*Marlene Escobar Hernández** y Lucía Rivera Ferreiro***

El trabajo docente en tiempos de la Nueva Escuela Mexicana: extensión, subordinación y efectos

Resumen

En la presente comunicación se muestran resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar los efectos de la extensión de la jornada docente durante el ciclo escolar 2023-2024. Desde la perspectiva cualitativa, se retoma la idea de trabajo docente de González (2012), el concepto de extensión de la jornada de González, Rivera y Guerra (2024) y el de subordinación de la vida al trabajo de Sánchez (2018) y Pagura (2008). Se entrevistó a cinco docentes para conocer las tareas, actividades, tiempos y espacios de realización del trabajo, encontrando que el alargamiento de la jornada laboral conlleva efectos económicos, subjetivos, salud-estabilidad emocional y político-sociales.

Palabras Clave

Trabajo docente • educación básica • extensión de jornada • subordinación

* Doctora en Política de los Procesos Socioeducativos por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Su experiencia profesional se encuentra vinculada con procesos de gestión y administración en el sector educativo, ha coordinado programas enfocados en la alimentación, actividades deportivas y culturales en escuelas de educación básica de la Ciudad de México. Sus intereses de investigación se enfocan en la política educativa en el nivel básico, el trabajo docente y las condiciones laborales del magisterio. Filiación: UPN Ajusco, Ciudad de México. Correo electrónico: 210928011@alumnos.upn.mx. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8632-3561

** Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), miembro del Sistema Nacional de Investigadores y profesora investigadora en la UPN. Sus intereses de investigación son: reformas educativas en el nivel básico, movimientos magisteriales, trabajo docente y de cuidados en maestras de nivel básico. Filiación: Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, UPN Ajusco, Ciudad de México. Correo electrónico: lrivera@upn.mx. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6596-5047

Teaching work in the times of the New Mexican School: extension, subordination and effects

Abstract

This communication presents the results of a research study whose objective was to analyze the effects of extending the teaching workday during the 2023-2024 school year. From a qualitative perspective, the idea of teaching work by González (2012), the concept of workday extension by González, Rivera, and Guerra (2024), and the subordination of life to work by Sánchez (2018) and Pagura (2008) are revisited. Five teachers were interviewed to learn about the tasks, activities, times, and spaces in which the work is carried out, finding that the lengthening of the workday entails economic, subjective, health-emotional stability, and political-social effects.

Keywords

Teaching work • basic education • extended school hours • subordination

Introducción

Desde hace por lo menos tres décadas, diversos países de América Latina han auspiciado estudios y realizado diversos diagnósticos para mejorar la calidad de la educación, para ello han recurrido a organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial y la Unesco, quienes han emitido recomendaciones y propuesto políticas orientadas a la transformación de los sistemas educativos con énfasis en la gestión escolar y el establecimiento de esquemas de evaluación para seleccionar al profesorado.

En el caso de México, desde 1990 a la fecha se han instrumentado reformas, políticas y programas alineados con estos propósitos, traduciéndose en modificaciones estructurales que replantean y modifican el funcionamiento de las escuelas, además de modificar progresivamente el estatuto laboral y profesional del magisterio. En 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la

Educación Básica y Normal (ANMEB), que incluyó como uno de sus ejes estratégicos la denominada "revalorización docente". De este acuerdo se derivó Carrera Magisterial (CM), un programa de pago por mérito y de carácter voluntario para el otorgamiento de estímulos económicos mediante evaluaciones al desempeño (Hevia de la Jara, 2013; Martínez y Vega, 2007).

Posteriormente, en 2008 el Ejecutivo federal y la dirigencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). En su eje "Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas" se propuso regular el ingreso a la docencia en el sistema público mediante concursos de oposición (Espinoza, 2012; Chacón y Rodríguez, 2009).

Para 2013, en el marco del Pacto por México y con base en las recomendaciones de la OCDE, se reformó el Artículo 3º constitucional y se aprobaron diversas leyes complementarias, entre ellas la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Dicha norma contemplaba la aplicación de un sistema de evaluación integral para regular el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia del magisterio en el servicio público; condicionando la continuidad en el empleo a los resultados obtenidos. Esta política detonó protestas y movilizaciones magisteriales encabezadas por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que se extendieron por todo el país y fueron reprimidas por el Estado (Betancourt y González, 2020).

En respuesta a la promesa de cancelar la reforma educativa precedente, en 2018 el gobierno de Andrés Manuel López Obrador reformó nuevamente el Artículo 3º. La LGSPD fue sustituida por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), eliminando la evaluación punitiva de la que dependía la permanencia en el empleo, aunque mantendría intactos los demás procesos evaluativos.

En consonancia, estas cuatro reformas comparten la adopción del magisterio como un objeto de intervención prioritario y la instauración de la evaluación como el dispositivo central de regulación. Así, a más de tres décadas de reformas, la evaluación –en sus diferentes vertientes y propósitos– ha sido la estrategia clave del Estado mexicano para regular la carrera docente, trastocando sus dimensiones laboral, profesional e identitaria.

Los efectos de estas políticas son múltiples. Por un lado, se ha documentado la flexibilización laboral (Sisto *et al.*, 2022; Zeballos *et al.*, 2017; Cervantes, 2016; Cornejo *et al.*, 2015); por el otro, se evidencia una progresiva precarización de las condiciones de trabajo del magisterio (Rosas y Velázquez, 2026; Zeneida, 2022; Ávila, 2021; Silva y Gutiérrez, 2020; Alaníz, 2018).

A partir de este escenario, el propósito de la presente comunicación es mostrar los efectos de la extensión de la jornada y la subordinación de la vida al trabajo en cinco docentes de educación básica de la Ciudad de México –cuatro de ellas mujeres, de ahí que en adelante se hará referencia a las docentes– durante el ciclo escolar 2023-2024. Los hallazgos forman parte de una investigación más amplia titulada "El proceso de trabajo docente en tiempos de transformación. Intensificación y extensión de la jornada en primaria, ciclo escolar 2023-2024".

Cabe destacar que el estudio se desarrolló en una coyuntura crucial: como parte de la política nacional conocida como Nueva Escuela Mexicana (NEM).[1] Fue así como el gobierno federal aprobó en agosto de 2022 un nuevo Plan de Estudios para la educación básica (PE-2022). Fundamentado en la pedagogía crítica, este modelo introdujo modificaciones conceptuales, metodológicas y didácticas significativas respecto al qué, para qué y cómo enseñar; transformaciones que, en tiempo récord, debieron ser interpretadas y traducidas a la práctica cotidiana en las aulas. Por lo tanto, esta investigación se realizó justamente durante el primer ciclo escolar de su puesta en acto a nivel nacional.

