiento, lo que entendemos por escuela como el lugar de trabajo docente, se desdibujó en su totalidad.

Es por lo anterior que el trabajo docente no se ciñe exclusivamente en la relación con el contenido de enseñanza y a la búsqueda de los objetivos curriculares; aquí reconocemos que dichos elementos están acompañados de una producción que ellos generan como trabajadores de la educación, pero que no está prevista de antemano en dichos objetivos ni en las políticas y fines educativos. ¿A qué nos referimos con lo anterior? En un mundo capitalista la función del trabajo tiende a dominar y a controlar lo que todo trabajador produce (De la Garza, 2017); es decir, a través de premios y sanciones fomenta la productividad material, lo que no está previsto es la producción inmaterial, esa que sucede mucho en la educación: producción e intercambio de emociones, de conocimientos, de historias de vida.

Experiencia y reconfiguración

En pleno confinamiento e inmerso en la desolación ante la enfermedad y la muerte, expresé a mis colegas del CA lo siguiente: “... ya habrá tiempo para la reflexión”. La experiencia tiene muchas modalidades y procesos, la muerte y la enfermedad, no admite su análisis, es el encuentro con lo impensado e ineludible; como concepto la podemos ubicar en los márgenes del conocimiento legitimado, dialoga con la episteme, aunque no siempre sincrónicamente. Por ser la experiencia de pandemia un acontecimiento imprevisto, escapa a las estructuras de pensamiento.

Como latinoamericanos todo el tiempo estamos en apelo a la sobrevivencia; en tal sentido, estamos llenos de experiencias. “Me di cuenta de que a veces ya estamos tan..., no sé si deshumanizados y tan apáticos”. “Hubo mucha tensión en la práctica”. ¿A qué nos referimos cuando decimos que apelamos a cada instante a la sobrevivencia?, ¿sobrevivencia de qué? El enfrentamiento con lo vital se objetivó en múltiples formas, no tuvo solamente la de la enfermedad y la muerte. La “deshumanización” y la “tensión”, por ejemplo, son expresión de formas específicas de ritmos y tiempos de trabajo, ya que son voces son de docentes que marcan momentos donde su trabajo “es un vínculo mediado por el poder en el que las fronteras de control [trascienden lo formal], la coerción se ejerce también sobre la producción de emociones...” (Ocampo y Cuellar, 2022, p. 7).

Cuando un suceso colectivo descoloca a los sujetos y a las instituciones, podemos decir que deja una marca en los cuerpos y en las mentes. La muerte y la enfermedad por sí mismas escapan a cualquier estructura de razonamiento, pero si las ubicamos en un acontecimiento general como el del confinamiento provocado por una pandemia, podemos observar que la noción de experiencia no es aquella que dicta que toda experiencia es reflexiva. Pareciera que dicha forma de enunciación tiene varias significaciones en su interior; la primera es que en el hecho mismo va incluida la reflexión y la segunda es que por reflexión se entiende que lo que se pone en marcha son exclusivamente operaciones de pensamiento. Aquí optamos por reflexividad como la operación realizada que incluye toda la integridad humana: raciocinio, afectividad, historicidad de quien realiza la acción, todo ello mediado por valores en distintos niveles como los axiológicos, políticos.

Aquí retomamos la idea de Jorge Larrosa (2003, 2006) donde experiencia es literalmente “lo que nos pasa” o lo que “nos pasó” porque la sociedad y los docentes fueron “pacientes”, como quien está a la expectativa, pues fue una exterioridad ajena. En primer lugar, fue una exterioridad, de ahí el prefijo *ex* que aquí viene bien, ya que un encierro, un virus y la explotación laboral fueron *ex/traños*, *ex/tranjeros* (Larrosa, 2006). “En segundo lugar, esa exterioridad me *ad/viene*... Si la experiencia es eso que me pasa, el sujeto de la experiencia es un territorio de paso” (p. 47).

