

SUBJETIVIDAD EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS: LA SUBJETIVIDAD EN LA ENMSL¹

SUBJECTIVITY IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: SUBJECTIVITY IN ENMSL

LUIS FELIPE A. EL SAHILI GONZÁLEZ

Universidad de Guanajuato
Guanajuato, México
luisfelipe-elsahili@hotmail.com

Recepción: 22/06/2012 Aceptado: 28/07/2011

RESUMEN

La presente investigación se lleva a cabo en la Enmsl, perteneciente a la Universidad de Guanajuato, entre septiembre y diciembre de 2010. Se indagan los factores presentes en la subjetividad y se teoriza sobre su influencia en directivos y maestros. Para conseguirlo se estudiaron diversos libros y artículos sobre la subjetividad y se realizó un análisis empírico a través de 12 entrevistas a docentes respecto de 28 áreas temáticas.

Esta investigación se justifica a causa de que existen muy pocas exploraciones teórico-empíricas sobre la presencia y efecto de la subjetividad en los actores educativos. El estudio se fundamenta en las teorías actuales sobre la subjetividad; es una reflexión teórica y una investigación exploratoria basada en la metodología cualitativa, en donde se conocen y entienden los factores que inciden en la subjetividad escolar. Asimismo, aporta un modelo para que cualquier escuela pueda explorar su propia subjetividad. Los resultados señalan que en la Enmsl existen diferencias substanciales entre el pensamiento de los directivos y los maestros, y se postulan siete factores que influyen en su subjetividad.

PALABRAS CLAVE

SUBJETIVIDAD, ORGANIZACIONES EDUCATIVAS, ACTORES EDUCATIVOS

ABSTRACT

The present research took place at the Enmsl² that belongs to the University of Guanajuato, between November and December, in 2010. The intention of this investigation consisted in finding out the present factors in the subjectivity in this school, as well as theorize about the subjectivity, that affects administration and teachers. In order to obtain a theoretical base about it, different books and articles about subjectivity and an empiric analysis were studied and twelve interviews to teachers were done in 28 topics.

This investigation is justified because there are very few – theoretical and empirical – explorations about the presence and effect of subjectivity in the people involved. The study was supported in the current theories about subjectivity. It is a theoretical reflection and an exploratory investigation based on the qualitative methodology, which tries to explain how subjectivity affects at school, furthermore it provides a model to any school to explore its own subjectivity.

1 Escuela de Nivel Medio Superior de León de la Universidad de Guanajuato.

2 High school from León, at the University of Guanajuato.

The results point out that the Enmsl that there are substantial differences between the point of view of administrators and teachers, and that there are seven factors that influence on the school subjectivity.

KEY WORDS

SUBJECTIVITY, EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AND THE PEOPLE INVOLVED

INTRODUCCIÓN

Esta investigación versa sobre *La Subjetividad en las Organizaciones Educativas y su estudio en la Enmsl*. El Primer Capítulo, *Planteamiento del estudio*, comienza con un esquema clásico de investigación con preguntas, objetivos, justificación y delimitaciones. El Segundo Capítulo, *Marco Teórico-contextual*, trata, por un lado, de diversos datos sobre la subjetividad, conceptualizados y comparados con otros temas y, por el otro, del entorno y características de los actores educativos estudiados. En el Capítulo Tercero, *Marco Metodológico*, se plasma el enfoque cualitativo y la Teoría Fundamentada que permite analizar las entrevistas generando categorías; igualmente se habla sobre la entrevista y el papel que juega en esta teoría. En el Capítulo Cuarto, *Resultados y su discusión*, se plasman los resultados que arrojan las entrevistas a maestros y directivos y se procede a discutirlos con el *Marco Teórico-contextual*.

Finalmente se establecen conclusiones de esta investigación y se aporta como corolario siete temas sugeridos para ser considerados por las instituciones con el objetivo de que los actores educativos logren tomar mayor conciencia de su propia subjetividad; este último apartado procede de un análisis reflexivo sobre las entrevistas y no precisamente de la discusión de los resultados.

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Aproximación inicial al objeto de estudio

La subjetividad puede ser definida como una percepción o acción hacia el entorno desde una óptica individual, colectiva u organizacional; en las instituciones educativas hay una subjetividad que incide constantemente en procesos y sujetos que la conforman. Por consiguiente, la subjetividad explica la forma como los intereses particulares de una persona o grupo afectan a otros y a su desenvolvimiento organizacional. Ha sido un tema difícil de tratar debido a su complejidad; también ha sido criticado y visto como contradictorio por la epistemología, y más aún por el positivismo (González Rey F., 1997). En este trabajo se aborda específicamente la subjetividad de docentes y directivos para entender su percepción individual. Por razones de espacio no se estudia la subjetividad de los alumnos.

Delimitación del estudio

Este estudio indaga la subjetividad en la Enmsl ubicada en la ciudad de León, perteneciente a la Universidad de Guanajuato, en México, a través de 12 entrevistas a maestros (de una población de total de 139), entre septiembre y diciembre de 2010.

Planteamiento del problema

La actividad educativa del maestro y las decisiones de los directivos se ven influidas frecuentemente por el entorno en que se desenvuelven, también de manera constante sus decisiones se ven afectadas por su propia subjetividad. La subjetividad puede ser causa de malos entendidos, de incomprensión mutua, de conjeturas engañosas que contribuyen a una escisión social; dicho clivaje representa un debilitamiento organizacional que impide que los individuos actúen de forma sinérgica y contribuye al aislamiento de cada uno en relación con los otros. La subjetividad es un problema cuando favorece la incomprensión y la cerrazón para entender a los seres que nos rodean. Esto lleva a la siguiente pregunta de investigación enfocada en la Enmsl, ¿cómo influye la subjetividad en los actores educativos?

Pregunta central de investigación

¿Cómo se manifiesta la subjetividad en los docentes y directivos de la Enmsl de la Universidad de Guanajuato?

Preguntas secundarias de investigación

- ¿Cómo se manifiesta la subjetividad en los directivos de la Enmsl?
- ¿Cómo se muestra la subjetividad en el colectivo docente de la Enmsl?
- ¿Qué factores influyen en la subjetividad de los actores educativos?

Justificación

Relevancia social

Existe relevancia pues hasta la fecha no se han dedicado suficientes recursos para conocer la subjetividad en los actores educativos. En este terreno se suelen ver disertaciones teóricas, pero no prácticas; además, es necesario conocer datos actuales sobre lo que ocurre entre docentes y directivos de la Enmsl para poder sugerir a la organización escolar estrategias adecuadas para un mejor entendimiento de su funcionamiento.

Los beneficios que se pueden obtener es poner en claro los principales factores que inciden en su subjetividad, así como exponer la misma para que existan mejores posibilidades de entendimiento. Lo anterior favorecerá a directivos, maestros y sobre todo al alumno, principal receptor de estos esfuerzos.

Pertinencia

El estudio es pertinente a la preparación y desempeño actual del investigador. Estudiar la subjetividad en los maestros del Bachillerato de la Universidad de Guanajuato fue oportuno porque está en consonancia con la licenciatura y maestrías estudiadas con anterioridad, las cuales son Psicología, Administración (con especialidad en personal) e Investigación educativa.

Factibilidad

La investigación fue factible pues se tuvo permiso de la dirección y anuencia de los maestros para ser entrevistados; además, fue relativamente sencillo y barato organizar las ideas vertidas por los maestros.

Objetivos

Objetivo general

Examinar cómo se manifiesta la subjetividad en los directivos y maestros de la Enmsl.