El presente artículo se inscribe en el campo de las Políticas Educativas y la Sociología del Trabajo Docente. Analiza los procesos de flexibilización y precarización laboral. Metodológicamente, se sustenta en la investigación cualitativa a través del estudio de las prácticas y la cotidianidad de cinco docentes de educación

1. La NEM es un proyecto educativo emanado del primer gobierno progresista encabezado por Andrés Manuel López Obrador del partido político MORENA que continúa hasta la fecha. Para educación básica plantea una educación integral con enfoque crítico, humanista y comunitario; sus principales objetivos son garantizar el desarrollo integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional (SEN), incidir en la cultura educativa a partir de la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en su entorno. Véase https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf

primaria. El trabajo se sitúa en la coyuntura político-institucional de la puesta en acto de la NEM y su Plan de Estudios 2022 en México durante el ciclo escolar 2023-2024, al dialogar directamente con las tensiones entre las prescripciones críticas del Estado y la intensificación del trabajo en el territorio.

El texto se organiza en cuatro apartados. En el primero se exponen los referentes teórico-metodológicos. En el segundo se describe la política educativa de la NEM y, de manera particular, el PE-2022, se identifican las nuevas tareas que trajo consigo este cambio, aquellas que permanecieron o emergieron con carácter extraordinario además de documentar la extensión de la jornada de las participantes en un momento concebido por las autoridades como un proceso crítico de transformación. Posteriormente, se señalan los efectos de dicha extensión y su relación con la subordinación de la vida al trabajo.

El artículo cierra con un conjunto de reflexiones que pretenden mantener abierta la discusión para profundizar en este complejo fenómeno.

Sobre el marco teórico-metodológico

Son tres las principales herramientas conceptuales adoptadas para guiar la investigación: la docencia como trabajo, la extensión de la jornada y la subordinación de la vida al trabajo. En cuanto a la concepción de trabajo docente, se retoma la idea de González (2012), quien lo concibe como el despliegue de la fuerza de trabajo intelectual, física y emocional de manera constante y sucesiva, en diversos intervalos de tiempo y distintos planos, en un contexto histórico-político y social específico.

Sobre la extensión, en México las y los docentes de primaria cuentan con un contrato que establece una jornada formal de cinco horas diarias de lunes a viernes, es decir, 25 a la semana. Sin embargo, a menudo la jornada formal de cinco horas resulta insuficiente para concluir las distintas tareas y actividades asignadas, lo que obliga a las maestras y maestros a llevarse a casa una parte significativa del trabajo; la jornada se desplaza más allá del horario de trabajo, sobrepasando los límites dictados en la contratación. González, Rivera y Guerra (2024) se refieren a esto como *extensión de la jornada*.

En cuanto a la subordinación de la vida al trabajo, esta alude a una especie de colonización del tiempo y el espacio de los y las maestras por parte del sistema educativo. Diversos autores (Carrasco, 2014; Pagura, 2008) coinciden en señalar como parte de sus características las siguientes: el trabajo ya no solo ocurre en el aula, subsume el tiempo libre, abarca las dimensiones biológicas y personales de la vida. La "planeación", el "WhatsApp con padres" y el "pensar en el alumno" son formas en que la vida misma se vuelve tiempo de producción. De esta forma, se refieren a esta cuestión en los términos siguientes: siendo el objetivo último del capital la producción de plusvalía –y no la disminución del tiempo de trabajo socialmente necesario–, la tendencia actual es que el proceso de trabajo "se subsume formalmente al capital por medio de la prolongación del tiempo" (Sánchez, 2018, p. 6) de trabajo, pues ya no se limita al espacio cerrado de la escuela, modifica las condiciones laborales, de ahí que trabajo y vida sean vistos como sinónimos, lo que contribuye a difuminar la esfera laboral y la personal, pues ambas tienden a confundirse (Pagura, 2008).

En cuanto a la perspectiva metodológica, la investigación es de corte cualitativo. En el sentido señalado por Fernández (2001), pretende identificar la naturaleza de las realidades, no aspira a generalizar conclusiones. Asimismo, "asume la construcción intersubjetiva del conocimiento como resultado de la interacción, mediada por la teoría, entre el investigador y los actores sociales" (Galeano, 2021, p. 195). Se enfoca en describir, comprender e interpretar las experiencias, percepciones y conocimientos de las docentes para destacar tanto singularidades como aspectos comunes en la convergencia de las relaciones, afectos y motivaciones del magisterio.

Con la intención de conocer las tareas y actividades realizadas por las cinco docentes copartícipes, sus experiencias en la apropiación de un nuevo plan de estudios y sus repercusiones concretas en las cargas de trabajo, se optó por realizar entrevistas virtuales, ya que resultaba prácticamente imposible distraerlas de sus ocupaciones durante su horario de trabajo. Se les informó previamente a las participantes sobre los objetivos de investigación y se acordaron el día y la hora de los encuentros virtuales. De acuerdo con Maris y Giadas (2021), en este tipo de entrevistas

> se desarrolla una interacción entre dos o más personas mediada por las Tecnología de la Comunicación y la Información (TIC) donde, en sincronía y

> a través de la creación de un espacio privado común virtual recreado desde dos espacios propios distintos, es posible recuperar la presencia del otro por medio de una plataforma de video-llamadas (p. 5).

Se realizaron quince entrevistas en diferentes momentos; tres con cada participante al finalizar el periodo de evaluación parcial de los estudiantes. Se trató de cuatro mujeres y un hombre, quienes ingresaron al servicio público mediante concursos de oposición, lo cual les permitió obtener una plaza definitiva. De los cinco docentes, cuatro laboraban doble jornada (turno matutino y vespertino). En promedio atendieron a 21 estudiantes. Hubo un par que brindaban atención a tres estudiantes con discapacidad: autismo, síndrome de Down y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

El contexto: la NEM y el PE-2022

En el año 2018, con la llegada del Movimiento Regeneración Nacional (MORENA) al gobierno, se concretaron con relativa celeridad diversos cambios. En lo concerniente al sector educativo, Rivera, González y Guerra (2022) destacan aquellos que dieron origen a la política educativa conocida como NEM, de la que forma parte el PE-2022;[2] a continuación, una breve síntesis:

- Agosto 2018. Consulta Nacional para un Acuerdo sobre la Educación.
- Diciembre 2018. Presentación de resultados de la Consulta Nacional por una Educación de Calidad con Equidad.