El confinamiento, aquí está lejos de ser solo un hecho sanitario que se evalúa por sus efectos cuantitativos en los sectores económico, sanitario y educativo; por supuesto que no desconocemos tal fractura, antes por el contrario, aquí lo importante es retomar lo que Mejía y Jiménez (2019) han dicho en otro trabajo respecto a saber cómo una subjetividad externa (en aquel caso una reforma) modifica a los sujetos, cómo un confinamiento trajo efectos no previstos en lo laboral y en la puesta en marcha de actos de sobrevivencia, de tal modo, el acontecimiento es, siguiendo a Foucault, lo azaroso y, pensando con Deleuze, lo que puede proyectarse.

En vez de ser el tiempo de reflexión para una renovación de la ya de por sí precaria situación laboral del magisterio, el confinamiento reforzó las relaciones abstractas entre un capitalismo atroz y un grupo de sujetos que no alcanzan a entender las razones del cada vez más intenso trabajo

con sus estudiantes, con sus autoridades y con los fines curriculares ahora mediados por una digitalización a su cargo en costos y manejo.

Las experiencias de reconfiguración

Las experiencias de pandemia no pueden ser vistas de manera aislada y exentas de un contexto de crisis; son una desestabilización de lo temporal y lo espacial, pero al mismo tiempo forma parte de un acontecimiento que “condensa lo heterogéneo, provocando la saturación del sentido que es, de igual manera, la suspensión de este (Contreras y Valencia, 2022, p. 94). Los estudios respecto al trabajo docente hablan de intensificación, burnout, malestar docente, etcétera; podemos seguir agregando más conceptos que hablan de un fenómeno situado donde hubo que estar disponible casi las 24 horas.

Explotación y encierro

Un lugar común a partir de marzo de 2020 fue la explotación del trabajo docente. Explotación porque cuando un trabajo invade los espacios y los tiempos que son para uno mismo, para la convivencia con los demás, para el ocio, para el descanso, para la satisfacción de las necesidades básicas, podemos decir como lo hacen González, Rivera y Guerra (2024) que estamos ante una “sobree explotación docente” entendida “como una subordinación total de la vida al trabajo escolar” (p. 10).

Es conocido por todos que, a diferencia de otros empleos, el gremio magisterial no vio suspendidos sus sueldos, no sin desconocer que la pérdida del poder adquisitivo ha sido una constante en las últimas décadas; habrá que agregar a ello que en algunas la suspensión de pagos es motivo de movilizaciones y pugnas unidas a la pérdida de algunas prestaciones relacionadas con el acceso, la permanencia y movilidad en el servicio. Está de más decir lo que por experiencia propia sucede con los servicios de salud y lo que en los procesos de jubilación sucede: abandono y olvido laboral.

Lo que a partir de la pandemia se observó fue la explotación del trabajo, la modificación de los tiempos de estar con los estudiantes y con

la familia en un lugar que no era el del centro de trabajo y los vínculos con la institucionalidad escolar tendieron más a la normatividad y no tanto a lo pedagógico. “... quien trabaja desde casa debe estar disponible las 24 horas [...], los horarios de alimentación deben hacerse cuando la carga de trabajo disminuya y no cuando el reloj marque la hora que convencionalmente usamos para comer y cenar” (Contreras y Valencia, 2022, p. 93). La idea implícita es de la total disponibilidad, la constante sujeción a lo laboral objetivado en la entrega de formatos, planeaciones, carpetas de evidencias, fotografías a través de las cuales se mostraba a los directivos el estar con los estudiantes o en cursos de actualización: webinars, conferencias, mesas redondas, etcétera. “... en vez de pensar en lo que voy a realizar para la semana, al final, es más trabajo para el docente, porque tal vez, estoy más enfocada en entregar los seguimientos, entonces eso sí me quita tiempo...”

El trabajo se intensificó, se hizo abigarrado para la atención de actividades administrativas y de gestión enfocada a la actualización y el perfeccionamiento de habilidades poco conocidas por los docentes. El tiempo les quitó la libertad a los profesionales de la educación, dice Hargreaves (1996), factor fundamental del acto educativo. Hay algo que llama la atención en esta forma de habitar: las disposiciones del tiempo racional técnico se hicieron más presentes: “Durante este tiempo de pandemia se vio recalcado el trabajo normativo y administrativo más que otra cosa...”, lo cual indica una forma específica de entender a los maestros y a la educación por parte del sistema y de las autoridades educativas.