Objetivos específicos

- Especificar cómo se manifiesta la subjetividad en los directivos.
- Detallar cómo se expresa la subjetividad en el colectivo docente.
- Enunciar qué factores influyen en la subjetividad de los actores educativos.

Objetivos operativos

- Entrevistar a 12 docentes de la Enmsl.
- Entrevistar al director y secretaria académica de la Enmsl.
- Valorar los aspectos contrastantes entre docentes y directivos.

MARCO TEÓRICO-CONTEXTUAL

Diversos tipos de subjetividad

Subjetividad y personalidad

La subjetividad se relaciona íntimamente con la personalidad. Fernando González Rey, menciona que "...la personalidad [es] como la organización de la subjetividad individual" (Díaz Gómez & González Rey, 2005, p. 3), es decir, como un sistema que la constituye, pero ésta no se reduce a la personalidad, va más allá: es una subjetividad que existe en un sujeto que funciona en cada momento en un ambiente, que se relaciona con él y que, por tanto, es constantemente examinado, tensionado y catalizado por su marco referencial. La subjetividad confluye en la personalidad, la actualiza, pero la subjetividad sobrepasa a ésta.

Subjetividad y situaciones particulares

Cada situación particular que vive una persona marca *su* subjetividad y su forma específica de interactuar, decidir y pensar sobre un fenómeno. Existe un determinismo situacional de las conductas, pero a su vez la sumatoria de cada situación específica genera la idea de "ser uno mismo", lo que lleva a la estructuración de la personalidad.

Subjetividad y organización

La subjetividad concebida dentro de un marco organizacional se puede definir como todas aquellas formas que parecen ser coincidentes entre los miembros de una organización y que le confieren una “perspectiva de grupo”. La subjetividad que se vive dentro de la organización está instituida por la tradición escolar y sus modificaciones cotidianas, así como por las expresiones diarias que enuncian subjetividad y coadyuvan a su reconstrucción momentánea.

Subjetividad y policontextualidad

Jokisch (2002) introduce en su libro, *Metodología de las distinciones*, al concepto acuñado por Gotthard Günther³ de policontextualidad, el cual se puede definir como la multiplicidad de contextos de sentido, es decir, en cualquier ámbito conviven un sinnúmero de variables que pueden ser o no compatibles entre sí. Para Aristóteles el ser es lo que es, y lo que no es, es la nada. La lógica aristotélica creía en la monocontextualidad, por lo tanto, la policontextualidad ha venido a amenazar a la lógica aristotélica. Para Camilo Pulido (2008) los estudios en las organizaciones deberían desarrollarse para volverse una tecnología más eficiente en el entendimiento de los fragmentos actuales de subjetividad y sus realidades organizacionales que la enmarcan; esto está en consonancia con el concepto policontextualidad.

Dicho de otra manera, las personas se encuentran tensionadas por múltiples circunstancias, aunque se refieran al mismo lugar. Por ejemplo, no es lo mismo el salón de maestros a las 7:00 a. m. que a las 5:00 p. m. ¡Aunque sea el mismo salón!

La investigación y el entendimiento de la subjetividad

Para Parker (2000) los científicos humanistas se encuentran en una paradoja al tratar de entender holísticamente un fenómeno, por un lado, y utilizar el aparato metodológico rígido, por otro. La gran crítica que se ha hecho a los investigadores se refiere a la “falta de humanismo” y al hábito de utilizar de forma “fría” su disciplina. La ciencia experimental no puede dar cuenta de los procesos más humanos: los subjetivos.

Cada persona no experimenta la realidad, sino su realidad. Es posible que existan situaciones objetivas, como la identificación de un color; pero otras situaciones sólo son accesibles a la persona que las experimenta, como el significado personal que tiene cada color. Por ejemplo, para una persona el rojo le puede traer malos recuerdos, y para otra, animar. Además, como menciona Parker (2000, p. 2) “...nosotros no nos podemos tomar la experiencia y el significado que la gente atribuye a las cosas en su primer sentido.” Lo que una piensa es producto de una integración y de la búsqueda de la autorrealización.

Los registros utilizados en la investigación cualitativa para profundizar en la subjetividad personal, no reemplazan a las personas; de ahí el compromiso que tiene el investigador para profundizar lo que no se presenta de forma evidente. Un diálogo entre Álvaro Díaz Gómez y Fernando González Rey (2005, p. 6) describe lo que hace un investigador

3 Fue un filósofo alemán quien estudió a Hegel. Trató de conjuntar la lógica aristotélica con muchos avances filosóficos del Siglo XX, sobre todo el relacionado con la dialéctica moderna.

cualitativo al tratar de escudriñar la subjetividad, veamos el porqué:

ADG: Me parece entonces, que habría la opción de que la subjetividad pueda ser conocida en términos de la vida cotidiana por vía de la narrativa. Cuando yo narro, presento un discurso mediante el cual explicito mi subjetividad.

FGR: Pero yo no deduzco tu subjetividad, la tengo que construir en espacios que no están explícitos dentro de la narrativa.[...][...]La cuestión no es lo que describes sino cómo te expresas, cómo construyes las diferentes figuras que declaras que son significativas en tu vida. No es describir lo que dices, sino construir a partir de cómo lo dices.

Por lo tanto, es importante tomar en cuenta aquello que los maestros conocen (y desconocen) de su propio imaginario colectivo. Esto se puede apreciar en las entrevistas, en sus intercambios verbales, en los pocos minutos que se encuentran en la sala de maestros o en aquello que son capaces de expresar en momentos críticos, como cuando cambian los semestres o las directivas de sindicatos y administrativos.

Se ha criticado de la investigación cualitativa que carece de objetividad, neutralidad, fiabilidad y validez (Parker, 2000). Sin embargo, no existe forma en la metodología cualitativa de hacer instrumentos precisos, como los que se utilizan para medir la presión de las llantas o el paso del tiempo, porque el estudio cualitativo indaga la subjetividad de las personas y el sentimiento es muy difícil de medir. La investigación cualitativa debe permitir, a veces, investigar sin llevar un rumbo determinado, involucrar el sentir del investigado, permitiendo usar la subjetividad del estudioso, aunque no se pueda demostrar el grado de fiabilidad o validez de lo que se hace, se debe confiar en la intuición. Ésta es la única forma que se tiene para saber lo que los maestros realmente sienten y padecen; por ejemplo, lo que desconocen de los procedimientos, la opinión particular que cada quien tiene, lo que ellos rechazan, los intereses grupales al interior de las instituciones, las amistades selectivas, etc.

La investigación cualitativa y el binomio subjetividad-objetividad

Advierte Parker (2000), que muchos psicólogos consideran que la única realidad que existe se encuentra fuera del investigador. Aquellos que privilegian este enfoque consideran que toda la investigación debería ser cuantitativa. Los psicólogos positivistas creen que el investigador no debería sentir, suponen que los sentimientos contaminan los procedimientos y, por lo tanto, los resultados. Muchos psicólogos inspirados en el paradigma hipotético-deductivo consideran menos valioso el estudio de la subjetividad porque reflexionan que todo trabajo debe terminar con informes "objetivos". Consideran que existe una división entre lo "objetivo" y lo "subjetivo" y no ven cómo ambos conceptos pueden interactuar entre sí. Esto habla de la importancia de investigar la propia subjetividad, para estar más cerca de la objetividad. En consideración de Parker (2000), cuanto más distante se sitúa a la subjetividad más probable resulta caer en ella.