2. [...] "se fundamenta desde un enfoque humanista y científico: facilita que los estudiantes desarrollen una educación integral al convivir en la diversidad, reconociendo en otras personas sus conocimientos, afectos, intereses y valores, promueve una educación inclusiva para todas y todos, sin dejar a nadie afuera, sin dejar a nadie atrás y en igualdad de género; facilita que la interculturalidad se viva como una oportunidad pedagógica para que el aprendizaje se desarrolle desde el reconocimiento de la diversidad; concibe a la comunidad como el lugar en el que se aprende, se intercambian saberes, valores, culturas y formas de convivir y la escuela como espacio de transformación social, fortalece el sentido de pertenencia a través del diseño de proyectos que buscan el bien común" Véase en https://educacionbasica.sep.gob.mx/plan-de-estudios-2022-con-enfoque-humanista-y-cientifico-seb/

- Mayo 2019. Aprobación de la reforma constitucional al artículo tercero.
- Mayo 2019. Circulación del documento *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana*.
- Agosto 2019. Las autoridades educativas determinaron que, en tanto se concluía el diseño de un nuevo plan de estudios, se continuaría con el plan de estudios 2017 en los tres grados de preescolar, en primero y segundo de primaria y primero y segundo de secundaria. En tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria y tercero de secundaria se utilizaría el plan de estudios 2011 y los componentes de *autonomía curricular* y *desarrollo personal social* del plan de estudios 2017.
- Agosto 2019. A través de la Guía de Consejo Técnico Escolar (CTE)[3] fase intensiva se solicitó al magisterio proponer acciones para arrancar la NEM.
- Septiembre 2019. Aprobación de la Ley General de Educación.
- Diciembre 2019. Publicación del Acuerdo 238 donde el secretario de educación Esteban Moctezuma Barragán reiteró la legitimidad de la NEM ante supervisores, directores y otros invitados.
- Marzo 2020 a agosto 2021. Cierre de las escuelas por la pandemia de Covid-19.
- Enero 2021. Difusión del documento de trabajo "Nuevo Marco Curricular" y realización de asambleas para su discusión.
- Agosto 2022. Publicación del Acuerdo 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudios para la Educación preescolar, primaria y secundaria en México (DOF, 2022).

Tras la publicación del Acuerdo 14/08/22 *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*, las autoridades educativas dispusieron iniciar la inducción y apropiación del nuevo PE-2022 a partir del ciclo escolar 2022-2023 directamente en las escuelas. Comenzó durante la primera Fase Intensiva de Consejo

3. El CTE es una instancia colegiada integrada por directivos y docentes de cada centro escolar que se reúnen previo al inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes, con el objetivo de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos. Véase en https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/04/DOF-Diario-Oficial-de-la-Federacion.pdf

Técnico Escolar y Talleres de Formación celebrada del 22 al 25 de agosto de 2022. Posteriormente, destinaron las sesiones del 28 de octubre y 25 de noviembre de 2022; las del 27 de enero, 24 de febrero, 31 de marzo, 28 de abril, 26 de mayo y 30 de junio de 2023, más dos intensivas del 2-6 de enero y el 21-26 de julio de 2023. El objetivo primordial fue reconocer, comprender y analizar el nuevo plan, aunque priorizaron la elaboración y entrega de los productos definidos de antemano por las autoridades educativas para cada reunión. En total, fueron 22 sesiones donde, a través de videoconferencias, infografías y lectura de textos, el magisterio debía apropiarse de un lenguaje y metodología de trabajo distintos a los conocidos y utilizados previamente.

El PE-2022 (09/2024) está conformado por seis fases agrupadas en grados. Abarca la educación inicial (fase 1), preescolar (fase 2), primer y segundo grado de primaria (fase 3), tercer y cuarto grado (fase 4), quinto y sexto (fase 5) y los tres grados de secundaria (fase 6). Incluye siete ejes articuladores (Inclusión; Pensamiento crítico; Interculturalidad crítica; Igualdad de género; Vida saludable; Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura; y Artes y experiencias estéticas), cuyo propósito es conectar las diferentes disciplinas con acciones de enseñanza. También cuatro campos formativos (Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo Humano a lo Comunitario), los cuales permitirían reorganizar el conocimiento desde la interdisciplinariedad. Finalmente, el último –aunque no menos relevante– componente es el Perfil de egreso, es decir, los rasgos, actitudes y aptitudes exigidas en cada etapa de escolarización de los estudiantes.

Respecto a los elementos metodológicos, medios didácticos y recursos para aterrizar esta nueva propuesta en las escuelas y aulas, destacan los programas sintéticos con los contenidos mínimos para todas las escuelas de educación; el trabajo por proyectos y el codiseño de programas analíticos con base en un diagnóstico a partir del análisis socioeducativo y del contexto escolar. Desde ese momento, se responsabilizó al magisterio de la elaboración de ambos documentos: diagnóstico y programas analíticos.

Otros elementos fueron los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes (PDA), donde la planificación basada en proyectos se ancla en la problematización de la

realidad a partir de desafíos cuyas preguntas detonadoras lleven a los estudiantes a indagar, crear y aplicar los aprendizajes en situaciones cotidianas mediante la presentación de un producto y su posterior valoración. Finalmente, se diseñó la llamada nueva familia de Libros de Texto Gratuitos (LTG) desde una perspectiva crítica y se propuso una evaluación formativa enfocada en el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con el propósito de reforzar o profundizar los contenidos.

De esta manera, mientras el magisterio intentaba apropiarse de nuevos conceptos, lenguajes, métodos y formas de trabajo en sesiones intensivas y ordinarias de Consejo Técnico y Talleres de Actualización –que en realidad eran dos cosas en una–, el ciclo escolar continuaba, con sus exigencias y tareas habituales. En síntesis: el magisterio se enfrentó a un proceso de *formación continua*, como le llamaron las autoridades, a la par que continuaba con el trabajo de enseñanza y gestión de información, traducido en elaboración de informes, llenado de documentos solicitados en diversos momentos, atención a las familias, elaboración de materiales para el trabajo en clase, organización y supervisión de eventos y la atención de cualquier otra exigencia proveniente de las autoridades educativas.