El testimonio anterior converge y, a la vez, diverge con otros, donde los maestros refieren a que los espacios y tiempos no se reducen a un horario marcado en una normatividad vigente, pues, la comunidad y las autoridades hacen su aparición de diversas maneras.

Pues estoy muy ocupada, con los papás, que nos hablan a cualquier hora, en la mañana, en la tarde y pues uno los tiene que atender porque salen a trabajar; a decir de mi supervisora, tengo todo el tiempo, ya sea a las 5, 6 o 7 de la tarde, y ahí estoy, a esa hora atendiendo las llamadas... Sí, soy de las que dicen... pues si no tiene tiempo en la mañana, pues está bien, en la tarde tenemos la atención con el niño, no hay otra.

En medio de prisas, gastos económicos altos, el cumplimiento de obligaciones laborales, las maestras esposas, realizaron gran parte del trabajo docente de su esposo postrado por COVID, la intensificación laboral implica pérdida de derechos laborales, ya que a las autoridades no les importa la enfermedad de unos y de otros. "... pues ya tuve que entrarle un poquito yo también a ayudarlo a preparar ciertas actividades para poderlas mandar y que él pudiera cubrir la ausencia que estaba teniendo con sus alumnos, entonces creo que es una situación desgastante...". Reconfiguración implica al sujeto en tanto vive las múltiples contradicciones de un tiempo de pandemia donde, por un lado, sufre la enfermedad y por otro padece las presiones normativas del sistema educativo; no obstante, también tiene la posibilidad de ser consciente, a través de su palabra y su reflexión de "una realidad en estructuración, entendida como actualización cotidiana de las estructuras, así como de campos con estructuraciones ambiguas" (De la Garza, 2018, p. 235).

El trabajo no pagado

Lo que más me llamó la atención fue que el horario desapareció..., nos podían llamar a reunión a cualquier día y a cualquier hora... incluso las reuniones se extendían tanto que eran las 10 de la noche y nosotros estábamos con situaciones de la escuela. Incluso era domingo y nos estaban mandando mensajes para que preparáramos ciertas cosas para el lunes.

Las semanas posteriores al cierre de las escuelas abrieron el camino de la improvisación y la renegociación de las interacciones laborales entre docentes y autoridades; no hubo un plan desde la instancia nacional, mucho menos desde lo local, que previera las formas de gestión en la distancia. Si el "horario desapareció" y hasta en días de descanso hubo reuniones desde entornos familiares, la reconfiguración docente empezó en el caos y en el vacío; "implicó una renegociación de las fronteras del control del proceso del trabajo frente a las autoridades, los alumnos y los entornos familiares" (Ocampo y Cuéllar, 2022, p. 13).

No es casual que las reformas de las últimas décadas enaltezcan la figura docente, que la disfracen de empoderamiento y autonomía. El capitalismo de nuestra región latinoamericana nos ha vendido muy bien la idea de que para salir del subdesarrollo, es necesario ser cada día mejores y coloca a la educación escolarizada como su mejor pilar. Bajo ese criterio de verdad, produce múltiples formas que atan al sujeto a su trabajo; así, por ejemplo, un docente puede sentirse empoderado si dentro de su comunidad es reconocido como innovador, lo cual tiene significados muy específicos: la innovación debe estar a la vista de todos (alumnos, padres de familia, colegas y autoridades), solo así podrá existir una satisfacción.

Aquí no solamente nos referimos al hecho de que los maestros hayan trabajado más en el sentido clásico de ser más productivos, es decir, dar más tiempo para preparar sus clases, o de enfrentarse a lo complejo en el manejo de las Tic; aquí nos referimos a las producciones simbólicas que la pandemia pudo llevar a cabo.

El punto fue, como dicen los docentes, hacer evidente que desde el control laboral ellos trabajaran (envío de evidencias), a su vez, ellos tenían la consigna de un tipo de control sobre su grupo (llevar seguimiento de la asistencia de los alumnos), ubicación en cursos: webinars en horario que estaban más allá del tiempo reglamentado. “En este horario o en cualquier otro, nos mandaban mensajes, nos llamaban, nos pedían información ... que no teníamos a la mano, sin embargo, en mi caso la directora si nos permitió asistir a la escuela por todos nuestros documentos”.