Parker (2000) menciona y analiza los horrores metodológicos que Woolgar estudia en 1988 y que en su opinión provienen de las ciencias empíricas, éstos son la indexicalidad, la

inconclusividad y la reflexividad, las cuales se abordan a continuación.

Indexicalidad. Este término se refiere a la relación entre una explicación y las circunstancias en las que es usada. Las palabras, las frases y los relatos completos nunca son independientes del contexto y sólo se les puede dar sentido en relación a una situación específica o a un conjunto de situaciones. Es importante resaltar que todo lo que un maestro dice está vinculado a su entorno, de ahí que el investigador deba interpretar muchos significados a través de su propia experiencia subjetiva. Como un ejemplo de esto se encontraron en las entrevistas muchas expresiones como “aquí”, “los directivos”, “la forma como lo manejan”, etc., que adquieren sentido a partir del contexto en el que se enuncian y que requieren una mayor profundización en las entrevistas.

Inconclusividad. La investigación cuantitativa suele afirmar de manera conclusiva y “cierra el caso” cuando llega a su fin, haciendo a un lado la posibilidad de revalorar lo investigado. Pero para el escudriñamiento cualitativo, una vez que termina investigación se puede seguir trabajando sobre ella y reflexionando. Por ejemplo, una vez que se aplicaron las entrevistas a los 12 maestros y se obtuvieron ciertos resultados cualitativos (ver más adelante el apartado *Subjetividad colectiva*) se puede realizar nuevas entrevistas para preguntarle a los maestros su sentir respecto de los resultados y eso dar pie a una nueva investigación cualitativa, para mejorar los procedimientos que se llevaron a cabo.

Reflexividad. La investigación cuantitativa pura presenta el gran inconveniente de hacer creer en la objetividad de las observaciones, sin tomar en cuenta que están influidas por los observadores y por la relación con lo observado. La psicología deja de lado la reflexividad como si no fuera parte de la misma vocación humana juzgar todo en relación al marco propio de referencia. Desafortunadamente la ciencia se ha venido presentando como una ciencia cuantitativa.

Marco contextual: La escuela de nivel medio superior de León, de la Universidad de Guanajuato

La Enmsl es una de las diez escuelas que tiene la Universidad de Guanajuato en el Estado. Se encuentra en León, Gto., siendo la más grande del Estado y comparte la ciudad con otra preparatoria llamada ENMS Centro Histórico.

Su población general es de 2,083 personas, las cuales se desglosan en la tabla inferior.

TABLA 1. POBLACIÓN GENERAL DE LA ENMSL

Maestros	132
Docentes y administrativos	7
Administrativos, intendentes o secretarías	29
Alumnos	1914
Total	2,083

Fuente: directa con base en la información de Navarro Concha (2011).

Variables sociodemográficas de los docentes

Según Navarro Concha (2011), coordinadora de Recursos Humanos de la Enmsl, hasta el mes de marzo de 2011 existen 139 docentes, 7 de ellos aparte de ser administrativos son docentes.

Edad

La edad de los docentes en promedio es de 43.35 años, oscilan entre los 25 y los 94 años. Cabe aclarar que la mayoría de docentes se encuentran en un rango entre 40 y 49 años de edad.

TABLA 2. CLASIFICACIÓN DE LAS EDADES DE LOS DOCENTES DE LA ENMSL

CATEGORÍA DE EDAD	NÚMERO
Sin dato	3
20-29	9
30-39	30
40-49	56
50-59	31
60-69	9
70-79	0
80-89	0
90-99	1
Total	139

Fuente: directa.

Género

TABLA 3. CLASIFICACIÓN POR GÉNERO DE LOS DOCENTES DE LA ENMSL

CATEGORÍA DE GÉNERO	NÚMERO
Hombres	81
Mujeres	58
Total	139

Fuente: directa.

Estado civil

TABLA 4. CLASIFICACIÓN DE LOS DIFERENTES ESTADOS CIVILES DE LOS DOCENTES DE LA ENMSL

CATEGORÍA ESTADO CIVIL	NÚMERO
Casado	100
Divorciado	1

Unión libre	2
Soltero	35
Total	139

Fuente: directa.

Nivel profesional

Según el Depto. de Recursos Humanos existen 3 maestros con grado de doctor, 88 con grado de licenciatura, 43 con maestría, 1 con carrera comercial, 2 pasantes y uno con preparatoria solamente.

TABLA 5. CLASIFICACIÓN DE LOS DIFERENTES NIVELES PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE LA ENMSL

CATEGORÍA POR NIVEL PROFESIONAL	NÚMERO
Doctorado	3
Maestría	43
Licenciatura	89
Carrera comercial	1
Pasantes	2
Bachillerato	1
Total	139

Fuente: directa.

Variables laborales de los docentes

Antigüedad en la institución

En promedio los maestros tienen una antigüedad de 14.3 años, pero los hay desde 44 años de antigüedad hasta con menos de un año.

TABLA 6. CLASIFICACIÓN DE LAS DIFERENTES CATEGORÍAS DE ANTIGÜEDAD DE LOS DOCENTES DE LA ENMSL

CATEGORÍA DE ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	NÚMERO
Menos de 1 año	4
1 - 5	23
6 - 10	32
11 - 15	16
16 - 20	35
21 - 25	13
26 - 30	8
31 - 35	5

36 - 40	2
41 - 45	1
Total	139

Fuente: directa.

No se proporcionaron datos por parte del Depto. Recursos Humanos sobre el tiempo completo, tiempo parcial o por contrato.

En la tabla inferior aparecen las categorías por número de horas frente a grupo.

TABLA 7. CLASIFICACIÓN POR HORAS DE TRABAJO FRENTE A GRUPO DE LOS DOCENTES DE LA ENMSL

CATEGORÍA POR NÚMERO DE HORAS FRENTE A GRUPO	NÚMERO
1 - 5	11
6 - 10	29
11 - 15	17
16 - 20	24
21 - 25	11
26 - 30	21
31 - 35	4
36 - 40	13
41 - 45	2
46 - 50	5
Total	139

Fuente: directa.

MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación utiliza la metodología cualitativa con base en la Teoría Fundamentada porque pretende a través de entrevistas fundamentar una teoría sobre la subjetividad educativa.

Metodología cualitativa

La metodología cualitativa es una forma de investigación que interpreta para tratar de describir y decodificar un fenómeno de ocurrencia natural; el método cualitativo está más orientado a determinar el significado del fenómeno que su cuantificación (aunque puede medir). Esta metodología, a diferencia de la cuantitativa, permite conocer la percepción que los sujetos tienen de su realidad.

Según Anguera (1995), la metodología cualitativa tiene los siguientes presupuestos:

- a) La realidad es múltiple.

- b) Su objetivo es comprender, no describir.
- c) Hay una interacción entre sujeto y objeto.
- d) Utiliza la metodología ideográfica.
- e) La investigación por sí misma aporta valor.

Teoría fundamentada

La Teoría Fundamentada, llamada en inglés *Grounded Theory*, es un método cualitativo de investigación caracterizado por el surgimiento de la teoría a partir de las investigaciones empíricas espontáneas. Para Hernández Sampieri y cols. (2010), la Teoría Fundamentada es una metodología cualitativa por excelencia, ya que su método principal es el inductivo, aunque también se puede combinar con el deductivo; la característica fundamental de esta teoría se encuentra en que proporciona explicaciones “aterizadas” en la realidad.

Según Hernández Sampieri y cols. (2010), para llevar a cabo la Teoría Fundamentada se requiere un método comparativo constante en conjunto con un muestreo teórico:

- A través del método *comparativo constante* se codificarán y analizan los datos para desarrollar conceptos que permitirán entender la forma como se presenta el estrés en los maestros de esta escuela.
- Mediante el *muestreo teórico*, los conceptos se redefinen para producir una teoría explicativa.