El trayecto aparentemente formativo no estuvo exento de vicisitudes y evidenció distintas contradicciones. En primer lugar, la constante modificación –de una sesión a otra- de los documentos de trabajo, consecuentemente se dificultaba la consolidación de los aprendizajes previos y se obligaba a las docentes a replantear, corregir y/o reelaborar los productos exigidos en cada sesión de CTE. En segundo lugar, las autoridades educativas priorizaron la elaboración de los ejercicios prácticos antes que la reflexión y análisis de los documentos.

En este contexto de intensa circulación, producción y reproducción discursiva para la ejecución de las políticas (Miranda, 2012), el periodo de inducción y apropiación del PE-2022 generó en el magisterio más dudas que certezas, sobre todo porque carecieron de retroalimentación más allá de lo que ellos mismos entendían. Puede decirse que la característica principal de este periodo formativo se vivió entre la improvisación y la carencia de una estrategia clara de aprendizaje favorable para la resignificación crítica del nuevo plan y demás recursos metodológicos y didácticos derivados.

El trabajo docente en tiempos de transición: extensión de la jornada

La llegada del PE-2022 a las escuelas fue confusa y precipitada. Apenas había transcurrido un ciclo escolar después del confinamiento por el Covid-19 cuando alumnos, docentes y autoridades escolares (personal directivo y administrativo) aún buscaban reintegrarse a la llamada *nueva normalidad*. El periodo de inducción y apropiación estuvo condicionado a la realización de cuestionarios, resúmenes y otras actividades propuestas en los documentos de trabajo, lo que obstaculizó la posibilidad de comprensión y análisis requerido. Puede decirse entonces que el trabajo magisterial se desenvolvió entre arenas movedizas, en medio de la incertidumbre. No obstante, esta situación no paralizó a las maestras, quienes se concentraron en investigar por su cuenta para estar en condiciones de planificar, realizar y evaluar los proyectos, además de atender el resto de las actividades de gestión y administración encomendadas.

En las líneas siguientes, se presentan sintéticamente algunas tareas y actividades realizadas por las docentes durante el ciclo escolar 2023-2024, marcadas por la puesta en marcha del nuevo PE-2022. Se señala en primer lugar lo nuevo, es decir, las tareas y actividades que se agregaron a las habituales. Enseguida se describen las consideradas como inamovibles y otras excepcionales, porque algo propio del trabajo docente es enfrentarse a imprevistos y situaciones inesperadas.

Lo nuevo

La planificación basada en proyectos retoma los campos formativos, ejes articuladores, procesos de desarrollo de aprendizajes, programa sintético y analítico. De acuerdo con las nuevas disposiciones, las docentes diseñaron una planeación conjunta con sus compañeros de grado y otra enfocada en las necesidades del grupo a cargo, sin descartar las adecuaciones pertinentes y la planificación diferenciada de los estudiantes con discapacidad, una actividad realizada únicamente por dos docentes.

Para estar en condiciones de solventar el asunto de la evaluación formativa, crearon listas de cotejo, rúbricas, guías de observación, además de los exámenes. La inclusión de las sugerencias de mejora en las boletas de calificaciones demandó amplia capacidad analítica, pues no podían solo agregar alguna frase motivacional:

> para que el tiempo de la descarga administrativa me alcance, con anticipación comienzo a sacar los promedios, tengo una base de datos que ya tiene fórmulas y eso me ayuda [...] procuro dedicar un tiempo para ir vaciando la información y aun así me tardo entre 8-10 horas continuas en evaluar [...]aunque ahora hay que agregar las sugerencias de mejora y eso me llevó más o menos cuatro horas (Docente 5, 2023) (Comunicación personal).

Respecto a la elaboración y actualización del programa analítico y el codiseño, realizaron el diagnóstico de cada grupo y el de la escuela, aunado a la problematización de las necesidades comunes y particulares con la intención de articular contenidos adicionales específicos en los proyectos.

La incorporación de alumnos con discapacidad a las escuelas regulares representó una carga de trabajo adicional para las docentes. Con escasa o nula formación acerca de las discapacidades, dos docentes buscaron estrategias y herramientas para atender las necesidades específicas de dichos estudiantes. Se acercaron con las especialistas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) ubicadas en las escuelas y elaboraron un plan de trabajo. Entre las actividades diferenciadas se encontraron la planeación, trabajo en clase y la evaluación:

> con respecto al niño que tengo con discapacidad, he estado investigando, lo hago los fines de semana porque no tengo tiempo de hacerlo antes, aunque tenga otras ocupaciones personales prefiero hacerlo así [...] trato de no dedicarle mucho tiempo (Docente 4, 2023) (Comunicación personal).

Durante el último periodo de evaluación destinaron varios fines de semana para realizar diversos informes como el de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y

Amenazas (FODA) de cada alumno y a nivel grupal. Conforme la solicitud de información era más específica, más tiempo de dedicación y desgaste intelectual y físico les exigía. A modo de ejemplo, puede mencionarse el informe de Rendición de Cuentas, para el que las docentes se enfocaron en una planeación didáctica considerando distintos aspectos:

> nos pidieron estructurar los nuevos programas con el programa analítico, describir los procesos de desarrollo de aprendizajes que utilizamos y el nombre del proyecto donde se aplicaron. En otro apartado agregamos los campos formativos, plantear un problema general y sus propósitos, además de incluir un apartado más donde detalláramos la disposición e intereses de los estudiantes con el trabajo por proyectos y las dificultades que se presentaron a la hora de implementarlos (Docente 1, 2024) (Comunicación personal).

La exigencia de actividades nuevas, el planteamiento constante de diversas metodologías de trabajo y los niveles de especificidad requeridos orilló a las docentes a extender su jornada de trabajo, dedicar los fines de semana, regalar su tiempo libre y utilizar sus propios recursos (computadora, internet, luz, impresiones).

Lo inamovible y lo excepcional

Respecto a las tareas y actividades que permanecen podemos ubicar: organización y supervisión de eventos, ensayos, elaboración de materiales y decoraciones, descarga administrativa entendida como el momento donde alimentan la plataforma de gestión que contiene la información referente al periodo de evaluación de los estudiantes. También se mantendría el llenado de formatos y elaboración de informes; lecturas, revisión de videos y elaboración de los productos en las sesiones intensivas y regulares de CTE; compra de insumos y regalos; registro de evidencias y de asistencia; bitácora de incidencias; atención a padres de familia; comités y guardias; periódico mural; implementación de estrategias complementarias (salud, alimentación, prevención de violencias y

adicciones); activación del seguro por accidentes; aplicación y sistematización de los resultados de las evaluaciones diagnósticas; inventario de bienes; fichas técnicas de los estudiantes.