Cuando un trabajador firma un contrato de trabajo, en este caso, cuando los docentes reciben un nombramiento, ya sea determinado o indeterminado, no conoce el valor que generará su trabajo. De esta versión dio cuenta Marx en su obra cumbre *El Capital*, “el trabajador al contratarse durante cierto tiempo y por determinado salario, no tendría predeterminado el valor que generará para el capitalista, sino que este estará sujeto a presiones y contrapresiones entre capital y trabajo cotidianamente en el proceso de trabajo” (Marx, citado en De la Garza, 2017, p. 8). Resignificado a la docencia, diremos que, a lo largo de la trayectoria laboral, se desconocen las presiones, las horas y esfuerzos no pagados, recursos humanos, materiales y económicos no recompensados; mucho del impacto del trabajo en pandemia estuvo en desconocer que ser maestro significa la producción de valores inmateriales.

Desigualdad y acceso a las tecnologías digitales

La comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar, las compras extraordinarias de material y equipo digital hechas por los maestros, el uso de tiempo para tomar cursos en línea, fueron y siguen siendo formas de trabajo no pagado, pero también demuestran la desigualdad en el acceso a los dispositivos digitales. Las entregas por consigna fueron acompañadas de problemas para el uso y adquisición de dispositivos digitales, pues si como docentes supieron de 20 o 30 pesos para todo un día es imposible estar conectado durante todo el día, eso por parte de los estudiantes.

Para los maestros fue importante decir "... cómo a pesar de que estábamos fuera de las escuelas, seguía habiendo la necesidad de controlar lo que hacíamos, entonces nos ponían a ver la capacitación que dio el gobierno del estado o la capacitación nacional y, por ejemplo, en mi escuela nos pedían mandar fotos de nosotros viendo la computadora o de nosotros viendo la televisión". Esta versión deja al descubierto un control psíquico; ya no hay un control del cuerpo, ya no es necesario porque ya no es posible. Enviar imágenes donde el docente está sujeto a una pantalla, exhibe una nueva forma de control del trabajo.

Junto a lo anterior "Hubo mucha desigualdad, yo creo que del grupo que yo tenía, de 30 si se conectaban 5 eran mucho, hubo niños que se quedaron sin certificado. No era que las mamás no tuvieran la disposición, sino que las mamás no tuvieron cómo conectarse a la plataforma, incluso al WhatsApp para recibir la información". Desigualdad en el acceso a lo que en las primeras semanas se pensaba era la solución al cierre de las escuelas, muy pronto la disponibilidad en el mercado de una alta gama de artefactos digitales probó sus dificultades para que la población accediera a su uso. "Era muy difícil escuchar a los niños porque todos hablaban al mismo tiempo, porque su internet era más lento y no se daban cuenta de eso. Incluso para que ellos me escucharan a mí y las mamás les hacían muecas para que escucharan, eso fue muy difícil".

Trabajar con la enfermedad y la muerte

“Miedo”, “dudas”, “enfermedad”, “no conocer”, “no saber”, “angustia”, “confusión”, son voces que expresan dolor emocional y corporal. A través de las pantallas, los docentes observan algunos rostros de tristeza de sus estudiantes cuando una frase o una lectura son alusivas a la enfermedad o a la muerte. Cada una de estas menciones, muestran el cuestionamiento de por qué y cómo a nuestro país y región nos tomó el virus. En nuestro medio, quien educa escucha voces que ponen en duda el sistema hospitalario y los avances científicos; no se trata de versiones arcaicas, sino de desigualdades e inseguridad sanitaria. Tiene que ver con el modelo de sociedad capitalista (De Sousa, 2020).

Así que “los que no sabían tuvieron que aprender a trabajar con la enfermedad y con la muerte”, “los que no tenían tuvieron que comprar” o gastar en insumos. Los que veían a la enfermedad y a la muerte de lejos, convivieron con ellas más de cerca; asuntos pendientes en las propuestas curriculares después de cuatro años. Esta pandemia me causó estrés, ansiedad, miedo. “... eeeh, pues, bueno, yo soy de San Miguel Totohuitlapilco, municipio de Metepec, sin embargo, en este municipio se escuchaban el deceso de 5, 6 o 7 personas diarias, pues eso nos llevó a cambiar una forma distinta de convivir, eeeh de hábitos de higiene, de alimentación...”.