Tipo de investigación

El tipo de investigación es exploratoria porque pretende descubrir y comparar la subjetividad entre dos actores educativos (docentes y directivos) que producen subjetividad en la Enmsl.

Tamaño de la muestra

Para la Teoría Fundamentada la muestra está vinculada con la teoría, por lo tanto, la recolección de datos determina el tamaño de la muestra final, en caso de que las entrevistas que se realizaron, que en este caso fueron 12, no hubieran aportado suficientes datos para seguir desarrollando la teoría como la escala, entonces se hubiera tenido que proceder a ampliarlas a 24 sujetos.

Proceso de generación de las categorías específicas

Las categorías específicas proceden de los conceptos vertidos por los entrevistados de manera franca (aunque también de aquellas frases en donde se perciba por parte del entre-

vistador que existe Indexicalidad⁴). Será necesario analizar las palabras que se relacionan entre sí, sus similitudes y diferencias entre ellas. Para Hernández Sampieri y cols. (2010) gracias al anterior trabajo se podrán generar códigos de tres tipos:

- *Los códigos sustantivos.* Son los que surgen de forma directa de los datos que vierten los maestros. También aquellos códigos que se le presentarán al maestro para su valoración, y que provienen de estudios previamente establecidos.
- *Los códigos "in vivo".* Estos códigos proceden directamente del lenguaje empleado por los maestros. Estos códigos se diferencian de los sustantivos por que en apariencia no deberían entrar en una categoría previa, y son utilizados de forma muy específica por el docente que los vierte, también con cierto grado de indexicalidad.
- *Los códigos teóricos.* Son códigos más elaborados, proceden del análisis y comparación de lo vertido por el maestro en la entrevista, en donde se conjugó la observación y la percepción por parte del entrevistador. Estos códigos están organizados de tal forma que se puedan generar categorías generales o indicadores del estrés del docente.

Una vez que se tienen corroborados los códigos sustantivos, así como clasificados los códigos teóricos e "in vivo", se procede a producir una categoría de amplitud relativa.

Es importante hacer notar que a la par de la entrevista es necesario que se recojan datos concretos sobre lo que percibe el investigador. Se deberá de ir anotando las ideas que puedan sugerir agrupaciones entre códigos para facilitar la obtención de una categoría más amplia. No es necesario intentar producir clasificaciones más amplias de forma inmediata, pues pueden esperar a un momento posterior una vez que se vea un panorama más amplio.

La parte final de la construcción de la Teoría Fundamentada es la creación de categorías generales y su contrastación entre grupos para medir su subjetividad.

Nivel óptimo de saturación

Para Creswell (1998), se da la saturación de las categorías cuando los datos ya no agregan información importante a lo que se ha logrado recolectar. La obtención de la información en la Teoría Fundamentada es ir al campo (en este caso a las entrevistas) a obtener datos, analizarlos e ir de nuevo al campo hasta que las categorías de información se saturen, es decir, si en las últimas entrevistas se obtiene (aunque con otras palabras expresadas por el maestro) las mismas categorías, se puede dar por sentado que el proceso está concluido pues se llegó a un punto óptimo de saturación.

Para Glaser (1978) una categoría central representa un patrón explicativo. Dicho de

4 La indexicalidad menciona que todo acto está relacionado con un medio social donde tiene lugar y, por lo tanto, su significado debe ser entendido en función de ese lugar de donde procede.

otra forma, es la parte sustantiva del proceso. Conforme se regrese a las entrevistas se deberá comprobar su poder explicativo, su grado de abstracción, así como su nivel de relevancia con respecto a las demás categorías, para ver si puede ser sustituida por otra categoría.

Entrevistas

Para Nahoum (1985), la entrevista se puede entender como el método en el que una persona (la entrevistada) se dirige a otra (el entrevistador), intercambiando opiniones o informaciones en una conversación que se propone un fin determinado, distinto del simple placer de la conversación, es una técnica única, de incalculable valor. En efecto, la entrevista permite ir un poco más allá de los actos exteriores revelados por la observación para penetrar en la intimidad del sujeto estudiado. Hay entrevistas de encuesta o de investigación, de orientación, de selección, de trabajo, etc.

Una entrevista es una técnica de recopilar información por medio de la discusión. Excepto en circunstancias excepcionales, como cuando se sabe que un individuo no se comunica en lo absoluto, es una relación interpersonal directa entre dos o más personas, una vía de comunicación simbólica principalmente verbal, objetivos prefijados y conocidos, una delimitación de roles asimétrica.

Para Álvarez-Gayou Jurgenson, la entrevista en el enfoque cualitativo debe estar hecha con profundidad y la debe caracterizar lo siguiente:

- Debe contener preguntas no directivas y sin estructura al principio. Las más estructuradas se hacen en un segundo momento.
- Especificidad: debe sacar a relucir los elementos específicos que determinan el impacto de un evento en el entrevistado.
- Rango: Asegurarse de que todos los temas relevantes para la investigación se tocan en la entrevista.
- Profundización en el contexto personal.

Con base en las recomendaciones se tomará en cuenta dos tipos de entrevista: la narrativa y la episódica, las cuales se puntualizan a continuación:

Entrevista narrativa:

- Se hace una pregunta sobre la historia de su vida en general.
- Proporciona información rica.
- No responde al formato pregunta-respuesta y puede producir problemas.

Entrevista episódica:

- Se pide narración de episodios anunciados temporalmente.

- Se prepara una guía de la entrevista.
- Une las ventajas de la entrevista semiestructurada y de la narrativa.

A continuación aparece la guía temática que se utilizó para explorar esas áreas en las entrevistas.

TABLA 8. GUÍA TEMÁTICA PARA LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS MAESTROS DE LA ENMSL

N.-	CATEGORÍAS
1	Adaptación
2	Alumnado
3	Apoyo organizacional
4	Autonomía
5	Características de la tarea
6	Carencias
7	Comunicación escolar
8	Cooperación
9	Equidad
10	Evaluación del desempeño
11	Exceso de trabajo
12	Falta de calificación profesional
13	Inestabilidad laboral
14	Influencia organizacional
15	Inherentes a la profesión docente
16	Integración
17	Juntas
18	Mejoras
19	Organización escolar
20	Presiones de logro
21	Promoción
22	Remuneración
23	Rivalidad
24	Sentido de pertenencia
25	Supervisión
26	Valoración institucional de la sociedad hacia la escuela
27	Valoración institucional hacia ti
28	Vocación

Fuente: personal y directa.

RESULTADOS CUALITATIVOS Y SU DISCUSIÓN

Resultados de las entrevistas

Resultados de los docentes

A continuación aparecen los resultados de las entrevistas aplicadas a los maestros, los criterios con que se realizaron las categorías, los datos de los maestros entrevistados y su resultado numérico e interpretativo (por cuestión de espacio no se transcribieron las entrevistas).

Las doce entrevistas que se aplicaron a los maestros tuvieron los siguientes criterios de inclusión (ver tabla inferior).

TABLA 9. CRITERIOS PARA SELECCIONAR A LOS 12 MAESTROS DE LA ENMSL

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
	Femenino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años

Fuente: personal y directa.

El concentrado de los datos sociodemográficos de los maestros se encuentra en la tabla inferior.