El trabajo frente a grupo sufrió algunas variaciones. Los estudiantes se involucraron de forma más activa en el desarrollo de las clases, aun así las docentes se encargaron de exponer contenidos, responder preguntas, coordinar y evaluar actividades, supervisar el comportamiento de los alumnos dentro y fuera de las aulas, autorizar salidas, brindar contención emocional. Cabe agregar que el tejido de relaciones afectivas construido con los estudiantes fue un aspecto esencial en el afianzamiento de conocimientos. Además de su esfuerzo intelectual, físico y afectivo, dedicaron tiempo a la atención de las necesidades de sus alumnos. En consonancia, una parte sustancial de su trabajo lo realizaron en casa.

Por otro lado, la experiencia del único docente hombre fue excepcional. A lo largo del ciclo escolar transitó por diversas ocupaciones: llenar formatos, levantar incidencias, ingresar información sobre días económicos y asistencias del personal, elaborar distintos reportes, entregar circulares al personal docente, archivar documentación; capturar resultados de evaluaciones; suplir a un docente, recopilar y entregar información en distintas instancias de la Secretaría de Educación Pública (SEP); brindar apoyo para la organización de eventos:

> al principio fui un comodín, designado para hacer todo aquello que la directora me encomendara, me sentí ajeno y distanciado de mi labor con los estudiantes (Docente 2, 2024) (Comunicación personal).

A partir del segundo periodo de evaluación, las necesidades del servicio educativo lo llevaron nuevamente a reincorporarse al trabajo frente a grupo, situación que lo llevó a reorganizar su vida personal para cumplir con la vida laboral.

En todos los casos, se observa que el trabajo docente se ha convertido en una labor marcada por exigencias más allá del acto de enseñar, lo que demanda una elevada flexibilidad y disposición para solventar las necesidades del servicio, subordinando la vida del magisterio a una productividad incesante, enquistada subjetivamente, manteniéndolo en la incertidumbre y el desencanto.

Efectos

En el apartado anterior se describieron diversas actividades devenidas a raíz de la puesta en marcha del PE-2022 en las escuelas de educación básica donde laboraban las docentes participantes en la investigación; algunas fueron nuevas, otras se reorientaron, unas más permanecieron. En ningún caso el sistema se hizo cargo de eliminar tareas, al contrario. Sin ser conscientes de ello, las participantes en este estudio han normalizado el alargar recurrentemente su jornada con el propósito de cumplir y *estar al día* con sus tareas, lo que se tradujo en la extensión de su jornada de trabajo.

La escuela y el sistema fijan plazos de entrega y ritmos de implementación de los cambios (Ambao, 2013), lo que representa generalmente un aumento en las cargas de trabajo, por lo que la jornada laboral de cinco horas pagadas resulta insuficiente para estar en posibilidad de atender todas las exigencias del puesto. Al paso del tiempo, la vida personal de las docentes se subordina progresivamente al trabajo, haciendo casi imposible distinguir el límite entre uno y otra. Cabe enfatizar la extendida normalización de la cesión de su tiempo libre y de ocio, mediante la realización de actividades propias del trabajo en días de descanso, junto con actividades familiares.

Los efectos de este proceso silencioso de subordinación de la vida al trabajo son múltiples. Enseguida se mencionan los más destacados, identificados a raíz de los hallazgos de la investigación, todos ellos experimentados por las cinco docentes de educación primaria entrevistadas.

Económicos

Asociado a todos los efectos ya descritos, se encontró que el magisterio realiza aportaciones económicas y/o en especie para la realización del trabajo. Es una regla no escrita que, para organizar o realizar las múltiples celebraciones calendarizadas en las escuelas, una parte sustancial del gasto es cubierto por el magisterio, en el caso que nos ocupa, se encontró que las docentes gastaron entre 900 y 1.500

pesos en regalos y alimentos para sus alumnos y una cantidad similar para la celebración del día de las madres. Otro ejemplo de gasto cubierto por las docentes fue de $ 300 a $ 600 para la impresión de exámenes; para la decoración del salón de clases gastaron una cantidad equivalente a la anterior; en la compra de hojas, plumones, papel y otros artículos de papelería el gasto promedio fue de $ 300 a $ 450.

Estos y otros gastos adicionales sumaron aproximadamente $ 4.350-$ 6.300 durante el ciclo escolar, lo que representa el 50% de un mes de trabajo. Es decir, con el salario equivalente a quince días de trabajo las maestras subsidiaron gastos y necesidades de sus alumnos y de la escuela que deberían ser costeados por el sistema educativo. Evidentemente, esto representa una disminución real de los ingresos de las maestras, de por sí bajos, para solventar gastos familiares y personales.

Respecto a la jornada laboral formalmente pagada –equivalente a 25 horas semanales de lunes a viernes–, suman 2.100 horas durante el ciclo escolar. Ante la insuficiencia del tiempo para cumplir con el sinfín de exigencias, las docentes destinaron entre 219 y 486 horas adicionales, es decir, un 10%-23% de tiempo no pagado, es decir, no obtuvieron la remuneración correspondiente y terminaron por favorecer al sistema que las contrató, pues ahorró recursos por la no contratación de personal. Con base en lo anterior, es posible referir que las autoridades educativas se adueñaron también de un porcentaje del tiempo libre del magisterio.

Ante esta realidad, los efectos económicos se conectaron con la salud y la subjetividad de las docentes, abonando a la complejidad de esta labor, más aún porque en la actualidad las condiciones laborales se conectan más con los principios de eficiencia, eficacia, excelencia y productividad que con la justicia social.

Subjetivos

Se trata de aquellas “experiencias, pensamientos, emociones y percepciones que delinean un tipo de docencia dentro de un sistema de poder o discurso, a través de prácticas, normas y relaciones sociales” (Devia, 2024, p. 88). Este tipo de efectos favorece o entorpece el posicionamiento de las docentes frente al trabajo, sus intereses, motivaciones, disponibilidad, su ser docente, sentido de pertenencia y pertinencia.