Una de las instituciones que se descolocó a partir de marzo de 2020 fue la escuela como espacio de conocimientos verdaderos, no obstante, frente a la incertidumbre y la muerte, era indispensable la creación de un ambiente de empatía con los estudiantes, la familia y los seres queridos cercanos en tiempos y espacios de confinamiento. El sobrevivir existencial es análogo a lo biológico, ya que también es satisfacción del deseo y la satisfacción de la necesidad básica del *estar*, Lo que aquí sobresale es que cuando nosotros como sujetos producimos saberes intangibles, sino un fin profundo y existencial, implica un tipo de resistencia ante lo que parece dado e irremediable.

Así, es de reconocer los cuerpos sufrientes y dolientes de los docentes que por años desencadenan efectos colaterales en su cuerpo y en sus emociones, ante lo cual requieren cuidados de tipo fisiológico, emocional

y espiritual, el suministro de medicamentos, rutinas de cuidados, tipos de alimentación específicas, se hicieron más evidentes en el tiempo de pandemia. Esta forma de habitar el acontecimiento-mundo, exige detenernos y preguntarnos ¿qué relación hay entre la existencia del cuidado y el sentido de ser maestros en el contexto de pandemia?

Entonces los maestros se ponen en el lugar del otro, invierten recursos económicos en medicinas, tanques de oxígeno, pueden o no enfermarse en el mismo tiempo y espacio de sus hijos, padres o compañeros de vida.

... era una situación que yo de repente no sabía yo que hacer, porque yo decía, atendía a mi mamá, atendía a mi hermano, atendía a mi hermana, tenía que hacer comida para todos, tenía que hacer el quehacer de todas sus casas, y... yo decía, no me doy abasto. Entonces sí, llego un momento en que yo me sentí sumamente estresada, sumamente agobiada, porque yo decía: no, o sea, no puedo más esta situación, no, me está este acabando y nos está acabando a nosotros como familia...

Mamá, hermanos, familia... subjetividades con el reconocimiento y diálogo, el virus y la crisis las ponen en peligro, "...todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas" (Marx y Engels, 2011.). La familia se podía escapar como agua entre las manos. Mas acorde a nuestra condición latinoamericana, Freire (1980) también levanta la voz para colocarse del lado de los sujetos en su condición histórica; dentro de una pedagogía del oprimido dice así "Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se propone a sí mismos como problema, descubren que pocos saben de sí, de su puesto en el cosmos y se preocupan por saber más" (p. 31).

Conclusiones

Todavía hoy, las reconfiguraciones del confinamiento irradian nuestra existencia, exigen otras maneras de relación, nos referimos a un vínculo pedagógico y de sobrevivencia que se entrelaza con la subjetividad entre docentes y con lo educativo. A cuatro años de aquel marzo de 2020,

podemos hacer el ejercicio que Valencia y Contreras (2022), quienes envueltos en la pandemia propusieron que un acontecimiento como el confinamiento sanitario solo puede ser reflexionado hacía atrás para traer al presente ese pasado catastrófico y mirarlo con el ojo de la distancia. El “tiempo de la reflexión” sigue presente, nos es actual. Hoy podemos hablar de reconfiguraciones laborales como formas de sobrevivir a una crisis pandémica en un capitalismo hegemónico. Los docentes con los que se construyó el referente empírico de la investigación del CA vieron agudizados sus tiempos de trabajo: llamadas telefónicas, envío y recepción de correos electrónicos dónde dan avisos de su condición de enfermedad y muerte de seres cercanos; extendieron sus horarios laborales. La pandemia puso de relieve las inseguridades, las incertidumbres e hizo más impredecible el futuro.

Hemos documentado la explotación laboral, el trabajo no pagado e invisibilizado, la desigualdad para con los dispositivos digitales y cómo se trabaja con la enfermedad y la muerte; todo ello en el confinamiento. La reconfiguración de la subjetividad de los docentes fue un cambio no planeado, lleno de experiencias alternativas porque mientras por un lado la unilateralidad de la autoridad impuso directrices, los encargados de la enseñanza debían demostrar, de manera unificada, criterios para no tener más conflictos.