TABLA 10. CONCENTRADO DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS CUALITATIVAS EN LA ENMSL

ENTREVISTAS CUALITATIVAS EN LA ENMS DE LEÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO										
NÚMERO	CATEGORÍA	GÉNERO	EDAD	ESTADO CIVIL	PROFESIÓN	MAESTRÍA	ANTIGÜEDAD EN LA ENMSL	ANTIGÜEDAD COMO DOCENTE	HORAS DE TRABAJO EN LA ENMSL	HORAS FRENTE A GRUPO EN TOTAL
1	C. 6 - 12	M	37	C	Lic. en Psicología	Educación	>1	12	9	42
2	C. 6 - 12	F	49	C	Lic. en Educación normal	Enseñanza Universitaria	>1	30	6	38
3	C. + 12 meses	M	39	C	Lic. en Psicología	Desarrollo Organizacional Administración	<1	17	6	35
4	C. + 12 meses	F	28	S	Lic. en Administración	No ha cursado	<1	7	8	30
5	T.P. 5 - 15	M	48	D	Ing. Químico	Educación	11	25	11	40
6	T.P. 5 - 15	F	44	C	Lic. en Psicología	Investigación Educativa	13	20	15	27
7	T.P. + 15	M	38	C	Lic. en Derecho	Derecho constitucional y administrativo. D. Civil	17	17	19	31
8	T.P. + 15	F	44	D	Lic. en Psicología	Comunicación	16	16	16	40
9	T.C. 5 - 15	M	36	C	Lic. en Contaduría	Fiscal	9	12	20	38
10	T.C. 5 - 15	F	48	V	Lic. en Psicología	Psicoterapia Humanista	10	29	20	28
11	T.C. + 15	M	51	C	Arquitecto	Valuación y restauración	26	27	20	20
12	T.C. + 15	F	79	C	Lic. en Música	No ha cursado	20	25	20	20

Fuente: Directa.

La aplicación de las entrevistas comenzó a realizarse a partir de la primera semana de septiembre de 2010 y concluyó la última semana de noviembre de ese mismo año. En

la tabla 11 se muestran los temas que fueron expresados por los maestros, la entrevista en que se mencionaron y la frecuencia con que aparecen en las mismas.

TABLA 11. RESULTADOS DE LAS CATEGORÍAS DE SUBJETIVIDAD QUE APARECEN EN LAS ENTREVISTAS

N.	CATEGORÍA	ENTREVISTA	FRECUENCIA
1	Inadecuada adaptación al centro de trabajo	1	1
2	Alumnado conflictivo	2, 4, 5, 9, 10	5
3	Falta de apoyo organizacional	2, 5, 6, 8, 10	5
4	Carencias institucionales	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11	9
5	Mala comunicación escolar	1, 4, 5, 10	4
6	Características de la carga laboral docente	1, 2, 4, 5, 9, 10, 11	7
7	Falta de equidad en trato	1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 12	8
8	Evaluación del desempeño	1, 4, 9, 10	4
9	Utilización de la evaluación del desempeño	1, 5	2
10	Exceso de trabajo	2, 8, 9, 10	4
11	Falta de cooperación	2	1
12	Inestabilidad laboral	2, 4, 10	3
13	Falta de Integración	1, 2	2
14	Mala organización escolar	5, 10	2
15	Falta de promoción	2, 4, 5, 6, 8, 11, 12	7
16	Baja remuneración económica	3, 10, 11	3
17	Rivalidad entre compañeros	2, 4, 5, 8	4
18	Pobre sentido de pertenencia	2, 4, 8	3
19	Valoración social	5, 6, 10	3
20	Cursos o diplomados excesivos	10	1
21	Pérdida de valores	5	1
22	Presión para llegar a tiempo	1, 6, 8	3
23	Ambigüedad de valores de los directivos	5, 10	2

Fuente: directa.

Tratando de realizar una interpretación cualitativa de las áreas temáticas tratadas en las entrevistas se puede afirmar lo siguiente:

1. No hubo un área temática que haya sido considerada aflictiva para el total de los 12 entrevistados, esto permite interpretar que las características individuales y sociodemográficas afectan a la homogeneidad de los factores.
2. La mayoría de los maestros consideraron que existen importantes carencias institucionales, una falta de equidad en trato y de promoción a mejores condiciones laborales. Asimismo pensaron que la carga de trabajo docente es difícil.
3. Solamente en algunas ocasiones los docentes indicaron que el alumnado es conflictivo, que diversos procesos organizacionales están fallando, que hay un

pobre apoyo, inestabilidad laboral, baja remuneración económica; además de tener problemas con los compañeros y exceso de trabajo.

4. En muy pocas ocasiones se escuchó a los maestros mencionar que es manejada erróneamente *La Evaluación del Desempeño Docente*, que no hay integración, que los cursos o diplomados son innecesarios, que se están perdiendo los valores en los alumnos y que los directivos se manejan de forma ambigua.
5. Finalmente, ningún maestro consideró un peso la falta de autonomía ni tampoco se sintió supervisado o presionado por la administración escolar o consideró que las juntas son tensionantes. Además, todos consideraron que son capaces de dar clases y se encuentran en su vocación.

Fuera de las 28 áreas temáticas abordadas se escucharon comentarios que permiten apreciar la existencia de otros conflictos. Por ejemplo, un docente comentó que debe aprobar a sus alumnos para que no lo valoren negativamente en la *Evaluación Del Desempeño Docente*⁵. También se percibieron conflictos entre las diferentes áreas de la escuela, por ejemplo, entre deportes y el área académica. Igualmente se escucharon quejas respecto de la mala atención de los directivos, los trámites tan exhaustivos para acceder a los recursos de apoyo y tener que atender a los alumnos entre clases. Un par de maestros mencionaron que existe nepotismo⁶ y patrimonialismo⁷ por parte de la administración escolar. Otros mencionaron que a la par que existe carencia de recursos tienen que costear con su propio salario el material didáctico (sobre todo plumones para pintarrón). Otros más señalaron que existe un mal funcionamiento de los aparatos eléctricos. Hubo una característica coincidente entre los docentes que criticaron las acciones de los directivos, pues resultaron ser los docentes con más antigüedad. Y, finalmente, los docentes con menos de un año de antigüedad expresaron tener miedo a perder su trabajo.

Resultados de los directivos

La entrevista al director y a la secretaria académica tuvo como base las mismas 28 áreas que se exploraron con los maestros (también por cuestiones de espacio se narra solamente aquellos aspectos principales). A diferencia de las entrevistas realizadas a los 12 profesores, estas entrevistas se iniciaron dándoles a conocer los resultados cualitativos de las entrevistas a los maestros (ver el apartado anterior). En cuanto a la queja respecto de la mala comunicación organizacional, la administración escolar consideró que debe recaer en los docentes la responsabilidad de informarse sobre los procedimientos que aquí se manejan “porque ellos deberían estar al tanto de los mecanismos que existen para su crecimiento”, etc. Se negó absolutamente la existencia de preferencias y se consideró la

5 La Evaluación del Desempeño docente es una escala Likert que va del 1 al 5 y pretende medir la actuación del profesor en el aula. Es una práctica que se ha generalizado y homogeneizado en toda la Universidad de Guanajuato. Sus resultados se utilizan para retroalimentar al maestro sobre sus áreas de oportunidad, aunque también puede influir en la renovación de contratos y otorgamiento de estímulos. Mide cuatro grandes áreas: comportamiento institucional, pericia docente, preparación académica y relación con los alumnos. Por lo general se realiza tres semanas antes de que termine el semestre en el bachillerato de la Universidad de Guanajuato.