La relación entre el magisterio y las autoridades educativas ha estado condicionada por las innumerables regulaciones y disposiciones normativas donde se detalla cómo deben ser y ejercer su labor. Bajo esta lógica, el mismo sistema que las enaltece en discursos oficiales cotidianamente les hace sentir que son desechables, nunca serán suficientemente aptas ni competentes, únicamente les exige, las satura de trabajo, las aleja de la enseñanza y las orilla a dedicar la mayor parte del tiempo a tareas de gestión y administración de recursos. De lo anterior se desprende una sensación de incompletud acompañada de culpabilidad:

> yo como maestra tengo que buscar la manera de que mis alumnos se vayan con un buen sabor de boca, satisfechos [...] para mí es muy importante la cuestión socioemocional y al mismo tiempo es muy difícil, intento resistir, pero es inevitable crear lazos, es doloroso para mí verlos llorar porque en sus casas suele haber muchos problemas, quisiera hacer más, pero mis hijos también me esperan en casa y necesito estar bien por ellos (Docente 3, 2024) (comunicación personal).

Dado que el trabajo docente se desarrolla con y para seres humanos, el sostenimiento de relaciones afectivas resulta inevitable y necesario; sin embargo, también se ha convertido en una atadura que contribuye a extender y subordinar dicha labor, pues, antes de enseñar, priorizan contener, cuidar y salvaguardar la integridad de sus estudiantes. Intervenir en asuntos familiares de sus alumnos puede significar sanciones para el magisterio, ya sea porque los padres de familia presenten alguna queja por intromisión o por negligencia. Enfrentar y atender problemáticas adicionales a las ocurridas en la escuela implica la dedicación de tiempo adicional para la elaboración de informes-reportes donde se expongan las acciones emprendidas por las docentes. De esta manera, persiste un impedimento para *desconectarse del trabajo*, lo que significa aumentar su desgaste mental y emocional.

La extensión de la jornada y subordinación de la vida al trabajo tuvo otras expresiones: la autoexigencia impuesta por las docentes. Mientras las actividades se acumulan, ellas no dejan de *buscar opciones para facilitarse el trabajo*, por ejemplo: crear múltiples formatos para la obtención de información, contar con un *cuadernito* donde detallan de manera general algún suceso ocurrido durante el día y después

registrarlo en la bitácora correspondiente; hacer cuantas veces sea necesario algún informe hasta considerarlo casi perfecto. Lo anterior representa más trabajo, sin embargo, para ellas constituye una forma de organización de sus actividades cotidianas, la cual se ha enraizado, más si se considera la constante desacreditación de su labor y el urgente deseo de reconocimiento que las agobia. De esta manera, el trabajo se complejiza, se expande, coopta la vida personal y el descanso.

Las docentes se exigen más allá de sus capacidades intelectuales, físicas y afectivas como una forma de mostrarse competentes ante la comunidad educativa. Apelan a una perfección difícil de alcanzar; se perciben insatisfechas con su desempeño, por ende, subsanan las aparentes carencias encomendándose más actividades, pues, en sentido estricto, no hay alguna disposición normativa que les exija elaborar bases de datos para la sistematización y obtención de calificaciones, tampoco tener el salón de clases siempre decorado, menos comprar regalos para fechas especiales. Sin embargo, la institucionalización de estas labores ha servido para su normalización, aunque signifique mayor carga laboral y mínimo o casi nulo reconocimiento:

> me considero una persona perfeccionista, si algún informe solicitado por mi autoridad no me deja satisfecha, lo vuelvo a hacer, lo mismo ocurre con las planeaciones o los exámenes [...] por eso me tardo más tiempo en elaborarlos, para evitar tener que repetirlos (Docente 5, 2024) (comunicación personal).

En el momento en que se le exigen mayores responsabilidades a la escuela, se hace evidente la extrapolación de la relación con la enseñanza y el aprendizaje, pues requieren incorporar demandas sociales más allá de sus capacidades (Lança *et al.*, 2020). Esta situación poco a poco ha contribuido a la pérdida de la identidad magisterial, pues ya no saben si su labor sustantiva es la enseñanza o la psicología, trabajo social, nutricionista; promotoras de la salud o todas juntas, lo que permite ubicar un tipo de docencia multifuncional.

La insatisfacción es otro de los efectos de la subordinación de la vida personal a la vida laboral. Constantemente se modifican las reglas del juego obligando al magisterio a reinventarse permanentemente. Es así como, en la actualidad, la exigencia

de flexibilidad, adaptación y ejecución de manera neutral, sin cuestionar o reflexionar las afectaciones en su labor docente, forman parte de un amplio repertorio de características requeridas para desempeñarse en el trabajo. Lo anterior se recrudece dadas las condiciones laborales impuestas por las autoridades educativas:

> aunque las condiciones laborales no son las adecuadas, es mejor tener un trabajo a no tenerlo (Docente 1, 2024) (comunicación personal).

Es así como la capacidad creadora de las docentes ha sido expropiada, de ahí la sensación de ajenidad con relación al conocimiento construido en el tejido relacional con sus estudiantes, lo que les reafirma que su trabajo se reduce a la implementación de políticas educativas, operacionalización de contenidos, técnicas, estrategias y aptitudes en detrimento de su capacidad de agencia crítica y política.

Salud y estabilidad afectiva

Este tipo de efectos están relacionados con los malestares convertidos en enfermedades temporales o crónicas, físicas, mentales y emocionales. Fatiga y cansancio, problemas de voz, auditivos por la exposición al ruido, trastornos músculo-esqueléticos; ansiedad, depresión, mala alimentación; estrés; hipertensión arterial; constituyen riesgos asociados con la labor docente:

> debido a la carga de trabajo terminé en el hospital, estaba muy estresado, cansado [...] me recomendaron guardar reposo [...] cuando regresé a la escuela ya me esperaba una cantidad de reportes administrativos [...] me sentí culpable por enfermarme [...] tuve que llevarme algunas cosas a casa y pedir ayuda para hacerlos (Docente 2, 2023) (comunicación personal).

Históricamente, la sociedad ha confeccionado una idea de docencia fuerte e inquebrantable. Lo anterior complica siquiera imaginar la posibilidad de que enferman y necesitan ayuda profesional para cuidar de su salud, además de enfrentar problemas

personales-familiares. Ausentarse por enfermedad o alguna dificultad personal las hace ver débiles, poco comprometidas, hasta problemáticas.

El estrés acumulado debido a la "combinación de alto esfuerzo y una baja recompensa" (Ordóñez y Saltos, 2018, p. 655), las condiciones de sedentarismo provocadas por la extensión de sus jornadas laborales y el confinamiento por el Covid-19 han contribuido a menguar la salud del magisterio (Carrillo, Poveda y Gavilanes, 2025; Ossa, Jiménez y Gómez, 2023).