Si Marx y Engels (2011) se sorprendieron de las nuevas formas de control y explotación de un ser humano que pasaba gran parte del día frente a una máquina, hoy requerimos, con urgencia, recuperar ese asombro en clave de inquietud; incluso a modo de militancia. Siendo más acordes a nuestra situación latinoamericana, Freire (1980) también levanta la voz para colocarse del lado de los sujetos en su condición histórica; dentro de una pedagogía del oprimido dice así “Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se propone a sí mismos como problema. descubren que pocos saben de si, de su puesto en el cosmos y se preocupan por saber más” (p. 31). La alternativa para nosotros es reconocernos como región específica, vendrán más acontecimientos externos, nos seguiremos preguntando por eso nuevo que viene, pero ¿qué tan preparados estamos para enfrentar el futuro desde ahora?

Referencias

- Buenfil, R. N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. USA: Editorial Académica Española.
- Castañeda, M. R. y Madrigal, R. (2021). Pensar la configuración con sus posibilidades teórico-epistémicas para la investigación educativa, Memoria del XVI Congreso nacional de Investigación Educativa. COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0606.pdf>
- Castañeda, M., Madrigal, R., Jiménez, G., Pastrana, L., Mejía, E., Galicia, B., y García, E. (2023). *Sistematización del referente empírico*. Ecatepec: Cuerpo Académico Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa.
- De la Garza, E. (2000). *Subjetividad, cultura y estructura*. Recuperado de <https://sotraem.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2021/09/6TrabajoNoClasico.pdf>.
- De la Garza, E. (2017). ¿Qué es el trabajo no clásico? *Revista latinoamericana de estudios del trabajo*. 21(36) 5-44. <https://sotraem.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2023/02/Que-es-trabajo-no-clasico.pdf>
- De la Garza, E. (2018) *La metodología configuracionista para la investigación social*. Cd. de México, México: Gedisa-UAM Iztapalapa.
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gómez Sollano, M. Corenstein, M. (coordinadoras). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. Cd. de México, México: UNAM.
- González, R, Rivera, L y Guerra, M. (Coords.) (2024). *La super-explotación docente*. Editorial Fray Bartolomé de las Casas. <https://insurreccionpedagogica.com/wp-content/uploads/2024/01/LSETD.pdf>
- Granja, J. (2006). “Configurar lo educativo como campo de articulación”, en Gómez, M & Zemelman, H. *La labor del maestro: formar y formarse*. Cd. de México, México: Pax, pp. 32-47.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/download/103367/154553&ved=2ahUKEwinu9-ttYCJAxUoMtA-FHVZZD3cQFnoECBMQAQ&usg=AOvVaw2LKMMiQPxf-v8W-dbowu3De>
- Madrigal-Segura, R., & Castañeda-Reyes, M. (2022). Reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación. *Revista RedCA*, 4(12), 227-245. <https://doi.org/10.36677/redca.v4i12.17886>.
- Marx, K. y Engels, F. (2011). *Manifiesto del partido comunista*. México: Centro de estudios socialistas.
- Mejía, E., & Jiménez, L. (2019). Subjetivación docente ante la reconfiguración en educación. *Revista RedCA*, 2(5), 17-34. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/13269>
- Mejía, E., Madrigal, R., Jiménez, L. y Castañeda, M. (2021). *La reconfiguración como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas*. Toluca, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Ocampo, E. y Cuéllar, A. La reconfiguración del proceso de trabajo docente bajo el confinamiento provocado por la pandemia. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales*. 2(22), 1-26. https://www.researchgate.net/publication/358083928_La_reconfiguracion_del_proceso_de_trabajo_docente_bajo_el_confinamiento_provocado_por_la_pandemia
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard*, en <https://covid19.who.int/table>
- Proyecto Rodillo. (2023). *Estadísticas del COVID-19 por país*. <https://rodillo.org/estadisticas-covid-19/#países>
- Razo, J. A. (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. Toluca, México: ISCEEM.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios de la educación básica*. México: SEP.
- Valencia, G. y Contreras, R. H. (2022). La pandemia como acontecimiento mundo: acercamiento socioantropológico a la temporalidad del COVID-19. *Antropología. Revista Interdisciplinaria Del INAH*, (9), 86–101. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/17583>