6 Se mencionó que el director ha colocado a cinco familiares en la nómina.

7 Se mencionó que el director utiliza recursos públicos como si fueran privados, para viajes y gastos personales.

rivalidad resultado de problemas ajenos a la administración. Sin embargo, reconocieron que existe carencia de recursos.

Por otro lado, el director comentó que varios maestros van a la escuela a hacer politiquería y no a trabajar, también expresó que el 25 por ciento de los maestros son personas destructivas que critican la administración porque no les gusta trabajar y desean tener acceso al poder, igualmente narró que en general los maestros no se quejan porque se sienten dañados o excluidos sino porque desean aprovecharse para obtener beneficios; además, considera que la dirección cumple con poner anuncios en determinados lugares para comunicarse con la comunidad y que es obligación de los maestros enterarse de lo que el anuncio dice (para conocer los concursos y promociones). Por su parte la secretaria académica considera que los maestros tienden a culpar a la dirección cuando tienen algún problema pues todo se lleva en orden y apegado a procedimientos institucionales.

Discusión de los resultados en cuanto a la subjetividad de los directivos

Subjetividad individual

La administración escolar considera que debe recaer en los docentes la responsabilidad de informarse sobre los procedimientos que ahí se manejan, esto significa que para su subjetividad, si las cosas no funcionan bien, los responsables son los docentes. Por otro lado, el director considera las quejas de los maestros como parte de su "politiquería" y le es difícil concebir que se sienten excluidos; además considera que la dirección cumple con poner anuncios en los lugares usados para ello y que es obligación de los maestros enterarse de lo que se dice ahí. Por lo tanto, el director percibe equidad en trato y mecanismos adecuados para comunicarse con los maestros.

Existe una coincidencia importante entre el pensamiento del director y la secretaria académica, esto permite interpretar que los directivos son menos empáticos ante las quejas de los maestros porque tienen clichés preconcebidos para interpretarlas. Para muchos filósofos de las ciencias se ha considerado que lo subjetivo es lo individual, mientras que lo objetivo debería estar constituido por lo colectivo. Para Adorno (1973) la objetividad se logra con el método crítico y después de que las ideas sobrevivan a él, el consenso se convierte en lo objetivo. Parker (2000) advierte que lo objetivo es el consenso del grupo sobre un asunto. Lo anterior lleva a pensar que existe un menor espacio para que los directivos tengan su propia subjetividad individual, ya que los acuerdos que tienen al interior de su equipo de trabajo y las disposiciones de las esferas que los gobiernan vuelven "objetiva" su realidad.

Subjetividad colectiva

Existen diferencias entre la subjetividad colectiva de los directivos respecto de la de los maestros, la cual se explica por los intereses de grupo. Los maestros no tienen una definición clara de sus intereses, así como su pertenencia a determinados grupos es más volátil y está menos estructurada.

Los directivos hacen que se sigan muchos lineamientos, en buena medida esos lineamientos pretenden convencer a un alto número de maestros que seguirlos es lo mejor para ellos, por ejemplo, que ellos se informen, que se siga el nuevo sistema de competencias

(esta es la parte que explica la homogeneidad en su subjetividad). Los directivos de esta escuela ayudan a que se cumplan los lineamientos que marcan en las esferas más altas de control. Esto lleva a pensar en la frase de González Rey entrevistado por Díaz Gómez(2005, p. 377): "... lo mejor, cuando es definido como verdad sin opciones, sin la participación de los sujetos que lo van a vivir, en términos de su sentido subjetivo, puede ser lo peor"; los docentes perciben muchos lineamientos de los directivos como imposiciones absurdas y convenientes para la administración.

Discusión de los resultados en cuanto a la subjetividad de los docentes

A continuación se describe la subjetividad de los docentes de la ENMS de León.

Subjetividad individual

Los resultados obtenidos arrojan una variabilidad en la subjetividad que hace pensar que las vivencias particulares son determinantes en las actitudes de los maestros (ver apartado anterior *Subjetividad y situaciones particulares*). Conjuntamente los resultados permiten apreciar la influencia de un policontexto (ver apartado anterior *Subjetividad y policontextualidad*) lo que contribuye a una menor subjetividad colectiva y mayor subjetividad individual.

Cuando se habla de subjetividad individual no se puede hacer a un lado la subjetividad colectiva. Lo individual proviene de lo colectivo de muchas formas. A veces se percibe una unidad en los grupos de maestros cuando inicia una administración, por ejemplo, el "grupo" del exdirector o el "grupo" del director. De vez en cuando esos grupos se desarticulan, sobre todo cuando no hay motivo para su existencia y se viven procedimientos rutinarios que esperan la formación de nuevos grupos con intereses subjetivos. A mediados de una administración el colectivo de maestros se encuentra más desvinculado entre sí y presenta una menor subjetividad social porque los factores aglutinantes disminuyen y dejan de producir influencia en su subjetividad particular.

Las entrevistas realizadas a los maestros permiten descubrir que no todos los docentes tienen conciencia de los cambios organizacionales que ha habido en el mundo y cómo están impactando en ellos. Hay desde un conformismo hacia las condiciones de trabajo actuales, sobre todo por parte de los maestros más jóvenes, hasta una rotunda oposición en maestros con más antigüedad. En el anterior sentido y citando a Camilo Pulido (2008, p. 7) "...el conocimiento psicológico describe el mundo del trabajo de manera tal que lo convierte en 'natural' e 'inevitable' y al mismo tiempo naturaliza determinado tipo de subjetividad.". Dicho de otra manera, cada vez es más natural un trabajo por contratos y sin prestaciones en el sector oficial, también es más difícil el crecimiento y el acceso a mejores condiciones laborales lo que lleva a criticar a la organización educativa por estas fallas. Puede ser que la subjetividad de los maestros más jóvenes se vea determinada por un optimismo por el futuro. Los resultados permiten apreciar que no hay suficiente conciencia en las nuevas generaciones respecto de lo que se debería esperar de la escuela y la administración educativa, por eso la hostilidad se enmarca en los maestros de más años, pues ellos tienen más puntos de comparación con un pasado más prometedor y protector.

Carrillo Pacheco(2010), invoca a George H. Mead para afirmar que el sujeto, no es una entidad separada de la sociedad, sino una unión que surge de la interacción con la

sociedad y con influencia recíproca; esto interviene en la creación de su particular subjetividad. Esto explica la existencia de dos generaciones (una más marcada que otra para la defensa de los derechos colectivos). Por otro lado las quejas de varios profesores hacia la administración están produciendo una subjetividad que se vuelve objetivada; es decir, una subjetividad que intenta concientizar a los nuevos actores que ahí aparecen. Carrillo Pacheco a colación de lo anterior menciona: “La subjetividad psíquica [...] se mueve en el orden de los significados subjetivos, mientras que la subjetividad social forja significados objetivos” (Carrillo Pacheco, 2010, p. 80). Es decir, se está amalgamando la subjetividad poco a poco, pues muchos docentes no encuentran eco en los docentes noveles y esto a su vez retroalimenta su propia subjetividad y forja la de los nuevos maestros.

La falta de pertenencia política, administrativa y grupal de muchos maestros puede ayudar a explicar la variación de sus opiniones. Parker (2000) considera que la subjetividad del maestro se relaciona con su propia búsqueda de autorrealización, lo que apunta a que sus quejas están determinadas en buena medida por el nivel de logro al que han llegado en su vida (ver apartado anterior *La investigación y el entendimiento de la subjetividad*); esto puede llevar a pensar que los docentes más autorrealizados son menos quejosos.