Priorizar la maximización del tiempo productivo y la minimización o eliminación del tiempo improductivo o de ocio conduce a enfermedades. Dicho en otras palabras, las docentes pueden estar convalecientes, con malestares, aun así cumplieron con sus actividades laborales. Antepusieron su salud a las necesidades del servicio educativo.

Político-sociales

Por décadas el magisterio gozó de prestigio y reconocimiento, lo anterior gracias al involucramiento en las decisiones de la comunidad donde trabajaban. Consideradas agentes sociales, su compromiso y respeto les permitió organizar e impulsar acciones colectivas para mejorar las condiciones sociales de vida. Al cambiar las prioridades del sector educativo, dejaron de ser agentes de cambio para convertirse en el problema de la escasa o nula calidad educativa, lo que implicaba la transformación de dicha labor.

Envueltas en una vorágine productivista, las docentes poco a poco han terminado por someterse –con sus matices– a los mandatos institucionales de eficiencia, eficacia, excelencia y mejora permanente. Así, "el núcleo central de las relaciones entre las docentes y las autoridades educativas, bajo un esquema disciplinario y de control de la fuerza de trabajo, encorseta las tareas y actividades, adecuándolas al cumplimiento de objetivos" (Canessa, Sottile y Núñez, 2019, p. 358). Por tanto, las docentes han quedado expuestas a una dinámica laboral mediada y orientada por la resignación, matizada por pequeños esfuerzos aislados que rápidamente se diluyen, haciéndolas sentirse insuficientes, lo que se traduce en desánimo y frustración.

De esta manera, al entender al magisterio como construcción histórico-política-social y recientemente económica, trazada por innumerables transformaciones, las más recientes orientadas a la gestión y administración de recursos vividas en términos de explotación por las autoridades educativas y de autoexplotación como signo de productividad y competitividad; el proceso de subordinación de la vida al trabajo docente se manifiesta en: mayores cargas laborales y múltiples presiones para cumplir determinadas metas en cierto tiempo, la expropiación del conocimiento, creatividad y el esfuerzo intelectual del magisterio. Además, la incorporación de plataformas digitales y herramientas tecnológicas (Pagura, 2008) facilita a las autoridades educativas el control a distancia y la desnaturalización de esta compleja labor al convertirla en indicadores o estándares de desempeño.

En suma, la subordinación de la vida al trabajo docente emerge en el momento en que, pese a las quejas, la molestia y el desánimo por el deterioro de los salarios y prestaciones, las docentes terminan acatando y cumpliendo las reglas, reglamentos y cuanta disposición normativa les imponen, obviando el conocimiento y la experiencia previamente construida, cediendo el producto inmaterial de su trabajo a un sistema educativo que no reconoce el esfuerzo ni el valor de su trabajo.

Notas reflexivas

En la presente comunicación se aportan elementos que dan cuenta de la extensión o alargamiento de la jornada laboral y la subordinación de la vida que caracteriza el trabajo docente en la actualidad. De las 2.100 horas laboradas durante el periodo de trabajo-ciclo escolar 2023-2024, las docentes entrevistadas destinaron entre un 10% y un 23% de tiempo adicional fuera de la jornada pagada, lo que permite dar cuenta de la relación existente entre el aumento de exigencias y las disposiciones normativas como la normalidad mínima.

Se muestran evidencias acerca del deterioro progresivo de las condiciones laborales del magisterio mexicano. Una de sus expresiones más evidentes se relaciona con la línea divisoria casi inexistente entre la jornada laboral y la vida personal de

las docentes, además de los recursos dispuestos por este sector para la atención de las necesidades escolares y de sus estudiantes. Aunado a la anterior, se encuentra la no correspondencia del salario con el tiempo de dedicación al trabajo.

Los efectos económicos, subjetivos, de salud-estabilidad emocional y político-sociales forman un entramado de desnaturalización del trabajo, una especie de anestésico donde el magisterio, como malabaristas, se ocupa de gestionar y administrar recursos como actividad sustantiva, dejando en segundo lugar el acto de enseñar. Este extractivismo de la fuerza de trabajo es descrito por las entrevistadas como incompletud, culpa e insatisfacción, acompañados de un eterno deseo de mejora, de ser cada vez más profesionales y posicionarse eficaz y eficientemente en el trabajo aun a costa de la salud física y mental.

En consecuencia, las docentes han aprendido a vivir en la incertidumbre, condenadas a adaptarse a los interminables cambios, subordinando su vida al trabajo y así este último determina el rumbo de la vida personal y las decisiones en torno a ella. Dicho en otras palabras, al superponer las necesidades y exigencias laborales, el magisterio ha limitado la posibilidad de tejer otras relaciones. A pesar de lo anterior y de las complejas condiciones laborales, este sector prefiere mantenerse en el empleo antes de pensar abandonarlo.

Finalmente, se reconoce que el alcance de este trabajo es limitado; es necesario conocer, reflexionar y analizar un volumen más amplio de información, lo que significaría involucrar a un mayor número de docentes de educación básica y de otros niveles educativos cuyas condiciones laborales son muy distintas. Se precisa también de alternativas analíticas que permitan abordar el fenómeno del abandono de la carrera docente en México, pues es muy poca o casi nula la información disponible al respecto.

Referencias

Alaníz, C. (2018). La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la Precarización. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, *8*(2), 49-77. DOI: http://dx.doi.org/10.17162/au.v8i2.193

Ambao, C. (2013). "El tiempo de trabajo como elemento estructurador de las prácticas docentes". En M. de R. Badano y J. Ríos, *Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social* (pp. 66-73). Editorial Fundación La Hendija. https://archive.org/details/badano-m.-r.-trabajo-docente-y-pensamiento-critico.-politicas-practicas-saberes-/page/n1/mode/2up

Ávila, A. T. (2021). Precarización del trabajo en la Reforma Educativa 2013. *VII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Migración, diversidad e interculturalidad: desafíos para la investigación social en América Latina*. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/173061/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Betancourt, R. y González, R. (2020). "El ciclo de las movilizaciones de la CNTE contra la Reforma Educativa 2013". En C. Peraza, *México en la reforma educativa global* (pp. 157-181). UNAM https://www.academia.edu/45596339/El_ciclo_de_movilizaciones_de_la_CNTE_contra_la_Reforma_Educativa_2013#:~:text=El%20presente%20cap%C3%ADtulo%20describe%20la%20trayectoria%20de%20la,Coordinadora%20Nacional%20de%20Trabajadores%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20%28CNTE%29

Canessa, M., Sottile, E. y Núñez, A. (2019). "Una aproximación a la definición de puesto de trabajo docente, desde la mirada de los trabajadores/as de la educación". En F. Tálamo y M. Rozados, *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora* (pp. 346-362). AGMED Editora. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iie-agmer/20191128095146/Politica-Educativa.pdf

Carrasco, C. (2014). El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía. *Cuadernos de relaciones laborales*, *31*(1), 39-56. https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/41627/39688

Carrillo, D. A., Poveda, T. C. y Gavilanes, E.P. (2025). Sobrecarga laboral docente: impacto en la salud y el desempeño profesional. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *2*(16), 1-19 https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i2.4537

Cervantes, E. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de trabajo docente? *Atenas*, *4*(36). https://www.redalyc.org/journal/4780/478055146010/html/

Chacón, P. y Rodríguez, N. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo mismo. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, *13*(46), 645-654. https://www.redalyc.org/pdf/356/35613218010.pdf

Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas, 14*(2), 72-83. https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580

Devia, E. D. (2024). El papel de la subjetivación en el proceso educativo. Una revisión crítica desde las teorías del poder y el conocimiento. *The International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, *12*(2), 87-98. https://doi.org/10.6270/revedu.v12.5408

DOF (2022). Acuerdo 14/08/22 por el que se establece el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

Espinoza, V. J. (2012). Una reflexión en torno a la Alianza por la Calidad de la Educación. *REMO*, *9*(22), 19-31 https://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v9n22/a04.pdf

Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, *2*(3), 14-21. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017/11775

Galeano, M. E. (2021). "Glosario". En M. E. Galeano, *Investigación cualitativa. Preguntas inagotables* (p. 195). Fondo editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia. https://dn721903.ca.archive.org/0/items/ebiblio-167501-167600/ebiblio-167501-167600/167504%20-%20Galeano%20Marin%20Maria%20Eumelia%20-%20Investigacion%20Cualitativa%20-%20Preguntas%20Inagotables.pdf

González, H. (2012). Introducción al análisis del proceso de trabajo en el trabajo educativo. Notas de un seminario sobre Trabajo docente. Suteba. https://www.suteba.org.ar/download/seminario-sobre-trabajo-docente-mdulo-ii-43986.pdf

González, R., Rivera, L. y Guerra, M. (2024). "Introducción". En R. González, L. Rivera y M. Guerra. (coords.), *La super-explotación del trabajo docente* (pp. 7-13).

Editorial Fray Bartolomé de las Casas. https://insurreccionpedagogica.com/la-super-explotacion-del-trabajo-docente/

Hevia de la Jara, F. (2013). Dualidad de objetivos en las reformas al programa de incentivos docentes en México: el caso del Programa Carrera Magisterial. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa,* 1-10 https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0487.pdf

Lança, N. de A., Semzezem, P., Lessa, L. N. y Bellanda, D. I. (2020). Trabalho docente na Educaçao Básica: subsunção ao capital. *Research Society and Development*, *9*(8). http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5468

Maris, S. y Giadas, M. de M. (2021). La entrevista virtual, ¿la nueva forma de administración de las técnicas cualitativas? *XIV Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-074/658

Martínez, R. y Vega, S. (2007). Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXVII*(1-2), 91-114. https://www.redalyc.org/pdf/270/27037205.pdf

Miranda, E. M. (2012). "Una 'caja de herramientas' para el análisis de la trayectoria política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach)". En E. Miranda y B. N. Paciulli, *(Re)pensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil.* Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC. https://rdu.unc.edu.ar/items/6eb25574-6e51-4706-86ec-d13c24d1c899

Ordóñez, S. y Saltos, D. (2018). Intensificación del trabajo, estrés laboral: sus efectos en la salud docente de Unidades Educativas de la Zona 8 del Guayas. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, *2*(número especial), 650-670. https://doi.org/10.26820/recimundo/2.esp.2018.650-670

Ossa, C., Jiménez, A. y Gómez, V. (2023). Salud mental y carga mental de trabajo en trabajadores de establecimientos educativos chilenos en contexto de Covid-19. *Revista Portuguesa de Educação*, *36*(1), 1-22. http://doi.org/10.21814/rpe.24855

Pagura, N. G. (2008). Las formas actuales de subsunción del trabajo y sus repercusiones en la constitución de subjetividades. *VII Jornadas de Investigación en Filosofía.* Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, 1-11. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/16167

Rivera, L., González, R. y Guerra, M. (2022). Del Acuerdo Educativo Nacional al Plan de estudios 2022. *Columna Cortocircuitos*. https://insurgenciamagisterial.com/del-acuerdo-educativo-nacional-al-plan-de-estudios-2022-es-nueva-la-nueva-escuela-mexicana/

Rosas, S. y Velázquez, M. A. (2026). Precarización del trabajo docente mediante los modelos de evaluación del desempeño: Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Ciencia y Reflexión, Revista Científica Multidisciplinaria*, *5*(1), 1.113-1.143. https://doi.org/10.70747/cr.v5i1.952

Sánchez, E. G. (2018). En torno al estatuto del trabajo intelectual. Una lectura categorial del proceso de abstracción social en la subsunción real del proceso de trabajo al capital. *XV Corredor de las Ideas del Cono Sur-X. Coloquio Internacional de Filosofía Política*, 1-10. https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4738/Sanchez%2c%20E.%20G.%20En%20torno%20al%20estatuto%20del%20trabajo%20intelectual.%20Una%20lectura%20categorial%20del%20proceso%20de%20abstracción%20social%20en%20la%20subsunción%20real%20del%20proceso%20de%20trabajo%20al%20capital.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SEP (2024). *Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase* 3. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_3.pdf

Silva, C. y Gutiérrez, A. (2020). La reforma educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *28*(140). https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630

Sisto, V., Núñez, L., López, A. y Ramírez, L. (2022). La rebelión de las bases contra la estandarización del trabajo pedagógico: El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, *30*(138), 1-25. https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460

Zeballos, Z. R., Márquez de León, E. y Castillo, R. (2017). La precarización y flexibilización del trabajo profesional docente en México. *II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el siglo XXI*, 701-715. https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/desigualdad/49-la-precarizacion-y-flexibilizacion.pdf

Zeneida, A. (2022). La precarización del trabajo docente en el régimen de acumulación flexible. *Revista Paradigma, XLIII*, 75-92. https://www.revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1261/1112

Recepción: 15/02/2026
Aceptación: 29/05/2026