Subjetividad colectiva

Después de haber entrevistado a los 12 maestros de la Enmsl se pudo constatar que no hubo un área temática que haya sido relevante para todos, esto indica que hay muchos factores que afectan su homogeneidad. Por lo tanto, se puede afirmar que existe una polí-croma subjetividad en el colectivo docente. Como menciona González Rey a Díaz Gómez (2005), los espacios sociales donde las personas participan son sistemas subjetivos, esto en virtud de que implican procesos simbólicos cuando los maestros se encuentran dentro de ellos. A la par se observa una tenue perspectiva de grupo (ver apartado anterior *Subjetividad y organización*) que se aprecia en algunas coincidencias sociales.

De forma colectiva se perciben carencias institucionales, falta de promoción, ausencia de equidad y estar en una profesión “dura”. En menor medida se percibió que el alumnado es conflictivo, que diversos procesos organizacionales están fallando, que hay un pobre apoyo, inestabilidad laboral, baja remuneración económica; además de tener problemas con los compañeros y exceso de trabajo. Esporádicamente, pensaron que es manejada erróneamente la *Evaluación del Desempeño Docente*, que hay una pobre integración de los maestros, que los cursos o diplomados son innecesarios y que se están perdiendo los valores en los alumnos; así como que los directivos se manejan de forma ambigua. En la subjetividad colectiva también se encuentra la certeza de ser autónomos en la cátedra y que existe un ambiente de libertad y de “desentendimiento” de parte de la administración escolar hacia ellos.

CONCLUSIONES

1. Esta investigación logró cumplir con los objetivos propuestos y responder a la pregunta central de investigación manifestando que existe una subjetividad diferente entre directivos y docentes en la Enmsl la cual produce incomprensión mutua; esta subjetividad se manifiesta principalmente en las diferentes percep-

- ciones sobre equidad, trato justo, oportunidades de promoción, comunicación y procesos de organización.
2. El estudio también permitió contestar la primera pregunta secundaria de investigación, dejando en claro que la subjetividad de los directivos presenta menor empatía y más ideas preconcebidas sobre los maestros (se juzgan muchas situaciones docentes enmarcadas en la lucha por el poder); asimismo, la subjetividad de los directivos es más homogénea, pues representan intereses más claros y unificados, lo que lleva a un contraste notorio con la polícroma subjetividad de los maestros, posiblemente porque el directivo ve la realidad determinado por las altas esferas políticas e institucionales que lo guían (rector, programas académicos, etc.), por pertenecer a un grupo de trabajo, y también por ser apoyado por un grupo pequeño de maestros, todo ello restringe su visión hacia el grupo extenso de profesores y matiza su subjetividad.
 3. La segunda pregunta secundaria de investigación se contestó al mostrar la existencia de un contraste considerable en cada una de las subjetividades individuales de los docentes (ver tabla 11), el cual se produce por sus vivencias particulares y por estar inmersos en un policontexto. También la falta de pertenencia a un grupo único puede ayudar a explicar la variación de sus opiniones así como la antigüedad en la institución (se pudo apreciar una queja mayor por parte de los maestros más antiguos). Es posible, como sugiere Parker (2000), que el nivel de autorrealización influya en la subjetividad particular del docente y en una menor percepción del trabajo negativo de los directivos. En cuanto a la subjetividad colectiva existe una modesta perspectiva de grupo que se aprecia en una: a) percepción de carencias institucionales, b) falta de promoción a mejores condiciones laborales, c) ausencia de equidad y d) estar en una profesión difícil. En menor medida se pudo apreciar una subjetividad grupal en: a) la percepción de tener un alumnado conflictivo, b) la falla de diversos procesos organizacionales, c) el pobre apoyo para los docentes, d) la inestabilidad laboral, e) la baja remuneración económica, f) los problemas con los compañeros, y e) el exceso de trabajo. De manera aún más tenue se logró apreciar el pensamiento de que: a) la dirección utiliza adecuadamente la *Evaluación del Desempeño Docente*, b) hay una pobre integración de los maestros, c) los cursos o diplomados que impone la escuela son innecesarios, d) se están perdiendo los valores en los alumnos, y e) los directivos se manejan de forma ambigua cuando establecen criterios de funcionamiento hacia los maestros.
 4. La tercera y última pregunta secundaria de investigación se respondió realizando una disertación reflexiva sobre el *Marco Teórico* y la Teoría Fundamentada, postulando la existencia de 7 factores que influyen en la subjetividad en las organizaciones educativas.

DISERTACIÓN SOBRE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA SUBJETIVIDAD DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

La forma como una persona vive lo que pasa en su entorno solamente es compres-

ble desde su propio marco perceptual. González Rey considera que es esencial el término subjetividad en la ciencia psicológica pues plantea la constitución real de lo humano, es decir, "...lo que se constituye en el sujeto por complejos procesos de construcción y asimilación que caracterizan su vida" (González Rey F. , 1997, p. 17).

Los resultados de las entrevistas permiten reconstruir la subjetividad (inclusive más allá de lo que narran los propios maestros); este apartado es un ejercicio de profundización de aquello que no se menciona de manera evidente en los resultados (ver punto 2.2). Los siete factores que afectan a la subjetividad son los siguientes: 1) emociones y sentimientos, 2) policontextualidad, 3) conocimiento-desconocimiento de muchos aspectos del policontexto (tales como prejuicios), 4) incompreensión mutua entre los actores educativos, 5) historia de vivencias personales, 6) lucha por el poder, y 7) las características de la comunicación en la organización.

1.- Emociones y sentimientos

Lazarus (1991) define sentimiento como el componente cognitivo-personal de las emociones, es decir, la experiencia vivida y procesada por la persona. Touriñán López – al analizar el pensamiento de Lazarus sobre este tema – explica de manera muy adecuada la diferencia entre estos dos conceptos (Touriñán López, 2009, p. 291): "La emoción aguda pasa pronto pero lo que perdura en el tiempo es el sentimiento, pues los sentimientos son actitudes originadas a partir de una emoción, que perdura más allá del estímulo que los origina...". Cuando la persona se vuelve consciente de la emoción y la recuerda y es capaz de controlarla, entonces se puede decir que se está en presencia del sentimiento. Como uno de los principales alimentos de los sentimientos son los diversos recuerdos, los sentimientos pueden persistir en ausencia de estímulos externos y pueden generarse de forma autónoma.

Las emociones suelen ser pasajeras y los sentimientos más duraderos, tanto así que pueden determinar una personalidad o una forma de ser. Las emociones cotidianas vuelven momentáneamente subjetivas a las personas, pero los sentimientos marcan la subjetividad por períodos de tiempo prolongados.

2.- Policontextualidad

En toda organización educativa existen fragmentos culturales, históricos, científicos, geográficos y emocionales que vuelven compleja y diferenciada la realidad que cada quien vive. Por ejemplo, un maestro que le toca la clase de las 7:00 a.m. y en el pasillo escucha un rumor de boca de otro maestro muy "destrutivo", tendrá la influencia de ese contexto, a diferencia del maestro de la tarde que escucha otro rumor de boca de un docente "constructivo". Cada organización tiene diferentes contextos en sí misma, cada conjunto de realidades ha sido llamada por Luhmann (1999), al igual que Gotthard Günther, como policontextualidad; término que significa que existen numerosos elementos en el interior de una misma organización laboral. La policontextualidad en la ENMS de León, es características por varias razones.

- Existe una cantidad muy elevada de maestros (más de 150, activo e inactivos).
- Cada maestro tiene repartida una carga laboral que va, desde unas horas, hasta tiempo completo.

- Existen docentes de prácticamente todas las profesiones.
- El ambiente en que se vive no es uniforme.
- Existen visiones, respecto del acontecer escolar, sumamente diferentes entre docentes.

Todo este ambiente matizado no se restringe solamente a una policontextualidad, sino también influye en la constitución del propio ser. Ya lo decía Goethe: “Ningún ser humano es un uno, siempre es un muchos” (En Jokisch 2002, p. 118).

3.- Conocimiento y desconocimiento

En gran medida la subjetividad de un maestro se relaciona con lo que sabe o desconoce sobre su propio entorno. Cuando la información que recibe es insuficiente, tiende a completarla. Ese fenómeno de completar la información explica muchas teorías, como la *Teoría de la Atribución* de Fritz Heider.

Normalmente el desconocimiento sobre un asunto lleva a distorsionarlo. Mucha de la subjetividad colectiva tiene este gran referente: el desconocimiento. También la información insuficiente causa rumores y mal entendidos: esto afecta a las características de la comunicación.

4.- Incomprensión mutua: falta de empatía

La relación entre directivos y docentes debería ser mutuamente comprensiva. Es fácil que la interpretación de lo que dicen otras personas parta de la incapacidad de ver desde los ojos del otro; la falta de empatía influye fuertemente en la subjetividad de cada actor educativo. La empatía representa la capacidad de sentir lo que otra persona vive o percibe en una determinada circunstancia y explica el porqué unas personas están mucho más atentas a los tenues cambios que indican lo que otros sienten o perciben del entorno.

La empatía, también tiene un equivalente en la Inteligencia Interpersonal de Gardner (1994), autor de *Las inteligencias múltiples* y con la cuarta inteligencia emocional de Goleman (1999). Es decir, es la inteligencia interpersonal o emocional que permite comprender la manera en que siente otra persona y de compartir sus sentimientos. Las personas poco perspicaces para captar los tenues cambios fisiológicos, tienen problemas con el tacto social, porque el tacto social está relacionado con la capacidad de observación y retroalimentación de los propios actos.

La empatía se divide en la que tiene que ver con la capacidad de percibir apropiadamente las emociones de los demás y la que tiene que ver con la capacidad de responder ante sus sentimientos (El Sahili González & Munguía Arias, 2011).

5.- La historia de vivencias personales

Cada vivencia afecta y marca a los maestros y sus percepciones, de forma general y de forma particular. Si un maestro ha vivido un disgusto con un director anterior, probablemente crea que el nuevo directivo es igual. Sin embargo, los años vuelven más diestras a las personas en sus relaciones interpersonales.

Para Fondón, Madero y Sarmie (2010) el profesor novel no se ha enfrentado nunca con un grupo de alumnos a los que transmitir sus conocimientos. Nunca ha tenido que

conocer la metodología inherente a toda clase; para estos autores la inexperiencia favorece la aparición de una inseguridad que afectará su desempeño. Por otro lado, si el alumno percibe esta inseguridad, la interpreta como falta de conocimiento lo que lo lleva a la desmotivación y a la devaluación de la cátedra. Esto produce un círculo vicioso que vuelve más hostil al maestro y a los alumnos. Eso mismo ocurre en la relación directivo-maestro, la inexperiencia puede marcar una relación durante mucho tiempo y el directivo encasillar al maestro o éste a aquél.

6.- Lucha por el poder

Para el director de la Enmsl, uno de cada cuatro maestros critica a la administración por la lucha por el poder. En las entrevistas realizadas a los doce maestros, se observa una lucha por mejores condiciones de trabajo. La lucha por el poder afecta a la subjetividad de cada docente en la ENMS de León, esta escuela es pública y cada cuatro años se elige a los directivos. La diferencia entre el salario de un director y de un maestro es abismal: en algunos casos pudiera llegar a ser cien veces superior; de ahí que no sea nada raro que los maestros busquen el poder o bien pertenecer a ciertos grupos que tengan acceso al mismo. Esto afecta a la subjetividad de cada docente porque se percibe la lucha por el poder como algo genuino, a veces se vuelven más dramáticas las acciones que justifican estar en un grupo y se destina muchas energías para la lucha.

7.- Características de la comunicación

Para el establecimiento de la subjetividad se debe estudiar el tipo de comunicación que hay entre los diferentes actores. La comunicación descendente —la que se da de los directivos a los maestros— es una comunicación fría, desconfiada y prácticamente ineficiente en esta escuela (ver tabla 11). Se utilizan los medios informativos tratando de establecer un muro defensivo hacia los profesores; esto lleva a que los trabajadores educativos tiendan a sobreinterpretar lo expresado por los directivos. A diferencia de lo anterior, la comunicación ascendente se genera en un tono cordial en la mayoría de los maestros, pues saben que pudiera comprometerse su situación en la escuela.

Por su parte los directivos tienden a rodearse de personas que simpatizan con ellos y eso va generando una idea errónea sobre lo que realmente piensa el colectivo de maestros sobre ellos. Otro factor es el de la comunicación informal, en la que muchas veces hay rumores y se utiliza el salón de maestros para decirlos, también se observa grupos primarios que festejan cumpleaños, etc. con una fuerte comunicación emocional. Todo esto subjetiviza las relaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. (1973). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ANGUERA, M. (1995). *Metodología cualitativa*. Madrid: Síntesis Psicología.
- CAMILO, H. (2008). *Psicología y Trabajo: Una Relación Bajo Examen*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- CARRILLO, M. (2010). *Decisiones empresariales*. México: Porrúa.
- CRESWELL, J. (1998). *Diseño en la investigación cualitativa*. Londres: Sage.
- DÍAZ, A., y GONZÁLEZ, F. (2005). "Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano". Universitas Psychologica, 4 (3), 373 - 383.
- EL SAHILI, L. y MUNGUÍA, G. (2011). *Desarrollo Humano*. México: Progreso.
- FONDÓN, I., MADERO, M., y SARMIE, A. (2010). "Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria". Formación Universitaria. Revista de la Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría de la Señal y Comunicaciones, 3(2), 21 - 28.
- GARDNER, H. (1994). *Estructura de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F.: FCE.
- GLASER, B. (1978). *Sensitividad teórica*. Mill Valley, California: Prensa sociológica.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kayros.
- GONZÁLEZ, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Sao Paulo: EDUC (Editora da PUC-SP).
- HERNÁNDEZ, R. (2009). "Enfoques y procesos: Investigación cuantitativa, cualitativa y mixta". Boletín mensual de la Universidad Pitágoras (p. 4). León, Guanajuato: Tecno-Print de León.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- JOKISCH, R. (2002). *Metodología de las distinciones: forma, complejidad, autorreferencia, observación, construcción de teorías integrando lo macro y lo micro en las ciencias sociales*. México: Unam.
- LAZARUS, R. (1991). *Emoción y adaptación*. Nueva York: Oxford University .
- LUHMANN, N. (1999). *Introducción a la teorías de sistemas*. México: Anthropolos.
- NAHUM, C. (1985). *La entrevista psicológica*. México: Kapeluz.
- NAVARRO, P. (23 de marzo de 2011). Solicitud de información de los maestro de la Enmsl enviado desde palo_navarro@hotmail.com. Corre electrónico enviado a luisfelipe-elsahili@hotmail.com. León, Guanajuato, México.
- PARKER, I. (2000). "Humanismo y subjetividad en Psicología". Revista AVEPSO, 22 (I), 85 - 106.
- TOURIÑÁN, J. (2009). *Artes y educación: fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña, España: Netbiblo.